



Karolina Siegert

Lebenswege erzählen.

Rekonstruktion biographischer Bewältigungsstrategien
von Adoleszenten am Übergang Schule-Beruf

Siegert

Lebenswege erzählen.

Perspektiven sonderpädagogischer Forschung

im Namen der Sektion Sonderpädagogik
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)
herausgegeben von
Christian Lindmeier, Birgit Lütje-Klose und Anja Hackbarth

Karolina Siegert

Lebenswege erzählen.

Rekonstruktion biographischer Bewältigungsstrategien
von Adoleszenten am Übergang Schule-Beruf

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Die Open-Access-Veröffentlichung wurde unterstützt durch den Open-Access-Publikationsfonds der Leibniz Universität Hannover.

Die vorliegende Arbeit wurde unter dem Titel „Lebenswege erzählen. Rekonstruktion biographischer Bewältigungsstrategien von Adoleszenten am Übergang Schule-Beruf“ von der Philosophischen Fakultät der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover als Dissertation genehmigt.

Gutachterinnen: Profin. Drin. phil. habil. Bettina Lindmeier, Assoz. Profin. Drin. Helga Fasching.

Tag der Disputation: 11.12.2020.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.kg © by Julius Klinkhardt.

Bildnachweis Umschlagseite 1: © wal_172619 / pixabay.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der
Creative Commons-Lizenz: CC BY-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-5878-6 Digital

doi.org/10.35468/5878

ISBN 978-3-7815-2443-9 Print

Zusammenfassung

„Das war dann meine Chance soll ich jetzt mein ganzes Leben lang zurückstecken (...) oder soll ich mal wieder auf meine Familie hören?“

Das Zitat stammt aus dem Interview mit einer Jugendlichen, das für die vorliegende Studie geführt wurde und verdeutlicht das Spannungsfeld, wodurch die Lebensphase Adoleszenz gekennzeichnet ist und vor deren Hintergrund Übergangsgestaltungen unternommen werden (müssen).

Die Dissertation ist im Kontext der Adoleszenz- und Übergangsforschung verortet und setzt einen sonderpädagogischen Fokus, indem benachteiligte Jugendliche die Zielgruppe der Arbeit darstellen. Die Jugendlichen wurden zu zwei Zeitpunkten mittels biographisch-narrativer Interviews befragt. Zusätzlich haben einmalig Elterninterviews stattgefunden, die als Ergänzung bzw. Kontrast, aber vor allem zur intergenerationalen Konturierung der Lebensphase Adoleszenz dienen.

Im Zentrum des Erkenntnisinteresses der Arbeit steht, *wie* die Adoleszenten den Übergang von der Schule ins nachschulische Leben erleben und gestalten. Mit Hilfe der Biographischen Fallrekonstruktion wurden biographische Bewältigungsstrategien und berufliche Selbstpräsentationen aus den lebensgeschichtlichen Erzählungen rekonstruiert, die Aufschluss über die Komplexität der Übergangsgestaltung geben.

Der theoretische Rahmen versteht die Adoleszenzphase eingebettet in Generationsbeziehungen (King 2013), die ebenso ungleichheitstheoretisch betrachtet wird (Bourdieu 1983; Yosso 2005). Dadurch ist die Perspektive auf die Lebensphase nicht nur auf die Entwicklungsaufgaben des Jugendalters fokussiert, sondern von einer intergenerationalen Sichtweise geprägt, die den Hintergrund für komplexe und dynamische Neujustierungsprozesse bildet. Damit wird eine anhaltende familiäre Bedeutung in der Lebensphase betont. Durch die Rekonstruktion biographischer Bewältigungsstrategien wird sichtbar, wie die Jugendlichen sich vor ihrem familialen Hintergrund mit beruflichen Orientierungsprozessen auseinandersetzen und welche Mühen sie zum Teil aufwenden, um familiäre Bildungsmissionen zu erfüllen oder sich von ihnen zu distanzieren.

Die Forschungsanlage der Arbeit reagiert auf ein Desiderat, das hinsichtlich qualitativer bzw. biographischer Mehrfachuntersuchungen im Bereich Adoleszenz-Schule-Beruf besteht. Die Lebensgeschichten der Jugendlichen verweisen deutlich auf die Notwendigkeit Übergangsprozesse gesamtbiographisch einzubetten und damit auf verkürzte Betrachtungsweisen der Lebensphase Adoleszenz zu reagieren.

Abstract

“that was my chance, then should I now put my whole life on hold (...) or should I listen to my family again?”

The quotation comes from an interview with a young person conducted for the present study and illustrates the challenges that characterize the phase of adolescence, during which important transitions are (or have to be) undertaken.

The dissertation is located in the context of research on adolescence and transitions with a focus on special education. Disadvantaged adolescents are the target group of this study. Adolescents were interviewed at two points in time using biographical narrative interviews. In addition, parent interviews took place once, which serve as an addition or contrast, but primarily in order to stress the intergenerational contouring of the life phase of adolescence. The focus of the study is on *how* adolescents experience and handle the transition from school to post-school life. By using biographical case reconstructions, biographical coping strategies and vocational self-presentations were reconstructed from the narratives in order to illuminate the complexity that such transitions pose.

The theoretical framework used in this dissertation understands adolescence as embedded in generational relations (King 2013), which is also viewed in terms of inequality theory (Bourdieu 1983; Yosso 2005). As a result, the perspective on the adolescent life stage is not only focused on adolescent developmental tasks, but is characterized by an intergenerational view that forms the background for complex and dynamic readjustment processes. Thus, persistent familial significance in this phase of life is emphasized. By reconstructing biographical coping strategies, it becomes visible how young people deal with vocational orientation processes against their familial background and what efforts they partly expend to fulfill familial missions or to distance themselves from them.

The research design of the study responds to a desideratum that exists with regard to qualitative or biographical long-term studies in the area of adolescence in school and vocational contexts. The life stories of the adolescents clearly point to the necessity of embedding transitions in an overall biographical context and of reacting to the associated ways of looking at the life phase of adolescence.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	9
2 Beschreibung der Zielgruppe: Von und mit wem sprechen wir?	15
3 Bourdieus Theorie der Praxis	23
3.1 Modell des sozialen Raumes	24
3.2 Soziale Felder	27
3.2.1 Bildungs- und Schulsystem als soziales Feld	27
3.2.2 Familie als soziales Feld	30
3.3 Kapitalarten: Ökonomisches, kulturelles, soziales und symbolisches Kapital	32
3.4 Exkurs: Kapitalformen und biographische Bewältigungsstrategien	40
3.5 Bourdieus Habituskonzept	42
4 Adoleszenz	47
4.1 Adoleszenz im Generationenverhältnis	50
4.2 Entwicklungsaufgaben	55
4.3 Individuation und Generativität: ein dialektisches Verhältnis	61
5 Adoleszenzbiographien als Forschungsfeld	67
5.1 Betrachtung von Schüler*innenbiographien	67
5.2 Betrachtung des Übergangs von der Schule ins nachschulische Leben	73
5.2.1 Quantitative Forschungsperspektiven auf den Übergang	73
5.2.2 Biographische Forschungsperspektiven auf den Übergang	77
5.3 Begründung des empirischen Forschungsinteresses	88
6 Methodischer Zugang	93
6.1 Prinzipien interpretativer Sozialforschung	94
6.2 Biographieforschung	96
6.3 Erzähltheoretische Grundlagen	100
6.3.1 Noema und Noesis	106
6.3.2 Thema, thematisches Feld, Rand	108
6.4 Methodisches Vorgehen	109
6.4.1 Zugang zum Feld	110
6.4.2 Erhebungsmethode: Das biographisch-narrative Interview	112
6.4.3 Auswertungsmethode: Biographische Fallrekonstruktion	118
6.5 Zur Subjektivität der forschenden Person im Forschungsprozess	125
7 Falldarstellungen	131
7.1 Falldarstellung Andre	133
7.1.1 Kontaktaufnahme	133
7.1.2 Darstellung der Interviewverläufe	134
7.1.3 Herkunftsfamilie und Geburt	135
7.1.4 Eintritt in Bildungsinstitutionen	138

7.1.5	Drogensucht und Therapie	146
7.1.6	Trennung der Eltern	158
7.1.7	Berufliche Selbstpräsentation	161
7.2	Falldarstellung Arthur	169
7.2.1	Kontaktaufnahme	169
7.2.2	Darstellung der Interviewverläufe	170
7.2.3	Herkunftsfamilie und Geburt	171
7.2.4	Kindheit und Jugend: Untergebracht in Institutionen	174
7.2.5	Wieder zu Hause	184
7.2.6	Mitglied einer Clique	187
7.2.7	Berufliche Selbstpräsentation	193
7.3	Falldarstellung Vincent	199
7.3.1	Kontaktaufnahme	200
7.3.2	Darstellung der Interviewverläufe	201
7.3.3	Herkunftsfamilie und frühe Kindheit	202
7.3.4	Beginn der Schullaufbahn	205
7.3.5	Weiterführende Schulen	207
7.3.6	Schulwechsel auf eine Förder-, Haupt- und Realschule	216
7.3.7	Berufliche Selbstpräsentation	221
7.4	Falldarstellung Vivi	230
7.4.1	Kontaktaufnahme	230
7.4.2	Darstellung der Interviewverläufe	231
7.4.3	Herkunftsfamilie und frühe Kindheit	232
7.4.4	Eintritt in Bildungsinstitutionen	236
7.4.5	Dauerpraktikum statt Schule	250
7.4.6	Begleitung der Schaustellerfamilie	252
7.4.7	Berufliche Selbstpräsentation	256
8	Fallvergleich	267
8.1	„Ohne Arbeit is man nix“: Die Bedeutung von Erwerbsarbeit	268
8.2	Fallvergleich anhand von vier Vergleichsdimensionen	275
9	Schlussbemerkungen und Ausblick	285
10	Verzeichnisse	295
Literaturverzeichnis	295	
Tabellenverzeichnis	318	
Transkriptionszeichen	318	

1 Einleitung

„Vorbereitung auf eine berufliche Karriere“ lautet eine von insgesamt acht Entwicklungsaufgaben, die Dreher und Dreher (1985) in Anschluss an Havighurst (1982) formuliert haben. Das Entwicklungsaufgabenkonzept wurde anschließend von Hurrelmann und Quenzel (2013) in vier Cluster (Qualifizieren, Binden, Konsumieren, Partizipieren) modifiziert und liegt im oft rezipierten Standardwerk „Lebensphase Jugend“ vor. Mit den Entwicklungsaufgaben wird eine Autonomieentwicklung der Adoleszenten beschrieben, in deren Verlauf sie sich durch die Bewältigung der Aufgaben von ihren Eltern ‚ablösen‘ und ein autonomes Gesellschaftsmitglied werden, das sich durch biologische und soziale Reproduktion an selbiger beteiligt (vgl. ebd., 28 f.).

Eine wesentliche Kernaufgabe stellt dabei die „Vorbereitung auf die berufliche Karriere“ (Dreher & Dreher 1985, 59) dar. In Bezug darauf wird normativ

„von jedem Heranwachsenden erwartet, dass er berufstätig ist, um sich über ein Erwerbseinkommen seinen Lebensunterhalt eigenständig und eigenverantwortlich zu sichern“ (Gusinde & Hildebrandt 2014, 568).

Adoleszente nehmen die normativen Erwartungen und Forderungen an einen ‚normalbiographischen‘ Lebenslauf auf, in dessen Zentrum Erwerbstätigkeit steht (vgl. Kohli 2017, 497), weshalb Berufswahl und -orientierung als „die wichtigste Entwicklungsaufgabe“ (Reinders 2006, 148) bezeichnet wird. Dass Erwerbstätigkeit nicht an ihrer normativen Bedeutung verloren hat, zeigen auch die Ergebnisse der aktuellen Shell Jugendstudie (2019), in der die befragten Jugendlichen einen sicheren Arbeitsplatz als erste Priorität angeben. Diesen wollen sie unter Befolgung einer Leistungsnorm erreichen, die „für das »Versprechen« steht, dadurch gesellschaftliche Anerkennung zu finden und am Leben teilhaben zu können“ (Shell Deutschland Holding 2019, 20). Die Ergebnisse der Studie zeigen ebenfalls, dass Ehrgeiz und eine „hohe Leistungsethik“ (ebd., 22) schichtübergreifend relevant sind, sodass auch sog. benachteiligte Jugendliche, die im Fokus der vorliegenden Arbeit stehen, sich ebenfalls an dieser Leistungsnorm orientieren.

Ausbildung, Beruf und Erwerbstätigkeit sind „zentrale Gegenstände für die Lebensplanung, die gesellschaftliche Partizipation, die Integration und die biografische Identitätsbildung der nachwachsenden Generation“ (von Wensierski 2008, 151). Damit sind schon zwei relevante Aspekte – eine biographieorientierte Sichtweise sowie auch die Einordnung in ein Generationenverhältnis – angesprochen, die für die zugrundeliegende Arbeit von Bedeutung sind. Berufliche Orientierung ist keineswegs auf die Phase des Berufseinmündungsprozesses beschränkt, sondern begleitet „Entwicklungs- und Sozialisationsprozess[e] der Kinder und Jugendlichen bereits von klein auf“ (ebd.).

Obwohl also die Thematik, wie einleitend erwähnt, im Konzept der Entwicklungsaufgaben adoleszenztheoretisch verankert ist, kommt den Forschungsthemen ‚Adoleszenz-Schule-Beruf‘ und auch ‚Übergang Schule-Beruf‘ dennoch eine Randstellung zu (vgl. Berg, Ecarius & Hößl 2012, 48). So sind Studien, die eine explizite Verortung in der Adoleszenz- oder Jugendforschung aufweisen, selten (vgl. exemplarisch dazu ebd.; Berg 2017). Häufiger fällt der Themenbereich in schul- oder berufspädagogische Untersuchungen (Bojanowski, Ratschinski & Straßer 2005). Dabei orientieren sich die Studien jedoch nur selten an einem bio-

graphischen Vorgehen, sodass quantitative Übergangs- und Verlaufsstudien (wie bspw. DJI-Übergangspanel oder BIBB-Übergangsstudie) häufiger verbreitet sind. Die Ergebnisse werden für die Weiterentwicklung von Schul- und Berufsausbildung herangezogen und enthalten Bilanzierungen über Kompetenzen sowie Evaluationen diverser Maßnahmen (vgl. Berg, Ecarrius & Hößl 2012, 48). Studien, die mit quantifizierbaren Ergebnissen arbeiten, ziehen häufig Zeugnisse als Größe heran, sodass geringqualifizierte Personen nicht die Möglichkeit haben, Fähigkeiten „alternativ zum Schulzeugnis unter Beweis zu stellen“ (van Essen 2013, 113) und so nur Quellen zur Verfügung stehen, die „Auskunft darüber geben, was eine Person *nicht* kann, nicht jedoch, was eine Person *kann*“ (Solga 2005, 151; Herv. i. O.).

Ansätze, die sich mit der ‚Berufswahlentscheidung‘ von Adoleszenten beschäftigen, gehen dieser Frage im Rahmen von Konzepten der „Berufswahlkompetenz“ (Diesel-Lange et al. 2020, 57) nach. Hier dominieren entwicklungstheoretische und -psychologische Annahmen, die eine rationale Entscheidungsfindung suggerieren, die einem Reifekonzept entspricht. So rücken biographische Prozesse in den Hintergrund. Insbesondere Umstände, die vermeintlich in keinem Zusammenhang zur Berufswahlentscheidung stehen, bleiben unbeachtet. „Die in der Praxis der Berufsorientierung aktuell vorherrschende Dominanz der Methode (z.B. Bewerbung für ein Praktikum schreiben) und des Lernziels (sich Klarheit über passende Berufe verschaffen)“ (ebd., 58), verengt den Blick auf das ‚passende‘, ‚realistische‘ und ‚pragmatische‘. Dabei werden Aspekte, *wie* Adoleszente den Übergang *subjektiv* erleben, welche Bewältigungsstrategien sie ausgebildet haben und welche individuellen Relevanzsetzungen sie in Verbindung damit vornehmen, selten beachtet.

Daher besteht ein Bedarf an Studien, die subjektive Relevanzen berücksichtigen und erfassen. So können nicht nur punktuelle Bewegungen und abbildbare Entscheidungen im Übergang erfasst werden, sondern auch die dahinterstehenden Entstehungs- und Entwicklungsprozesse. Vor diesem Hintergrund ist nicht nur für eine biographieorientierte, sondern auch für eine adoleszenztheoretisch fundierte Betrachtung des Übergangsgeschehens zu plädieren. Denn der Übergang Schule-Beruf stellt nicht nur einen institutionellen Übergang dar, sondern auch einen in eine neue Lebensphase. Brüggemann (2010) verweist darauf, dass ein ‚direkter‘ Übergang von der Schule in den Beruf im Regelfall nicht existiert, sodass der Begriff einen Sammelbegriff für diverse Übergangssituationen darstellt (vgl. ebd., 57). Bindl und Thielen (2013) weisen darauf hin, dass das in erziehungswissenschaftlicher Forschung und pädagogischer Praxis verbreitete Schwellenmodell, das den Übergang in zwei aufeinanderfolgenden Schwellen betrachtet, ungeeignet ist, um die Komplexität der Lebenslagen gerecht zu werden – besonders dann nicht, wenn es sich um Jugendliche in erschwerten Lebenslagen handelt (vgl. ebd., 71).

Walther und Stauber (2018) kritisieren in diesem Zusammenhang eine Fokussierung neuerer Übergangsforschung „auf das ‚Unterkommen‘ am Arbeitsmarkt“ (ebd., 909), womit eine als problematisch und kritisch zu betrachtende

„dreifache Reduktion von Übergängen [einhergeht]: erstens auf Jugend, zweitens auf Arbeit und drittens auf nicht-lineare und – vor dem Hintergrund der Normalitätsannahme linearer Lebensläufe – als riskant markierte Verläufe“ (ebd., 910; vgl. dazu auch King & Koller 2009, 14).

Hinter dieser begrifflichen Verengung steht eine individualisierende Sichtweise, die im Rahmen der Arbeit mit einer biographieorientierten Perspektive kontrastiert wird, welche die subjektiven Bewältigungsstrategien der befragten Personen in den Mittelpunkt stellt und aufzeigt, dass es sich um „prekäre Übergänge“ (Walther 2013, 13) handelt. Normalbiogra-

phische Muster geben keine Orientierung, werden aber institutionell nach wie vor suggeriert (vgl. Truschkat 2013, 48 f.; Walther 2014, 78). Übergänge im Lebenslauf stellen keine Ausnahmen mehr dar, „die sich über die Drohung des Entzugs von Anerkennung normalisieren lassen“ (Walther 2002, 101). Durch eine Verengung des Übergangsbegriffs wird auch die „Vielfalt möglicher Normalitäten von hegemonialen Diskursen verdeckt“ (ebd., 87).

Kronauer (2018) stellt fest, dass Erwerbsarbeit in Gesellschaften mit kapitalistischer Marktwirtschaft „eine zentrale Vermittlerin von Inklusion“ (ebd., 132) ist. Die Verbindung von Erwerbsarbeit mit sozialen Rechten beschreibt Kronauer als besonders prekär. Da die Arbeitsteilung marktförmig organisiert ist, entsteht ein Gefälle von Kapital und Arbeit. „Inklusion durch Erwerbsarbeit bleibt deshalb immer prekär, Exklusion immer möglich“ (ebd., 136). Das Exklusionrisiko trifft insbesondere auf geringqualifizierte Personen zu, weil durch Bildungszertifikate eine „reale Platzierung im System der Arbeits- und Berufswelt erfolgt“ (von Wensierski 2008, 152). Diese Platzierung erfolgt in einem breiten Spannungsfeld zwischen individuellen Bildungsprozessen, der Allokationsfunktion von Schule, kulturellem und ökonomischen Kapital der Familie, Prägungen durch signifikante Bezugspersonen sowie den jeweiligen regionalen Strukturen des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes (vgl. ebd.; Konietzka 2016, 322). Um dieses Spannungsfeld zu betrachten, wird in der vorliegenden Arbeit ein biographischer Zugang verfolgt, in dem die unterschiedlichen Ebenen ebenfalls – aus der subjektiven Perspektive der befragten Adoleszenten – abbildbar werden.

Stauber, Pohl und Walther (2007) beleuchten im Zuge einer „subjektorientierten Übergangsforschung“ stets beide Seiten, sprich eine strukturelle und subjektive Perspektive auf die jeweiligen Übergänge. Dieses Verständnis wird im Rahmen dieser Arbeit als biographieorientiertes Verständnis modifiziert. Damit kann Stauber (2016) gefolgt werden, die Übergänge als theoretische „Kristallisationspunkte“ (ebd., 39) versteht, weil an ihnen die Dialektik von Biographie deutlich wird, indem Struktur, aber auch biographisches Handeln sichtbar wird.

Auch der Normativität, die dem Konzept der Entwicklungsaufgaben ebenso wie institutionellen Vorstellungen von Übergängen innewohnt, wird durch die Verfolgung subjektiv biographischer Perspektiven begegnet. Der Fokus liegt darauf, Übergänge als biographische Phasen aufzufassen, weil nicht nur der Übergang von der Schule ins nachschulische Leben bewältigt wird, sondern auch zahlreiche andere Aufgaben und Anforderungen, die damit in Verbindung stehen (vgl. Berg, Ecarius & Hößl 2012, 49; Bindl & Thielen 2013, 71; Klika 2018, 307). Der biographische Zugang erweist sich als passend, weil Biographieforschung dafür geeignet ist, das

„Prozesshafte der Jugendphase und ihrer Übergänge sowie die Handlungsfähigkeit von Jugendlichen in verschiedenen Lebenslagen und mit Blick auf verschiedene soziale Felder zu untersuchen, ohne die gesellschaftlichen Kontexte und damit verbundene ungleiche Voraussetzungen aus dem Blick zu verlieren“ (Riegel 2018, 563).

Der Verweis auf die ungleichen Voraussetzungen bei der Bewältigung von Übergängen in der Adoleszenz wird insbesondere von King (2013) im Zuge ihrer adoleszenztheoretischen Betrachtungen als relevant gesetzt, weshalb sie einerseits für eine Ungleichheitstheoretische Rahmung der Adoleszenzphase plädiert und andererseits für eine intergenerationale Konturierung der gesamten Lebensphase der Adoleszenz (vgl. ebd., 32). Wie Riegel (2018) bereits konstatiert, können diese beiden Aspekte durch eine biographische Forschungsperspektive sichtbar gemacht und vertieft werden, sodass auch Erkenntnisse über die Umstände, unter denen Übergänge bewältigt werden, generiert werden können.

Durch eine biographieorientierte Perspektive werden schließlich Übergänge, aber auch die Konstitution der Adoleszenzphase nicht als singuläre Phänomene aufgefasst, sondern als spezifische ‚Aufschichtungen‘, bestehend aus Vergangenheit und Gegenwart, auf deren Basis Zukunftsentwürfe formuliert werden. Daher ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit stets von *biographischen* Bewältigungsstrategien die Rede, weil so nicht vereinzelte Strategien oder Leistungen betrachtet werden, sondern Prozesse, die sich entlang der Lebensgeschichte ausgebildet haben und teilweise bereits in anderen Übergangssituationen angewendet und modifiziert worden sind (vgl. Köttig 2013, 999).

Zur biographischen Studie

Vor dem Hintergrund der biographie- und adoleszenztheoretischen Verortungen wird im Rahmen der Arbeit das Forschungsinteresse verfolgt, den Übergang von der Schule ins nachschulische Leben aus einer subjektiv-biographischen Perspektive der Adoleszenten auszuleuchten. Die Forschungsanlage lässt sich als rekonstruktive Studie im Rahmen der Adoleszenzforschung verstehen, die wesentliche Überschneidungen mit der Biographieforschung sowie der Schul- und subjektorientierten Übergangsforschung (Stauber, Pohl & Walther 2007) aufweist. Daher ergeben sich auch Schnittmengen mit Arbeiten, die aus der Schüler*innenbiographieforschung bekannt sind (vgl. dazu Helsper & Bertram 2006).

Die forschungsmethodische Umsetzung erfolgt also mittels der Erhebung von biographisch-narrativen Interviews (Schütze 1983), die mit der Methode der „Biographischen Fallrekonstruktion“ (Rosenthal 1995) ausgewertet worden sind. Durch eine wiederholte Befragung der Personen reagiert die vorliegende Untersuchung ebenfalls auf das Desiderat, das hinsichtlich qualitativer und insbesondere biographischer Längsschnittuntersuchungen besteht (vgl. Krüger & Deppe 2013, 67). Außerdem wird der Aspekt der intergenerationalen Konturierung der Adoleszenz dadurch berücksichtigt, indem auch Elternteile befragt worden sind. Damit stehen differenzierte und umfassende Einblicke zur Bewältigung des Übergangsgeschehens über eine Zeitspanne zur Verfügung, wobei auch eine intergenerationale Weitergabe und die anhaltende familiäre Bedeutung berücksichtigt werden (vgl. King & Koller 2018, 96).

Die Studie steht damit im Kontrast zu quantitativen Untersuchungen, die Bilanzen sowie Übergangs- und Erwerbsverläufe erstellen und kompetenzmessend vorgehen. Der Fokus liegt darauf, zu erfahren, *wie* die Personen Übergänge erleben und Entscheidungen treffen. Die zugrundeliegenden Forschungsfragen, die sich den Prinzipien interpretativer Sozialforschung folgend aus dem wechselseitigen Prozess von Datenauswertung und Theoriesensibilisierung ergeben haben, lauten:

- Welche biographischen Bewältigungsstrategien lassen sich aus den lebensgeschichtlichen Erzählungen der Adoleszenten rekonstruieren?
- Welche beruflichen Selbstpräsentationen lassen sich rekonstruieren?

Durch diese zweistufig angelegten Forschungsfragen steht die Rekonstruktion der biographischen Handlungsfähigkeit der Personen im Vordergrund, die durch die biographischen Bewältigungsstrategien abgebildet wird. Erst im nächsten Schritt werden dann die rekonstruierten Strategien auf den konkreten Prozess des Übergangs von der Schule ins nachschulische Leben abgeleitet und daraus berufliche Selbstpräsentationen formuliert. Diese fokussieren die *biographische Funktion*, die der präsentierte Beruf für die Personen hat, sodass es nicht um die Bewertung dessen geht, ob ein Berufswunsch als ‚realistisch‘ oder ‚unrealistisch‘ gilt.

Einem „defizitorientierte[n] Blick“ (Thielen 2019, 151), der pädagogische und bildungspolitische Deutungen zu benachteiligten Jugendlichen dominiert, wird ein verstehender Ansatz (Rosenthal et al. 2006) entgegengestellt, der konsequent die subjektiv-biographischen Perspektiven der Jugendlichen betont.

Der Titel der Arbeit „Lebenswege erzählen“, soll daher die Biographieorientierung widerspiegeln und dafür stehen, *wie* die Adoleszenten ihre Lebensgeschichten erzählen und welche Inhalte sie persönlich als wichtig erachten. Es wird nochmals betont, dass aktuelle Situationen stets „*Ausdruck eines Lebensweges*“ (Heinz et al. 1985, 62; Herv. i. O.) sind.

Mittels der Datenauswertung können diese alltagsweltlichen Konstruktionen theoretisch reformuliert werden, sodass der Titel der Arbeit hintergründig auch darauf verweist, dass ich als Forscherin und Autorin der Arbeit erzähle, wie die Jugendlichen ihre Lebenswege erzählen (vgl. Scholz 2004, 255).

Aufbau der Arbeit

Die Arbeit besteht aus drei Teilen, die sich auf die unterschiedlichen Inhalte und Arbeitsschritte der empirischen Studie beziehen und diese darlegen. Der erste Teil beinhaltet eine theoretische Darstellung, die als sensibilisierendes Konzept verstanden wird und im Prozess der Datenauswertung angereichert und modifiziert worden ist. Die Auswahl, Anordnung und Darstellung ist daher als ein Ergebnis eines Prozesses zu verstehen, der mit der Datenauswertung verwoben ist.

Zu Beginn der Arbeit steht eine begriffliche Auseinandersetzung mit der Zielgruppe, die als sog. ‚benachteiligte Jugendliche‘ bezeichnet wird (Kapitel 2).

Im Anschluss daran wird Bourdieus Theorie der Praxis (Kapitel 3) als ein wesentliches Theoriegerüst herangezogen, um soziale Ungleichheiten zu erklären. Darüber hinaus liefert Bourdieu (1998) mit seinem Feldbegriff, den er auf familiales Handeln anwendet, eine Begriffslöge, die Familie losgelöst von normativen Vorstellungen zu beschreiben vermag und als ein machtvoll Feld versteht. Diese Auffassung erweist sich als erkenntnisreich, wenn es darum geht, eine intergenerationale Konturierung der Adoleszenzphase vorzunehmen. Neben dem Feldbegriff erweist sich Bourdieus Kapitalbegriff als besonders tragfähig für die vorliegende Arbeit. Die Kapitalarten werden sowohl theoretisch definiert als auch im Exkurs dahingehend fortgeführt, diese mit den biographischen Bewältigungsstrategien in Verbindung zu bringen (Bartmann 2005). So stellt Kapitel drei eine ungleichheitstheoretische Perspektive dar, die King (2013) im Rahmen ihrer adoleszenztheoretischen Ausführungen fordert. Eine Beschäftigung mit der Lebensphase Adoleszenz folgt daher in Kapitel 4 und beinhaltet zunächst eine intergenerationale Grundierung der Lebensphase, welche als Hintergrund der Betrachtung der sog. Entwicklungsaufgaben des Jugendalters dient. Das Entwicklungsaufgabenkonzept wird hinsichtlich seiner Normativität kritisch betrachtet und daher mit dem Verständnis von Übergängen, insbesondere von Yoyo-Übergängen (Stauber 2014), ergänzt, sodass der Begriff des Übergangs einen heuristischen Rahmen für unterschiedliche Passagen, die Menschen im Laufe ihres Lebens durchlaufen, darstellen kann (vgl. Stauber, Pohl & Walther 2007, 7). Für eine intergenerationale Betrachtung des Entwicklungsaufgabenkonzepts, aber auch von Übergängen erfolgt eine Ergänzung durch das dialektische Verhältnis von Individuation und Generativität (King 2013).

Der zweite Teil der Arbeit, in dem es um die Erläuterungen des empirischen Vorgehens geht, beginnt mit Kapitel 5, das die Beschreibung des Untersuchungsrahmens umfasst, indem die Schnittstellen zu (Schüler*innen-)Biographieforschung und der subjektorientierten

Übergangsforschung dargestellt werden. Vor diesem Hintergrund findet die Einordnung der eigenen Arbeit statt sowie die Darstellung theoretischer und empirischer Entsprechungen. Im Anschluss daran werden die Forschungsfragen der Arbeit formuliert, die mit Hilfe von methodologischer und methodischer Umsetzung bearbeitet worden sind. Eine Darstellung des empirischen Vorgehens erfolgt anschließend in Kapitel 6. Dabei werden sowohl methodologische Grundlagen erläutert als auch Erhebungs- und Auswertungsmethode ausführlich dargestellt, sodass darin auch exemplarische Aspekte aus dem eigenen Erhebungs- und Auswertungsverfahren angeführt werden, um eine möglichst transparente Darstellung der Inhalte zu erzielen. Das Kapitel schließt mit der Betrachtung der Subjektivität der forschenden Person ab. In dem Zuge erfolgt einerseits eine Erläuterung, weshalb die Berücksichtigung der forschenden Person wesentlich oder sogar unumgänglich ist, und andererseits werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie dieser Forderung nachgekommen werden kann.

Im letzten Teil der Arbeit werden die Ergebnisse dargestellt und Schlussfolgerungen daraus abgeleitet. So findet in Kapitel 7 die Ergebnisdarstellung im Rahmen von vier Falldarstellungen von Andre (Kapitel 7.1), Arthur (Kapitel 7.2), Vincent (Kapitel 7.3) und Vivi (Kapitel 7.4) statt. Die zentralen Ergebnisse der Falldarstellungen werden in Kapitel 8 einem Fallvergleich unterzogen. Dabei wird zunächst die Orientierung an Erwerbsarbeit als eine fallübergreifende Gemeinsamkeit dargestellt, worauf ein Fallvergleich anhand ausgewählter Vergleichsdimensionen erfolgt.

Zum Schluss findet eine Zusammenfassung (Kapitel 9) der Ergebnisse der Arbeit statt, auf deren Grundlage schließlich *biographieorientierte Implikationen* auf Ebene der Übergangsbetrachtung, der Adoleszenztheorie sowie auch der fachpraktischen Nutzbarmachung formuliert werden. Dabei wird auch berücksichtigt, welchen Beitrag universitäre Lehre zu einer biographiesensiblen Ausbildung leisten kann.

2 Beschreibung der Zielgruppe: Von und mit wem sprechen wir?

Zu Beginn findet eine begriffliche Annäherung an die Zielgruppe dieser Arbeit statt. Ziel dieses Kapitels soll es sein, die Heterogenität der Personengruppe zu verdeutlichen und bereits zu Beginn der Arbeit homogenisierende Beschreibungen der Lebensphase Adoleszenz oder Jugend kritisch zu hinterfragen. Es handelt sich um eine Personengruppe, deren Beschreibung ein Spannungsfeld deutlich werden lässt. Denn einerseits scheint eine „Vorbereitung auf die Anforderungen eines um Erwerbsarbeit zentrierten Erwachsenenstatus“ (Walther 2013, 15) erschwert. Andererseits wird aus den Falldarstellungen dieser Arbeit deutlich, dass die Orientierung am sog. „Normallebenslauf“ (Kohli 2017, 497) einen besonderen Stellenwert hat.

So lautet die grundlegende Frage, die bei der Beschreibung dieser Zielgruppe als Metafrage zu betrachten ist: Vor welcher dahinterstehenden „Normalitätsannahme“ werden Jugendliche gesellschaftlich und auch im Rahmen pädagogischer ‚betrachtet‘?

Hinsichtlich der theoretischen und begrifflichen Auseinandersetzung ist schnell festzustellen, dass es an einem nicht (ab-)wertenden Terminus mangelt, der Aufwuchsbedingungen in benachteiligenden Lebenslagen mit ihrer biographischen Reichweite beschreibt. A. Spies und Tredop (2006) wählen daher den plakativen Begriff der „Risikobiografien“ als Titel ihres Sammelbandes aus.

Für die „vernachlässigte Klientel der Jugendlichen mit marginalisierenden, risikobehafteten Bildungsbiografien und Schwierigkeiten am Übergang von der Schule in eine Erwerbstätigkeit“ (ebd., 9) besteht eine große Dichte und Vielzahl an disziplinären Begriffszuschreibungen. Die Reichweite reicht von Begriffen, die die Personen mit einem Zusatz ergänzend darstellen, wie bspw.:

- „Jugendliche mit Lernschwierigkeiten,
- Jugendliche mit schlechten Startchancen,
- Jugendliche mit besonderem Förderbedarf,
- Jugendliche in Multiproblemlagen“ (ebd., 10).

Außerdem werden auch Bezeichnungen gefunden, bei denen die Personen als „Risiko-schüler*innen oder -jugendliche“, „Randgruppen“, „Theoriegeminderte“, „Ausbildungsun-reife“¹ oder auch „Drop Outs“ bezeichnet werden (vgl. ebd.).

Im Rahmen dieser Arbeit wird der Benachteiligungsbegriff als zentral für die Beschreibung der Zielgruppe angesehen (vgl. dazu Bojanowski 2005; 2006; Lindmeier & Lindmeier 2012; A. Spies & Tredop 2006). Daher erfolgt nun eine überblicksartige Begriffsdefinition und anschließend ein Beleg der Anschlussfähigkeit des Benachteiligtenbegriffs. Abschließend findet eine ‚inhaltliche‘ Beschreibung der Zielgruppe statt.

Der Begriff der Benachteiligung bezeichnet den Umstand, dass Personen trotz formaler Chancengleichheit geringere Chancen beim Erwerb von Bildung haben. Damit ist jedoch keine bewusste Diskriminierung gemeint, sondern auf statistisch belegbare Nachteile von Gruppen

1 Zum Begriff der Ausbildungsreife vgl. Ratschinski & Stauber (2012); für eine weiterführende kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff und der damit zusammenhängenden Adressierung der Personengruppe vgl. Handelmann, Schütte & Thielen (2019a, 2019b); Handelmann & Thielen (2020); Thielen (2018).

verwiesen. Insbesondere seit der PISA-Studie (Deutsches PISA-Konsortium 2001), aber auch aus weiteren Studien wie bspw. dem aktuellen Bildungsbericht 2020 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020) ist ein besonders enger Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem Bildungserfolg zu verzeichnen. So hält die Autor*innengruppe fest, dass sich soziale Herkunft nach wie vor als besonders bedeutsam erweist, wenn es um Bildungsteilnahme und -ergebnisse geht (vgl. ebd., 9; 15. Kinder- und Jugendbericht (KJB) 2017, 194). „[E]s ist nicht gelungen, Bildungsungleichheiten entscheidend zu verringern“ (ebd.). Durch ein ausdifferenziertes Möglichkeitsangebot können Bildungsverläufe individuell gestaltet werden. Dies birgt große Möglichkeiten und Chancen für Personen, die Bourdieu (1983) folgend mit hohem kulturellem Kapital ausgestattet sind, aber für diejenigen, die über weniger Kapitalarten verfügen, verschärfen sich an dieser Stelle Exklusionsrisiken, so dass Übergänge unterstützungswürdig werden (vgl. 15. KJB 2017, 192). Es besteht so die Gefahr, dass undifferenzierte Schlüsse gezogen werden und geringe Ressourcenausstattung mit Bildungsarmut gleichgesetzt wird. Herkunftsbenachteiligende Aspekte werden individualisierend aufgefasst und als persönliches Verschulden umgedeutet (vgl. Walther 2013, 13; Pfahl 2006; 2011; Pfahl & Powell 2010, 2016). In Bezug auf Ungleichheiten zeigen sich stattdessen „komplexe Überlagerungen und teilweise Kumulationen von Teilhabersrisiken“ (15. KJB 2017, 194). So können bezogen auf die soziale Herkunft geringe Qualifikationen der Eltern, Ausschluss der Eltern aus Erwerbszusammenhängen sowie Armutsgefährdung festgehalten werden. Ergänzend seien auch noch diverse Familienkonstellationen (alleinerziehende Elternteile oder (psychisch) erkrankte Elternteile) verwiesen.

Die Differenzierung zwischen sozialen *Unterschieden* (Verschiedenheiten ohne Relevanz für den Zugang zu gesellschaftlichen Gütern) und sozialer *Ungleichheit* erweist sich an dieser Stelle als wesentlich. Auch wenn mit dem nachfolgenden Kapitel anhand Bourdieus Theorie zum sozialen Raum (Kapitel 3.1) und insbesondere der Kapitalarten (Kapitel 3.3) ein wesentlicher Theoriestrang² zur Entstehung und Reproduktion sozialer Ungleichheiten aufgegriffen wird, erfolgt an dieser Stelle vorausgreifend eine Definition nach Solga, Berger und Powell (2009). Die Autor*innen stellen fest, dass immer dann die Rede von sozialer Ungleichheit ist,

„wenn Menschen (immer verstanden als Zugehörige sozialer Kategorien) einen ungleichen Zugang zu sozialen Positionen haben und diese sozialen Positionen systematisch mit vorteilhaften oder nachteiligen Handlungs- und Lebensbedingungen verbunden sind. (...) Es handelt sich also um überindividuelle Ungleichheiten in der Verteilung von Handlungsressourcen sozialer Gruppen, die durch das Verhalten und Denken des Einzelnen nicht kurzfristig beeinflusst werden können“ (ebd., 15; Herv. i. O.).

Der Benachteiligtenbegriff ist sowohl in sonderpädagogischen als auch sozialpädagogischen Diskursen verankert und verdeutlicht ebenfalls einen Bezug zur anzustrebenden sozialen Gerechtigkeit (vgl. dazu B. Lindmeier 2015). Die sonderpädagogische Anschlussfähigkeit stellen Lindmeier und Lindmeier (2012) nochmals explizit heraus, indem sie die Sonderpädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin verorten, womit einhergeht, dass sich der Gegenstand nicht ausschließlich aus Behinderung oder sonderpädagogischem Förderbedarf zusammensetzt. Auch Kinder, Jugendliche und (junge) Erwachsene, die aufgrund „sozial bedingter Bildungsungleichheiten benachteiligt sind“ (ebd., 9), gehören zur Zielgruppe.

2 Neben Bourdieus Erklärungsansatz besteht noch der von Boudon (1974), der mit den sog. „Rational-Choice-Theorien“ in Verbindung zu bringen ist. Beiden Ansätzen ist gemein, dass sie ungleiche Bildungschancen in der Herkunft aus unterschiedlichen sozialen Klassen erkennen. Die Klassen sind aufgrund differenter Kapitalartausstattungen hierarchisch angeordnet (vgl. dazu auch Kapitel 3.2 und 3.3).

Daher plädieren die Autor*innen für die Verwendung der Fachbezeichnung „Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung“ (ebd.). So ist hinsichtlich der heterogenen Zusammensetzung der befragten Personengruppe auch deshalb der Benachteiligtenbegriff zu bevorzugen, weil nicht alle Jugendlichen einen sog. festgestellten Förderschwerpunkt „Beeinträchtigung der emotionalen und sozialen Entwicklung“ (KMK 2000)³ haben.

Neben der Verankerung in den sonder- und sozialpädagogischen Diskursen erweist sich der Benachteiligtenbegriff auch als hilfreich für schulpädagogische Reflexionen, da so die strukturellen Bedingungen von Lern- und Leistungsproblemen fokussiert werden (vgl. dazu auch Kapitel 3.2.1). „Bezugspunkt dieses Benachteiligtenbegriffs ist die bildungsbiografische Übergangsproblematik im Übergang von der Schule in den Beruf bzw. in das Erwachsenenleben“ (Lindmeier & Lindmeier 2012, 15). Damit wird einem erweiterten Begriffsverständnis gefolgt, das ebenfalls anschlussfähig an berufspädagogische Diskurse im Rahmen der Benachteiligtenförderung ist (Bojanowski 2005; 2006). So umfasst der Begriff Personen, die eine „bildungsbiografische Übergangsproblematik“ (A. Spies & Tredop 2006, 12) aufweisen, womit nicht nur der Übergang von der Schule ins nachschulische Leben erschwert sein kann, sondern auch die Einmündung in eine den Lebensunterhalt sichernde Tätigkeit. Es gilt zu konstatieren, dass die Übernahme einer Ausbildung kein Garant für ein ‚Ende der Benachteiligung‘ darstellen muss und biographische Übergänge wiederkehrend sind bzw. nicht linear verlaufen (vgl. Walther 2013, 15).

Der Benachteiligtenbegriff ist jedoch nicht als unproblematisch zu bewerten, da dieser zwar einerseits Zugang zu Fördermaßnahmen ermöglicht und andererseits aber auch zu Stigmatisierungen führt, wenn die Personen als bspw. Absolvent*innen von Förderschulen oder anderen Angeboten der Benachteiligtenförderung (bspw. auch Maßnahmen des Übergangssystems) den Zugang zum ersten Arbeitsmarkt suchen (vgl. A. Spies & Tredop 2006, 10). Damit ist der Benachteiligtenbegriff genauso wie der der Behinderung ambivalent, weil er „zwar Schutz und Hilfe sowie zusätzliche Bedürftigkeit anerkennt ..., aber andererseits die Betroffenen stigmatisiert“ (Bleidick, Rath & Schuck 1995, 255). So liegt die Annahme des „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma[s]“ (Füssel & Kretschmann 1993, 43) nahe, da die „Bereitstellung zusätzlicher Ressourcen bislang durch eine Klassifikation der Schüler und Schülerinnen legitimiert werden muss, die ihre Diskreditierung erhöht“ (Powell & Pfahl 2012, 728).

„Zugleich stellt das Klassifizieren von Schülern und Schülerinnen den Mechanismus dar, an den die Vergabe von Ressourcen und die Gewährung von Rechten in Bildungseinrichtungen geknüpft ist“ (ebd., 727).

So ist es wesentlich auch für den Benachteiligtenbegriff festzuhalten, dass dieser relational zu bestimmen ist, da er sowohl persönlichen Entwicklungen als auch umweltlichen Veränderungsprozessen unterliegt (vgl. A. Spies & Tredop 2006, 15). Einem relationalen Begriffsverständnis folgt auch Schroeder (2015) und geht bei Benachteiligungen von einer „asymmetrische[n] Beziehungs-, Kommunikations- und Handlungsstruktur zwischen Individuen und Institutionen“ (ebd., 44) aus. Schroeder differenziert zwischen einer semantischen, handlungstheoretischen, normativen und praktischen Begriffsbedeutung. Bezogen

³ Das Bestehen eines Förderbedarfs ist also nicht ausschlaggebend für die Interviewdurchführung gewesen und war zumeist zum Zeitpunkt des ersten Interviews auch nicht bekannt. Bei der Beschreibung Forschungslandschaft (Kapitel 5) und der Berücksichtigung der Zielgruppe darin wird jedoch ein konkreter Bezug auf Förderschwerpunkte vorgenommen, um die Randständigkeit der Gruppe zu betonen.

auf Bildungsbenachteiligungen werden pädagogische „Verknüpfungprobleme zwischen den formalen und non-formalen gesellschaftlichen Bildungs-, Kultur- und Unterstützungssystemen und den lebensweltlichen Kontexten der ‚Klientel‘ identifiziert und bearbeitet“ (ebd., 45). Wesentlich ist dabei vor allem, dass Benachteiligungen an „Nahtstellen entstehen, an denen sich die Lebenswelten von Menschen in erschwerten Lebenslagen mit gesellschaftlichen Institutionen treffen“ (ebd.). Damit wird deutlich, dass benachteiligende Strukturen über den Schulkontext hinaus reichen und auch den Zugang zu Beschäftigungssystemen betreffen (Thielen 2011a).

Wie bereits aus dem einleitenden Begriffsspektrum zur Bezeichnung der Zielgruppe zu vermuten ist, erweist sich eine inhaltliche Begriffsbestimmung als schwierig, da der Begriff nicht einer spezifischen Disziplin zuzuordnen ist (vgl. Bojanowski, Eckardt & Ratschinski 2005, 16).

Allgemein lässt sich feststellen, dass sich hinter dem Benachteiligungsbegriff Jugendliche oder junge Erwachsene verbergen, die „in schwierigen Lebenslagen“ (Mollenhauer & Uhlen-dorff 2004) sind. Es kann weiter ausgeführt werden, dass es sich um Personen handelt, die Haupt-oder Förderschulen besucht haben, über keinen qualifizierenden Abschluss verfügen, individuelle Problemstellungen (Lernschwierigkeiten, Verhaltensauffälligkeiten) aufweisen, Migrationserfahrungen haben oder aus Familien stammen, die über eine geringe Kapitalartenausstattung verfügen. Hinzu kommen Jugendliche, die schon seit längerer Zeit keinem Schulbesuch nachgegangen sind, da sie bspw. gesundheitliche Einschränkungen und psychische Erkrankungen haben (vgl. Bojanowski 2005, 343; Bojanowski, Eckardt & Ratschinski 2005, 11 ff.; Fasching & Niehaus 2004, o.S.). Auch Kinder und Jugendliche, die in wechselnden Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen unterbracht sind oder waren und deren Wechsel aufgrund von Maßnahmenverweisen von Seiten der Einrichtung ausgesprochen worden sind, zählen zu dieser Gruppe (vgl. Baumann 2016, 13).

Thielen (2011a) konstatiert außerdem eine „männliche Überrepräsentanz“ (ebd., 177), die sich dadurch erklärt, dass Jungen in unteren Bildungsgängen generell höher vertreten und ihre Leistungen schlechter sind, aber auch, dass Verhaltensprobleme im Vergleich zu den Mitschülerinnen früher wahrgenommen werden. Diese Verteilung ist auch für die befragte Personengruppe festzustellen, die sich aus zehn jungen Männern und zwei jungen Frauen zusammensetzt.

Bojanowski, Eckardt und Ratschinski (2005) stellen abschließend fest, dass es „keine klaren und bestimmbaren Faktoren [gibt], die die Lebensprobleme und die Schwierigkeiten dieser jungen Menschen zutreffend erklären“ (ebd., 12). Aufgrund dieser Unklarheit erscheint ein biographischer Forschungszugang besonders passend, da so die subjektiv relevanten Aspekte thematisiert werden können.

Angelehnt an Enggruber et al. (2003) stellt Reschke (2008) einen Systematisierungsversuch an, der die Zielgruppe näher bestimmt und auch berücksichtigt, vor welchen Problemlagen die Personen stehen. Der Systematisierungsversuch fasst bereits erwähnte Aspekte nochmals überblicksartig zusammen:

Tab. 1: „Benachteiligungstypen“ (Reschke 2008, 20)

Marktbenachteiligung	Jugendliche haben trotz (guter) Schulabschlüsse aufgrund der wirtschaftlichen Situation keinen Ausbildungsplatz erhalten.
Schulische Überforderung, Leistungsmiss-erfolg	Jugendliche haben keinen oder einen schlechten Schulabschluss und fühlen sich aufgrund der zu erbringenden schulischen Leistung überfordert.
Vom sozialen Umfeld überforderte Jugendliche	Jugendlichen scheitern an „Lebensproblemen“ (Reschke 2008, 20), das familiale und soziale Umfeld gestaltet sich als herausfordernd durch bspw. destabilisierende Familienverhältnisse, Krisensituationen, traumatische Gewalt- oder Missbrauchserfahrungen.
Sinn- und Identitätssuche	Herkunft aus einem „fördernden, aber auch fordernden Elternhaus“ (ebd.), von dem sie sich durch Autonomiebestrebungen ablösen wollen. Die Orientierung erfolgt stärker an gegenkulturellen Milieus, so dass die berufliche Bildung nicht im Vordergrund steht.
Multiproblematische Herkunftsfamilien mit Gewalterfahrungen	Jugendliche erhalten keine Förderung aus den Herkunftsfamilien, sondern erleben Struktur- und Beziehungslosigkeit, Gewalt oder Sucht. Sie haben destruktive Strategien zur Konfliktlösung ausgebildet.
Protest- und Autonomiebeweis	Bei dieser Gruppe handelt es sich um Personen, die leistungsstark sind, aber unwillig, sich sozialen Regeln anzupassen. Sie haben „Spaß am Widerstand“, der aber auch Bewältigungsstrategie für Misstrauen in Beziehungen oder mangelndes Selbstwertgefühl darstellen kann.
Migrationshintergrund	In dieser Gruppe befinden sich Jugendliche, die aufgrund von sprachlichen Problemen Schwierigkeiten in der Schule haben.

Die tabellarische Übersicht bietet einen stark zusammengefassten Überblick des Spektrums benachteiligter Jugendlicher. Es kann verdeutlicht werden, dass sich viele Überschneidungen zwischen den jeweiligen Gruppen bzw. „Benachteiligungstypen“ (Enggruber et al. 2003) ergeben. Diese Zusammenstellung soll vor allem dazu dienen, die Heterogenität der Zielgruppe zu unterstreichen. Dabei sollen keine reduktionistischen Typisierungen der Zielgruppe vorgenommen werden. Dennoch ist insbesondere der in der Tabelle dargestellte Aspekt des Migrationshintergrundes kritisch zu betrachten. Dieser wird lediglich hinsichtlich sprachlicher Barrieren betrachtet, wobei Mehrsprachigkeit nicht als Ressource anerkannt wird und Merkmale struktureller oder institutioneller Diskriminierung unbeachtet bleiben (vgl. Gomolla & Radtke 2009, 35 ff.; Hiller 2019, 148).

Bojanowski (2005) greift aus berufspädagogischer Perspektive die Frage nach der Zielgruppe, aber auch diese nach pädagogischen Konzepten auf und formuliert den „Umriss einer beruflichen Förderpädagogik“ (Bojanowski 2006, 297). Diese versteht er als eine Pädagogik, „die sich vorrangig mit der Förderung benachteiligter Jugendlicher befasst“ (Bojanowski 2005, 330).

Zum Zweck einer weiteren und abschließenden inhaltlichen Konkretisierung soll auf den Aspekt der Verhaltensauffälligkeit bzw. der Normabweichung verwiesen werden, der allen Beschreibungen und Spezifizierungsversuchen dieser heterogenen Gruppe immanent ist. Diese Beschreibung soll im Zusammenhang mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung geschehen.

Im Alltagsverständnis wird der Begriff der Verhaltensauffälligkeit oder -störung dafür verwendet, „um Verhaltensweisen zu beschreiben, die als von der Norm abweichend erlebt werden, sei es durch schulische Anpassungsprozesse, psychosoziale Auffälligkeiten oder seelische Beeinträchtigungen“ (Herz 2013, 10 f.). Ein Charakteristikum ist auch hier, dass eine begriffliche Vielfalt besteht, um die Zielgruppe zu beschreiben. Herz (2013) hält am Begriff der Verhaltensstörungen fest, „da jede Form der sprachlichen Umschreibung auch die Gefahr enthält, die Probleme und Schwierigkeiten dieser Kinder tendenziell zu leugnen“ (ebd., 14). Im Rahmen dieser Beschreibung wird auf eine detaillierte Darstellung der terminologischen Heterogenität verzichtet (vgl. dazu Warzecha 1995). Dennoch soll darauf verwiesen werden, dass aufgrund der fehlenden operationalisierbaren begrifflichen Bestimmungen (vgl. Herz 2013, 11), auch Schwierigkeiten für die Fachpraxis abgeleitet werden können und die Gefahr eines ‚Sammelbegriffs‘ besteht, der für all diejenigen Personen verwendet wird, die als normabweichend erlebt werden.

Verhalten ist immer in soziale und kulturelle Kontexte eingebettet, findet in Interaktionen mit anderen Personen statt und kann nicht ohne diese Relationalität wahrgenommen oder bewertet werden. Aus diesem Grund ist in diesem Zusammenhang der Aspekt der Definitionsmacht besonders bedeutsam, da Verhalten „nur in der subjektiven Wahrnehmung eines Interaktionspartners als gestört erlebt“ (ebd., 13) wird. Damit wird nicht nur die Relationalität verdeutlicht, sondern auch die Bedeutung des Normalitätsverständnisses, vor dem die Bewertung stattfindet. Diese Relationalität und damit einhergehende Veränderbarkeit werden auch in dem Bericht der KMK (2000) deutlich:

„Sie [Verhaltensauffälligkeiten] sind nicht auf unveränderliche Eigenschaften der Persönlichkeit zurückzuführen, sondern als Folge einer inneren Erlebens- und Erfahrungswelt anzusehen, die sich in Interaktionsprozessen im persönlichen, familiären, schulischen und gesellschaftlichen Umfeld herausbildet“ (ebd., 4 f.).

So wird die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs auf Basis einer umfassenden Person-Umfeld-Analyse erstellt, welche die persönliche, familiale, schulische und gesellschaftliche Ebene umfasst. Sonderpädagogische Förderung wird dabei als „vorbeugende Maßnahme“ (ebd., 2) verstanden:

„Durch vorbeugende Maßnahmen können die Verfestigung sozial unangemessener Handlungsmuster frühzeitig verhindert, erwünschte angebahnt und dadurch die schulische Entwicklung positiv beeinflusst werden. Ziel ist die bestmögliche schulische, berufliche und soziale Eingliederung“ (ebd.).

Wie auch aus dem Systematisierungsversuch hervorgegangen ist, sind die meisten Kinder und Jugendlichen „biographisch bereits sehr früh vernachlässigte Kinder, die physisch und / oder psychisch traumatisierenden Sozialisationsbedingungen ausgesetzt waren und es zum größten Teil immer noch sind“ (Herz 2013, 17). Die Verhaltensweisen der Personen „irritieren und provozieren“ (ebd.) die Fachpraxis; sie werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit jedoch als sinnhafte Reaktionen und Bewältigungsstrategien auf aktuelle Lebensrealitäten der Personen verstanden.

Wie die jeweiligen biographischen Bewältigungsstrategien der befragten Jugendlichen dieser Arbeit aussehen, wird vor allem in Kapitel 7 deutlich.

Generell kann für die Personengruppe dieser Arbeit festgehalten werden, dass die aufgeführten Merkmale in unterschiedlicher ‚Intensität‘ und Relevanz für sie zutreffend sind. Die

insgesamt zwölf von mir interviewten Schüler*innen stammen aus zwei unterschiedlichen (Förder-)Schulen, die sich beide in freier Trägerschaft befinden bzw. zugehörig zu einem Bildungsträger sind. Die erste Schule ist eine „Förderschule mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung“. Hier stellt das sonderpädagogische Gutachten eine Aufnahmevoraussetzung dar und das Ziel des Schulbesuchs ist die Rückschulung an eine öffentliche Schule. Die Schüler*innen können nach der neunten Klasse einen Hauptschulabschluss absolvieren. Im letzten Schuljahr bietet sich die Möglichkeit des Besuchs einer Praxisklasse, in der fachpraktische Inhalte enthalten sind.

Bei der anderen Schule handelt es sich um eine Haupt- und Förderschule, an der die Schüler*innen den Haupt- und Realschulabschluss absolvieren können und zusätzlich den erweiterten Realschulabschluss. Ein sonderpädagogisches Gutachten stellt keine explizite Aufnahmevoraussetzung dar. Auch hier spielt der fachpraktische Anteil eine besondere Rolle und wird vor allem dadurch berücksichtigt, dass im letzten Schuljahr ein sog. Betriebspraktikum⁴ absolviert wird, das sich über die gesamte Dauer des Schuljahres erstreckt. Damit greifen beide Schulen die Aussicht auf sog. „Klebeeffekte“ (Hofmann-Lun 2014, 381) auf und verfolgen das Ziel, dass die Schüler*innen so in Ausbildungsbetriebe einmünden können.

Vor dem Hintergrund der Zielgruppenbeschreibung sei auf den Aufbau der Arbeit verwiesen, da durch die Auswahl und Anordnung der theoretischen und empirischen Auseinandersetzungen entsprechende Schwerpunkte gesetzt werden können, die im Rahmen Zielgruppenvorstellung bereits angeklungen sind: So fokussiert Kapitel 3 insbesondere den Aspekt der herkunftsbedingten Benachteiligung und positioniert sich damit gegen individualisierende Zuschreibungen (Powell & Pfahl 2012). Insbesondere durch die verstärkte Berücksichtigung der Kapitalarten können benachteiligende Momente erklärt werden. Durch die Verknüpfung der Kapitaltheorie mit dem Konzept der Bewältigung (Kapitel 3.4) kann verdeutlicht werden, dass Bewältigungsstrategien vor dem Hintergrund der zur Verfügung stehenden Kapitalarten entwickelt werden. Damit wird die Person als aktiv handelnd verstanden und diese Aktivität betont.

Das vierte Kapitel greift die Betrachtung der Lebensphase Adoleszenz auf und berücksichtigt normative Aspekte, die im Rahmen dieses Kapitels ebenfalls aufgegriffen worden sind. Ein weiterer wesentlicher Aspekt, der schließlich auch die Dimension herkunftsbezogener Benachteiligung aufgreift, ist die intergenerationale Anordnung und Betrachtung der Lebensphase Adoleszenz oder Jugend. Ein Merkmal der Lebensphase ist die Chancenstruktur, die Ungleichheiten verdeutlicht. In Kapitel fünf werden schließlich empirische Studien vorgestellt, die ebenfalls die Zielgruppe benachteiligter Jugendlicher thematisieren und damit weitere Informationen zur Gruppe zusammentragen, die für die Anlage der eigenen Arbeit

4 Das Betriebs- oder Langzeitpraktikum stellt laut Schroeder (2011) „ein besonderes Lernarrangement“ (ebd., 263) dar, weil damit aus schulischer Sicht grundlegende Kenntnisse über die Arbeitswelt vermittelt werden und die Schüler*innen „reale Arbeitssituationen“ (ebd.) kennenlernen sollen. Aus Sicht der Betriebe stellt sich dagegen oftmals die Frage, welche Ziele und Erwartungen sie mit dem Praktikum in Verbindung bringen. Lassen sich Firmen auf ein solches Arrangement ein, wird der „Arbeitsplatz zu einem Lernort“ (ebd.; Herv. i. O.). Der betriebliche Rahmen stellt sich meist als weniger formalisiert und in seinen Zielsetzungen offener dar. Bemerkenswert ist, dass obwohl das Betriebspraktikum mittlerweile vielerorts ein fester curricularer Bestandteil ist, wenig über die Bedingungen, Konzepte und Methoden bekannt ist. Für dualisierte Betriebsausbildungen macht Thielen (2013) eine bemerkenswerte Beobachtung: Schulen schicken ihre Schüler*innen in den Praktikumsbetrieb, wenn sie aus schulischer Sicht undiszipliniertes Verhalten zeigen. Damit bedient sich die Schule einer Disziplinierungspraktik, die für den Lernort Betrieb folgenreich ist, weil die Gefahr besteht, dass der womöglich positiv besetzte Lernort zu einem „Zwangsort“ (ebd., 198) wird.

22 | Beschreibung der Zielgruppe: Von und mit wem sprechen wir?

berücksichtigt worden sind. Aufgrund der Heterogenität der Zielgruppe sei nochmals auf den Mehrwert eines biographischen Zugangs verwiesen (Kapitel 6), da so detailliertes Wissen erlangt und einer reduktionistischen Zuordnung vorgebeugt werden kann (Kapitel 7).

3 Bourdieus Theorie der Praxis

Bourdieu legt eine umfassende ‚Theorie der Praxis‘ vor, in der die Grundgedanken von Émile Durkheim (Sozial-Epistemologie), Max Weber (Ungleichheitsdiskurs) und Karl Marx (Konzepte von Klassenkampf, Klasse und Kapital) als wesentliche Einflussfaktoren zu nennen sind. Diese ‚Theorie der Praxis‘ kann als eine Reproduktionstheorie verstanden werden, welche den Sozialisationsprozess von Personen beleuchtet und sich dafür interessiert, wie sich Gruppen in einem ersten Schritt überhaupt konstituieren und dann reproduzieren. Die Genese sozialer Strukturen erklärt Bourdieu vor allem mit den Konzepten Habitus und Feld. Innerhalb dieser Theorie versucht Bourdieu eine Verbindung zwischen subjektiven Faktoren und objektiven Gegebenheiten herzustellen, welche den selbigen Gegensatz überwinden soll. Der explizite Bezug zur Alltagspraxis macht Bourdieus Arbeiten für die Rekonstruktion von Lebensgeschichten besonders wertvoll.

Vielfältige deutschsprachige Arbeiten verweisen sowohl auf die Anschlussfähigkeit als auch Aktualität der Bourdieuschen Denkfigur (vgl. Amirpur 2016; Bittlingmayer & Bauer 2007; Brake, Bremer & Lange-Vester 2013; Büchner & Brake 2006; Ecarius & Wahl 2009; van Essen 2013; Kramer 2011; Reckwitz 2011; von Rosenberg 2011). Auffällig ist jedoch, dass der Theorieansatz bisher nur gering im sonderpädagogischen Kontext verwendet worden ist (Schroeder 2002; van Essen 2013), obwohl dieser anschlussfähig an sonderpädagogische Fragestellungen ist. Jantzen (2000) postuliert: „Dass die Soziologie Bourdieus im Rahmen einer Soziologie der Behinderung einen herausragenden Stellenwert haben kann und muss, erscheint mir (...) unbestreitbar“ (ebd., 72). Dieser besondere Stellenwert liegt im Rahmen dieser Arbeit darin, dass die jeweilig handelnden Personen als ausführende und gestaltende Personen betrachtet werden und nicht als *Gegenstand* einer Soziologie.

Zur Auseinandersetzung mit beruflichen Selbstpräsentationen und Biographien Jugendlicher, die als benachteiligt gelten, bedarf es eines vielfältigen theoretischen Rahmens, der die unterschiedlichen rekonstruierten Bewältigungsstrategien mit theoretischen Begriffen versehen kann und ebenfalls offen für weiterführende Modifikationen und Ergänzungen ist. Aus diesem Grund kann vorausgreifend festgehalten werden, dass der Schwerpunkt des Kapitels auf der Beschreibung von Bourdieus Kapitalarten liegt. Im empirischen Teil dieser Arbeit werden sie zu „biographischen Bewältigungsstrategien“ verdichtet.

Durch ergänzende Interviews mit einem Elternteil der Jugendlichen ist ein Einblick in familiäre Komplexität möglich, deren Berücksichtigung bei biographischen Übergängen auch in anderen Studien und Kontexten belegt und gefordert worden ist (vgl. Büchner & Brake 2006; Ecarius et al. 2017; King 2017a; King & Koller 2018; Orthmann Bless 2006, 86; Wüllenweber 2004, 83). Familiäre Kontexte sollen Bourdieu folgend als soziale Felder verstanden werden, um eine dynamische, aber auch machtvolle Perspektive einnehmen zu können, die *gegen* eine lineare Übernahme eines Familienhabitus spricht. Familie wird aber dennoch als ein Ort sozialer Reproduktion und primärer Sozialisationskontext verstanden, der eine prägende Bedeutung für die jeweiligen Personen hat, weshalb Büchner und Brake (2006) von einem „Bildungsort“ sprechen und Büchner (2006, 41) von einem „biografische[n] Referenzsystem“ ausgeht.

Die in der Gliederung vorgenommene Trennung der jeweiligen Aspekte von Bourdieus Theoriegerüst geschieht auf einer analytischen Ebene. Es wird sich zeigen, dass die jeweiligen Elemente nicht ohne gegenseitige Verweise auf jeweils andere Teile erklärbar sind.

Die theoretische Erläuterung beginnt mit dem Modell des sozialen Raums (Kapitel 3.1), das in den Raum der Positionen und Raum der Perspektiven unterteilt werden kann. Ein weiteres Element des sozialen Raums sind die sozialen Felder (Kapitel 3.2); exemplarisch sollen das soziale Feld des (Aus-)Bildungssystems (Kapitel 3.2.1) und Familie (Kapitel 3.2.2) betrachtet werden. Diese beiden Felder werden aus dem Grund dargestellt, weil sie wesentliche Sozialisationskontexte darstellen. Soziale Felder werden als machtvoll und umkämpft beschrieben, sodass diese Perspektive besonders interessant für ein Verständnis von Familie ist, welches unter Bezug auf andere Autor*innen auch in diesem Rahmen formuliert wird.

Danach erfolgt die Erläuterung der Kapitaltheorie nach Bourdieu, in der ökonomisches, kulturelles, soziales und symbolisches Kapital (Kapitel 3.3) differenziert werden. Die Beschreibung der Kapitalarten bildet den Schwerpunkt des Kapitels, weil diese in der empirischen Auseinandersetzung der Arbeit zu sog. „biographischen Bewältigungsstrategien“ verdichtet werden. Ein Exkurs dazu findet in Kapitel 3.4 statt. Durch eine biographische Betrachtung der selbigen ist es ebenfalls möglich, die Umstände des Erwerbs sowie deren subjektive Relevanz zu bestimmen. In den unterschiedlichen Kapitalformen und deren Transformations- und Akkumulationsgesuchen wird die Vielfalt des Habituskonzepts deutlicher, denn der Umgang mit den jeweiligen Arten wird als habituelle Praxis verstanden. Mit der Fokussierung auf Kapital kommt es zu einer Rekonstruktion dessen, was die Person ‚besitzt‘ bzw. was sie als Besitz relevant setzt, so dass eine Defizitorientierung umgangen werden kann.

Schließlich erfolgt eine Skizzierung des Habituskonzepts (Kapitel 3.5), wobei grundlegende Aspekte dargestellt sowie eine Verbindung der Konzepte Habitus und Biographie hergestellt wird.

3.1 Modell des sozialen Raumes

Die grundlegende Annahme Bourdieus hinter diesem mehrperspektivischen Vorgehen ist, dass sich die soziale Wirklichkeit nicht durch objektive Lebensbedingungen oder reinen Besitz ausdrücken lässt. Hierfür bedarf es vielmehr der Verbindung subjektiver Perspektiven mit objektiven Umständen, um diese dann wieder differenzieren zu können. Denn laut Bourdieu (1998) ist „das Reale relational“ (ebd., 15) und kann somit immer nur im jeweiligen Kontext gefunden und erklärt werden.

Das Modell des sozialen Raumes veranschaulicht, in welchem Verhältnis *alle* Mitglieder einer Gesellschaft zueinanderstehen und bildet soziale Mobilität darin ab (vgl. Bourdieu 1997a, 106 f.; El-Mafaalani 2012, 67; Kramer 2011, 34). Essentiell ist, dass es sich, trotz der nun stattfindenden analytischen Unterscheidungen in den Raum der Positionen und Perspektiven sowie soziale Felder, stets um *einen* sozialen Raum handelt.

Mit der Denkfigur des sozialen Raums grenzt Bourdieu sich von einem statischen Gesellschaftsbild ab, in dem gesellschaftliche Klassen bestehen, die voneinander getrennt sind. Bourdieu (1991) beschreibt seine Theorie des sozialen Raums als „Bruch“ (ebd., 9) mit unterschiedlichen theoretischen Annahmen, die auch seine Theoriebildung beeinflussten. So bricht er mit der marxistischen Theorie, der „intellektualistischen Illusion“ (ebd.), welche annimmt, dass eine von der Forschung entwickelte Theorie analog in die Praxis zu transfor-

mieren sei und dem Ökonomismus. Diesem unterstellt Bourdieu eine Reduktion des *sozialen* Raums auf rein ökonomische Standpunkte (vgl. ebd.).

Das Modell des sozialen Raumes besteht darin, zu zeigen, dass das,

„was in der sozialen Welt existiert, keine konstituierten Gruppen sind (...), sondern diese unsichtbare Realität, die man nicht mit dem Finger berühren kann und die gleichwohl der Ursprung für die Mehrzahl unserer Verhaltensweisen ist“ (Bourdieu 2001a, 162).

So erfolgt in diesem Kapitel eine ausdifferenzierte Darstellung des gesamten Komplexes des sozialen Raumes, der sich in die folgenden Bestandteile untergliedern lässt: Raum der Positionen, Raum der Perspektiven und soziale Felder.

Raum der Positionen

Im sozialen Raum erkennt Bourdieu eine Struktur oder „Topologie“ (Bourdieu 2015a, 35), welche verhilft, die Gesellschaftsmitglieder ‚oben‘, ‚in der Mitte‘ oder ‚unten‘ zu verorten (vgl. ebd.). Diese Verortung geschieht anhand der Teilungsprinzipien, sprich anhand der unterschiedlichen Kapitalarten (Kapitel 2.3), wodurch eine soziale Position im Raum erzeugt wird. „Der Raum der Positionen ist nach Bourdieu objektiv erfassbar, da die Relationen, die diese erzeugen, in distributive Verhältnisse übersetzbar sind, also in ein Mehr oder Weniger transformiert werden können“ (Barlösius 2004, 167). So ist die Darstellung des Raums der Positionen in dem von Bourdieu gewählten Format⁵ ein Abbild von Kapitalsorten und Machtquellen. Aus der unterschiedlichen Verteilung des Kapitalvolumens und -umfangs gehen zwar Gruppierungen hervor, die sich relativ ähnlich sind, die Bourdieu (1998) jedoch als „*theoretische Klassen*“ (ebd., 23; Herv. i. O.) aufgreift und nicht als in der Realität existierend. Mit dieser Verortung der Personen will Bourdieu keine Theorie der Klassen bestärken, sondern vielmehr ein Modell vorlegen, welches die zentralen Unterscheidungsmerkmale der gesamten Gesellschaft aufgreift und abstrakt darstellt.

Die Darstellung eines Raumes der Position spiegelt immer nur einen derzeitig aktuellen Status quo wider. Es kann angezeigt werden, ob sich eine Veränderung zugetragen hat und wie der ‚jeweilig[e] Stand des Kräfteverhältnisses zwischen den Klassen‘ (Bourdieu 2012, 380) ist, nachdem (oder bevor) eine Verschiebung bereits stattgefunden hat. Den Prozess selbst, aus dem sich die spezifische Positionierung ergibt, kann eine solche abstrakte Darstellung nicht abbilden (vgl. ebd., 381). Um dies zu verdeutlichen, braucht es Erfahrungsberichte und biographische Narrationen von Personen, die Einblicke in diese Prozesse geben können, wie und unter Aufwendung welcher Kapitalarten eine Positionsveränderung zustande gekommen ist.

Abschließend bleibt zu sagen, dass der Raum der Positionen dazu führt, dass die Personen einen abbildbaren Punkt innerhalb des sozialen Raums erhalten. Diesen erhalten sie aufgrund der Teilungsprinzipien und ihrer verfügbaren Kapitalarten, die wiederum die Position,

5 In seinem Werk „Die feinen Unterschiede“ (2012) geht Bourdieu einer solch plastischen Darstellung der Positionen nach und erlangt seine Daten einerseits aus statistischen Quellen und andererseits aus Interviews. Auf einer methodischen Ebene bedeutet dies, dass Bourdieu quantitative Zusammenhänge und auch qualitative Fallanalysen verwendet, was von ihm als Königsweg der Forschung deklariert wird. Die dichotome Gegenüberstellung dieser beiden Paradigmen verliert ihre Bedeutung und ist nicht sinnvoll (vgl. Eder 1989, 8). Die Verortung der Personen bildet Bourdieu in einem Koordinatensystem ab, welches das Kapitalvolumen (y-Achse), die Kapitalstruktur (x-Achse) und auch die zeitliche Entwicklung dieser beiden Messgrößen (z-Achse) berücksichtigt. Damit werden positionelle Veränderungen, sprich soziale Auf- oder Abstiege, der Personen im Raum deutlich (vgl. Bourdieu 2012, 195 f.).

die die Personen erhalten, maßgeblich beeinflussen. Aus dem Standpunkt heraus entwickeln Personen eine bestimmte Blickrichtung, eine Perspektive auf den gesamten sozialen Raum.

„Die soziale Welt umfaßt mich als einen Punkt. Aber dieser Punkt ist ein *Standpunkt*, das Prinzip einer Sichtweise, zu der man von einem bestimmten Punkt im sozialen Raum aus kommt, eine *Perspektive*, die ihrer Form und ihrem Inhalt nach von der objektiven Position bedingt ist, von der aus man zu ihr kommt. Der soziale Raum ist eben doch die erste und die letzte Realität, denn noch die Vorstellungen, die die sozialen Akteure von ihm haben können, werden von ihm bestimmt“ (Bourdieu 1998, 26 f.; Herv. i. O.).

So ergibt sich eine weitere Differenzierung des sozialen Raums, nämlich der Raum der Perspektiven.

Raum der Perspektiven

„Ich sage, dass wir uns in einem Raum befinden, dass dieser Raum uns prägt und dass wir gleichzeitig einen Blickpunkt auf diesen Raum haben, der mit dem Punkt zusammenhängt, den wir in dem Raum einnehmen“ (Bourdieu 2001a, 169).

In der Studie „Das Elend der Welt“ (2005) nimmt die Forschungsgruppe um Bourdieu den Aspekt „Position und Perspektive“ (ebd., 17 ff.) in den Fokus der Betrachtung. Grundlage der Untersuchungen sind die subjektiven Sichtweisen der handelnden Personen, deren Handlungen, Orientierungen und Schemata. Auf dieser Grundlage können Rekonstruktionen der jeweiligen Habituskonzepte vollzogen werden (vgl. ebd.).

Wenn es um den Raum der Perspektiven geht, ist eine eindeutige Einteilung, wie bspw. durch die Kapitalarten, nicht möglich. Hier überwiegt eine so große Vielzahl von Perspektiven, die durch ihre gegenseitige Relation bestimmt sind und sich daher nicht in distinktive Verhältnisse einteilen lassen können. Die Pluralität findet ihre Begründung darin, dass jede Perspektive jeweils eine Sicht, sprich eine (positionsgebundene) Vorstellung des sozialen Raums verkörpert (vgl. Bourdieu 1998, 26 f.). In diesem Blickwinkel bildet sich jedoch nicht unmittelbar soziale Praktik, sondern diese ist durch inkorporierte Handlungs- und Bewertungsschemata bereits geprägt. Diese wiederum werden durch den Habitus erzeugt, weshalb der Habitus Ursprung für den Raum der Perspektiven ist (vgl. Barlösius 2004, 171).

Will die Soziologie den Raum der Perspektiven rekonstruieren, muss sie ihre übergeordnete beobachtende Perspektive aufgeben und sich auf die gestaltenden Relationen des Raums einlassen (vgl. Bourdieu et al. 2005, 17 f.). Der Begriff der Perspektive birgt also in sich, dass dieselbe Sache abhängig vom Standpunkt der Person (im sozialen Raum) und somit unterschiedlich ist. „Standpunkt“ hat in dem Kontext also eine doppelte Bedeutung, da der Begriff einerseits den wörtlichen Sinn der Position meint und andererseits, dem Raum der Perspektive entsprechend, die Ansicht auf die soziale Wirklichkeit aus dieser Position heraus ist (vgl. Barlösius 2004, 173).

Bei dem Modell des sozialen Raumes geht es also um die Frage, wie das Verhältnis zwischen der Position im Raum und den „dieser Position entsprechenden Handlungen und Wahrnehmungen“ (Kramer 2011, 34) beschaffen ist. „Alle drei Ebenen des sozialen Raums sind jedoch durch starke Homologien charakterisiert, weil sie eng aufeinander bezogen sind und jeweils auseinander hervorgehen“ (ebd., 36). Das gesamte Modell des sozialen Raumes ist als ein dynamisches Kräftefeld konzipiert, bei dem sich stets nur ein aktueller Spielstand erfassen lässt. Der soziale Raum, so kann schließlich festgehalten werden, bildet den Überbau, der

durch dominante Kapitalarten untergliedert wird, und ist gleichzeitig auch Austragungsort für die jeweiligen Felder, die herausgelöst und näher betrachtet werden können. So werden nun die sozialen Felder näher beschrieben. Charakteristisch dafür ist, dass daran nicht alle Mitglieder gleichermaßen partizipieren können.

3.2 Soziale Felder

Bei dem Feldbegriff handelt es sich generell um einen offenen Begriff, der sich nicht allein oder aus sich selbst definiert lässt. Sowohl die Existenz als auch die Grenzen eines Feldes können nur durch empirische Untersuchungen festgelegt werden (vgl. Bourdieu & Wacquant 2006, 125)⁶. „In Feldbegriffen denken heißt *relational denken*“ (ebd., 126; Herv. i. O.). Zunächst soll eine Erläuterung der Feldtheorie anhand gesellschaftlicher Sektoren stattfinden, wobei eine Fokussierung auf das Bildungs- und Schulsystem vorgenommen wird. Neben der Darstellung ausdifferenzierter sozialer Bereiche erweist sich der Feldbegriff auch für die Beschreibung des Familiengeschehens als tragfähig, da Bourdieu (1998) Familie mit einem sozialen Feld umschreibt und damit auch in diesem Kontext auf Relationalität sowie Strukturierung durch Kräfteverhältnisse verweist (vgl. ebd., 126 ff.).

3.2.1 Bildungs- und Schulsystem als soziales Feld

Bourdieu versteht unter den sozialen Feldern ausdifferenzierte gesellschaftliche Sektoren, wie zum Beispiel Wirtschaft, Politik Kultur, Bildungssystem und Religion. Diese Sektoren können noch in weitere Unterfelder differenziert werden (vgl. van Essen 2013, 28).

Für den Kontext dieser Arbeit erscheint die Feldtheorie also deshalb so interessant, weil das Bildungssystem als ein solches Feld verstanden wird, das nach bestimmten „Regularitäten“ (Bourdieu & Wacquant 2006, 127) funktioniert. Das Bildungssystem kann in weitere Unterfelder ausdifferenziert werden, so dass Schule ein Unterfeld darstellt und die jeweiligen Schulformen wiederum spezifische Unterfelder davon repräsentieren (vgl. Huxel 2014, 86). Auch der Ausbildungs- und Arbeitsmarkt werden als weitere Unterfelder anerkannt, die in engem Zusammenhang mit dem schulischen Feld stehen, weil dieses (Zugangs-)Zertifikate für erstere erteilt (vgl. van Essen 2013, 61).

Das Geschehen innerhalb eines Feldes beschreibt Bourdieu mit Hilfe der Metapher eines Spiels. „Ein Feld ist ein Spiel, das keiner erfunden hat und das viel fließender und komplexer ist als jedes nur denkbare Spiel“ (Bourdieu & Wacquant 2006, 135). In jedem Feld herrschen jeweils feldspezifische Spielregeln vor, an die sich die dort handelnden Personen halten (müssen). Diese eigenen Regeln nennt Bourdieu „Nomos“ (Gesetz, Regel), betont jedoch, dass sie keinen Anspruch auf eine ‚objektive‘ Wahrheit und auch außerhalb des Feldes keine übergreifende Gültigkeit haben. Es ist vielmehr ein Regelwerk, auf das sich die im jeweiligen Feld handelnden Personen geeinigt haben und in dem sie zu einem Konsens gekommen sind, ohne dass dieses rechtmäßiger Prüfung bedarf (vgl. van Essen 2013, 29). Dem Nomos fol-

⁶ Bourdieus Begrifflichkeiten zeichnen sich durch definitorische „Unschärfe“ aus, da er sein theoretisches Vokabular aus der Empirie heraus entwickelt, dieses mit zunehmenden Analysen modifiziert und weiterentwickelt hat. „Entsprechend werden alle von ihm genutzten Begriffe in Abhängigkeit zueinander, also rekursiv, konstruiert“ (El-Mafaalani 2012, 67). Damit wird auch die ständige Weiterentwicklung Bourdieus Arbeit deutlich, worin Rehbein (2016) einen Prozesscharakter seiner Arbeiten erkennt. „Bourdies Begriffe arbeiten unentwegt, damit ändern sie sich, schillern, lassen sich nicht eindeutig definieren. (...) Man wird abweichende Zitate finden, die nicht weniger »richtig« sein müssen (ebd., 11).

gend werden auch die Grenzen zu anderen Feldern festgelegt. Es gilt den Nomos gegenüber den Anforderungen anderer Felder zu verteidigen und durchzusetzen. Das Feld ist als ein „*Feld von Kämpfen* um den Erhalt oder die Veränderung“ (Bourdieu & Wacquant 2006, 132; Herv. i. O.) organisiert. Die Autonomie eines Feldes ist als ein Produkt ihrer Machtstärke anzusehen, die durch die Fähigkeit entsteht, sich gegenüber äußeren Zwängen anderer Felder durchzusetzen und Anerkennung außerhalb des eigenen Feldes zu erlangen. So gibt es eine Aufteilung in machtarke, wie bspw. das ökonomische Feld, oder machtschwache Felder, wie bspw. das Feld Bildung. Betrachtet man gerade diese beiden Felder, ist die Einpflanzung oder Durchdringung eines Nomos in vergleichsweise machtschwache Felder zu sehen. So setzt sich der produktions- und leistungsorientierte Nomos gegen andere Felder durch und für das Bildungsfeld wird es zunehmend schwieriger, Aspekte wie Individualität durchzusetzen (vgl. Barlösius 2004, 152; Barlösius 2011, 96). Im Bildungsfeld dreht es sich um individuelle Bildungsfähigkeit (vgl. Barlösius 2004, 151 ff.; Barlösius 2011, 94).

Innerhalb eines Feldes spricht Bourdieu davon, dass die Personen sich einer „*illusio*“ verpflichten (vgl. Kraus & Gebauer 2002, 58). Mit dieser Verpflichtung und der gleichzeitigen Befolgung der Regeln, dem Nomos, wird von den beteiligten Personen ein Spiel-Sinn erzeugt, der nicht hinterfragt wird.

„*Illusio* bezeichnet die Tatsache, daß man vom Spiel erfaßt, vom Spiel gefangen ist, daß man glaubt, daß das Spiel den Einsatz wert ist oder, um es einfach zu sagen, daß sich das Spielen lohnt“ (Bourdieu 1998, 104 f.).

Leistung und Leistungsfähigkeit wird im Feld des Bildungssystems als *illusio* verstanden. So ist Schule, das Unterfeld von Bildung, ein soziales Feld, das Personen Zutritt in dieses Feld gewährt bzw. die Teilnahme über Schulpflicht festgeschrieben ist und Personen sich so an den Spielen und Logiken des Feldes beteiligen (müssen). Für das Erreichen von Bildungszertifikaten müssen im sozialen Feld schulische Leistungen erbracht werden, womit (unausgesprochene) Klarheit über die zu leistenden Investitionen der Personen herrscht (vgl. Barlösius 2004, 154; Barlösius 2011, 103; Bourdieu & Wacquant 2006, 127; Huxel 2014, 90 f.). Ein zentraler Bestandteil der Logik des Feldes der Bildung ist die Selektion bzw. die Differenzierung der Schüler*innen in weitere Unterfelder, die aufgrund der jeweils erbrachten Leistung der Schüler*innen zu bestimmten Schulformen zugeordnet werden. Die jeweiligen Schulformen stehen im Feld der Bildung ebenfalls in einem hierarchischen Verhältnis zueinander. Studien von Hofmann-Lun (2014), Pfahl (2011), Pfahl und Powell (2012) und van Essen (2013) zeigen auf, dass der Schulbesuch einer Haupt- oder Förderschule von den Schüler*innen als stigmatisierend empfunden wird und sie sich über geringere Chancen auf dem Arbeitsmarkt bewusst sind. Die Studie von Silkenbeumer und Wernet (2012) verdeutlicht, dass es sich bei Aufwärtsbewegungen im Bildungssystem um „*Mühen des Aufstiegs*“ (ebd.) handelt, was für Abwärtsbewegungen Benachteiligung und Stigmatisierung impliziert. Die Zuordnung aufgrund von Leistungsniveaus entscheidet jedoch nicht über die Zuordnung zu einer Schulform, sondern bereitet auch maßgeblich den weiteren Schulweg der Personen, „[d]enn mit dem Erreichen bestimmter Abschlüsse sind die Möglichkeiten des Ergreifens bestimmter Berufe eng verknüpft“ (Huxel 2014, 92). Damit kommt die Schule einer „*Allokationsfunktion*“ (Fend 2008, 50) nach, denn „[d]as Bildungswesen schafft über das Prüfwesen Zuordnungen zwischen den Leistungen der Schülerschaft und ihren beruflichen Laufbahnen“ (ebd.).

Damit stehen die erreichten Bildungszertifikate und Abschlüsse für ein Leistungsvermögen, welches durch die Zertifikate offiziell bescheinigt wird (vgl. Liebau 2009, 52). Nicht die Leistung, sondern der Leistungsnachweis ist das wesentliche Mittel, sodass Solga (2005) von „*Zeugnisesellschaften*“ (ebd., 30; Herv. i. O.) spricht. Die Leistungserbringung und -bereitschaft wird durch das Symbol des Nachweises verdinglicht und dient gleichzeitig dazu, soziale Ungleichheiten (,objektiv‘) zu begründen (vgl. ebd., 31).

Insbesondere in der Studie „Die Illusion der Chancengleichheit“ beschäftigen sich Bourdieu und Passeron (1971) mit der Frage nach dem Verhältnis von individuellem Habitus und Feld sowie deren Auswirkung für das Zustandekommen von Bildungsungleichheiten. Denn ein zentrales Kennzeichen des sozialen Feldes ist das Bestehen von sog. „Trümpfen“, hinter denen sich feldinterne, besonders wirksame Kapitalarten verbergen. Ähnlich wie beim Kartenspiel ist die Trumpffarbe nicht immer gleich, sondern unterliegt dem Wechsel. Auch diese Dynamik wohnt den Feldern inne, sodass unterschiedliche Trümpfe ‚stechen‘ (vgl. Barlösius 2004, 155). Der Besitz von unterschiedlichen Kapitalarten legt überhaupt fest, welche Person Zutritt zu einem Feld hat oder nicht und welche Position von den jeweiligen Personen eingenommen wird. Dies hat zur Folge, dass die Felder relativ homogen zusammengesetzt sind (vgl. Bourdieu 2015a, 38; Barlösius 2011, 104). Für das Bildungssystem nimmt das kulturelle Kapital eine prominente Position ein. Dieses wird, wie das nächste Unterkapitel zeigen wird, vor allem im familialen Kontext erworben und weitergegeben. So hat Bourdieu insbesondere die Spielweise des kulturellen Kapitals im schulischen Kontext erläutert, weil diese ihm zufolge dazu führt, dass

„*Schulerfolg*“ als *spezifischer Profit* denjenigen Kindern aus den verschiedenen sozialen Klassen zuteil wird, die mit ihrem kulturellen Kapital der objektiven Position der Bildungsinstitution und deren Sanktionierung und Vererbung von kulturellem Kapital selbst nahe stehen“ (Kramer 2011, 42; Herv. i. O.).

Bourdieu und Passeron (1971) stellen fest, dass es im sozialen Feld der Schule zu einer Bewertung des ‚mitgebrachten‘, im Zuge der primären Sozialisationserfahrungen erworbenen kulturellen Kapitals kommt und so eine Passung zwischen Feld und Person angenommen werden kann, die entweder im Sinne des schulischen Feldes besteht oder nicht⁷. Dieses besondere Bewertungsverhalten wird im Zuge der Erläuterung der Kapitalarten nochmals dargestellt. Es kann jedoch schon vorausgreifend festgehalten werden, dass „kulturelle[s] Kapital zugleich immer stärker auf die Bestätigung durch das Bildungssystem angewiesen“ (Kramer 2011, 44 f.) ist. Die Anerkennung durch das Bildungssystem wird benötigt, um eine „Umwandlung in schulische Titel“ (Bourdieu 1983, 198) zu erfahren. In diesem Passungsverhältnis zwischen familial vermittelten Kapitalarten und den von der Schule geforderten bzw. durch Leistungsbeurteilungen hervorgebrachten und anzustrebenden Kapitalformen werden die Ursachen von Benachteiligungen im Bildungssystem erkannt (vgl. Bourdieu 2001a, 25 ff.; Grundmann et al. 2006; Kramer 2011; Kramer 2014a; Kramer & Helsper 2010). Aus dieser Bewertungssituation folgern Bourdieu und Passeron (1971), dass „alle ein Spiel mitspie-

7 So lassen sich an dieser Stelle unterschiedliche Sozialisationskontexte unterscheiden, die in den primären und sekundären Bereich aufgeteilt werden können. Die Familie stellt somit den Kontext primärer Sozialisationserfahrungen dar, weshalb auch davon gesprochen wird, dass in diesem Zuge ein primärer Habitus erworben wird. Bildungsinstitutionen und Freizeitaktivitäten geben einen Rahmen für sekundäre Sozialisationserfahrungen und den Erwerb des sekundären Habitus (vgl. Hummrich & Kramer 2017, 8; Kramer 2014a, 432).

len müssen, das unter dem Vorwand der Allgemeinbildung eigentlich nur für Privilegierte bestimmt ist“ (ebd., 39).

Abschließend ist anzumerken, dass

„Passungen immer durch zwei beteiligte Parteien zustande kommen und insofern auch danach zu fragen ist, wie Institutionen an milieuspezifisches praktisches Handeln und lebensweltliche Erfahrungen anknüpfen können“ (Wahl 2006, 254).

So betont auch Rosen (2013), dass sich der Blick bei der Passungsfrage „also nicht nur auf die Familien, sondern auch auf die schulische Alltagspraxis“ (ebd. 148) richtet bzw. richten muss. Sie betont die kritische Auffassung gegenüber einer hegemonialen Schulkultur, die mit der Passungsfrage einhergehen muss, da sonst den Familien lediglich Mängel an bildungsrelevanten Ressourcen zugeschrieben werden, ohne die Maßstäbe und Normalisierungsmechanismen des Bildungssystems zu hinterfragen (vgl. Gomolla 2009, 35).

So bleibt festzuhalten, dass Bourdieus Analysen pädagogische Praxis herausfordern, weshalb Liebau (2009) einen seiner Beiträge mit „Der Störenfried. Warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen“ titelt. Die Analysen des sozialen Feldes konfrontieren in letzter Instanz auch die Basis pädagogischer Arbeit, stellen Fragen nach dem Aufrechterhalten von Selektionsprinzipien und damit auch danach, wie Pädagogik selbst ein Teil davon ist (vgl. ebd., 53; Helsper 2012, 87).

3.2.2 Familie als soziales Feld

Wie bereits deutlich geworden ist, erkennt Bourdieu Familie als wesentlichen Ort sozialer Reproduktion an. Bourdieu legt zwar keine familiensoziologische oder begriffsdefinitorische Auseinandersetzung mit dem Begriff der Familie vor, aber er umschreibt Familie und das, was innerhalb dieser Personengruppe geschieht, mit der Feldlogik (vgl. Bourdieu 1998, 128 ff.). Zunächst erscheint es als Widerspruch, sich Familie als einen Zusammenhang vorzustellen, in dem die einzelnen Personen in einem Wettstreit zueinanderstehen. Dies bricht mit einem sog. „*Harmoniemythos*“ (Fuhs 2007, 18; Herv. i. O.). Doch dieser Bourdieusche Blick auf Familie, der konsequent Generationenbeziehungen in den Blick nimmt, die durch Ambivalenzen konstituiert sind (vgl. Szydlík 2001, 76), ermöglicht eine relationale Betrachtung, in der ein Familienmitglied „ist“, was aus der Person wird – und zwar durch die Relationen zu den anderen Familienmitgliedern (vgl. Büchner 2006, 25 f.). Damit ist keineswegs eine deterministische Auffassung gemeint, sondern vielmehr eine familiäre Prägung und die Tatsache, dass generationsübergreifende Themen der Eltern- und Großelterngeneration die Entwicklung der jungen Generation beeinflussen⁸. So kann Familie als primärer Sozialisationskontext ausgeleuchtet werden.

Zunächst soll eine definitorische Annäherung an den Begriff Familie erfolgen, wobei Fuhs (2007) diesbezüglich Definitionsprobleme festhält, da es schwierig ist, eine allgemeingültige Familiendefinition zu finden. Ausgangspunkt ist dabei vielmehr, dass unterschiedliche Familiendefinitionen nebeneinanderstehen. Die gleichzeitig bestehenden Definitionen können folgendermaßen skizziert werden:

- Familienrechtliche Definition, Familie durch Eheschließung
- Familie durch Blutsverwandtschaft

⁸ Dieser Aspekt wird vor allem im Zuge des Kapitels 4.1 betrachtet und zieht sich durch die Beschreibung der Adoleszenzphase hindurch.

- Familie als Haushalt
- Familie als Sozialform besonderer Beziehungsqualität (vgl. dazu ebd., 25; Ecarius, Köbel & Wahl 2011, 13 ff.; Jurczyk 2014, 50 f.; Mollenhauer, Brumlik & Wudtke 1978, 91; Nave-Herz 2002, 91 ff.).

Ecarius, Köbel & Wahl (2011) stellen überblicksartig drei wesentliche Elemente von Familie dar, die auch anschlussfähig an die Ausführungen von Nave-Herz (2002, 15) sind:

- Familien zeichnen sich durch eine biologische und soziale Doppelnatur aus, da sie sowohl biologische Reproduktion sicherstellen, als auch auf der sozialen Ebene die Integration von Kindern in die Gesellschaft leisten;
- Familien sind durch ein einzigartiges Kooperations- und Solidaritätsverhältnis gekennzeichnet, das sich durch ein spezifisches Rollenmuster sowie einzigartige Mitgliedschaften bzw. Mitgliedschaftsbegriffe auszeichnet (Mutter, Vater, Tochter, Sohn, Schwester, Bruder) (vgl. dazu auch Hildenbrand 1999a, 11);
- Schließlich sind Familien von einer Generationendifferenz geprägt, welche ein entscheidendes Definitionskriterium darstellt (vgl. Ecarius, Köbel & Wahl 2011, 14).

Auch Bourdieu (1998) verweist in Kürze auf die vier unterschiedlichen Definitionsstränge und stellt fest, dass allen Definitionen ein Merkmal gemeinsam ist. Alle Definitionen nehmen an, dass Familie als eine „gesonderte soziale Welt [besteht], in der man am Erhalt der Grenzen arbeitet“ (ebd., 127). Diese Definition ist anschlussfähig an eine sozialphänomenologische Perspektive Hildenbrands (1999a), in der Familie sich als „Verweisungszusammenhang von milieutypischen Selbstverständlichkeiten“ (ebd., 12) versteht. So entstehen kollektive Muster, die Orientierung bieten und es so eine „familiale Innenwelt“ (ebd.) gibt sowie eine „Welt außerhalb der Familie“ (ebd.), zwischen denen es Übergänge gibt und Auseinandersetzungen stattfinden müssen. Diese Definition bietet eine passende Überleitung zur Feldlogik, womit Bourdieu das familiäre Geschehen umschreibt. Bourdieu versteht den Begriff Familie vor allem als ein „*Ordnungswort*“ (Bourdieu 1998, 128; Herv. i. O.), das genau auf diese kollektiven Konstruktionsprozesse eines ‚Innen‘ und ‚Außen‘ verweist. Innerhalb des jeweiligen Feldes ist Familie das Produkt einer „regelrechten, zugleich rituellen und sachlichen *Setzungsarbeit*“ (ebd., 130; Herv. i. O.), wodurch ein sog. „Familiensinn“ (ebd., 131) hergestellt wird, der dem Spielsinn des sozialen Feldes entspricht. Damit wird die Setzungsarbeit als aktive Herstellungsleistung verstanden (vgl. Jurczyk 2014, 67). Diese verläuft jedoch aufgrund der Generationsdifferenz und der damit verbundenen unterschiedlichen Macht- und Kräfteverhältnisse sowie der different gelagerten Interessenslagen nicht immer konfliktfrei ab. Aufgrund dieser gelagerten Differenzen ist „Integrationsarbeit“ (Bourdieu 1998, 131) erforderlich, um trotz der widerstrebenden Positionen, die innerhalb von Familien herrschen, dennoch als sog. „Kollektivsubjekt“ (ebd., 132) zu agieren und nicht „als bloßes Aggregat von Individuen“ (ebd.). Die familiäre Einheit läuft jedoch stets Gefahr dadurch, dass nicht alle Familienmitglieder dazu geneigt sind, „sich nach der herrschenden Definition zu richten“ (ebd., 133), weshalb ambivalente und machtvolle Auseinandersetzungen innerhalb der Familie ausgetragen werden. Diese sind der Feldlogik entsprechend ebenfalls als Kämpfe zu verstehen, da es auch in diesem Rahmen Kapitalsorten gibt, die „zugleich als Waffe und als umkämpftes Objekt wirksam“ (Bourdieu & Wacquant 2006, 128) sind.

Für den vorliegenden Kontext dieser Arbeit verhilft die Auffassung von Familie als soziales Feld zur nicht harmonisierenden Darstellung von Familie, die nicht defizitorientiert vorgeht. Ein weiterer Aspekt, welcher der Feldlogik inhärent ist und berücksichtigt werden kann, ist

die Gleichsetzung von der Feldaktivität der Kämpfe mit Geschichte: „In einem Feld gibt es Kämpfe, also Geschichte“ (ebd., 133).

„Man kann die Praktiken, deren »Subjekt« die Familie ist, (...) nur erklären, wenn man die Struktur der Kräfteverhältnisse zwischen den Mitgliedern der als Feld funktionierende Familiengruppe berücksichtigt (also die Geschichte, die zu diesem Stand geführt hat), eine Struktur, die in den Kämpfen innerhalb des familialen Felds ständig auf dem Spiel steht“ (Bourdieu 1998, 133).

Ebenfalls wird so deutlich, dass jeweils individuelle Habitusformen und Bewältigungsstrategien angeeignet werden müssen und eine Übergabe von bspw. kulturellem Kapital nicht linear geschieht. So betont Bourdieu (2015b) die Individualität der Aneignungsformen, indem er darauf verweist, dass es „ausgeschlossen [ist], daß *alle* Mitglieder der derselben Klasse (oder auch nur zwei davon) *dieselben Erfahrungen* gemacht, und dazu noch in *derselben Reihenfolge*“ (ebd., 112; Herv. i. O.).

So stehen im Rahmen dieser Arbeit zwar keine familialen Analysen im Vordergrund, wie sie bspw. Büchner und Brake (2006) durchgeführt haben, aber es erscheint dennoch wesentlich zu betonen, dass die Berücksichtigung familialer Beziehungen im Sinne einer Feldlogik auch relevant für die Betrachtung der Adoleszenzphase, die im nachfolgenden Kapitel stattfinden wird, ist. Denn wie bereits dargestellt, fungiert Familie als ein primärer Sozialisationskontext oder wie Büchner (2006, 41) formuliert, als ein „biografisches Referenzsystem“. Damit geht eine „von den ersten Erfahrungen dominierte [, aber *nicht* determinierte] Aufnahme von Erfahrungen“ (Bourdieu 2015b, 113) einher. Aufgrund der Auffassung von Familie als soziales Feld ist die Vorstellung einer aktiven Auseinandersetzung möglich, die einerseits zur Übernahme von familialen Themen führt und andererseits andere Themen verwirft oder ablehnt. So sprechen Büchner und Brake (2006, 258) sich dafür aus, dass Familie als „bildungsbiografischer Möglichkeitsraum“ aufgefasst werden soll. Eine solche Perspektive auf Familie ist nicht nur anschlussfähig an eine Feldlogik, sondern auch an das Verständnis von King (2004; 2013), welches im nächsten Kapitel der Arbeit erläutert werden soll.

3.3 Kapitalarten: Ökonomisches, kulturelles, soziales und symbolisches Kapital

Die Beschreibung der Kapitalarten soll einerseits die Grundlage für die Teilungs- und Strukturprinzipien des Raumes liefern und andererseits für den Habituswerb. Der Umgang mit den Kapitalarten sowie Akkumulations- und Transformationsprozesse werden so als habituelle Praxis verstanden und sollen als ein aktiver Aneignungsprozess dargestellt werden. Auf Ebene der Falldarstellungen im Ergebnisteil der Arbeit lassen sich unterschiedliche Kapitalarten im Verlauf der Biographien der Jugendlichen rekonstruieren. Durch diese biographische Einbettung wird sowohl die Bedeutung als auch die Funktion der jeweiligen Kapitalform deutlich, weshalb in Anlehnung an Bartmann (2005) am Ende dieses Unterkapitels ein Exkurs steht, der eine Verbindung zwischen biographischen Ressourcen bzw. Bewältigungsstrategien und Bourdieus Kapitalarten herstellt. Dieser Exkurs steht bereits am Anfang dieser Arbeit, weil er allen Fällen gemeinsam ist und im Rahmen der Falldarstellungen als wiederkehrender Begriff verwendet wird und daher vorab eine Arbeitsdefinition erhalten soll.

Wie Marx spricht auch Bourdieu dem Kapital eine entscheidende Rolle innerhalb des gesellschaftlichen Lebens zu, dennoch postuliert er die Notwendigkeit, Kapital in all seinen Erscheinungsformen zu betrachten, was bedeutet, nicht nur ‚objektiv ökonomische‘ Sachver-

halte in den Blick zu nehmen, sondern auch Kapitalarten, die unverkäuflich sind, aber dennoch ihren Preis haben. Kapital kann für Bourdieu in unterschiedlichen Formen auftreten, die sich teilweise direkt oder indirekt transformieren lassen. So sei gleich zu Beginn darauf verwiesen, dass die Transformation sowie auch die Akkumulation die Person Zeit kostet, die die Person dafür aufbringen und investieren muss (vgl. Bourdieu 1983, 183). So kann Zeit in diesem Sinne ebenfalls als eine Kapitalform verstanden werden (vgl. Dausien 2017, 96 f.). Bourdieu unterscheidet zwischen insgesamt vier Kapitalarten, die nun im Folgenden dargestellt werden sollen. Dabei spielt das kulturelle Kapital eine besondere Rolle, weil es seinerseits nochmals in drei Subformen unterschieden werden kann und zudem auch zu der Kapitalart zählt, die als „individuelle Ressourcenausstattung“ (Ecarius & Wahl 2009, 15) angesehen wird. Die Weitergabe des kulturellen Kapitals erfolgt, wie in der Einleitung des Kapitels erwähnt, maßgeblich im Rahmen der Familie, weshalb sie bei Bourdieu „als Hauptträgerin der Reproduktionsstrategien“ (ebd.) in Erscheinung tritt (vgl. auch Bourdieu 1983, 183; Büchner 2006, 30).

Neben den von Bourdieu ausdifferenzierten Kapitalarten wird im Rahmen der Erläuterung die Modifikation von Yosso (2005) berücksichtigt, die als eine Ausdifferenzierung des kulturellen Kapitals verstanden werden kann.

Den Kapitalarten kommt also eine Schlüsselfunktion zu, wenn es um die Verortung der Mitglieder im sozialen Raum geht. Diese Unterschiede können durch ökonomisches Kapital (Einkommensunterschiede), institutionalisiertes kulturelles Kapital (Bildungsabschlüsse), soziales Kapital (Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe, Verein) oder symbolisches Kapital bedingt sein. Das jeweilige Volumen des Kapitals bestimmt die Position, die die Personen im sozialen Raum einnehmen.

Bourdieu (2015c) versteht Kapital als „akkumulierte Arbeit“ (ebd., 49), die entweder in materieller oder verinnerlichter Form auftreten kann. Er schreibt Kapital sowohl eine inneohnende Kraft als auch ein Ordnungsprinzip der sozialen Welt zu. Damit stehen Kapital und Habitus in einem wechselseitigen Verhältnis und bedingen sich gegenseitig (vgl. Ecarius & Wahl 2009, 15). Aufgrund dieser engen Verbindung ist es notwendig, diese auch in empirischen Untersuchungen zu berücksichtigen, da es nicht ausreichend erscheint, die unterschiedlichen Kapitalarten zu operationalisieren und sie in Besitz oder Volumen abzubilden. Es braucht auch stets die Verbindung zur habituellen Praxis (vgl. Dumais 2002, 45 ff.), die es ermöglicht zu erfahren, welche Kapitalarten als relevant verstanden werden, wie sie erworben worden sind und welche Funktion sie tragen.

„Die ungleiche Verteilung von Kapital, also die *Struktur des gesamten Feldes*, bildet somit die Grundlage für die spezifischen Wirkungen von Kapital, nämlich die Fähigkeit zur Aneignung von Profiten und zur Durchsetzung von Spielregeln, die für das Kapital und seine Reproduktion so günstig wie möglich sind“ (Ecarius & Wahl 2009, 58; Herv. i. O.).

Ökonomisches Kapital ist unmittelbar in Geld konvertierbar, messbar und wird daher vor allem sog. „Transferkapital“ (Kramer 2011, 44) bezeichnet, weil damit andere Kapitalarten erworben werden können. In arbeitsteilig ausdifferenzierten Gesellschaften ist es von besonderer Bedeutung und markiert die Dominanz des ökonomischen Sektors. Unter bestimmten Voraussetzungen kann kulturelles Kapital auch in ökonomisches Kapital transformiert werden und eignet sich zur Institutionalisierung in Form von Bildungstiteln (vgl. Bourdieu 2015c, 53; Bourdieu 1983, 185).

Kulturelles Kapital existiert in folgenden Ausprägungen:

- in „*inkorporiertem*“ (Bourdieu 1983, 185; Herv. i. O.) Zustand in Form von dauerhafter Verfügung,
- in „*objektiviertem*“ (ebd.) Zustand in Form von Gütern wie Büchern, Bildern, Instrumenten oder Maschinen und
- in „*institutionalisiertem*“ (ebd.) Zustand in Form von Bildungstiteln, welche dem kulturellen Kapital abermals eine Einmaligkeit verleihen (vgl. Bourdieu 2015c, 53).

Kulturelles Kapital wird als besonders wichtig erachtet, da die „*Transmission kulturellen Kapitals in der Familie*“ (Bourdieu 1983, 186; Herv. i. O.) stattfindet.

Büchner und Brake (2006) stellen in ihrer Studie fest, dass so auch nicht nur die jeweils individuellen Erfahrungen bedeutsam sind, sondern auch die der Eltern, die durch die Kapitalarten weitergegeben werden und den Habitusserwerb beeinflussen. Dies trifft insbesondere auf die Weitergabe kulturellen Kapitals zu. Bourdieu formuliert diesbezüglich die These, dass die Familie daher auch eine Schlüsselfunktion sozialer Reproduktion einnimmt. Besonders interessant ist der familiäre Kontext auch deshalb, weil die Weitergabe ‚verborgen‘ stattfindet (vgl. Bourdieu 1983, 186; Büchner 2006, 30). Für das Verhältnis der Kapitalarten und des Habitus bedeutet dies, dass diese beiden Konzepte ineinander aufgehen und sich gegenseitig durchdringen (vgl. Ecarius & Wahl 2009, 14 f.).

Der Begriff des kulturellen Kapitals wird von Bourdieu verwendet, um zu verdeutlichen, dass Wissen ein Produkt „gesellschaftlicher Arbeit ist, die das Umfeld und der Akteur selbst in seine Bildungsentwicklung investiert haben“ (Kajetzke 2008, 58). Von Bildung spricht Bourdieu dann, wenn das Wissen als verinnerlichte kulturelle Fähigkeiten vorliegt⁹.

Inkorporiertes Kulturkapital kann eine Basis für das kulturelle Kapital im Allgemeinen bilden. Die Akkumulation der Kultur in verinnerlichtem Zustand kostet Zeit, die die Person bereit sein muss, zu investieren. Dies ist eine Aufgabe, die sich nicht an andere delegieren lässt (vgl. Bourdieu 1983, 186), weshalb es heißt: „Wer am Erwerb von Bildung arbeitet, arbeitet an sich selbst, er »bildet sich«“ (Bourdieu 2015c, 55; vgl. dazu auch Kajetzke 2008, 58). Kennzeichen des inkorporierten kulturellen Kapitals ist der Prozess der Verinnerlichung. Als Maßstab für die Aneignung kulturellen Kapitals wird also nicht nur die reine Dauer des Bildungserwerbs betrachtet, sondern auch schon Voraussetzungen und Bedingungen desselbigen. Damit beschreibt Bourdieu einen Zusammenhang zwischen schulischem Handeln und kulturellem Kapital, „das die Familie zuvor investiert hat“ (Bourdieu 1983, 186). Aber Bourdieu sieht nicht nur einen Zusammenhang zwischen den unterschiedlichen Formen des kulturellen Kapitals, sondern zieht zusätzlich noch das soziale Kapital¹⁰ hinzu, das als Unterstützung angesehen werden kann (vgl. ebd.).

9 Das Verhältnis zwischen Bildung und Habitus beschreibt Bourdieu (1974) als sehr eng, weshalb er es auch für legitim hält, die beiden Begriffe synonym zu verwenden: „Liefe dieser überbestimmte Begriff nicht Gefahr, falsch verstanden zu werden,... so wäre »Bildung« (culture), ein Begriff, der sich sowohl auf das Prinzip der objektiven Regelmäßigkeiten wie auf das Vermögen der Handelnden als System verinnerlichter Modelle anwenden lässt, dem Begriff »Habitus« vorzuziehen“ (ebd., 41). Damit wird deutlich, dass hier ein Bildungsverständnis vorliegt, das nicht nur durch Bildungsinstitutionen erworben und zertifiziert werden kann, sondern auch in der Familie (vgl. Büchner 2006, 23).

10 An der Stelle sei auf einen Beitrag von Leu (1997) verwiesen, in dem er die Beschränkung und Engführung des sozialen Kapitals auf bzw. für den Schulerfolg kritisiert. Er stellt fest, dass der dahinterstehende Beziehungsaspekt so nicht genügend Geltung erfährt (vgl. ebd., 33).

„In Wirklichkeit jedoch vermittelt jede Familie ihren Kindern auf eher indirekten als direkten Wegen ein bestimmtes kulturelles Kapital, ein System impliziter und tief verinnerlichter Werte, das u.a. auch die Einstellungen zum kulturellen Kapital und zur schulischen Institution entscheidend beeinflusst“ (Bourdieu 2001a, 26).

Der Erwerb beginnt also im familialen Kontext und bestimmt, inwiefern die dort erfahrene Primärerziehung einen positiven, im Sinne eines Zeitvorsprungs, oder negativen Wert hat, im Sinne von verllorener Zeit und negativer Folgen, die nun erst im Bildungssystem korrigiert werden müssen. Somit gilt inkorporiertes Kapital als ein Eigentum, als Ressource der jeweiligen Personen, welche ein fester Bestandteil des Habitus wird; „aus »Haben« ist »Sein« geworden“ (Bourdieu 2015c, 56). So kann auch an dieser Stelle nochmals auf eine enge Verbindung zwischen Habitus und Bildung verwiesen werden (vgl. Bourdieu 1974, 41).

Doch genau in dieser Wertung und Nutzbarmachung liegt ein Ursprung für ein benachteiligendes Moment, das sich im Feld des Bildungssystems zuträgt. Wenn diese Einschreibung nicht gemäß der Strukturlogik der Schule geschehen ist, werden Unterschiede als viel größer erfahren und können z.T. gar nicht mehr beseitigt werden (vgl. Kramer 2014b, 190 ff.; Thiersch 2014, 221 ff.; Wellgraf 2014a, 321 ff.). Damit wird deutlich, dass ein spezifisches Passungsverhältnis zwischen kulturellem Kapital und den „Gesetzen des schulischen Marktes“ (Bourdieu 1983, 187) besteht.

Eine Weitergabe von kulturellem Kapital ohne sog. Zeitverzögerung findet in Familien statt, die über ein so starkes kulturelles Kapital verfügen, dass die gesamte Zeit der Primärerziehung und -sozialisation des Kindes mit der Akkumulation von Kultur und Bildung gleichzusetzen ist (vgl. Bourdieu 1983, 186). Der Faktor Zeit verbindet ökonomisches und kulturelles Kapital. Denn je mehr ökonomisches Kapital vorhanden ist, desto mehr Zeit hat der Personenkreis, sich mit kulturellen Gütern auseinanderzusetzen oder sich diese zum Gegenstand zu machen (vgl. Bourdieu 2015c, 58 f.; Dausien 2017, 96 f.). Die Umwandlung von ökonomischem in kulturelles Kapital passiert über das Aufwenden bzw. Verfügen von Zeit. Diese ist das Maß für kulturelles Kapital und durch den Besitz von ökonomischem Kapital gegeben. Es hängt also nicht nur davon ab, ob eine Familie dem kulturellen Kapital eine hohe Bedeutung zuspricht, sondern

„es hängt vielmehr auch davon ab, wie viel nutzbare Zeit ... in der Familie zur Verfügung steht, um die Weitergabe des Kulturkapitals zu ermöglichen und einen verzögerten Eintritt in den Arbeitsmarkt zu gestalten. Das in der Familie verfügbare ökonomische Kapital spielt dabei eine entscheidende Rolle“ (Bourdieu 2015c, 72).

Dadurch, dass sich die Weitergabe über die Familie vollzieht, entzieht sich diese Kapitalart dem Bewusstsein, aber auch öffentlicher Kontrolle (vgl. Bourdieu 1983, 186). Um vollkommen anerkannt und wirksam zu sein, ist das kulturelle Kapital auf die Umwandlung in schulische Titel angewiesen (vgl. Bourdieu 2015c, 74). Dabei besteht die Gefahr, dass die Verteilung der unterschiedlichen Titel „allein auf *natürlich[e]* Eigenschaften“ (ebd., 79; Herv. i. O.) zurückgeführt und Zugänge somit versperrt werden (vgl. ebd.). Wie bereits deutlich geworden ist, verweist Bourdieu in unterschiedlichen Kontexten seiner Werke auf die prominente Bedeutung der Familie für die Weitergabe kulturellen Kapitals und bezeichnet sie gar als „Uterus des gesellschaftlichen Werdegangs“ (Bourdieu 2005, 337). Die beschriebene Kombination aus verfügbarer Zeit und dem Vorhandensein kulturellen sowie ökonomischen Kapitals, das innerhalb der Familie weitergegeben werden kann, beschreibt Bourdieu

unmissverständlich als Privileg und kritisiert, dass dieses „zur allgemeinen Norm erhoben wurde“ (Bourdieu 1998, 131).

„Dieses Privileg ist sachlich gesehen eine Hauptvoraussetzung für die Akkumulation und Weitergabe von – ökonomischen, kulturellen, symbolischen – Privilegien. Die Familie spielt nämlich für den Erhalt der sozialen Ordnung (...), das heißt für die Reproduktion der Struktur des sozialen Raums und der gesellschaftlichen Verhältnisse, eine entscheidende Rolle. Sie ist einer der bevorzugten Orte der Akkumulation von Kapital aller Sorten und seiner Weitergabe von Generation zu Generation“ (ebd., 132).

Objektiviertes Kulturkapital hat einige Merkmale, die sich lediglich in Verbindung mit inkorporiertem Kapital begründen lassen. Dennoch ist kulturelles Kapital in dem Sinne übertragbar, dass bspw. ein Gemälde, eine Buchreihe oder ein Musikinstrument als materielle Gegenstand weitergegeben werden können. Damit wird erneut ökonomisches Kapital zur Voraussetzung. Was jedoch nicht übertragbar ist, ist die kulturelle Fähigkeit, den Anblick des Gemäldes zu genießen oder das Musikinstrument spielen zu können (vgl. Bourdieu 2015c, 59). Objektiviertes Kapital kann also nur in der Form weiterbestehen, indem es „als materiell und symbolisch aktives und handelndes Kapital“ (Bourdieu 1983, 189) aufgefasst wird und in seiner Kombination aus einerseits seinem materiellen Wert und andererseits auch dem Wissen darum, es anzuwenden.

Institutionalisiertes Kulturkapital kommt in Form von schulischen und akademischen Bildungstiteln vor und bescheinigt einer Person eine kulturelle Kompetenz durch ein Zeugnis, „das seinem Inhaber einen dauerhaften und rechtlich garantierten konventionellen Wert überträgt“ (Bourdieu 1983, 190). Damit wird deutlich, dass der Bildungstitel einen symbolischen Wert hat, anerkannt ist und nicht hinterfragt wird, sobald der Titel erreicht worden ist, weshalb Bourdieu auch davon spricht, dass der Titel „(formell) unabhängig von der Person“ (ebd.) ist, die ihn trägt. Anzumerken ist jedoch, dass der symbolische Wert des Titels davon abhängt, welche Position die schulische Institution im hierarchisch organisierten Feld des Bildungssystems hat.

Durch die verliehenen Bildungszertifikate werden die Personen mit einer „bestimmten Initiationsstufe“ (Bourdieu 2012, 514) versehen, mit der ein „Korpus von Fähigkeiten und Wissen“ (ebd.) gleichgesetzt wird. Der Titel besteht nicht nur unabhängig von der Person, die ihn trägt, sondern auch vom Besitz kulturellen Kapitals zum Zeitpunkt des Erwerbs. Die Person mit dem entsprechenden Bildungstitel kommt so in die Position, Anerkennung zu erhalten und kann in einen Wettbewerb mit denjenigen treten, die ebenfalls über einen solchen Titel verfügen. Durch den Bildungstitel wird ebenfalls eine gewisse Konvertibilität zwischen kulturellem und ökonomischem Kapital möglich, da durch den Bildungstitel auch der Wert auf dem Arbeitsmarkt ermittelt wird. Auch hier spielt der Zeitaspekt eine Rolle, da sich herausstellen kann, dass die monetäre Übersetzung des Bildungstitels nicht der Zeit und den Mühen entspricht, welche die Person darein investiert hat (vgl. ebd.).

An dieser Stelle soll wiederholt werden, wie wichtig eine eingängige Betrachtung der Kapitalarten erscheint, da die jeweiligen Personen im Feld durch ihre individuellen Positionen einen ebensolchen Zugang zu Kapital haben. Damit werden den unterschiedlichen Kapitalarten bestimmte Wertigkeiten beigemessen oder gar Hoffnungen zugesprochen, die auf fallrekonstruktiver Ebene je individuelle Bewältigungsstrategien der Lebenssituationen darstellen.

Yosso (2005) entwirft eine modifizierte Betrachtung des kulturellen Kapitals nach Bourdieu, wie es vor allem auch in der Studie von Bourdieu und Passeron (1971) dargestellt worden ist, und präsentiert ein „alternative concept called community wealth“ (Yosso 2005, 70¹¹). Zwar wird in diesem Kontext der Aspekt der Gemeinschaft, community, nicht tiefergehend berücksichtigt, die Ausdifferenzierung und der damit verbundene Anspruch, so eine Defizitorientierung zu überwinden, erscheint für den vorliegenden Kontext hingegen gewinnbringend.

Yosso kritisiert, dass es in Forschungsvorhaben zu sehr darum geht, aufzuzeigen, welche Kapitalarten den Personen fehlen und weshalb sie deshalb keine Passung zum Schulsystem aufweisen können. Diese Annahme lässt sich ebenfalls auf den deutschen Kontext übertragen, so dass sich feststellen lässt, dass

„research often ‘sees’ deprivation. ... Deficit thinking takes the position that minority students and families are at fault for poor academic performance because (a) students enter school without the normative cultural knowledge and skills; and (b) parents neither value nor support their child’s education“ (ebd., 75).

Mit ihrer Ausdifferenzierung des kulturellen Kapitals in sechs weitere Formen spricht sich Yosso gegen ein starres Konzept der Kapitalformen aus bzw. kritisiert eine starre Rezeption dessen in der Forschung, bei der es nur darum geht, die jeweiligen Formen zu operationalisieren oder gar zu messen (vgl. Gomolla 2009, 35). Die Ausgangsfrage ihrer vorgenommenen Differenzierung ist: „So, are there forms of cultural capital that marginalized groups bring to the table that traditional cultural capital theory does not recognize or value?“ (ebd., 77).

Der Reiz dieser Ausdifferenzierung in weitere Kapitalformen liegt nicht nur in seiner analytischen Schärfe, sondern auch in der Möglichkeit, defizitorientierte Sichtweisen auf benachteiligte Gruppen zu überwinden und die Bemühungen sowie Bewältigungsstrategien in den Vordergrund zu stellen. Das erfordert, eigene normative Vorstellungen und theoretische Vorannahmen zu überdenken und kritisch zu prüfen.

Die Ausdifferenzierung besteht schließlich aus den folgenden Kapitalformen, die nun in Kürze skizziert werden sollen (vgl. ebd., 77 ff.):

11 Yosso (2005) greift dabei vor allem auf die „critical race theory“ im US-amerikanischen Raum zurück und berücksichtigt dabei Studien über „people and communities of color“ und ihre Bildungsbestrebungen. Zentrale Ergebnisse der Studien sind, dass innerhalb dieser Gemeinschaften Kapitalarten vorherrschen, über welche die Schüler*innen verfügen, die aber institutionell nicht zu Anerkennung führen.

Tab. 2: Kapitalformen nach Yosso (2005, 77 ff.)

aspirational capital	Dabei geht es um die Fähigkeit, Hoffnungen oder Wünsche über die Zukunft auszubilden, auch wenn die Person sich aktuell in einer schwierigen oder benachteiligten Situation befindet. Yosso bezeichnet dieses Kapital auch als eine resiliente Haltung, die innerhalb der Familie kommuniziert werden kann.
linguistic capital	Ursprünglich geht es dabei vor allem um den Aspekt der Zweisprachigkeit und wie mit Sprachen umgegangen wird. Ein Aspekt, der für den Kontext der Arbeit besonders interessant ist, ist dieser der Begleitung der Eltern zu Amtsgängen, um bspw. Übersetzungsleistungen zu leisten. Dies ist zwar nicht bei allen befragten Jugendlichen der Fall, aber die meisten setzen sich mit Amtsgängen der Eltern auseinander und haben diesbezüglich ein bestimmtes Vokabular erworben, das in diesem Kontext hilfreich ist.
familial capital	Diese Kapitalart bezieht sich auf Wissen, das innerhalb des familialen Kontextes erworben worden ist und weitet dabei das Verständnis von „Familie“ auf erweiterte Familie aus. Im Mittelpunkt steht hier die Bedeutung „of maintaining a healthy connection to our community and its resources“ (ebd., 79).
social capital	Diese Form des Kapitals weist große Ähnlichkeiten zu Bourdieus sozialem Kapital auf, wobei Yosso eine stärkere Betonung der emotionalen Unterstützung vornimmt. Auch wird das soziale Kapital in diesem Rahmen zielgerichtet auf Bildungsunternehmungen formuliert, so dass die Suche von Personen nach Unterstützung abgebildet und berücksichtigt werden kann.
navigational capital	Diese Kapitalform ist anschlussfähig an das „social capital“, weil es die „skills of maneuvering through social institutions“ (ebd., 80) beschreibt.
resistant capital	Diese Kapitalart beschreibt „knowledges and skills fostered through oppositional behavior that challenges inequality“ (ebd., 80). Im Rahmen der Arbeit kann diese Kapitalform als erkenntnisreich angesehen werden, da sie in Kombination mit weiteren Formen eine Bewältigungsstrategie abbildet und damit die Möglichkeit zur Handlungsfähigkeit darstellt, indem insbesondere ‚abweichende‘ Verhaltensweisen als „resistant capital“ angesehen werden.

Die Ergänzung Yossos Ausdifferenzierung wird im Kontext der Arbeit als besonders erkenntnisbringend bewertet, da es so möglich wird über ein vorhandenes bzw. nicht vorhandenes Passungsverhältnis hinauszuschauen. So werden die unternommenen Bewältigungsstrategien und Bestrebungen der Jugendlichen analytisch benannt und der Fokus darauf gelegt, was zur Verfügung steht und als relevant präsentiert wird.

Soziales Kapital steht für die „Gesamtheit der aktuellen und potenziellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten *Beziehungen* gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind“ (Bourdieu 2015c, 63; Herv. i. O.). Anders gesagt, handelt es sich um all diejenigen Vorteile oder Sicherheiten, die aus der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppierung oder einem Verein erwachsen. Der Umfang des Kapitals hängt von der Ausweitung des Personenkreises ab und auch davon,

über welche Kapitalarten und welches Volumen dieser verfügt. Obwohl Reduktionen auf das ökonomische oder kulturelle Kapital nicht möglich sind, sind die Bedeutung und das Volumen dieser Kapitalarten nicht unerheblich für gegenseitige Tauschbeziehungen, Anerkennung und Platzzuweisung der beteiligten Personen. Die Entstehung eines Kontakts oder die Zugehörigkeit zu einer Gruppe ergibt sich jedoch erst über die relative Homogenität der Beteiligten (vgl. ebd., 64; Bourdieu 1983, 191). „Für die Reproduktion von Sozialkapital ist eine unaufhörliche *Beziehungsarbeit* in Form von ständigen Austauschakten erforderlich“ (Bourdieu 2015c, 67; Herv. i. O.).

Abschließend bleibt zu diesen drei Kapitalarten zu sagen, dass sie sich mit mehr oder weniger Aufwand ineinander transformieren lassen und sich gegenseitig austauschen lassen (vgl. Barlösius 2004, 157).

Letztlich besteht noch das **symbolische Kapital**, das sich von den anderen Kapitalformen unterscheidet, weil es nicht in dem Sinne akkumuliert werden und nicht als Investition verwendet werden kann. Es ist vielmehr damit verbunden, sich anerkennen zu lassen oder sich institutionalisierte oder nicht-institutionalisierte Anerkennung zu verschaffen und zwar durch Kapitalsorten, die zu diesem Prestige führen (vgl. Bourdieu 2015d, 82; van Essen 2013, 20; Kajetzke 2008, 59 f.). Bourdieu verwendet die Begriffe symbolisches Kapital und symbolische Macht synonym und postuliert, dass auch Kapital immer mit Macht übersetzt werden kann, da es doch die gleiche Wirkung hat (vgl. Bourdieu 2015c, 52).

„Weniges ist so ungleich und wohl nichts grausamer verteilt als das symbolische Kapital, das heißt die soziale Bedeutung und die Lebensberechtigung“ (Bourdieu 2001b, 309 f.). Das symbolische Kapital basiert auf der Akkumulation anderer Kapitalarten und ist eine „Wahrnehmungsinstante“ (Kajetzke 2008, 60) oder auch ein „Meta-Kapital“ (Barlösius 2004, 159) mit einer Art „Multiplikatorfunktion“ (Koller 2012, 31). Somit wird symbolisches Kapital als Ansehen institutionalisiert und als Bestimmung für Unterscheidung inkorporiert. Kramer (2011) priorisiert daher die Betrachtung des symbolischen Kapitals in seiner Darstellung und lässt dann erst die anderen Kapitalarten folgen, da im Grunde jede Kapitalart dazu neigt,

„als symbolisches Kapital zu funktionieren (so daß man vielleicht genau von *symbolischen Effekten des Kapitals* sprechen sollte), wenn es explizite oder praktische Anerkennung erlangt: die Anerkennung als Habitus, dessen Strukturen den Strukturen des Raumes entsprechen, in dem er sich her vorbrachte“ (Bourdieu 2001b, 311; Herv. i. O.).

So lässt sich für die Kapitalarten schlussfolgern, dass sie erst durch das Ausmaß ihrer Anerkennung als gültig angesehen werden. Kramer (2011) zieht in seiner Ausführung eine Parallele zwischen Honneths (1994) Anerkennungstheorie und Bourdieus Theorie des sozialen Raums und stellt fest, dass Bourdieus Anerkennungsformen und -bestrebungen stets in fortwährende symbolische Kämpfe eingebettet sind. Der Zugang zu diesen Kämpfen ist jedoch aufgrund der Ausstattung durch die Kapitalarten ungleich verteilt (vgl. Kramer 2011, 40 f.). Am Beispiel des kulturellen Kapitals lässt sich dies besonders gut beobachten. Im Zuge der Erläuterung der Kapitalart wurde bereits die Frage der Passung aufgeworfen, woran deutlich wird, dass es unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen ‚passende‘ und ‚unpassende‘ Formen kulturellen Kapitals gibt, die anschlussfähig an eine institutionelle Logik sind. So stellt sich die Frage, inwiefern das jeweils ‚mitgebrachte‘ kulturelle Kapital unter diesem Gesichtspunkt betrachtet und schließlich auch bewertet wird und ob Neubewertungen

zustande kommen, die den bisher so nicht anerkannten Kapitalarten durch eine erneute Beurteilung einen neuen Stellenwert ermöglichen (vgl. Koller 2012, 31).

Das bedeutet, dass diejenigen Institutionen und Personen mit Macht ausgestattet werden, die ein bestimmtes Maß an Anerkennung erhalten haben und nun selbst Anerkennungsprozesse durchsetzen bzw. auch verwehren können. Damit geht weiterführend die Frage nach gesellschaftlichen Normen einher und wer innerhalb einer Gesellschaft als Mitglied erkannt wird und wer nicht bzw. welche Erfahrungen zu sozialer Anerkennung führen und welche nicht (Butler 1991; 2001).

So lässt sich schlussfolgern, dass symbolisches Kapital eine besondere Form des Kapitals ist. Alle anderen Kapitalformen kommen durch symbolisches Kapital zu ihrem je spezifischen Einsatz in den Transformations- und Akkumulationsprozessen und „Kapital existiert und agiert als symbolisches Kapital“ (Bourdieu 2001b, 311).

Eine ausführliche Auseinandersetzung mit der Breite der Kapitalarten kann zu einem modifizierten Verständnis über das Vorhandensein von Kapitalarten führen. Ziel ist es nicht, den Begriff der „schulkulturellen Passung“ zu negieren, sondern vielmehr aufzuzeigen, einerseits welche Kapitalarten die Personen aufwenden, um möglicherweise mangelnde Kapitalarten zu kompensieren und andererseits wie viele Mühen damit verbunden sind (Silkenbeumer & Wernet 2012). Dafür stellt die biographische Perspektive der vorliegenden Arbeit ein geeignetes Format dar.

3.4 Exkurs: Kapitalformen und biographische Bewältigungsstrategien

Ausgangslage für die Betrachtung biographischer Ressourcen bzw. Bewältigungsstrategien ist, dass die handelnden Personen in den Fokus gelangen und eine Defizitorientierung vermieden wird. Die Perspektive wird darauf gelenkt, wie die Umwelt der Person beschaffen ist, was ihr zur Verfügung steht und wie sie die aktuelle Lebenslage bewältigt. Die Frage danach, welche Aspekte als fördernd und hemmend erlebt werden, muss stets vor der gesamten Biographie betrachtet werden und steht auch im Zusammenhang mit den biographischen Umständen, in denen spezifische Erfahrungen gemacht worden sind (vgl. Bartmann 2005, 26; Lutz 2000, 183).

Der Begriff der biographischen Ressource wird im Kontext der Biographieforschung rezipiert und wurde von Hoerning (1987; 1989) eingeführt. Hoerning versteht unter dem Begriff vor allem „Handlungsmittel, die zur Bewältigung der biographischen Handlungskorrektur eingesetzt werden können“ (Hoerning 1987, 97). In einem später veröffentlichten Beitrag sieht sie „Lebenserfahrungen und daraus gewonnenes biographisches Wissen“ (Hoerning 1989, 148) als Ressourcen an, die „zukünftige Handlungen nicht nur steuern, sondern die als Wertanlagen (...) verwendet werden können“ (ebd.). So indiziert Hoerning eine bewusste und vor allem zweckgerichtete, sprich intentionale Steuerung und Auffassung des Begriffs.

In Abgrenzung zu diesem Verständnis soll jenes von Bartmann (2005) eingeführt werden, welches eine Nähe zu den Kapitalarten nach Bourdieu (1983) zulässt, womit auch die hier zugrundeliegende begriffliche Modifikation begründet wird. Lutz (2000) spricht daher passenderweise von biographischem Kapital als Ressource, die aus den Erfahrungen und Kompetenzen besteht, die lebensgeschichtlich erworben worden sind (vgl. ebd., 205).

Der Begriff der Strategie wird hier in Abgrenzung zu Hoernings bewusstem Vorgehen als eine stärker habituelle Strategie verstanden, die nicht als freie, intentionale Willensäußerung zu verstehen ist, sondern vielmehr einer unbewussten Disponierung entspricht (vgl. Kramer

2011, 120; Maschke 2013, 65; Rehbein 2016, 95). Der Begriff der Bewältigung¹² stellt einen zentralen Schlüsselbegriff der Sozialpädagogik dar (Böhnisch & Schefold 1985). Mit diesem Begriff soll die „Subjektperspektive der unter Stigmatisierungs- und Bewältigungsdruck stehenden Klient_innen in den Mittelpunkt“ (Böhnisch, 2016, 18) gestellt werden. So ermöglicht der Begriff einen Zugang zu einem Verhältnis zwischen Person und Umweltbedingungen sowie dazu, *wie* dieses beschaffen sein kann (vgl. Mack 2013, 122). Auf der Grundlage des Bewältigungskonzepts entwickelt Böhnisch die Theorie der Lebensbewältigung. Darunter wird „das Streben nach subjektiver Handlungsfähigkeit in kritischen Lebenssituationen“ (Böhnisch 2012, 223) verstanden. Folgend wird also im Kontext der Arbeit von *biographischen Bewältigungsstrategien* gesprochen, da so der dispositionelle Charakter berücksichtigt und der Blick dafür geschärft werden kann, *welche* Strategien die Personen zur Bewältigung verwenden. Diese sind, wie bereits dargestellt, auch im vorliegenden Material nicht auf einer objektiven Ebene zugänglich und bedürfen einer Rekonstruktion aus dem selbigen, weshalb von einer Passung zwischen den Methoden der Materialerhebung und -auswertung ausgegangen werden kann.

Bartmann (2005) versteht biographische Ressourcen als inkorporierte Kapitalarten, womit auf die Erwerbsbedingungen verwiesen wird. Den Erwerb und die Ausbildung selbiger versteht Bartmann als historisch und gesellschaftlich bedingt (vgl. ebd., 26). Das hat ebenfalls zur Folge, dass biographische Bewältigungsstrategien nicht komplett autonom, also losgelöst von kontextuellen Bedingungen, gewählt¹³, sondern sozialisatorisch vermittelt werden und für eine produktive Bearbeitung zur Verfügung stehen. So verdeutlicht die Anlehnung an die Kapitaltheorie den Erwerb differenter Strategien, die in ihrer Auswahl und Funktion nicht willkürlich sind, weil sie auf den jeweiligen Sozialisations- bzw. Erwerbskontext verweisen. Sie sind in ihrer Ausformung und Anwendung flexibel, brauchen aber für Transformations- oder Akkumulationsprozesse Zeit – genauso wie ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital. Abschließend soll noch auf den Verwendungskontext biographischer Ressourcen im Kontext von Biographieforschung verwiesen werden. Davon ist oftmals die Rede, wenn es um sog. ‚gelingende‘ biographische Verläufe geht. So schlagen Griese und Grieschop (2007) vor,

„nach Erzählpassagen Ausschau zu halten, in denen sich eine gelungene Umsetzung biographischer Handlungsschemata zeigt oder sich Strukturen einer Wende erkennen lassen bzw. andeuten“ (ebd., 104).

An dieser Stelle ist jedoch fraglich, was als ‚gelungene Umsetzung‘ anerkannt wird und was darunter zu verstehen ist. Juhasz Liebermann (2012) greift diese Frage auf und stellt fest, dass biographische Ressourcen häufig dann Anwendung finden, wenn es um biographische Erfahrungen von Personen geht, die „wenig kulturelles, ökonomisches oder soziales Kapital haben und deren erfolgreicher Bildungsverlauf oder beruflicher Erfolg unerwartet scheint“

12 Das Konzept der Bewältigung (Böhnisch & Schefold 1985) stellt eine Erweiterung des psychologischen Coping-Konzepts dar (Lazarus & Folkman 1984), das von einem dynamischen Verhältnis von Umwelt und Person ausgeht. Dabei sind die angewandten Strategien zunächst als „a person's efforts to manage demands, whether or not the efforts are succesful“ (Folkman et al. 1986, 993) angesehen. Diese Ausklammerung von „Erfolg“ erscheint für den Kontext der vorliegenden Arbeit wesentlich, da biographische Funktionen und individuelle Sinnhaftigkeit hinter den Strategien angenommen werden. Auch im entwicklungspsychologischen Modell der Entwicklungsaufgaben (Kapitel 4.2) wird das Verständnis von Bewältigung bedient.

13 Zum Begriff der Wahl im Sinne Bourdieus ist festzuhalten, dass es sich um eine „unbewusst erfolgende „Auswahl“ [handelt], die aus dem Spektrum an Wahrnehmungs- und Handlungsperspektiven durch den „Habitus“ im Sinne unbewusster praktischer ‚Entscheidungen‘ getroffen wird“ (Kramer 2011, 34).

(ebd., 251). So muss sich auch diese Arbeit einer kritischen Reflexion dieser Forschungsausgangslage stellen.

In Abgrenzung zu Griese und Griesehop (2007) wurde der Fokus jedoch nicht auf möglichst ‚gelingende‘ biographische Verläufe gelegt bzw. ‚danach Ausschau gehalten‘. Vielmehr wurden biographische Bewältigungsstrategien aus dem Material heraus rekonstruiert, die sich als sinnvoll und funktionsfähig erwiesen haben, weil sie, um wieder zu Bourdieus Kapitaltheorie zurückzukehren, bspw. soziales oder familiales Kapital (Yosso 2005, 79) sichergestellt haben. So wird durch die Rekonstruktion die Vielfalt von Bourdieus Kapitalarten deutlich sowie auch, welche Modifikationsmöglichkeiten bspw. nach Yosso (2005) bestehen. Außerdem kann so wie anfangs bereits festgestellt, eine Fokussierung auf die handelnde Person erfolgen, ohne einer Defizitorientierung zu unterliegen. Wesentlich ist bei der Betrachtung biographischer Bewältigungsstrategien, dass sie stets aus zwei Seiten bestehen und sowohl als ‚positiv‘ als auch ‚negativ‘ wahrgenommen werden können. So braucht es immer die Einbettung in die jeweilige Biographie, die Hinweise dazu liefert, welche *Funktion* die biographischen Bewältigungsstrategien in diesem Rahmen einnehmen.

„Mit dieser Aufmerksamkeitshaltung verliert sich auch die Dominanz defizitorientierter Betrachtungen. Die Ambiguität von Biographie zeigt sich dann produktiv: das ständige und vor allem gleichzeitige ‚Sowohl-als-auch‘ von brüchigen und stärkenden Anteilen der Lebensgeschichte wird ersichtlich“ (Hanses 2000, 373 f.).

Durch die Beschreibung der biographischen Bewältigungsstrategien, die eine enge Verbindung mit den Kapitalarten aufweisen und damit gleichzeitig auch als habituelle Dispositionen verstanden werden können, soll daher nochmals verwiesen werden, dass im Rahmen der vorliegenden Arbeit der Fokus auf den biographischen Bewältigungsstrategien liegt. Gleichwohl ist bekannt, dass Kapitalarten und ausgebildete biographische Bewältigungsstrategien im Habituskonzept aufgehen, welches diese Elemente vereint. Aus diesem Grund soll nun abschließend der Habitusbegriff nach Bourdieu erläutert werden.

3.5 Bourdieus Habituskonzept

Das Habituskonzept wurde als eine „Vermittlungsinstanz“ (Barlösius 2004, 119) oder als eine „Hilfskonstruktion“ (ebd.) entworfen. Somit entspringt der Habitus nicht einer soziologischen Theorie, sondern der Beobachtung sozialer Praxis und der Hinzuziehung von Panofskys und Leibniz' Vorstellungen (vgl. ebd.). Es gelingt Bourdieu damit, den Erklärungsbedarf zu verrücken und den Fokus auf das Funktionieren des Habituskonzepts zu lenken und nicht auf seine theoretische Prüfung¹⁴. Zum ersten Mal verwendet Bourdieu den Begriff Habitus im Nachwort zur französischen Ausgabe von Erwin Panofskys (1967) „Gothic Architecture

¹⁴ Liebau (1987, 80) charakterisiert das Habituskonzept als eine „implizite Sozialisationstheorie“, weil Bourdieu laut Liebau in seinen Arbeiten eine theoretische und empirische Lücke aufweist, wenn es um die Prozesse des Erwerbs des Habitus geht. Bourdieu legt zwar mit seinem Habituskonzept ein Sozialisationsergebnis vor, aber hat keine theoretischen Arbeiten dazu abgefasst, wie der Habitus im familialen Rahmen erworben wird (vgl. ebd.). Für Bourdieu ist ein Sozialisationsprozess durch den Erwerb oder die Herausbildung eines klassen- oder gruppenspezifischen Habitus gegeben (vgl. Koller 2009, 23; Liebau 1987, 79 f.), was bedeutet, dass Sozialisation durch Habitualisierung geschieht. Deutlich wird die ‚implizite Sozialisationstheorie‘, wenn Bourdieu von Prägung und Inkorporation spricht, was als Einverleibung zu verstehen ist. „Mit diesem Begriff will er zum Ausdruck bringen, dass die Gesellschaft dem Individuum nicht *gegenüber steht*, sondern in seinen Kopf und seinen Körper eingegangen ist“ (Abels & König 2016, 174; Herv. i. O.).

and Scholasticism“. Bei Panofsky meint der Habitus eine allgemeine Disposition zu einer Art des Gestaltens oder Erkennens, die in unterschiedlichen Lebensbereichen erkennbar wird. Der Habitus beschreibt dort die sich irgendwann einstellende gemeinsame oder gleiche Art, die gleichen Gestaltungsprinzipien für sich zu verwenden und somit eine neue Epoche einzuleiten. In den jeweiligen Einzelwerken der Künstler*innen zeichneten sich bereits ähnliche Elemente ab, die es dann erleichterten zu einem gemeinsamen Prinzip zu gelangen. Panofsky betont den schöpferischen und aktiven Anteil des Habitus, ohne diesen an eine einzelne Person zu binden. Für ihn ist er vielmehr eine Disposition, die von den beteiligten Personen geteilt wird und nicht etwas, das ihnen individuell innewohnt (vgl. Barlösius 2011, 54; Bourdieu 1974, 143).

Durch die Auffassung des Habitus als „ordnendes und praxisgenerierendes System inkorporierter Dispositionen“ (Kramer 2011, 47) grenzt sich Bourdieu von bspw. Theorien rationalen Handelns ab¹⁵. Laut Bourdieu (2015c) beruht das Habituskonzept auf der Annahme, dass Schemata von Praxis zu Praxis übertragen werden können, ohne dass sich die jeweils handelnden Personen bewusst darüber sein müssen. Bourdieu spricht dabei von einer „Sofortunterwerfung unter die Ordnung, die aus der Not gern eine Tugend macht, also Abgelehntes verwirft und Unvermeidliches will“ (ebd., 100). So fasst Bourdieu (1998) das Habituskonzept als einen „praktischen Sinn“ zusammen. Dieser praktische Sinn ermöglicht zu handeln „*comme il faut* (...) ohne ein (...) »Sollen«, eine Verhaltensregel, aufzustellen oder anzuwenden“ (Bourdieu 2001b, 178; Herv. i. O.). So werden, wie bereits erwähnt, stets Strukturen und Strategien hervorgebracht, die angemessen erscheinen, aber auch ständig erneuert werden. Diese Strategien lassen sich als Dispositionen beschreiben, die von den immanenten Erfordernissen des Feldes hervorgebracht und geformt werden. Die Personen sehen sich in der Situation, „unter dem unmittelbaren Zwang von Ursachen [zu] handeln“ (ebd., 179), so dass ein gewisser situativer Handlungsdruck¹⁶ besteht, dem sich die Personen nicht entziehen können. Habitusformen können also als „Systeme dauerhafter und übertragbarer Dispositionen, als strukturierte Strukturen, die wie geschaffen sind, als strukturierende Strukturen zu fungieren, d.h. als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für Praktiken und Vorstellungen“ (ebd., 98) verstanden werden. Durch diese Beschaffenheit aus strukturierter und strukturierender Funktion wird die Zweideutigkeit des Habitus deutlich. So wird er unter bestimmten Bedingungen hervorgebracht (Kapitalsorten, Positionen im sozialen Raum) und kann aber gleichzeitig auch auf diese umgebenden Strukturen reagieren¹⁷ (vgl. Bourdieu 2012, 281; Barlösius 2004, 128). Bourdieu verweist jedoch auch darauf, dass der Habitus nicht als ein

15 Bitlingmayer und Bauer (2007) unterscheiden dahingehend zwei unterschiedliche Paradigmen. Einerseits wird das Rational-Choice-Paradigma vertreten und andererseits besteht die Richtung ungleichheitstheoretischer Bildungsforschung. Beim Rational-Choice Paradigma ist es die „individuelle Entscheidung, die das Bildungsverhalten determiniert“ (ebd., 163). Dabei werden die Entscheidungen also als rational und bewusst ausgerichtete Strategien aufgefasst. „Im Paradigma der schichtspezifischen und ungleichheitsorientierten Bildungsforschung sind die individuellen Bildungsaspirationen keine direkt erklärenden, sondern vielmehr vermittelte Größen“ (ebd.). Damit werden die Entscheidungen den bisherigen Schilderungen entsprechend als „unbewusste Hintergrundnorm“ (ebd.) erlebt und bieten im strengen Sinne kein rationales Erklärungskalkül.

16 Der Begriff des Handlungsdrucks lässt Parallelen zum strukturtheoretischen Ansatz Oevermanns zu, der dafür plädiert, dass keine Möglichkeiten des rationalen Abwägens in Handlungssituationen bestehen. Entscheidungen werden durch Routinen und Deutungsmuster getroffen, die sich im Nachhinein erst als Entscheidung bewähren und begründbar dargestellt werden (vgl. dazu Liebau 1987, 144 ff.).

17 Die Funktion der Überführung erklärt Bourdieu nicht theoretisch, weshalb er den Habitus als Hilfskonstruktion beschreibt. Rademacher und Wernet (2014) kritisieren genau jene theoretische Unschärfe und stellen fest, dass der Begriff lediglich auf ein „Benennungsproblem (nicht auf ein Theorieproblem)“ (ebd., 160; Herv. i. O.)

„unfehlbare[r] Instinkt“ (Bourdieu 2001b, 204) missverstanden werden soll, der sich und die Bedingungen, unter denen er erworben worden ist, stets selbst reproduziert. Bourdieu gibt zu bedenken: „Die den objektiven Bedingungen vorgreifende Angepaßtheit ist ein *Sonderfall*, der (in den uns vertrauten Universen) zwar besonders häufig auftritt, den man aber nicht verallgemeinern sollte“ (ebd.; Herv. i. O.). So sei hier auch nochmals auf die Bedeutung der Familie beim Habituswerb verwiesen, in der keine lineare Vermittlung habitueller Muster zu erkennen ist (vgl. Büchner & Brake 2006; Maschke 2013, 78). Ecarius und Wahl (2009) nehmen ebenfalls Bezug auf die Studie von Büchner und Brake (2006) und stellen fest, dass die „innerfamiliären Dynamiken (...) von wechselseitiger Weitergabe und Aneignung geprägt [sind], aber auch von Modifikation oder Abweisung des familialen kulturellen ‚Erbes‘“ (Ecarius & Wahl 2009, 19). Auch das Verständnis von Familie als soziales Feld lässt die Annahme nicht zu, dass Personen einen Habitus linear übernehmen (vgl. Bourdieu 1998, 133). Kramer (2011) spricht davon, dass es in Bourdieus Schriften auch stets Hinweise auf die Individualität des Habitus gibt (vgl. ebd., 51).

Kramer (2011) legt eine Übersicht der unterschiedlichen Rezeptionsweisen Bourdieus vor und arbeitet kritisierte Punkte heraus. Wesentliche Gesichtspunkte sind dabei die Annahme eines determinierenden Habituskonzepts, die Vernachlässigung von individuellem Spielraum sowie eine geringe Sensibilität für Bewusstwerdungs- und Transformationsprozesse (vgl. ebd., 13 ff.).

Das Habituskonzept erfährt Kritik, da es als zu deterministisch aufgefasst wird und damit nicht Bourdieus Aussagen folgt, welche die Individualität oder stetige Dynamik des Habitus zulassen (vgl. Bourdieu 1998, 131; Bourdieu 2001b, 204). Der größte Kritikpunkt besteht laut Miller (1989) im Versuch, soziale Reproduktion allein durch das Habituskonzept zu erklären. Dies führe Bourdieu auf eine „inkonsistente und kaum überzeugende Weise“ (ebd., 200) durch. In einer theseartigen Zusammenfassung von Bourdieus Habituskonzepts betont Miller die deterministische Wirkung desselbigen, indem er davon spricht, dass Kausalitäten nicht mehr als linear, sondern als kreisförmiges oder rückgekoppeltes System dargestellt werden. In diesem sind die Handlungen von Beginn an angepasst und die Personen folgen den objektiven Verhältnissen gemäß des erläuterten Spiel-Sinns (vgl. ebd., 201). Dieser Zirkularität und der Reproduktion innerhalb dieser folgend kämen keine Impulse für Veränderungen und Habitusumformungen zustande. Miller findet genau dies für Bourdieu zutreffend, denn wenn sich ein Habitus herausgebildet hat, „scheint er für Bourdieu eine weitgehend lern- und entwicklungsunfähige Entität darzustellen. Soziale Erfahrungen, die im Widerspruch zum Habitus stehen, geraten sofort in den Sog der habituellen Umdeutung der sozialen Wirklichkeit“ (ebd., 213).

Herzberg (2004) legt in ihrer Arbeit eine biographietheoretische Perspektive zur Habitusentwicklung vor, indem sie Biographie als Vermittlungsinstanz zwischen Habitus und Milieu entwirft. Allerdings geht Herzberg nicht so weit, als dass sie von einer „Dauerspannung und Dynamik“ (Kramer et al. 2013, 26) des Habitus ausgeht und damit die Transformation von Habitusformen nicht als empirische Möglichkeit ansieht. Sie spricht daher von Habitusmetamorphosen. Für die empirische Umsetzung der Perspektive auf Transformationsprozesse stellt Kramer eine noch nicht so breite Rezeption fest (vgl. dazu Koller 2009; 2012; Kramer et al. 2013; von Rosenberg 2011).

reagiert. So liegt der Erfolg des Begriffs ihrer Meinung nach in seiner Suggestivität, ohne eine theoretische Klärung zu leisten.

Kramer et al. (2013) differenzieren zwischen einer kollektiven und subjektiven Seite des Habitus und beziehen sich dabei auf Lesarten Bourdieus, die eine Individualität hinsichtlich der Aneignungspraxis des Habitus zulassen (vgl. Bourdieu 2015b, 112 f.). „Mit dieser Differenzierungsannahme im Inneren des Habituskonzeptes wird deutlich, dass es zu permanenten Abstimmungen zwischen kollektiven Verbürgungen und individuell-biographischen Erfahrungen kommt“ (Kramer et al. 2013, 26). Auch von Rosenberg (2011) plädiert dafür, den Habitus nicht als „homogene[n] Block zu verstehen“ (ebd., 78), sondern ihn als „hybrid und widerstreitend organisiert“ (ebd.) aufzufassen.

Die Unterscheidung bzw. differenzierte Auffassung des Habitus ist für die folgende begriffliche Erläuterung des sog. „biographischen Habitus“ erkenntnisbringend. Dausien (2012) verbindet die Konzepte von Biographie und Habitus miteinander, indem sie bei beiden die Gleichzeitigkeit von strukturierter und strukturierender Struktur feststellt:

„Als analytischer Begriff vereinigt „Biographie“ zwei miteinander verschränkte Bewegungen, die in Anlehnung an eine Denkfigur Pierre Bourdieus gefasst werden können: Biographien sind gesellschaftlich *strukturierte* Strukturen (...). Sie sind zugleich *strukturierende* Strukturen, die gewissermaßen durch die „Logik“ der intersubjektiven Sinnkonstruktion hindurch soziale Deutungs- und Handlungspraxen generieren“ (ebd., 161; Herv. i. O.; vgl. dazu auch Schlüter 2013, 286).

Insbesondere aus biographisch-narrativen Interviews lassen sich die jeweiligen Strategien des Habitus rekonstruieren, die nicht nur auf individuelle Erfahrungsschichten verweisen, sondern explizit auch Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Lebensumständen verdeutlichen (vgl. El-Mafaalani 2012, 99). El-Mafaalani (2012) leitet mit Bezug auf Alheit und Dausien (2000) den Begriff des „biographische[n] Habitus“ (ebd., 274) ab, der genau diese Verschränkung aus strukturierter und strukturierender Struktur bzw. individueller und kollektiver Seite verdeutlichen soll. So wird der biographische Habitus nicht als unveränderliches Ergebnis einer spezifischen Prägung verstanden, sondern als „Prozess der Habitualisierung und als generatives (milieu-, gruppen-, familienspezifisch und biografisch geprägtes) Prinzip“ (Kramer 2011, 17). Zwar sind die Habitusformen von einem ersten Sozialisationskontext geprägt, „[a]ber die ‚Logik‘, durch die sie wirken, muß noch präziser beschrieben werden“ (Alheit & Dausien 2000, 274). Die Ursache von Unterschieden sieht Bourdieu (2015c) „in der Besonderheit der *sozialen Lebensläufe*“ (ebd., 113; Herv. i. O.), sodass nicht von *einem* Habitus gesprochen werden kann, sondern aufgrund der Differenzierungen folgerichtig von Habitus*formen* die Rede sein muss, um die Pluralität verdeutlichen zu können (vgl. Kramer 2011, 114).

Bourdieu (2015c) kommt zu dem Schluss, dass „der Habitus [eine] wirkende Präsenz der gesamten Vergangenheit, die ihn erzeugt hat“ (ebd., 105), beinhaltet. Dabei wird die Vergangenheit als „akkumuliertes Kapital“ (ebd.) verstanden. Eine solche Auffassung des Habituskonzepts, welches eine enge Verbindung mit den Kapitalarten eingeht, ist erkenntnisbringend für die vorliegende Arbeit und unterstreicht abermals die Bedeutung der Bezeichnung ‚biographischer Habitus‘. Habitusformen werden also nicht als starres Gerüst aufgefasst, sondern als komplexe Aneignungspraxen, die aus den jeweiligen Elementen des sozialen Raums sowie den unterschiedlichen Kapitalarten bestehen. Im Habitus schlägt sich die Verzahnung der unterschiedlichen Erfahrungen aus den Sozialisationskontexten nieder, weshalb ein relationales Verständnis vorliegt (vgl. Büchner & Brake 2006, 267).

Die unterschiedlichen Aneignungspraxen von Habitusformen können vor allem durch „explorative, keine Selbstverständlichkeiten kennende“ (El-Mafaalani 2012, 98) Forschung

beleuchtet werden. In diesem Kontext verortet sich diese Arbeit, weil es durch das empirische Vorgehen möglich ist, Aspekte der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung durch die sog. biographischen Bewältigungsstrategien zu verdeutlichen und damit die sog. individuelle Seite des Habitus zu untersuchen. Die rekonstruierten biographischen Bewältigungsstrategien werden als spezifische Aneignungs- oder Bewältigungspraxen verstanden. Damit wird einerseits eine Aktivität der jeweiligen Personen betont und aber auch die Nähe der rekonstruierten Strategien zu den habituellen Dispositionen verdeutlicht. Durch den Begriff ‚biographischer Habitus‘ wird abermals die individuelle Aneignungspraxis im Kontext betont und somit verdeutlicht, dass auch die individuelle Seite der Habitusformen nicht losgelöst von umgebenden Faktoren ausgebildet werden kann. Am Beispiel der Familie wird das besonders deutlich (vgl. Kapitel 3.2.2). Bezugnehmend auf Dausien (2012) lässt sich schlussfolgern, dass die Entscheidung für einen biographietheoretischen Ansatz auf der These basiert, „dass „Biographie“ eine eigensinnige und von anderen Prinzipien als *relativ unabhängige* Logik sozialer Konstruktionsprozesse darstellt“ (ebd., 162; Herv. i. O.).

Bourdieu's Theoriegebäude stellt wesentliche sensibilisierende Inhalte zur Betrachtung der Lebensphase der Adoleszenz bereit. Durch die unterschiedlichen theoretischen Elemente des sozialen Raums, der Kapitaltheorie sowie des Habituskonzepts wird eine differenzierte Betrachtung der unterschiedlichen Ausgangsbedingungen ersichtlich. Insbesondere die Kapitalarten werden im Zuge des empirischen Interesses als wesentlich erachtet. Sie geben Aufschluss über eine ungleiche Verteilung selbiger im Raum und lassen so Fragen danach entstehen, wie Personen unterschiedliche Bewältigungsstrategien auf Grundlage differenter Kapitalarten entwickeln (vgl. B. Lindmeier 2019a, 22). Die Personen verfügen, wie in diesem Kapitel dargestellt, über unterschiedliche Handlungsspielräume, um die Erwartungen, die an die Lebensphase der Adoleszenz gestellt werden, zu bewältigen (vgl. 15. KJB 2017, 99).

Für die Beschreibung der Adoleszenzphase, die im nachfolgenden Kapitel stattfindet, lässt sich vorausgreifend festhalten, dass es nicht möglich ist, von *einer* Jugend oder Adoleszenz zu sprechen. So liefert Bourdieu eine ungleichheitstheoretische Perspektive, die für die Erläuterung des nachfolgenden Kapitels der Adoleszenzphase gewinnbringend ist.

4 Adoleszenz

Adoleszenz bzw. Jugend bildet die Lebensphase zwischen Kindheit und Erwachsenenalter, die aus psychologischer, soziologischer und erziehungswissenschaftlicher Sicht erforscht wird. Im Zuge fortschreitender Industrialisierung konnte sich der Begriff ab der Mitte des 20. Jahrhunderts als eigenständige biographische Lebensphase durchsetzen. Heute ist Adoleszenz vor allem als eine von besonderen (Entwicklungs-)Aufgaben geprägte Lebensphase (vgl. 15. KJB 2017, 97 f.; Riegel 2018, 564). Insbesondere die Entwicklungsaufgabe „Vorbereitung auf eine berufliche Karriere“ (Dreher & Dreher 1985, 59) oder „Qualifizieren“ (Hurrelmann & Quenzel 2013, 28) findet in dieser Lebensphase statt.

Historisch betrachtet erscheint es wesentlich zu erwähnen, dass Adoleszenzforschung anfangs vorrangig männliche Personen betrachtete (vgl. Klika 2018, 305), während weibliche Adoleszenzforschung erst ab dem Ende des 19. Jahrhunderts bzw. Anfang des 20. Jahrhunderts Berücksichtigung fand (vgl. dazu Flaake & King 1993). Es kann eine stärkere Orientierung an normativen Modellen männlicher Personen konstatiert werden sowie „dass die Begriffe und Theorien von Jugend und Adoleszenz selbst latent und vielfach unbegriffen vergeschlechtlicht sind“ (King 2013, 34).

Einen einheitlichen Begriff, der disziplinübergreifend verwendet wird, gibt es nicht (vgl. Breitenbach 2013, 183; King 2004, 19; King 2013, 9; Klika 2018, 304). So besteht auch hinsichtlich der Altersangaben und einer Abgrenzung des Jugendalters zu Kindheit auf der einen und zu Erwachsenenalter auf der anderen Seite Uneindeutigkeit (vgl. Göppel 2005, 4; Huxel 2014, 79; King 2013, 31 f.). Eine Übersicht, die in den meisten Übersichtswerken hinzugezogen wird, ist die von Dreher und Dreher (1985, 59), die folgende Altersdifferenzierung vornehmen: mittlere Kindheit (6-12 Jahre), Adoleszenz (12-18 Jahre) und frühes Erwachsenenalter (18-30 Jahre). Die Shell-Studie, die sich als renommierte Jugendstudie etabliert hat, befragt eine Gruppe im Alter von zwölf bis 25 Jahren (vgl. Albert, Hurrelmann & Quenzel 2019, 32).

Der Begriff Jugend geht auf die Jugendforschung¹⁸ zurück und ist vor allem mit dem Standardwerk von Hurrelmann (1999) „Lebensphase Jugend“ verbunden. Doch auch im Rahmen der Jugendforschung und Jugendsoziologie wird auf den Begriff der Adoleszenz rekurriert, so dass die Begriffe uneinheitlich und teilweise auch synonym verwendet werden¹⁹. Ecarius (2012) verwendet den Begriff Jugend aus einer stärker erziehungswissenschaftlich

18 Eine Übersicht der deutschsprachigen Jugendtheorien ist bei bspw. Andresen (2005) und auch Fend (2005) zu finden, die vor allem die jugendkulturell und psychoanalytisch orientierte Theorie nach Bernfeld, eine sozialwissenschaftliche Jugendtheorie nach Bühler und schließlich die geisteswissenschaftliche Pädagogik nach Spranger berücksichtigen (vgl. Andresen 2005, 67 ff.; Fend 2005, 33 ff.). In einem weiteren Schritt führt Andresen (2005) das Verständnis von Jugend als Bildungsmoratorium noch weiter aus und zieht da vor allem Vertreter*innen wie Anna Freud, Blos, Erdheim und Erikson hinzu (vgl. ebd., 94 ff.). Insbesondere auf Eriksons Konzept wird im Rahmen der Erläuterung der Entwicklungsaufgaben nochmals Bezug genommen. Eine weitere Übersicht ist bei Ecarius et al. (2011, 19 ff.) zu finden, die zwischen pädagogischen, generationstheoretischen, entwicklungstheoretischen, individualtheoretischen und aktuellen interdisziplinären Ansätzen differenzieren.

19 Der synonymen Begriffsverwendung wird auch im Rahmen dieser Arbeit gefolgt, da Literatur von unterschiedlichen Autor*innen hinzugezogen worden ist, in denen beide Begriffe verwendet werden (vgl. dazu King 2004, 28). Der Begriff der Adoleszenz hat den Vorteil, dass dieser er den Aspekt der Konstruiertheit betont und damit eine deutlichere Berücksichtigung dessen ermöglicht, dass Zugänge zu Möglichkeitsräumen ungleich verteilt sind.

bzw. sozialpädagogisch geprägten Perspektive heraus. Damit werden vor allem Lern- und Bildungsprozesse wichtig. Sie definiert die Jugendphase als einen „Gestaltungs- und Erfahrungsraum mit Bezug auf eine Generationenordnung“ (ebd., 45).

Die Begriffe Jugend und Adoleszenz stehen beide in Abgrenzung zum Begriff der Pubertät. Dieser bezieht sich auf körperliche Reifungsprozesse und biologische Veränderungen (vgl. Fend 2005, 23). Adoleszenz fokussiert dahingegen psychische und soziale Entwicklungsprozesse. So wird Adoleszenz häufig verwendet, wenn es darum geht, dass „Entwicklungsprozesse im Verhältnis zu Entwicklungspotenzialen qualifiziert werden“ (King 2004, 20; Herv. i. O.). Einem solchen Verständnis Folge zu leisten, erscheint besonders interessant, wenn die Übergangsgestaltung von der Schule ins nachschulische Leben betrachtet wird. King (2013) bevorzugt den Begriff der Adoleszenz, da dieser ein höheres Abstraktionsniveau besitzt und „in geringerem Maße vorbelastet [ist] durch die Konnotationen des Alltagsbewusstseins, das „Jugend“ konkretistisch fasst“ (ebd., 38). So wird durch diese Begriffsverwendung der Aspekt der Konstruiertheit betont. Sie verwendet den Begriff, um auf die „potenzielle Qualität dieser Übergangsphase, nämlich ein *psychosozialer Möglichkeitsraum*²⁰ zu sein“ (ebd., 39; Herv. i. O.), zu verweisen. Dabei weist Adoleszenz ein breiteres Verständnis von Übergängen auf, da sich die Phase nicht durch bspw. Initiationsriten temporär festlegen lässt. Vielmehr wird Adoleszenz mit einem Möglichkeitsraum verbunden, in dem „eigensinnig und eigenständig experimentiert werden kann“ (ebd., 40). Dieses Experimentieren, das Spiel und Risiko, das Austesten und Überschreiten lassen Individuierung schließlich erst zu. So sei an dieser Stelle bereits angemerkt, dass die individuellen Voraussetzungen für eine solche Experimentierphase sehr unterschiedlich verteilt sind und diese Prozesse stets in Bildungs- und Ausbildungszeit eingebettet sind (vgl. ebd., 41).

„Adoleszenz als psychosozialen Möglichkeitsraum zu verstehen, impliziert dabei immer auch die Perspektive darauf, wie Individuierungspotenziale gesellschaftlich verteilt sind, in welcher Hinsicht und aus welchen Bedingungsfaktoren heraus adoleszente Möglichkeitsräume genutzt werden können, eingeschränkt sind oder überhaupt fehlen“ (ebd., 42).

Resümierend bleibt hinsichtlich der begrifflichen Auseinandersetzung festzuhalten, dass die Wahrnehmung von Adoleszenz als eigene Lebensphase sowie auch altersbedingte Differenzierungen das Ergebnis sozialer Aushandlungs- und Konstruktionsprozesse ist. Diese sind zudem abhängig von sozialen Bedingungen, so dass Adoleszenz nicht als „natürliche Größe“ (Huxel 2014, 79) betrachtet wird²¹.

Durch diese begriffliche und konzeptuelle Einleitung des Begriffs wird die Bedeutung der Lebensphase bereits deutlich, sodass festgehalten werden kann, dass diese „durch eine beson-

20 Zur näheren Auseinandersetzung mit dem Begriff vgl. Bosse (2000), der diesen im Zusammenhang mit psychischen Implikationen der sexuellen Entwicklung in der Adoleszenz verwendet.

21 Breitenbach (2013) schlägt daher vor, von „doing adolescence“ (ebd., 182) zu sprechen. Dabei überträgt sie die konstruktivistische Auffassung von Geschlecht („doing gender“ (West & Zimmermann 1987)) auf die Konstruktion der Jugend-bzw. Adoleszenzphase. Sie begründet dies mit der problematischen Erfassung der Personengruppe sowie auch der Lebensphase. Auch den Anfang und insbesondere das Ende der Lebensphase beschreibt sie als erodierend. Durch einen solchen konstruktivistischen Ansatzpunkt sieht sie gewährleistet, dass die Beschreibungen von Jugendlichen über Jugend nur in der Analyse beschrieben werden können (vgl. Breitenbach 2013, 183). Dazu hält sie fest, dass sich in den Analysen „Verbindungen zwischen Sozialisations- und Darstellungsprozessen zeigen, die von den Jugendlichen selbst in ihren Konzeptionen von Heranwachsen, vom Erwachsensein und von angemessener jugendlicher Praxis erarbeitet, inszeniert, erlebt und erlitten werden“ (ebd., 194).

ders dichte Staffelung dieser Entwicklungsaufgaben gekennzeichnet“ (Hurrelmann 2012, 91) ist. Durch die Forschungsanlage der Arbeit soll die Lebensphase als in eine Generationenordnung (Kapitel 4.1) (Ecarius 2001; 2012; 2018a) eingebettet verstanden werden. Durch die Berücksichtigung dieser Generationenordnung wird die Betrachtung der Generationen*beziehung* notwendig, womit die Bedeutung der Familie in dieser Lebensphase betont wird. Familie wird als „Bildungsort“ (Büchner & Brake 2006) verstanden. Nach Bourdieu (1998; 2014) wird sie als zentral für den Aspekt sozialer Reproduktion und die Weitergabe unterschiedlicher Kapitalarten angesehen. Der Prozess der Weitergabe wird nicht als linear aufgefasst, sondern wird als aktive Aneignungspraxis verstanden, in der es ebenfalls zu Ambivalenzen innerhalb des Familiengeschehens kommen kann. Durch die Einordnung in ein Generationenverhältnis geht die Möglichkeit hervor, Adoleszenz als Moratorium zu begreifen, welches als zugestandene Auszeit von der älteren Generation verstanden wird. Wesentlich ist dabei, dass Moratorien als eine ungleich verteilte Ressource verstanden werden, die ebenfalls eine normative Wirkkraft für die Bewältigung der Lebensphase haben.

Die intergenerationale Einordnung bildet die Basis für die weitere Betrachtung der sog. Entwicklungsaufgaben (Havighurst 1982; Hurrelmann & Quenzel 2013; Quenzel 2010) (Kapitel 4.2) oder biographischen Übergänge (Stauber 2014). Gerade im Zuge der Auswertung ist deutlich geworden, dass es auch auf theoretischer Ebene sinnvoll erscheint, sich mit dem Konzept der Entwicklungsaufgaben zu beschäftigen und dabei nicht nur eine inhaltliche Bestimmung vorzunehmen, sondern sie vielmehr auch dahingehend zu konturieren, wie sie einerseits intergenerational konstituiert und andererseits normativ geprägt sind. Das gilt insbesondere für die Aufgabe „Qualifizieren“ (Hurrelmann & Quenzel 2013, 28) mit ihrer Teilaufgabe der beruflichen Orientierung. Dieser kommt aufgrund des Zusammenhangs der jeweiligen Aufgaben untereinander eine besondere Bedeutung zu und sie gilt als „wichtigste Entwicklungsaufgabe“ (Reinders 2006, 148; vgl. dazu auch Gusinde & Hildebrandt 2014, 568).

Ausgangsthese der Betrachtung ist dabei, dass Entwicklungsaufgaben *nicht* linear bewältigt werden und im Laufe der Biographie wiederkehrend sein können (vgl. Stauber 2014, 15 ff.). Gerade vor dem Hintergrund der beruflichen Orientierung, die sich in den Entwicklungsaufgaben „Qualifizieren“ und „Partizipieren“ wiederfindet, erscheint die Annahme der Nicht-Linearität und Wiederkehr besonders erkenntnisbringend zu sein (vgl. Walther 2006, 38; Walther & Stauber 2018, 907 f.).

Die Konzepte Generativität und Individuation (Kapitel 4.3), die in einem dialektischen Verhältnis stehen, tragen dazu bei, die familiäre Generationenbeziehungen differenzierter darzustellen. King stellt damit eine intergenerational fundierte Perspektive auf Adoleszenz zur Verfügung, die über eine normative Frage nach erfüllten bzw. nicht erfüllten Entwicklungsaufgaben hinausgeht, ohne diese gleichzeitig zu negieren. Insbesondere diese beiden Konzepte helfen das empirische Interesse der Arbeit zu schärfen und die *Funktionen* der ausgebildeten Bewältigungsstrategien der Personen zu verdeutlichen. Denn diese werden als vor dem familialen Hintergrund entstanden aufgefasst.

Daher steht die intergenerationale Einordnung der Lebensphase (Kapitel 4.1) eine Basis für die gesamte Betrachtung derselbigen dar. Die Entwicklungsaufgaben (Kapitel 4.2) werden vor diesem Hintergrund betrachtet und erhalten eine weitere Differenzierung durch die Konzepte von Generativität und Individuation (Kapitel 4.3).

Vor dem Hintergrund des Forschungsinteresses sei bereits vorausgreifend darauf hingewiesen, dass diese Darstellung der Adoleszenz- oder Jugendphase die Peerbeziehungen zugunsten

der familialen Beziehungen vernachlässigt. Damit soll die anhaltende Bedeutung von Familie und deren Einfluss bei der Bewältigung der jeweils gesellschaftlich geforderten Aufgaben berücksichtigt werden (vgl. B. Lindmeier 2019b, 261). Die Vielfalt zeigt sich vor allem im Ergebnisteil (Kapitel 7), da dabei keiner kategorischen Zuteilung von ‚unterstützenden‘ oder ‚beeinträchtigenden‘ familialen Umständen gefolgt, sondern die subjektive Bedeutung rekonstruiert wird.

4.1 Adoleszenz im Generationenverhältnis

„[N]eue Lebensformen ... werden von den Heranwachsenden in Auseinandersetzung mit dem Vergangenen wie dem Gegenwärtigen hervorgebracht“ (Ecarius 1998, 45).

Dieses Zitat steht einleitend für die Beschäftigung mit der Generationenordnung, in der Adoleszenz sich wiederfindet, da es einerseits verdeutlicht, dass Adoleszenz als ein Erfahrungsraum aufgefasst wird, in dem die Adoleszenten aktiv handeln. Andererseits wird die ‚ältere‘ Generation thematisiert, die ebenfalls gestaltend auf die Auseinandersetzung und den Erfahrungsraum wirkt (vgl. Ecarius 2012, 32).

In diesem Unterkapitel erfolgt die Einbettung oder Verortung der Adoleszenzphase innerhalb der Generationenordnung. Gleich zu Beginn sei auf stellvertretende Personen und auch Institutionen verwiesen, die sich hinter der ‚älteren‘ Generation verbergen. Zuvörderst seien hier die Eltern²² und der familiale Nahraum genannt. Wie durch die Beschreibung der Familie als soziales Feld deutlich geworden ist, ist das generative Handeln durch Ambivalenzen oder „symbolisch[e] Kräfteverhältniss[e]“ (Bourdieu 1998, 131) bestimmt. Diese Perspektive auf die generationale Einbettung der Adoleszenz zwischen Kindheit und Erwachsenenalter macht die aktive Aneignung von bspw. Entwicklungsaufgaben und die damit verbundenen innerfamilialen Aushandlungen deutlich.

Weiterhin gehören aber institutionelle Einrichtungen wie Schule, Maßnahmen, institutionalisierte Freizeitaktivitäten, gesetzliche Bestimmungen zu der ‚älteren‘ Generation dazu. Gerade im Rahmen einer pädagogischen Betrachtung ist der Verweis darauf, dass hinter der älteren Generation auch pädagogische Fachkräfte stehen, wesentlich (Ecarius 2018a, 867 ff.; Kramer, Helsper & Busse 2001, 136 ff.). Ecarius (2001) führt zu weiterer Spezifizierung den Begriff der pädagogischen Generationsverhältnisse ein, die wie bereits genannt in institutionellen Einrichtungen stattfinden. Wesentlich ist dabei, dass sich pädagogische Institutionen „am Lebenslauf mit seinen altersstrukturierten Lebensphasen“ (ebd., 47) orientieren. Das Besondere an den pädagogischen Generationsverhältnissen ist jedoch, dass ihnen auch Generationsbeziehungen eingelagert sind, die auf der konkreten Ebene der Interaktion zwischen Schüler*innen und Lehrkräften stattfinden. Dies bedeutet, dass es in pädagogischen Institutionen sowohl Interaktionen zwischen unterschiedlichen Generationen, sprich zwischen Lehrkräften und Schüler*innen (diachron), und als auch zwischen gleichen Generationen, sprich zwischen den Schüler*innen untereinander (synchron), gibt (vgl. ebd., 48). Ecarius versteht die pädagogische Praxis allgemein als intergenerationelle Praxis, die das Ziel verfolgt, dass eine (ältere) Generation eine jeweils andere (jüngere) Generation darauf vorbereitet, sich am gesellschaftlichen Leben und Geschehen selbsttätig zu beteiligen und mitzuwirken. Das Ergebnis bleibt jedoch offen und unbestimmbar (vgl. ebd., 44).

²² Wenn in diesem Kontext von Eltern die Rede ist, sind damit auch gleichzeitig andere Angehörige der Erwachsenengeneration gemeint oder auch andere primäre Bezugspersonen der Adoleszenten.

Karl Mannheim (1928/2017²³) wird häufig herangezogen, wenn es darum geht, Abfolgen von Generationen darzustellen²⁴. Im Zuge der Generationsforschung erfolgt eine Auseinandersetzung damit, wie sich Generationen überhaupt bilden und weniger, wie die Verhältnisse bzw. die Beziehungen zwischen Generationen verlaufen, weshalb dies vor allem dem familialen Raum vorbehalten ist. Szydlík (2001) unterscheidet so zwischen zwei unterschiedlichen Generationskonzepten. Er spricht von Generationsbeziehungen, die auf familiäre Beziehungen rekurren, und Generationenverhältnissen, welche gesellschaftliche Generationen in den Blick nehmen (vgl. ebd., 71).

Bei der Beschäftigung mit unterschiedlichen Generationen zielt Mannheim darauf ab, Dynamik und den Wandel innerhalb der Geschichte und Gesellschaften erklären zu können. So sieht er keine linearen Verläufe, sondern erkennt in neuen Generationen auch Umbruchsituationen (vgl. Zinnecker 2002, 71 f.). Mannheim benennt eine Generationsabfolge, die aus fünf Schritten besteht und bei der die Tradierung akkumulierter Kulturgüter im Vordergrund steht:

- a) stetes Neueinsetzen neuer Kulturträger;
- b) durch den Abgang früherer Kulturträger;
- c) durch die Tatsache, dass die Träger eines jeweiligen Generationszusammenhangs nur an einem zeitlich begrenzten Abschnitt des Geschichtsprozess partizipieren;
- d) durch die Notwendigkeit des steten Tradierens (Übertragens) der akkumulierten Kulturgüter, durch die Kontinuität des Generationswechsels“ (Mannheim 2017, 95).

Durch das „Neueinsetzen neuer Kulturträger“ (ebd.), was den „Abgang früherer Kulturträger“ (ebd.) zur Folge hat bzw. dadurch ermöglicht wird, kann Bourdieus Kampfmetapher erneut bedient werden (vgl. Bourdieu 2014, 146).

Aus dieser Abfolge Mannheims kann einerseits ein Verhältnis zwischen den Generationen abgeleitet werden und andererseits lassen sich auch gegenseitige Erwartungshaltungen daran erkennen (vgl. King 2010, 12 f.). Szydlík (2002) beschreibt treffend, dass intergenerationale Beziehungen auch stets Widersprüche und Ambivalenzen beinhalten (vgl. ebd., 148).

Die ältere Generation ist dafür verantwortlich, der jüngeren Ressourcen zur Verfügung zu stellen, Räume zu eröffnen, um Erfahrungen sammeln zu können. Auf Seiten der Jugendlichen liegt jedoch die Verantwortung, sich mit den sog. Entwicklungsaufgaben auseinanderzusetzen und sich mit den übertragenen Kulturgütern zu beschäftigen, um so gesellschaftlichen Wandel und Reproduktion zu ermöglichen. Damit wird deutlich, dass es einen aktiven Prozess von Aushandlung, Übernahme, Fortführung, aber auch Ablösung und Veränderung in dieser Lebensphase gibt (vgl. King 2004, 45; King 2010, 12). So kann mit Bourdieu die Frage formuliert werden, wie „die Weitergabe der Macht und der Privilegien an die

23 Hier wurde eine Neuauflage des Textes „Das Problem der Generationen“ verwendet. Der Originalbeitrag ist 1928 (Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie 7 (2), 157-185) erschienen.

24 Kritisiert wird an Mannheims Darstellung, dass Generationseinheiten beschrieben werden, die sich durch prägende Ereignisse in der Jugendphase konstituieren (vgl. Rosenthal 2000, 163 f.; Zinnecker 2002, 73). Rosenthal kritisiert eine solche, ihrer Meinung nach, verkürzte Darstellung und Fokussierung auf die Jugendphase und kommt mit ihrer Forschung zur intergenerationalen Verarbeitung von Krieg und NS-Zeit zu der Erkenntnis, dass sich Generationen in unterschiedlichen Lebensphasen konstituieren können und es nicht nur um das Lebensalter geht, sondern vor allem die Art und Weise, wie etwas erlebt und dann auch verarbeitet worden ist. Rosenthal spricht sich dafür aus, dass die Verarbeitung und Interaktion mit anderen stärker zu berücksichtigen (vgl. ebd., 165 f.). So plädiert sie dafür, bei der Konstitution von Generationszusammenhängen nach synchronen, sprich gemeinsam erlebten Ereignissen, oder diachronen, durch die Interaktion mit anderen Generationen, Entstehungen zu unterscheiden (vgl. ebd., 166).

nächste Generation [ausgestaltet] ist“ (Bourdieu 2014, 146) und welche unterschiedlichen Erwartungshaltungen damit einhergehen. Die Weitergabe unterschiedlicher Kapitalarten, vor allem kulturellen Kapitals, aber auch die Möglichkeit Kapital zu akkumulieren, steht so im Vordergrund. Wie bereits im Zuge der Kapitalarten (Kapitel 3.3) erläutert, spielt der Zeitaspekt für Tradierungs- und Akkumulationsprozesse eine wesentliche Rolle. Auch in dem Zusammenhang des Generationenverhältnisses spielt Zeit eine besondere Rolle. Denn laut Mannheim sind Personen nur für eine begrenzte Zeit Teil der jüngeren bzw. älteren Generation. So kommt er zu der Auffassung, dass Jugend der Vorbereitung darauf dient, was als ‚erwachsen‘ definiert wird und mit bestimmten Vorrechten ausgestattet ist. Jugend wird somit zu einer sozial konstituierten Form, durch welche in modernisierten Gesellschaften sog. „neue Kulturträger“ auf ihren Einsatz in das jeweilige generationale Verhältnis vorbereitet werden (vgl. King 2009, 48). Die soziale Form von Adoleszenz bzw. Jugend variiert jedoch mit historischen und kulturellen Wandlungsprozessen. Damit ist diese Lebensphase einerseits die Voraussetzung, um Güter zu tradieren, aber auch gesellschaftlichen Wandel voranzutreiben (vgl. King 2013, 59 f.).

Aufgrund der unterschiedlichen Verteilung von Kapitalarten im sozialen Raum folgert Bourdieu, dass es unmöglich sei, von der Jugend als einer Einheit zu sprechen, weil damit „Universen, die praktisch nichts miteinander zu tun haben, unter ein- und demselben Begriff“ (Bourdieu 2014, 138) subsumiert werden²⁵. Bourdieu unterscheidet dabei insbesondere zwischen *zwei* Arten von Jugend, nämlich Jugendliche, die ein „Universum von Adoleszenz im eigentlichen Sinne, d.h. ein Universum an vorläufiger Verantwortungslosigkeit“ (ebd.) erleben und denjenigen, denen dieses nicht zur Verfügung steht. Für Bourdieu stellen diese beiden Arten von Jugend zwei unterschiedliche Pole dar, zwei „Extreme eines Raums von Möglichkeiten“ (ebd.). Dazwischen liegen jedoch vielfältige Zwischenformen (vgl. Ecaris et al., 2017, 20). Damit kann festgehalten werden, dass das Ausleben der Jugendphase auch stets mit der jeweiligen sozialen Position verknüpft ist (vgl. King 2004, 22). Bourdieu (2014) spricht der Tatsache, sich in dem Universum von temporärer Verantwortungslosigkeit befinden zu können, einen „nachhaltig[en] Effek[t]“ (ebd., 139) für den Status des Heranwachsens zu. Dafür sieht er es für notwendig an, „*sozial aus dem Spiel*“ (ebd.; Herv. i. O.) zu sein.

Damit rekurriert Bourdieu auf ein sog. psychosoziales Moratorium, das vor allem auf die Arbeiten von Erikson (1968) zurückgeht²⁶. In Eriksons Theorie spielt die Denkfigur des Moratoriums eine zentrale Rolle, in dem bestimmte Themen wie bspw. Identitätsfindung, Schulbildung, berufliche Ausbildung und erste Beziehungserfahrungen eingelagert sind. Diese Phase zeichnet sich, wie bei den zitierten Textstellen Bourdieus (2014) bereits deutlich geworden ist, dadurch aus, dass es als Zeit der Entpflichtung verstanden wird:

25 Um die Pluralität zu markieren, schlagen Autor*innen vor, von *Jugenden* (Tamke 2008, 87 ff.) oder *Jugendlichkeiten* (vgl. Jösting 2005, 39 ff.) zu sprechen.

26 Seine Jugendtheorie ist in das Lebenslaufmodell eingebettet, wobei acht Phasen (Säuglingszeit, Kleinkindalter, Kindergartenalter, Grundschulalter, Adoleszenz, junges Erwachsenenalter, mittlere Lebensjahre und hohes Erwachsenenalter) unterschieden werden. Jede Phase ist durch eine Entwicklungskrise, ein spezifisches Spannungsfeld gekennzeichnet, wobei sich zwei Pole konkurrierend gegenüberstehen. Dabei ist diese Entwicklungskrise jedoch nicht als alltagsprachliche Katastrophe zu verstehen, sondern bezeichnet entwicklungsförderliche Wendepunkte in dem Leben einer Person. Die Art und Weise, wie eine Krise in einer vorausgegangenen Lebensphase bewältigt worden ist, beeinflusst die Bewältigungsform der jeweils nachfolgenden (vgl. Andresen 2005, 100 f.).

„A MORATORIUM is a period of delay granted to somebody who is not ready to meet an obligation or forced on somebody who should give himself time. By a psychosocial moratorium, then, we mean a delay of adult commitments, and yet it is not only a delay. It is a period that is characterized by a selective permissiveness on the part of society and of provocative playfulness on the part of youth (...) Such moratoria show highly individual variations (...) and there are, of course, institutional variations linked with the ways of life of cultures and subcultures (Erikson 1968, 157; Herv. i. O.).

Durch die Einführung der Schulpflicht hängt nicht nur die Herausbildung der Lebensphase der Adoleszenz eng damit zusammen, sondern auch ein Moratorium im Sinne einer Zeit des Explorierens. Die Veränderungen der Schul- und Ausbildungszeiten wirken sich auch auf den Zeitpunkt und die Ausgestaltung der Moratorien aus (vgl. Ecarius 2009, 93; Hurrelmann & Quenzel 2013, 21; ebd., 46).

Das Moratorium stellt seit der Entstehung der Adoleszenz als eigene Lebensphase eine Resource dar, die ungleich verteilt ist (vgl. King 2004, 32; Wischmann 2010, 37). War es früher der Schulbesuch an sich, der eine Differenzierung zur Folge hatte, ist es heute die Frage danach, *welche* Schule besucht wird und *wie* und mit welchen Zertifikaten die Institution die jeweiligen Personen für den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt ausstattet (vgl. Hurrelmann & Quenzel 2013, 21 f.).

„Eine Vielzahl von Aktivitäten, die außerhalb formaler Bildungsinstitutionen stattfindet, wird auf ihre Verwertbarkeit für den weiteren Bildungs-, Ausbildungs- und Erwerbsweg abgeklopft. Ein biografisches Ausprobieren, also ein Entwicklungsmoratorium im Jugendalter, scheint kaum noch realisierbar“ (Reißig 2015, 188).

So wird eine (implizite) Zielsetzung des Moratoriums deutlich, in dem es darum geht, kulturelles Kapital zu akkumulieren und als „Einfädelformphase in die Erwerbsarbeit“ (Stecher 2003, 201) zu dienen. Außerdem werden auch eine normative Wirkmacht sowie eine Idealisierung des Moratoriums deutlich, für die Erikson ebenfalls Kritik erfahren hat (vgl. Andresen 2005, 108). So folgert King (2013), dass der adoleszente Möglichkeitsraum²⁷ durch eine Chancenstruktur gekennzeichnet ist, welche als „*Medium der Reproduktion sozialer Ungleichheiten*“ verstanden wird (ebd., 43; Herv. i. O.). Doch nicht nur die Einführung der Schulpflicht spielt eine Rolle, sondern auch die Tatsache, welche Funktion das Elternhaus beim Ausleben eines Moratoriums einnehmen kann. Diese Formulierung ist bewusst so gewählt, um eine verengende Zuschreibung zu vermeiden, in der Familien mit geringer Kapitalausstattung eine geringe Unterstützungsleistung anbieten können. Der Zusammenhang zwischen familialer Kapitalausstattung und der Frage danach, welche Relevanz die Eltern dem Moratorium aufgrund ihrer eigenen damaligen Erfahrungen beimessen, kann mit Hilfe der Konzepte von Generativität und Individuation (Kapitel 4.3) näher betrachtet werden.

Reinders (2003) führt eine Begriffsdifferenzierung von Moratorium und Transition ins Feld, womit er auf eine Gleichzeitigkeit in dieser Lebensphase verweist, die sich aus Eigenständigkeit der adoleszenten Lebensspanne (Moratorium) und Ausrichtung auf das Erwachsenenleben (Transition) zusammensetzt. Damit unterstreicht er abermals die Notwendigkeit, die Adoleszenzphase in ein generationales Verhältnis einzuordnen, da von der älteren Generation auch Erwartungen an diese Lebensphase gestellt werden, so dass die Personen stets als aktive Akteur*innen in diese Beziehungsdynamiken eingebunden sind (vgl. ebd., 24). Dieser

²⁷ King (2004) verwendet die Begriffe „adoleszenter Möglichkeitsraum“ und „psychosoziales Moratorium“ synonym (vgl. ebd., 29 f.; King 2013, 41).

Aspekt soll im nachfolgenden Kapitel, in dem die Entwicklungsaufgaben dargestellt werden, aufgegriffen werden (vgl. Kapitel 4.2).

Das Moratorium fokussiert laut Reinders die Eigenständigkeit der Lebensphase, die sich durch eine „Gegenwartsorientierung“ (ebd., 41) auszeichnet. Diese steht im Kontrast zur älteren Generation und wird mit der Gruppe der Gleichaltrigen verbunden. Mit dem Moratorium geht die bereits bei Erikson beschriebene Entpflichtung einher, die auch als „Freisetzung von Erwartungen der Erwachsenengeneration [verstanden werden kann], die sich mit ihren Erziehungsbemühungen im Rahmen der Institution Schule und Familie an die Heranwachsenden richten“ (ebd., 26). Transition fokussiert hingegen die „Vorbereitung auf die Zukunft“ (ebd., 51). Die Erwartungen der älteren Generation werden in Form von „Entwicklungsnormen“ (ebd.) an die jüngere Generation herangetragen, womit Jugend „auch immer einer Fremdzuschreibung durch Erwachsene“ (ebd.)²⁸ unterliegt. Reinders geht noch weiter, indem er von einer „Anpassung an die Vorstellungen der älteren Generation“ (ebd., 24) ausgeht und damit das Transitionskonzept als „*assimilatives* Phasenkonstrukt“ (ebd.; Herv. i. O.) umschreibt. Die Bezeichnung der Adoleszenz als ein „Sowohl-Als-Auch“ (ebd., 41) verbindet die beiden Dimensionen von Moratorium und Transition miteinander, die eine individuell differente Gewichtung und Bewertung erfahren können (vgl. ebd., 24).

Ecarius et al. (2017) sowie Reinders (2016) stellen eine Veränderung des Moratoriums fest, so dass Reinders eine Entwicklung hin zum „Optimierungsmoratorium“ (Reinders 2016) verzeichnet, bei dem es um eine optimale Anpassung und Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt geht. Diese Verschärfung des Moratoriums führt er auf verkürzte Ausbildungszeiten zurück, so dass „Prozesse beobachtbar sind, die das Auszeit-Modell des Bildungs- sukzessive in ein Optimierungsmoratorium verwandeln“ (ebd., 148). Damit geht für ihn eine Tendenz der Bildungsoptimierung einher, wobei es um eine „Effizienzsteigerung beim Ressourceneinsatz für die Erlangung von Bildungszertifikaten und/oder -inhalten“ (ebd., 152) geht (vgl. 15. KJB 2017, 97). King (2015) konstatiert, dass sich zeitgleich jedoch Entwicklungs- und Bildungszeiten verringert haben, sodass Aspekte der Effizienzsteigerung und Optimierung Einzug in die Lebensbereiche des Bildungssystems, des Berufs und der Familie halten. „Erfolgsbedingung ist es, nicht nur schnell zu sein; vielmehr gilt es überdies sich rasch umstellen zu können“ (ebd., 38).

So verschärft sich die Tatsache, dass ein Moratorium eine ungleich verteilte Ressource ist, umso mehr und erhält zudem noch die Zielsetzung einer ‚optimalen‘ Vorbereitung auf den Erwerbs- und Arbeitsmarkt. „Dabei geht zudem leicht verloren, dass sich hinter verlängerter Jugend oder Adoleszenz Unterschiedliches, insbesondere soziale Ungleichheiten verbergen können“ (King 2013, 33).

Resümierend kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass Adoleszenz im Rahmen dieser Arbeit aus einer Perspektive der Generationenordnung betrachtet wird und somit auf generationale Erfahrungs- und Möglichkeitsräume verweist. Diese bilden den Hintergrund der jeweiligen adoleszenten Erfahrungen und prägen so ebenfalls Umgangsweisen sowie heraus-

28 In der Fortführung der ersten Studie (Reinders 2003) kommt Reinders (2006) zu einer zugespitzten Version, indem er „Standardmodelle“ statt Entwicklungsnormen formuliert. Dabei rückt die Generationenthematik in den Hintergrund und biographische Orientierungen werden ausgeklammert. Eltern bzw. der familiäre Nahraum werden dem Bereich der Transition und Gleichaltrige zum Moratorium zugeordnet, sodass zwei Gruppen entstehen, die sich gegenüberstehen und Transition eine normative Geltungskraft erfährt, bei der bspw. Gleichaltrige ‚hinderlich‘ sein können (vgl. zur Kritik Ecarius 2009, 103 f.). Dieser weiterführenden Differenzierung und schematischen Zuordnung der jeweiligen Personengruppen ist im Rahmen dieser Arbeit nicht zuzustimmen.

gebildete Bewältigungsstrategien in dieser Lebensphase. Dadurch wird die ältere Generation bzw. der familiale Nahraum nicht nur im Zuge der Ablösung relevant (vgl. Ecarius et al. 2017, 9; B. Lindmeier 2019b, 261). Außerdem wird durch die Einbettung in einen intergenerationalen Kontext der Aspekt der Konstruiertheit der Lebensphase sowie auch ihre Einordnung in machtförmige Strukturen deutlich. Damit sind immer sowohl Folgen als auch Voraussetzungen sozialer Ungleichheiten verbunden.

Die zugrundeliegende Auffassung von Jugend soll in Abgrenzung zu den Überlegungen zur sog. Selbstsozialisation (Zinnecker 2002) stehen, die davon ausgehen, dass sich Adoleszente „unabhängig von der „Fremdsozialisation“ durch Eltern, Erzieher[*]innen, Lehrerinnen und Lehrer“ (Mansel & Hurrelmann 2003, 83) entwickeln und Ereignissen in ihrer Umwelt eine Bedeutung beimessen.

Durch die hier dargestellte generationale Einordnung der Adoleszenz werden auch die sog. Entwicklungsaufgaben, die nun beschrieben werden sollen, ebenfalls in diesem intergenerationalen Kontext aufgeführt. Das bedeutet, dass Entwicklungsaufgaben stets aus der generationalen Perspektive herausgedacht werden, was zur Folge hat, dass sie normative Implikationen und Erwartungshaltungen aufweisen.

4.2 Entwicklungsaufgaben

Die Konzeption der Entwicklungsaufgaben geht zurück auf Havighurst (1982) und schließt an psychoanalytische und lerntheoretische Ansätze an. Wie auch Erikson interessiert sich Havighurst für eine Entwicklung über die Lebensspanne hinweg. Er formuliert jedoch drei große Lebensabschnitte (mittlere Kindheit, Adoleszenz und frühes Erwachsenenalter), für die er mehrere Entwicklungsaufgaben formuliert.

„Entwicklungsaufgaben können als inhaltlich definierte Verbindungsglieder zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und individuellen Bedürfnissen, Interessen und Zielen betrachtet werden“ (Dreher & Dreher 1985, 56).

Tab. 3: Entwicklungsaufgaben in Anlehnung an Dreher & Dreher (1985, 59)

Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz
1. Neue und reifere Beziehungen zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts aufbauen
2. Übernahme einer Geschlechtsrolle
3. Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung und effektive Nutzung des Körpers
4. Emotionale Unabhängigkeit von den Eltern und anderen Erwachsenen
5. Vorbereitung auf Ehe und Familienleben
6. Vorbereitung auf eine berufliche Karriere
7. Werte und ethisches System erlangen, das als Leitfaden für das Verhalten dient
8. Sozial verantwortliches Verhalten erstreben und erreichen

Havighurst sieht vor, dass Zusammenhänge zwischen den Entwicklungsaufgaben bestehen, denn wird eine Aufgabe ‚erfolgreich‘ bewältigt, hat dies ‚positive‘ oder ‚gute‘ Voraussetzun-

gen für die Bearbeitung der nächsten Aufgabe; „umgekehrt erschwert das Versagen bei einer auch die Bewältigung anderer Entwicklungsaufgaben“ (Hurrelmann & Bauer 2015, 76). Das umfasst auch – oder insbesondere – die Aufgabe „Vorbereitung auf eine berufliche Karriere“ (Dreher & Dreher 1985, 59).

So können die Entwicklungsaufgaben sowohl als Chancen als auch als Behinderungen verstanden werden (vgl. Ecarius et al. 2011, 45), da sie als gesellschaftliche Anforderungen nicht nur als Möglichkeit, sondern auch als Risiko sozialer Ausgrenzungs- und Marginalisierungsprozesse verstanden werden müssen (vgl. Stauber & Riegel 2009, 368). Hurrelmann (2012) spricht davon, dass für die Bewältigung der Lebensphase mitsamt ihren einzelnen Aufgaben hohe Kompetenzen auf Seiten der Personen benötigt werden (vgl. ebd., 91). So hängt eine ‚gewinnbringende‘ Nutzung von Gestaltungsspielräumen von zur Verfügung stehenden Kapitalarten ab und ebenso davon, ob diese Räume überhaupt zur Verfügung stehen oder nicht.

Entwicklungsaufgaben, so Quenzel (2010), strukturieren „als soziale Erwartungen den Lebenslauf und bestimmen die Richtung individueller Entwicklungsverläufe mit“ (ebd., 125).

Hurrelmann hat in den 1980er Jahren in Anlehnung an Havighurst (1982) ein Cluster der Entwicklungsaufgaben erstellt. Der Fokus liegt bei Hurrelmann und Quenzel (2013) vor allem auf der Sozialisation, welche als ein Prozess verstanden wird, an dem das Individuum aktiv handelnd teilhat, dabei in Wechselwirkung mit der Umwelt steht und sich mit sozialen und materiellen Lebensbedingungen auseinandersetzt (vgl. Mansel & Hurrelmann 2003, 75). Für die Bewältigung²⁹ der unterschiedlichen Entwicklungsaufgaben bedeutet dies, dass es nicht nur darum geht, gesellschaftlichen Erwartungen zu entsprechen, sondern sich aktiv mit den jeweiligen Aufgaben auseinanderzusetzen und diese zu be- und verarbeiten. Daher sieht Hurrelmann (2012) Jugend als „produktive Realitätsverarbeiter[*innen]“ (ebd., 93) an. Damit wird den Personen Selbstaktivität zugestanden, aber auch erwartet, dass sie dem normativen und gesellschaftlichen Druck begegnen.

In Hurrelmanns Verständnis von Entwicklungsaufgaben sind „kollektive Urteile“ ein wesentliches Element:

„In die Entwicklungsaufgaben gehen die kollektiven Urteile darüber ein, was in einem bestimmten Altersabschnitt des Lebens als angemessene Entwicklung und als anzustrebende Veränderung anzusehen ist und deshalb als Ziel für das individuelle Verhalten gesetzt werden soll“ (ebd., 95).

Auch Quenzel (2010) greift die kollektiven Urteile auf und stellt fest, dass sie „kulturell so tief verankert sind“ (ebd., 125), dass die Personen sich zu diesen verhalten müssen und dazu Kompetenzen, wie das Erkennen eigener Stärken und Schwächen, nötig sind. Die Erfüllung der Aufgaben bringt soziale Anerkennung mit sich. Den Aufgaben nicht zu entspre-

29 So wird also auch bei der Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben von dem bereits vorgestellten Bewältigungskonzept (Böhnisch & Schefold 1985) ausgegangen, das nicht auf ein bloßes ‚Zurechtkommen‘ abzielt, sondern einen aktiven Aneignungsprozess meint. Dieser wird jedoch nicht, wie von entwicklungspsychologischen Modellen dargestellt, als rationaler Entscheidungsprozess verstanden (vgl. Fend 2005, 213), sondern wie bereits im Rahmen der biographischen Bewältigungsstrategien erläutert, als eine nicht bewusste oder auch inkorporierte Strategie verstanden. Für die Analyse der jeweiligen biographischen Bewältigungsstrategien bedeutet es, dass sie aus den lebensgeschichtlichen Erzählungen und Zusammenhängen rekonstruiert werden müssen. Durch diese biographische Betrachtung der Bewältigungsstrategien der Entwicklungsaufgaben kann der intergenerationalen Konturierung nachgegangen werden, weil so auch biographische Themen der Eltern sichtbar werden können. Dafür ist auch die Nähe zu den Kapitalarten, wie sie im Exkurs (Kapitel 3.4) erläutert worden sind, hilfreich.

chen, erscheint nach Quenzel anspruchsvoller, da so die Aufgaben für die jeweilige Person zunächst reformuliert und die gesellschaftlichen Erwartungen zurückgewiesen werden müssen. Der Fokus liegt also deutlich auf der Auseinandersetzung mit den jeweiligen Aufgaben und Anforderungen vor dem Hintergrund sozialer und materieller Lebensbedingungen und nicht auf einer Internalisierung sozialer Strukturen (vgl. Mansel & Hurrelmann 2003, 76). Hurrelmann und Quenzel (2013, 28 f.) und Quenzel (2010, 126 f.) folgend sollen nun die vier Cluster der Entwicklungsaufgaben vorgestellt werden:

Tab. 4: Entwicklungsaufgaben nach Hurrelmann & Quenzel (2013, 26 f.) und Quenzel (2010, 126 f.)

Qualifikation	Entfaltung einer intellektuellen und sozialen Kompetenz, um schulischen und beruflichen Anforderungen nachzugehen; Ziel ist eine berufliche Erwerbsarbeit, um sich ökonomische Unabhängigkeit zu sichern; aus gesellschaftlicher Sicht wird so eine „Übernahme einer Mitgliedschaftsrolle in der Leistungsgesellschaft“ (Quenzel 2010, 126) möglich;
Ablösung und Bindung	Akzeptanz des veränderten körperlichen Erscheinungsbildes; emotionale und soziale Ablösung von den Eltern; Aufbau einer Geschlechtsidentität und Bindungen zu Gleichaltrigen; aus gesellschaftlicher Sicht liegt hier die Verantwortung der „biologischen Reproduktion“ der Gesellschaft;
Regeneration	Herstellung selbstständiger Handlungsmuster im Umgang mit Konsum; Fähigkeit, mit Freizeitangeboten umzugehen; Bedürfnisorientierung; aus gesellschaftlicher Sicht geht es um die Balance zwischen Regeneration der Arbeitskraft und Teilnahme an der Konsumwirtschaft;
Partizipation	Aufbau Werte- und Normorientierungen; ethisches und politisches Bewusstsein; aus gesellschaftlicher Sicht geht es hierbei um die Übernahme von Partizipationsrollen als Bürger*in und die Einbindung in einen „kulturellen und politischen Reproduktionsprozess einer demokratischen Gesellschaft“ (ebd., 127).

Aus dieser Kurzübersicht wird deutlich, dass die jeweiligen Aufgaben miteinander verwoben sind, sich zum Teil überschneiden und in ihrer zeitlichen Abfolge also auch gleichzeitig stattfinden bzw. sich gegenseitig überlagern und ergänzen. Der Maßstab, nach dem beurteilt wird, ab wann eine Entwicklungsaufgabe ‚erfolgreich‘ erfüllt worden ist und was ‚erfolgreich‘ bedeutet, muss aus dem jeweiligen sozialen Kontext geschlossen werden (vgl. Hurrelmann 2012, 96). Diesem Ansatz soll durch die Einordnung vor dem biographischen Hintergrund gefolgt werden und entspricht dem empirischen Interesse der Arbeit, wenngleich nicht von ‚erfolgreicher‘ Bewältigung gesprochen wird.

Entsprechend einer stets komplexer werdenden Gesellschaft bettet Hurrelmann die Entwicklungsaufgabe „Vorbereitung auf eine berufliche Karriere“ in ein umfassenderes Cluster ein, welches er mit „Qualifizieren“ überschreibt. Adoleszente sollen sich intellektuelle und soziale Fähigkeiten aneignen, um die Leistungs- und Sozialanforderungen in der Schule und auch im Beruf zu erfüllen und später die „gesellschaftliche Mitgliedsrolle des Berufstätigen“ (Hurrelmann 2012, 95) anzunehmen.

Bevor eine kritische Betrachtung des Konzepts angeführt wird, soll diese Entwicklungsaufgabe näher betrachtet werden, weil sie eine prominente Stellung einnimmt. Denn laut Rein-

ders (2006) gilt die „Vorbereitung auf den Beruf als die wichtigste Entwicklungsaufgabe“ (ebd., 148). Dadurch wird diese Aufgabe als besonders relevant angesehen, woraus sich eine enge Verquickung mit den anderen Teilaufgaben ergibt (vgl. Reißig 2015, 189).

„Normativ wird von jedem Heranwachsenden erwartet, dass er berufstätig ist, um sich über ein Erwerbseinkommen seinen Lebensunterhalt eigenständig und eigenverantwortlich zu leisten“ (Gusinde & Hildebrandt 2014, 568).

So wird die erfolgreiche Platzierung auf dem Arbeitsmarkt als Voraussetzung für gesellschaftliche Integration erkannt (vgl. Reißig, Gaupp & Lex 2008, 58). Im Zuge der Erläuterung der drei Ebenen von Inklusion (Interdependenz, Partizipation und Reziprozität) kritisiert Kronauer (2017b) eine enge Verknüpfung von Erwerbsarbeit und Sozialleistungen (vgl. ebd., 232). Dass Jugendliche diese Forderungen an einen sog. „Normallebenslauf“ (Kohli 2017, 497) annehmen, in dessen Zentrum Erwerbstätigkeit steht, zeigen auch die Ergebnisse der aktuellen 18. Shell Jugendstudie, in der 93% der befragten Personen einen sicheren Arbeitsplatz für (sehr) wichtig halten. Dabei präferieren die befragten Personen eher „materielle Aspekte und die Sicherheit des Arbeitsplatzes und stellen die inhaltliche Wertigkeit ihrer Arbeit hinten“ (Shell Deutschland Holding 2019, 29). Auch die Orientierung an einer Leistungsnorm steht gesellschaftsschichtübergreifend nach wie vor für das Versprechen, Anerkennung zu finden und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben sichern zu können (vgl. ebd., 20). Diese grundlegend hohe Bedeutung von Arbeit bzw. Erwerbsarbeit kann auch in dem empirischen Material dieser Arbeit festgestellt werden (vgl. Kapitel 8.1).

Vor dem Hintergrund der Erläuterung der Entwicklungsaufgabe „Qualifizieren“ und ihrem normativen Gehalt erfolgen nun kritische Positionen, die an das Konzept der Entwicklungsaufgaben herangetragen werden. Fragwürdig erscheint, ob das Konzept der Entwicklungsaufgaben in der modernisierten Gesellschaft noch aktuell und passend ist und ob nicht Diskurse um Optimierung des Aufwachsens der Jugendlichen dominieren. Dennoch stellt Hurrelmann (2012) zeitlich überdauernde „allgemein gültige und explizit ausformulierte soziale und kulturelle Erwartungen“ (ebd., 96) fest.

Reinders (2002) geht auf normative Aspekte der Entwicklungsaufgaben ein und betont, dass diese kaum betrachtet werden würden (vgl. ebd., 15 f.; Zinnecker 2003, 37). Auch Helfferich (1997) kritisiert normative Implikationen der Konzeption und stellt eine Individuenzentrierung fest. So müssen laut ihrer Auffassung gesellschaftliche Anforderungen sowie auch der subjektive Sinn berücksichtigt werden, der „nicht nur eine Anpassungsleistung an diese normativen Anforderungen meinen soll“ (ebd., 151). Zwar beschreibt Hurrelmann (2012) die Anforderung, persönliche Individuation mit gesellschaftlicher Integration in Einklang zu bringen, aber es erscheint dennoch so, dass letzterer eine höhere Relevanz beigemessen wird. Denn Hurrelmann sieht durch das ‚erfolgreiche‘ Erfüllen der Entwicklungsaufgaben die aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben als gegeben an, so dass dann von sozialer Integration gesprochen werden kann (vgl. ebd., 91). Diese im Entwicklungsaufgabenkonzept enthaltenen gesellschaftlichen Normen als „Zielpunkt gelungener Sozialisationsprozesse im Jugendalter unhinterfragt“ (Reinders 2003, 22) zu übernehmen, ist als kritisch zu bewerten. Damit wird die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben ein zentraler Reproduktionsmoment sozialer Ungleichheiten.

Durch eine konsequente Betrachtung von Adoleszenz im Generationenverhältnis, wie bspw. Ecarius (2012) oder King (2013) es fordern, werden die Ambivalenzen der Generationenbeziehung deutlich und als Bestandteil der Betrachtung angesehen, da die Formulierung

der Entwicklungsaufgaben der älteren Generation zugeschrieben wird. Damit liegt die Definitionsmacht auch bei dieser (vgl. Reinders 2003, 21; Reinders & Wild 2003, 17). Diesen Umstand gilt es bei den Ausführungen um das Konzept der Entwicklungsaufgaben zu berücksichtigen – insbesondere dann, wenn es um die Bewältigung der selbigen geht. Besonders im schulischen Kontext kann eine normative Wirkung angenommen werden, wenn Entwicklungsaufgaben als „zu erreichende Erziehungs- und Sozialisationsziele gewendet werden können“ (Reinders & Wild 2003, 18). Dem Verständnis Kings (2013) folgend geht es dabei weniger darum, ob eine Aufgabe ‚erfolgreich‘ oder ‚nicht erfolgreich‘ absolviert worden ist, sondern ob aktive Aushandlungsprozesse innerhalb der Generationsdynamik zustande gekommen sind. Diese werden nicht danach bewertet, ob die Aufgabe in möglichst großer Übereinstimmung gelöst worden ist oder nicht. King folgend gehen diese Aushandlungsprozesse in den Konzepten von Generativität und Individuation auf (Kapitel 4.3).

Daher ist es wesentlich, sowohl Adoleszenz als auch die Entwicklungsaufgaben als intergenerational aufzufassen, da genau hier neben den familialen auch pädagogische Generationsbeziehungen wirksam werden und die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben in diesem institutionellen Kontext stattfindet (vgl. Ecarius 2001, 47 f.).

Mit Mecheril und Hofrath (2006) lassen sich folgende Kritikpunkte resümierend festhalten: Sie kritisieren ebenfalls eine normierende Wirkung der Konzeption sowie den Phasenbegriff, der einerseits einen „quasi-organische[n] Ablauf“ (ebd., 240) suggeriert und andererseits eine „differenz-, kontext- und variantennivellierend[e] Konsequenz“ (ebd.) impliziert. Der letztgenannte Aspekt ist wesentlich, wenn es um eine nähere Betrachtung der Teilaufgabe berufliche Orientierung geht.

Insbesondere vor dem Hintergrund der kritischen Anmerkungen ist die Perspektive aus der subjektiven Übergangsforschung erkenntnisbringend, da so die Auffassung der zeitgleichen und sich gegenseitig überlagernden Bearbeitung von Aufgaben verdeutlicht wird und auch eine Berücksichtigung der unterschiedlichen Bearbeitungsmodi erkennbar werden kann.

Die Autor*innengruppe Schröer, Stauber, Walther, Böhnisch und Lenz (u.a. 2013) sprechen daher von biographischen Übergängen und verstehen diese nicht als linearen Prozess. Der Begriff des Übergangs³⁰ bezeichnet „Passagen, die Menschen zwischen verschiedenen Lebensphasen durchlaufen“ (Stauber, Pohl & Walther 2007, 7). Dabei sind insbesondere subjektive Bedeutsamkeiten der jeweiligen Personen im Fokus. Dadurch, dass Übergänge zunehmend komplexer werden, ist die Berücksichtigung einer biographischen Perspektive diesbezüglich besonders interessant. Zudem ist nicht eindeutig bestimmbar, wann Übergänge beginnen und wann sie aufhören; ebenso wenig lassen sich Kriterien dafür bestimmen, wann ein Übergang ‚erfolgreich‘ ist und was ‚Erfolg‘ bedeutet (vgl. ebd.; Walther 2006, 38; Walther & Stauber 2018, 907 f.). Der Begriff des Übergangs bietet eine „Heuristik für individualisierte, reversible und fragmentierte Formen der Vergesellschaftung jenseits linearer Verläufe von Lebenslauf“ (Walter & Stauber 2018, 912). Biographische Übergänge stehen im Gegensatz zu sog. Statuspassagen (vgl. Sackmann & Wingens 2001, 23) und zeichnen sich dadurch aus, dass sie reversibel und nicht institutionell abgesichert verlaufen müssen (vgl. Stauber 2014, 13 f.; Walther 2006, 38; Walther 2013, 15).

Stauber (2014) konkretisiert diesen nicht linearen Verlauf mit der Beschreibung einer Yoyo-Bewegung, bei der Übergänge bzw. Entwicklungsaufgaben auch wiederkehrend bearbeitet werden können. Sie ergänzt die Subjektperspektive, aus der manchmal unterschiedliche

30 Für einen Literaturüberblick zur Übergangsforschung für den Bereich der Bildungsforschung vgl. Kutscha (1991, 113 ff.).

Facetten der zu bewältigenden Aufgabe im Vordergrund stehen und dafür andere Teilaufgaben in den Hintergrund geraten. Walther (2013) fügt hinzu, dass Yoyo-Übergänge sowohl gewählt als auch erzwungen sein können. „Yoyo-Übergänge spiegeln damit ungleiche familiäre Ressourcen, ungleiche Bildungsabschlüsse und dementsprechend ungleiche Spektren biografischer Optionen wider“ (ebd., 15). Mit dieser Ergänzung soll ebenfalls Hurrelmanns (2012) Feststellung, dass „der gesamte weitere Lebenslauf“ (ebd., 91) von der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben abhängt, zumindest kritisch reflektiert werden. Denn aufgrund der Nicht-Linearität der Entwicklungsaufgaben und deren wiederkehrender Bewältigung kann nicht von einer nahezu determinierenden Wirkung der jeweiligen Aufgaben ausgegangen werden.

Stauber (2014) stellt für biographische Übergänge fünf wesentliche Charakteristika³¹ auf, wovon drei nun näher beschrieben werden sollen, da sie besonders geeignet für die Konturierung der Entwicklungsaufgaben erscheinen:

Tab. 5: Yoyo-Übergänge nach Stauber (2014, 15 ff.)

Reversibilität	So kann es bei Schritten der Verselbstständigung stets auch zu Gegenbewegungen kommen. Ist eine Person aus dem Elternhaus ausgezogen, kann sie aufgrund einer Trennung, eines Ausbildungsabbruchs oder anderweitiger beruflicher Umgestaltung wieder nach Hause ziehen. Dies hat wiederum Auswirkungen auf die Entwicklungsaufgabe „Ablösen und Binden“, die dann wieder neu verhandelt bzw. strukturiert werden muss (vgl. dazu auch Papastefanou 2006). Aber nicht nur diese Entwicklungsaufgabe ist davon betroffen, sondern auch der Aspekt der ökonomischen Unabhängigkeit („Qualifikation“) kann damit gefährdet sein, was wiederum Auswirkungen auf die Beziehungsebene haben kann.
Fragmentierung	Unterschiedliche Teilübergänge entkoppeln sich aufgrund der Verlängerungen von Ausbildungszeiten.
Diversifizierung	Die jeweiligen Übergänge und Aufgaben verlaufen weniger nach standardisierten Mustern, sondern finden stets vielfältiger statt (vgl. Stauber 2014, 15 f.). Beide Aspekte, Fragmentierung und Diversifizierung, findet sich ebenfalls als Teil in dem oben beschriebenen Beispiel wieder.

Das Konzept der „Yoyo-Übergänge“ sensibilisiert für die Gleichzeitigkeit bzw. auch Gegenläufigkeit der zu bewältigenden Aufgaben. Damit scheint einerseits die These der linearen Bewältigung überholt, aber auch die Annahme, dass eine problematische Bewältigung einer Aufgabe automatisch Komplikationen bei der Bearbeitung anderer Aufgaben nach sich zieht (vgl. Quenzel 2010, 127 f.). Zwar gibt es laut Quenzel gewisse Zusammenhänge, die bspw. Probleme in der Schule begünstigen, aber es kann auch dazu kommen, dass die *Bewältigung* einer Aufgabe die Bearbeitung einer anderen behindert (vgl. ebd., 128). Vor dem Hintergrund des erhobenen Materials kann an dieser Stelle bereits vorausgreifend angemerkt werden, dass es vor allem darum geht, zu rekonstruieren, welche *biographische Funktion* die jeweils gewählte Bewältigungsstrategie für die Person hat. So kann eine ‚problematische‘ oder

31 Für eine erweiterte Übersicht vgl. Stauber (2014, 15 ff.); Stauber, Pohl & Walther (2007, 7 ff.); Walther (2006, 38); Walther (2013, 15).

negative Bewältigungsstrategie, wie bspw. Sucht als individuell sinnvoll gelten. Dafür ist eine biographische Perspektive unabdingbar.

Neben der gleichzeitigen Bearbeitung ergänzt Stauber auch die fortlaufende bzw. durchgängige Bearbeitung unterschiedlicher Aspekte. Es wird vor allem nochmals besonders deutlich, dass Entwicklungsaufgaben reversibel und divers sind. So bietet der Übergangsbegriff eine Möglichkeit, die Mehrdimensionalität abzubilden. Besonders durch die Ergänzung der Yoyo-Übergänge kann einer normativen Auslegung begegnet werden. Neben der Beachtung von Reversibilität soll nochmals auf Kings Ansatz (2010) eingegangen werden, Entwicklungsaufgaben intergenerational zu betrachten. Das beinhaltet auch das Verhältnis der Generationen *zueinander* – und zwar bei jeder Entwicklungsaufgabe. Durch die intergenerationale Perspektive wird verdeutlicht, dass Entwicklungsaufgaben aktiv bearbeitet werden, indem eine *intergenerationale* Auseinandersetzung stattfindet, die in Übereinstimmung, aber auch in Widerspruch mit der älteren Generation verlaufen kann. In allen Fällen bietet der familiäre Kontext einen „biografischen Möglichkeitsraum“ (Büchner 2006, 41).

Insbesondere bei der fokussierten Entwicklungsaufgabe der beruflichen Orientierung wird die langanhaltende Bedeutung des familialen Kontexts deutlich. Das empirische Interesse der Arbeit besteht darin, die jeweils ausgebildeten biographischen Bewältigungsstrategien zu rekonstruieren, die ihrerseits intergenerational grundiert sind.

Abschließend wird nun der Forderung nach einer stärkeren Berücksichtigung von intergenerationalen *Beziehungen* nachgekommen, indem ein wesentliches Element aus Kings Adoleszenztheorie dargestellt wird. Damit wird ebenfalls die Bedeutung von Familie als „Bildungsort“ (Büchner & Brake 2006) unterstrichen. Diese wird anschlussfähig an Bourdieus Feldmetapher als ein Raum verstanden, der durch machtvolle Beziehungen strukturiert ist.

4.3 Individuation und Generativität: ein dialektisches Verhältnis

„Das Selbst ist gleichsam ‚intergenerational grundiert‘“ (King 2017a, 14).

King (2013) fokussiert eine Betrachtung, die eine „Verschränkung klassen-, (bzw. milieu-), generations- und geschlechtsspezifischer Strukturierungsmomente“ (King 2013, 44) verfolgt, so dass auch intergenerationale Strukturen innerhalb eines Milieus Berücksichtigung finden müssen, um Chancen oder Verhinderungen genauer untersuchen zu können. King postuliert also, dass Adoleszente Entwicklungen, wie einleitend erläutert, „an die Strukturlogik der Generationenfolge gebunden“ (ebd., 45) seien. Genau diese Einbettung bzw. die Berücksichtigung der intergenerationalen Perspektive und der Auseinandersetzung mit der elterlichen Generation machen die theoretischen Differenzierungen Kings so anschlussfähig an die bisherigen Darstellungen (vgl. dazu auch Ecarius 2012, 45) sowie an das erhobene Material. Der Einordnung von Adoleszenz in ein Generationenverhältnis kann damit konsequent gefolgt werden. Darüber hinaus geschieht die intergenerationale Konturierung der Beziehungsebene durch die Erläuterung der für King zentralen Begriffe Generativität und Individuation. Wesentlich ist dabei, dass die beiden Konzepte sich gegenseitig bedingen und aufeinander verweisen.

King spezifiziert das generative Verhältnis dahingehend, dass es eine **Generativität** der Erwachsenen und eine der Adoleszenten gibt. Daraus ergibt sich im Sinne der Entwicklungsaufgaben eine Ablösung *von der* vorausgehenden Generation (Umgestaltungen kindlicher Beziehungen zu den Eltern) und eine Ablösung *der* vorausgehenden Generation (Tradierung

und Fortführung im spezifischen Generationsverhältnis). Ausgangspunkt für die Betrachtung von Generativität ist, dass Adoleszente stets in einem Abhängigkeitsverhältnis zu der vorausgehenden Generation stehen und vor dem Hintergrund dieses Verhältnisses auch ihre Entscheidungen treffen, sprich ihre „Ablösung“ bewältigen (vgl. King 2017a, 18). Interessant ist dabei stets eine ungleichheitstheoretische Perspektive, welche die Ausstattung durch unterschiedliche Kapitalarten berücksichtigt. Dabei werden familiäre Beziehungsstrukturen sowie die Unterstützungs- und Möglichkeitsräume, die dadurch eröffnet oder eben nicht eröffnet werden, insbesondere in Form von sozialem, kulturellem bzw. symbolischem Kapital berücksichtigt (vgl. King 2004, 30).

Der Begriff der Ablösung taucht in der Literatur häufig in der Form auf, dass die Adoleszenten sich von den Eltern lösen und sich der Gruppe der Gleichaltrigen zuwenden. Zu der Entwicklung von Freundschaftsbeziehungen im Allgemeinen und auch bspw. deren Auswirkungen auf unter anderem schulisches Verhalten besteht eine breite Literaturlage (vgl. exemplarisch Köhler 2012; Köhler, Krüger & Pfaff 2016; Krüger 2012; Krüger & Deppe 2008, 2010). Oftmals ist die Rede davon, dass elterliche Beziehungen „ersetzt“ oder „abgelöst“ werden. King (2004) kritisiert daran, dass es sich dabei um eine „stark vereinfachend[e]“ (ebd., 35) Darstellung handele. Vielmehr finden komplexe Prozesse der Neu- und Umgestaltung der familialen Beziehungen statt, welche wiederum den Aufbau der freundschaftlichen Beziehungen beeinflussen können. „Ablösung‘ bedeutet nicht zwangsläufig, etwas oder gar alles anders zu machen, es bedeutet vielmehr, den eigenen Lebensentwurf in einer Logik produktiven Eigensinns zu gestalten“ (King 2017a, 16 f.). Mit der ‚Ablösung‘ vom Elternhaus geht meist auch eine Gleichsetzung mit Autonomieprozessen einher, die dann als „Ziel des Reifungsprozesses“ (Steiner-Adair 1993, 241) verstanden wird. So fordert King (2004), das Verständnis des Autonomiebegriffs zu weiten und darunter auch die Neu- und Umgestaltungsprozesse zu fassen, aus denen eine veränderte oder gar ‚neue‘ familiäre Beziehung hervorgehen (vgl. ebd., 106 f.; ebd., 196). Eine Autonomie, die primäre Abhängigkeit im Generationenverhältnis ausblendet, so King (2017a), ist eine „für die Moderne typische, illusionäre Konstruktion von Autonomie, die insofern auf schwachen Füßen steht, als sie die Bedingungen ihres Gewordenseins verdunkelt“ (ebd., 17). Auch Stierlin spricht (1973) davon, dass das Verhältnis zwischen Eltern und den Adoleszenten Raum für „(relative) autonomy“ (ebd., 254) lassen muss, woraus sich eine „liberating dialectic“ (ebd.) entwickeln kann, damit keine Loyalitätskonflikte auf Seiten der Jugendlichen erwachsen. Mit Szydlik (2001) wurde bereits festgestellt, dass intergenerationale Beziehungen ambivalent sind, so dass sie auch aufgrund ihres besonderen Verhältnisses von Heteronomie und Autonomie nicht ersetzt oder kompensiert werden können (vgl. King 2017a, 14).

Wie jedoch eine Neugestaltung geschehen kann, hängt nicht nur von den Jugendlichen selbst ab, sondern auch von den umgebenden Umständen und auch davon, wie die Qualität der Generationsbeziehung ist. Darunter versteht King (2004, 2010, 2017a, 2017b), *wie* sowohl die Ablösung von der Elterngeneration als auch die Ablösung der Generation bewältigt und erlebt wird. So hat auch die Tatsache, wie die Eltern ihre eigene Jugend erlebt und bewältigt haben, Auswirkungen darauf, welche Möglichkeitsräume den Kindern zur Verfügung stehen, weshalb King davon spricht, dass Generativität Herausforderungen an die Eltern- *und* die Jugendlichengeneration stellt (vgl. King 2004, 106 ff.). Die elterlichen Erfahrungen und Bewältigungsstrategien in ihrer eigenen Jugendzeit haben also auch Auswirkungen darauf, wie Freundschaften von den Jugendlichen ausgewählt und geknüpft werden, da ein sozialisatorischer Effekt von der Familie ausgeht. King verweist dabei darauf, dass es sinnvoll ist,

zu untersuchen, in welchem Verhältnis also die Bedeutung bspw. der Gleichaltrigen und die familialen Beziehungen stehen und wie sie sich auch gegenseitig beeinflussen (vgl. ebd., 109).

„Entwicklung in der Adoleszenz kann als ein (nicht linearer) Dreischritt von Trennung, Umgestaltung und Neueröffnung beschrieben werden, bei dem phasenweise Progression oder Regression vorherrschen können“ (King 2016, 105).

Auf der Beziehungsebene ist ebenfalls von einer „Triade“ (King 2013, 134) oder einem „Entwicklungsdreieck“ (King 2017b) auszugehen, welches aus den Adoleszenten, ihren Familien und den Peerbeziehungen besteht.

Zu bedenken ist aber auch, dass „[u]neingelöste Individuierungsansprüche“ (King 2013, 137) der Elterngeneration dazu führen, dass der adoleszente Raum von den Eltern besetzt wird und die Adoleszenten unter diesen Bedingungen die Lebensphase erleben und bewältigen müssen. So lässt sich annehmen, dass die

„Gesamtheit der elterlichen Entwürfe und Identitätsaspekte – und zwar sowohl jener, die verwirklicht wurden, als auch jener, die angestrebt und erwünscht, aber unerreicht blieben – einen wichtigen Ausgangspunkt“ (ebd., 127; Herv. i. O.)

für die Adoleszenten bilden. So kann man in diesem Kontext von einer Weitergabe bzw. ‚Vererbung‘ der elterlichen Lebensprojekte an deren Kinder sprechen, die sich oftmals auf die Bildungs- oder Berufswahl der Kinder niederschlägt (vgl. ebd., 146).

In diesem Zusammenhang erweist sich der Begriff der „Delegation“ (Stierlin 1978, 24) als erkenntnisbringend. Durch die Gesamtheit der elterlichen Entwürfe kann sich ein Delegationsauftrag, mit dem die adoleszente Person durch die Eltern ausgestattet wird, ergeben. Dabei wird die Person mit einer Mission betraut, bspw. dem Berufswunsch der Mutter nachzugehen und ihn stellvertretend für sie zu verwirklichen (vgl. Falldarstellung Vivi, Kapitel 7.4). Gleichzeitig bleibt die Person aber „dem Sender verpflichtet“ (ebd.). So kann durch die Ergänzung des Delegationsprinzips die weitreichende Bedeutung des familialen Kontexts beleuchtet werden. Denn dieses kann auch zur Folge haben, dass das eigene Wachstum der adoleszenten Person unterdrückt wird und die Eltern damit den adoleszenten Möglichkeitsraum besetzen (vgl. ebd., 30; King 2004, 117). Rosen (2013) verwendet den Begriff im Rahmen ihrer Forschung über Familien mit Migrationserfahrungen, in denen Eltern ihre Kinder mit Bildungsmissionen entsenden, aber keine Unterstützung bei der Erreichung des Ziels anbieten können (vgl. ebd., 155). Diese Konstellation erweist sich für die Fälle dieser Arbeit ebenfalls als zutreffend. Die Adoleszenten werden entweder direkt mit einem Auftrag betraut oder wissen um die beruflichen Entbehrungen und Verhinderungen ihrer Elternteile, so dass sie einen Delegationsauftrag annehmen, aber „nicht das passende Kartenmaterial zur Orientierung“ (ebd.) erhalten³². Welche Bedeutung und Funktion die elterlichen Delegationsaufträge oder nicht erfüllten Bildungs- und Berufsaspirationen für die Jugendlichen haben, lässt sich vor allem durch eine intergenerationale Forschungsperspektive herausfinden.

32 Die Berücksichtigung des Delegationsansatzes soll keine kausale Zuschreibung dahingehend darstellen, als dass Familien mit Migrationserfahrungen oder andere von Marginalisierung betroffene Familien keine Strategien zur Unterstützung oder Orientierung ihrer Kinder bereitstellen können. Vielmehr soll damit nochmals die intergenerationale Bedeutung betont werden, die nicht erfüllte oder ungelebte Zukunftsvorstellungen der Eltern für die Adoleszenten einnehmen. Dies liefert zentrale Antworten auf die Frage, welche *Funktion* die spezifischen Bewältigungsstrategien für die adoleszenten Personen darstellen und auf welcher Basis, vor welchem Hintergrund sie diese formulieren.

„Die Erforschung von Entwicklung und Sozialisation, Bildung und Biographie muss diesem Umstand wiederum Rechnung tragen – sowohl in Bezug auf die intergenerationalen Verhältnisse und Beziehungen, in denen ein Mensch aufwächst, als auch in Bezug auf die Konzeption der sich dabei herausbildenden Strukturen und Muster. Jegliche Theoretisierung, die diese Seite weglässt, handelt sich erhebliche Probleme und Verkürzungen ein“ (King 2017a, 14).

Die Relevanz für das eigene Datenmaterial besteht darin, dass die Ablösung bzw. die Umorganisation der familialen Beziehungen und Ressourcen, im Sinne von Kapitalarten, in dieser Lebensphase eine hohe Bedeutung haben und dass sie wesentliche Determinanten für das Erleben und die Bewältigung der Lebensphase darstellen (vgl. dazu auch King 2016, 2017a; King & Koller 2018; Rosen 2013; Zölch et al. 2011). Die Rekonstruktion der biographischen Bewältigungsstrategien geschieht vor diesem Hintergrund.

Bei der Generativität der ‚Erwachsenen‘ handelt es sich folglich also darum, welche „*notwendigen Haltungen, Ressourcen, Kompetenzen und bereitgestellten Rahmenbedingungen*“ (King 2013, 48; Herv. i. O.) auf Seiten der Eltern zur Verfügung gestellt werden können. King (2009) spricht davon, dass es sich dabei um eine „sorgend[e] Beziehung (ebd., 41) handelt, die Formen der „Ermöglichung“ (ebd.) bereithält. Damit wird besonders deutlich, dass diese Lebensphase hohe Anforderungen an Jugendliche und auch Eltern stellt und die Beziehung zur älteren Generation durch einen Fürsorge- und Begleitungsauftrag gekennzeichnet ist. Somit liegen auch auf dieser Seite normative Vorstellungen davon vor, wie Eltern oder Bezugspersonen diesen Auftrag erfüllen können bzw. sollen. Im Zuge der Modernisierung wird dieser Auftrag immer komplexer und die ältere Generation kann sich nicht auf das berufen, was sie selbst erlebt hat, so dass eigene „Versionen der Generativität“ (King 2013, 48) ebenfalls in Frage gestellt werden können. Damit ist die elterliche Generativität mit einer „zwangsläufigen Unvollkommenheit“ (ebd.) ausgestattet.

„Allein diese Herausforderung erzeugt Ambivalenz und birgt stets Krisenpotenziale in sich. Insofern muss um Generativität kulturell und individuell immer neu gerungen werden“ (King 2016, 194).

Generativität, so King, steht strukturlogisch am Ende eines Entwicklungsprozesses, was aber keinesfalls gleichzusetzen ist mit einer Ab- oder Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben, aus denen dann Generativität automatisch folgt. Im Zuge der Entwicklungsaufgaben kommt es häufig zu einer Verengung der Generativität auf biologische Reproduktion, was mit Generativität in Kings Sinne jedoch nicht gemeint ist. King kritisiert, dass die Beziehungen *zwischen* den Generationen und Wandlungs- und Reproduktionsmomente, wie sie in Kapitel 4.1 und 4.2 beschrieben worden sind, außer Acht gelassen werden, folgt man nur der Auslegung der Entwicklungsaufgaben nach Hurrelmann und Quenzel (2013) (vgl. King 2013, 49).

Generativität, so kann schließlich festgehalten werden, ist

„eine Position und Haltung psychischer und sozialer Wirkmächtigkeit, Fürsorgefähigkeit und Produktivität, die sich auf die unterschiedlichsten Bereiche und Aktivitäten beziehen kann – und die wiederum im generationellen Wechsel in mancher Hinsicht immer auch der erwachsenen Generation abgerungen werden muss“ (ebd., 48 f.).

So ist auch in dieser Beziehung ein Moment des Kampfes eingelagert, indem intergenerational bestimmte Vormachtstellungen ausgehandelt und ausgetragen werden. Bourdieu (2014) beschreibt das Verhältnis als einen „Kampf zwischen Jungen und Alten“ (ebd., 137). Für die Jugendlichen ergibt sich aus der Kampfmetapher die Schwierigkeit, die Elterngeneration in Frage zu stellen und Unabhängigkeit von ihr zu entwickeln. Für die Eltern wiederum

bedeutet es, diese Prozesse zu einem gewissen Grad auch mitzutragen und auch auszuhalten (vgl. King 2004, 53 f.). Im Zuge der Auseinandersetzung der Entwicklungsaufgaben ist dabei häufig die Rede vom ‚Nachrücken in Erwachsenenpositionen‘. Die intergenerationalen Spannungen und die emotionalen Anstrengungen kommen in dieser funktionalen Beschreibung nicht genügend zur Geltung.

Mit Blick auf das empirische Datenmaterial ist festzustellen, dass diese Spannungen darin abgebildet werden können. Es werden Aushandlungsprozesse, Zweifel und Unsicherheiten deutlich sowie auch, mit welchen Mühen und zum Teil schmerzhaften Erfahrungen die Jugendlichen diese Prozesse verarbeiten. All diese Beobachtungen münden schließlich in die Rekonstruktion der biographischen Bewältigungsstrategien, die die Handlungsfähigkeit der Personen abbilden können.

Individuation stellt für die Jugendlichen die Voraussetzung für Herausbildung einer eigenen generativen Haltung dar. Sie „realisiert sich psychisch und sozial über das Erarbeiten einer – im Verhältnis zu den vorhandenen Ressourcen und Begrenzungen – konstruktiven Lösung“ (King 2010, 16).

Individuation steht für ein *relationales* Konzept, das Anforderungen, Ressourcen und Lösungen beinhaltet. Gleichzeitig kann sich der Begriff aber auch nicht komplett von einer normativen Auslegung lösen, da es auch immer um Optimierung der Handlungsmöglichkeiten vor dem jeweils unterschiedlichen Hintergrund struktureller Gegebenheiten geht (vgl. King 2004, 35). So kann also resümierend festgehalten werden, dass Individuation – bezogen auf die Beziehung zu den Eltern – eine nachhaltige und prozesshaft stattfindende Modifizierung des Verhältnisses umschreibt. Oevermann (1991) gibt eine allgemeine Definition für Individuierung, indem er feststellt, dass „Individuierung im Sinne der praktischen Realisierung strukturell konstituierter Autonomie misslingen kann, als strukturelles Problem jedoch jeder Lebenspraxis aufgegeben ist“ (ebd., 279 f.). So gelangt er zu einer präzisen Bestimmung von Individuierung: „Wie individuier eine Lebenspraxis ist, soll besagen, wie ihr die Lösung ihres strukturellen Problems gelungen ist“ (ebd.). Gerade in modernisierten Gesellschaften wird deutlich, dass es bedeutsam wird und ist, sich mit der Qualität dieser strukturellen Problemlagen stärker auseinander zu setzen und zu analysieren, wie diese beschaffen und verteilt sind. Denn damit gehen auch neue Formen der Generativität einher.

In Individuierungsprozessen sind Möglichkeiten enthalten, Prägungen aus der Kindheit zu transformieren. Die intergenerationale Perspektive kann die Frage danach, wie es der Person gelingt bzw. unter welchen Bedingungen eine Transformation stattfindet, deutlicher hervortreten lassen (vgl. King 2017a, 16).

Für Kings Konzeption lässt sich festhalten, dass sie sich weniger auf die Entwicklungsaufgaben nach Hurrelmann und Quenzel (2013) bezieht, sondern stärker auf das Verhältnis von Generativität und Individuation abzielt, aus dem sich eine generative Haltung herausbilden kann, worin sie eine Hauptaufgabe sieht. So erhält Familie bei King eine wesentliche sozialisatorische Funktion und auch die Erfahrungen der Eltern bilden, wie oben bereits zitiert, die Basis bzw. den Ausgangspunkt der adoleszenten Entwicklung. Die Bedeutung der Familie erscheint anschlussfähig an Bourdieus Theoriegerüst, in dem Familie ebenfalls als ein wesentlicher Ort für die Weitergabe und Akkumulation von Kapital ist.

Abschließend kann zum Begriff und zur Lebensphase der Adoleszenz festgehalten werden, dass sie im Rahmen dieser Arbeit als intergenerational konstituiert aufgefasst wird. Das bedeutet, dass ihr eine Gleichzeitigkeit von Ablösung bzw. stückweiser Abtrennung und Neuorganisation (vor allem auf der Beziehungsebene) als Merkmal innewohnt. Dieses spe-

zifische Verhältnis aus Antinomien und Ambivalenzen macht sie so fragil und teilweise auch belastend. Familiäre und auch außerfamiliäre Beziehungen werden neu- und umorganisiert, was mit Experimentieren und Explorieren zusammenhängt. King (2016) formuliert dazu folgerichtig, dass die genutzten Möglichkeitsräume der Adoleszenz von

„den *Gaben* **und** *Bürden* im Generationenverhältnis [geprägt sind] – und zwar systematisch (...) auch in Abhängigkeit von sozialen Konstellationen und gesellschaftlichen Bedingungen (ebd., 117; Herv. i. O.).

Diese Gleichzeitigkeit wird in der empirischen Auswertung hinsichtlich ihrer biographischen Funktionalität rekonstruiert.

Der Aspekt wird in der Formulierung der Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (1982) und Hurrelmann und Quenzel (2013) in der Form nicht explizit mitbedacht und auch die aktive Aushandlung zwischen der Jugend- und Elterngeneration wird zugunsten der Individuation vernachlässigt. Ein weiterer Aspekt, der als grundlegend für die Arbeit erachtet wird, ist die Nichtlinearität und die Annahme sog. „Yoyo-Übergänge“ (Stauber 2014), was sich auf die Bewältigung der Lebensphase Adoleszenz erkenntnisbringend übertragen lässt und abermals den Gedanken der Fragilität und den der wiederkehrenden Neukonstruktion stützt. An diese Auseinandersetzung mit der Lebensphase Adoleszenz sollen sog. Adoleszenzbiographien als Forschungsgegenstand anschließen. Dabei sind die Spezifika der Lebensphase, die im Rahmen dieses Kapitels erläutert wurden, als Grundlage für das Verständnis des nachfolgenden Kapitels zu verstehen. Denn den Kennzeichen dieser Lebensphase auch auf Ebene des Forschungsfeldes zu begegnen, erweist sich als eine voraussetzungsvolle Aufgabe.

5 Adoleszenzbiographien als Forschungsfeld

Dieses Kapitel richtet seine Aufmerksamkeit auf ausgewählte empirische Arbeiten und deren Ergebnisse, die dem eigenen Arbeits- und Forschungsinteresse entsprechen und dazu beigetragen haben, das empirische Interesse zu schärfen. Gleichzeitig kann mit Hilfe dieser Studien ein Forschungsdesiderat aufgezeigt werden, da festgestellt werden kann, dass längsschnittliche biographische Untersuchungen weniger verbreitet sind, wenn es darum geht, die Übergangsgestaltung von der Schule ins nachschulische Leben zu untersuchen (vgl. Krüger & Deppe 2013, 67). Den Ausgangspunkt der Betrachtungen von biographischen Studien stellen schüler*innenbiographische Untersuchungen dar (Kapitel 5.1). Die Schüler*innen biographieforschung versteht sich als Schnittmenge von erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung sowie pädagogischer Jugend- und Schulforschung. Im Mittelpunkt steht der Ansatz, den Schulbesuch als ein Ereignis im Rahmen der Gesamtbiographie aufzufassen. Dieser Gedanke wird für den Übergang ebenso angenommen, sodass dieser explizit als biographischer Übergang aufgefasst wird (vgl. Köttig 2013, 994).

Im nächsten Schritt werden die vorgestellten Studien durch die Sichtung weiterer empirischer Studien ergänzt, die im Bereich Übergang Schule – Beruf zu verorten sind (Kapitel 5.2). Dort ist zunächst festzustellen, dass die empirische Forschungslage durch stärker quantitativ orientierte Studien gekennzeichnet ist (Kapitel 5.2.1), die im Rahmen dieser Arbeit jedoch lediglich skizziert werden sollen. Denn entgegen der messenden und quantifizierenden Konzepte zur Berufswahlentscheidung oder -kompetenz, die aus Psychologie oder Organisations- und Wirtschaftspädagogik stammen, wird im Rahmen der Arbeit eine sog. „berufliche Selbstpräsentation“ rekonstruiert, die auf Grundlage der Biographie rekonstruiert wird und der Frage nachgeht, welche *biographische Funktion* der präsentierte Berufswunsch für die Person hat. So werden schließlich vor allem biographische Studien am Übergang dargestellt und berücksichtigt, wobei ergänzend auch zum Teil nicht biographische, aber rekonstruktive Studien hinzugezogen werden (Kapitel 5.2.2). Dabei zeigt sich vor allem, dass dem Thema des Übergangs – trotz der adoleszenztheoretischen Verankerung – aus der Perspektive der Biographieforschung bisher eine randständige Rolle zukommt. Daran anschließend werden das empirische Interesse dieser Arbeit dargestellt sowie die Forschungsfragen³³ formuliert (Kapitel 5.3).

Auf begrifflicher Ebene sei darauf verwiesen, dass bewusst von Adoleszenz- oder Jugendbiographien gesprochen wird, um diese im „Spannungsfeld unterschiedlicher Lebensbereiche [zu verorten], so dass nicht vorentschieden ist, welche Sphäre Vorrang besitzt“ (Helsper & Bertram 2006, 274).

5.1 Betrachtung von Schüler*innenbiographien

Seit der eingeführten Schulpflicht im Verlauf des 19. Jahrhunderts sind Schule und Biographie miteinander verbunden und so gehört es auch zum Heranwachsen jeder Person

³³ Die Formulierung der Forschungsfrage versteht sich als Prozess, wie im Rahmen des methodischen Zugangs (Kapitel 6) erläutert wird. Daher ist die Tatsache, dass die Forschungsfrage bereits an dieser Stelle der Arbeit angeführt wird, kein Bruch mit den Prinzipien interpretativer Sozialforschung und nicht so zu verstehen, dass diese von Beginn an die Fälle angelegt worden ist (vgl. dazu auch Kapitel 6.4.3).

dazu, dass sie temporär die Rolle des*der Schüler*in einnimmt (vgl. ebd.). Biographische Schüler*innenforschung widmet sich explizit den subjektiven Sichtweisen der Personen und erkennt sie als Biographieträger*innen an. Die Erfahrungen, die die Personen sammeln, „werden hinsichtlich ihrer lebensgeschichtlichen Bedeutung im Sinne der Ausformung der Jugendbiographie“ (Berg 2017, 67) eingebettet und in dem Gesamtzusammenhang der Biographie untersucht, wobei die Schule und der Schüler*innenstatus nicht im Vordergrund stehen.

„**Schulerfolg und Schulversagen im Jugendalter**“ (Hurrelmann & Wolf 1986) gilt als erste schüler*innenbiographische Studie im engeren Sinne (vgl. Helsper & Bertram 2006, 280). Die beiden Autoren führen eine teilstrukturierte Befragung von Jugendlichen, die das Gymnasium oder eine Hauptschule besuchen, zu drei Zeitpunkten durch und erarbeiten daraus sog. ‚versagende‘ und ‚erfolgreiche‘ Schullaufbahnen. Interessant ist an den Ergebnissen, dass ‚erfolgreiche‘ Schüler*innen sich diesen Erfolg selbst zuschreiben und die Schulzeit als abgeschlossene Phase betrachten. Die ‚versagenden‘ Schüler*innen schreiben dieses Versagen vor allem sich selbst zu und blicken mit Bedauern oder Reue auf ihre Schulzeit zurück (vgl. Hurrelmann & Wolf 1986, 160). Gerade bei den Schüler*innen, die zu dieser Gruppe gehören, wirken damalige schulische Entscheidungen „restriktiv bis in die Gegenwart und Zukunft hinein“ (ebd., 161). So kann die Studie eine biographische Relevanz schulischer Anerkennungsprozesse feststellen (vgl. ebd., 44), die auch in neueren Studien rezipiert worden ist (Pfahl 2011).

Helsper und Bertram (2006) wenden jedoch kritisch ein, dass die Interpretationen der Studie eher paraphrasierend stattfinden und keine umfassenden Schüler*innenbiographien vorliegen, sondern Interviews punktuell durchgeführt worden sind, um Veränderungen oder Konstanz von Deutungen gegenüber der Schule zu unterschiedlichen Zeitpunkten zu ermitteln. Außerdem merken Helsper und Bertram an, dass eine „mögliche biographische Ambivalenz schulischen Erfolgs“ (ebd., 280) nicht genügend beachtet wird. Berg (2017) kommt trotz der ebenfalls kritisierten Aspekte zu dem Schluss, dass die Studie wertvolle Erkenntnisse über die Gruppe der Hauptschüler*innen liefert. Insbesondere die Zuschreibung des eigenen Scheiterns und das Empfinden der Schullaufbahn als Gefährdung, die sich ebenfalls auf das nachschulische Leben ausweitet, entspricht auch heutigen Sorgen von Adoleszenten, wie aus der aktuellen Shell Jugendstudie (Shell Deutschland Holding 2019) hervorgeht. Diesen Sorgen wird mit dem Festhalten an einem Leistungsversprechen begegnet (vgl. ebd., 20). Positiv ist der Aspekt der Längsschnittuntersuchung herauszustellen, da so auch ein retrospektiver Blick der Schüler*innen auf die eigene Schulzeit möglich wird. Denn mit neuen Erfahrungen „wird eine neue Bewertung von Vergangenheit und Zukunft notwendig“ (Hurrelmann & Wolf 1986, 44).

Eine Weiterführung und Ausdifferenzierung dieser Studie stellt die Untersuchung „**Gymnasi-ale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung**“ (Nittel 1992) dar. Diese Fortführung steht im Zusammenhang mit den biographietheoretischen Arbeiten von Schütze (1983), seiner Methode des biographisch-narrativen Interviews und dem narrationsstrukturellen Verfahren zur Auswertung. Die Arbeit beruht auf 20 biographisch-narrativen Interviews mit Jugendlichen, die entweder das Gymnasium besucht oder abgeschlossen haben. Durch die Berücksichtigung des gesamten biographischen Verlaufs können die gewählten Bewältigungsformen hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Gesamtbiographie herausgearbeitet werden. Durch diesen Zugang sehen Helsper und Bertram (2006) die Berücksichtigung der Ambivalenzen von Schulerfolg gegeben; dies wird vor allem dann deutlich, wenn Nittel (1992) davon spricht,

„[d]aß schulische Erfolge durchaus ‚biographische Kosten‘ haben können“ (ebd., 19). Kritisch ist an der Studie jedoch zu betrachten, so Helsper und Bertram (2006), dass Nittel von den biographischen Erzählungen der Personen auf institutionelle Strukturen schließt. So kann zwar eine fallspezifische Wirkung rekonstruiert werden, „[w]as aber an institutioneller Struktur in den Blick gerät, ist bereits immer durch die fallspezifische Selektivität der jeweiligen Biographie geführt“ (ebd., 282). Damit zeigt sich eine Grenze der biographischen Methode. Geht es jedoch um die Analyse komplexer Zusammenspiele differenter Lebensräume bei der Entstehung von Marginalisierung, kann die Logik des biographischen Falls wertvoll sein. Gleichzeitig ist es so möglich, auch auf Aspekte einer Lebensgeschichte zu fokussieren, die (wider Erwarten) positiv verlaufen sind.

Nittel (1992) kann trotz der Beschränkung auf die Schüler*innengruppe des Gymnasiums veranschaulichen, welche Signifikanz die primäre Sozialisationsinstanz Familie (vgl. ebd., 355 ff.), die Rolle der Gleichaltrigen (vgl. ebd., 337 ff.) und die der Schulorganisation (vgl., 371 ff.) für die biographischen Prozesse der Schüler*innen haben. So lässt sich in Anlehnung an Nittel für diese Arbeit schlussfolgern, dass für die berufliche Selbstpräsentation nicht nur die Schulzeit von Bedeutung ist, sondern auch, „was sich vor, während und nach der Schulzeit in der Lebensgeschichte der Betroffenen ereignet hat“ (ebd., 19). Besonders anschlussfähig erscheint dafür auch die Bedeutung der Familie³⁴. Damit rückt also auch die vor- und nachschulische Sozialisation in den Fokus. Studien, die sich mit der signifikanten Rolle der Peergroup beschäftigen (Köhler 2012; Krüger 2012; Krüger & Deppe 2008), zeigen, dass eine Neujustierung der Beziehungen stattfindet und der Stellenwert der Freund*innen zunimmt. Exemplarisch kann dafür das Projekt „Peergroups und schulische Selektion“ (Krüger et al. 2008) angeführt werden, welches sich für das Verhältnis von schulischen und peerbezogenen Praxen interessiert. In diesem Kontext wurden zu drei Zeitpunkten (5., 7. und 9. Klasse) biographisch-narrative Interviews mit Schüler*innen durchgeführt, die durch Gruppendiskussionen in außerunterrichtlichen Freund*innenkreisen ergänzt werden, um „so den Stellenwert der Peerbeziehungen für den Verlauf der Bildungsbiografie“ (Köhler & Thiersch 2013, 35) aufzuzeigen. Auf Grundlage einer kontrastiven Fallauswertung kann die Forscher*innengruppe fünf zentrale Dimensionen zum Stellenwert der Peerorientierungen „für die schulische Bildungsbiografie auch unter Berücksichtigung milieuspezifischer Lage-rungen und Erfahrungsräume“ (Krüger & Deppe 2010, 188) herausarbeiten. Dabei reicht das Spektrum von „*Bildung als Distinktion in Schule und Peerwelt*“ (ebd.; Herv. i. O.) bis zu „*Bildungsferne schulische Orientierung und Peers als Risikopotential*“ (ebd., 195; Herv. i. O.; vgl. dazu auch Krüger 2012, 153 ff.).

In Ergänzung zu der prominenten Stellung der Peergroup wird im Rahmen dieser Arbeit die anhaltende familiäre Bedeutung berücksichtigt, die in der skizzierten Studie vor allem zum ersten Erhebungszeitpunkt als zentral angesehen wird, aber im Laufe der Zeit geringer wird (vgl. Krüger & Deppe 2010, 198).

34 Die Differenzierung Nittels (1992, 355 ff.) ist dabei aufschlussreich, denn er unterscheidet Familien, die sich als „verlängerter Arm der Schule“ (ebd., 355) verstehen, wodurch schulischer Leistung im häuslichen Umfeld eine gesteigerte Bedeutung zukommt. Andere Familien verstehen sich als „Schon- und Schutzraum“ (ebd., 356), den es gegenüber der Schule aufrecht zu erhalten gilt. Eine weitere Unterscheidung trifft Nittel zwischen Eltern, die sich als „Bremser“ (ebd., 365) der Schullaufbahn ihrer Kinder verstehen, wodurch ihnen die „Rückendeckung“ (ebd.) fehlt. Schließlich beschreibt Nittel „Familienideologien“ (ebd., 359), in denen die Personen bestrebt sind, „den geheimen berufsbiographischen Intentionen der Eltern“ (ebd.) Folge zu leisten, was einem Delegationsauftrag (Kapitel 4.3) entsprechen könnte.

Eine Verbindung von institutionellen Analysen und biographischen Rekonstruktionen legen Helsper et al. (2001) in ihrer Studie „**Schulkultur und Schulmythos**“ vor. Dabei verbinden sie die Analyse gymnasialer Schulkultur (Sinnstruktur und Regeln im Gymnasium) mit Schüler*innenbiographien von jenen Schüler*innen, die das jeweilige Gymnasium besuchen. Ein zentrales Ergebnis der Untersuchung ist, schulischen (Miss)Erfolg als latenten Abstimmungsprozess zwischen konkreter Schulkultur und Schüler*innenbiographie zu verstehen (vgl. Helsper & Bertram 2006, 284 f.).

Kramer (2002) erarbeitet in seiner Arbeit „**Schulkultur und Schülerbiographie**“ anhand von sechs Fallportraits das Modell der schulbiographischen Passung, aus dem der jeweilige Einfluss der Schulkultur auf die Schüler*innenbiographie deutlich wird³⁵. So wird erkennbar, wie komplex die Bezüge zwischen der institutionellen und biographischen Ordnung sind (vgl. ebd., 285). Auch in Kramers Arbeit wird die Bedeutung der Familie als primäre Sozialisationsinstanz herausgestellt und eine prägende Kraft zugesprochen, die aber „nicht einer einseitigen Verkürzung“ (ebd., 317) unterliegt.

Trotz der systematischen Weiterführungen und auch der methodischen Fortschritte (Aufnahme biographieanalytischer und hermeneutisch-rekonstruktiver Verfahren von Schütze und Oevermann) bleibt es bei einem Bezug auf die gymnasiale Schulkultur, so dass ein Übertrag auf andere Schulformen erschwert ist.

Die Arbeit von Wiezorek (2005) „**Schule, Biografie und Anerkennung**“ berücksichtigt im Gegensatz zu den bisher vorgestellten Studien eine breitere Untersuchungsgruppe und betrachtet neben zwei gymnasialen Schullaufbahnen auch die eines Hauptschülers. Am Beispiel von diesen drei exemplarischen schüler*innen- und familienbiographischen Fallstudien verdeutlicht die Autorin den biographischen Einfluss der Sozialisationsinstanz Schule (vgl. ebd., 16). Das zentrale Erkenntnis ist dabei, dass „Schule eine Strukturierungsinstanz von Anerkennungsproblematiken darstellt, über deren Bewältigung sich die Identitätsentwicklung vollzieht“ (ebd., 336). Besonders erkenntnisreich sind die Ergebnisse der Einzelfallanalyse des Hauptschülers Klaus Kutschbach, der aus einem Arbeiter*innenmilieu stammt. Klaus Kutschbach ist mit der Herausforderung konfrontiert, Erwartungshaltungen von Schule und Familie auszutarieren. Einerseits identifiziert er sich mit den familialen Werten seines Milieus und kann sich andererseits auch auf die gegenläufigen Erwartungen der Schule einlassen, um einen Hauptschulabschluss zu erreichen (vgl. dazu ebd., 237 ff.). Diese umfassende Einzelfallanalyse ist in ihrem Detailgrad anschlussfähig an das eigene Vorgehen; die Analysen sind umfassender als die von Nittel und im Vergleich zu Kramers Studie nicht an eine Einzelschule gebunden. Inhaltlich lässt der Fall Klaus Kutschbachs Parallelen zur Falldarstellung von Arthur zu (Kapitel 7.2). Denn auch bei Arthur lassen sich, wie auch bei Klaus Kutschbach, die Relevanz von positiven Schüler*innen-Lehrkraft-Verhältnissen auf seine schulische Laufbahn feststellen, so dass Lernarrangements auf gegenseitiger Anerkennung aufbauen müssen, um ‚gelingen‘ zu können. Das Ergebnis der Arbeit Wiezoreks lässt sich als eine Theorie schulischer Anerkennungsbeziehungen verstehen, bei denen die Beziehungen zu Lehrkräften, Mitschüler*innen und Familie als Einflussfaktoren berücksichtigt werden.

Die Arbeit „**Schulversagen und Anerkennung**“ von Sandring (2013) lässt sich ebenfalls in den Kontext der Schüler*innenbiographieforschung einordnen. Sandring untersucht Schüler*innen einer Gesamtschule, deren Schulverlauf durch unfreiwillige Klassenwiederho-

35 Auch Idel (2007) untersucht Schulkulturen an Waldorfschulen und geht dabei in Anlehnung an Kramer der Frage nach, wie das „*Verhältnis von schulbiographischer Passung und biographisch-sozialisatorischem Entwicklungsbeitrag*“ (ebd., 10; Herv. i. O.) gelagert ist.

lungen als „Selektionsinstrument“ (vgl. ebd., 14) gekennzeichnet ist. Zentral ist dabei, wie sich schulische Missachtungserfahrungen auf die Biographie der Schüler*innen auswirken, wobei die Anerkennungstheorie nach Honneth (1994) ein sensibilisierendes Konzept darstellt (vgl. Sandring 2013, 9). Sandring orientiert sich am Modell des schulbiographischen Passungsverhältnisses und verbindet so biographische Analysen mit institutionellen. Für die Analyse der Schüler*innenbiographien nimmt sie eine Kombination aus objektiver Hermeneutik und biographischer Analyse vor (vgl. ebd., 10). Ausgangspunkt sind die primären Erfahrungen, die in der Familie gebildet werden und als Basis für weitere fungieren. Sandring rekonstruiert die Schüler*innenbiographien als Anerkennungsbiographien, in denen in diesem primären Sozialisationskontext ein Mangel an Anerkennungserfahrungen besteht. Die Schüler*innen unternehmen den Versuch, diesen Mangel im schulischen Raum als sekundäre Instanz zu kompensieren, was jedoch nicht gelingt. Dies zeigt Sandring an den Fallbeispielen von Jan und Mercedes. So arbeitet sie heraus, dass die Schüler*innen mit einer „familialen Hypothek (...) in den schulisch-institutionellen Raum eintreten und sich alle weiteren Anerkennungserfahrungen vor dem Hintergrund dieser familial erzeugten Anerkennungsbedürftigkeit ausformen“ (ebd., 236). Insbesondere der Aspekt, dass der familiale Raum den Hintergrund aller weiteren Erfahrungen bildet, stellt einen Erkenntnisgewinn für die eigene Arbeit dar. Um einen tieferen Einblick darin zu gewinnen, wurden dafür auch Interviews mit den Elternteilen berücksichtigt. Die Arbeit Sandrings verdeutlicht eindrücklich, dass die Berücksichtigung eines gesamtbiographischen Verlaufs relevant für Untersuchungen ist. Hinzukommt eine stärkere Betrachtung der *dauerhaften* familialen Bedeutung, die ebenfalls aus der Arbeit geschlossen werden kann und in der eigenen Arbeit Berücksichtigung findet. An Sandrings Studie kann, laut Berg (2017), kritisiert werden, dass durch die thematische Fokussierung auf Schulversagen kein Platz für „eventuelle Erfolge im Rahmen von Schule [ist] – bspw. in Form von Durchbrechen von Anerkennungsbedürftigkeit“ (ebd., 80).

Die Studie „**Von der Hauptschule in die Sekundarstufe II**“ (Schneider 2018) kann diesbezüglich als ein Pendant aufgefasst werden, weil sie schulische Aufstiegsbiographien im Rahmen einer schüler*innenbiographischen Längsschnittuntersuchung beforcht. Dafür führt Schneider biographisch-narrative Interviews (Schütze 1983) zu zwei Zeitpunkten. Das erste Interview findet vor dem Übergang in die Sekundarstufe II statt; das zweite Interview wird circa anderthalb bis zwei Jahre nach dem ersten Erhebungszeitpunkt durchgeführt, sodass die Schüler*innen zum zweiten Zeitpunkt eine „Zwischenbilanz des Übergangs“ (ebd., 75) ziehen können. Die Schüler*innen wechseln von der Hauptschule auf das Gymnasium oder andere Schulformen, auf denen es möglich ist, die Oberstufe zu besuchen (Fachoberschule, Gesamtschule, Berufskolleg) (vgl. ebd., 2). Die Datenauswertung erfolgt nach der Narrationsanalyse (Schütze 1983). Schneider (2018) fragt nach den „Gelingensbedingungen“ des Schulerfolgs im Sinne des schulischen Aufstiegs an einem marginalisierten Bildungsort wie der Hauptschule“ (ebd., 2). Die biographieanalytische Perspektive wird im Zuge der Arbeit angewendet, um bildungs- und aufstiegsorientiertes Handeln vor dem Hintergrund biographischer und sozialer Prozesse seit der Kindheit zu betrachten (vgl. ebd.).

Schneider erarbeitet vier differente Prozessstrukturen einer aufstrebenden Schulkarriere. Diese sollen in Kürze dargestellt werden, weil daraus die familiale Bedeutsamkeit nochmals unterstrichen werden kann, welche im Zuge dieser Arbeit in ergänzenden Elterninterviews berücksichtigt worden ist. Zunächst steht die Prozessstruktur „Familialer Erleidenprozesse als Barrieren aufsteigender Hauptschulkarrieren und deren Bearbeitung – „aus Leiden lernen““ (ebd., 253). Diese Struktur erweist sich als anschlussfähig an die zuvor dargestellte Arbeit

von Sandring (2013) und umfasst Fälle, in denen ‚schwierige Familienkonstellationen‘ vorherrschend sind. Exemplarisch kann dafür Schneiders (2018) Fall Murat stehen (vgl. ebd., 179 ff.), der Gewalt- und Traumaerfahrungen im Rahmen seiner familialen Sozialisation erlebt hat.

Die zweite Prozessstruktur „(partieller) biografischer Wandlungsprozess als dynamisierendes Element des schulischen Aufstiegs“ (ebd., 266) beinhaltet Fälle, in denen es zu einer „Umschichtung der lebensgeschichtlichen Ordnungsstrukturen“ (ebd.) kommen kann und sich ein biographischer Wandlungsprozess vollzieht, der zu einem „schulischen Aufstiegschema“ (ebd.) führen kann. Dafür gehen meist Brüche mit den ‚alten‘ familialen Mustern einher. Exemplarisch steht dafür Schneiders Fall Sunay (vgl. ebd., 99 ff.), in dem durch Peerbeziehungen Leistungsvorstellungen angestoßen werden und es zu dem beschriebenen Bruch mit dem familialen Umfeld zugunsten eines schulischen Aufstiegs kommt. Als dritte Prozessstruktur lässt sich das „familial (an-)geleitete schulische Aufstiegschema und damit einhergehende Verlaufskurvenpotentiale“ (ebd., 289) identifizieren. Dabei ist der schulische Aufstieg eng an einen bildungsambitionierten Familienhintergrund gebunden. Im Kontext von Schneiders Arbeit lässt sich diese Konstellation eher selten feststellen; exemplarisch steht dafür der Fall Martin (vgl. ebd., 133 ff.). Der Aufstieg erscheint erwartbar, weil er im Sinne „eines Erhalts des familialen sozio-ökonomischen Status verläuft“ (ebd., 289).

Schließlich liegt die Struktur „biografische Relevanz des Besuchs der Hauptschule – Eine kollektive Verlaufskurve von Stigmatisierung“ (ebd., 298) vor. Darunter werden analysierte Widersprüche bezüglich „hoher Bildungsaspiration[en der Schüler*innen] und sozial entwertetem Bildungsort“ (ebd., 303) aufgefasst. Schneider unterscheidet in diesem Kontext zwei Umgangsformen, die einerseits aus einer „*ausblendenden Form der Bearbeitung*“ (ebd., 304; Herv. i. O.) und andererseits aus einer „*relativ reflektierten Bearbeitung*“ (ebd.; Herv. i. O.) bestehen. Bei ersterer machen sich die Schüler*innen ihre Betroffenheit der Stigmatisierung nicht bewusst, was sich in einem Großteil der Schüler*innenbiographien zeigt. Bei der zweiten Form werden die eigenen Verstrickungen wahrgenommen und zeigen sich in einer „*kritisch distanzierten Haltung*“ (ebd.; Herv. i. O.) gegenüber der Hauptschule sowie ihrer Schüler*innenklientel.

Allgemein lässt sich auf die Ergebnisse bezogen feststellen, dass der Übergang auf die unterschiedlichen Schulformen für die ehemaligen Hauptschüler*innen „im erheblichen Maße mit Erfahrungen des Erleidens verbunden“ (ebd., 404) ist. Erfahrungen schulischen Versagens sind so schwerwiegend, dass die eigentliche Schulleistung kaum zur Geltung kommen kann. Zunächst müssen die leidvollen Prozesse biographisch bearbeitet werden, was die Schüler*innen vor die voraussetzungsvolle Aufgabe stellt, eine „selbstreflexive kritische Haltung zu entwickeln, eigene Lernstrategien und -prinzipien zu entdecken sowie alte schul- und bildungsbezogene Handlungsmuster zu korrigieren und zu erweitern“ (ebd., 405). An den Schulen sind jedoch nur wenige Arrangements zu finden, welche die Schüler*innen darin unterstützen könnten.

Resümierend lässt sich festhalten, dass die bisher vorgestellten Studien einer konsequenten biographischen Perspektive folgen und so die subjektiven Relevanzen und Funktionen einzelner Institutionen rekonstruieren. In der vorliegenden Arbeit geraten im Anschluss daran die Lebensgeschichten der Personen und ihre biographischen Erfahrungsprozesse in den Blick, wodurch Nähe zum Subjekt und den hergestellten Sinnzusammenhängen entsteht und verfolgt wird.

Aus den vorgestellten Studien lässt sich jedoch auch ein deutliches Forschungsdesiderat erkennen. Betrachtungen von Schüler*innen bzw. Jugendlichen von Haupt³⁶- oder Förderschulen sind durch eine biographische Forschungsperspektive bislang noch nicht vertreten. In den Studien von Hurrelmann und Wolf (1986), Nittel (1992) und Wiezorek (2005) nehmen Schüler*innen des Gymnasiums eine große Rolle ein, wohingegen die Hauptschule lediglich als Kontrastfall hinzugezogen wird (vgl. Wiezorek 2005). Die Arbeit von Sandring (2013) verweist zwar auch auf eine benachteiligte Gruppe, dennoch fehlen tiefere Erkenntnisse über sog. benachteiligte Jugendliche, wie sie im Rahmen von Kapitel 2 dargestellt worden sind. Eine hohe Anschlussfähigkeit erweist die Arbeit von Schneider (2018) sowohl hinsichtlich einer Vergleichbarkeit der Zielgruppe als auch des methodischen Vorgehens. Der biographische Zugang ermöglicht es in allen Studien, das Handeln der Personen im Gesamtzusammenhang zu betrachten und zu analysieren.

Insbesondere die Studien von Nittel (1992), Sandring (2013), Schneider (2018) und Wiezorek (2005) erweisen sich deshalb als anschlussfähig, weil dort familiäre Hintergründe explizit als relevante Größe bedacht werden, mit denen sich die Adoleszenten im schulischen Raum weiterhin auseinandersetzen. Der Familienhintergrund wird zum Ausgangspunkt eigener biographischer „Prioritätensetzung ...“, die alternativ oder konkurrierend sein können“ (Schneider 2018, 3).

Als nächstes findet der Übergang von der Schule ins nachschulische Leben Beachtung, da er als inhaltlicher Schwerpunkt in den bisherigen schüler*innenbiographischen Studien nicht explizit vorgekommen ist.

5.2 Betrachtung des Übergangs von der Schule ins nachschulische Leben

Berücksichtigt man den Aspekt des Übergangs von der Schule ins nachschulische Leben, ist festzustellen, dass die Forschungslandschaft durch quantitative Forschung geprägt ist und bei qualitativen Studien biographische Untersuchungen eine untergeordnete Rolle einnehmen.

5.2.1 Quantitative Forschungsperspektiven auf den Übergang

Auch wenn der Fokus der Arbeit auf einer qualitativen und insbesondere biographischen Forschungsperspektive liegt, werden quantitative Ergebnisse in Kürze berücksichtigt.

36 Ergänzend sei noch auf die Arbeit von Huxel (2014) „Männlichkeit, Ethnizität und Schule. Präsentationen von Zugehörigkeit im Feld Schule“ verwiesen. Sie geht einem intersektionalen Ansatz nach und erhebt biographische Interviews mit männlichen Hauptschülern und ergänzt diese mit ethnographischen Beobachtungen. Huxel greift damit stereotypisierende Diskurse über junge Männer mit Migrationserfahrungen auf und kritisiert diese als ethnisierend und reduktionistisch. Das Klientel wählt sie bewusst so aus, weil sie dieses als besonders betroffen von Zuschreibungen identifiziert (vgl. ebd., 125). Das Forschungsfeld Schule fasst sie im Sinne Bourdieus als soziales Feld auf und betrachtet Schule als ‚Platzanweiserin‘ (vgl. ebd., 109). Durch die biographischen Falldarstellungen ist es Huxel möglich, die individuellen Bewältigungsstrategien, die Erfahrungen von Rassismus und Exklusion zu demonstrieren. Dieser Ansatz erweist sich als anschlussfähig für die eigene Arbeit.

Auskünfte über Bildungs- und Berufsverläufe liefern Längsschnittstudien wie die BIBB-Übergangsstudie³⁷ (2006–2011), das DJI-Übergangspanel³⁸ (seit 2004) oder das Nationale Bildungspanel³⁹ (NEPS) (seit 2009). Diese Daten sollen deshalb auch berücksichtigt werden, weil die Zielgruppe der Arbeit so heterogen ist, dass zwar diejenigen Personen, deren ausführliche Falldarstellung in der Arbeit enthalten ist, einen Haupt- oder (erweiterten) Realschulabschluss absolviert haben, aber dies nicht für die gesamte Gruppe der befragten Personen angenommen werden kann. Darunter fallen nämlich auch Jugendliche, deren berufliche Lage von den Studien als prekär eingeschätzt wird, weil sie maximal einen Hauptschulabschluss vorweisen können. Dies bedeutet, dass sie entweder die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung bzw. Förderschwerpunkt Lernen mit einem Abgangszeugnis oder mit einem Hauptschulzeugnis verlassen haben (vgl. Holtmann, Menze & Solga 2019, 368).

Die BIBB-Übergangsstudie sowie das DJI-Übergangspanel können unterschiedliche Verlaufstypen der Schüler*innen herauskristallisieren, die sich in beiden Studien ähneln:

Typ 1: „Es gelingt ein schneller Übergang in eine betriebliche Ausbildung“;

Typ 2: „Die Einmündung in eine nicht betriebliche Ausbildung erfolgt relativ rasch“;

Typ 3: „Der Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung glückt nicht oder ist (noch) nicht beabsichtigt“ (Beicht 2009, 12).

Beim DJI-Übergangspanel stellt die Gruppe der Jugendlichen, die nach der Pflichtschulzeit eine Maßnahme des Übergangssystems besuchten, einen gesonderten Typus dar. Diese Jugendlichen zeigen einen langen Ausbildungsweg und sind zu 31,7% von Ausbildungslosigkeit betroffen (vgl. Braun & Geier 2013, 19).

Der aktuelle Bildungsbericht (2020) liefert Daten über die Entwicklung und Lage des deutschen Bildungssystems. Die Berichterstattung legt keinen bereichsspezifischen Bericht vor, sondern untersucht einen Gesamtzusammenhang unter der Perspektive von Bildung im Lebenslauf. Der aktuelle Bericht stellt fest, dass Übergangswege stark ausdifferenziert verlaufen, so dass ein breites Spektrum von Übergangsbewegungen festgestellt werden kann. Neben direkten Übergängen in vollqualifizierende Ausbildungen lassen sich auch „Phasen der Erwerbstätigkeit, kurze Besuchszeiten in einer Übergangsmaßnahme, an- und wieder abgebrochene Ausbildung sowie Arbeitslosigkeit“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, 10) identifizieren.

37 Im Zeitraum von 2004 bis 2011 erfolgte eine Längsschnittdatenerhebung, bei der Personen im Alter von 18 bis 24 Jahren zu ihren Berufs- und Bildungsbiographien befragt worden sind. Die Daten können dabei in Querschnittsdaten (soziodemographische Daten, Herkunft, etc.) und Ereignisdaten (detaillierte Übersichten der jeweiligen Personen zu Bildungs- und Berufsaktivitäten (Schule, Ausbildung, etc.)) sowie sonstige Aktivitäten (Zivildienst, Freiwilliges soziales Jahr, etc.) unterschieden werden (vgl. Friedrich & Rohrbach-Schmidt 2014, 7 f.).

38 Das DJI-Übergangspanel (2004–2008) ist eine bundesweit ausgelegte Längsschnittuntersuchung, in der rund 3900 Schüler*innen per Fragebogen nach ihrer Herkunft, Schulerfahrung und ihren Bildungs- und Ausbildungszielen befragt worden sind (vgl. Gaupp et al. 2008, 4).

39 Ziel der Studie ist es, Längsschnittdaten zu Kompetenzentwicklung, Bildungsprozessen und Bildungsentscheidungen in formellen, nicht-formellen und informellen Kontexten über die gesamte Lebensspanne zu erheben (vgl. Blossfeld, von Maurice & Schneider 2019, 1). NEPS-Daten beinhalten Datenmaterial von Personen in der Zeitspanne vom Kindergartenbesuch bis hin zum Erwachsenenalter, weshalb von einem Multikohortenvorgehen die Rede ist (vgl. ebd., 3). Dabei werden insgesamt acht Stufen unterschieden, die an dem deutschen Bildungssystem orientiert sind und so auch über die Lebensspanne erhoben werden (vgl. ebd., 9).

Aus dem Bildungsbericht aus dem Jahr 2018 lässt sich für den interessierenden Bereich folgende Erkenntnisse festhalten: Ein wesentliches Ergebnis ist, dass die „verallgemeinerte Annahme, dass Jugendliche, die zunächst eine Alternative im Übergangssektor besuchen, auch niedrigere Kompetenzen aufweisen“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, 9) nicht bestätigt werden konnte. Diese Erkenntnis steht im Gegensatz zur öffentlichen Wahrnehmung der Zielgruppe, da diesen Jugendlichen „nicht selten niedrige Kompetenzausprägungen“ (ebd.) zugeschrieben werden, die dann wiederum „als Ursache für das Scheitern bei der Ausbildungsplatzsuche“ (ebd.) angenommen werden. Diese Erkenntnisse liefern ebenfalls eine Begründung, eine biographische Studie durchzuführen, um Ursachen für das Scheitern – aber auch Gelingen – aus Subjektperspektive ausfindig machen zu können und vor allem einer Engführung auf Kompetenzen entgegen zu wirken.

So bieten die genannten Studien zwar eine longitudinale Übersicht über die Bewegungen der Schüler*innen im Bildungssystem, aber Einsichten in Beweggründe, Motive und biographische Konstellationen bleiben aus. Insbesondere bei Blossfeld, von Maurice und Schneider (2019) findet sich eine für die eigene Arbeit passende Begründung der Längsschnittuntersuchung. Denn einmalige Untersuchungen „do not show the changing (and sometimes) unchanging experiences of individual students“ (ebd., 3). Auch wenn hier vor einem anderen methodologischen Hintergrund argumentiert wird, ist dieser Aussage zuzustimmen und stellt gleichzeitig die Begründung für die eigenen Erhebungen zu zwei Zeitpunkten dar. Ein Vorteil einer *qualitativen* Befragung zu zwei Zeitpunkten liegt darin, dass auch subjektive Begründungen für Entscheidungen und biographische Ursachen rekonstruiert werden können und somit nicht nur ein abbildbares, operationalisiertes Ergebnis vorliegt (vgl. Heinz et al. 1985, 33 ff.; Köhler 2011, 345; Köhler & Thiersch 2013, 34; Krüger & Deppe 2013, 67). So bleibt in diesen Studien unberücksichtigt, wie schon mehrjährige oder generationsübergreifende Problemstellungen in den eigenen Schüler*innen- und Adoleszenzbiographien integriert und bearbeitet wurden und sich dann schließlich auf den Bildungserfolg bzw. die Auswahl eines Berufs auswirken.

Ein wesentlicher Aspekt beim Übergang stellt die Berufswahl bzw. die Vorstellungen der Personen darüber dar. Dies ist gleichzeitig, wie in Kapitel 4 gezeigt, eine normative Aufgabe und Erwartungshaltung, die an die Adoleszenten gerichtet wird (vgl. Gusinde & Hildebrandt 2014, 568). Dabei gehen quantitative Studien von einer sog. Anpassung aus, sodass eine Entscheidung zwischen „Plan und Realität“ (Gaupp et al. 2008, 20) getroffen wird (vgl. Heckhausen & Tomasik 2002, 203 f.; Tomasik et al. 2009, 40). Diesen Anpassungsgedanken greifen Theorien und Modelle zur Berufswahlentscheidung auf. Sie stammen aus (entwicklungs-)psychologischen Theorietraditionen und sollen in Kürze skizziert werden, um daran abermals die Notwendigkeit einer biographischen Betrachtung und Einbettung des Übergangs zu verdeutlichen.

Theorien und Modelle der psychologischen Berufslaufbahnforschung können generell verschiedenen Ansätzen zugeordnet werden: Persönlichkeits- und entwicklungspsychologischen (bspw. Holland 1997; Super 1980) oder sozial kognitiven oder interaktionistischen Ansätzen (Abele 2002; Hirschi 2008). Dabei fehlen jedoch empirische Prüfungen durch bspw. Längsschnittuntersuchungen (vgl. Sailer & Schuth 2014, 554).

Ein bekanntes Modell ist das entwicklungstheoretisch geprägte Phasenmodell zur Laufbahnentwicklung von Super (1980), welches auch ein wesentliches Element, nämlich die

Berufswahlreife⁴⁰ bzw. Berufswahlbereitschaft, enthält. Supers Modell umfasst fünf Phasen, in denen Aufgaben formuliert werden, die dann wiederum unterschiedlichen Altersgruppen zugeordnet sind.

1. „Stufe des Wachstums (bis 14 Jahre),
2. Stufe der Exploration (15-24 Jahre),
3. Stufe der beruflichen Festlegung (25-44 Jahre),
4. Stufe der Konsolidierung (45-64 Jahre),
5. Stufe des beruflichen Abbaus (65-? Jahre)“ (Sailer & Schuth 2014, 555).

Berufswahlbereitschaft, als zentrales Element der Laufbahntheorie, wird als „Fähigkeit und Bereitschaft einer Person [beschrieben], mit den spezifischen Entwicklungsaufgaben in ihrem Berufswahlprozess erfolgreich umzugehen“ (Hirschi 2008, 155). So wird anhand dieses Stufenmodells die naheliegende Kritik an dem selbigen bereits deutlich: Das Konzept orientiert sich stark an den normativen beruflichen Entwicklungsaufgaben des Jugendalters, die in Kapitel 4 vorgestellt und ebenfalls hinsichtlich ihrer Normativität kritisch betrachtet worden sind. Berufswahlbereitschaft erweckt den Eindruck stark mit dem Alter und so mit einem biologischen Reifeprozess verbunden zu sein (vgl. ebd., 156). Es geht also darum, dass Personen Fähigkeiten und Wissen akkumulieren, die dann zu einem „intelligente[n], angepasste[n] berufliche[n]“ (ebd., 155) Entschluss führen, womit gleichzeitig auch eine Engführung der Adoleszenz auf diese Entscheidung erfolgt, die gleichfalls kritisiert wird. Savickas (2005) nimmt eine Modifikation an Supers Laufbahntheorie vor und erklärt Adaptabilität als den Kernpunkt seiner Career-Construction-Theory (CCT), die für berufliche Anpassungsfähigkeit steht und als ein Prozess verstanden wird, bei dem innere Bedürfnisse mit äußeren Umständen in Übereinstimmung gebracht werden sollen (vgl. Ratschinski et al. 2017, 107). Adaptabilität ist ein „Humankapital, das als erlernbare Kompetenz lebenslang entwickelt werden kann“ (ebd., 108), so dass auch an dieser Modifikation eine kognitive Dominanz sowie ‚bewusste‘ und rationale Steuerung erkennbar ist. Das wird auch an der Formulierung der vier grundlegenden Dimensionen für berufliche Anpassungsfähigkeit deutlich: Planung (sich um berufliche Zukunft Gedanken machen und ihr nicht mit Gleichgültigkeit begegnen), Kontrolle (persönliche Kontrolle und Verantwortung für die berufliche Zukunft übernehmen), Neugierde (beim Erkunden von möglichen Alternativen sowie Interessen) und Zutrauen (Selbstvertrauen zur Umsetzung der eigenen Wünsche) (vgl. Hirschi 2008, 158). Probleme in der Berufswahl sind dabei „aufgrund von Defiziten in einer oder mehrerer dieser vier Dimensionen“ (ebd.) zu erklären.

Schließlich besteht noch ein weiteres Modell nach Holland (1997), aus dem ein Erhebungsinstrument „My vocational situation (MVS)⁴¹“ entwickelt worden ist und in der Praxis der Berufsberatung Anwendung findet (vgl. Sailer & Schuth 2014, 557). Das Modell basiert auf der Einteilung von Interessensorientierung der jeweiligen Personen (realistisch, intellektuell, künstlerisch-kreativ, sozial, unternehmerisch und konventionell) die dann einem Berufsfeld

40 Berufswahlreife ist ein Begriff, der durch Berufswahlbereitschaft ersetzt worden ist und aus englischsprachiger Literatur (readiness) herrührt. Auch wenn damit der Begriff der Kompetenz, der zunächst vorgeschlagen wurde, umgangen worden ist, besteht nach wie vor die Gefahr einer einseitigen Betrachtung von kognitiven Komponenten, wobei affektive und umweltliche Aspekte außer Acht gelassen werden (vgl. Hirschi 2008, 157). Dies wird noch deutlicher, wenn die Erfassung der sog. Berufswahlbereitschaft berücksichtigt wird, die durch Testverfahren (Fragebogen zur Laufbahnentwicklung (Seifert & Eder 1985) und Career Development Inventory (Super et al. 1981) erfolgt (vgl. dazu Ratschinski et al. 2017).

41 Eine deutschsprachige Adaption namens „EXPLORIX[®]“ wurde von Jörin et al. (2003) entwickelt.

zugeordnet werden. Die Grundannahme des Modells besagt, dass „eine Passung zwischen Interessens- und Berufsprofil zu höherer Zufriedenheit und Leistung führt“ (ebd.).

So stehen die Modelle und ihre Testinstrumente im Spiegel einer psychologischen und entwicklungstheoretischen Theorie, bringen mess- und operationalisierbare Konstrukte hervor und sind mit dem Rational-Choice-Paradigma in Verbindung zu bringen. Dabei steht, wie durch die Erläuterung der unterschiedlichen Modelle deutlich geworden ist, die individuelle Entscheidung im Fokus und wird zudem als rationaler und bewusst getroffener Entschluss aufgefasst (vgl. Bittlingmayer & Bauer 2007, 163). Besonders kritisch ist dabei, dass dahinter eine „direkte sozialisatorische Erklärungsfunktion“ (ebd.) angenommen wird.

Für die schulische Berufsorientierung konstatiert Köhler (2011), dass diese dem Rational-Choice-Paradigma entsprechend vor allem auf „die Wissensebene, die Handlungsebene und die Ebene der Selbstreflexion gerichtet“ (ebd., 343) ist; „[e]rhofft wird das richtige Entscheidungsverhalten“ (ebd.). Dieses Entscheidungsverhalten wird lediglich als Ergebnis abgebildet, sodass keine Aussagen über den Entscheidungsprozess getroffen werden können und auch nicht darüber, was von den Personen innerhalb dieser Zeit als subjektiv relevant erachtet wird. An den Modellen zur Berufsorientierung ist kritisch zu vermerken, dass trotz der Begriffsmodifikationen ein Reifekonzept suggeriert wird und eine einseitige Konzentrierung auf den Aspekt der ‚erfolgreichen‘ Berufswahl vorliegt. Zu wenig Berücksichtigung finden unterschiedliche Ausgangsbedingungen, unter denen Berufswahlprozesse stattfinden sowie Diversitätssensibilität. Mit Blick auf das in Kapitel 3 erläuterte komplexe Verständnis von Bildungsungleichheiten, die als Ergebnis von „Relationierungen zwischen Habitusformationen und deren Passung zu Bildungsinstitutionen“ (Kramer 2011, 29) verstanden werden, ist die Übernahme eines Rational-Choice-Paradigmas für Berufswahlprozesse besonders kritisch zu betrachten. Das von Kramer vorgeschlagene „*Programm einer an Bourdieu orientierten ungleichheitsbezogenen Bildungsforschung*“ (ebd., 348; Herv. i. O.), das (Bildungs-)Entscheidungen als Effekte des Habituskonzepts versteht und das Rational-Choice-Modell als verkürzt zurückweist, ließe sich ebenfalls Berufswahlentscheidungen übertragen. Damit wären diese „eher im Sinne unbewusster Bildungsstrategien“ (ebd., 120) zu verstehen. Bourdieu und Passeron (1971) halten dazu fest, dass Entscheidungen das Ergebnis der „Gesamtheit der objektiven Relationen zwischen sozialer Klasse und Bildungssystem“ (ebd., 178) sind. Auf einer methodischen Ebene schlägt Kramer (2011) daher „prozessbegleitende, längsschnittliche Untersuchungsdesigns“ (ebd., 351) vor, weil nur so die „Konzentration auf das Bildungsentscheidungsverhalten“ (ebd.) überwunden werden kann.

Entgegen des Modell- und Konzeptcharakters soll im Rahmen dieser Arbeit eine sog. „berufliche Selbstpräsentation“ rekonstruiert werden, die sich aus den Relevanzsetzungen der befragten Jugendlichen zusammensetzt und biographische Konstellationen sowie Bewältigungsstrategien beinhaltet.

5.2.2 Biographische Forschungsperspektiven auf den Übergang

Bei der Sichtung der Untersuchungen ist festzustellen, dass quantitative Studien sich durch eine Vielfalt von Längsschnittuntersuchungen auszeichnen, die im Rahmen der qualitativ-rekonstruktiven Forschung eine Seltenheit darstellen (vgl. Köhler & Thiersch 2013, 34). So sprechen sich die beiden Autor*innen für eine stärkere Berücksichtigung qualitativer Längsschnittstudien aus, denn „[d]as Potential qualitativer Längsschnittstudien wird grundlegend unterschätzt und marginalisiert“ (ebd.; vgl. dazu auch Köhler 2011, 345). Biographische Mehrfacherhebungen bieten aussichtsreiche Bedingungen, mit denen Übergänge erforscht

werden können und damit Einblicke in veränderte Sichtweisen der Personen erreicht werden können (vgl. Krüger & Deppe 2013, 67). Gleich zu Beginn des Kapitels sei darauf hingewiesen, dass die zur Vorgestellung ausgewählten Studien eine Selektion darstellen, die immer mindestens einem Aspekt – sprich entweder eine biographische Untersuchung oder eine Mehrfachbefragung – enthalten. So kann ein Desiderat in diesem Themenfeld festgestellt werden, worauf diese Arbeit reagiert.

Eine häufig rezipierte Studie in diesem Kontext ist die Untersuchung **„Hauptsache eine Lehrstelle“** (Heinz et al. 1995). Das Forschungsinteresse besteht darin, herauszufinden, wie Jugendliche mit den Anforderungen des Arbeitsmarktes umgehen, „inwieweit ursprüngliche Ausbildungsabsichten und Berufswünsche sich dem Druck des Arbeitsmarktes beugen, und welche Handlungsalternativen verfolgt werden“ (ebd., 12). Die Studie versteht den Übergang ebenfalls als „biographisch bedeutsamen Prozess“ (ebd., 33), an dem die Personen durch eigene Entscheidungen beteiligt sind. Das Projekt besteht aus insgesamt drei Teilprojekten: Im Zuge von Teilprojekt I werden Hauptschüler*innen in der siebten Klasse bis zu ihrem Schulende befragt. Dabei steht im Mittelpunkt, wie der „soziale Mechanismus beschaffen ist, der zu einer „Abstimmung“ der Berufswünsche mit den Bedingungen des Arbeitsmarktes führt“ (ebd., 12). Teilprojekt II dient der Erfassung der Berufsvorstellungen im Zuge berufsvorbereitender Maßnahmen und Teilprojekt III legt einen Fokus auf Hauptschülerinnen unter der Perspektive von ‚Frauenberufen‘. Die Hauptannahme ist dabei, dass die Berufsfindung nicht

„unmittelbarer Ausdruck geschlechtsspezifisch geprägter vorberuflicher Sozialisationsprozesse ist, sondern auf einer durch das de facto eingeschränkte Angebot an Ausbildungsplätzen aufgezwungenen Antizipation des Arbeitsmarkts beruht“ (ebd., 13).

Methodisch verfolgt die Untersuchung ein Vorgehen, das als *„qualitative Längsschnitt-Studie“* (ebd., 33; Herv. i. O.) bezeichnet wird. Im Zeitraum von 1978 bis 1983 wurden 208 Schüler*innen bis zu vier Mal in Jahresabständen befragt und deren Übergangsprozess von der Schule in den Arbeitsmarkt dokumentiert. Damit wird die Zielsetzung verfolgt, eine „realitätsnah[e] Theorie der Auseinandersetzung Jugendlicher mit den Arbeitsmarktbedingungen“ (ebd.) vorzulegen. Die Datenerhebung erfolgt mittels problemzentrierter Interviews (Witzel 1982), wodurch eine „Zentrierung auf ein für Hauptschüler bedeutsames Problemfeld, das der Berufswahl“ (Heinz et al. 1995, 35) vorgegeben wird. Durch eine adoleszenztheoretische Fundierung dieses Themenfeldes lässt sich unbestritten annehmen, dass dieser Bereich eine Relevanz für die Jugendlichen besitzt, jedoch ist die Fokussierung im Zuge der Datenerhebung darauf als kritisch einzuschätzen. Die Fokussierung darauf entspricht damit vielmehr den Forschungsinteressen als den subjektiven Relevanzsetzungen der befragten Personen, weshalb im Zuge dieser Arbeit mit einem offenen Impuls gearbeitet worden ist (vgl. Kapitel 6.4.2). Durch die längsschnittliche Anlage werden Erhebungs- und Auswertungsphasen miteinander verknüpft, an deren Ende bei Heinz et al. (1995) sog. *„Kurzbiographien“* (ebd., 35; Herv. i. O.) stehen. Diese sind jedoch ausschließlich auf Aspekte der Schul- und Arbeitsmarkterfahrungen fokussiert. Es lassen sich zwar Umorientierungsprozesse abbilden, die vor allem schematisch dargestellt werden und denen eine biographische Einbettung fehlt (vgl. ebd., 284 f.). Daher lässt sich das biographische Vorgehen dieser Arbeit in Abgrenzung zu der Studie von Heinz et al. formulieren, da dort vielmehr der Zeitverlauf fokussiert und weniger die Rekonstruktion des gesamtbiographischen Verlaufs beabsichtigt wird.

Für die Ergebnisdarstellung lässt sich festhalten, dass alle Jugendlichen über Jahre an einer Berufsausbildung als oberstes Ziel festhalten, wofür ein weiterer Schulbesuch erfolgt, Lehrstellen angenommen, aber auch „Ungelerntentätigkeiten“ (ebd., 20) verfolgt werden. Deutlich wird, dass an die Stelle der gewünschten Berufsausbildung „immer mehr als „vorläufig“ angesehene Ersatzlösungen“ (ebd.) treten. Die Berufswünsche werden so inhaltlich auf die Arbeitsmarktchancen bezogen. „Schon in der 7. Klasse sehen Hauptschüler Risiken des Arbeitsmarktes als eine jedem einzelnen gleichsam schicksalhaft vorgegebene Problematik“ (ebd., 23). Diese Tendenz verstärkt sich im Laufe der Untersuchungsdauer (vgl. ebd., 27). Der Schulabschluss wird als eine zentrale Voraussetzung für den Übergang in eine Ausbildung benannt. Außerdem dient die Berufsfindung vor allem der Zielsetzung, „*Arbeitslosigkeit zu vermeiden*“ (ebd., 24; Herv. i. O.). Auch diese Orientierung nimmt über die Untersuchungsdauer bei den Jugendlichen zu (vgl. ebd., 29 ff.). Es zeichnet sich ab, dass das Interesse an einem Ausbildungsberuf dem generellen Wunsch, in eine Ausbildung einzumünden, untergeordnet wird (vgl. ebd., 26 f.). So weisen die Ergebnisse der Studie sowie auch ihre grundlegende Forschungsrichtung Anschlussfähigkeit an bspw. aktuelle Ergebnisse der Shell-Jugendstudie (2019) sowie auch der Bildungsberichterstattung auf. Auch durch die Berücksichtigung der Zielgruppe von Hauptschüler*innen wird die Studie daher oftmals angeführt, weil sie geeignet ist, „verbreitete Vorurteile über die »resignierende« oder »sich verweigernde« Jugend zu erschüttern“ (Heinz et al. 1995).

In der Arbeit von Kreher (2006) „**Übergangene Lernorte benachteiligter junger Männer**“ werden Übergänge in arbeitsweltbezogene Maßnahmen untersucht. Dabei liegt der Fokus nicht auf den jeweiligen Maßnahmen, sondern auf der prekären Lebenslage und der Umgangsweise der befragten Personen damit. Kreher geht es darum, vielfältige Formen, Gegenstände und Orte von Lernen und Kompetenzentwicklung aufzuzeigen und dabei die biographische Perspektive davon zu berücksichtigen. Für biographische Kompetenzentwicklung folgert er, dass diese „jenseits formaler Bildungsarrangements ablauf[e]“ (ebd., 109 f.). Die Arbeit verfolgt die Grundidee, „dass sich aus den Erzählungen von Lebensgeschichten biografische Verläufe, Bewältigungsanforderungen und Bewältigungsformen sowie subjektiv bedeutsame Lern- und Kompetenzentwicklungszusammenhänge rekonstruieren lassen“ (ebd., 118). So können sog. „übergangene Lernorte“ (ebd.) ins Blickfeld geraten, deren subjektive Bedeutung herausgestellt werden kann. Analog zu den ‚übergangenen‘ Lernorten ist in der eigenen Arbeit nach ‚übergangenen‘ Kapitalarten zu fragen.

Auf der Ebene der methodischen Umsetzung führt Kreher „*leitfadengestützte biografische Interviews*“ (ebd., 122; Herv. i. O.) durch, die aus einem biographischen Impuls bestehen und danach durch einen Leitfaden gestützt durchgeführt werden. Die Auswertung erfolgt mittels zentraler Kategorien (Bewältigungsverhalten, Lernsituationen und Lernkontexte, biografischer Dreh- und Angelpunkt, biografische Perspektiven, Zukunftsvorstellungen, Zugänge zu Ausbildung, Arbeit, Beschäftigung) (vgl. ebd., 127 ff.). Kreher präsentiert schließlich drei exemplarische Fälle, anhand eines Kurzporträts sowie der biographischen Entstehung eines Bewältigungs- und Lernprofils (vgl. ebd., 131 ff.).

Das Interesse an Bewältigungsformen ist anschlussfähig an die eigene Arbeit, jedoch setzt Kreher durch die themenzentrierte Auswertung bereits wesentliche Akzente, so dass keine Rekonstruktion über den gesamtbiographischen Verlauf erfolgt. Dies zeigt sich auch im Rahmen der Ergebnisdarstellung, bei der die genannten Kategorien die Gliederung und auch inhaltliche Ausgestaltung bestimmen (vgl. ebd.).

Eine Forschungsperspektive, die sich explizit mit der Bewältigung von entstandensierten Übergängen befasst, ist die **subjektorientierte Übergangsforschung** (Stauber, Pohl & Walther 2007). Die Forschungsdisziplin zeichnet sich durch einen interdisziplinären Zugang aus und bewegt sich zwischen Soziologie, Erziehungswissenschaft, Politikwissenschaft und „berührt die Forschungsfelder der Jugendforschung, Bildungs- und Arbeitsmarktforschung, Biographie- und Lebenslaufforschung, Institutionen-, Praxis- und AdressatInnenforschung“ (Stauber & Walther 2007, 63). Das sozialpädagogische Erkenntnisinteresse zielt auf den Unterstützungsbedarf bei der Gestaltung biographischer Übergänge ab. So stehen weniger Handlungsformen der Institutionen im Vordergrund als vielmehr die „sozialen Orte, an denen sich die Subjekte die für die Bewältigung und Gestaltung ihrer Übergänge notwendigen Ressourcen und Kompetenzen genuin aneignen können“ (ebd.). Damit richtet die subjektorientierte Übergangsforschung ihre Aufmerksamkeit sowohl auf die Strukturseite (Strukturanalysen, Diskurs- oder Dokumentenanalysen, Expert*inneninterviews) von Übergängen als auch auf die Subjektseite (Gruppeninterviews oder -diskussionen, teilnehmende Beobachtung, themenzentrierte oder biographische Interviews), da Struktur und Handeln ineinandergreifen (vgl. Walther & Stauber 2013, 27 ff.). In ihrem Überblickswerk stellen Stauber, Pohl und Walther (2007) unterschiedliche Forschungsschwerpunkte dar, die sich zwischen den beiden Polen Struktur- und Subjektseite bewegen. Für den Kontext dieser Arbeit ist besonders interessant, dass sich durch entstandardisierte Übergänge auch die Beziehungsgestaltung zur älteren Generation verändert und diese auch unmittelbar in die jeweils ausgebildeten Bewältigungsstrategien miteinbezogen werden (vgl. ebd., 8). Daher ist die Studie „*Families and Transitions in Europe (FATE)*“⁴² zu berücksichtigen, bei der die Rolle der Herkunftsfamilie beim Übergang in Arbeit untersucht worden ist. Die „Kernfrage bestand darin, inwieweit die Familie die Bewältigungsstrategien junger Erwachsener im Übergang in die Arbeit beeinflusst, d.h. stärkt oder hemmt“ (ebd., 13). Das Projekt besteht aus quantitativen und qualitativen Anteilen, so dass Jugendliche und junge Erwachsene zunächst mittels einer Fragebogenerhebung nach der Lebens- und Familiensituation gefragt worden sind. Ungefähr ein Jahr später wurden mit 40 Jugendlichen qualitative Interviews zu ihrem Übergangsverlauf und der elterlichen Unterstützung und andersherum geführt (vgl. Stauber & du Bois-Reymond 2006, 208). Zusätzlich dazu wurden auch Interviews mit einem Elternteil geführt, die nochmals zu einer anderen Perspektive geführt und zusätzlich dazu Einblicke in ein verändertes Generationenverhältnis gegeben haben. Diese Anlage ist für das eigene Vorgehen von Interesse, wobei in dieser Arbeit der Fokus auf eine qualitativ-rekonstruktive Vorgehensweise gelegt worden ist und daher sowohl mit den Jugendlichen als auch mit den Eltern biographisch-narrative Interviews durchgeführt worden sind. Damit wird der Kombination aus Struktur- und Subjektperspektive zugunsten einer rekonstruktiven Anlage der Arbeit nicht entsprochen. Die subjektorientierte Übergangsforschung bekundet das Interesse an Biographien, die als „Übergangsbioographien“ (Stauber & Walther 2007, 42) aufgefasst werden und damit „vor allem die reflexiven (Re-)Konstruktionen von Übergangserfahrungen, die die eigenen Übergangsprozesse zu erklären helfen“ (ebd.) in den Blick nehmen⁴³.

42 An dieser Studie, die zwischen 2001 und 2004 durchgeführt worden ist, waren folgende Länder beteiligt: Bulgarien, Dänemark, Italien, Niederlande, Portugal, Spanien, Vereinigtes Königreich sowie Ost- und Westdeutschland.

43 Dem Biographieverständnis, bei dem objektiv soziale Strukturen, deren subjektive Verarbeitung und damit Subjekt und Gesellschaft stets als verschränkt aufgefasst werden, ist zuzustimmen (Kapitel 6.2).

Im Rahmen der subjektorientierten Übergangsforschung, die zwar wesentliche Erkenntnisse hinsichtlich des Verständnisses von Übergängen und deren Bewältigungen liefert, stehen gesamtbiographische Rekonstruktionen nicht unbedingt im Vordergrund, sondern eine stärkere Fokussierung auf die biographische Phase des Übergangs. Daher erfolgen Ergänzungen durch die Studien von Rosenthal et al. (2006), Ecarius, Hößl und Berg (2012) und Berg (2017), die den Übergang Adoleszenter in einer ausdrücklich gesamtbiographischen Perspektive betrachten.

Rosenthal et al. (2006) interessieren sich in ihrer Studie **„Biographisch-narrative Gespräche mit Jugendlichen“** für einen Personenkreis, der an einem Freiwilligen Sozialen Trainingsjahr (FSTJ) teilgenommen hat. Die Adoleszenten wurden während oder kurz nach der Maßnahme befragt sowie circa sechs Monate danach, um lebensgeschichtliche Konstellationen rekonstruieren zu können, die sich ‚förderlich‘ oder ‚hinderlich‘⁴⁴ auf die Bildungskarriere und die berufliche Entwicklung ausgewirkt haben (vgl. ebd., 14). Dabei verfolgt die Forscherrinnengruppe die Grundannahme, dass ein Passungsverhältnis zwischen den biographisch aufgeschichteten Handlungsmustern, der gegenwärtigen Situation und der angebotenen Unterstützungsmaßnahme bestehen muss. So können soziale und lebensgeschichtliche Konstellationen als entscheidende Einflussgröße für das Erlangen eines Abschlusses oder einer Ausbildung angesehen werden. Diesem Ansatz ist zuzustimmen. Das Ziel der Studie lässt sich wie folgt zusammenfassen: Neben einem verstehenden Nachvollzug der je individuellen „Problemkarriere“ (ebd., 15) steht die Rekonstruktion der „spezifischen Handlungs- und Problemlösekompetenzen“ (ebd.) im Mittelpunkt. Auch dieser Kombination wird in dieser Arbeit durch eine vertiefte Reflexion der Gesprächsführung sowie auch der Rekonstruktion der sog. „biographischen Bewältigungsstrategien“ Folge geleistet; dies stellt einen Kernpunkt der Arbeit dar.

Abschließend werden in der Studie biographische Verläufe hinsichtlich biographischer Wandlungsprozesse diskutiert, von denen dann auf kurz- oder langfristige Wirkungen geschlossen wird. Hinsichtlich der begrifflichen Verwendung ist zu vermerken, dass diese theoretisch nicht immer rückgebunden werden, was vor allem den zentralen Begriff der biographischen Wandlungsprozesse subjektiver Deutungsstrukturen (vgl. Rosenthal 1987, 25 ff.) betrifft. Durch einen Fallvergleich ergeben sich insgesamt sechs unterschiedliche Typen (vgl. ebd., 35 f.), wovon drei Typen intensiver dargestellt und hinsichtlich des Selbstverstehens der Adoleszenten diskutiert werden. Die Studie zeigt deutlich, dass der Erfolg einer Maßnahme nicht mit einer positiven biographischen Entwicklung einhergeht und umgekehrt eine biographische Wende nicht zu formalen Bildungserfolg führt.

„Ziel von biographischen Fallstudien ist es jedoch, über unilineare Kausalbeziehungen hinaus, den vollständigen Werdegang der Jugendlichen und ihre gesamte biographische Entwicklung sowie die Relationen zwischen den einzelnen biographischen Ereignissen in den Blick zu nehmen“ (ebd., 35).

⁴⁴ Die Markierung der Begriffe wird an dieser Stelle deshalb vollzogen, da aus der jeweiligen biographischen Fallstudie hervorgeht, welche Konstellation als ‚förderlich‘ bzw. ‚hinderlich‘ bewertet wird. Damit soll darauf verwiesen werden, dass Aspekte, die normativ als ‚hinderlich‘ gelten, vor dem Hintergrund der Gesamtbiographie eine mitunter ‚förderliche‘ Funktion erfüllen oder verfolgen.

So bleibt in Bezug auf die eigene Arbeit festzuhalten, dass die Frage danach gestellt wird, welche Bedeutung von unterschiedlichen biographischen Ereignissen *präsentiert* wird und welche *Funktion*⁴⁵ diese in der Gesamtbiographie einnehmen können.

Das Projekt **„Sozial benachteiligte Jugendliche in pädagogischen Fördermaßnahmen am Übergang Schule-Beruf“** (Ecarius, Hößl & Berg 2012; Berg, Ecarius & Hößl 2012) stellt eine erkenntnisreiche Typologie zur Verfügung, bildet unterschiedliche biographische Erfahrungen der befragten Jugendlichen ab und zeigt, welche biographische Relevanz die besuchte Maßnahme für sie hat. Die Daten für die Erstellung der Typen wurden mittels biographisch-narrativer (Leitfaden-)Interviews mit insgesamt 52 Jugendlichen erhoben. Diese wurden durch 17 Leitfadeninterviews mit jeweiligen Elternteilen ergänzt. Die Jugendlichen haben entweder die SchuB-Maßnahme („Lernen und Arbeiten in Schule und Betrieb“: innerschulisches Angebot meist an Hauptschulen, das zwei Jahre dauert und Schüler*innen Lernkooperationen und sozialpädagogische Unterstützung bietet) oder die FAuB-Maßnahme („Fit für Ausbildung und Beruf“: nachschulisches Angebot, das von freien Bildungsträgern oder Berufsschulen angeboten wird, ein Jahr dauert und ebenfalls Lernkooperationen sowie sozialpädagogische Unterstützung bietet) besucht (vgl. Berg, Ecarius & Hößl 2012, 54). Die Auswertung erfolgte mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 1997; Nohl 2008). Insgesamt ließen sich vier Typen identifizieren, die durch je spezifische biographische Themen gekennzeichnet sind, die im „Zusammenhang mit der biographischen Relevanz der Maßnahme gelesen werden können“ (Berg, Ecarius & Hößl 2012, 56). Die vier Muster, die differenziert werden können, lauten:

- „Typus elementarer biographischer Brüche (A)“ (ebd.),
- „Typus latenter biographischer Beeinträchtigungen (B)“ (ebd., 57),
- „Typus phasenweiser Gefährdung (C)“ (ebd.) und
- „Typus grenzenloser Selbstorientierung und Bedürfnisbefriedigung (D)“ (ebd., 59).

Typ A und B zeichnen sich dadurch aus, dass die Jugendlichen im Zuge der Maßnahme ihren Schulabschluss erlangen bzw. nachholen. Gewisse Thematiken wie bspw. Scheidung der Eltern, Tod einer Bezugsperson, Migrationserfahrung sind so bedeutsam, dass sie „dauerhaft restriktiv auf das biographische Werden“ (Berg 2017, 96) einwirken. Bei Typ C lassen sich Schwierigkeiten im institutionellen Setting feststellen, die durch den Wechsel in ein Fördersetting der Maßnahme bewältigt werden können. Der Maßnahmenenerfolg geht in diesem Fall über einen Abschluss hinaus und lässt sich als nachhaltig beschreiben, sodass einige Jugendliche „daraus sogar langfristiges kulturelles Kapital schlagen“ (ebd.) können. Typ D ist durch eigensinnige Lebensmodelle gekennzeichnet, die vor allem durch familial- und peersozialisatorische Erfahrungen geprägt sind. Durch die Maßnahme kann es nicht dazu kommen, dass Einstellungs- und Verhaltensmuster, die auf Selbstorientierung und Bedürfnisbefriedigung abzielen, aufgebrochen werden können. Diese Typenbildung, die aus einer qualitativen Forschungslogik entspringt und damit die Biographien der Jugendlichen in den Mittelpunkt rückt, kann zeigen, „wie sich Dimensionen sozialer Erfahrungen und pädagogischer Einflussnahmen in den unterschiedlichen Lebenssphären der einzelnen Jugendlichen miteinander verschränken“ (Ecarius, Hößl & Berg 2012, 165). Diesem Forschungsansatz folgt ebenfalls die Arbeit von Berg (2017), die nun vorgestellt werden soll.

Die Studie von Berg (2017) **„Lernbiographien Jugendlicher am Übergang Schule – Beruf“** stellt interessante Ergebnisse für die Zielgruppe der Hauptschüler*innen zur Verfügung und

45 Der Begriff der ‚Funktion‘ leitet sich aus dem Methodenvokabular der biographischen Fallrekonstruktion nach Rosenthal (1995) ab. Die Verwendung im Zuge dieser Arbeit wird Kapitel 6.4.3 erläutert.

beschäftigt sich mit gesamtbiographischen Verläufen der befragten Personen. Die Besonderheit der Zielgruppe besteht darin, dass sie Teilnehmer*innen sog. Praxisklassen⁴⁶ sind, die als freiwilliges Angebot zu verstehen sind. Jugendliche, die dieses Format des Schulbesuchs wählen, sind gefährdet, ihren Schulabschluss nicht zu schaffen und haben in Praxisklassen zusätzlich zum allgemeinbildenden Unterricht die Möglichkeit, fachpraktische Erfahrungen in Betrieben zu sammeln. Damit wird der Übergang von der Schule in eine Ausbildung stärker verknüpft und auf sog. „Klebeeffekte“ (Hofmann-Lun 2014, 381) gesetzt. Praxisklassen werden häufig evaluiert und eine Übergangsquote von circa 50% festgestellt.

Die Gesamtevaluationsergebnisse spielen in der Arbeit von Berg keine maßgebliche Rolle, sollen aber aufgrund der inhaltlichen Relevanz in diesem Rahmen skizziert werden. Eine Übersicht der Evaluationsergebnisse findet sich in einem von Thielen (2011a) herausgegebenen Sammelband. In diesem wurde das Konzept aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet, Implikationen diskutiert sowie auch kritische Aspekte der Maßnahme erläutert. Besonders relevant erscheint es in diesem Zusammenhang, die Zusammensetzung der Zielgruppe sowie auch die kritische Bewertung des Konzepts vor dem Hintergrund der Ergebnisse zu erwähnen. Für die Zielgruppe hält Thielen (2011a) fest, dass

„vornehmlich Jugendliche aus sozial randständigen sowie durch Migration gekennzeichneten Lebenslagen aufgenommen wurden, die offenbar nur bedingt vom Regelangebot unterer Bildungsgänge profitieren konnten“ (ebd., 178).

Aufgrund dieser Zusammensetzung der Zielgruppe bieten diese Untersuchung sowie auch Bergs (2017) Arbeit eine höhere Vergleichbarkeit zur Zielgruppe dieser Arbeit an (vgl. Kapitel 2). Auch wenn die befragten Jugendlichen keine Maßnahme im Sinne von „SchuB“ besucht haben, sind die jeweils besuchten Schulen durch die erweiterten Fachpraxisangebote sowie auch das einjährige Betriebspraktikum ebenfalls von der Hoffnung geprägt, dass sich sog. „Klebeeffekte“ (Hofmann-Lun 2014, 381) einstellen.

Für das SchuB-Konzept hält Thielen (2011a) abschließend fest, dass dieses „nur im begrenzten Maße der Heterogenität der Lebenslagen seiner Teilnehmer/innen gerecht werden konnte“ (ebd., 187). So plädiert er dafür, eine Passung vor dem Hintergrund der Lebenszusammenhänge herzustellen, was im Rahmen des Projekts bei sog. Problemfällen verfolgt worden ist (vgl. ebd., 186). Es zeigt sich, dass eine Abschlussgefährdung nicht lediglich mit Schulleistungen zu begründen ist, sondern auch einen biographischen Ursprung haben kann und sich auch in Konflikten mit Mitschüler*innen sowie Lehrkräften äußern kann. Solche Ursachen bleiben in Evaluationsstudien jedoch stärker verborgen, weshalb nochmals für einen gesamtbiographischen Forschungsansatz plädiert wird. Auch Berg und Hößl (2011) bemängeln eine damit zusammenhängende Engführung der Lebensphase Adoleszenz auf die Übergangsgestaltung. Denn Übergangsquoten sagen wenig bis gar nichts darüber aus, welche biographische Bedeutung die Maßnahme für die Personen hat (vgl. ebd., 119 ff.).

Daran knüpft die Arbeit von Berg (2017) an, die theoretische und empirische Analysen zum biographischen Lernen in Praxisklassen durchführt. Sie führt biographisch-narrative Interviews mit Jugendlichen ein bis zwei Jahre nach Verlassen der Praxisklassen durch und wertet diese mit dem narrationsstrukturellen Verfahren nach Schütze (1983) aus (vgl. Berg

⁴⁶ Die Bezeichnung unterscheidet sich je nach Bundesland, so dass in Hessen von Praxisklassen („SchuB – Lernen und Arbeiten in Schule und Betrieb) gesprochen wird. In Nordrhein-Westfalen heißen die Klassen „BuS – Betrieb und Schule“ während in Niedersachsen von sog. „Berufsstarterklassen“ gesprochen wird. Diese wurden vom Soziologischen Forschungsinstitut Göttingen evaluiert (vgl. Berg 2017, 50 ff.).

2017, 164 ff.). Im Rahmen der Ergebnisdarstellung werden drei maximal kontrastierende Fälle berücksichtigt, die jeder für einen bestimmten Typus biographischer Relevanz stehen, die die Teilnahme an der Praxisklasse für die Personen hatte. So präsentiert Berg die Fälle von Andi (vgl. ebd., 193 ff.), Cora (vgl. ebd., 209 ff.) und Tom (vgl. ebd., 233 ff.). Andis Fall steht für den Typus „Umbruch“: Nach negativen schulischen Erfahrungen, aber einem unterstützenden familialen Kontext kann er im Rahmen der Maßnahme einen Abschluss absolvieren (vgl. ebd., 209). Cora gelingt es einen Abschluss zu erreichen, aber aufgrund familiärer Belastungen ist es ihr nicht möglich, berufliche Perspektiven zu entwickeln. Daher steht sie für den Typus „Stabilisierung“, was bedeutet, dass problematische biographische Lernerfahrungen stagnieren (vgl. ebd., 231 ff.). Tom repräsentiert den Typus „Wegebung“, da die Maßnahme trotz schulischer und familiärer Schwierigkeiten eine Möglichkeit darstellt, seinen Bildungsweg weiterhin zu bestreiten und berufliche Perspektiven zu entwickeln (vgl. ebd., 252). So folgert Berg, dass das Erreichen eines formalen Bildungstitels, wie hier des Hauptschulabschlusses, nur als kurzfristiges Erfolgskriterium für Praxisklassen gelten kann und dass vielmehr individuelle und komplexe Lebenszusammenhänge berücksichtigt werden müssen; darunter fallen auch familiäre Bedingungen (vgl. ebd., 308 ff.).

Mit der Arbeit werden wesentliche Erkenntnisse und vor allem auch biographische Einblicke vorgelegt, die jedoch in einem Maßnahmenkontext stehen und der Frage nachgehen, ob Praxisklassen als biographische Lern- und Erfahrungsräume verstanden werden können (vgl. Enggruber 2017, o.S.). Damit werden zwar biographische Hintergründe berücksichtigt, aber vor allem vor dem Hintergrund, wie dadurch Anknüpfungspunkte an die Maßnahmen bestehen (oder auch nicht). Für die eigene Arbeit wurde daher die Schlussfolgerung gezogen, dass zunächst eine intensive Darstellung der gesamten Biographie erfolgt und daran anschließend eine Rekonstruktion der sog. „beruflichen Selbstpräsentation“.

Eine zentrale Feststellung bei der empirischen Analyse im Rahmen von Bergs Arbeit ist, dass für die Zielgruppe der Hauptschüler*innen ein Forschungsdesiderat angenommen werden kann, was sich in den bisher vorgestellten Studien ebenfalls abbildet. Dies kann für die Zielgruppe von (ehemaligen) Förderschüler*innen ergänzt und sogar zugespitzt werden, daher sollen auch explizit Studien berücksichtigt werden, die sich dieser Zielgruppe widmen, aber nicht als biographische Studien einzuordnen sind.

In der Arbeit **„Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus“** von van Essen (2013) wird das nachschulische Leben von Schüler*innen der Förderschule Lernen betrachtet⁴⁷, wobei insbesondere die Ausbildungsplatzwahl von Interesse ist. Dabei ist die Frage zentral, welchen Spielraum die Schüler*innen hinsichtlich ihrer Berufsorientierung und -wahl haben.

Abgänger*innen der ehemaligen Förderschule Lernen stehen mit dem Abschlusszeugnis einer Förderschule vor der Herausforderung, dass dieses als Zertifikat auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt kaum verwertbar ist. Dass dies auch auf die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zutrifft, kann anhand des Fallbeispiels des Jugendlichen Walid (Siegert 2017; 2019; Siegert & B. Lindmeier 2017) gezeigt werden. Auch für die exemplarischen Fälle, die für die Ergebnisdarstellung herangezogen werden,

47 Die Arbeit von Orthmann Bless (2006) beschäftigt sich ebenfalls mit der Förderschüler*innen der ehemaligen Förderschule mit Förderschwerpunkt Lernen. Sie verfolgt in ihrer Arbeit einen quantitativen und qualitativen Ansatz, indem sie insgesamt 113 Schüler*innen mittels eines halbstrukturierten Leitfadenterviews befragt (vgl. ebd., 112) und daraus unterschiedliche Entwicklungsbereiche herausarbeitet, von denen einer auch „Berufliche Eingliederung“ heißt.

spielt der Schulkontext, in dem sie ihre Zertifikate (Haupt- und Realschulabschlüsse) erwerben, eine wesentliche Rolle.

Wie der Titel der Arbeit van Essens bereits vermuten lässt, steht die Arbeit in der Theorietradition Bourdieus, so dass van Essen das Habituskonzept sowie die Theorie des sozialen Raums als sensibilisierende theoretische Konzepte verwendet. Die theoretische Rezeption erscheint für die eigene Arbeit von Interesse, wobei von einer Habitusrekonstruktion, wie van Essen sie vornimmt, abgerückt wird und stärker die Betrachtung der Kapitalarten und deren Relevanz im Sinne von biographischen Bewältigungsstrategien für die Personen herausgestellt werden sollen.

Wie bereits erwähnt, handelt es sich bei dieser Studie nicht um eine biographische Arbeit im eigentlichen Sinne, denn van Essen führt narrativ fundierte Interviews, sodass zwar ein autobiographisch orientierter Impuls erfolgt, der jedoch den Zeitpunkt für den Beginn der Erzählung auf die Beendigung der Schulzeit festlegt (vgl. van Essen 2013, 162). Die Interviews werden circa sechs bis acht Jahre nach Schulende geführt und auf diese zeitliche Episode fokussiert.

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt in drei Abschnitten, wobei auf den Aspekt „kollektive Orientierung und Sichtweisen“ (ebd., 195 ff.) eingegangen werden soll, in dem auch „Zugangsbarrieren im Feld der beruflichen Ausbildung“ (ebd., 213 ff.) enthalten sind. Die Personen bekommen die niedrige Wertigkeit ihres institutionalisierten kulturellen Kapitals zu spüren und nehmen es als ein ‚Gesetz‘ hin, dass sie eine geringere Wahrscheinlichkeit haben, mit ihrem Zertifikat einen Ausbildungsplatz zu erhalten. Van Essen kann mit seinem Material die Kehrseite der „persönlichen Motivationsstruktur: Wenn du es nicht schaffst, bist du selber dafür verantwortlich!“ (ebd., 216) deutlich herausarbeiten. Wettbewerb und Konkurrenz spielen also eine große Rolle, jedoch wird neben den Zertifikaten eine andere Komponente deutlich: Die befragten Personen sprechen davon, dass sie im Vergleich nur „mangelhafte arbeitsbezogene Kompetenzen aufzuweisen hätten“ (ebd., 218; vgl. dazu auch Thielen, Katzenbach & Schnell 2013, 8). Aufgrund einer „Zertifikatsfixierung“ (van Essen 2013, 218) wird keine andere Möglichkeit gesehen, anderweitig zu überzeugen, was eine Abwertung eigener Persönlichkeitsmerkmale zur Folge hat. So kritisiert auch B. Lindmeier (2015) die weitgehend vorherrschende meritokratische Vorstellung von

„Gerechtigkeit als (fairer) Chancengleichheit. Chancengleichheit impliziert, dass es bestimmte Angebote gibt, die allen Jugendlichen gleichermaßen zur Verfügung stehen (...) Wer diese nicht für sich und die Herstellung ausreichender Leistungs- und Anschlussfähigkeit zu nutzen weiß, ist für die Folgen verantwortlich“ (ebd., 317).

Unter der Berücksichtigung von Konzeptionen von (Bildungs-)Gerechtigkeit ist die meritokratische Orientierung fragwürdig, da bspw. faire Chancengleichheit eingesteht, dass

„bestimmte Benachteiligungen sozusagen unverschuldet sind, also den Betroffenen nicht als in ihrer Verantwortung liegend zugerechnet werden dürfen, und daher kompensiert werden müssen“ (ebd.).

So werden Resignation und Misserfolgsorientierungen weitgehend ausgeblendet, was van Essen (2013) anhand seiner Fälle zeigen kann. Ergänzend kann vor dem Hintergrund der eigenen Arbeit festgehalten werden, dass sich Resignation und Misserfolgsorientierungen auch über Generationen hinweg verfestigen können und Adoleszente damit auch biographische Themen und Erfahrungen der Elterngeneration aufgreifen (vgl. dazu exemplarisch Falldarstellung Vivi, Kapitel 7.4).

Schließlich erarbeitet van Essen mit Hilfe der Dokumentarischen Methode eine Habitus-Typologie, die aus drei Fallgruppen (A: Annäherung an den kleinbürgerlichen Lebensstil – der verhalten-optimistische Habitus (ebd., 259 ff.); B: Zwischen Verzweiflung und Hoffnung – der angeschlagen-motivierte Habitus (ebd., 291 ff.); C: Exklusion als Normalität – der resignative Habitus (ebd., 328 ff.)) besteht. So bietet der Autor mit seiner Arbeit wesentliche Erkenntnisse für diese Zielgruppe sowie den sonderpädagogischen Diskurs zu diesem Themenfeld an⁴⁸.

Abschließend soll ein aktuelles Forschungsprojekt dargestellt werden, das zwar nicht biographisch ausgelegt ist, aber wesentliche Erkenntnisse darüber liefert, welche Kooperationserfahrungen Jugendliche mit Behinderungen „aus sozioökonomisch und sozio-kulturell benachteiligten Familien“ (Fasching, Felbermayr & Hubmayr 2019, 169) und deren Eltern mit Professionellen am Übergang von der Sekundarstufe I in Sekundarstufe II⁴⁹ bzw. in eine Beschäftigung erleben. **„Kooperation für Inklusion in Bildungsgängen“**⁵⁰ (Fasching, Felbermayr, Hubmayr, Engler) ist ein Projekt, das der explorativen Grundlagenforschung zuzuordnen ist; es verfolgt eine längsschnittliche Betrachtung des partizipativen Kooperationsgeschehens am Übergang. Neben quantitativen Daten (bundesweite Fragebogenerhebung mit Eltern, deren Kinder sich im letzten Pflichtschuljahr in inklusiven oder segregativen Lernumfeldern befinden) stehen auch qualitative Daten (narrative Interviews, teilnehmende Beobachtung) zur Verfügung. Das Kernstück des Projekts besteht aus einem qualitativen Forschungszirkel, bei dem hervorzuheben ist, dass der Schritt des „Reflecting Teams“ als partizipativer Schritt durchgeführt wird, was bedeutet, dass die Jugendlichen als „Ko-Forschende aktiv in den Forschungsprozess eingebunden“ (Fasching & Felbermayr 2019, 310) werden. Insgesamt werden drei Reflecting Teams gebildet; ein Team besteht aus Jugendlichen, ein anderes aus den jeweiligen Elternteilen und ein weiteres aus Professionellen aus schulischen und nachschulischen Kontexten. Datenauswertung und Theoriebildung erfolgen nach der Grounded Theory Methodologie (Charmaz 2014). Damit leistet das Projekt einen wesentlichen Anteil für die Erhellung der Subjektperspektive im Übergangsgeschehen und spiegelt sowohl die Erfahrungen von Jugendlichen als auch ihrer Eltern unter „Diversitätsgesichtspunkten in der Kooperation mit Professionellen (Lehrpersonen, Bildungs- und Berufsberater/innen, Unterstützer/innen) im Übergangsplanungsprozess“ (Fasching & Felbermayr 2019, 312) wider. Der familiale Raum wird damit als wesentlicher Bezugspunkt in der Übergangsgestaltung erkannt und aktiv im Forschungsprozess berücksichtigt (vgl. dazu auch Felbermayr, Fasching & Hubmayr 2019).

Erste Einblicke in die Forschungsergebnisse zeigen, was die Kooperationsbedingungen wesentlich beeinflusst. Die „Haltung der Individuen im Prozess sowie deren Beziehung zueinander bei der Erarbeitung eines gemeinsamen Ziels“ (Felbermayr, Hubmayr & Fasching 2018, 174) wird dabei als besonders relevant herausgestellt. Beziehung wird so als Teil empirischer Bildungsübergangsforschung betrachtet und anerkannt (vgl. Fasching, Felbermayr & Hubmayr 2019, 176 ff.). Ein Beratungsangebot, das ausschließlich auf Berufsorientierung

48 Für das Themenfeld „Berufliche Bildung bei Menschen mit geistiger Behinderung“ vgl. C. Lindmeier (2005, 2014), Hirsch & C. Lindmeier (2006) und Zölls-Kaser (2018).

49 Die Sekundarstufe I umfasst in Österreich die Pflichtschule (Klassenstufe 5 bis 8). Sekundarstufe II umfasst die weiterführende Bildung nach Abschluss der Pflichtschule (Schulstufe 9 bis 14) (vgl. Fasching, Felbermayr & Hubmayr 2019, 170).

50 Für weitreichende Informationen vgl. Projekthomepage: <https://kooperation-fuer-inklusion.univie.ac.at>

abzielt, eine rasche Entscheidung sowie Platzierung auf dem Arbeitsmarkt forciert, beachtet lebensweltliche und familiale Aspekte nicht hinreichend (vgl. ebd., 173).

Für diese Arbeit ist das Forschungsprojekt deshalb erkenntnisbringend, weil es Eltern und Familie als zentrale Kooperationselemente des Übergangsgeschehens berücksichtigt. Außerdem ist die reflexive Auseinandersetzung mit dem Beziehungsaspekt besonders zu erwähnen, der bei der Datenauswertung gewinnbringend und innovativ genutzt wird (vgl. Fasching & Felbermayr 2019, 319 f.; Fasching, Felbermayr & Hubmayr 2019, 181 ff.).

Der dargestellte Forschungsstand verdeutlicht, dass verschiedene Disziplinen am Übergangsdiskurs beteiligt sind und dementsprechend unterschiedliche theoretische und methodische Perspektiven verfolgt werden. Die dargestellten Untersuchungen geben Anlass für weitere Forschung, die ihren Fokus auf die Hauptakteur*innen der Übergangsgestaltung und ihre biographischen Gesamtsituation legt. Längsschnittliche Untersuchungen erfahren häufiger eine quantitative Umsetzung, die aber im Vergleich zu biographischen Mehrfacherhebungen keine Einblicke in veränderte Sichtweisen liefern oder eine gesamtbiographische Einordnung ermöglichen (vgl. Krüger & Deppe 2013, 67).

Übergangsprozesse sind – das wird aus allen vorgestellten Studien deutlich – als biographisch relevante Phase zu verstehen. Die Rückbindung einzelner biographischer Ereignisse in die Gesamtbiographie sowie eine adoleszenztheoretische Fundierung der Übergangsthematik geschehen allerdings nicht einheitlich und finden forschungsmethodisch unterschiedliche Übersetzungen. Diese Annahme teilen auch die vorgestellten schüler*innenbiographischen Forschungsarbeiten, die ebenfalls für eine gesamtbiographische Betrachtung plädieren (Nittel 1992; Sandring 2013; Schneider 2018; Wiezorek 2005).

Oftmals erfolgt eine Zuspitzung auf die Phase des Übergangs, sodass „lebensgeschichtliche Zusammenhänge in ihrer Komplexität und Prozesshaftigkeit“ (Berg 2017, 97) weniger stark berücksichtigt werden. So erfolgt bei Heinz et al. (1995) eine Darstellung anhand von Kurzbiographien, bei denen die Übergangsphase im Zentrum steht und keine gesamtbiographische Rückbindung stattfindet (vgl. ebd., 35). Ähnlich verfährt van Essen (2013), der sich vor allem auf den Zeitraum nach dem Schulabschluss konzentriert und nachschulische Verläufe in den Blick nimmt (vgl. ebd., 162). Kreher (2006) folgt einer Ergebnisdarstellung anhand von thematischen Kategorien, die zwar eine lebensweltliche Relevanz aufweisen und übergangene Lernorte aufzeigen, aber keine gesamtbiographischen Relationen vornehmen (vgl. ebd., 127 ff.).

Die subjektorientierte Übergangsforschung (Stauber, Pohl & Walther 2007) versteht sich als Forschungsdisziplin, welche die subjektive Seite des Übergangsgeschehens untersucht. Dabei plädiert sie jedoch für ein mehrdimensionales und methodentriangulierendes Vorgehen, wobei biographische Interviews als eine methodische Vorgehensweise unter anderen angesehen werden (vgl. Stauber & Walther 2007, 52). Dennoch geht die Forschungsdisziplin von einem biographischen Potenzial aus, so dass „sich Soziales im Biographischen spiegelt und über Biographie rekonstruieren lässt“ (ebd., 42). Daher lässt sich auch aus biographischen Studien entnehmen, wie Personen strukturelle Bedingungen in ihre individuellen Handlungen übernehmen. Eine für diese Arbeit interessante Perspektive ist die Berücksichtigung der Generationenbeziehung im Übergang (Stauber & du Bois-Reymond 2006, 208; Stauber, Pohl & Walther 2007, 8). Im Rahmen dieser Arbeit wird von einer anhaltenden familialen Bedeutung im Übergangsgeschehen ausgegangen, die sich ebenfalls in anderen Forschungsprojekten und -arbeiten wiederfinden lässt (vgl. Ecarius, Hößl & Berg 2012; Fasching & Felbermayr 2019, 312; Felbermayr, Fasching & Hubmayr 2019).

Biographische Studien (Berg 2017; Ecarius, Hößl & Berg 2012; Schneider 2018; Rosenthal et al. 2006) zeigen eindrücklich, welche Komplexität und individuelle biographische Bedeutung das Übergangsgeschehen für die Adoleszenten besitzt. Die Arbeiten zeigen auf, dass es bedeutsam ist, den vollständigen Werdegang von Adoleszenten zu erfassen und auch unterschiedliche biographische Ereignisse in Relation zueinander zu setzen. Die Studien gehen davon aus, dass ein schulischer oder beruflicher Erfolg nicht zwangsläufig eine positive biographische Entwicklung zur Folge hat und vice versa (vgl. Ecarius, Hößl & Berg 2012, 165).

Die Ergebnisse der vorgestellten Studien bilden den Hintergrund, vor dem die Begründung des empirischen Forschungsinteresses stattfindet.

5.3 Begründung des empirischen Forschungsinteresses

Der dargestellte Forschungsstand lässt also die Schlussfolgerung zu, dass auch die Betrachtung der Übergangsgestaltung und der beruflichen Orientierung einer gesamtbiographischen Einbettung bedürfen. Das empirische Interesse besteht darin, die *gesamtbiographische Bedeutung* der Übergangsgestaltung zu rekonstruieren. Im Kontext der Vorstellung der jeweiligen Studien wurden bereits Konsequenzen für diese Arbeit gezogen, die jedoch in diesem Unterkapitel expliziert und vor allem mit den bisherigen theoretischen Schwerpunkt der Arbeit, wie sie in Kapitel 3 und 4 erläutert worden sind, in Verbindung gebracht werden sollen.

Im Zuge einer verstärkten quantitativen Empirie sowie der Orientierung an Modellen und Konzepten der Laufbahnforschung (Kapitel 5.2.1) werden Personen zu „Forschungsobjekten“ (Berg 2017, 99), deren Schulleistungs- und Kompetenzstände das Hauptinteresse darstellen. Diese Studien sind meist bildungspolitisch motiviert, sodass damit Erfolge und Effektivität des Schul- und Berufsbildungssystems erfasst werden sollen (vgl. ebd.). Allgemein lässt sich eine stärkere Forschungsaktivität Bereich der Schulforschung oder auch der Berufspädagogik verorten. Eine klare Positionierung als Adoleszenz- oder Jugendforschung, indem die Subjektperspektive erfasst wird, ist jedoch selten (vgl. dazu Pfaff 2011; 2015⁵¹). Gesamtbiographische Studien mit sonderpädagogischem Fokus stellen eine Seltenheit dar. Gleiches gilt für Untersuchungen, die sich explizit auf die Adoleszenz- oder Jugendphase beziehen, was durch die Darstellung unterschiedlicher Studien verdeutlicht wurde. Deshalb sei explizit darauf verwiesen, dass es an Forschungsergebnissen mangelt, die sich (auch) auf benachteiligte Jugendliche beziehen. Die Gruppe wird, wie in Kapitel 2 der Arbeit beschrieben, als äußerst heterogen verstanden, was auch durch die Falldarstellungen abgebildet wird. Es fehlt an Studien, die den Übergang von der Schule ins nachschulische Leben biographisch ausleuchten und so einerseits die Entwicklung von Berufsvorstellungen in ihrer biographischen Konstellation und andererseits aber auch Veränderungen nachzeichnen können. Diese Arbeit setzt an dieser Stelle an und geht daher, um zunächst den biographischen Konstellationen der Personen Rechnung zu tragen, einer Rekonstruktion der Gesamtbiographie nach. Damit wird der Übergang selbst als eine biographische Phase angesehen, die nicht losgelöst von der Gesamtbiographie steht, sondern es werden vielmehr Bestrebungen anerkannt, diese kohärent in den biographischen Kontext einzubetten. So stehen sog. „biographische Bewäl-

51 Pfaff (2011; 2015) geht in ihren Beiträgen auf aktuelle Entwicklungen in der Jugendforschung ein. Dabei ist festzustellen, dass die Wahrnehmung dieser Lebensphase von einem Spannungsfeld geprägt ist, in dem Jugend einerseits als „Hoffnungsträger für (...) gesellschaftliche Innovation“ (Pfaff 2015, 36) und andererseits als „Gefährdung der öffentlichen Ordnung“ (ebd.) wahrgenommen wird.

tigungsstrategien“, die die adoleszenten Personen herausbilden, im Fokus des empirischen Interesses. Die erste Forschungsfrage lautet:

- **Welche biographischen Bewältigungsstrategien lassen sich aus den lebensgeschichtlichen Erzählungen der Adoleszenten rekonstruieren?**

Damit wird auf die Kritik Bezug genommen, dass quantitative Studien subjektive Bewältigungsstrategien vernachlässigen. Durch die Betonung der biographischen Bewältigungsstrategien werden auch bereits erlebte biographische Übergänge und die damit zusammenhängenden Strategien berücksichtigt (vgl. Köttig 2013, 999). Aufgrund der Verbindung von Bewältigungsstrategien mit den Kapitalarten (Bourdieu 1983) wird es möglich, unterschiedliche Kapitalformen der Personen festzustellen und darüber hinaus auch, welche Kapitalart sie selbst als relevant setzen (Kapitel 3.3 und 3.4). Damit wird insbesondere die Kategorisierung von ‚förderlichen‘ oder ‚hinderlichen‘ Kontextbedingungen hinterfragt, ein Heraustreten aus der Normativität ermöglicht und der Fokus daraufgelegt, welche *biographische Funktion* rekonstruiert werden kann. Gleichzeitig wird eine ungleichheitstheoretische Perspektive berücksichtigt. Zu fragen wäre demnach,

„wie Jugendliche strukturellen Barrieren ausgeliefert sind bzw. wie sie diese überwinden. Infrage stünde dann für eine erziehungswissenschaftliche Jugendforschung nicht mehr die Anpasstheit jugendlicher Lebensweisen[,] sondern die Adäquatheit von Bildungsangeboten“ (Pfaff 2015, 46).

Es kann auch eine erweiterte Perspektive hinsichtlich der Kategorie Herkunft eingenommen werden. Dafür ist eine theoretische Sensibilisierung, wie sie in Kapitel 3 und 4 vorgestellt worden ist, vorteilhaft. Familiäre Konstellationen werden Bourdieu (1998) folgend als soziale Felder verstanden. Dies bricht mit etwaigen normativen Vorstellungen, welche ‚Aufgaben‘ Familie übernehmen soll und lenkt die Aufmerksamkeit auf die präsentierte Funktion der selbigen. Gleichzeitig werden diese Konstellationen dem dargestellten intergenerationalen Adoleszenzverständnis folgend als prägend erachtet und stellen ein „biografisches Referenzsystem“ (Büchner 2006, 41) dar. Um der intergenerationalen Perspektive gerecht zu werden, wurden ergänzend auch Einzelinterviews mit den Elternteilen geführt⁵². Diese stehen ebenfalls im Kontrast zu vorliegenden quantitativen Längsschnittstudien, die bspw. Bildungsbeteiligung und -aspirationen der Eltern untersucht haben, um Bildungsungleichheiten im Zusammenhang von schulischen Übergängen hypothesenprüfend zu beschreiben und zu erklären (vgl. bspw. Baumert, Maaz & Trautwein 2010; Blossfeld, von Maurice & Schneider 2019).

King (2017a) betont die Bedeutung der intergenerationalen Beziehung sowie deren Berücksichtigung für die „Erforschung von Entwicklung und Sozialisation, Bildung und Biographie“ (ebd., 14). „Zugleich ist zu berücksichtigen, dass die praktische Bedeutung der intergenerationalen Beziehung sich im Verlauf des Lebens und Heranwachsens verändert“ (ebd.). Diese Veränderungen werden im Rahmen der lebensgeschichtlichen Erzählungen deutlich sowie durch den zweiten Erhebungszeitpunkt nochmals besonders berücksichtigt. Durch das biographische Vorgehen in Kombinationen mit dem wiederholten Befragungszeitpunkt wird

⁵² Studien, die diese intergenerationale Perspektive berücksichtigen, liegen insbesondere von King (2017a) und King & Koller (2018) vor. Außerdem sei noch auf das Projekt „Mühen des Aufstiegs“ (Silkenbeumer & Wernet 2012) verwiesen, in dessen Rahmen Familieninterviews geführt worden sind (vgl. dazu auch Hildenbrand 1999a). Ein weiteres Forschungsbeispiel stammt von Büchner und Brake (2006).

also die Bedeutung des Übergangs als biographische Phase betont und ein biographischer Längsschnitt unternommen (Köhler 2018; Rosenthal et al. 2006; Schneider 2018).

Die zweite Forschungsfrage fokussiert den inhaltlichen Aspekt der beruflichen Orientierungen. Dabei werden subjektive Relevanzsetzungen verfolgt und daher der Frage nachgegangen, wie das Themenfeld der beruflichen Orientierung im Spiegel der biographischen Einbettung präsentiert wird. So lautet die zweite Forschungsfrage:

- **Welche beruflichen Selbstpräsentationen lassen sich rekonstruieren?**

Die Formulierung ‚berufliche Selbstpräsentation‘ bietet einerseits methodische Nähe, da ein Teil des Auswertungsprozesses in der Rekonstruktion des Selbstpräsentationsinteresses liegt (vgl. dazu Kapitel 6). Dieses Vorgehen wird für die Rekonstruktion der beruflichen Selbstpräsentation übernommen, so dass die *Funktion der beruflichen Orientierung* im Kontext der Gesamtbiographie deutlich hervortreten kann. Damit werden die Vorstellungen der Jugendlichen *nicht* daraufhin geprüft, ob diese ‚realistisch‘ sind, da im Mittelpunkt des empirischen Interesses ein verstehender Ansatz steht (vgl. Rosenthal et al. 2006).

Die ergänzenden Interviews mit den jeweiligen Elternteilen tragen ebenfalls zum verstehenden Ansatz bei. Außerdem wird King und Koller (2018) folgend eine intergenerationale Bearbeitung sog. Entwicklungsaufgaben oder biographischer Übergänge verfolgt. Daher stehen diese Interviews stellvertretend für die Berücksichtigung einer intergenerationalen Konturierung (vgl. ebd., 96 f.). Grundannahme ist dabei, dass alle biographischen Themen der Eltern, ungeachtet dessen, ob sie erfüllt oder unerfüllt sind, eine Rolle für die Jugendlichen spielen (vgl. King 2004, 107). Durch die biographische Perspektive können diese Themen ausfindig gemacht und so der Frage nachgegangen werden, *wie* die Personen diese in die eigene Biographie integrieren – oder auch nicht. So können bestimmte Dynamiken oder Veränderungen nur verstanden werden, wenn familiäre Prozesse hinzugezogen werden (vgl. Büchner & Brake 2006, 267).

Die Berücksichtigung der intergenerationalen Perspektive stellt sich auch gewinnbringend für die Betrachtung der Adoleszenz- und Jugendphase dar. Denn Fragen nach beruflicher Orientierung werden stets auch vor dem Hintergrund der Generationenordnung normativ und somit nach ihrem Nutzen gestellt. Wesentlich ist es, Aspekte der Normativität⁵³ nicht zu negieren, da sie aufgrund der Generationenordnung als immanent verstanden werden können. Dennoch gilt es zu berücksichtigen, die Adoleszenz- und Jugendphase nicht auf Berufswahlentscheidungen zu beschränken. Insbesondere für benachteiligte Zielgruppen besteht diese Gefahr, weil Erwerbstätigkeit eine bedeutsame Dimension gesellschaftlicher Teilhabe darstellt (Kronauer 2017a; 2017b; 2018). Durch einen biographischen Ansatz kann der Frage der Normativität begegnet werden und so nach biographischen Relevanzen und Funktionen gefragt werden.

„Biographieforschung kann somit einen Beitrag zu einer kritischen Jugendforschung leisten, die sich gegenüber hegemonialen Zuschreibungen und Homogenisierungen von Jugend oder Teiljugenden

53 Wie bereits durch die Verweise auf Pfaff (2011, 2015) angemerkt, zeichnet sich im Feld der Jugendforschung ein grundlegendes Problem ab, das Jugend entweder als Chance oder Risiko gesellschaftlicher Entwicklung skizziert wird. „Dieses [Problem] besteht in stark normativ geprägten Bezugnahmen auf den Gegenstand, die in ihrer Gerichtetheit (Hoffnung vs. Besorgnis) sozialhistorischen Konjunkturen unterliegt“ (Pfaff 2015, 36). Durch die konsequente Orientierung an den rekonstruierbaren biographischen Bewältigungsstrategien wird dem Aspekt der Normativität begegnet.

positioniert, ebenso zur Kritik und Veränderung der diskriminierenden Verhältnisse, die im Jugendalter und dabei für bestimmte Jugendliche in besonderer Weise wirken“ (Riegel 2018, 573).

Es soll nochmals betont werden, dass Übergänge nicht als losgelöste Phase verstanden werden dürfen, sondern „vielmehr als eingebettet in das komplexe lebensgeschichtlich gewachsene Gefüge von Schullaufbahn, familien- und peersozialisatorischen Erfahrungen“ (Berg 2017, 101 f.). Denn aufgrund der Annahme, dass vergangene Ereignisse anhand späterer Geschehnisse neu angeordnet und bewertet werden, erweist sich eine Betrachtung zu zwei Erhebungszeitpunkten als sinnvoll. So kann abschließend eine Kombination aus retrospektiver Betrachtung der eigenen Lebensgeschichte und der Formulierung prospektiver Vorstellungen auf Basis der eigenen Biographie erzielt werden.

6 Methodischer Zugang

Der methodische Zugang und das Vorgehen beziehen sich auf die im vorherigen Kapitel (5.3) dargestellten empirisch interessierenden Aspekte und nehmen direkten Bezug darauf, weshalb von der Wiederholung der Fragestellung an dieser Stelle abgesehen wird. Sie wird bei der Betrachtung der Falldarstellungen (Kapitel 7) nochmals angeführt.

Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stehen also biographische Übergänge,

„die sich aus längerfristigen und kurzfristigen Prozessen und sowohl aus geplanten als auch ungeplanten Aktivitäten ergeben und in der Regel nicht reduzierbar sind auf einzelne isolierbare Motive, die wir mit gezielten Fragen abfragen können“ (Rosenthal 2016, Abs. 9).

Um Mitteilungen über die im Zitat genannten Aktivitäten auch einer Analyse im Zuge der Auswertung zugänglich zu machen, bedarf es eines Erhebungsverfahrens, welches Erzählungen über genau diese zulässt und Einblicke in Abwägungs- und Entscheidungsprozesse, Kontexte, Möglichkeiten und Hinderungsgründe gewährt. Dabei ist es wesentlich, dass die interessierenden Aspekte tangiert, aber nicht direkt thematisiert werden, weshalb sich das offene Interviewverfahren anbietet (vgl. Schütze 1976a, 227). Durch die offene Erhebungsmethode wird es auch im Zuge der Auswertung möglich, die Verflechtungen der kontextuellen Bedingungen, die zu einer Entscheidung geführt haben, zu rekonstruieren. Somit wird nicht der Frage nachgegangen, *warum* eine Person sich bspw. dazu entschieden hat, eine bestimmte Berufslaufbahn zu verfolgen. Vielmehr geht es darum, die wechselseitigen Faktoren, die zu dieser Entscheidung geführt haben, zu bestimmen und auch herauszustellen, welche Funktion diese Entscheidung im Rahmen der Gesamtbiographie hat (vgl. Riegel 2004, 162; Rosenthal 2016, Abs. 17).

„Die VertreterInnen der interpretativen Biographieforschung verwenden biographische Methoden nicht nur bei bestimmten Fragestellungen, die offensichtlich auf die Lebensgeschichte von Menschen bezogen sind, sondern sie formulieren vielmehr unterschiedlich bereichsspezifische Fragestellungen in biographischer Form“ (Rosenthal 2015, 192).

Zunächst werden im Folgenden methodologische Grundannahmen der interpretativen Sozialforschung (Kapitel 6.1) vorgestellt. Diesen Prämissen leistet auch die Biographieforschung Folge, die sich in der Soziologie und Erziehungswissenschaft bereits schon zu einem Ansatz mit allgemeinthoretischem Anspruch entwickelt hat (Kapitel 6.2).

Um einen Zugang zur Biographie von Personen zu erhalten, wird das biographisch-narrative Interview als ein Instrument zur Generierung verwendet. Zum tiefergehenden Verständnis des Ursprungs des Erhebungsinstruments werden erzähltheoretische Grundlagen (Kapitel 6.3) dargestellt, die bei Rosenthal (1995) eine gestalttheoretische Spezifizierung erfahren (Kapitel 6.3.1 und 6.3.2). Damit begründet Rosenthal ein dialektisches Verhältnis von Erleben, Erinnern und Erzählen und gleichzeitig einen theoretischen Grundstein für die Auswertungsmethode der biographischen Fallrekonstruktion. Nach dieser theoretischen Einführung erfolgt die Schilderung des methodischen Vorgehens (Kapitel 6.4), wobei der Feldzugang (Kapitel 6.4.1), die Erhebungs- (Kapitel 6.4.2) und Auswertungsmethode (Kapitel 6.4.3) berücksichtigt werden. Die jeweiligen Schritte werden stets mit anwendungsbezogenen Beispielen versehen, so dass exemplarische Stellen aus dem vorliegenden Material der Arbeit

präsentiert werden. Durch diese Verquickung finden sich bereits einige evaluative Momente in der Darstellung wieder. Eine besondere Berücksichtigung einer reflexiven Auseinandersetzung findet gezielt statt, wenn eine Beschäftigung mit der Subjektivität der forschenden Person im Forschungsprozess (Kapitel 6.5) erfolgt. In diesem Zuge entsteht ein Bezug zu den anfangs erläuterten Prinzipien interpretativer Sozialforschung, so dass expliziert wird, was deren konsequente Berücksichtigung im Rahmen interpretativer Sozialforschung bedeutet.

6.1 Prinzipien interpretativer Sozialforschung

Es gibt Methoden, die sich nach einer numerischen Generalisierung ausrichten und jene, welche sich am Einzelfall orientieren und aufgrund dessen zu einer Verallgemeinerung kommen. Es wird also danach differenziert, ob sich die Interpretation der Daten nach der Häufigkeit des Auftretens oder ihrer Rekonstruktion der Wirkzusammenhänge richtet. Die letztere Richtung wird in der Literatur als „interpretative Sozialforschung“ bezeichnet. Dieser Begriff versteht sich als übergreifende Bezeichnung, denn unterschiedliche Autor*innen haben bereits Vorschläge in Abgrenzung zu einer qualitativen Sozialforschung unternommen. So spricht Schütze (1976a) von einer „kommunikativen Sozialforschung“ (ebd., 242), Bohnsack (2010) von einer „rekonstruktiven Sozialforschung“ und Hitzler und Honer (1997) von einer „wissenssoziologischen Hermeneutik“. Gemeinsam ist diesen Bezeichnungen jedoch, dass sie alle auf die Tradition der verstehenden Sozialwissenschaft (Symbolischer Interaktionismus, phänomenologische Wissenssoziologie und Ethnomethodologie) zurückgehen (vgl. Rosenthal 2015, 13 f.). Ursprünglich geht der Begriff der „interpretativen Sozialforschung“ auf Wilson (1981) zurück, der zwischen einem normativen und einem interpretativen Paradigma unterscheidet. Im Gegensatz zum normativen Paradigma sieht Wilson den Menschen im interpretativen Paradigma als handelnd und erkennend an (vgl. ebd., 58 ff.).

Die unterschiedlichen Richtungen der qualitativen Sozialforschung nehmen alle den gleichen Ausgangspunkt, denn sie wollen das Handeln der Personen aus jeweiliger Perspektive erfassen (vgl. Rosenthal 2015, 15 f.). Referenzpunkt dieses Vorgehens sind die sog. „Common-Sense-Konstruktionen“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, 12) der Handelnden, denn jede Handlung setzt ein spezifisches Hintergrundwissen im Feld voraus. Dieses Hintergrundwissen bzw. dieses den Handelnden nicht mittelbar zugängliche Wissen bilden die bereits bestehenden Kategorien, Typen und Orientierungen des Alltags ab. Für wissenschaftliche Kategorienbildung heißt dies, dass erfasste Kategorien immer Konstruktionen zweiter Ordnung sind, da sie die Beobachtung der Beobachtung darstellen. In diesem Kontext wird häufig Schütz (1971) rezipiert, der eine Konstruktion ersten und zweiten Grades postuliert (vgl. ebd., 6). So handelt es sich bei alltäglichem Wissen, den Konstruktionen ersten Grades, nicht immer um Wissen, das sich abfragen lässt. Forschungspraktisch müssen Methoden folglich Vorgehensweisen anbieten, mit denen der Sinn oder der Inhalt zutage befördert werden kann. Dies ist jedoch kompliziert, da die Sinnhaftigkeit einer Handlung kein rein individuelles Produkt ist, sondern oftmals ein kollektiver oder sozialer Sachverhalt, was bedeutet, dass durch eine Handlung mehr zum Ausdruck gebracht werden kann als nur ein persönliches Motiv (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, 18).

Nun ist es möglich, die Einstellungen auf einer deskriptiven Ebene zu erfassen, oder aber nach den Regeln der Herstellung des Handelns zu fragen und danach, „welchen Sinn ein inhaltlich bestimmtes Verhalten und eine inhaltlich bestimmte Kommunikation in einem spezifischen Zusammenhang ergeben“ (ebd., 19). Dies sind die Aufgaben und Leistungen

der Methoden interpretativer Sozialforschung. Um diese Sinnstrukturen herausarbeiten zu können, müssen die Forschungsmethoden laut Rosenthal (2015) den folgenden Prinzipien folgen:

- **Prinzip der Kommunikation**

Die methodische Schlussfolgerung dieser Prämisse ist, dass die interaktiv produzierten Rahmungen transparent gemacht werden. In einer Interviewsituation tritt die interviewende Person in einen gemeinsamen Konstruktionsprozess mit der alltagshandelnden Person, sodass eine gemeinsame soziale Wirklichkeit entsteht. Nur so hat die befragte Person die Möglichkeit, ihre Definitionen und ihre Sicht der Welt darzustellen. Die Art und Weise, wie sich die Person darstellt und was sie erzählt, ist abhängig davon, wie die Rahmung des Gesprächs verläuft und wie die Situation und die Rolle der interviewenden Person gedeutet worden ist (vgl. ebd., 46 f.).

- **Prinzip der Offenheit**

Dieses Prinzip nimmt seinen Anfangspunkt bereits an der Forschungsfrage, die zunächst vage formuliert sein sollte, sich im Forschungsprozess verändern und sich schließlich konkretisieren sollte. Dieses hypothesengenerierende Verfahren, mit dessen Anwendung der Anspruch verbunden ist, das Erhebungsverfahren nicht durch Vorannahmen vorzustrukturieren, ist dabei in Abgrenzung zu hypothesenprüfenden Vorgehensweisen zu verstehen. Erhebung und Auswertung sind nicht als strikt getrennte Phasen zu verstehen, sondern können vielmehr verschränkt verlaufen und bieten aufgrund/ auf Basis erster Erhebungen und ihrer Auswertung die Möglichkeit, Fragestellungen und Erhebungsverfahren zu modifizieren. Das bedeutet jedoch nicht, dass Fragestellungen, Hypothesen und Interpretationen ohne theoretisches Vorwissen auskommen. Wesentlich ist jedoch, dass Hypothesen in einem heuristischen Sinne verwendet werden, das heißt, dass sie eine unter vielen anderen möglichen Erklärungen darstellen. So stellt der Auswertungsprozess eine hohe Herausforderung an die forschende Person, da diese auch während des Prozesses offen für Neues bleiben und sich ihrer Vorannahmen so bewusst wie möglich sein muss (vgl. ebd., 50 ff.).

„Offenheit im Forschungsprozess meint demnach, sich gegenüber auftretenden forschungspraktischen Bewährungskrisen des Rahmenkonzeptes nicht zu verschließen, diese vielmehr als epistemologische Türöffner für eine empirisch fundierte Theoriebildung bezogen auf die eigene Forschungsperspektive aufzugreifen“ (Böhme 2016, 134).

- **Prinzip der Rekonstruktion**

An dieser Prämisse wird die Ablehnung eines subsumptionslogischen Vorgehens am deutlichsten. Durch das Prinzip der Rekonstruktion werden die Textteile in ihrer funktionalen Bedeutsamkeit des Gesamtzusammenhangs rekonstruiert, nicht thematisch aus diesem herausgelöst oder anschließend kategorial zugeordnet. Dem Vorgehen liegt vielmehr die These zugrunde, dass die einzelnen Teile nicht ohne ihre Gesamtgestalt auftreten können bzw. an Bedeutung gewinnen können. Rosenthal (2008) greift an dieser Stelle auf die Auseinandersetzung mit der Gestalttheorie zurück und postuliert,

„dass Teile einer Gestalt in ihrer Bedeutung nur anhand der Strukturierungsregeln derjenigen konkreten Gestalt, als deren Teil sie auftreten, bestimmt werden können. In der Gestalttheorie wird explizit die Annahme einer eigenständigen Identität von Teilen zurückgewiesen“ (ebd., 57).

- **Prinzip der Abduktion**

Das Prinzip der Rekonstruktion wird mit einem Verfahren, das sich an den Prinzipien der Abduktion und Sequenzialität orientiert, am konsequentesten umgesetzt. Merkmal eines solchen Vorgehens ist die Hypothesengewinnung und -prüfung am Einzelfall (vgl. Rosenthal 2015, 61). Das Prinzip wird insbesondere im Zuge der Datenauswertung als besonders relevant erachtet. Der Schritt der Hypothesenbildung ist wesentlich und erscheint zunächst wie eine zufällige Gedankeneingebung, ein plötzlicher Gedankenblitz. Um nicht einem rein assoziativen Vorgehen zu unterliegen, muss der Gedanke anhand des Materials belegt und begründet werden, so dass eine Überprüfung am konkreten Fall möglich ist.

„Der *abduktive Schluss* bedeutet den Vorgang, in dem eine erklärende Hypothese für ein bestimmtes Phänomen gebildet wird. Unter *deduktivem Schließen* wird das Folgern bzw. Deduzieren von einer Theorie auf eine Hypothese oder von einer Hypothese auf die zu testenden Konsequenzen verstanden. *Induktives Schließen* oder Induzieren bedeutet das Suchen nach Belegen oder Indizen, um eine Hypothese zu testen“ (ebd., 62; Herv. i. O.).

Es geht dabei also nicht darum, eine bestimmte Theorie zu verfolgen und zu prüfen. Unterschiedliche theoretische Konzepte werden sensibilisierend verwendet, um als mögliche Erklärungen für ein Phänomen zu fungieren und so mehrere Hypothesen zuzulassen, wie beim Prinzip der Offenheit dargestellt. Aus den Hypothesen werden dann Folgephänomene deduziert, m. a. W. von der Hypothese wird auf mögliche Konsequenzen geschlossen. Anschließend folgt dann das induktive Schließen⁵⁴. Die Folgehypothesen werden also mit weiteren vorfindbaren Phänomenen kontrastiert. Das bedeutet auf Textebene, dass eine Kontrastierung mit dem nachfolgenden Abschnitt stattfindet. In diesem Schritt geht es um die „Entdeckung von Neuem“ (ebd., 63).

- **Prinzip der Sequenzialität**

Eng mit der vorherigen Prämisse hängt die der Sequenzialität zusammen, bei der die Sprech- oder Schreibeinheiten Zug um Zug interpretiert werden. Dabei werden stetig Hypothesen entwickelt, die das dargestellte Geschehen betreffen. Gleichzeitig sollen auch Hypothesen zu verhinderten, nicht genutzten oder verwehrten Möglichkeiten entwickelt werden, um „Regeln für die Auswahl des Thematisierten und Dethematisierten zu rekonstruieren“ (Rosenthal 2008, 72). Damit soll ein Verständnis dafür entstehen, welcher Möglichkeitsraum nach jeder Sequenz offensteht bzw. welcher nicht und welche Bedeutung dies für eine Zukunft hat (vgl. ebd.).

Die ‚Befolgung‘ dieser Prinzipien zieht Rosenthal (2015) heran, um innerhalb des Forschungsfeldes qualitativer Sozialforschung zu differenzieren. Für die Biographieforschung und ihre Methoden sieht sie die Prinzipien interpretativer Sozialforschung als gegeben an.

6.2 Biographieforschung

„Es scheint in der Tat so (...) als ob es augenblicklich schwierig sei, Gesellschaft (als Objekt soziologischen Denkens über jeden Zweifel erhaben) zu thematisieren, ohne auch „Biographie“ als eines ihrer Unternehmen in welcher Form auch immer zu berücksichtigen“ (Fischer & Kohli 1987, 25).

⁵⁴ Rosenthal (2015) kritisiert, dass im Bereich qualitativer Forschung häufig induktiv gearbeitet wird, „indem einer zunächst am vorliegenden Material aufkommenden Hypothese nachgegangen wird und der Text auf weitere belegende Indizien abgesehen wird“ (ebd., 64).

Die Biographieforschung hat sich in der Soziologie (Fischer-Rosenthal 1991; Fischer & Kohli 1987) und in den Erziehungswissenschaften (Krüger & Marotzki 2006) zu einem eigenständigen Ansatz mit allgemeinthoretischem Anspruch entwickelt. Sie folgt den soeben beschriebenen Prämissen interpretativer Sozialforschung wie bspw. Kommunikation und Offenheit (Rosenthal 2008; 2015) und den damit verbundenen Erhebungs- und Auswertungsmethoden, die dem methodischen Paradigma der Fallrekonstruktion angehören. Die Betrachtung der Biographieforschung geschieht in der Literatur zumeist sowohl aus soziologischer als auch aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive, weshalb zunächst wesentliche Elemente festgehalten werden und anschließend gemeinsame bzw. sich gegenseitig ergänzende Aspekte zusammengefasst werden.

• Soziologische Biographieforschung

Bei der Beschreibung der soziologischen Biographieforschung wird auf den häufig rezipierten Beitrag „Biographieforschung“ von Fischer und Kohli (1987) zurückgegriffen. Die Autoren verstehen Biographie als ein „sozialweltliches Orientierungsmuster“ (ebd., 26). „Nicht das Individuum ist Thema soziologischer Biographieforschung, sondern das soziale Konstrukt „Biographie““ (ebd.).

Biographie verstanden als soziales Gebilde erfasst sowohl Aspekte sozialer Wirklichkeit als auch Erfahrungs- und Erlebniswelten der Subjekte. Der prozesshafte Charakter in der Analyse einer Biographie kann Aufschluss darüber geben, wie sich lebensgeschichtliche Erfahrungen und Erlebnisse zu gesellschaftlichen Mustern verhalten haben (vgl. Rosenthal 1995, 12). Rosenthal (1995) postuliert weiterhin, dass eine biographische Gesamtsicht „keinesfalls als zufällige, individuelle Leistung verstanden werden“ (ebd., 13) darf, sondern sozial konstituiert ist. Sie findet in Interaktionen statt und orientiert sich an Mustern und sozialen Vorgaben. Jedoch kann diese Einordnung nicht nur in den Intentionen des Subjekts oder nur in den gesellschaftlichen Vorgaben geschehen. Die Betrachtung beider Aspekte ist daher von Bedeutung (vgl. Fischer & Kohli 1987, 26). Biographieforschung, die nur nach den gesellschaftlichen Mustern fragt, entwirft ein passives Subjekt, welches durch gesellschaftliche Prozesse determiniert wird. Fischer und Kohli (1987) folgern, dass das Biographiekonzept einen „offenen, besser „ambiguen“ Begriff der Struktur des Sozialen impliziert“ (ebd., 29). Durch die Auffassung von Biographie als Konstrukt besteht die Möglichkeit, den Dualismus von Subjekt und Gesellschaft zu überwinden und die dialektische Beziehung zu betonen.

Kritik an der Biographieforschung wurde unter anderem von Bourdieu (2000) geübt, indem er von einer „biographischen Illusion“ (ebd., 51) spricht. Bourdieu ist nicht der Einzige, der der Biographieforschung das Interesse an einer „gut konstruierten Geschichte“ (ebd., 54) vorwirft. Eine kritische Auseinandersetzung reicht noch weiter zurück und wurde exemplarisch von Osterland (1983) geführt, der von einer „Mythologisierung des Lebenslaufs“ (ebd.) spricht. Bude (1985) greift die Rolle der interviewenden Person auf und kritisiert diese als „Narrationsanimateur“ (ebd.).

Bourdieu (2000) kritisiert vor allem die Darstellung des Lebens als eine *Lebensgeschichte*, die das Ziel einer Chronologie verfolgt und die von der Person, die ihre Lebensgeschichte darstellt, abhängt. Bourdieu unterstellt forschenden Personen eine „Komplizenschaft ... bei der Konstruktion des perfekten sozialen Artefakts“ (ebd., 57). Bourdieu folgert,

„[d]en Versuch zu unternehmen, ein Leben als eine einzigartige und für sich selbst ausreichende Abfolge aufeinander folgender Ereignisse zu begreifen, ohne andere Bindung als die an ein Subjekt,

dessen Konstanz zweifellos lediglich in der des Eigennamens besteht, ist beinahe genauso absurd wie zu versuchen, eine Metro-Strecke zu erklären“ (ebd., 58).

Mit diesem Zitat spricht Bourdieu (2000), ohne es zu wissen, genau den Kern soziologischer Biographieforschung an. Denn wenn die Auseinandersetzung mit Biographie nicht auch in Wechselwirkung mit gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, oder mit Bourdieu gesprochen, mit dem sozialen Feld, Raum und der Verteilung des Kapitals geschieht, bleibt sie nur auf einer Seite des Dualismus verhaftet und verfehlt es beide Aspekte zu integrieren. Um an dieser Stelle sein Sinnbild des Metroplans aufzugreifen, ließe sich feststellen, dass es unmöglich ist, nur anhand des Streckennetzes zu erklären, wann eine Person aus- oder zugestiegen ist (vgl. Apitzsch et al. 2006, 38).

So schafft es Bourdieu, der ebenfalls das dualistische Verhältnis von Subjekt und Objekt thematisiert hat, nicht, dieses zu überwinden und bleibt mit seiner Kritik bei einem dualistischen Bild. Bourdieu nimmt im späteren Vorgehen eine Korrektur seiner Auffassung vor und verwendet in der Studie „Das Elend der Welt“ (2005) auch zum größten Teil biographisches Material. Am häufigsten wird wohl der Kommentar von Niethammer (1990) zu Bourdieus Aufsatz rezipiert, in dem er Bourdieus Kritik zurückweist:

„Aber zu sagen, daß die soziologische und historische und Biographieforschung im wesentlichen nur darauf abhebe, den subjektiven Sinn der Quellen zum objektiven Sinn der Gesellschaft zu verdichten, ist eine Illusion über die Biographieforschung“ (ebd., 93).

Rosenthal (1995) nimmt konkret darauf Bezug und versucht mit der Trennung von erzählter und erlebter Lebensgeschichte der „Subjekt-Objekt-Problematik“ (Fischer-Rosenthal & Rosenthal 1997, 137) zu begegnen.

„Individuelle Erfahrungen werden nicht als methodisch zu „heilende“ Varianten einer sozial-strukturellen Allgemeinheit angesehen, sondern als (end-)gültiger realer Ausdruck allgemeiner Sozialität und Gesellschaft“ (ebd., 139).

Dausien (2017) hält zusammenfassend fest, dass soziologische Biographieforschung an einer Doppelperspektive festhält, mit der die Zeitlichkeit betrachtet wird. Diese wird aus biographietheoretischer Perspektive als ein Verhältnis von „*Institutionalisierung und Biographisierung*“ (ebd., 91; Herv. i. O.) aufgefasst.

„Gesellschaftliche Zeitmuster strukturieren biographisches Handeln, aber biographisches Handeln modifiziert und „produziert“ auch umgekehrt je konkrete historische „Modelle“, „Normalitäten“ und Normen von Biographien“ (ebd.).

• **Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung**

Krüger und Marotzki diskutieren in ihren Herausgeberwerken über eine Differenzierung von sozialwissenschaftlicher und erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung.

Krüger (2006) hält es nicht für sinnvoll,

„einen künstlichen Gegensatz zwischen einer sozialwissenschaftlichen Biographieforschung, die sich für eine Verallgemeinbarkeit mindestens einer Typenbildung interessiert und einer pädagogischen Biographieforschung, in deren Zentrum die Analyse des Einzelfalls steht (...) zu konstruieren, da sich auch die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung den Qualitätsstandards qualitativer Sozialforschung und dem Problem der Generalisierbarkeit ihrer Aussagen stellen muss“ (ebd., 27).

So sieht Krüger (2006) mit der Biographieforschung die Möglichkeit, die Lücke zwischen Bildungstheorie und Bildungsforschung zu überwinden. Dies kann seiner Meinung nach dadurch erfolgen, dass nicht nur der subjektive Sinn rekonstruiert wird, sondern eine Orientierung an einer phänomenologischen oder strukturalen Interpretationsrichtung vorgenommen wird, durch die dann auch objektive biographische Handlungsalternativen- und Möglichkeiten berücksichtigt werden können (vgl. Krüger 1996, 47).

Im Gegensatz zu Krüger (2006) hält Marotzki (1996) eine Unterscheidung dann für nützlich, wenn es darum geht, die Biographieforschung stärker mit der Disziplin der Erziehungswissenschaft zu verknüpfen (vgl. Marotzki 1996, 55 ff.). Dadurch könne eine Differenzierung von quantitativ orientierter Bildungsforschung stattfinden. Den Gegenstandsbereich beschreibt Marotzki als einen „Mikrobereich sozialer Analysen und ... die Aufhellung interpersonaler und personaler Prozesse“ (ebd., 56). Dem interpretativen Paradigma folgend zieht er den Schluss, dass es dann folgerichtig auch dazu gehört, sich mit dem alltäglichen Erleben, dem Alltag der Personen zu beschäftigen, um schließlich Strukturen aufdecken zu können, die Aufschluss darüber geben, wie das Verhältnis von dem Subjekt zu seiner Lebenswelt beschaffen ist (vgl. ebd., 58). Dem folgend schließt er, dass bei einer Unterscheidung zwischen soziologischer und erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung das Konstrukt Biographie mit unterschiedlichen Schwerpunkten betrachtet werden soll. Erstere soll Biographie als ein soziales Konstrukt auffassen und letztere „den Schwerpunkt der Betrachtung auf individuelle Formen der Erfahrungsverarbeitung“ (Marotzki 1995, 117) legen.

Auch T. Schulze (2010; 2015) thematisiert die Frage der Differenzierung soziologischer und erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Im Rahmen seiner Ausführungen wird Biographie „als Lebenswirklichkeit eines einzelnen Menschen, als zu lebendes und zu gestaltendes Leben“ (ebd.) in den Fokus des Interesses gestellt. Er vertritt die Auffassung von Biographie als Bewegung (vgl. T. Schulze 2015, 105 f.). Schulze teilt diese biographische Bewegung in eine äußere und innere Seite auf. Letztere steht für die persönlichen Erfahrungen, Erwartungen und Motive, welche die Entscheidungen und somit die äußere Seite beeinflussen. Schulze möchte mit seinem Entwurf der biographischen Bewegung „die wirkliche Erfahrung eines biographischen Subjekts“ (ebd., 108) stärker zur Geltung bringen. An die soziologische Biographieforschung, so wie sie im vorausgegangenen Kapitel dargestellt worden ist, richtet er die Frage, wie es möglich sei von Biographie zu sprechen, ohne das Individuum zu thematisieren. Schulze negiert die soziologische Auffassung nicht, doch scheint es so, als sei ihm dort die „sich selbst antreibende und steuernde Bewegung eines einzelnen Menschen im geographischen, soziokulturellen und historischen Raum“ (T. Schulze 2010, 34) nicht ausreichend dargestellt. T. Schulze betont, dass es unmöglich sei, nur der einen oder anderen Auffassung von Biographie zu folgen.

Dausien (2017) merkt kritisch an, dass bei erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung die Dimension von Bildung als selbstverständlich mitgedacht wird und die Begriffe Biographie, Lebenslauf oder Lebensspanne synonym verwendet werden, um einen zeitlichen Rahmen von Bildungsprozessen⁵⁵ zu markieren und „ggf. in theoretische Analysen und pädagogische Handlungsansätze einzubeziehen“ (ebd., 91).

55 Der Forderung nach einer verstärkten Theoretisierung ist unter anderen Koller nachgekommen, der Biographieforschung dazu verwendet hat, um einerseits Lern- und Bildungsprozesse in ihrem biographischen Kontext zu erfassen und andererseits erzähl- und bildungstheoretische Annahmen zu modifizieren (vgl. Apitzsch et al. 2006, 48). Im Fokus stehen dabei die Narrationen oder weitere lebensgeschichtliche Berichte als ein Dokument möglicher Bildungsprozesse. Bei einer Biographieforschung, welche sich an Bildungstheorie orientiert, steht im Fokus, „welche Einsichten aus der Analyse von autobiographischen Materialien im Blick auf Struktur, Verlaufsform und Bedingungen solcher Bildungsprozesse gewonnen werden können“ (vgl. Kokemohr & Koller 1996, 50).

Die Prämisse soziologischer Biographieforschung besteht darin, einer „gegenseitigen Konstitution von Individuen und Gesellschaft gerecht zu werden“ (Radenbach & Rosenthal 2012, 9). Die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung kann vertiefend danach fragen, wie die jeweilige Person diese gegenseitige Konstitution erlebt und bewältigt (vgl. Ecarius 2018b, 166). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung Bildungs- und Sozialisationsprozesse analysiert, um so das „Verhältnis von Mensch sowie von pädagogischem Handeln und Reflexion“ (ebd.) begründen und spezifizieren zu können.

Rosenthal (2015) plädiert immer dann für den Einsatz von Biographieforschung, wenn es um soziale Phänomene geht, die an die Erfahrungen von Personen gebunden sind und eine biographische Bedeutung für diese besitzen (vgl. ebd., 193; Rosenthal 1995, 134). Ein Instrument, mit dem Biographien in der Forschungspraxis generiert werden, ist das biographisch-narrative Interview. Dessen (erzähl)theoretische Grundlagen werden im nachfolgenden Unterkapitel genauer betrachtet sowie um Rosenthals (1995) Modifikation ergänzt.

6.3 Erzähltheoretische Grundlagen

Die Auseinandersetzung mit qualitativen Erhebungs- und Auswertungsmethoden ist in Deutschland seit den 1970er Jahren eng mit der „Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen“ verbunden, der Joachim Matthes, Werner Meinefeld, Fritz Schütze, Werner Springer, Ansgar Weymann und später Ralf Bohnsack angehören. Diese Gruppe hat die US-amerikanische Methodendiskussion aus dem symbolischen Interaktionismus, der Ethnomethodologie und der Wissenssoziologie in den deutschen Sprachraum eingeführt. Neben der Übersetzung der Texte besteht die Hauptleistung der Arbeitsgruppe in der Theoretisierung des methodisch kontrollierten Fremdverstehens sowie der Erarbeitung dazu passender Erhebungs- und Auswertungsverfahren.

Die Entstehung der Erhebungs- und Auswertungsmethode der Narrationsanalyse⁵⁶ entstammt ursprünglich aus einem Projekt zur Erforschung kommunaler Machtstrukturen (Schütze 1976a; 1978). In dem Zuge wurden Politiker*innen befragt, die in einem Prozess der Zusammenlegung zweier Gemeinden beteiligt waren. Neben dem inhaltlichen Interesse stand vor allem die Methodenentwicklung im Fokus. Die forschenden Personen wollten über den Zugang des narrativen Interviews strategische Schilderungen der Politiker*innen umgehen und sie in die Zugzwänge der Erzählung einbinden. Gleichzeitig sollten mit Hilfe eines Kreuzvergleichs verschiedener Narrationen des gleichen Ereignisses Verbindungen zwischen der Darstellungsart und der tatsächlich persönlichen Beteiligung an der Situation selbst aufgezeigt werden. Die Annahme war diesbezüglich, dass die Art und Weise der Narration sich anders verhält, wenn eine Person selbst in die Situation involviert ist, als wenn keine Beteiligung vorhanden ist. Diese bestätigte sich im Kreuzvergleich und legte eine Relation zwischen Erfahrung und Erzählung nah (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, 224). Erzählungen stehen den tatsächlich erlebten Handlungen am nächsten. Durch sie können Ort- und Zeitbezüge, Motivation, Aktion und Reaktion und auch weitere Planungsstrategien rekonstruiert werden (vgl. Schütze 1987, 14).

⁵⁶ Schütze selbst wechselt bei der Bezeichnung der Analyse zwischen Biographie- oder Interaktionsanalyse, während sich in einschlägiger Literatur dafür der Begriff der Narrationsanalyse durchgesetzt hat. Schütze hat sein Analyseverfahren auch auf andere Textgattungen angewandt, jedoch sind Biographien und Interaktionen am häufigsten vertreten.

Schütze (1987) versteht unter der Kommunikationsform des Erzählens ein „ursprüngliches Interaktionsarrangement“ (ebd., 81). Auch wenn das Erzählen für Schütze eine alltagsweltliche Fähigkeit darstellt, stellt dies vor allem im Interviewkontext hohe Anforderungen an die interviewte Person. Schütze (1976a) beschreibt unterschiedliche Anforderungen, welche die erzählende Person in der Interviewsituation erlebt (vgl. ebd., 183 ff.). So sieht die Person sich vor der Aufgabe, einzuschätzen, was das Gegenüber überhaupt schon weiß und was für eine Darstellung nicht fehlen darf. Ebenso wird die Frage danach gestellt, was von Interesse ist und welche Informationen „akzeptabel“ (ebd.) sind. Dabei bleibt dabei zu beachten, dass „[j]ede Erzählung (...) prinzipiell Interaktion“ (Schütze 1976b, 8) ist. Damit werden die Unterlegenheit der „inhaltlich-normativen Regeln“ (Schütze 1976b, 30) aber auch die aktive Beteiligung der interviewenden Person an der Interviewsituation abermals deutlich (vgl. Schütze 1976a, 9; ebd., 16).

Im Zuge der folgenden Elemente, die Schütze zur Erzähltheorie zugehörig sieht, wird deutlich, dass das Erzählen ein komplexer Prozess ist. Schütze (1976b) unterscheidet zwischen drei unterschiedlichen Textsorten, der Erzählung, der Argumentation und der Beschreibung (vgl. zu einer ausführlichen Übersicht von Textarten auch Kleemann, Krähnke & Matuschek 2013, 66; Lucius-Hoene 2002, 141 ff.; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, 230 ff.).

Für die Rekonstruktion von Erfahrungs- und Handlungsweisen sind Erzählungen von besonderer Bedeutung.

„Erzählungen eigenerlebter Erfahrungen sind diejenigen vom soziologisch interessierenden faktischen Handeln und Erleiden abgehobenen sprachlichen Texte, die diesem am nächsten stehen und die Orientierungsstrukturen des faktischen Handelns und Erleidens auch unter der Perspektive der Erfahrungsrekapitulation in beträchtlichem Maße rekonstruieren: d.h. insbesondere seine Zeit-, Orts- und Motivationsbezüge, seine elementaren und höherstufigen Orientierungskategorien, seine Aktivitäts- und Reaktionsbedingungen, seine Planungsstrategien, seine grundlegenden Standpunkt- und Basisoptionen und seine Planungs- und Realisierungskapazitäten“ (Schütze 1987, 14).

Die Textart der Erzählung zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass Ereignisse in einer zeitlichen Abfolge dargestellt werden können. Zumeist ist es so, dass eine Erzählung einen Ausgangspunkt nimmt, die Entwicklung des Ereignisses oder des Erlebens weiter geschildert wird und schließlich ein Ende dargestellt wird. Schütze geht nun davon aus, dass, wenn Personen die jeweiligen Situationen selbst erlebt haben, die Erzählungen umso ausführlicher werden. Dabei handelt es sich um retrospektive oder sog. Stegreiferzählungen⁵⁷. Diese Art der Erzählung soll der interviewten Person methodisch kontrolliert entlockt werden, weil dies eine Art des Erzählens ist, auf die sich die Person nicht vorbereiten und die sie nicht im Vorfeld einstudieren kann. Kennzeichnend für eine Spontanerzählung sind die sog. Zugzwänge des Erzählens. Die interviewte Person ist in der Position, einer anderen Person von Ereignissen erzählen, in die letztere nicht verwickelt war. Schütze (1976a) unterscheidet dabei zwischen folgenden Zugzwängen:

- **Gestaltschließungszwang**

Dabei müssen der bei der dargestellten Situation oder Phase alle wichtigen Personen und „Teilergebniszusammenhänge“ berücksichtigt werden, weil die Darstellung sonst nicht vollständig und nachvollziehbar wäre.

⁵⁷ Die Begriffe ‚Stegreiferzählung‘, ‚Spontanerzählung‘ und ‚biographische Selbstpräsentation‘ werden in dem Kontext synonym verwendet und bezeichnen alle die sog. erste Phase des biographisch-narrativen Interviews (vgl. dazu auch Kapitel 6.4.2).

• **Kondensierungszwang**

Dabei wird lediglich das Ergebnis des jeweiligen Lebensabschnitts dargestellt.

• **Detaillierungszwang**

Hierbei werden Informationen und Ausführungen, die für das Verständnis notwendig sind, eingeschoben (vgl. ebd., 224 f.)⁵⁸.

Auch wenn beim vorliegenden Material vielmehr beobachtet werden konnte, wie die Personen versucht haben, den Zugzwängen zu „entkommen“ (ebd.), können jedoch die Tatbestände, die Schütze für die Kombination der Zugzwänge postuliert, festgestellt werden. Die Person wird in eine Situation gebracht, auch über Ereignisse und Erfahrungen zu sprechen, die aus Schuld- oder Schamgefühlen nicht thematisiert bzw. in einem „konventionellen Interview“ (ebd., 225) nicht ausgesprochen worden wären. Außerdem wird im Erzählvorgang das System der Indexikalität deutlicher zum Ausdruck gebracht (vgl. ebd.). Schütze beschreibt unterschiedliche Strategien, die von den Personen angewandt werden, um insbesondere „Detaillierungszwängen zu entkommen“ (vgl. ebd., 184). Auch diese Phänomene lassen sich am vorliegenden Material erkennen, woraus drei Stellen exemplarisch genannt und illustriert werden sollen. Diese Stellen wurden anhand von der von Schütze beschriebenen empirischen Markern bzw. „Rückzugsindikatoren“ identifiziert (vgl. ebd., 242).

Tab. 6: Eigene Darstellung „Rückzugsindikatoren“ (Schütze 1976a, 242)

Versuch der Redetübergabe und Verzögerungspause	<p>„(7) Ich kann sowas irgendwie nicht frei erzählen=Können Sie nicht irgendwas Bestimmtes fragen dann geht das einfacher“ (Arthur Interview 1, 19/20);</p> <p>„dann kam dann noch ne Drogensucht zwischendurch=ich weiß nicht ist das auch von/ist das relevant?“ (Andre Interview 1, 26/27)</p>
Präsuppositionen	<p>„((@@@)) ähm ((@@@)) ich glaube das ist jetzt nicht so gut für das Thema jetzt so (.) ist ja hier n sachliches Gespräch noch“ (Arthur Interview 1, 48/49)</p> <p>„da fing das alles erst so einigermmaßen also dann bei mir 14 an (.) ja so das übliche halt ne?“ (Andre Interview 1, 183/184)</p>
Signale mit der Bitte um Interessenbekundung	<p>„ich weiß nich wie Sie über Montessori denken (.)“ (Interview Herr Reiter, 254)</p>

Diese Strategien des Rückzugs innerhalb des Interviews werden meist durch einen Textortenwechsel deutlich. Mit der Argumentation und der Beschreibung werden die anderen

⁵⁸ Ein weiterer wesentlicher Aspekt der Stegreiferzählung sind die kognitiven Figuren, zu denen Schütze (1984) Erzählträger, Erzählkette, Situationen und thematische Gesamtgestalt (ebd., 84 ff.) zählt. Diese vier Figuren gliedern die Erzählung, so dass zumeist ein Erzählträger, der oft mit dem Handlungsträger gleichgesetzt werden kann, eingeführt wird, der dann einen Handlungsprozess durchläuft, bei dem Situationen besondere Hoch- oder Tiefpunkte markieren können, an denen sich Handlungen und Interaktionen sich verdichten und erzählerisch ausgebaut werden können. Die thematische Gesamtgestalt steht für die Formulierung der Thematik oder Problematik des gesamten Geschehens aus der persönlichen Perspektive der erzählenden Person, die dann häufig am Ende oder auch zugleich zu Anfang die Erzählung unter ein Motto oder eine Moral stellt (vgl. Schütze 1984, 84 ff.; Küsters 2009, 26).

beiden Textsorten nun skizziert: Der Argumentationsmodus bezeichnet „bewertende oder theoretische-reflektierende Stellungnahmen“ (Schütze 1978, 126) bezeichnet. Dabei ändert sich vor allem der Zeitmodus, da der Text sich an der Gegenwart, der aktuellen Kommunikationssituation sowie dem gegenwärtigen Orientierungssystem orientiert (vgl. Rosenthal & Witte 2006, 27). Beschreibungen finden oftmals als Einschübe in Erzählungen statt und erläutern allgemeine Sachverhalte sowie wiederkehrende Abläufe (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, 235 f.).

Im Zuge der Narrationsanalyse nach Schütze nimmt die Erzählung eine prominente Stellung ein, während die anderen Textsorten nachrangig betrachtet werden. Rosenthal (1995; 2002) aber auch bspw. Bartmann und Kunze (2008) und Loch (2008) plädieren dem gegenüber dafür, auch andere Textsorten zu berücksichtigen und nach ihrer Funktion an der jeweiligen Stelle zu fragen.

„Der Berichtende versachlicht den damaligen Ereigniszusammenhang und nimmt ihm gegenüber die Rolle des Beobachtenden ein, schließt seine eigene Involviertheit weitgehend aus. Zwar verlangt auch das Berichten die Wiedergabe der damaligen Situationskonstellation und die Angabe der beteiligten Personen und ihrer Handlungsbeiträge; die Erlebnisdimension des Berichtenden jedoch tritt hinter den objektivierenden Gesichtspunkt des Beobachters zurück, Situation und Handelnde lernen wir nur in allgemeinen Mitteilungen kennen“ (Fuchs-Heinritz 2009, 199).

Auch wenn also abstrakte Beschreibungen stärker dem gegenwärtigen Orientierungssystem zuzuordnen sind, beziehen sie sich inhaltlich auf eine vergangene Situation. Riemann (1986), der sich eingängig mit der Textsorte Argumentation befasst, verweist darauf, dass es Erfahrungen gibt, die so „übermächtig wirken“ (ebd., 117), dass sie nicht narrativ dargestellt werden können (vgl. dazu auch Rosenthal 1995, 114; ebd., 120 f.). Im Anschluss daran erkennen Loch (2008) und Rosenthal (2002) so mögliche Hinweise für Spuren von traumatischen Erfahrungen. Die Formulierung ist an dieser Stelle bewusst vorsichtig gewählt und soll vor allem auf die Funktion der von Schütze (1976a) als „Rückzugsindikatoren“ (ebd., 242) bezeichneten Phänomene innerhalb eines Interviews verweisen. So beschreibt Loch (2008) das Stellen von Rückfragen als eine mögliche Strategie des Selbstschutzes und zur Prüfung des Kommunikationssettings. Die Person könnte diesbezüglich die Beziehungsebene der Situation auf die Probe stellen⁵⁹ (vgl. Loch 2008, Abs. 5; Rosenthal 2002, 208). Häufig werden Argumentationen als „defizitärer Ersatz für Erzählungen“ (Bartmann & Kunze 2008, 180) verstanden (vgl. Riegel 2018, 569). Dieser defizitorientierten Auffassung soll deutlich widersprochen werden. Vielmehr werden jegliche Textarten so betrachtet und aufgefasst, dass sie das „geeignetste Kommunikationsschema“ (Bartmann & Kunze 2008, 184) darstellen. Nur durch die konsequente Berücksichtigung aller Textarten kann nach ihrer Funktion gefragt werden. Auch bei der vielfach anzutreffenden Zuschreibung, dass Argumentationen auf Erfahrungen hindeuten, die nicht in die Biographie integriert sind, ist mit dem Hinweis auf Differenzierung zu begegnen (vgl. ebd., 191). Gerade für Zielgruppen, die als benachteiligt gelten und deren „Vergangenheit oder Gegenwart sozial nicht anerkannt

⁵⁹ Besonders solche Gesprächsaushandlungen, die zumeist am Anfang des Interviews, aber in dem vorliegenden Material auch zwischendurch stattfinden, sollen im Zuge der Reflexion des Forschungsprozesses nochmals betrachtet werden. Für die Auswertung und deren Ergebnisse weisen solche wiederkehrenden Momente der Gesprächsaushandlung auch wesentliche Erkenntnismomente hinsichtlich der Struktur des Falls auf.

oder für sie selbst problematisch ist, zeigt sich das Phänomen des mangelnden Erzählens“ (Rosenthal 1995, 114)⁶⁰.

Durch die Betonung des Zusammenhangs von Erleben und Erzählen wurde Schütze, wie bereits einleitend im Kapitel zur soziologischen Biographieforschung aufgegriffen, eine Homologie-Annahme von unterschiedlichen Autor*innen vorgeworfen.

Bude (1985) kritisiert eine Homologie von „Erzählkonstitution und Erfahrungskonstitution“ (ebd., 329). Er fährt fort und formuliert, dass dies „einfach gesprochen [heißt], so wie es erzählt wird, ist es auch erfahren worden“ (ebd.).

Rosenthal (1995) nimmt ebenfalls Bezug auf diese Kritik, indem sie schreibt:

„Schützes Analysen zeigen die Korrespondenz der Erzählstrukturen mit den Erlebensstrukturen, der Strukturen der Erfahrungsaufschichten mit denen des Erzählaufbaus, was keineswegs eine Homologie von Erzähltem und Erlebtem impliziert“ (ebd., 17).

In dem wechselseitigen Verhältnis von Vergangenem, Gegenwärtigem und Zukünftigem liegt das Spezifikum von Rosenthals Modifikation, da aus diesem heraus die Analyse der erlebten und erzählten Lebensgeschichte in separierten Auswertungsschritten resultiert (vgl. ebd., 21). In Anlehnung an die Phänomenologie und Gestalttheorie leitet Rosenthal die Zuwendung zur Erinnerung auf Basis der aktuellen Situation ab. Sie betont die Tatsache, dass die Erzählung „mehr Nähe zur damals erlebten – [aber] nicht einer vermeintlich wirklichen – Vergangenheit als bei anderen Formen der Selbstpräsentation“ (Rosenthal 2014, 512) bereithält. Folge man einer reinen Homologieannahme von Erfahrung und Erzählung, so Rosenthal (1987), bestehe die „Gefahr reifizierender Interpretationen“ (ebd., 120). Daher ist die Rekonstruktion der Mechanismen, welche die Auswahl der Erzählinhalte steuern, ein integraler Teil ihres Auswertungsverfahrens.

Ihre grundlegende These besteht darin, dass die Beziehung von Erleben, Erinnern und Erzählen eine dialektische ist (vgl. Rosenthal 2010, 216). Forschungsmethodisch hat diese Annahme Folgen, die auf zwei unterschiedliche Annahmen und langjährige Diskurse reagieren. Zum einen stellt diese Modifikation den Versuch dar, den Subjekt-Objekt-Dualismus zu überwinden und zum anderen soll damit die Kritik der Homologie von Erzählen und Erleben dezidiert zurückgewiesen werden (vgl. ebd., 197).

„Die in der Vergangenheit liegenden Erlebnisse können sich den Biographen in der Gegenwart des Erinnerns und Erzählens nicht darbieten, wie sie erlebt wurden, sondern nur im Wie ihrer Darbietung, d.h. nur im Wechselverhältnis zwischen dem sich in der Gegenwart der Erzählung Darbietenden und dem Gemeinten“ (ebd., 216).

Ausgangspunkt ist, dass die erzählten Ereignisse oder Erlebnisse an in dem Erzählprozess hervortretende Erinnerungen anknüpfen. Einem solchen Ausgangspunkt folgt ein bestimmtes Verständnis von Erleben, welches Rosenthal (1995) als gestalthaft bezeichnet und damit Bezug auf die Terminologie Husserls (1966) und Gurwitschs (1959) nimmt.

⁶⁰ So verweist auch Niediek (2014; 2016) darauf, dass kein direkter Schluss von der Textsorte auf die Erzählkompetenz erfolgen kann. Unter Verweis auf die Zielgruppe von Menschen mit kommunikativer oder kognitiver Beeinträchtigung betont sie die Wichtigkeit der Fragestellung für eine ‚gelingende‘ Interviewführung. So wird hier der Fokus auf das gemeinsame kommunikative Geschehen gelenkt. Dieser Perspektive wird im Rahmen der Arbeit Folge geleistet, indem die Prämissen der Offenheit und Kommunikation insbesondere bei der Entwicklung sog. interner Nachfragen besonders berücksichtigt werden (vgl. dazu Kapitel 6.4.2)

Dieses spezifische Verständnis, das den theoretischen Hintergrund ihrer Modifikation bildet, wird im Folgenden betrachtet. Das geschieht auf der Grundlage von gestalttheoretischen Überlegungen zu „Noema und Noesis“ (Kapitel 6.3.1) sowie „Thema, thematisches Feld, Rand“ (Kapitel 6.3.2).

Rosenthal (1995; 2010) geht davon aus, dass die gegenwärtige Lebenssituation, die aktuellen gesellschaftlichen Diskurse und die bestehende Interaktionssituation im Rahmen eines Interviews den Rückblick auf die Vergangenheit, den Prozess der Erinnerung und schließlich die Mitteilung der Erlebnisse bestimmen. Die sich in dieser Gegenwart vollziehende Konstruktion der Vergangenheit ist aber dennoch stets verbunden mit der erlebten Vergangenheit, so dass die Gegenwart nicht unabhängig von dem bisher Erlebten ist.

Ausgehend davon, dass sich Erinnerungen auf im Erzählprozess auftauchende Erinnerungen beziehen, lässt sich folgern, dass es keinen Erinnerungsspeicher gibt, der stets dieselben Inhalte, sprich Erinnerungen, enthält. Die gegenwärtige Situation der Interaktion beeinflusst den Rückblick auf die Vergangenheit und lässt damit eine spezifisch erinnerte Vergangenheit entstehen, die in enger Verbindung zur aktuellen Situation, kürzlich Erlebtem und damit verbundenen Umdeutungen steht. Eine solche Verquickung von Gegenwart, Erinnerung und Erzählung folgt dem Verständnis von Husserl (1966):

„Die Erinnerung ist in einem beständigen Fluß, weil das Bewußtseinsleben in beständigem Fluß ist, und nicht nur Glied an Glied in der Kette sich fügt. Vielmehr wirkt jedes Neue zurück auf das Alte, seine vorwärtsgehende Intention erfüllt sich und bestimmt sich dabei, und das gibt der Reproduktion eine bestimmte Färbung. Das Neue verweist wieder auf Neues, das eintretend sich bestimmt und für das Alte reproduktive Möglichkeiten modifiziert usw. Und dabei geht die rückwirkende Kraft der Kette nach zurück. Denn die Reproduktion eines Vergangenen trägt den Charakter des Vergangenen und eine bestimmte Intention einer gewissen Zeitlage zum Jetzt“ (ebd., 303 f.).

Diese Modifikation, die Husserl im obigen Zitat als Färbung beschreibt, kann stärker betont werden im Sinne einer „veränderten“ Rekonstruktion der Vergangenheit. Diese Veränderung hängt von Fragen ab, die an die Vergangenheit gestellt werden. Für eine konkrete Interaktionssituation könnte dies bedeuten, dass die Konstruktion der Vergangenheit von einer immanent gestellten Nachfrage oder von der Abwehr dieser abhängen kann (vgl. Rosenthal 2010, 199). Auf der Ebene der Interviewführung und -auswertung handelt es sich dabei um wesentliche Momente, weil hier meist Textsorten gewechselt werden.

Die Differenzierung zwischen der Reihenfolge der Erinnerung und der Reihenfolge der Erzählung ist ein zentraler Aspekt in diesem Zusammenhang. Ebenfalls von Bedeutung ist, dass der Anteil der selbsterlebten Erfahrungen im Rahmen von Erzählungen variieren kann. So lassen sich Anekdoten oder schon oft erzählte Situationen zu einer Geschichte verdichten, ohne dass ein aktiver Erinnerungsprozess stattgefunden hat. Ebenfalls ist es möglich, dass Fremderfahrungen, tradierte Erlebnisse oder spätere Erlebnisse hinzugefügt werden, um eine Erzählung auszubauen (vgl. Rosenthal 1995, 87).

Der Erzählprozess bietet aber auch die Möglichkeit, Unstimmigkeiten, Brüche und die eigene Bewusstwerdung bisher ungesehener Erinnerungen oder Anteile zu erkennen. So wird der Bezug zu Schützes (1987) Erzähltheorie in diesem dialektischen Verhältnis von Erleben, Erinnern und Erzählen deutlich. Denn er geht davon aus, dass

„im Erzählvorgang merkwürdigerweise Ereignisaspekte und Strukturen damaliger Aspekte auf[tauchen], welche der Erzähler als damaliger Akteur einfach nicht wahrgenommen oder nicht verstanden hatte, weil sie versteckte Tendenzen, den nicht überschaubaren Gesamtrahmen der

Ereignisse oder auch unbekannte, hinter dem Rücken der damaligen Handlungsaufmerksamkeit stattfindende Vorgänge betrafen“ (ebd., 84).

Lassen sich Personen also auf einen Erinnerungsfluss ein, weist die produzierte Erzählung eine größere Nähe zum damals Erlebten auf. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Erzählung und das Erlebte deckungsgleich sind, sondern nur, dass die Erzählung dem Erlebnis hinsichtlich des Handlungsablaufs näher steht.

Der Erzählprozess umfasst damit immer ‚weniger‘ als der Erinnerungsprozess, da beim Erzählen ausgewählt werden muss, was erzählt wird, in welcher Reihenfolge usw. Dies wiederum hängt von der aktuellen Interaktionssituation und der Gegenwart der erzählenden Person ab (vgl. Rosenthal 1995, 88).

Im Erzählfluss gilt es also das Erleben in der Vergangenheit, die Erinnerung daran und die Erzählung darüber voneinander zu unterscheiden. Aus der Gegenwart vollzieht sich bspw. durch den Impuls eines Interviews eine Zuwendung zur Vergangenheit. Diese Zuwendung konstituiert sich nun aber nicht nur durch die Erinnerungen an das jeweilig Erlebte, sondern auch durch die Gegenwartsperspektive. Das bedeutet, dass der Akt der Zuwendung auch durch die gegenwärtige Situation beeinflusst werden und sich deshalb auch anders darstellen kann (vgl. Rosenthal 2010, 201). Das Sprechen über Erinnerungen wird auch immer maßgeblich von der gegenwärtigen Situation und den vorherrschenden, dort vereinbarten oder ausgehandelten, aber auch gesellschaftlichen Konventionen bestimmt (vgl. ebd.).

„Die dialektische Beziehung zwischen Erleben, Erinnern und Erzählen bedeutet also: Die in der Vergangenheit liegenden Erlebnisse können sich den Biographen in der Gegenwart des Erinnerns und Erzählens nicht darbieten, wie sie erlebt wurden, sondern nur im Wie ihrer Darbietung, d.h. nur im Wechselverhältnis zwischen dem sich in der Gegenwart der Erzählung Darbietenden und dem Gemeinten“ (ebd., 216).

6.3.1 Noema und Noesis

In Anlehnung an gestalttheoretische Annahmen vollzieht sich die Orientierung dessen, was wahrgenommen werden kann, an dem Erlebten. Husserl zufolge erübrigt sich die Suche nach den Dingen und Gegenständen ‚wie sie wirklich sind‘, da es jeden Gegenstand nur als Gegenstand für das Bewusstsein geben kann. Dieses sich dem Bewusstsein Darbietende „ob nun in der unmittelbaren Wahrnehmung, in der Erinnerung oder der Vorstellung“ (Rosenthal 1995, 27) bezeichnet Husserl als Noema.

„Unter dem Noema versteht Husserl nicht den Gegenstand schlechthin, wie er tatsächlich an sich selber ist, sondern den Gegenstand im Wie seines Vermeintseins, den Gegenstand so – genau so, aber auch nur so – wie er in dem in Rede stehenden Akt des Bewusstseins sich darstellt, wie er in diesem Akt aufgefaßt und intendiert ist, den Gegenstand in genau der Perspektive, Orientierung, Beleuchtung und Rolle, in der er sich darbietet“ (Gurwitsch 1959, 426).

Gurwitsch (1959) sieht den Akt des Noemas auch überall anwesend oder wirksam: es handelt sich um Wahrnehmungen, Erinnerungen oder Vorstellungen. Der Akt der Zuwendung zum Noema, der als Noesis bezeichnet wird, ist laut obiger Definition des Noemas also nicht abhängig vom Gegenstand, sondern vom Noema selbst, sprich der Art und Weise wie sich der Gegenstand dem Wahrnehmenden oder dem Erinnernden darbietet (vgl. Rosenthal 1995, 28). Gurwitsch (1959) betont, dass das Noema aber nicht als etwas Immanentes missverstanden werden darf. Es geht dabei vielmehr um eine „Art Zwischengebilde“ (ebd., 428), das zwischen dem Gegenstand und dem Akt der Wahrnehmung unterscheidet.

Zur Illustration lässt sich auf ein Beispiel, welches Gurwitsch (1974) anführt, zurückgreifen. Gurwitsch schlägt vor, man solle sich vorstellen, man stehe vor einem Haus, so sehe man nur eine bestimmte Fassade. Geht man um das Haus herum, sieht man nur die Hinterseite, die Erinnerung an die Wahrnehmung des Aussehens der Vorderseite bleibt bestehen, aber das Haus als Gesamtes ist nicht wahrnehmbar. Betritt man das Haus, sieht man nur das Innenleben des Hauses, sodass das *gesamte* Haus nie der unmittelbaren Wahrnehmung zur Verfügung steht, weshalb das Haus als Ganzes „nur als konstruktiver Akt des Bewußtseins gegeben sein“ (Rosenthal 1995, 28) kann. So sind bei jeder „gegenwärtigen Sinneserfahrung nicht enthaltene Aspekte auf irgendeine Art mit anwesend“ (Gurwitsch 1974, 187). Nur durch die nicht gesehenen, aber in der Vorstellung enthaltenen Seiten des Hauses erweist sich das Haus als Haus. Dies bedeutet für die jeweiligen Teile, dass sie in ihrer *Funktion* bedeutsam werden. „Jedes Noema verweist damit notwendigerweise immer auf andere Noemen desselben noematischen Systems“ (Rosenthal 1995, 28). Damit stellt Rosenthal in Anlehnung an Gurwitsch eine Organisiertheit eines jeden Noemas fest, das wiederum auf andere Noemen verweist. Dadurch, dass alle Teile somit in einem interdependenten Verhältnis zueinanderstehen, ergibt sich eine Einheit als „Gestaltkohärenz“ (ebd., 29). Dies bedeutet gleichzeitig auch, dass kein Teil als autonomes Ding für sich stehen kann, sondern sich stets nur als Teil des Ganzen präsentieren kann und in seiner Funktion für das Ganze aufgeht. Um nochmals Bezug auf das Beispiel mit dem Haus zu nehmen, wird das Haus nur als solches sichtbar, weil man ausgehend von einem Teil ein Ganzes entwirft. Von diesem Ganzen kann wiederum auf noch weitere dazugehörige Teile geschlossen werden. „Mit der Vorstellung vom Ganzen qualifiziert sich der gesehene Teil zu dem, als der er uns erscheint, und mit der Vorstellung vom Teil qualifiziert sich das Ganze“ (ebd., 30).

Nun hat man es im Rahmen der Biographieforschung mit den Erzählungen von Prozessen zu tun, die in der Vergangenheit liegen. Für Zeitobjekte sieht Husserl (1976) zwei Aspekte als relevant, weil diese nicht nur Einheiten in der Zeit sind, sondern auch eine Zeitperspektive in sich tragen. Den größten Unterschied markiert, dass der Beginn eines Erlebens nicht erneut unverzüglich wahrgenommen werden kann, die Abfolge der einzelnen Ereignisse besteht in der Erinnerung. Bei der Erinnerung an den Prozess, also bei der Vergegenwärtigung des Erlebens passiert aber das gleiche wie bei der Wahrnehmung eines Gegenstandes: Die unmittelbar gegenwärtige Wahrnehmung lässt einerseits Verweisungen auf zurückliegende Wahrnehmungen und andererseits auf mögliche Wahrnehmungen zu (vgl. Rosenthal 1995, 32). Tendenziell ist es so, dass bei zeitlichen Prozessen das zweite Ereignis auf das erste folgt und dieses die Wahrnehmung des zweiten bedingt. Aber wider Erwarten kann auch etwas anderes oder Gegenteiliges passieren, sodass es zu einer Reorganisation des noematischen Systems, oder nach Gurwitsch des thematischen Felds, kommen kann. Dieser Aspekt der Reorganisation spielt vor allem bei zeitlich länger zurückliegenden Erlebnissen eine große Rolle (vgl. ebd., 35 f.). Ebenso ist dieser Prozess bei der Betrachtung von Erfahrungen oder dem Erlernen neuer Sichtweisen von Bedeutung. Rosenthal geht davon aus, dass das bereits Erfahrene nicht als etwas Summatives noch zur Wahrnehmung hinzukommt. Vielmehr ist es so, dass diese Erfahrungen immer vorhanden sind, das Wahrgenommene reorganisieren oder erst dazu führen, dass etwas wahrgenommen wird (vgl. ebd., 44). „Das Erfassen ist ein Herausfassen, jedes Wahrgenommene hat einen Erfahrungshintergrund“ (Husserl 1976, 71).

6.3.2 Thema, thematisches Feld, Rand

In ihren beschriebenen Auswertungsschritten verwendet Rosenthal (1995) die Terminologie Thema, thematisches Feld und Rand und folgt damit Gurwitsch (1929) Auseinandersetzungen im Rahmen seiner Dissertation „Phänomenologie der Thematik und des reinen Ich“ (ebd.), die er auf Basis von Husserls „Ideen“ anfertigt⁶¹.

Im alltäglichen Sprachgebrauch werden die Begriffe Thema und Gegenstand häufig äquivalent gebraucht, weshalb an dieser Stelle nochmals einführend auf die Unterscheidung eingegangen werden soll.

Das Thema ist das, womit man sich zum gegebenen Zeitpunkt beschäftigt, das, was im Zentrum der Aufmerksamkeit steht. Präziser wird die Beschreibung dessen, was das Thema ist, wenn der Begriff des Bewusstseins hinzugezogen wird. Das Thema ist dasjenige, worauf das „Bewusstsein als ihm Gegebenes *vorschwebt*, und als was eine lediglich an den Gegebenheiten sich orientierende und ihnen sich möglichst adäquat anpassende Deskription es findet“ (Gurwitsch 1929, 287; Herv. i. O.). Somit enthält das Thema etwas Noematisches, wenn es darum geht, dass dieses erst durch den Bewusstseinsakt ermöglicht wird. Gurwitsch führt in seinen Erläuterungen weiter aus, dass das Thema jedoch nicht identisch mit dem Noema ist, sondern lediglich seinen „Wasgehalt“ (ebd., 288) darstellt. Außerdem verfügt jedes Thema über eine „Domäne des Mitgegebenen“ (ebd., 302). Er führt das Beispiel an, dass beim Betrachten des Schreibtisches gleichzeitig auch die Zimmerwände, die Position innerhalb des Zimmers, inhaltliche Themen, mit denen sich die Person beschäftigt, das Fenster und somit möglicherweise das Wetter und die Tageszeit und damit verbundene Erwartungen, Erinnerungen und Wünsche aktiviert werden, die Einfluss auf die Wahrnehmung haben. Somit stellt sich die Frage nach der Anordnung des Mitgegebenen: Ist es nebeneinander und alles einheitlich gleich platziert? Lässt sich darüber lediglich sagen, dass es bei jeder Wahrnehmung „mitbewusst“ ist oder enthält es spezifische Differenzierungen?

Dieses triviale Beispiel verdeutlicht dennoch Gurwitschs Schluss, dass solche „Nebengedanken“ (ebd., 303), wie er sie nennt, zum Bewusstseins hintergrund zugehörig sind. Er führt fort: „so gehört es durchaus zur Sache, wenn mir beim Denken an jenes Lehrstück innere Motivationszusammenhänge ... in den Sinn kommen“ (ebd.). Mit diesen Nebengedanken ist auch der Terminus des Rands definiert (vgl. ebd., 367).

Den Bereich, der einen sachlichen Zusammenhang zum Thema aufweist und ihm mitgegeben ist, sieht Gurwitsch als das thematische Feld an (vgl. ebd., 305). Bestandteile des thematischen Feldes sind nur die, „die als sachlich mit dem Thema zusammenhängend erfahren werden“ (Gurwitsch 1974, 4), was bedeutet, dass Thema und thematisches Feld nicht identisch sind. Die Beziehung zwischen dem Thema und dem thematischen Feld lässt sich als eine gegenseitige umschreiben, da einerseits das Thema als ein „organisierendes Zentrum in das thematische Feld hineinverflochten“ (Gurwitsch 1929, 308) ist und andererseits das Thema immer Thema *im* thematischen Feld ist und dieses benötigt, um sich von diesem abzuheben und gleichzeitig als eigenständiges Thema erkannt zu werden (vgl. ebd.). Das Thema hat im Vergleich zum thematischen Feld klare Grenzen und kann sich aufgrund dieser auch

61 Mit seinen Erläuterungen zum Thema, thematischen Feld und Rand folgt Gurwitsch einem anderen gegenseitigen Beziehungsverständnis der Elemente als Husserl sie für das Teil und das Ganze vorsieht (vgl. Langsdorf 1983, 37). Ziel seiner Arbeit war es, bestimmte phänomenologische Probleme durch gestalttheoretische Annahmen zu bewältigen, jedoch sieht er seine Arbeit grundsätzlich im Sinne der „Ideen“ Husserls (vgl. Gurwitsch 1929, 282).

vom Feld abheben (vgl. ebd., 310). Bezogen auf die vorliegende Arbeit kann „Beruf“ als ein Thema identifiziert werden.

Gurwitsch (1974) geht davon aus, dass die Themen in einem inneren Zusammenhang zueinanderstehen und deshalb spezifisch angeordnet sind. Die Verbindung entsteht über Relevanzen und gegenseitige Verweise. Für das thematische Feld bedeutet dies, dass es keine beliebige oder spontane Ansammlung von Themen ist, da die jeweiligen Themen in einem sachlichen Bezug zum thematischen Feld stehen.

„Indem die Bestände als voneinander abgegrenzte und abgehobene Gebilde erscheinen, weisen sie als Bestände des thematischen Feldes dieselbe Organisationsstruktur wie das Thema und so auch Selbstständigkeit im Sinne innerer Geschlossenheit und Herausgehobenheit aus“ (ebd., 294).

Für den Kontext einer biographischen Fallrekonstruktion und die Bedeutung des thematischen Feldes soll nun ein Fallbeispiel skizziert werden. Zunächst sei festgehalten, dass das thematische Feld aus dem Auswertungsschritt der Text- und thematischen Feldanalyse hervorgeht und als sog. „Motto“ der lebensgeschichtlichen Erzählung verstanden werden kann. An dieser Stelle soll das Fallbeispiel von Arthur verwendet werden. Sein thematisches Feld wurde wie folgt formuliert: „Mein Weg zurück nach Hause: Ich lasse mich nicht unterkriegen, die Einrichtungen können mich nicht formen“.

Das thematische Feld gibt also einerseits Aufschluss darüber, wie die Person sich selbst präsentieren will, und andererseits wird deutlich, in welchen größeren Kontext auch andere Themen der Biographie von der Person zugeordnet werden. Es wird also erkennbar, dass Arthur den Fokus seiner biographischen Selbstpräsentation darauf legt, sich als oppositionell oder widerspenstig darzustellen und sich nicht durch Institutionen beeinflussen zu lassen. Diese Präsentation der Andersartigkeit, vielleicht auch Aufmüpfigkeit und des Kampfgeistes, wird sich, so die Ausgangsthese, in allen Themen und Bereichen seiner Biographie wiederfinden (vgl. Rosenthal 1987, 64 f.). Insbesondere für die Stegreiferzählung hat dies zur Folge, dass Bereiche des Lebens, in denen Arthur sich bspw. als hilflos oder schwach erlebt hat, von ihm nicht narrativ ausgebaut oder gar nicht erwähnt werden, weil sie nicht als in sein thematisches Feld passend dargestellt werden können (vgl. ausführlich Kapitel 7.2).

Nach der Darstellung der theoretischen Hintergründe des Erhebungs- und Auswertungsverfahrens soll daran anschließend die Vorgehensweise dargestellt werden.

6.4 Methodisches Vorgehen

Dieses Kapitel soll einen Überblick über den Forschungsprozess geben, der den Feldzugang (Kapitel 6.4.1) und den Erhebungs- (Kapitel 6.4.2) und Auswertungsprozess (Kapitel 6.4.3) beinhaltet.

Dabei wird die Beschreibung der Verfahren und der einzelnen Schritte im Forschungsprozess auch mit den Erfahrungen des vorliegenden Materials kombiniert und angereichert. Es werden exemplarische Ausschnitte aus den Interviews und den Auswertungsschritten herangezogen, um den Forschungsprozess transparent abbilden und auch pragmatische Umsetzungsbeispiele liefern zu können. Daher kommt es zu einer Verquickung von theoretischer Darstellung und anwendungsbezogener bzw. forschungspragmatischer Umsetzung oder ggf. auch Modifikation (vgl. dazu auch exemplarisch Köttig 2004, 67 ff.; Rosenthal 2008, 175 ff.; H. Schulze 2010, 574 ff., T. Spies 2010, 171 ff.).

Es sei darauf hingewiesen, dass es sich bei den exemplarisch dargestellten Ausschnitten nicht um ‚Musterformulierungen oder -lösungen‘ handelt, die schablonenhaft für ähnliche Situationen angewendet werden können. Die präsentierten Lösungen haben sich im Zuge dieser Arbeit als sinnvoll erwiesen und können in erster Linie Eindrücke über mögliche Vorkommnisse in Interviewsituationen liefern. Außerdem verdeutlicht eine so geartete Darstellungsform, dass die Erhebungs- und Auswertungsphase als *Prozesse* zu verstehen sind, deren Erkenntnisse hier *retrospektiv* an den jeweiligen Stellen angeführt werden. Damit wird Scholz‘ (2004) Forderung Folge geleistet, die sich dafür ausspricht, dass die

„Konstitutionsbedingungen von narrativ-biographischen Daten in die Methodenliteratur integriert werden und Schlussfolgerungen für die Erhebung *und* Auswertung daraus gezogen werden“ (ebd., 265; Herv. i. O.).

Deshalb sind darin auch zwangsläufig schon evaluative und reflexive Momente enthalten, jedoch soll im Zuge der Betrachtung von Subjektivität im Forschungsprozess (Kapitel 6.5) (Breuer 2003; Breuer, Mey & Mruck 2011; Dausien 2007; 2019; Devereux 1984) eine Form der strukturierten Reflexion vorgestellt werden, welche die Rolle der Subjektivität der forschenden Person expliziert.

6.4.1 Zugang zum Feld

Zu Beginn fand forschungschronologisch der Feldzugang und die Kontaktaufnahme zu den Schulen statt. Der Kontakt zu beiden Schulen wurde zunächst über die Schulleitungen hergestellt. In einem ersten Treffen hatte ich die Möglichkeit, mein Vorhaben vorzustellen, worauf eine Terminierung der Hospitationszeiträume erfolgte. In dieser Zeit erfolgt die Akquise der Jugendlichen sowie deren Elternteile. Durch die Hospitationen war es mir möglich, an einer Schulfahrt in ein Zeltlager teilzunehmen, an Schulfesten, weiteren Schul- und Klassenausflügen und bei klasseninternen Veranstaltungen wie bspw. einem Grillen am Ende des Schuljahres. Dabei hatte ich auch Gelegenheit, die jeweiligen Elternteile einiger Jugendlichen kennenzulernen, bevor ein Interview geführt wurde. Dies erleichterte mir die Akquise und stellte in manchen Fällen erst den Zugang bzw. die Teilnahme an einem Interview sicher. Für das Kennenlernen der geltenden Feldlogik und Regeln war diese Zeit der Hospitation erkenntnisbringend, da ich durch die Teilnahme am Schulalltag auch informelle Gespräche mit den Personen führen konnte (vgl. Breuer 2003, Abs. 37).

Hinsichtlich der Interviewführung galt dabei zu berücksichtigen, dass so Vorwegnahmen relevanter Gesprächsthemen stattfinden können. Denn, wenn sich die Personen schon näher kennen, besteht die Gefahr, dass einzelne Aspekte nicht erzählt werden, da die befragte Person annimmt, man wisse es ohnehin schon (vgl. Küsters 2009, 49; Rosen 2011, 59). Im Rahmen der Arbeit wurde dies durch modifizierte Frageformate berücksichtigt.

Vor der direkten Durchführung der Interviews stand der Beziehungsaufbau im Fokus (vgl. dazu auch Hiller 1994; Schroeder & Storz 1994). So kann für den Prozess der Datengewinnung konstatiert werden, dass dieser „beziehungsorientiert“ (Morgenroth 2010, 41) verlaufen ist.

Aufgrund dieser Fokussierung und verstärkt durch die Mehrfachbefragung galt es, das Nähe-Distanz-Verhältnis zu reflektieren (vgl. Köhler 2018, 145). von Freyberg und Wolff (2006) folgend wurden Verstrickungen mit dem Feld nicht negiert, sondern als Instrument verwendet, um den Verstehensprozess zu vertiefen (vgl. ebd., 48). Daher finden sich in den Post-

skripten der Interviews, aber auch im Zuge der Betrachtung der Subjektivität der forschenden Person auch Reflexionen pädagogischer Antinomien (Schütze 1992) wieder.

In einigen Fällen blieben mir Zugänge verschlossen, insbesondere was die Elterninterviews anbetrifft. „Dennoch ist auch die insgesamt sehr aufwändige Akquisetätigkeit, auch dort, wo diese nicht zum Erfolg führte, für die Forschung nicht als wertlos zu bezeichnen“ (Trescher & Oevermann 2016, 29). Daran lässt sich erkennen, wie Feldstrukturen gelegen sind und auch welche Zuschreibungsprozesse entstehen. So kommen die Autoren folgerichtig zu dem Schluss, dass die „Akquisetätigkeit respektive die Resonanz dazu somit auch schon Teil der Analyse sein kann“ (ebd.) und daher schon ein Teil des Erkenntnisprozesses berücksichtigt werden muss⁶².

Insbesondere das zweite Interview nach circa zwölf Monaten stellte sich teilweise als eine Herausforderung dar (vgl. Breuer 2003, Abs. 8; Trescher & Oevermann 2016, 17 ff.), weil so der Prozess des Feldzugangs erneut initiiert werden musste. Jedoch erwies sich die intensive und zeitaufwändige Hospitationszeit an dieser Stelle als gewinnbringend, so dass sich Kontaktverluste zum zweiten Zeitpunkt eindämmen, aber nicht vollends ausschließen ließen, denn mit jeder Erhöhung der Befragungsanzahl geht auch eine sog. „Panelmortalität“ (Köhler 2018, 145) einher. Das wurde berücksichtigt, indem in der ersten Erhebungsphase mehr Interviews erhoben wurden als ausgewertet werden sollten.

Einige der befragten Personen hielten eigeninitiativ den Kontakt in dieser Zeit aufrecht, indem sie Veränderungen, die ihre Ausbildungs- oder Schullaufbahn betrafen, mitteilten. Andere luden mich in der Zwischenzeit zu Geburtstagen ein, während manche hingegen gar keinen Kontakt zu mir hatten, aber für das zweite Interview zur Verfügung standen.

So reagiert die vorliegende Arbeit auf ein Desiderat an längsschnittlichen biographischen Untersuchungen. Dass ein solches Vorgehen auch von anderen Autor*innen als vorteilhaft und gewinnbringend angesehen wird, wurde im vorherigen Kapitel (Kapitel 5) gezeigt und unter Hinzuziehung einschlägiger Studien (Berg 2017; Heinz et al. 1985; Helsper et al. 2001; Köhler & Thiersch 2013; Nittel 1992) illustriert. Die beiden Erhebungszeitpunkte, die immer jeweils vor dem Ende des Schuljahres stattfanden, bieten die Möglichkeit, die (Bildungs)Biographie zu bilanzieren und so Erzählpotentiale zu eröffnen (vgl. Schneider 2018, 75). Das erste Interview dient als Einstieg in den biographischen Verlauf und Prozesse der jeweiligen Personen. Gleichzeitig werden von den Adoleszenten prospektive Äußerungen getätigt. Wichtig ist, dass das zweite Interview „nicht die Funktion der Validierung der Daten des ersten Gesprächs“ (ebd., 74) hat. Stattdessen war die Möglichkeit gegeben, auch Phänomene der Umorientierung und das Treffen anderer Entscheidungen zu dokumentieren und diese wiederum in einen biographischen Gesamtkontext einzubetten (vgl. Rosenthal 2016, Abs. 10). Auch trotz der sich ergebenden Veränderungen in dem Zeitraum zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten ist damit nicht gemeint, dass es im zweiten Interview zu einer grundlegend anderen Haltung der Personen oder einer vom ersten Zeitpunkt abweichenden

62 In dem eigenen Forschungsvorgehen wurde dies durch das Protokollieren jeglicher Kontaktaufnahmen sichergestellt. Insbesondere dann, wenn es bei der Terminvereinbarung der Interviews zu mehrmaligen Anläufen gekommen ist. Vivi und ihre Mutter Frau Nowak sowie Arthur sind dabei als exemplarische Fälle zu betrachten, bei denen die Terminvereinbarung zum Interview auf die Fallstruktur verweist. Dieses Abfassen von ausführlichen Memos zu Vorkommnissen außerhalb der konkreten Interviewsituation geht auf Loch (2010) zurück, die das Vorgehen in ihrem Beitrag die „Bedeutung ethnographischer Beobachtungen für die Biographieforschung“ (ebd., 193; vgl. dazu auch Scholz 2004, 264 f.) vorschlägt. Sie verweist darauf, dass im Prozess viele ethnographische Daten entstehen, wenn „Interaktionen und die soziale Umgebung mit in die Erhebung einbezogen werden“ (ebd., 196).

Erzählung gekommen ist. „[E]s geht um die individuellen Interpretations- und Deutungsmuster, die an die biographisch geprägten Erfahrungshintergründe gebunden sind“ (ebd.), die ohne den zweiten Zeitpunkt nicht zur Verfügung stünden. So ist es möglich, Einblicke in einen andauernden Übergangsprozess zu erhalten.

Die Umsetzung von Interviews zu zwei Zeitpunkten schlägt sich auch in der Formulierung der Forschungsfragen nieder, wobei die erste Frage nach den biographischen Bewältigungsstrategien vor allem auf den ersten Interviewzeitpunkt abzielt und durch den zweiten komplementiert wird. Die Rekonstruktion der beruflichen Selbstpräsentation zeichnet sich im ersten Interview ab und kann durch Erkenntnisse aus dem zweiten Interview pointiert formuliert werden, sodass sich die beiden Fragestellungen aufeinander beziehen.

6.4.2 Erhebungsmethode: Das biographisch-narrative Interview

Nachdem die ersten Kontakte entstanden und Einverständniserklärungen erteilt worden waren, begann ich mit der Erhebung des Datenmaterials. Erneut konnte die Hospitationsphase sensibilisierend fungieren, da ich so bereits Einblicke in bspw. Wohnsituationen oder Abschnitte der Bildungsbiographie der Jugendlichen gewinnen konnte. Dadurch wurde schnell deutlich, dass die Jugendlichen und ihre Familien durch Kontakte zum Jugendamt, therapeutische und psychiatrische Hilfen sowie weiteren Unterstützungsmaßnahmen schon (mehrmals) in der Situation waren, zumindest Teile ihrer Lebensgeschichte bspw. in Anamnesen zu erzählen.

Durch biographisch-narrative Interviews kann es immer dazu kommen, dass negative Gefühle und Erlebnisse aktualisiert werden (vgl. Loch 2010, 200; Thielen 2009, Abs. 6) und dann auf die Rahmung bzw. den Interviewkontext übertragen werden.

Für den Einstieg des Interviews wurde ein offener Impuls verwendet (vgl. Küsters 2009; Rosenthal 2014; Rosenthal et al. 2006). Ein solches Vorgehen verhindert, dass womöglich eine Problemzentrierung auf die bevorstehende Übergangsgestaltung entsteht. Mit der Lebensphase des Übergangs und der Schule sind vor allem die schwierigen Zeiten im Leben der Jugendlichen verbunden. Deshalb soll das Interview nicht direkt auf diese Lebensphase fokussieren, sondern einen Entscheidungsraum lassen (vgl. Köttig & Rosenthal 2006, 193). Weiterhin soll damit beabsichtigt werden, dass die Person mit einem subjektiv wichtigen Aspekt beginnt und nicht bspw. mit einer chronologischen Abfolge unterschiedlicher Bildungsinstitutionen, oder dass gar eine Hemmung zu erzählen dadurch entsteht, dass sie noch keine Vorstellungen zur Übergangsgestaltung hat (vgl. Rosenthal 1987, 121). Weiterhin wird der Annahme gefolgt, dass das Feld bzw. die jeweiligen Personen ihre Relevanzen innerhalb ihrer Erzählung selbst setzen und somit im Verlauf des Gesprächs aufgrund der Indexikalität Entscheidungsprozesse der Personen zutage treten und durch die Möglichkeit der immanenten und exmanenten Nachfragen zugänglich gemacht werden können (vgl. Küsters 2009, 43; Rosenthal 2014, 153).

Aus diesem Grund wurde der Einstiegsimpuls für die Jugendlichen zum ersten Erhebungszeitpunkt folgendermaßen formuliert (vgl. Rosenthal & Witte 2006, 23):

„Ich möchte Dich bitten, mir Deine gesamte Lebens- und Familiengeschichte zu erzählen, alle Erlebnisse, die Dir so einfallen. Du kannst Dir so viel Zeit nehmen, wie Du möchtest. Ich werde Dich erst einmal nicht unterbrechen, mir noch ein paar Stichworte machen und Dich später nochmals etwas dazu fragen.“

Durch einen so gearteten Einstiegsimpuls soll ein Erzählen und Erinnern bei der befragten Person angeregt werden, sodass an dieser Stelle die erste Phase des biographisch-narrativen Interviews beginnen kann.

In dieser **ersten Phase**, die aus der Erzählaufforderung und der Haupterzählung besteht, wird die befragte Person nicht von der forschenden Person unterbrochen, sondern durch parasprachliche Äußerungen in ihrer Erzählung⁶³ bestärkt oder durch Fragen wie „Und wie ging es dann weiter?“ in ihrem Erzählfluss motiviert (vgl. Rosenthal 2014, 160). Nach der Erzählaufforderung findet also keine weitere Intervention seitens der interviewenden Person mehr statt. Es gilt dabei die Maxime, der befragten Person so viel Raum wie möglich für die Gestaltung ihres Themas und der „Selbstpräsentation“ (ebd.) zu lassen.

In dieser ersten Phase sind Herausforderungen zu beobachten, die besonderer Berücksichtigung bedürfen und keinesfalls vorschnell als geringe Erzählkompetenz oder oppositionelles Verhalten missverstanden werden dürfen (vgl. Bartmann & Kunze 2008, 180). Interviewer*innen stehen vor dem Spannungsfeld, das Interview nach wie vor weiterhin nach der Prämisse der Offenheit fortzuführen und gleichzeitig aber auch den Bedürfnissen der interviewten Personen zu entsprechen. Rosenthal (1987) hält dazu fest, dass es zu beachten gilt, dass es Personen gibt, die zum Weitererzählen konkreter Fragen bedürfen⁶⁴ (vgl. ebd., 124). Genau dieser Aspekt wurde von den interviewten Personen des Öfteren auch eingefordert:

- „Ich kann sowas irgendwie nicht frei erzählen=Können Sie nicht irgendwas Bestimmtes fragen dann geht das einfacher“ (Arthur Interview 1, 19/20).
- „also jetzt einfach irgendwas erzählen? (Interviewerin: mhm) (.) und wie?“ (ebd., 26).

In der Erhebungssituation sieht sich die interviewende Person in der Situation sogleich auf die Nachfrage oder Aussage ihres Gegenübers reagieren zu müssen und zwar so, dass die Person weiterspricht. Damit wird deutlich, dass die Erhebungssituation nicht frei von Handlungszwängen stattfindet, die es zu reflektieren gilt (vgl. Miethe 2011, 25; ebd., 84).

In dem vorliegenden Material der Arbeit sind solche Forderungen nach konkreten Fragen, wie die oben zitierten, vor allem zu Beginn des Interviews dokumentiert. Somit wird die Tatsache, dass es sich bei der Interviewsituation um eine gemeinsam hergestellte „soziale Wirklichkeit“ (Rosenthal 2008, 44) handelt, abermals deutlich (vgl. Loch 2010, 200).

Folgende Bewältigungsstrategien, die sich im Laufe der Zeit als hilfreich erwiesen haben, können nun überblicksartig zusammengefasst werden. Sie stellen inhaltlich keine neuen Aspekte des Impulses dar, können sich aber durch ihre Wiederholung positiv auf die Beziehungsgestaltung in der Interviewsituation auswirken. Sie stehen vor der näheren Darstellung der internen Nachfragen, da diese dazu dienen, die Interaktionssituation zunächst erst entstehen zu lassen⁶⁵:

63 In den jeweiligen Selbstpräsentationen der befragten Personen nimmt die Textsorte der Erzählung, wie sie im Zuge der erzähltheoretischen Ausführungen dargestellt worden ist, wenig Raum ein. Wenn in diesem Rahmen also von Erzählungen (synonym dazu auch: Spontan- oder Stegreiferzählung) der Jugendlichen gesprochen wird, ist damit nicht die Textsorte gemeint, sondern die eigenstrukturierte Präsentation der Lebensgeschichte. Damit wird eine begriffliche Unschärfe zur Kenntnis genommen und die Textsortenbezeichnung in diesem Kontext kenntlich gemacht („Erzählung“) (vgl. dazu auch Huxel 2014, 130).

64 Gerade für Anfänger*innen oder Studierende, die in ihrer Abschlussarbeit mit dieser Methode arbeiten wollen, erscheint das als ein zentraler Hinweis.

65 Es kann an dieser Stelle befremdlich erscheinen, so viele Textstellen der Interviewerin zu lesen und sich diese Position genauer anzusehen. Doch verfolgt man die Prämisse der Kommunikation und damit die Auffassung der gegenseitigen Interviewkonstruktion konsequent (vgl. dazu auch Kapitel 6.1), ergibt sich zwangsläufig auch

Tab. 7: Eigene Darstellung, Interviewführung, Phase 1

„Solidarisierung“ mit der interviewten Person	„Ja ich weiß das ist ein bisschen schwierig=mir würde das auch schwer fallen aber versuch einfach mal so (.) zu überlegen (.) was dir so als erstes einfällt (.)“ (Arthur Interview 1, 21/22);
Verweis auf Zeit und Aushalten von Pausen	„du kannst dir auch ruhig ein bisschen Zeit nehmen das dir zu überlegen (40)“ (Arthur Interview 1, 27/28);
Aufnehmen auch kleinerer inhaltlicher Marker, die aus der Hospitation bekannt sind	„und du bist ja auch Klassensprecherin ne? kannst du so n bisschen dazu darüber noch erzählen?“ (Heidi Interview 1, 125-127);
Verweis darauf, dass es möglich ist, alles zu erzählen, was der Person wichtig ist	„du kannst alles erzählen was du gerne möchtest (2) alles was dir wichtig ist“ (Heiko Interview 1, 22).

Fuchs-Heinritz (2009) schlägt daher vor, den biographischen Impuls mit einem erzählgenerierenden Leitfaden zu kombinieren (vgl. ebd., 229 f.). Eine solche Ergänzung findet oftmals Anwendung, wenn es wie bspw. Berg (2017) auch darum geht, Erfahrungen aus Maßnahmen zu ergründen und die Biographie nicht ausschließlich im Vordergrund steht (vgl. ebd., 169). In Abgrenzung dazu wurde in dieser Arbeit von einem ergänzenden Leitfaden abgesehen, um nochmals die ‚Erzählfähigkeit‘ zu betonen und damit *nicht* ihre „Sprechbereitschaft sowie die Gedächtnis- und Deutungsfähigkeit von Jugendlichen infrage“ (Riegel 2018, 569) zu stellen. „Solche Einschätzung und Vorbehalte werden insbesondere mit Blick auf Jugendliche geäußert, die als ‚benachteiligt‘, ‚problembelastet‘ oder ‚bildungsfern‘ markiert werden“ (ebd.). Fragen, die während dieser ersten Phase des Interviews auftauchen, werden in erzählchronologischer Reihenfolge im besten Fall im verwendeten Wortlaut der Person notiert und in der **zweiten Phase** des Interviewverlaufs erzählgenerierend erfragt. Diese zweite Phase der Erhebung ist sehr bedeutsam, da sie einerseits der interviewten Person das Gefühl von aufrichtigem Interesse an der Person und ihrer Lebensgeschichte vermittelt, und andererseits nun den Raum bietet, implizite Andeutungen oder Äußerungen, die eher am Rande stattgefunden haben, genauer zu erfragen. Für die Auswertung ist diese zweite Phase der immanenten Nachfragen deshalb wichtig, weil Hypothesen aus der Sequenz der Hauptäußerung bestätigt, erweitert oder widerlegt werden können (vgl. Rosenthal 2008, 161 f.).

Die Formulierung dieser immanenten Nachfragen sollte unbedingt wieder erzählgenerierend sein und einer „konsequenten narrativen Gesprächsführung“ (Köttig & Rosenthal 2006, 196) entsprechen. So geht es nicht darum, der befragten Person Bewertungen oder Meinungen zu Wandlungspassagen der eigenen Lebensgeschichte zu entlocken, sondern die *Erzählung* über die jeweiligen Phasen anzuregen. Die Autorinnen sprechen in ihrer Studie von der Erfahrung, dass die von ihnen interviewten Jugendlichen etwas mehr Unterstützung durch die zuhörenden Personen bedürfen als bisher befragte Personen in anderen Forschungskontexten (vgl. ebd., 192). Die Autorinnengruppe stellt anhand von Interviewausschnitten dar, wie eine konsequent narrative Gesprächsführung ablaufen kann und wie sich immanente Nachfragen formulieren lassen können. Die genannten Fragebeispiele wurden auch in den geführten

eine nähere Betrachtung der Rolle der interviewenden Person. Eine solche Darstellung soll zu einer höheren Transparenz im Forschungsprozess beitragen und lehrreiche Momente für Erhebungs- und Auswertungsprozess gleichermaßen festhalten.

Gesprächen umgesetzt, weshalb in diesem Rahmen eigene Beispiele aus den Gesprächen herangezogen werden (vgl. dazu Rosenthal 2014, 163; Witte & Rosenthal 2006, 23).

Tab. 8: Interne Nachfragen (Witte & Rosenthal 2006, 23), Übersicht aus eigenem Material

Ansteuern einer Lebensphase	Du hast ja eben erzählt, dass Du zuerst bei deiner Oma gewohnt hast. Kannst Du mir mehr über die Zeit bei Deiner Oma erzählen? (Marco Interview 1)
Eröffnung eines temporalen Rahmens bei scheinbar statischen Themen	Du hast von Jan gesprochen. Vielleicht kannst Du mal erzählen, wie ihr euch kennengelernt habt und was ihr alles zusammen unternommen habt? (Matze Interview 1)
Ansteuern einer benannten Situation	Du hast vorher die Situation erzählt, als Du das Sofa angezündet hast, magst Du darüber noch etwas mehr erzählen? (Walid Interview 1)
Ansteuern einer Erzählung zu einem Argument	Du hast eben auch davon gesprochen, dass, wenn du richtig sauer bist, du dich nicht beruhigen kannst. Kannst dich noch an so eine Situation erinnern, in der du dich das letzte Mal so gefühlt hast? (Arthur Interview 2)
Ansteuern von Tradiertem bzw. Fremderlebtem	Kannst Du Dich noch an die Situation erinnern als Dir erzählt wurde, dass du noch ein Geschwisterkind bekommst? (Marco Interview 1)

Nach dieser überblicksartigen Zusammenstellung potentieller immanenter Nachfragen ist ein Hinweis auf die Bedeutung des Zuhörens besonders wichtig. Nur durch aufmerksames Zuhören werden auch Lücken in den jeweiligen Erzählungen deutlich (vgl. Rosenthal 1987, 122), wobei der „Akt des Zuhörens einer ist, der die Sprechenden ermächtigt“ (Castro Varela & Dhawan 2003, 278). So stellen die Interviews auch immer ein Beziehungsangebot dar, das authentisch aufrechterhalten werden muss. Haben die Jugendlichen das Gefühl, dass die jeweils andere Person nach methodischen Regeln vorgeht, würden Gespräche erst gar nicht zustande kommen.

„Fälle‘ sind eben nicht nur ‚Fälle‘, sondern auch Personen und Personengruppen mit je eigenen Geschichten. Bei aller wissenschaftlichen Distanz schiebt sich vor den Fall die personale Beziehung, ohne die ein lebensgeschichtliches Interview (...) nicht zu haben ist“ (Hildenbrand 1999b, 274 f.).

Den Prämissen der Beziehungsstruktur und der Kommunikation folgend, soll daher keineswegs der Eindruck entstehen, dass, wenn sich die forschende Person sich nur strikt genug an Frageformen hält, die befragte Person „autonom“ (Fischer-Rosenthal & Rosenthal 1997, 140) eine idealtypische Stegreiferzählung präsentieren kann. So formuliert Scholz (2004) pointiert eine gängige Position innerhalb von Methodenliteratur: „Kommt eine solche Stegreiferzählung nicht zustande, liegt es am Interviewenden, der sich falsch verhalten hat“ (ebd., 263). Auch wenn es bei dieser Erhebungsmethode darum geht, dass die befragte Person ihre eigenen Relevanzen setzen kann und mehr ‚Text produziert‘, ist Scholz zuzustimmen, wenn sie die „dialogische Struktur der narrativen Interviews“ (ebd.) betont⁶⁶.

⁶⁶ Vorausgreifend ist dabei auf die Rolle der forschenden Person verwiesen, die in der Interviewsituation nicht nur die Position der Wissenschaftler*in einnimmt, sondern ebenfalls mit eigenen biographischen Erfahrungen aus-

Im Anschluss an diese immanenten Nachfragen, zu denen sich auch nochmals Narrationen entwickeln können, werden in der **dritten Phase** exmanente Nachfragen gestellt. Diese werden an die Forschungsfrage angelehnt und zielen in der vorliegenden Arbeit auf das Themenfeld Berufswahl ab. Hierbei geht es um mögliche Berufsvorstellungen, die bisherige Berufsorientierung in der Schule, Wünsche und Vorstellungen der Eltern und die Einschätzung der Bedeutung von Arbeit. Schließlich kommt es zur Erhebung von personenbezogenen Daten, wie Alter, Anzahl der Geschwister, Angaben zu den Eltern und deren Berufen. Diese Daten stehen bewusst am Ende und nicht zu Beginn des Interviews, um den Eindruck zu vermeiden, das Interview würde in einem ähnlichen Ablauf stattfinden (vgl. Küsters 2009, 48).

Am Ende des ersten Interviews wählten die befragten Personen sich selbst einen anonymisierten Namen aus, der von mir übernommen worden ist. Beim zweiten Erhebungszeitpunkt vergewisserte ich mich nochmals ob der Aktualität des Namens, was bei Vivi zu einer Namensänderung führte (Vivi hieß vorher Lisa). Auf die Wahl von Nachnamen haben die Person jedoch verzichtet (vgl. Kremsner 2017, 170; von Unger 2018, 689).

Die Interviews mit den jeweiligen Elternteilen wurden nach dem ersten Interview der Jugendlichen erhoben. Die Elterninterviews folgten dem gleichen Impuls und Ablauf wie die der Adoleszenten.

Für das zweite Interview mit den Jugendlichen, das nach circa 13 bis 14 Monaten stattfand, wurde folgender Impuls gewählt (vgl. dazu Köttig & Rosenthal 2006, 191):

„Unser erstes Gespräch war [genaue Zeitangabe]. Ich möchte dich bitten, dass du mir alles erzählst, was in der Zwischenzeit so passiert ist. Bitte erzähle doch mal, was in der Zeit, in der wir uns nicht gesehen haben, alles passiert ist.“

Die darauffolgende Spontanerzählung entspricht der ersten Phase des narrativen Interviews, so dass daran anschließend in der zweiten Phase immanente Nachfragen gestellt werden können. In allen Fällen wurden noch Nachfragen aus dem ersten Interview gestellt, die dann aber nachrangig behandelt wurden. In manchen Fällen konnten diese Fragen mit zu dem Zeitpunkt aktuellen Nachfragen verbunden werden, wie bspw. „Du hast eben von deiner Freundin Kimberley erzählt. Von ihr hast du auch schon in unserem ersten Gespräch erzählt. Könntest du noch mehr über sie und eure Freundschaft erzählen?“ (Vivi Interview 2)

Obwohl der Zeitabstand zwischen den beiden Interviewzeitpunkten aus Sicht Erwachsener nicht sehr lang ist, hat sich im Leben der Jugendlichen einiges verändert: Beziehungen wurden beendet, Eltern geschieden, die Schule abgebrochen und neue Praktika oder Ausbildungen begonnen. Damit stehen Bewältigungsstrategien des Übergangs im Fokus. Köttig und Rosenthal (2006) stellen eine ähnliche Entwicklung in ihrer Studie fest, bei der Zeitabstand lediglich sechs Monate beträgt (vgl. ebd., 191). Allgemein lässt sich bezüglich des zweiten Interviews festhalten, dass es dabei verstärkt um ‚heikle‘ Themen ging, die die Jugendlichen im ersten Interview zwar andeuteten, aber selbst durch narrative Nachfragen nicht weiter ausführten. Dadurch, dass Themen aus dem ersten Interview aufgegriffen werden konnten, konnten die Jugendlichen den Eindruck entwickeln, dass sie „mit ihren ganz persönlichen

gestattet an dieser Situation teilnimmt und daher aufgrund eigener Anteile, daran ‚gehindert‘ ist, mögliche Themenfelder zu erfragen (vgl. Bereswill 2003, 515). Dies gilt es ebenfalls zu berücksichtigen und dabei eine Balance zu finden. Ein Schluss auf etwaige Durchführungsfehler erscheint in solch komplexen Erhebungssituationen zu kurz, denn „Forschungsaktivitäten werden als entsprechend komplexe Verflechtung zwischen den persönlichen, professionellen und biographischen Entwicklungen von Wissenschaftlern begriffen“ (ebd., 514; vgl. dazu auch von Unger 2018, 687).

Erfahrungen – und zwar in allen ihren Lebensbereichen“ (ebd.) auf Interesse stoßen. Die Motivation und Bereitschaft, an diesem Interview teilzunehmen, in dem sie als jeweilige*r Expert*in für ihre eigene Biographie anerkannt worden sind, hat ihre Erwartungen „auch positiv ‚durchbrochen‘“ (ebd.).

Abschließend sei noch auf die Frage eingegangen, ob bzw. wann narratives Nachfragen seine Grenzen hat. So kann es vorkommen, dass Interviewpartner*innen bestimmte Situationen in ihren Darstellungen andeuten, aber nicht von sich aus weiter ausführen. Diesbezüglich besteht eine große Unsicherheit, wie die interviewende Person mit einer solchen Situation umgehen soll, vor allem wenn es sich dabei um traumatische Erfahrungen (Gewalterfahrungen, Gewalthandlungen) handelt, die erlebt oder miterlebt worden sind. Ein wesentlicher Unterschied zu bspw. therapeutischen Settings ist, dass in der Interviewsituation Erinnerungen nicht vorsätzlich initiiert und zugänglich gemacht werden sollen. Es geht stattdessen um eine Ermöglichung von „(Sprach-)Räume[n]“ (Loch 2008, Abs. 17), in denen die Person die Möglichkeit hat, sich der Erinnerung zuzuwenden und diese nach Möglichkeit in ihre Biographie zu integrieren und eine „heilsame Wirkung“ des Erzählens erfahren zu können (vgl. Rosenthal 2002, 217). Für einige der befragten Personen war dies ein Grund, ein weiteres Interview durchführen zu wollen. Für die interviewende Person bedeutet dies die Notwendigkeit, Fachwissen über die Darstellungen von traumatischen Erfahrungen in Interviewsituationen zu haben und den Prozess der Erhebung mit unterstützender Forschungssupervision zu begleiten (vgl. Haubl 2003, 68 ff.). An dieser Stelle ist keine pauschale Aussprache entweder für oder gegen Nachfragen bei traumatischen oder anderen empfindsamen Themen möglich. Loch (2008) weist jedoch darauf hin, dass durch eine grundsätzliche Vermeidung von Nachfragen einerseits Aufspaltungen von Lebenserfahrungen unterstützt werden würden und andererseits die Interviewführung so eine „gesellschaftliche Etablierung von Schweigegeboten im Umgang mit Traumatisierungen (ungewollt) unterstützen“ (ebd., Abs. 18) würde. Am Ende der Erhebungsphase liegen dieser Arbeit insgesamt zwölf Interviews mit Jugendlichen und fünf Interviews mit Elternteilen zugrunde. Die nachfolgende Tabelle bietet einen Überblick:

Tab. 9: Eigene Darstellung, Übersicht der Erhebungen

Name	Schule 1	Schule 2	Zeitpunkt 1	Zeitpunkt 2	Elterninterview
Andre		✓	✓	✓	✓
Arthur		✓	✓	✓	–
Heidi		✓	✓	✓	✓
Heiko		✓	✓	✓	✓
Gustav	✓		✓	–	–
Marco	✓		✓	–	–
Matze	✓		✓	✓	–
Robert	✓		✓	✓	–
Roman	✓		✓	–	–
Walid	✓		✓	✓	–
Vincent		✓	✓	✓	✓
Vivi		✓	✓	✓	✓

Aus der tabellarischen Übersicht wird deutlich, dass Elterninterviews vor allem in „Schule 2“ erhoben und auch die Durchführung eines zweiten Interviews an dieser Schule häufiger realisiert werden konnte. Dieser Umstand hat sich auf die Fallauswahl für die Falldarstellungen in Kapitel 7 ausgewirkt, sodass eine nicht intendierte Fokussierung auf eine Schule zustande gekommen ist. Für „Schule 1“ kann stellvertretend der Fall Walid stehen (Siegert 2017; 2019; Siegert & B. Lindmeier 2017).

Aufgrund der Hospitationszeiten bei beiden Schulen lassen sich schulkulturelle Differenzen (Kramer & Helsper 2010) feststellen, die erklärend für den unterschiedlichen Erhebungsverlauf herangezogen werden können. Angelehnt an Trescher und Oevermann (2016) lässt sich daher festhalten, dass die Akquisetätigkeit bzw. der Aufenthalt im Feld, auch wenn dieser nicht zu einem Erhebungserfolg geführt hat, nicht als wertlos zu bezeichnen ist, sondern vielmehr Hypothesen über das Feld zulässt, die beim Auswertungsprozess berücksichtigt werden können (vgl. ebd., 29).

6.4.3 Auswertungsmethode: Biographische Fallrekonstruktion

In diesem Unterkapitel folgt eine Beschreibung der Auswertungsschritte. Somit wird eine Verbindung theoretischer Grundannahmen mit forschungsmethodischem Vorgehen dargestellt. Die Auswertungsschritte bilden die Basis für die Falldarstellungen im folgenden Kapitel (Kapitel 7.1-7.4).

Die von Rosenthal postulierten sechs Auswertungsschritte sind sowohl eng mit den theoretischen Grundannahmen der Biographieforschung verwoben als auch mit den Implikationen, die aus einer phänomenologischen und gestalttheoretischen Auseinandersetzung folgen (vgl. Rosenthal 1995, 208 ff.; ebd., 2008, 161 ff.).

Wie schon bei der Erhebung ist auch bei der Auswertung das Prinzip der Offenheit wesentlich, um ein subsumptionslogisches Vorgehen zu vermeiden. Damit geht auch eine vorläufige Zurückstellung der Forschungsfrage einher (vgl. Wundrak 2019, 154). Um eine größtmögliche Offenheit aufrechtzuerhalten, schlägt Rosenthal (2008) sechs Auswertungsschritte vor, nach denen eine sequenzielle Rekonstruktion der Gestalt möglich ist (vgl. ebd., 173). Der rekonstruktive Charakter liegt bei dem Vorgehen darin, dass die Bedeutung jeder Passage aus dem gesamten Zusammenhang des Interviews erschlossen wird und nicht mit bereits vorab definierten Kategorien gearbeitet wird. Sequenziell ist das Auswertungsverfahren, weil es die jeweiligen Passagen entsprechend der Abfolge ihres Entstehens betrachtet. Wesentliches „Ziel der Rekonstruktion ist, sowohl die biographische Bedeutung des in der Vergangenheit Erlebten als auch die Bedeutung der Selbstpräsentation in der Gegenwart zu entschlüsseln“ (Rosenthal 2008, 174). Die von Rosenthal vorgesehenen Auswertungsschritte werden in unterschiedlichen Forschungsarbeiten jedoch unterschiedlich gewichtet und ausgeführt. Daher wird Schritt 6 zugunsten eines Fallvergleichs (vgl. dazu auch Huxel 2014; Köttig 2004; Rosen 2011; T. Spies 2010) vernachlässigt.

1. „Analyse der biographischen Daten (Ereignisdaten)
2. Text- und thematische Feldanalyse (Analyse der Textsegmente – Selbstpräsentation/ erzähltes Leben)
3. Rekonstruktion der Fallgeschichte (erlebtes Leben)
4. Feinanalyse einzelner Textstellen (kann jederzeit erfolgen)
5. Kontrastierung der erzählten und erlebten Lebensgeschichte
6. Typenbildung“ (Rosenthal 2008, 174).

Bei dem Verfahren handelt es sich um ein extensives Vorgehen, sodass entschieden werden muss, welche Fälle diesem unterzogen werden. Eine Entscheidungshilfe stellt dabei die Globalanalyse dar. Sie stellt eine „ökonomische Variante“ (Wundrak 2019, 159) der biographischen Fallrekonstruktion dar. Sie orientiert sich ebenfalls an den genannten Schritten und zwar auf der Basis von Interviewprotokollen bzw. Memos, spricht nicht den gesamten Transkripten (zum Ablauf vgl. ebd., 159 ff.; Rosenthal 2015, 98 f.). Die Globalanalyse ist jedoch nicht als reine Entscheidungshilfe misszuverstehen und findet auch nicht erst dann statt, wenn die Erhebung abgeschlossen ist. Vielmehr läuft sie während der Erhebungsphase ab, da Erhebungs- und Auswertungsphase keine strikt voneinander zu trennenden Arbeitsschritte darstellen (vgl. Rosenthal 2015, 97 f.). So können auf der Grundlage mehrerer Globalanalysen bereits erste Hinweise zum Vergleich mit anderen Fällen hergestellt werden (vgl. ebd., 99). Außerdem bieten die Ergebnisse der Globalanalyse Erkenntnisse dazu an, welche theoretischen Kriterien für die weitere Entwicklung der Stichprobe notwendig sind.

1. Analyse biographischer Daten (Ereignisdaten)

In diesem ersten Schritt werden die Daten erhoben, die an die Biograph*innen gebunden sind (zu Auswahlkriterien der Daten vgl. Rosenthal 1987, 158). Auch wenn die Daten in der Narration nicht chronologisch auftreten, werden sie für diesen ersten Schritt in einer zeitlichen Abfolge geordnet. Die Daten können sowohl aus dem narrativen Interview als auch aus anderen Quellen (Archiv, Interviews mit anderen Familienmitgliedern, Arztberichten, behördlichen Akten, Schulakten) stammen. Für das eigene Vorgehen wurden vor allem nachträglich zu den Interviews Schulakten hinzugezogen, die als Ergänzung zur Analyse der biographischen Daten benötigt worden sind, weil die Narrationen der Jugendlichen gerade hinsichtlich ihrer temporalen Struktur fragmentarisch sind und eine chronologische Aktenführung Orientierung bieten kann (vgl. T. Spies 2010, 162)⁶⁷. Auch die Elterninterviews, in denen die biographischen Daten der Kinder thematisiert worden sind, sind dafür verwendet worden.

Jedes einzelne biographische Datum wird zunächst unabhängig von den jeweiligen Selbstdeutungen und den danach folgenden Narrationen der Person betrachtet. Es geht darum, das biographische jeweilige Datum von Personen zu rekonstruieren und dabei danach zu fragen, mit welchen Ereignissen die Person konfrontiert war, welche Handlungsprobleme sich ergaben und welche Alternativen zur Verfügung standen. Laut Oevermann, Allert und Konau (1980) gilt es zu erfahren, was eine Person „vernünftigerweise, d.h. nach Geltung des unterstellten Regelsystems ... in einem spezifizierten Kontext bei Konfrontation mit einem spezifizierten Handlungsproblem tun könnte und tun sollte“ (ebd., 23).

Bei der Auslegung eines biographischen Datums werden im Anschluss auch immer wieder Folgehypothesen aufgestellt, die Vermutungen über einen möglichen Fortgang aufstellen. Ebenfalls kann die Frage bearbeitet werden, was in dem Leben einer Person als nächstes geschehen könnte, damit eine Veränderung eintritt. Dies soll mögliche Transformationsprozesse im Leben der Person stärken und die Analyse nicht auf vermeintlich ‚entdeckte‘ Strukturen beschränken (vgl. Rosenthal 1995, 216; H. Schulze 2010, 574 f.)⁶⁸.

67 Darüber hinausweisend wäre eine diskursanalytische Untersuchung der Akten, wie auch T. Spies (2010) sie in ihrer Arbeit zunächst angedacht hat, interessant und erkenntnisbringend. Zudem kann auch so eine Verbindung zwischen Biographie- und Diskursanalyse entstehen.

68 Wenzl und Wernet (2015) betrachten die Analogie, die bei der Analyse objektiver Daten zur objektiven Hermeneutik gezogen wird, kritisch. Sie sehen das grundlegende Element, die Textgestalt, im Zuge der Analyse nicht

Während am Anfang noch zahlreiche Hypothesen zu den biographischen Daten bestehen, werden diese immer enger, je mehr Daten bekannt sind. Das vorläufige Ergebnis dieses Auswertungsschrittes dient lediglich der späteren Analyse, wenn es darum geht, erlebte und erzählte Lebensgeschichte gegenüberzustellen. Dieser erste Auswertungsschritt kann von Fall zu Fall ganz unterschiedlich ausfallen und hängt auch von den genannten biographischen Daten der Personen ab. Wichtig ist, dass dieser Schritt, bei dem die Selbstaussagen der Personen weggelassen werden, nur erste Hypothesen zulässt (vgl. Rosenthal 2008, 176).

Tab. 10: Eigene Darstellung, Auswertungsschritt biographische Daten

Jahr	Ereignis
2000	Geburt als einziges Kind der Eltern, die zum Zeitpunkt der Geburt kein Paar mehr sind. Der Vater, Rainer Schröder (*1956), ist alkoholkrank und lebt in einem Wohnheim. Aus einer vorherigen Beziehung hat Herr Schröder einen Sohn (*1984). Frau Schröder (*1961) ist in einer Pflegefamilie und in Kinderheimen aufgewachsen, da ihre Eltern alkoholkrank waren. Sie hat keinen Schulabschluss.
(n.b.)	Kindergarten
2006	Einschulung Grundschule
2006	Zurückstellung in einen Schulkindergarten

So ließen sich am vorliegenden Beispiel der ersten biographischen Daten Arthurs folgende Fragen stellen: Welchen Einfluss hat die Alkoholerkrankung des Vaters auf Arthurs Leben? Welche Rolle spielt Herr Schröder in Arthurs Leben? Welche Auswirkungen hat die Trennung der Eltern? Welche Auswirkung hat der Bildungsstand der Mutter?

Ein wesentlicher Punkt ist die Rekonstruktion von latenten Sinnstrukturen, die den Befragten selbst nicht zugänglich sind. Gerade dafür ist es sinnvoll sich noch nicht direkt mit den Selbstdeutungen der jeweiligen Personen auseinanderzusetzen, sondern einen breiten Bedeutungshorizont zu entwerfen (vgl. ebd., 177).

„Um überhaupt analysieren zu können, welche temporalen Verschiebungen der Biograph vornimmt und welche Funktion dies für ihn hat, ist es notwendig, die temporale Abfolge in der chronologischen Zeit rekonstruiert zu haben“ (Rosenthal 1987, 156).

Dieser Analyseschritt bietet einen Kontrast für die nachfolgende Text- und thematische Feldanalyse, da nun sichtbar wird, welche biographischen Daten von den Personen erzählerisch vertieft und in welcher Reihenfolge sie dargeboten werden (vgl. ebd., 217).

Eine wesentliche Anmerkung zur Analyse der biographischen Daten stammt von T. Spies (2010), die anführt, dass die gewonnenen biographischen Daten aus den Interviews nicht als ‚objektive‘ Daten angesehen werden können und auch eine Ergänzung oder Anreicherung aus Akten o.Ä. nicht weniger ‚subjektiv‘ seien. T. Spies kommt zu der Lösung die Analyse der biographischen Daten durch einen erweiterten Kurzlebenslauf zu ersetzen. Sie spricht

gegeben (vgl. ebd., 86 f.). Auch den Aspekt der Sequentialität beschreiben die Autoren mit einem Schritt-für-Schritt-Vorgehen. Sie sind der Auffassung, dass es sich nicht um eine „immanent[e] Sequentialität“ (ebd., 89; Herv. i. O.) handelt, sondern um eine „*tatsachewissenschaftliche Datensammlung*“ (ebd., 87; Herv. i. O.). So fassen die Autoren die Analyse biographischer Daten als „*Fallkonstruktion* statt *Fallrekonstruktion*“ (ebd., 85; Herv. i. O.) auf. Sie kommen jedoch zum Schluss, dass dieser Schritt hohes fallspezifisches Wissen erzeugt, das für ein Fallverstehen unabdingbar ist.

sich für eine Analyse der biographischen Daten aus, welche die Widersprüchlichkeiten und unterschiedlichen Lesarten aufzuzeigen vermag (vgl. ebd., 163 f.). Diese Auffassung wird im Folgenden übernommen. Auch Wundrak (2019) konstatiert, dass Schwerpunktsetzungen möglich seien und somit ein stärkerer Fokus entweder auf den biografischen Daten oder dem Präsentationsinteresse liegen könne (vgl. ebd., 161).

2. Text- und thematische Feldanalyse

Bei diesem Auswertungsschritt zieht Rosenthal (1995) die Erzähltheorie nach Schütze (1983) und die Anmerkungen Fischers (1982) heran, die sich auf eine Auseinandersetzung mit Gurwitsch (1974) beziehen. In diesem Auswertungsschritt finden die Implikationen aus der Auseinandersetzung mit einer phänomenologischen Wissenssoziologie und der Gestalttheorie, wie sie im vorherigen Unterkapitel (Kapitel 6.3.1 und 6.3.2) erläutert worden sind, ihre Umsetzung und werden laut Rosenthal (1995) mit Schützes (1976a) Erzähltheorie verbunden. Die Leitfrage dieses Auswertungsschrittes ist, weshalb sich eine Person genau so darstellt und nicht anders (vgl. Rosenthal 2008, 183). Damit ist die Frage danach verbunden, wie es zu der präsentierten zeitlichen und inhaltlichen Verknüpfung der Geschichten kommt (vgl. Rosenthal 1995, 218). Im Mittelpunkt steht jedoch nicht der subjektive gemeinte Sinn, sondern vielmehr „die interaktiv konstituierte Bedeutung der Erfahrungen und Handlungen der Subjekte, die sich zum Teil ihren Intentionen entzieht“ (ebd.). Es geht also nicht nur darum herauszufinden, wie die befragte Person ihre soziale Welt erlebt, sondern auch, wie diese ihr Erleben durchsetzt. Anders als beim ersten Schritt der Analyse der jeweiligen biographischen Daten geht es jetzt um eine Auslegung der Darstellung der „Daten“ zum Zeitpunkt des Interviews, sprich zur *gegenwärtigen Zeit* (vgl. Rosenthal 1987, 182).

Zunächst wird der Interviewtext in beispielsweise einer tabellarischen Form sequenziert. Bedingungen für die Sequenzierung können Redewechsel, Wechsel der Textformen (siehe zur Einteilung der Textarten Lucius-Hoene 2002; Schütze 1976b) oder thematische Veränderungen sein. Rosenthal (1987) betont, dass es nicht vorab möglich ist, zu entscheiden, „welche Funktion bestimmte Darstellungsformen für den Biographen haben“ (ebd., 180). Die Sequenzierung verdeutlicht, an welchen Stellen die Person im Verlaufe des Gesprächs, bzw. welchen biographischen Zeitpunkten und Themen ‚erzählt‘, argumentiert oder beschreibt, sodass stets die Frage im Fokus steht, weshalb etwas „so und nicht anders“ (Rosenthal 2008, 186) präsentiert wird. Der Analyseschritt erfolgt an dieser Stelle sequenziell, sodass jede Sequenz zunächst ohne Kenntnis der nachfolgenden betrachtet wird. Durch die Sequenzierung ist es daher auch möglich, die Interviewsituation als gemeinsam konstruiert aufzufassen und abzubilden, da auch Rezeptionssignale, Zwischenfragen oder Kommentare durch die Interviewer*innen berücksichtigt werden. Diese haben einen maßgeblichen Einfluss auf den Erzählfluss der Personen (vgl. Bereswill 2000, 6; Rosenthal 1995, 39).

Bei der Hypothesenbildung schlägt Rosenthal (2008) die nachfolgenden Unterfragen als Orientierungshilfe vor:

1. „Weshalb wird dieser Inhalt an dieser Stelle eingeführt?
2. Weshalb wird dieser Inhalt in dieser Textsorte präsentiert?
3. Weshalb wird dieser Inhalt in dieser Ausführlichkeit oder Kürze dargestellt?
4. Was könnte das Thema dieses Inhalts sein bzw. was sind die möglichen thematischen Felder, in die sich dieses Thema einfügt?
5. Welche Lebensbereiche und welche Lebensphasen werden angesprochen und welche nicht?
6. Über welche Lebensbereiche und Lebensphasen erfahren wir erst im Nachfrageteil und weshalb wurden diese nicht während der Haupterzählung eingeführt?“ (Rosenthal 2008, 187).

Exemplarisch wird ein Ausschnitt eines sequenzierten Interviews angeführt, der sich eignet, um zu verdeutlichen, wie die Sequenzierung für die Text- und thematische Feldanalyse ausgestaltet werden kann.

Tab. 11: Eigene Darstellung, Auswertungsschritt Text- und thematische Feldanalyse (Sequenzierung)

Sequenz	S/Z	Textart	Inhalt
1	1/22	Argumentation	Kindheit Arthur kann sich aus seiner Kindheit nicht an Sachen erinnern, die besonders schlimm oder gut waren; „so fällt mir jetzt grad nix ein“ (4)
2	1/24	Beschreibung	Unterbringung in einer Kinder- und Jugendpsychiatrie (KJP) Mit 9 wurde Arthur „von zu Hause weggenommen“; Arthur weiß nicht, warum. (2)

Danach erfolgt die Hypothesenbildung, wobei ein besonderer Fokus auf eine extensive Auslegung des Gesprächsanfangs gelegt wird (vgl. dazu auch Oevermann, Allert & Konau 1980, 43).

Zu Anfang erfolgt meist eine Globalevaluation des Lebens. Der zuhörenden Person soll eine Leitlinie für die folgenden Erzählungen dargeboten werden und es entsteht ein Versuch der Verdeutlichung, unter welcher Perspektive die zuhörende Person die lebensgeschichtliche Erzählung zu verstehen habe (vgl. Rosenthal 1987, 180).

Die Hypothesen zur Selbstpräsentation können für das Fallbeispiel wie folgt formuliert werden. Dazu soll eine Übersicht möglicher Hypothesen für Sequenz 1 abgebildet werden:

Tab. 12: Eigene Darstellung, Auswertungsschritt Text- und thematische Feldanalyse (Hypothesenbildung)

1.	Arthur präsentiert sich provokativ
2.	Aushandlung von Macht über die Situation Folgehypothese (FH)1: Arthur stellt der Interviewerin Fragen FH2: Arthur sitzt die Situation aus
3.	Arthur will nicht mehr sagen als er muss FH1: Aussitzen der Situation FH2: Arthur geht in eine Gesprächsaushandlung, stellt Nachfragen
4.	Die Interviewerin soll erst mal etwas erzählen FH1: Interviewerin bricht mit ihrer Rolle und stellt eine Nachfrage
5.	Keine „Vorleistungen“ erbringen FH1: Arthur fordert die Interviewerin auf, etwas zu sagen/fragen

Daraus wird deutlich, dass einerseits der Gegenwartsbezug fokussiert wird und andererseits auch der Verlauf für das weitere Interview durch die Folgehypothesen bedacht wird. So ist es wichtig, dass bei jeder aufgestellten Hypothese auch bedacht wird, wie sich die aufgestellte These im Verlauf des Interviews bemerkbar machen könnte. Dadurch wird das Annehmen und Verwerfen der Hypothesen am Material nachvollziehbar (vgl. Prämisse Abduktion).

Durch die Rekonstruktion von Verweisen auf ein thematisches Feld und den Entwurf möglicher Fortführungen nach jeder Sequenz zeigt sich im Verlauf des Analyseschrittes, welches thematische Feld ausgebaut wird, welches sich anbietet, aber keine weitere Vertiefung erfährt und welches vermieden wird (vgl. Rosenthal 1995, 219). Auch Fragen danach, ob die Person in einen Erzählfluss gerät, welche inhaltlichen und temporalen Verknüpfungen von Erfahrungen, Handlungen und Ereignissen in dem thematischen Feld vorgenommen werden und welche zeitlichen Marker verwendet werden, ist von Relevanz (vgl. Rosenthal 1987, 178 f.). Ebenfalls sollte nach jeder Sequenz der Frage nach der Orientierung am Relevanzsystem nachgegangen werden. Orientieren sich die interviewten Personen an ihrem eigenen Relevanzsystem oder an dem, welches sie der interviewenden Person zuschreiben (vgl. Rosenthal 2008, 185)?

Wie bereits bei Wundrak (2019) angedeutet, kann eine Schwerpunktsetzung der Auswertungsschritte variieren. So legt Rosen (2011) einen Schwerpunkt auf die Text- und thematische Feldanalyse, während T. Spies (2010) die Feinanalysen als das Kernstück der Auswertung auffasst (vgl. ebd., 165). Für die Fragestellung der Arbeit hat sich der Schritt der Text- und thematischen Feldanalyse als zielführend erwiesen. Wie bereits dargestellt, bietet dieser Schritt die Möglichkeit, durch das thematische Feld ein sog. Motto der jeweiligen Lebensgeschichte zu formulieren.

„Das thematische Feld einer biographischen Groß Erzählung bzw. einer biographischen Selbstpräsentation konstituiert sich in der Wechselbeziehung zwischen der in der aktuellen Interaktion mit einem imaginierten oder leibhaftig anwesenden Zuhörer gestalteten Zuwendung zur erlebten Lebensgeschichte und ihrer entsprechenden Darbietung“ (Rosenthal 1995, 130).

Wie durch die theoretischen Ausführungen zum thematischen Feld verdeutlicht werden konnte, lässt sich demnach eine Passung zwischen den differenten biographischen Themen und dem thematischen Feld herstellen. Für das zugrundeliegende Interesse der Arbeit bedeutet es also, dass rekonstruierte ‚berufliche Selbstpräsentationen‘ sich passend zum thematischen Feld ausgestalten und kein eigenes thematisches Feld abbilden (vgl. ebd., 145 ff.). Der Term der ‚beruflichen Selbstpräsentation‘ wurde daher auch in Anlehnung an diesen Auswertungsschritt formuliert und kann daher nochmals auf die *Funktion* der selbigen in der Gesamtbiographie verweisen. So lässt sich die Frage danach, welche beruflichen Selbstpräsentationen rekonstruiert werden können, als eine Erweiterung der folgenden Frage verstehen: „Welche funktionale Bedeutsamkeit hat diese Sequenz für die Gesamtgestalt der biographischen Selbstpräsentation“ (Rosenthal 1995, 208). Denn die biographische Relevanz lässt sich nur rekonstruieren, wenn die Einbindung in die „vorangehenden und darauffolgenden biographischen Erlebnisse“ (ebd., 209) gegeben ist.

3. Rekonstruktion der Fallgeschichte

In diesem Schritt wird die Analyse der biographischen Daten mit den Selbstaussagen der Personen konfrontiert. Dabei folgt man der Chronologie der erlebten Lebensgeschichte, geht sequenziell zu den jeweiligen Passagen im Interview, in denen die Person über die jeweiligen Erlebnisse spricht. Daraus entstehen wieder neue Erkenntnisse bezüglich biographischer Erlebnisse, die in der Analyse der biographischen Daten noch nicht bedacht worden sind (vgl. Rosenthal 2008, 189).

Durch den vorausgegangenen Schritt der text- und thematischen Feldanalyse liegen Hinweise über den gegenwärtigen Bedeutungsgehalt biographischer Ereignisse sowie deren

Funktion im Rahmen der biographischen Präsentation vor. Die Rekonstruktion der Fallgeschichte bedeutet, dass eine Fokussierung und Isolierung einzelner biographischer Ereignisse vermieden werden soll. Es geht bei diesem Schritt um die Einbettung der Ereignisse in die erlebte Lebensgeschichte, sodass der Prozess und der Verlauf der jeweiligen biographischen Ereignisse nachvollziehbar werden. Durch die vorläufige Trennung der beiden Ebenen wird zunächst jeweils lediglich eine Seite betont, um bei der Zusammenführung in diesem Schritt nicht zu schnell einer Interpretationslinie zu folgen und einzelne Ereignisse zu überhöhen und andere zu unterschätzen (vgl. Rosenthal 1995, 220 f.).

4. Feinanalyse einzelner Textstellen

Die Feinanalyse einzelner Stellen ist angelehnt an das Vorgehen der Objektiven Hermeneutik (Oevermann, Allert & Konau 1980). Die aus den bisherigen Auswertungsschritten gewonnenen Hypothesen können in diesem Schritt nochmals überprüft werden. Somit können einerseits Textstellen ausgewählt werden, welche die bisher gewonnenen Hypothesen bestätigen oder andererseits Stellen, deren Bedeutung bisher unklar geblieben ist. Hier gilt es, wie in der Vorgehensweise der Objektiven Hermeneutik üblich, das Kontextwissen zunächst auszublenden (vgl. Rosenthal 1995, 223). Weitere Marker für die Auswahl von Textstellen können parasprachliche Auffälligkeiten sein, wie lange Pausen, Versprecher oder Abbrüche (vgl. Rosenthal 2008, 193).

5. Kontrastierung der erlebten und erzählten Lebensgeschichte

Rosenthal (2008) sieht in der Kontrastierung von erlebter und erzählter Lebensgeschichte die Möglichkeit, den Unterschied von Erzähltem und Erlebtem aufzudecken. Die Gegenüberstellung thematisiert die Differenz zwischen dem Vorstelligwerden bestimmter Erlebnisse in der Vergangenheit und deren Auswahl und vor allem Darbietung in der Gegenwart und ihrer aktuellen Relevanz für die erzählende Person (vgl. Rosenthal 1995, 225). Diese Relevanz wiederum lässt sich nur durch die Verquickung beider temporaler Ebenen ergründen. Schließlich lässt sich der Leitgedanke dieses Auswertungsschrittes folgendermaßen formulieren: „Dabei gilt es auch immer danach zu fragen, welche biographischen Erfahrungen zu einer bestimmten Präsentation in der Gegenwart geführt haben“ (Rosenthal 2008, 194).

Die Falldarstellungen, die im folgenden Kapitel 7 dargelegt werden, sind auf Basis dieser Auswertungsschritte erstellt worden, bei denen zunächst theoretische Konzept lediglich sensibilisierend verwendet worden sind. Auch die konkreten Fragestellungen, wie sie in Kapitel 5.3 dargestellt worden sind, wurden im Zuge des Auswertungsprozesses Wundrak (2019) folgend zurückgestellt. Erst nach Abschluss der dargestellten Auswertung wurde die konkrete Fragestellung entwickelt sowie theoretische Bezüge ausgewählt. So stellen die Falldarstellungen bereits eine kondensierte Form der jeweiligen Rekonstruktionen dar, liefern einen spezifischen Bezug zur Fragestellung und enthalten auch kontrastive Vermerke aus den Interviews mit den jeweiligen Elternteilen, bei denen der Auswertungsschritt der Text- und thematischen Feldanalyse vollzogen worden ist. Durch die Kontrastierung lassen sich Differenzen zwischen dem Präsentationsinteresse und dem erlebten Leben identifizieren. Im vorliegenden Material zeigt sich dies insbesondere dann, wenn das erlebte Leben nicht als zum Präsentationsinteresse ‚passend‘ bewertet wird. Die Personen produzieren so ‚mühevoll‘ etwas, das ihrem Präsentationsinteresse entspricht (vgl. Rosenthal 1995, 120). Diese Mühen machen sich wiederum auf der Ebene der Textsorten bemerkbar, da verstärkt Argumentationen verwendet werden.

6.5 Zur Subjektivität der forschenden Person im Forschungsprozess

Im Verlauf dieses Kapitels ist wiederholt auf die Bedeutung der Reflexion der Subjektivität der forschenden Personen Bezug genommen worden, weshalb dieser Aspekt im Folgenden berücksichtigt wird. Trotz häufiger Verweise auf diese Dimension findet eine konkrete Berücksichtigung seltener statt, weshalb Mruck und Breuer (2003) fragen:

„Why is it so difficult to talk about ourselves and our presuppositions, choices, experiences, and actions during the research process in a sufficiently precise way so that it allows others to follow what we mean and did?“ (ebd., Abs. 5)⁶⁹.

Hinsichtlich der Reflexivität im Forschungsprozess lassen sich in Anlehnung an Langenohl (2009) zwei unterschiedliche Richtungen unterscheiden. Angelehnt an Bourdieu (1993) oder Bourdieu und Wacquant (2006) wird Reflexion betrieben, um „wissenschaftliche Werkzeuge“ (Bourdieu & Wacquant 2006, 63) zu schärfen, auszubauen und zu präzisieren. Damit soll die Prämisse der Objektivität erreicht und gesichert werden. „Den Standpunkt der Reflexivität einzunehmen bedeutet nicht, auf Objektivität zu verzichten“ (Bourdieu 1993, 373). So verfolgt Bourdieu in seinen Ausführungen das Gut der Objektivität und sucht nach Wegen, diese zu gewährleisten, „indem soziologische Methoden auf die Forschungspraxis angewendet werden und so einen „objektiven“ – d.h. von außen beobachtbaren Blick – freigeben“ (Langenohl 2009, Abs. 16).

Die andere Möglichkeit bezieht sich auf die Berücksichtigung der Forscher*innen im Sinne von Devereux (1984), der sich für „die Wiedereinführung des Beobachters“ (ebd., 52) ausspricht „und zwar nicht als Quelle einer bedauerlichen Störung, sondern als wichtige, ja sogar unverzichtbare Quelle relevanter, ergänzender verhaltenswissenschaftlicher Daten“ (ebd.). Subjektivität wird damit also zu einem systematischen Bestandteil des Forschungsprozesses.

„Dabei ist entscheidend, dass das eigene Handeln und Empfinden im Forschungsprozess genauso auf seinen latenten Sinn oder auf seine impliziten Wissensbestände zu befragen ist, wie das der untersuchten Subjekte“ (Bereswill 2003, 512).

Breuer, Mey und Mruck (2011⁷⁰) stellen das Ziel der Objektivität als ein Gütemerkmal sozialwissenschaftlicher Forschung gänzlich in Frage. Ausgangspunkte für das Hinterfragen des Ziels der Objektivität bildet dabei die Prämisse, dass forschende und beforschte Person gleichermaßen an der Konstruktion der Forschungssituation beteiligt sind und somit die eigene Standortgebundenheit der forschenden Person nicht als Störvariable angesehen werden kann, die es zu beseitigen gilt. Dieser Aspekt wird als Ausgangspunkt aller nachfolgenden Betrachtungen angesehen, auf den immer wieder rekurriert wird (vgl. Breuer, Mey & Mruck 2011, 428; Langenohl 2009, Abs. 17).

So entsteht in diesem Kapitel eine Rückbindung an Prämissen interpretativer Sozialforschung, welche ebenfalls – wie oben bereits erwähnt – die Berücksichtigung der forschenden Person als unausweichlich erachten. Außerdem werden Anknüpfungspunkte zum Auswer-

69 Arbeiten, in denen Forschungsprozesse auf unterschiedliche Arten und Weisen reflexiv aufbereitet und zugänglich gemacht worden sind, sind bspw. Körtig (2004, 65 ff.); Riegel (2004, 149 ff.); Scholz (2004, 249 ff.); Wischmann (2010, 133 ff.).

70 Eine ausführliche Beschäftigung mit der Frage nach Reflexivität und der Subjekthaftigkeit wissenschaftlicher Erkenntnis fand in einer Themenheftreihe (Mruck, Roth & Breuer 2012; Roth, Breuer & Mruck 2012) der Zeitschrift „Forum Qualitative Sozialforschung“ statt.

tungsverfahren nach Rosenthal (1995) hergestellt und, wie bereits im Zuge der Erläuterung der Text- und thematischen Feldanalyse angekündigt, aufgezeigt, in welchen Auswertungsschritten reflexive Momente vorhanden sind. Schließlich werden Verfahrensvorschläge angelehnt an Breuer, Mey und Mruck (2011) vorgestellt.

Auch Breuer (2003) sieht die Prämissen interpretativer Sozialforschung als Ausgangspunkt seiner Überlegungen einer „leibhaftig-personal-soziale[n] Forscherperson-in-Interaktion“ (ebd.) an und hält zum Prinzip der Interaktivität folgendes fest: „Jedes sozialwissenschaftliche Datum basiert auf einer *gemeinsamen Hervorbringung* von Subjekt und Objekt“ (ebd., Abs. 10)⁷¹.

Die Überlegungen von Breuer (2003) und Breuer, Mey und Mruck (2011) werden nun anhand ausgewählter Bezüge für die eigene Arbeit dargestellt. Dabei sind vier Aspekte, welche die Subjektgebundenheit sozialwissenschaftlicher Erkenntnis charakterisieren, relevant.

- **Standpunktgebundenheit – in Hinsicht auf Zeit, Raum, soziale Position, etc.**

Mit der Standpunktgebundenheit wird auf die gesellschaftlich-soziale Position der jeweiligen Person Bezug genommen und auch auf Zugehörigkeiten zu etwaigen (Sub-)Kulturen verwiesen. Die forschende Person besitzt im Vergleich zu den restlichen Akteur*innen im Feld eine Entlastung von Handlungszwängen, denen die anderen Personen unterliegen. Angehörige einer Forschungsgruppe oder einer bestimmten institutionellen Struktur unterliegen eigenen Regelwerken und Pflichten, die den Handlungshintergrund der Person ausmacht sowie die Handlungen im beforschten Feld beeinflusst. Bourdieu (1993) verweist auf dabei auf zwei Aspekte, die relevant für die vorliegende Arbeit sind: Er spricht einerseits von „sozialen Bedingungen der Produktion des Produzenten“ (ebd., 369), womit Eigenschaften wie bspw. soziale oder ethnische Herkunft der forschenden Person gemeint sind. Andererseits sieht er ebenfalls einen „theoretizistischen oder intellektualistischen ‚Bias‘“ (ebd., 370) als relevant an. Damit sind Konflikte gemeint, die im Feld verortet sind, aber nicht unverzüglich gelöst werden können. Bezogen auf die eigene Arbeit kann diesbezüglich geschlussfolgert werden, dass sich darbietende Schwierigkeiten aus den Biographien der Adoleszenten nicht von mir gelöst werden können. Am deutlichsten zeigt sich das im Zeitraum zwischen den beiden Interviewzeitpunkten, als ich einen Anruf von Vivi erhalte, die mit ihren Geschwistern und ihrer Mutter bei mir übernachten möchte, weil der Stiefvater gewalttätig ihnen gegenüber geworden ist. Dabei wird deutlich, dass wir als forschende Personen einen „sozialen Platz und bestimmte soziale Formen“ (Breuer 1999, 277) von den beforschten Personen erhalten. Ein weiterer Aspekt, der ebenfalls unter diesem Punkt betrachtet werden soll, ist der persönliche „Prägungshintergrund“ (Breuer, Mey & Mruck 2011, 431) der forschenden Person. So sollen die jeweiligen persönlichen Resonanzen im Reflexionsprozess ihren Platz finden und berücksichtigt werden, welche Motivationen hinter der Arbeit stehen. Die Autor*innen halten diesbezüglich fest, dass vor allem lebensweltbezogene Forschungsthemen stets auch Berührungspunkte zu den forschenden Personen zulassen und damit zusammenhängende emotionale Reaktionen eine Rolle für die Themenwahl spielen (vgl. ebd.).

Abschließend kann aufgrund der unterschiedlichen Feldzugehörigkeiten für das Setting festgehalten werden, dass es sich nicht um einen machtfreien Raum handelt. Auch wenn die Spe-

71 Griese (2018) betont den Aspekt der gegenseitigen Herstellung und problematisiert, dass bspw. im Zuge der Biographieforschung etwas Gemeinsames in der Interviewsituation konstruiert wird, aber erst durch die Abwesenheit der befragten Person methodische und theoretische Aussagen getroffen werden können (vgl. ebd., 322; von Unger 2018, 685).

zifik des Interviewformats einem Gefälle entgegenwirkt, lassen sich Unterschiede hinsichtlich der Lebenssituation und der Ausstattung mit gesellschaftlichen Privilegien nicht negieren (vgl. Riegel 2004, 149; Scholz 2004, 252). So formuliert Riegel (2004):

„Es bedarf eines kritischen Bewusstseins über die eigene privilegierte gesellschaftliche Position, sowohl im Umgang mit den Interviewpartnerinnen, als auch in der Interviewauswertung und bei der Dokumentation der Ergebnisse“ (ebd., 158).

Insbesondere im Schritt der Text- und thematischen Feldanalyse wurden diese Aspekte berücksichtigt, sodass Differenzen nicht geleugnet worden sind, sondern auch danach gefragt worden ist, wer von wem, wie adressiert wird (vgl. Morgenroth 2010, 41; Siegert 2019, 232; Wischmann 2017, 148; ebd., 157 ff.).

- **Kabinenhaftigkeit – Wahrnehmung geschieht aus einem dynamischen, sich raum-zeitlich bewegenden und wandelnden System heraus**

Verbunden mit der Standortgebundenheit ist die Kabinenhaftigkeit. Dieses zweite Charakteristikum postuliert, dass Erkenntnisse stets „aus einem sich bewegenden bzw. bewegten System heraus“ (Breuer 2003, Abs. 6) erfolgen. Dies bedeutet, dass eine Selbstbewegung erst durch die Beobachtung von außen erkennbar wird. Auch die Veränderung der Wahrnehmung vor dem Hintergrund des Zeitaspekts ist für diese Arbeit relevant, da sich durch die Hospitationen die Wahrnehmung des Feldes und ebenso das Verständnis der dort herrschenden Kommunikations- und Verhaltensregeln verändert hat.

- **Sinnes-, Instrumenten-, Schemagebundenheit von Wahrnehmung und Registrierung**
Der Aspekt der Sinnes-, Instrumenten- und Schemagebundenheit von Wahrnehmung und Registrierung zielt auf die Anlage des Forschungsverfahrens ab.

„Welche Spielräume besitzen Untersuchungspartner/innen beispielsweise in einem Interviewgespräch, um ihre eigenen Strukturen und Gestaltungen, ihre Expertise und Reflexion zur Geltung zu bringen?“ (Breuer, Mey & Mruck 2011, 432).

Diese Spielräume werden durch die Auswahl des forschungsmethodischen Vorgehens maßgeblich beeinflusst und festgelegt. In der vorliegenden Untersuchung haben die Interviewpartner*innen ein sehr hohes Maß an Offenheit und Gestaltungsmöglichkeiten erfahren. Dies hat gleichzeitig auf beiden Seiten zu Herausforderungen geführt, da die befragten Personen sich entscheiden mussten, was sie erzählen wollen und auch ich, als Interviewerin, stets darum bemüht war, die Offenheit im Verlauf des Interviews aufrechtzuerhalten. Eine Reflexion dessen bzw. die aktive Bearbeitung dieses Aspekts zeigt sich in der intensiven Auseinandersetzung mit der biographisch-narrativen Gesprächsführung (Kapitel 6.4.2). Insbesondere die Bedeutung der Offenheit sowohl als Möglichkeit aber auch als Herausforderung im gemeinsamen Konstruktionsprozess wird in diesem Unterkapitel verdeutlicht. Mit dem Aspekt oder der Frage nach der Offenheit ist auch das nachfolgende und letzte Merkmal verbunden.

- **Interaktivität und Interventionshaftigkeit der sozialen Situation(en) der Erkenntnisproduktion**

Im Zentrum steht der Kontakt zu den befragten Personen, der mehr oder weniger intensiv ablaufen kann. Durch die Form der Interviews, aber auch durch die lange Zeitdauer,

über die ich in Kontakt zu den interviewten Personen stand, ist der Kontakt als intensiv einzuschätzen. Dadurch ist eine „soziale Beziehung“ (Breuer, Mey & Mruck 2011, 432) entstanden. Der gegenseitige Bezug aufeinander, der in den Interviewsituationen entsteht, ist vor allem durch den Auswertungsschritt der Text- und thematischen Feldanalyse zugänglich zu machen. Durch die Sequenzierung des Interviews werden Gesprächsanteile und ihre wechselseitige Bedingung deutlich gemacht und der Aspekt der gemeinsamen Konstruktion der Interviewsituation kann rekonstruiert werden. So wird sowohl in Rosenthals (1995) Verständnis der Methode als auch in Breuers (2003) Ausführungen ein besonderer Fokus auf dieses Merkmal gelegt. Durch den Schritt der Text- und thematischen Feldanalyse, in dem auch mein Interaktionsverhalten rekonstruiert wird, kann also diese Subjektivitäts- und Interaktionscharakteristik gar nicht ignoriert werden, sondern ist ganz im Gegenteil ein essentieller Teil der Auswertung. So können daraus auch „Erkenntnisfenster ausgeleuchtet“ (ebd., 433) werden. Vor allem für die Reflexion der eigenen Interviewer*innenrolle ist dieser Schritt besonders hilfreich und bringt Aufschluss darüber, wie die Interviewer*innen sich in den unterschiedlichen Interviewsituationen verhalten, welche Themen womöglich von den Interviewer*innen nicht nachgefragt werden oder welche Themen besonders thematisiert werden (vgl. von Unger 2018, 687). Dazu ist es nötig, sich, wie in der Darstellung zum ersten Merkmal erwähnt, auch mit der eigenen Motivation und den eigenen Interessen am Thema zu beschäftigen, denn nicht selten kommt es gerade in biographischen Interviews vor, dass auch für die forschende Person bekannte Phasen geschildert werden, die anschlussfähig an die eigene Biographie sind oder aber auch Themen angesprochen werden, die Abwehr erzeugen, wenn es bspw. um Gewalthandlungen oder illegale Tätigkeiten geht (vgl. ebd.).

Gerade diese Phänomene lassen sich für den Forschungsprozess produktiv umsetzen, wenn sie reflexiv bearbeitet werden. Dabei gilt es eine Balance zu finden und „nicht völlig hinter seine wissenschaftliche Aufgabe“ (Bereswill 2003, 515) zurückzutreten, aber auch keiner „überzogenen Selbstthematierung“ (ebd.) zu verfallen. Für die eigene Arbeit hat sich die Reflexion der Subjektivität vor allem mit dem Auswertungsschritt der Text- und thematischen Feldanalyse verwoben und der Umsetzung dieses Schrittes in Gruppenkontexten. Damit kann der Aspekt als ein produktives Element innerhalb des Auswertungsprozesses angesehen werden. In den Falldarstellungen (Kapitel 7) sind daher auch Stellen gekennzeichnet, die den Reflexionsprozess für die Ergebnisdarstellung gewinnbringend nutzen können.

Abschließend werden Verfahrensvorschläge, die von Breuer, Mey und Mruck (2011) zur Förderung von forschungsbezogener Reflexion zusammengestellt worden sind, ausgewählt skizziert.

Die Autor*innen schlagen die Anfertigung eines **Feldtagebuchs** vor, welches dazu dienen soll, ohne Zensur, Ideen, Vorstellungen, Eindrücke aus dem Feld, Veränderungen der Schwerpunkte, etc. aufzuschreiben. Inwiefern das Dokumentierte dann im Rahmen von Forschungswerkstätten verwendet werden soll und ob es nur der eigenen Sensibilisierung dient, ist zunächst freigestellt (vgl. ebd., 438). Das Forschungstagebuch hat in der vorliegenden Arbeit vor allem dazu gedient, die vielfältigen Eindrücke der Hospitations- und Erhebungsphasen niederzuschreiben und zu strukturieren. Auch im Prozess der Auswertung und der Abfassung der Fallrekonstruktionen wurden die Aufzeichnungen nochmals durchgesehen, so dass sich Eindrücke und Erkenntnisse verdichten konnten. Vor und nach den Interviews wurden ausführliche Prä- und Postskripte angefertigt, die dahingehend erkenntnisbringend waren, als dass sie Übertragungs- und Gegenübertragungsmomente, die während der Interviews beobachtbar waren, festhalten konnten. Ähnliche Momente wurden dann wieder beim

Verfassen der Fallrekonstruktionen relevant und in diesem Rahmen festgehalten (vgl. dazu Falldarstellung Andre (Kapitel 7.1)). Die Dokumentation der emotionalen Zuwendung erscheint in dem Kontext erkenntnisbringend, weil sie Aufschluss über die Ebene des erlebten Lebens geben kann, die im Zuge der Selbstpräsentation nicht zur Geltung kommen.

Ein weiterer Vorschlag der Autor*innen, dem gefolgt wurde und der bereits angeklungen ist, ist das Verfassen von reflexiven **Memos**. Diese können Teil des Forschungstagebuchs sein und wurden in der vorliegenden Arbeit auch so abgefasst. Sie geben Einblicke in bestimmte Erlebnisse und bieten einen Anlass zur gründlicheren oder ausführlicheren Ideensammlung. Memos wurden in dieser Arbeit ebenfalls dazu verwendet, Beobachtungen über die zeitliche Dimension herzustellen und dann vor allem die Aspekte der Standortgebundenheit und Kabinenhaftigkeit der Wahrnehmung zu reflektieren. Durch die Memos wurde die Möglichkeit gesehen, auch das Verhältnis der forschenden Person zu den Interviewpersonen zu reflektieren.

Schließlich werden **Forschungswerkstätten** vorgeschlagen, die als Auswertungsgemeinschaften zu verstehen sind. Sie dienen der Planung von Schritten im Forschungsprozess und sind auch zur Diskussion theoretischer Bausteine der Arbeit hilfreich und erkenntnisbringend. Diese Formen der Zusammenarbeit dienen neben der fachlich-methodischen Begleitung auch der emotionalen Unterstützung⁷² (vgl. ebd., 441; Mruck & Mey 1998, 287; von Unger 2018, 691). Dausien (2007; 2019) geht ebenfalls auf Forschungswerkstätte ein, an denen unterschiedliche Teilnehmer*innen partizipieren und damit verschiedene wissenschaftliche Disziplinen und Theoriebezüge gleichzeitig bestehen (vgl. Dausien 2007, Abs. 6).

„Um hier wechselseitige Verständigung und Urteilsfähigkeit und ein „Vertrauen“ in die Qualität von Interpretationen zu ermöglichen, ist eine reflexiv-pragmatische Methodologie erforderlich, die ... statt auf Objektivität auf Reflexion und Begründung setzt“ (ebd., Abs. 11).

Durch die Auswertung in Gruppen kommt es zu einer „Dezentrierung der Deutungsmacht“ (Brake 2006a, 78). Das Abwägen unterschiedlicher Perspektiven ist daher der zentrale Bestandteil einer solchen Gruppe. Durch kritische Nachfragen und alternative Interpretationen kann eine Distanzierung vom eigenen Datenmaterial geschehen. Damit wird „Erkenntnis als soziale Tätigkeit“ (Fleck 1983, 176) verstanden,

„denn sie stützt sich immer auf Wissen und Fertigkeiten, die von anderen überliefert worden sind. Sie ist sozial, weil während jedes andauernden Gedankenaustausches Ideen und Standards erscheinen und wachsen, die an keinen individuellen Autor geknüpft werden können“ (ebd.).

Abschließend soll auf den von Breuer (2003) vorgeschlagenen Systematisierungsansatz für eine „Selbstreflexions-Methodik“ (ebd., Abs. 33) verwiesen werden, indem er für sechs Kernbereiche (Themenwahl, Methodenwahl und -zuschnitt, Positionieren und Agieren im Feld, Dokumentation, Auswertung und Interpretation, Darstellung, Präsentation) eine Vielzahl von Reflexionsfragen formuliert (Breuer 2003, Abs. 36-40). Teilaspekte davon wurden bereits im Zuge der Aspekte Standortgebundenheit, Kabinenhaftigkeit, Schemagebundenheit und Interaktivität der sozialen Situation erläutert. Daher erfolgt an dieser Stelle keine Beantwortung dieser Fragen im Speziellen. Vielmehr soll auf den Mehrwert dieser Frage für den Forschungsprozess verwiesen werden. Diesbezüglich gilt auch der Hinweis darauf,

⁷² Eine Übersicht von angebotenen Forschungswerkstätten findet sich unter <http://www.qualitative-forschung.de/angebote/forschungswerkstaetten/Forschungswerkstaetten.pdf> [Zugriff am 23.05.20]

dass die Reflexion des eigenen Forschungsprozesses und der Subjektivität nicht am Ende des Forschungsprozesses passiert, sondern als zirkulärer Prozess zu verstehen ist und durch das Abfassen der Memos und den regelmäßigen Austausch in Forschungswerkstätten fortlaufend stattfindet (vgl. Dausien 2007, Abs. 4). So steht abschließend ein Plädoyer für die Berücksichtigung und aktive Auseinandersetzung mit der eigenen Forscher*innenrolle. Eine konsequente Berücksichtigung der Tatsache, dass Forschende als „soziale Akteure auf vielfältige Weise in die erforschten Zusammenhänge und Interaktionen verwickelt“ (von Unger 2018, 685) sind, macht Forschungsprozesse einerseits transparent und führt andererseits dazu, dass Prinzipien interpretativer Sozialforschung nicht nur ‚einseitig‘ berücksichtigt werden. So kann die Reflexion und aktive Bearbeitung der eigenen Subjektivität im Forschungsprozess auch eine „Erweiterung und Alternative zur Validierung“ (Breuer 1999, 281) darstellen sowie zur „Anreicherung und Vertiefung der Theoriegewinnungs-Möglichkeiten herangezogen“ (ebd.) werden.

7 Falldarstellungen

Im Rahmen dieses Kapitels erfolgt die Ergebnisdarstellung des Auswertungsprozesses. Zu Beginn wird der Aufbau der nachfolgenden Falldarstellungen erläutert sowie die zugrundeliegenden Fragestellungen wiederholt. Der Begriff „Falldarstellung“ wird in der Literatur unterschiedlich verwendet, sodass auch die Bezeichnungen „Fallrekonstruktion“ (Köttig 2004) oder „biographische Fallstudie“ (Rosenthal et al. 2006) verwendet werden. Der Begriff soll vor allem darauf verweisen, dass im Gegensatz zur bisherigen theoriesensiblen Auswertung nun im letzten Schritt – den Prinzipien interpretativer Sozialforschung folgend – theoretische Bezüge passend zur Fragestellung ausgewählt worden sind und damit also auch Schwerpunkte innerhalb der Darstellungen entstehen.

Allen Falldarstellungen gehen die im methodischen Vorgehen erläuterten Auswertungsschritte (Kapitel 6.4.3) voraus, die für die Interviews beider Erhebungszeitpunkte durchgeführt worden sind. Damit liegen jeder Falldarstellung insgesamt zwei Interviews mit der jeweiligen Person sowie ein Interview mit einem Elternteil zugrunde⁷³. Arthur repräsentiert diejenigen Personen, bei denen ebenfalls kein Elterninterview zustande gekommen ist, da sich auch in diesen Fällen durchaus eine intergenerationale Konstitution und Bedeutung hat rekonstruieren lassen (vgl. King 2000, 102; King 2017a, 14; King & Koller 2018, 96 ff.). Die Elterninterviews werden in den drei anderen Falldarstellungen ergänzend bzw. in Teilen auch kontrastiv hinzugezogen.

Wie bereits in Kapitel 6.4.2 erläutert, haben sich hinsichtlich der Erhebung der Elterninterviews sowie des zweiten Interviewzeitpunkts Unterschiede zwischen den beiden Schulen ergeben. Dieser Umstand hat die Fallauswahl dahingehend beeinflusst, als dass die folgenden vier Falldarstellungen einer Schule entstammen.

Der Aufbau der Falldarstellungen orientiert sich an den sog. biographischen Fallstudien von Witte (2006), Köttig und Rosenthal (2006) sowie den Ergebnisdarstellungen von Köttig (2004), Rosen (2011), Schneider (2018) und T. Spies (2010). Zu Beginn werden die Phasen des Kontaktaufbaus, wofür auch auf Notizen des geführten Feldtagebuchs zurückgegriffen wird, und eine Kurzdarstellung der Interviewverläufe berücksichtigt (vgl. Witte 2006, 51 ff.; Köttig & Rosenthal 2006, 145 ff.). In diesem Zuge werden auch die thematischen Felder benannt.

Generell folgen die Falldarstellungen einem chronologischen Aufbau und beginnen mit der Betrachtung der Herkunftsfamilie, worauf der Eintritt in Bildungsinstitutionen folgt. Ab diesem Zeitpunkt werden individuelle biographische Phasen als relevante Gliederungsaspekte verwendet. Diese ausführliche Betrachtung der Biographie wurde bewusst ausgewählt, um subjektive Relevanzsetzungen der Personen deutlich zu explizieren und keine vorschnelle Zuordnung anhand von „normative[n] Erwartungen bezüglich Lebensführung, des Durchlaufens institutionell vorgegebener (Aus-)Bildungsschritte, der Fokussierung auf das Ziel der beruflichen Integration“ (Riegel 2018, 570) vorzunehmen. Denn diese Perspektiven stimmen nicht immer mit den Lebenswelten der Personen überein, sodass die Gefahr besteht, Potentiale und relevante Aspekte zu verkennen (vgl. ebd.). Wie bereits in Kapitel 6.4 erwähnt, ergibt

⁷³ Bei Andre und Arthur wurden aufgrund von Zeitgründen und noch bestehenden Nachfragen nach dem ersten Interviewzeitpunkt ein Folgeinterview vereinbart, um das Interview abzuschließen. Dieses Interview wird in den Falldarstellungen mit „Interview 1.1“ (I1.1) gekennzeichnet.

sich durch die beiden Erhebungszeitpunkte sowie die extensive Darstellung der Biographie eine Zweiteilung der Fragestellung, sodass zunächst danach gefragt wird:

- **Welche biographischen Bewältigungsstrategien lassen sich aus den lebensgeschichtlichen Erzählungen der Adoleszenten rekonstruieren?**

Die biographischen Bewältigungsstrategien erhalten durch die Verbindung mit den Kapitalarten nach Bourdieu (1983) und Yossos (2005) Modifikation eine Ungleichheitstheoretische sowie auch inhaltliche Bestimmung (vgl. Kapitel 3.3 und 3.4). Auf biographietheoretischer Ebene markieren sie die Handlungsfähigkeit der Personen (vgl. Bartmann 2005). Mit den Bewältigungsstrategien lässt sich verdeutlichen, dass bereits bewältigte Übergänge und Herausforderungen das Handeln geprägt und ggf. zur Modifikation oder zum Festhalten daran geführt haben (vgl. Köttig 2013, 999). Damit wird in den biographischen Bewältigungsstrategien eine Verschränkung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft deutlich. Im Zuge einer adoleszenztheoretischen Betrachtung nehmen sie Bezug auf die Dialektik zwischen Individuation und Generativität, indem sie Fähigkeiten für die jeweilige Herausforderung – im Verhältnis zu den Möglichkeiten, Konflikt- oder Mangellagen – darstellen und die produktivste, d.h. „am wenigsten sich selbst oder andere einschränkende Lösung“ (King 2004, 35) abbilden.

Im nächsten Schritt wird in Verbindung mit dem thematischen Feld sowie den bisher rekonstruierten biographischen Bewältigungsstrategie gefragt:

- **Welche beruflichen Selbstpräsentationen lassen sich rekonstruieren?**

Durch die Verschränkung von biographischen Bewältigungsstrategien und beruflicher Selbstpräsentation können Aussagen über die *Funktion* der letzteren getroffen werden. Diese Funktion, verstanden als biographische Relevanz, kann dementsprechend also nur dann bestimmt werden, wenn vorausgegangene und darauffolgende biographische Erlebnisse berücksichtigt werden (vgl. Rosenthal 1995, 209). Daher ist die rekonstruierte berufliche Selbstpräsentation keineswegs mit einer Einschätzung darüber zu verwechseln, wie ‚wahrscheinlich‘ oder ‚realistisch‘ der präsentierte Berufswunsch ist. Vielmehr wird die berufliche Selbstpräsentation als Produkt von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunftsvorstellungen angesehen, welches eine biographische Reichweite und Bedeutung für die Personen besitzt.

Die nun folgenden Falldarstellungen unterliegen also einer

„Darstellungslogik, die einerseits der biographischen Chronologie Rechnung trägt, zugleich aber um wesentliche Elemente des jugendlichen Selbstentwurfs [genauer: Selbstpräsentation] gruppiert“ (Bereswill 2000, 7)

bleiben.

7.1 Falldarstellung Andre

„Das zeigt mir, dass so jemand wie ich (...) es auch schaffen kann, eine normale Ausbildung zu machen.“

Andre wird 1999 als drittes Kind geboren und wohnt mit seiner Familie zunächst in einem Eigenheim. Die Familienkonstellation präsentiert Andre von Beginn an als kompliziert und belastend, was er auf die Alkoholabhängigkeit und spätere Verschuldung des Vaters sowie die Depressionen der Mutter zurückführt. Die fortlaufende Rahmung eigener biographischer Ereignisse mit familialen Angelegenheiten ist ein Spezifikum des Falls und stellt auch eine besondere biographische Bewältigungsstrategie dar. Andre verfolgt die Strategie des Beobachtens und Analysierens, sodass er eine multiperspektive Sicht auf Phänomene präsentieren kann. Durch die detaillierte Darstellung der kontextuellen Faktoren stellt Andre sicher, dass seine eigenen Errungenschaften einen besonders positiven Stellenwert erhalten und er seine Biographie aufgrund dessen als Erfolg präsentieren kann.

7.1.1 Kontaktaufnahme

„Das ist Andres Platz. Hier kannst du erstmal sitzen, der ist nämlich öfter nicht da.“ So bietet Herr Lantermann mir an meinem ersten Hospitationstag im Februar 2017 einen Sitzplatz in der Klasse an. Obwohl Andre also nicht da ist, hinterlässt dieser Satz schon einen ersten Eindruck bei mir über ihn und lässt Vorstellungen und Phantasien über mögliche Gründe für seine wiederholte Abwesenheit entstehen. Andre ist die ersten zwei Wochen meiner Hospitationszeit nicht anwesend.

An einem Morgen sitzt ein Schüler, von dem ich annehme, er sei Andre, auf „meinem“ Platz. Ich stelle ich mich bei Andre vor und erkläre, weshalb ich in der Klasse bin. Während meiner Erklärung hält er die gesamte Zeit Blickkontakt und reagiert danach mit einem gedehnten „okay“ und steckt die Einverständniserklärung, die ich ihm gebe, gleich in seinen Ordner. Bevor ich ihn noch fragen kann, ob er denn generell Interesse an einem Interview hätte, signalisiert ein Klingeln den Unterrichtsbeginn und Andre richtet sich nach vorne zur Lehrkraft, die schon anwesend ist. Ich schiebe noch ein schnelles: „bei Fragen kannst du dich immer melden. Ich bin ja noch ein paar Tage hier.“ dahinter und setze mich auf einen Platz schräg gegenüber von Andre. Dieser geht auf meinen Nachsatz nicht mehr ein und hält seinen Blick nach vorne gerichtet. In diesem Moment denke ich, dass ich wohl kein Interview mit Andre führen werde.

In den folgenden zwei Wochen beginne ich mit meinen Erhebungen und spreche zunächst mit den Schüler*innen, die ihre Einverständniserklärung abgegeben haben. Anfang März kommt Andre zwischen zwei Schulstunden mit der Einverständniserklärung zu mir und legt mir den Zettel mit den Worten, „Hat jetzt bisschen länger gedauert mit dem Zettel, weil ich nicht so oft zu Hause war“, auf den Tisch. Ich bin überrascht und drücke aus, dass ich mich sehr über seine Bereitschaft freue und bedanke mich bei Andre. Er nimmt dies mit einem Nicken zur Kenntnis und kehrt zu seinem Sitzplatz zurück.

Von den Lehrkräften wird Andre vor allem für seine Reife und „große Entwicklung“ gelobt. Auch seine Mitschüler*innen sprechen über seine Erfolge und Entwicklung.

Ich kann beobachten, dass die Schüler*innen ihn in Unterrichtssequenzen nach Rat fragen und insbesondere die Schülerinnen ihn als „erwachsen und ruhig“ beschreiben. Bei Andre beobachte ich, dass er sich, sobald sich die Möglichkeit ergibt, zurückzieht und im Unterricht

alleine arbeitet. Dabei hört er Musik mit großen Kopfhörern. Er trägt meist entweder eine Mütze oder die Kapuze seines Pullovers tief ins Gesicht gezogen.

In den Wochen nachdem Andre mir die Einverständniserklärung gegeben hat, fehlt er ab und an, so dass ich an einem Tag, an dem er anwesend ist, direkt vorschlage, unser Interview zu führen, was er mit einem kurzen Nicken und „können wir machen“ bestätigt. So führen wir unser erstes Interview im März 2017. Aufgrund von noch bestehenden Nachfragen meinerseits frage ich nach einem zweiten, vertiefenden Interview, wozu Andre sich bereit erklärt und wir dieses einige Woche nach dem ersten Interview führen. Dafür kommt Andre an einem Freitagnachmittag nach Schulschluss in mein Büro. Im Mai 2017 führe ich ein Interview mit seiner Mutter, Frau Peters, und im Mai 2018 führen Andre und ich schließlich unser drittes und letztes Interview.

Während der Interviews nehme ich Andre als besonders reflektiert und eloquent wahr. Die Interviews mit Andre zeichnen sich durch eine große Offenheit seinerseits aus, so dass der Eindruck entsteht, es gebe kein Thema, über das er nicht sprechen könne oder wolle. Die Präsentation als reflektierter junger Mann, der keine Schwierigkeiten hat auch womöglich tabuisierte Themen anzusprechen, ist besonders charakteristisch für die Interviewverläufe sowie sein Präsentationsinteresse.

7.1.2 Darstellung der Interviewverläufe

„Na ja (.) ich bin fünf Jahre in Therapie (.) ich weiß schon was ich sagen kann ((lacht))“

Mit diesem Satz steigt Andre in unser erstes Interview ein, was einerseits Informationen über sein erlebtes Leben bereithält als auch ein bestimmtes Präsentationsinteresse verdeutlicht. Gleich zu Beginn des Interviews eröffnet Andre ein Spannungsfeld zwischen Überlegenheit und Fragilität, was im Verlauf der Interviews nicht aufgelöst wird, sondern vielmehr charakteristisch für diese ist. Daraus ergibt sich eine Selbstpräsentation, die sich einerseits durch Passivität und Distanz sowie andererseits aus der Präsentation der eigenen Erfolgsgeschichte zusammensetzt. Bei letzterer folgt Andre der Darstellung, alles allein geschafft und keine familiäre Unterstützung erfahren zu haben. Dieses ambivalente Verhältnis ist spezifisch für Andres Präsentationsinteresse; die jeweiligen Facetten werden changierend verwendet.

Nach dem ersten Interview erscheint es mir so, als habe mir Andre eine Lebensgeschichte präsentiert, die keinerlei Fragen mehr offenlässt. Erst nachdem ich das Interview nochmals anhöre und auch meine Interviewführung reflektiere, wird mir bewusst, dass ich mich von Andres Darstellung und seinem Präsentationsinteresse so sehr habe mitnehmen lassen, dass ich an entscheidenden Stellen *nicht* nachgefragt habe (vgl. dazu von Freyberg & Wolff 2006, 48)⁷⁴. Andre verfolgt damit die Funktion, Nachfragen zu vermeiden und sich mit seiner Darstellung nicht angreifbar zu machen bzw. seine Darstellung nicht zur Disposition zu stellen. Ein solches Verhaltensmuster des nicht Nachfragens lässt sich auch bei Lehrkräften beobachten, die berichten, dass Andre „eigentlich von selbst laufe“ (vgl. dazu Fischer & Möller 2018, 47). Auch über seine Ärzt*innen und Therapeut*innen sagt Andre, dass diese sagen, sie müssten ihm nur das Rezept ausstellen, weil er eigentlich schon „das meiste“ selbst könne.

⁷⁴ Hier scheint es wesentlich, diese erlebten Verstrickungen nicht als methodische Umsetzungsfehler zu verbuchen, sondern diese vielmehr zu reflektieren und als Instrument des Fallverstehens zu nutzen.

„da sagt halt örgendwie auch jeder Arzt mittlerweile auch dass die eigentlich nur noch wirklich da sind um Berichte zu schreiben so ungefähr ((lacht)) das meiste mach ich dann schon selber“ (Interview Andre 2⁷⁵, 661-663).

So erscheint es, als dächten alle von ihm, er schaffe das schon. Dies scheint auch genau seinem Präsentationsinteresse zu entsprechen, sich selbst reif, erwachsen und besonders reflektiert darstellen zu wollen.

Hinsichtlich Andres Darstellungsinteresse kann herausgearbeitet werden, dass er sich selbst als Beobachter seiner Familie zeigt. Andre nimmt innerhalb seiner Familie eine Vogelperspektive ein und wird zu demjenigen, der die jeweiligen Positionen seiner Geschwister und Eltern kennt. Er folgt einer Präsentation, in der alle familialen Positionen an seiner Person zusammenlaufen, als sei er ein Knotenpunkt der Familie; er ist „der wissende Beobachter“. Über diese Position kann Andre Anerkennung erfahren.

Das thematische Feld wird folgendermaßen formuliert: Ich als Beobachter meines Lebens: Wie ich mein eigenes Leben und das meiner Familie genau beobachte und analysiere. Ich kenne alle Positionen und Verhältnisse meiner Familienmitglieder.

Andre präsentiert in seiner Spontanerzählung eine abgeschlossene Darstellung seines Elternhauses, der Geschwister und umgebender Faktoren. Die einzige Stelle, an der eine Gesprächsaushandlung entsteht, ist, wenn Andre seine eigene Drogensucht das erste Mal thematisiert:

„u:und (.) ja (.) dann kam dann noch ne Drogensucht zwischendurch=ich weiß nicht ist das auch von/ist das relevant? (Interviewerin: wenn das für dich wichtig ist) O:okay (.) ((holt tief Luft)) ja ähm ja dann so ich hab dann halt jeden Tag gesehen wie mein Vater sich halt (.) besäuft“ (I1 A, 25-28)

Daran lässt sich einerseits die Einstellung zeigen, mir als Interviewerin etwas „Gutes“ und meinem Sinne „Brauchbares“ bieten zu wollen und andererseits schwingt hier erstmals eine gewisse Unsicherheit über den Inhalt mit. Hinzukommt, dass die Sucht als überwunden und bewältigt dargestellt wird. Andre selbst ist dabei jedoch passiv; eine Drogensucht „ist dazwischengekommen“, sie widerfährt ihm also lediglich.

An der Sequenz wird Andres charakteristische Darstellungsart bereits angedeutet: Stets werden umgebende Faktoren und Beziehungen eingeflochten, so dass Komplexität präsentiert werden und Andre dabei eine Metaebene annehmen kann.

7.1.3 Herkunftsfamilie und Geburt

„dann hab ich da immer so rausgestochen“

Andre kommt als jüngstes Kind der Familie im September 1999 zur Welt. Die Eltern, Elisabeth (*1966) und Uwe Peters (*1952), sind verheiratet und wohnen gemeinsam mit ihren insgesamt drei Kindern in einem Eigenheim. Frau und Herr Peters lernen sich kennen, als Frau Peters 18 Jahre alt ist. Zwischen ihnen liegt ein Altersunterschied von 14 Jahren. Das Paar heiratet und im Jahr 1988 kommt ihr erster Sohn Lasse zur Welt. Drei Jahre später, 1991, bekommen die Eheleute Peters ihr zweites Kind, Eva. Zwischen Andre und seinen Geschwistern liegen damit elf bzw. acht Jahre Altersunterschied. Beide Geschwister wohnen zum Zeitpunkt von Andres Geburt zu Hause.

⁷⁵ Wird im Folgenden mit „I1, I1.1, I2 A“ abgekürzt.

Frau Peters hat nach Beendigung der Hauptschule eine Ausbildung als Friseurin begonnen, musste diese aber aufgrund eines Motorradunfalls abbrechen und hat seitdem wechselnde Tätigkeiten ausgeübt. Sie hat längere Zeit im Innendienst gearbeitet und arbeitet zum Zeitpunkt von Andres Geburt als Raumpflegerin an einer Schule. Sie leidet seit ihrer Schwangerschaft mit Andre an Depressionen und befindet sich in therapeutischer Behandlung. Herr Peters arbeitet bei der Polizei und ist alkoholabhängig.

So lässt sich Andres häusliche und familiäre Situation als belastet beschreiben. Die Depressionen der Mutter und die Alkoholabhängigkeit des Vaters können als sich gegenseitig verstärkende Umstände aufgefasst werden (vgl. dazu Wagenblass 2001, 524). Durch die psychische Belastung der Mutter und die Alkoholabhängigkeit des Vaters sind die Eltern zumindest temporär verstärkt mit ihren eigenen Belangen beschäftigt und stellen keine verlässlichen Erziehungspersonen für ihre Kinder dar. Wagenblass (2001) stellt in ihrer Studie⁷⁶ sog. unmittelbare Probleme und Folgeprobleme für Kinder und Jugendliche psychisch kranker Eltern fest. Das Erleben eigener Schuld am Zustand der Eltern sowie das Gefühl, dass sich das eigene Verhalten unmittelbar auf die Stimmung des Elternteils auswirkt, beschreiben alle befragten Kinder und Jugendliche. Eine häufige Reaktion von ihnen besteht im Rückzug (vgl. ebd., 515). Dies erscheint auch als eine Bewältigungsstrategie, die Andre sich früh angeeignet hat. So stellt Wagenblass fest, dass eine psychische Erkrankung eines Elternteils immer als „individuelle Krise“ (ebd., 524) der Person erlebt wird, die durch familiäre Ressourcen und Beziehungen kompensiert wird. Durch die Alkoholabhängigkeit des Vaters werden die familialen Ressourcen jedoch geschwächt und durch Herrn Peters ist keine Kompensation möglich.

Als Folgeprobleme benennt Wagenblass parentifiziertes Verhalten, indem vor allem die älteren Geschwister kompensatorische Funktionen übernehmen, sich fürsorglich um die jüngeren Geschwister und auch die Eltern kümmern, womit die Generationsgrenze überschritten wird. So handelt auch Lasse Peters, Andres älterer Bruder, und entlastet damit temporär seine Eltern, indem er sich um seine jüngeren Geschwister kümmert (vgl. ebd.; Lenz 2014, 67; Polz 2018, 49). Daher nimmt Andre seinen Bruder in der Vaterrolle wahr, beschreibt diesen als großes Vorbild und spricht ihm eine „Heldenrolle“ (Morgenroth 2010, 140) zu. Das folgende biographische Datum verhärtet die Zuschreibungen innerhalb der Familie und begünstigt eine innerfamiliäre Lagerbildung, in der es zu rigiden Rollenaufteilungen kommt:

„um genau zu sein hab ich Null wirkliche Erinnerung mehr daran nur so minimale Ausschnitte oder durch Erzählungen u:und ich weiß dass mein Vater halt meine Mutter gegen ihren Willen eingewiesen hat sowas wusste ich dass wenn sie dann halt nicht da war zu der Zeit gerade ((holt tief Luft))“ (I1.1 A, 60-63).

Andre präsentiert tradiertes bzw. weitergegebenes Wissen über die Einweisung der Mutter durch den Vater. Der Vater übernimmt die Rolle des „Bösen“, des „Täters“, während die Mutter die „Schutzlose“, das „Opfer“ wird, womit Andre sich solidarisiert. Ähnlich beschreibt Morgenroth (2010):

„Ist die Beziehung zum suchtkranken Elternteil ambivalent und enttäuschend, so ist doch auch die Beziehung zu koabhängig agierenden Elternteil beeinträchtigt. Das Kind kann keinen Respekt

⁷⁶ Im Rahmen der Studie wurden mittels biographisch-narrativer Interviews erwachsene Personen befragt, deren Elternteile an Depressionen erkrankt waren/sind. Durch die biographischen Interviews werden das Erleben der eigenen Kindheit sowie der Krankheit des Elternteils rekonstruiert. Die Ergebnisse sind anschlussfähig an die Narrationen Andres.

empfinden, sondern empfindet oft Verachtung dafür, dass auch das nicht abhängige Elternteil nicht in der Lage ist, sich angemessen zur Sucht des Partners bzw. elterlich gegenüber dem Kind zu verhalten (ebd., 137).

Diese beschriebene Beziehungsdynamik potenziert sich in Andres Fall durch die psychische Erkrankung der Mutter, so dass bei Andre zwar auch diese abwertenden Tendenzen erkennbar sind, die aber gleichzeitig auch von immensen Schuldgefühlen begleitet werden, die dann wiederum zu einer stärkeren Annäherung und Solidarisierung mit der Mutter führen. Im Interview mit Frau Peters berichtet sie darüber, wie Andre aus ihrer Sicht versucht hat, die belastende häusliche Situation und vor allem Frau Peters psychischen Probleme für sich begreifbar in Worte zu fassen:

„es war also so schlimm (.) ich konnte gar nichts mehr machen (Interviewerin: mhm) das heißt Andre der kann sich an seine Kindheit (.) nur so erinnern der weiß die Mama die war immer krank die lag immer im Bett (Interviewerin: mhm) der hat auch jetzt draußen zu meiner Nachbarin gesagt: „Die Mama is so doller krank die hat Krebs“ (...) er weiß nur Mama lag immer im Bett die war krank und Papa hat immer Bier getrunken und äh mei/ also der Bruder der älteste Bruder war der Papa“ (Interview Frau Peters⁷⁷, 85-92).

Auch in Frau Peters Sichtweise findet sich eine Aufteilung der elterlichen Positionen wieder, indem sie die Rolle der „Kranken“ und damit eine eher passive Stellung einnimmt, während Herr Peters im Vergleich dazu der Handelnde ist. Diese Handlung wird jedoch nicht gemäß einem Familiensinn ausgeführt; diese Aufgabe übernimmt Lasse Peters. Damit verfestigt sich abermals der Eindruck elterlicher „Lagerbildung“, was ein Schwanken zwischen familialer Loyalität und Distanzierung erhöht (vgl. Wagenblass 2001, 515). Schuldgefühle, die Frau Peters gegenüber ihren Kindern empfindet, prägen das familiale Zusammenleben. Aufgrund ihrer Depressionen kann sie, wie sie selbst schildert, nicht immer so für ihre Kinder da sein, wie sie es sich vorstellt: „ja und meine Gefühle war natürlich das ist alles meine Schuld (Interviewerin: mhm) ich bin die Mutter ich hab das nicht geschafft“ (I FP, 132-134). Durch Klinikaufenthalte wird dieses Gefühl noch weiter verstärkt (vgl. dazu auch Lenz 2014, 65). Frau Peters' Schuldgefühle prägen vor allem ihre Beziehung zu Andre.

Im weiteren Verlauf der Darstellung beruft Andre sich auf die „sozialisatorischen Effekte von Familie“ (King 2004, 104), präsentiert sie so als sein „zentrales Referenzsystem“ (Büchner & Brake 2006, 263) und zieht diese je nach Präsentationsinteresse changierend sowohl ‚positiv‘ als auch ‚negativ‘ hinzu. Damit folgt Andre der Feldmetapher, mit der Bourdieu (1998) Familie und familiales Geschehen als soziales Feld bestehend aus Kräfteverhältnissen beschreibt. Wesentlich ist für Andre hier vor allem die Relation und der Kontext, den er benötigt, um seine eigene Entwicklung und seine eigene Person angemessen beschreiben zu können (vgl. ebd., 133; Büchner & Brake 2006, 277).

Dabei lässt sich die Bedeutung der intergenerationalen Konturierung der Entwicklungsaufgaben des Jugendalters zeigen sowie auch, dass familiale Kontexte „Gegenstand adoleszenter Lebensentwürfe“ (King 2004, 100) sind und damit auch „in einer jeweils zu bewältigenden Spannung zu anderen, insbesondere beruflichen Entwürfen“ (ebd.) stehen.

⁷⁷ Folgend mit „I FP“ abgekürzt.

7.1.4 Eintritt in Bildungsinstitutionen

„und dann mit so vi/so viel dann auf'm Rücken war's dann halt mehr (.)
sekundär zur Schule zu gehen“

Bevor eine chronologische Darstellung von Andres Bildungsbiographie beginnt, sollen einleitend spezifische biographische Bewältigungsstrategien, die rekonstruiert werden konnten, festgehalten werden. Andre präsentiert, dass sein Eintritt in die Schule und der Verlauf innerhalb der Bildungsinstitutionen von Beginn an unter erschwerenden Bedingungen stehen, indem familiäre Schwierigkeiten vor allem hinsichtlich ihrer schulischen Auswirkungen ausführlich beschrieben werden. Diese Kontextfaktoren werden angeführt, um Schwierigkeiten in anderen Bereichen zu erklären bzw. zu rahmen. Durch diese als hürdenvoll präsentierten Hintergründe können hingegen andere Ereignisse wie bspw. das Erreichen des Realschulabschlusses als Klassenbesten als besonders positiv wahrgenommen werden. So fungieren familiäre Bedingungen als Erklärungshintergrund der eigenen Drogensucht und Depressionen. Gleichzeitig werden diese Aspekte dafür verwendet, um den eigenen schulischen Erfolg und die Zusage für einen Ausbildungsplatz als besonders herausragende Leistung zu präsentieren und für sich selbst zu verbuchen. So erhalten schwierige oder belastende biographische Umstände einen besonderen Stellenwert und können als symbolisches Kapital fungieren und sich als Distinktionspotential erweisen, welches in Kombination mit den Erfolgen im Bildungssystem an Bedeutung gewinnt. Damit folgt Andre seinem Präsentationsinteresse, seine eigene Erfolgsgeschichte zu erzählen.

Im institutionellen Kontext wird ebenfalls eine Bewältigungsstrategie deutlich, die Andre mit erlerntem Verhalten durch Frau Peters begründet. Andre präsentiert vermeidendes Verhalten, das er in Form von Rückzug aus sozialen Situationen und alltäglichem Handeln bevorzugt. Durch die Selbstbeschreibung als „Mensch, der sich der Realität entziehen wollte“ (I1 A, 29), präsentiert Andre, dass er sich mit diesem Verhalten und der Rolle identifiziert. Diese Bewältigungsstrategie intensiviert Andre, indem er weiterhin den Schulbesuch meidet, einen medialen Rückzugsort durch Computerspiele und dann im Drogenkonsum sucht. Damit wird auch diese Bewältigungsstrategie mit einem familialen Ursprung und Notwendigkeit begründet, weil Andre „gemerkt ha[t]: „ey (.) damit kommst du ja irgendwie dem ganzen aus'm Weg (Interviewerin: mhm) äh (.) kommste halt überall raus“ (I1.1 A, 18-20). Im Jahr 2006 wird Andre in die erste Klasse der Grundschule in der Nähe seines Wohnortes eingeschult.

Das Themenfeld Schule wird nicht als neuer, dauerhafter und bedeutsamer zweiter Sozialisations- und Lebensort eingeführt, sondern als unregelmäßig aufgesuchter Ort. Diesen Umstand führt Andre auf das Verhalten seiner Mutter zurück, dem er ausgesetzt ist.

„u:und (.) ja:a (.) an sich war meine Mutter dann immer so wegen so diesen depressiven und sowas (.) eher (.) ziemlich (.) äh (.) ja wie soll man das sagen? Hatte zu viele Muttergefühle sag ich's mal so=wollte mich nicht gehen lassen hatte so n Partnerersatz in mir weil mein Vater entweder nie da war oder sich nur um sich gekümmert hat u:und dann irgendwann hat se mich auch nicht mehr zur Schule geschickt und sowas“ (I1 A, 16-21).

So wird auch an dieser Sequenz diese für Andre spezifische Gleichzeitigkeit aus Passivität und Aktivität deutlich: Einerseits folgt er der Selbstpräsentation, dass er dem mütterlichen Handeln ausgeliefert war. Andererseits erhält er dadurch aber auch eine spezifische Funktion für

die Mutter. Dass das Verhalten von Andre und Frau Peters eine sich gegenseitig verstärkende Wirkung hat, zeigt sich aus der nachfolgenden Sequenz.

Die Aufteilung der Eltern spielt auch hier eine Rolle, sodass eine Pflicht für Andre entsteht, seine Mutter zu unterstützen und sie nicht alleine zu lassen – wie der Vater es getan hat. So kann nicht nur bei Andres Bruder Lasse eine parentifizierte Rolle angenommen werden, sondern auch bei Andre selbst, der sich für das Wohl seiner Mutter verantwortlich sieht und sich damit identifiziert. Wesentlich ist dabei jedoch, dass diese Rolle Andre auch eine gewisse familiale Position sichert, aus der Andre auch Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit ziehen kann. So prägt das Verhältnis zu Frau Peters auch die Art und Weise, wie Andre seine Bildungsbiographie sowie seine Fortschritte präsentiert und auch, wie er seine spätere Beziehung mit seiner Freundin Katha darstellt (vgl. dazu auch Lenz 2014, 210; Stierlin 1978, 29). In dem Interview mit Frau Peters wird ein fürsorgliches und angepasstes Verhalten Andres ihr gegenüber deutlich, dem sie auch stattgegeben hat. Das besondere Bündnis zwischen Mutter und Sohn manifestiert sich in dieser Sequenz und stellt vor allem die Krankheit der Mutter in den Fokus:

„meist hat er Bauchschmerzen gehabt oder hat er äh gesacht: „nee ich möchte lieber bei dir bleiben“ (Interviewerin: mhm) und ähh „du Mama du bist doch krank ich bleibe lieber bei dir“ (I FP, 96-98).

Andre gibt an, in der Grundschule bereits eine Klasse wiederholt zu haben: „ich ich ich hab durch die Fehlzeiten schon alleine eine Klasse in der Grundschule wiederholt“ (I1 A, 189-190). Kontrastiert man diese Aussage mit der erlebten Lebensgeschichte, wird deutlich, dass Andre im ersten Grundschuljahr, 2006, die Diagnose „Funktionale Störung der Rechenfähigkeit“⁷⁸ erhalten hat; er musste in der Grundschule jedoch *kein* Schuljahr wiederholen⁷⁹. So kann die Diagnose als ein Rückschlag oder eine Rückstufung in der eigenen Bildungsbiographie erlebt worden sein und daher womöglich als Wiederholung einer Klassenstufe dargestellt werden. Das Fehlen, das mit dem Verhalten der Mutter begründet wird, verhilft Andre weiterhin in einer passiven Selbstpräsentation zu bleiben. Zudem muss er so keine Mitteilung über eine schambesetzte Diagnosestellung erteilen.

So scheint es wahrscheinlich, dass sich das Verhalten der Mutter und auch ein mögliches Bedürfnis Andres, den Leistungssituationen in der Schule aus dem Weg gehen zu wollen, gegenseitig begünstigten. Dass er die damalige Situation als unangenehm und belastend empfunden hat, wird durch die folgende Äußerung deutlich, wodurch Andres auf Vermeidung und Rückzug ausgerichtete Bewältigungsstrategie deutlich wird:

⁷⁸ Eine Störung der Rechenfähigkeit wird als kompensierbares Verständnisproblem im arithmetischen Grundlagenbereich angesehen, bei der der begriffliche Verinnerlichungsprozess erschwert ist. Eine solche Diagnosestellung hat keine Aussagekraft über eine Intelligenzleistung einer Person (vgl. Schipper 2005, 18 f.). Schipper stellt eine Übersicht zusammen, aus der „Symptome für Rechenschwäche“ (ebd., 20) hervorgehen und die vier beobachtbare Phänomene beinhaltet, an denen erkennbar werden kann, dass Schwierigkeiten in dem Bereich vorliegen (verfestigtes zählendes Rechnen, Probleme bei der Links-/Rechts-Unterscheidung, Intermodalitätsprobleme (Wechsel zwischen den unterschiedlichen Wissensmodi) und einseitige Zahl- und Operationsvorstellungen) (vgl. ebd.). Hinsichtlich der Ursachen wird ein multiperspektivischer Erklärungsansatz verfolgt, der auch das familiale Umfeld berücksichtigt. Eine Förderung findet ebenfalls multidimensional statt und besteht daraus, ein Fundament zu basalen Grundvorstellungen von Zahlen und Operationen zu vermitteln. Es gilt insbesondere einen Teufelskreis aus Versagensängsten und Nichtverständnis zu durchbrechen (vgl. Scherer & Moser Opitz 2010, 49 ff.).

⁷⁹ Diese Information stammt aus Andres Schulakte.

„Also es war eigentlich damals so als kleiner Knirps so „Ja Muddern ich hab Bauschmerzen (.) ich will nicht zur Schule geht einfach nicht“ und dann hat sie halt immer da angerufen und da gelassen (.) was mit der Zeit dann natürlich immer unangenehmer für sie wurde ((@@@)) weil sie fast jeden Tag anrufen musste ((@@@))“ (I1.1 A, 174-178).

Dies ist die einzige Stelle in den Interviews, in der er schildert, dass es *sein* Wunsch war, nicht zur Schule zu gehen. Die Sequenz aus dem Interview mit Frau Peters kann an dieser Stelle verstärkend hinzugezogen werden. Gleichzeitig präsentiert Andre, dass er Möglichkeiten nutzt, für seine eigenen Bedürfnisse zu sorgen, indem er sich somatisierend verhält.

Die zitierte Sequenz veranschaulicht ebenfalls das besondere Beziehungsverhältnis zwischen Andre und Frau Peters. Darüber kann Andre auch Abgrenzungsmomente zu seinen beiden Geschwistern herstellen.

„und da sie ja selber/ auch wenn ich das dritte Kind war und sie eigentlich wissen müsste wie man jemanden aufzieht hat's bei mir halt (.) / bei den anderen beiden hat's ja geklappt aber bei mir ging's irgendwie (.) hat's bei ihr irgendwas (.) bisschen verdreht so dass dann halt mit allem anfang so überempfindlich zu sein eher gesagt so übersorg/über(.)sorglich so gesehen zu mir zu sein (.) na ja und dadurch hab ich halt nie gelernt wie es halt ist zur Schule zu gehen (.) so dies das so“ (I1.1 A, 136-141).

Seine Mutter wird in seiner Darstellung zu derjenigen, die es eigentlich hätte besser wissen müssen. So nimmt Andre mit dieser Sequenz eine abschließende Erklärung für seinen unregelmäßigen Schulbesuch vor. Damit wird der Schulbesuch einerseits zu etwas Schicksalhafterem und andererseits kann so nochmals die besondere Beschaffenheit der Beziehung zwischen Frau Peters und Andre präsentiert werden. Wiederholt zieht Andre also familiäre Strukturen als Erklärungsmuster und Ausgangsbedingungen des eigenen Handelns heran. Somit wird eine hohe familiäre Identifikation angenommen, auch wenn diese in Teilen als Abgrenzungsmöglichkeit genutzt wird.

Diese Ambivalenz wurde einleitend bereits als charakteristisch beschrieben und soll an dieser Stelle nochmals aufgegriffen werden, weil Frau Peters einerseits Andres Abwertungstendenzen ausgesetzt und er andererseits auf die Anerkennung aus dieser symbiotischen Beziehung angewiesen ist (vgl. dazu Morgenroth 2010, 137; ebd., 151).

Im Jahr 2007 geht Andres Mutter in Frührente. Andre ist zu diesem Zeitpunkt acht Jahre alt. Dieses Ereignis sieht er als einen entscheidenden Wendepunkt in seinem häuslichen und familiären Umfeld an:

„ja bis dann (.) meine Mutter die schon seit (.) ja seitdem ich eigentlich schon denken kann auch depressiv war in Frührente gegangen is (.) sie dann erst mal zu allem unfähig war etc. (.) mein Bruder musste mich aufziehen und sowas“ (I1 A, 7-9).

So stellt dieses biographische Datum der Mutter eine Schlüsselszene in Andres erzählter Lebensgeschichte dar, das zu einer Veränderung der gesamten Familiensituation führt.

In Andres Präsentation nimmt seine Mutter seit diesem Zeitpunkt nicht mehr die Rolle als Mutter mit Erziehungsfunktion ein, diese hat sein Bruder übernommen und Andre beschreibt ihn als „Vaterperson“ (I1 A, 108) und „richtiges Vorbild“ (I1 A, 109).

So wird deutlich, dass Andre Herrn Peters keine Erziehungsfunktion zuspricht. Frau Peters erkennt ebenfalls ein „Vaterverhältnis“ (I FP, 250) zwischen ihren beiden Söhnen. In Andres Darstellung benutzt der Vater finanzielle oder materielle Dinge, mit denen er versucht, seine

Zuneigung zu zeigen. Andre präsentiert heute zu wissen, dass es sich um eine Fassade handelte, die der Vater versuchte aufrecht zu erhalten.

„so ungefähr aber (.) zum Liebe zeigen hat der einem dann immer Scheiße gekauft die man dann gar nicht wollte man hat zwar alles bekommen so=in Arsch geschoben bekommen so richtig verwöhnt mäßig aber hinter dieser Fassade ist halt alles kaputt gewesen schon immer“ (I1.1 A, 67-70).

Eine solche Darstellung des Vaters passt zu Andres Rollenaufteilung der Eltern, die hier noch um eine weitere Facette ergänzt wird. Hiermit wird manifest, dass Herr Peters seinen Vorstellungen eines Vaters nicht entsprechen kann, da er nicht in der Lage ist, seinen Kindern emotionale Zuwendung entgegenzubringen. Gerade aufgrund der konstanten Einführung von Herrn Peters als Negativbeispiel ist anzunehmen, dass er eine anhaltende Bedeutung für Andre einnimmt. Sie Auseinandersetzung mit den elterlichen Entwürfen geschieht zwangsläufig und zwar „unabhängig vom Grad der Zustimmung oder der Ablehnung“ (King 2004, 107). Wesentlich ist dabei, dass die Anknüpfungen und Identifizierungsmöglichkeiten auch als Ressource gelten, neue Konstellation hervorzubringen (vgl. dazu auch Büchner & Brake 2006, 268).

Die Zuschreibung der ‚negativen‘ oder destruktiven Rolle findet ihren Höhepunkt, als die Familie aufgrund von Schulden eine Privatinsolvenz anmelden muss, das Eigenheim so nicht mehr abbezahlen kann und schließlich in ein Mietshaus umzieht.

„also wir haben so sogar unser Haus selbst gebaut wo unsere Garage so groß war wie unser jetziges und all sowas und das hatten wir dann (.) verloren weil mein Vater Schulden nicht begleichen konnte (Interviewerin: mh) so Kreditschulden halt“ (I1 A, 10-12).

Herr Peters hat es laut Andre versäumt, seiner Familie einen sicheren Rahmen zu bieten. Offensichtlich sieht er es auch als Aufgabe des Vaters an, sich darum zu kümmern und spricht nicht von der Mutter, die auch beteiligt ist. Andre spricht ihr sogar jegliche Verantwortung an der Situation ab, weil „sie ja nie was selbst gemacht hat (.) so nie ’ne Wohnung gesucht nie ’nen Auto gekauft nie auf eigenen Beinen gestanden“ (I1.1 A, 80-81). Damit geht eine Abwertung der Selbstständigkeit der Mutter und ihrer beruflichen Tätigkeiten bis zum Zeitpunkt der Frührente einher. Diese Darstellung der Mutter ist vor allem zweckmäßig für Andre, da er so die Aufteilung Eltern beibehalten kann. Kontrastierend soll an dieser Stelle auf das Interview mit Frau Peters verwiesen werden, in welchem die Verschuldung und deren Folgen ebenfalls thematisiert werden. In aller Kürze kann auf die Selbstpräsentation von Frau Peters eingegangen werden, die sich ebenfalls deutlich von Andres Bild seiner Mutter unterscheidet. Frau Peters präsentiert sich als „Kämpferinnennatur“, die niemals aufgegeben und stets nach Lösungen gesucht hat, auch wenn sie, wie sie selbst sagt: „ganz viel Hilfe annehmen [muss] die mir helfen das zu schaffen ne?“ (I FP, 134/135). Frau Peters versucht, der sich abzeichnenden verschlechterten Situation mit Nebentätigkeiten, denen sie gleichzeitig nachgeht, entgegen zu wirken.

„aber ich habe (.) so keine Unterstützung gekriecht von meinem Mann im Gegenteil (.) „du musst jetzt wieder arbeiten gehn!“ ne? „du weißt ja wir brauchen das Geld wir wolln doch das Haus behalten ne?“ oah dieses Haus hab ich so gehasst (.) ich habe ja n/nen Hauptjob gehabt und mehrere kleine Jobs ne? (.) so war das ja ((hustet)) aber ich hab es nich geschafft das Finanzielle ne?“ (I FP, 407-412).

An dieser Sequenz wird Frau Peters Selbstpräsentation deutlich, indem sie mangelnde Unterstützung ihres Manns präsentiert, versucht Lösungen zu finden und sich über widrige Umstände hinwegzusetzen. Zwischen Andre und Frau Peters wird so eine wesentliche Parallele deutlich: Beide verfolgen in ihren Interviews das Präsentationsinteresse, es *trotz* schwieriger Umstände geschafft zu haben und erfolgreich handeln zu können. Diesbezüglich verfolgen sie einen transparenten Umgang mit biographischen Herausforderungen und können sich mit diesen Ereignissen profilieren und diese so einbetten, dass das eigene Entwicklungspotential vor diesem Hintergrund erkenntlich werden kann. Das ist eine Strategie, die Andre im Verlauf der Präsentation seiner Bildungsbiographie verfolgt. Für sein eigenes Präsentationsinteresse ist es jedoch wesentlich seiner Mutter eine passive, unselbstständige Rolle zuzusprechen, um die Gelingensbedingungen seiner eigenen Personen zuordnen zu können. So ergibt sich, Andres Präsentation folgend, ein Familienbild, bei dem die männlichen Familienmitglieder eher eine aktive Rolle erhalten, während die weiblichen Familienmitglieder passiv dargestellt werden. Im Jahr 2010 besucht Andre mit elf Jahren die fünfte Klasse des Realschulzweigs einer kooperativen Gesamtschule. Wie auch bei der Grundschulzeit gibt er an, Klassen wiederholt zu haben:

„ich ich ich hab durch die Fehlzeiten schon alleine eine Klasse in der Grundschule wiederholt und zwei auf der KGS auf der ich vor hier war und da war ich immer (.) in Klassen (.) in denen in nicht klar kam weil alle jünger waren weil (.) alles (.) so kindisch und bäh einfach war“ (I1 A, 189-193).

Die Klassenwiederholungen und der Verweis auf das kindische Verhalten seiner Mitschüler*innen, welches er stark ablehnt („bäh einfach“), dient der Funktion, sein Selbstpräsentationsinteresse als reifer und erwachsener im Vergleich zu anderen Kindern und Jugendlichen aufrecht zu erhalten. Damit wird deutlich, dass Andre Freundschaft mit Alter und Reife verbindet. Den ausbleibenden sozialen Anschluss erklärt er also damit, dass seine Mitschüler*innen „immer“ jünger waren als er. Damit wird vor allem das Verhalten der Mitschüler*innen fokussiert, so dass das *eigene* Verhalten nicht zur Disposition steht. Damit wohnt auch dieser Aussage ein schicksalhafter Charakter inne, der schon in vorherigen Textstellen festgestellt worden ist. Diese von Andre präsentierte Ausgangslage unterstützt sein wesentliches Präsentationsinteresse: Durch die ausbleibenden Freundschaften im Klassenkontext ist eine Außenorientierung, wie Andre sie im Folgenden vorstellt, notwendig. Außerdem kann so abermals sein eigenes Handeln im Bildungskontext unterstrichen werden; er wird zu demjenigen, der den schulischen Anforderungen alleine begegnen muss. Die präsentierte Größe der Schule und die daraus folgende Anonymität werden legitimierend für seine Strategie des Rückzugs angeführt:

„und da/also läuft das alles in einer internen Klasse und wenn du da mit keinem klar kommst läufst du natürlich die ganze Zeit allein auf ner Schule von/was weiß ich wie viele Schüler da mittlerweile drauf sind 5000 oder so um und hast natürlich noch weniger Lust dahin zu gehen und nach der Schule bin ich dann immer entweder nach Hause an nen Rechner“ (I1 A, 204-207).

Das Gefühl des fehlenden sozialen Anschlusses stellt sich als eine Konstante im Schulalltag dar.

Durch das Ausbleiben des Schulbesuchs verschlechtern sich seine Schulleistungen, was schließlich im Jahr 2012 zu einem Wechsel des Schulzweigs von der Real- auf die Hauptschule führt. Für Andre hat dies zur Folge, dass er in eine neue Klasse kommt, neue Mitschüler*innen und Lehrkräfte kennenlernen muss. Zu dieser Zeit zeigt Andre eine wei-

tere Bewältigungsstrategie, die verdeutlicht, wie belastend die schulische Situation für ihn ist und dass sie sich „gewalttätig anfühlt“ (Doctors 2004, 271). Andre beginnt, selbstverletzende Verhaltensweisen zu zeigen und wird in Folge dessen für zwei Monate krankgeschrieben. Dahingehend wird Andres Verhalten als ein „Versuch des Selbstmanagements“ (Doctors 2004, 268) verstanden, Andre kann seinen Schulbesuch temporär pausieren und Selbstfürsorge herstellen. Doctors (2004) stellt zwar eine gewisse Gewalttätigkeit derartiger Handlungen fest, aber betont, „daß das Symptom *eine Strategie für die Bewältigung überwältigender, intensiver emotionaler Erfahrungen* darstellt⁸⁰“ (ebd., 267; Herv. i. O.). Im Vordergrund der Handlung stehen Stressabbau und das Gefühl, sich nach der Verletzung besser und beruhigt zu fühlen (vgl. Libal & Plener 2009, 192). Ab diesem Zeitpunkt beginnt Andre eine langfristige therapeutische Behandlung.

Ungefähr ein Jahr später, als Andre 14 Jahre alt ist, erhält er die Diagnose, dass er Depressionen habe. Depressive Störungen werden daran erkannt, dass sie aus Stimmungsproblemen, Antriebsverminderungen und Denkstörungen (Grübeln, Gedankenkreisen) bestehen (vgl. Kölch, Fegert & Freyberger 2009, 263). Zu den Denkweisen gehören auch Wertlosigkeitsgedanken, negative Sichtweisen auf die Welt und Zukunft (vgl. Seiffge-Krenke 2007, 187). Aufgrund der Tatsache, dass depressive Symptome in ihrer Verhaltenscharakteristik eher unauffällig ausgeprägt sind, werden sie oftmals übersehen. In den Selbstberichten der Personen treten sie dabei jedoch deutlich zum Vorschein, wie auch aus der Sequenz von Andre deutlich wird. Für die Personen „stellen depressive Symptome Prädiktoren späterer Störungen und Fehlanpassungen dar, insbesondere im affektiven Bereich“ (ebd., 188). Du Bois (2007) arbeitet heraus, dass wenig empathisches Verhalten der Eltern aufgrund eigener psychischer Erkrankungen und (adaptive) Reaktionen der Kinder auf Trennung und Verlust als Grundmuster der Genese von Depressionen verstanden werden können (vgl. ebd., 208 f.). Dieses biographische Datum wird auch im Interview mit Frau Peters aufgegriffen und stellt einen Einschnitt für sie dar. Frau Peters thematisiert ihre Schuldgefühle, die sie empfindet und die fortan die Beziehung zu ihrem Sohn prägen:

„man verzweifelt ja denn und ja das is und sacht „das is alle meine Schuld dass es meinem Sohn so schlecht geht“ ne? (2) und dann kommen ja auch diese Situationen als mein Sohn (.) Andre bei mir im Bauch war hatte ich ja schon Depressionen (Interviewerin: mhm) und denn kommt das ja alles tt/ der hat ja in meinem Bauch die Depressionen mitgekriecht (Interviewerin: mhm mhm) ich hab mich da jetzt zwar nicht großartig drum gekümmert ne? ich hatte zwar meinen Psychologen (Interviewerin: mhm) Gespräche und so und der hat dann immer gesagt es kann sein es muss nicht sein ne?⁸¹ (Interviewerin: mhm) und da hab ich mich denn immer so nen bisschen ähm entschuldigt gefühlt (Interviewerin: mhm) ne? das das war so ne kleine Entschuldigung aber im Endeffekt hab ich doch gesagt doch ich bin die Mutter ich hab Schuld (Interviewerin: mhm) ich hab das nicht geschafft (.) meinen Sohn (.) ja so richtig zu zu in erziehen in dieser Entwicklung ne?“ (I FP, 136-147).

80 Doctors (2004) stellt fest, dass Personen, die sich selbst verletzen, ausgeprägte „Dysfunktionen in der dyadischen Regulation erlitten haben“ (ebd., 268). Die extremste Form ist dabei körperliche oder seelische Misshandlung. Selbstverletzendes Verhalten kann aber auch auftreten, wenn ein Elternteil mit mangelnder emotionaler Einfühlbarkeit auf ein Bedürfnis nach „Zuwendung und Regulation des alltäglichen Kummers“ (ebd.) reagiert.

81 „Mit einiger Berechtigung müssen wir annehmen, dass die genetische Disposition allein nie ausreicht, sondern dass stets traumatische Auslösefaktoren und andauernde Belastungsfaktoren hinzukommen müssen, bis eine Depression manifest wird. Die depressive Disposition ist also keine feste schicksalhafte Größe ab der Geburt, sondern sie entwickelt sich in einem dynamischen Umfeld“ (du Bois 2007, 210).

Wie Andre mit den mütterlichen Schuldgefühlen umgeht, wird im Verlauf der Falldarstellung deutlich, da Andre der Anerkennung durch Frau Peters einen besonderen Stellenwert beimisst und versucht, ihr verwehrte biographische Themen zu verwirklichen (vgl. dazu auch Polz 2018, 53).

Depressiv zu sein, heißt für Andre „nicht normal“ zu sein:

„so im Vergleich fällt mir da nicht so genau ein weil ich nicht genau weiß wie normale Menschen denken so (.) normale Menschen die halt nicht depressiv sind ((holt tief Luft)) die werden ja nie wissen wie es is' (.) rauszugehen und immer dieses Gefühl in sich zu tragen und die Leute die es haben (.) können halt höchstens damit versuchen umzugehen aber (.) auch nie wissen wie's ohne das Gefühl wäre und werden's auch immer weiterhin behalten so deswegen konnt' ich es nie so differenzieren zu anderen Leuten (.) wie die sich fühlen wie es (.) für die is' (.) mal traurig oder mal glücklich zu sein wie der der normale/wie die normalen Emotionen laufen und wie sie überhaupt darauf reagieren wenn ich sowas erzähle (.) ob das für die komplett unvorstellbar ist oder (.) wie auch immer halt ich weiß nicht=ich konnt'/ ich weiß heute das noch immer nicht so genau“ (I1.1 A, 41-51).

Die Definition „nicht normal“ zu sein und die hohe Identifikation damit kann auch dem Bild entsprechen, nicht gesund zu sein. Gesundheit wäre in diesem Kontext gleichbedeutend „mit guter individueller Anpassung an gesellschaftliche Bedingungen“ (Brunnett 2016, 214). Gesundheit kann somit als Kapitalart (Bourdieu 1983) gelten, durch deren Besitz unterschiedliche gesellschaftliche Positionierungen einhergehen (vgl. Bourdieu 2012, 686).

Andre stellt eine hohe Identifikation mit der Depression dar, wodurch er den Bruch mit bisherigen Selbstentwürfen bewältigt und von einer Determination für ihn selbst ausgeht. Er selbst trägt die Depression in sich und hat nur die Möglichkeit, sich damit zu arrangieren (vgl. Jurk 2016, 328). Einerseits präsentiert Andre sich in dieser Textstelle reif, atklug und abgeklärt und andererseits spricht eine große Sehnsucht daraus, doch mal einen Tag „normal“ sein zu können, nicht stetig Anpassungsleistungen erbringen zu müssen und das Gefühl zu haben, seine eigene Gedankenwelt intellektualisieren und differenzieren zu müssen. Die eigene Sonderrolle, die er einnimmt, hat stets einen positiven Aspekt für ihn, über den er sich profilieren kann und will. Trotzdem wird aber auch immer deutlich, wie schmerzhaft das Erleben der eigenen „Andersartigkeit“ für Andre ist und wie defizitär er sich selbst dadurch wahrnimmt. Durch die Diagnosestellung erhält Andre eine Orientierung und ein Erklärungsmuster für manche seiner Verhaltensweisen wie bspw. das vermeidende Verhalten und den Rückzug. Damit kann eine stärkere Identifikation mit der Erkrankung hergestellt werden.

Andre legt in der Darstellung seiner eigenen Therapiebesuche Wert darauf, dass diese ihm nicht dazu verholfen haben, eine andere Sichtweise zu entwickeln oder gar eine Verbesserung seiner subjektiven Position erreicht zu haben. Die Präsentation einer Erfolgsgeschichte ohne äußere Unterstützung kann so unterstrichen werden. „Um seine Autonomie zu sichern, die er in ihrer Entwicklung in der Krise bedroht erlebt, wehrt er sich gegenüber Hilfsangeboten, die ihn in seiner Autonomie unterstützen sollen“ (Paul 1999, 171).

Sein Präsentationsinteresse wird auch durch Frau Peters gestärkt, die Bewunderung und Respekt dafür ausdrückt, dass Andre seine Depressionen lange Zeit ohne Medikation behandeln konnte:

„und der Andre schafft das ohne Tabletten (Interviewerin: mhm) (2) der hat keine Unterstützung (4) das is das is auch nochmal (.) nen großes Lob ne?“ (I FP, 752/753).

Gleichzeitig wird durch eine solche Überhöhung Andres aber auch die Beteiligung von Frau Peters markiert. „Stolz auf etwas zu sein bedeutet, dass es eine eigene Teilhabe an dem gibt, das am anderen positiv gesehen wird“ (Flaake 2005, 103 f.).

So kann Andres bisheriges Präsentationsinteresse als reifer, junger Mann, der sich alles selbst beigebracht hat und dem niemand helfen kann, seien es Therapeut*innen, Lehrkräfte oder seine Eltern, bestehen bleiben und wird von Frau Peters unterstützt. Er unterstreicht dies, indem er sagt:

„(3) keine Ahnung halt auch wenn's bisschen (.) bisschen eingebildet klingt so ungefähr ich hab's mir halt irgendwie alles selbst beigebracht (.) wie man mit dem ganzen Kack umgehen muss irgendwie wie ich mich reflektiere u:und was ich sollte und was ich nicht tun sollte“ (I1.1 A, 618-621).

So präsentiert Andre seine eigene Erfolgsgeschichte und Selbstwirksamkeit, indem er darstellt, wie er trotz aller Widrigkeiten zu Hause und trotz mangelnder therapeutischer Unterstützung es dennoch geschafft hat, sich selbst zu reflektieren. An dieser Stelle sei jedoch kontrastierend nochmals auf das Eingangszitat verwiesen, mit dem Andre in das erste Interview einsteigt und sagt, dass er *aufgrund* seiner langjährigen Therapieerfahrung wisse, was er erzählen könne. Dies bedeutet, dass er die Erfahrungen, die er im Rahmen dieser gesammelt hat, als wertvoll und nützlich für die Interviewsituation erkennt und daher Therapie zur Distinktionsmöglichkeit wird.

Während Andre zu Hause ist und so der Schule fernbleibt, fängt er an, Computer zu spielen. Das wird eine aktive Strategie, um seinen Alltag zu bewältigen.

„na ja ich hatte halt zu dem Zeitpunkt glaub ich halt so wirklich null Freunde da war ich halt noch wirklich ((@@@)) jung (.) klein (.) übergewichtig ((@@@)) so richtig typisch halt ((holt tief Luft)) ähm hatte halt wirklich immer nur Konsole oder PC und damals hat's dann halt so angefangen dass ich gemerkt habe ey (.) damit kommst du ja irgendwie dem ganzen aus'm Weg äh (.) kommste halt überall raus und hast halt irgendwas womit du dich beschäftigen kannst (.) findest darüber vielleicht noch Leute auch wenn die am Arsch der Welt wohnen so ungefähr“ (I1.1 A, 15-21).

So wird das Spielen zu einer Strategie, die auch passend zur Selbstbeschreibung ist, sich gerne der Realität zu entziehen. Seinen Medienkonsum beschreibt Andre als exzessiv, indem er über sich selbst als „medienerkrankt“ (I1 A, 36) spricht.

Doch Andre hat nicht nur Interesse, dem Alltag aus dem Weg zu gehen, sondern will darüber neue Kontakte knüpfen. Diese Kontakte sind in seinem Alltag nicht vorhanden. Durch diesen Verweis auf das Bedürfnis danach, Freunde zu finden, spielt Andre auf eine Bedeutung von sozialem Kapital an und dass er alternative Wege nutzt, um dieses akkumulieren zu können. Durch die Verbindung über das Internet scheint es unwesentlich zu sein, wo die Leute wohnen. Somit erhalten Verbindung und Kontakt eine andere Qualität, die sich vom persönlichen Kontakt abhebt. Durch die Anonymität kann Andre bewusst kontrollieren, welche Informationen er über sich preisgeben möchte (vgl. dazu Fischer 2012, 176 ff.; Süllow 2012, 178 ff.).

Das Bedürfnis, dem Alltag aus dem Weg zu gehen, wird dringlicher, als Herr Peters im Jahr 2013/2014 berentet wird. Damit steigt sein Alkoholkonsum, Streitigkeiten zwischen den Eltern nehmen zu. Andre wählt mit dem ausbleibenden Schulbesuch eine Bewältigungsstrategie, bei der er ebenfalls im häuslichen und familialen Kontext bleibt, was wiederum zu Streitigkeiten zwischen den Eltern führt. So kann aber Andre die „Aufmerksamkeit auf sich und damit von den Missständen innerhalb der Familie“ (Morgenroth 2010, 141) abwenden.

Damit erscheint es für Außenstehende so, als sei Andre mit seinen Verhaltensweisen eine Belastung für die Familie; er trägt jedoch dazu bei, das „Gleichgewicht in der Familie aufrecht zu erhalten“ (ebd.). Diese Konstellation verleitet Andre an späterer Stelle dazu, sich selbst als Symptomträger der Familie zu beschreiben.

So besteht Andres Alltag darin, nicht zur Schule zu gehen, dafür „Anschiss von Vatern/Vadern“ zu erhalten und dann

„heulend hochgehen irgendwas mich irgendwie ablenken mit mein' Rechner oder Konsole dann so lange im Zimmer bleiben weil ich mich dann auch nicht mehr getraut traue mich dem halt so richtig zu stellen so“ (I1.1 A, 181-184).

Durch das Fehlen entsteht ein Teufelskreis, der die schulischen Leistungen nahezu automatisch schlechter werden und die Hemmschwelle steigen lässt, den Schulbesuch wieder aufzunehmen. Passend zu der bereits dargestellten „Lagerbildung“ der Eltern erhält der Vater hier eine eindeutig negative und strafende Rolle.

Dass der Prozess, dem Alltag und der Realität zu begegnen, womöglich noch immer andauert und noch nicht abgeschlossen ist, kann anhand der Korrektur von Perfekt zu Präsens angenommen werden („weil ich mich dann auch nicht mehr getraut traue mich dem halt so richtig zu stellen so“). Damit wird nochmals das Bedürfnis der Flucht aus dem Alltag als Bewältigungsstrategie begründet und so eine gewisse Notwendigkeit dafür geschaffen.

„ja mein Ziel war halt einfach immer diesen Trott (.) diesem ganzen Leben aus dem Weg zu gehen (.) weil ich selbst noch nicht so weit war ich dachte ich würde es jetzt abschließen wollen ich war noch nie dazu in der Lage zu sagen wirklich „Ich will (.) mich umbringen“ (.) Gedanken schon aber ich hatte nie den Mut dazu=also musste was anderes“ (I1.1 A, 52-56).

In dieser Sequenz deutet Andre bereits schon an, dass „was anderes her [musste] um den ganzen zu entfliehen“. Damit präsentiert er ein Stufenmodell mit zunehmender Intensität der Belastung sowie gleichzeitig dem Bedürfnis danach ihr zu entgehen. So wird Drogenkonsum als eine weitere subjektive Bewältigungsstrategie betrachtet, durch die es ermöglicht werden kann, innere Zustände im Sinne einer sog. „Selbstmedikation“ (Khantzian 1985) zu kontrollieren, was auch den bisher herausgearbeiteten und übergeordneten Motiven des Rückzugs und des Vermeidens entspricht.

7.1.5 Drogensucht und Therapie

„da haben mir die Drogen 'türlich ziemlich bei geholfen“

Andre beginnt im Alter von ungefähr 14 Jahren mit dem Konsum von Cannabis. Den Beginn des Konsums baut er argumentativ sorgfältig auf, indem er die häusliche Situation anhand der Depressionen der Mutter, der Alkoholabhängigkeit des Vaters und seine eigene Verfassung skizziert, um sich dann nochmals zu vergewissern, ob das Thema seiner eigenen Abhängigkeit Relevanz für das Interview besitzt.

Andre geht bei seiner Darstellung systemisch vor und leuchtet unterschiedliche Perspektiven aus. Der systemische Charakter wird unterstrichen, indem er davon spricht, er sei „insgesamt so der Symptomträger der gesamten Familie“ (I1 A, 56). Andre präsentiert sich durch die Selbstbeschreibung als ‚Symptomträger‘ als therapeufähig und reflektiert sein Zuhause mit Vokabular meines beruflichen Feldes. Er setzt damit voraus, dass ich weiß, was er damit meint und vermeidet durch Hinzuziehung von Fachsprache eine narrative Darstellung der

häuslichen Situation. Damit wird in seiner Abweichung und dem Verhalten, das den Eltern und dem Bruder missfällt, aber dennoch deutlich, welche und vor allem aber auch *dass* Andre eine Funktion für und in der Familie hat. So ist es Andre möglich, familiales Kapital zu präsentieren (vgl. dazu Yosso 2005, 79). Durch diese Einordnung in den familialen Kontext kann Andre einerseits Kenntnis über sich selbst, über Ursachen und Wirkung präsentieren und andererseits auch in der Therapie erworbenes Wissen anwenden.

„hab da natürlich auch schon gemerkt auch mit den ganzen Absprachen der ambulanten Therapie (.) dass ich halt sowieso/Depressionen etc. vererbbar sind (.) die Sucht war ja schon immer so im Körper meines Vaters (.) u:und bei mir hats dann einf/ auch irgendwie eingeschlagen ((holt tief Luft))“ (I1 A, 60-63).

Dabei wird deutlich, dass Andre darauf bedacht ist, ein formales, Informationen gewinnendes Verhältnis zur Therapie herzustellen. Es geht ihm um Informationsbeschaffung und vor allem um eine legitime Erklärungsstrategie, wie es zu seinem eigenen Konsum kommen konnte. Seine eigene Passivität wird damit nochmals unterstrichen und seine Rolle als derjenige, der über die Positionen, Auswirkungen und Anteile an unterschiedlichen Entwicklungen Bescheid weiß, wird deutlich. Aus familientherapeutischer Sicht wird adoleszenter Substanzmissbrauch häufig mit misslungener Ablösung in Verbindung gebracht. Dabei werden Konzepte von abweisender bzw. vermeidender und anklammernder bzw. enthemmter Bindung gegenübergestellt (vgl. dazu Fischer & Möller 2018, 105).

Abhängigkeit wird Morgenroth (2009) folgend als „Folge lebensgeschichtlich vorausgehender Störungen begriffen ..., die eine altersgemäße Reifungsentwicklung verhindert haben (ebd., 109).

Dem systemischen bzw. genau ergründenden Charakter seiner Darstellung folgend führt Andre seine Freunde ein, die er zum Teil im Internet kennenlernt und die zwei oder drei Jahre älter sind als er. Die Freund*innen werden heldenhaft dargestellt, weil „die mich dann mal rausgeholt hatten weil ich damals auch ziemlich auch ziemlich medienerkrankt war ((lacht kurz auf))“ (I1 A, 34-36). Andre lässt sie in einem positiven Licht erscheinen, während er zum „Medienkranken“ und demjenigen wird, der gerettet werden muss und darauf angewiesen ist, dass sich jemand seiner annimmt. Das Alter seiner Freund*innen hat hier die wesentliche Funktion, abermals sein Selbstpräsentationsinteresse zu stärken und zu verdeutlichen, dass Andre keine Freundschaften mit gleichaltrigen Personen führen kann wohl aber mit Älteren.

Aufgrund des Alters der Freund*innen wird „natürlich auch immer mal gekifft etc.“ (I1 A, 32). Andre stellt den Konsum zunächst als etwas zur Entwicklungsphase Zugehöriges und Passageres dar. Er schließt sich in diese Entwicklungsphase mit ein und kann also über Konsum Zugehörigkeit herstellen und empfinden (vgl. dazu Morgenroth 2010, 106). Wenige Zeilen später wird der vorläufige Charakter aufgehoben:

„ja hab ich dann wie gesagt von Anfang gemerkt dass es das [Computerspielen] halt nicht mehr is und (.) bin dann halt auch ziemlich auf das (.) Kiffen abgekackt dann kamen die ganzen chemischen Drogen und das hat sich über locker mehr als n halbes Jahr gezogen (.)“ (I1 A, 37-40).

Der Freund*innenkreis wird von Andre nicht als loser Verbund von jungen Menschen, die gemeinsam konsumieren, dargestellt, sondern als ein Kontinuum; eine Gruppe, zu der Andre sich scheinbar erstmals zugehörig fühlt und die ihm einen überdauernden Kontakt anbietet.

„viele haben mir natürlich gesagt ich soll mit dem Freundeskreis komplett (.) den kompletten Kontakt abbrechen mir n anderen suchen a:aber (.) erstens hab ich immer so gedacht Warum? (.) und zweitens „Ja mach das doch mal erstmal“ (.) und da ich halt nie in Klassen war die auf meinen (.) Level ((macht Anführungsstriche in der Luft)) so waren hab ich's mir eh immer als komplett unrealistisch vorgestellt sowas zu schaffen“ (I1 A, 345-350).

Gleichzeitig wird ein für Andre spezifisches Beziehungsverhalten deutlich, indem er sich als Person präsentiert, die trotz Empfehlungen anderer an den Freundschaften und Beziehungen festhält. Wer jedoch die Personen sind, die ihm raten, einen neuen Freund*innenkreis aufzusuchen, erläutert Andre nicht näher. Dieses unter Beweis stellende Verhalten lässt sich auch rekonstruieren, wenn es um romantische Beziehungen geht.

Seinem Selbstpräsentationsinteresse folgend führt Andre hier das „Level“ ein, das er bisher mit Gleichaltrigen nicht erreichen konnte. Gleichzeitig wird Andres Beziehungsbedürfnis deutlich sowie seine Ängste, keine Beziehungen führen zu können. So hält er sich an seinem Freund*innenkreis fest, auch wenn dieser kritisiert wird. Es scheint, als seien zu diesem Zeitpunkt zwei wesentliche Bedürfnisse Andres befriedigt, indem er in und mit einer freundschaftlichen Gruppe Drogen konsumiert und sich so der Realität entzieht.

Andre eröffnet mit dem Eingangssatz zu diesem Teilkapitel („da haben mir die Drogen 'ürlich ziemlich bei geholfen“ (I1.1 A, 35/36)) ein Spannungsfeld, indem er Drogen personalisiert und ihnen eine helfende Wirkung zuspricht und sie damit die Rolle einer „absichernde[n] Bindungsfigur“ (Fischer & Möller 2018, 51) einnehmen. Im Gegensatz dazu kann die Therapie stehen, der eine helfende und unterstützende Wirkung stets abgesprochen wird. Hinsichtlich Andres Präsentationsinteresse scheint dieses Spannungsfeld passend, weil es ihn darin bestärkt, dass ihm niemand helfen könne und er sich selbst eigene Wege suchen müsse. Somit kann der Konsum von Drogen auch als „Selbstmedikation“ (Khantzian 1985; vgl. auch Fischer & Möller 2018, 51; Morgenroth 2009, 114) verstanden werden. Drogenkonsum kann hier auch die Möglichkeit darstellen, Aktivität und Autonomie zu erleben (vgl. King 2004, 125). Gleichzeitig kann hinter diesem „heftige[n] Agieren und wilde[n] Experimentieren ... auch eine verdeckte Form von Trauer“ (ebd., 114) angenommen werden.

Andres Schulbesuch findet weiterhin unregelmäßig statt und wird dann ganz eingestellt, so dass er im Jahr 2014 eine Ordnungswidrigkeitsstrafe erhält. Da er zu diesem Zeitpunkt schon 15 Jahre alt ist, leistet er Sozialstunden in einem Altenheim ab. Die Schule beschließt in Absprache mit der zuständigen Schulbehörde, dass für Andre keine weitere Beschulung mehr auf dieser Schule stattfinden soll. Dies erlebt Andre als Verweis von der Schule, ist nun ohne institutionelle Anbindung und sieht sich in seiner Wahrnehmung bestätigt, keine Hilfe zu erhalten und alles alleine schaffen zu müssen. Für die häusliche Situation bedeutet dies eine weitere konfliktreiche Dynamik, die sich in ihrer Ausprägung chronifiziert und den Alltag bestimmt.

„aber so mit 14 15 war's denen ja schon scheißegal wi/wann ich nach Hause komm' wo ich bin und so (.) ja (.) aber dann über die hat's sich dann ziemlich (.) verschlimmert als es dann anfang mit den Drogen mit dem nicht mehr wirklich gar nicht mehr zur Schule gehen und so weil die halt nicht wussten/die hatten's ja noch nie gehabt so die wussten nicht was geht ((holt tief Luft))“ (I1.1 A, 142-147).

Andre präsentiert teilnahmslose und gleichgültige Eltern, für die die Situation neu ist. Damit wird die eigene Besonderheit im Familienkontext unterstrichen und Andre präsentiert sich

als „hoffnungslosen Fall“. Dieses Erleben wird mit folgendem Zitat unterstrichen: „eigentlich hat mich ja meine ganze Familie mich ja dann irgendwann aufgegeben so“ (I1.1 A, 152).

Im Kontrast zu Andres Darstellung erscheint die Schilderung von Frau Peters, die in diesem Kontext eine große Aktivität und Einsatz ihrerseits präsentiert:

„und dann (.) hab ich mich selber=ja im Internet weil was was macht man als Mutter man geht ins Internet und denn hab ich das alles gelesen was passiert und „Oh Gott“ dacht ich das gibts ja wohl nich“ (I FP, 491-494).

Frau Peters schildert, dass sie wiederholt Versuche unternommen hat, mit Andre und seinen Freund*innen zu reden. Als der Konsum wiederholt im Elternhaus stattfindet, droht Frau Peters den Jugendlichen die Polizei zu rufen, was dazu führt, dass Andre nicht mehr nach Hause kommt und bei Freund*innen übernachtet und der Konsum somit nach außerhalb verlagert wird. Frau Peters beschreibt die Reaktion ihres Mannes in dieser Zeit, in dem sie diese als Abgrenzungsmöglichkeit nutzt, womit ihre eigene Aktivität präsentieren kann und ihr Engagement unter Beweis stellt:

„und ja mein mein Mann ja gut (.) der hat sich auch seine Gedanken gemacht aber meist (.) der hat zwar geredet und geschimpft (Interviewerin: mhm) und immer unter Alkohol ne? (Interviewerin: mhm) u:und hat aber nichts getan=der hat immer nur geredet aber hat keine ja da kam keine Bewegung rein (Interviewerin: mhm mhm) und ich (.) obwohl ich (.) eingeschränkt war durch meine Depression=man hat ja denn auch keinen Antrieb (Interviewerin: mhm) (...) und immer denn versucht irgendwas in die Wege zu leiten irgendwo nachgefracht wie man denn so nachforscht (Interviewerin: ja) aber das dauerte natürlich“ (I FP, 120-128).

Nach dem Verweis von der KGS wird Andre im Jahr 2014 auf der zu den Interviewzeitpunkten aktuell besuchten Schule angenommen. In der Zwischenzeit intensiviert Andre seinen Konsum und nimmt abwechselnd Kokain und Cannabis. Eine chemische Mischung tritt nun an die Stelle der bewussten Wahrnehmung des Leidens (vgl. dazu Morgenroth 2009, 114). Über den Schulwechsel und den Informationsprozess berichtet Andre in den Interviews nichts. Dafür kann erneut das Interview mit Frau Peters als Informationsquelle herangezogen werden. Den gelungenen Schulwechsel führt Frau Peters vor allem auf ihr Engagement zurück:

„weil ich geforscht habe ne? im Internet ja da hab ich einfach Schulschwänzer eingegeben ne? und dann alles so durchgelesen und dadurch bin ich auf diese [Name der Schule] gekommen (...) ich wollte ja dass es weitergeht ne?“ (I FP, 108-114).

Andre erinnert sich wie folgt an die Anfangszeit in der Schule:

„((@@@)) war schon recht schlimm eigentlich ((@@@)) (...) keine Ahnung und da kam ich auch schon ((@@@)) nicht mehr mit meiner Klasse zurecht ((@@@)) da hatte ich dann (.) so einen auf diesen Tieffall weil ich mir dachte schon wieder so eine kack Klasse was soll denn diese Scheiße? (.) ja dann hatte ich erstmal direkt wieder keinen Bock herzukommen und das war dann die komplette siebte und locker bis zur Hälfte der achten so“ (I1 A, 218-229).

Andre thematisiert erneut, dass er Schwierigkeiten in und mit seiner Schulklasse erlebt hat, die ihn daran gehindert haben bzw. seine Motivation, die Schule zu besuchen, gehemmt haben.

Aufgrund des anhaltenden Konsums und des unregelmäßigen Schulbesuchs wird Andre empfohlen, eine Drogentherapie zu absolvieren.

Andre stellt die Entscheidung, die Therapie und den Entzug zu machen in seiner Spontanzählung als seine eigene und aktiv getroffene Entscheidung dar: „[ich bin] von mir aus in den Entzug gegangen“ (I1 A, 40-41). Intern dazu befragt und gebeten, dazu noch mehr zu erzählen, kommt Andre zu einer weniger starken Selbstbeteiligung an der Entscheidung:

„Ich wollte es (.) so gefühlsmäßig nicht ich ich ich hatte Angst davor= ich hatte (.) bange davor was die da mit mir drinnen machen (...) wirklich nur gemacht hab ich's halt weil meine Leute zu der Zeit sich auch da angemeldet hatten so“ (I1.1 A, 209-214).

Andre beginnt also im Alter von 15 Jahren eine Drogentherapie auf einer speziell auf Jugendliche ausgerichtete Suchttherapiestation. Mit der Aufnahme wird ihm bewusst, dass keine*r seiner Freund*innen aufgenommen worden ist und er nun alleine dort ist. Andre schildert, dass er dann gemerkt hat: „Scheiße jetzt (.) haste verkackt jetzt wird es für dich die Hölle“ (I1.1 A, 226). Er beschreibt ausführlich seine Erfahrungen auf der Station, berichtet von strikten Regeln und strengem Personal. Immer wieder verweist er auch auf die anderen Jugendlichen, die dort mit ihm waren und dass er mit ihnen nicht gut ausgekommen ist: „und die Leute mit denen ich zu der Zeit dort alleine war konnt' ich null mit (.) arbeiten so ungefähr hab ich nicht gemocht so konnt' ich mir nichts mit vorstellen“ (I1.1 A, 231-233). Die Zeit erlebt er als Aufgabe seiner Autonomie und die klinische Isolation bereitet ihm große Schwierigkeiten, so dass er zu dem Entschluss kommt, die Therapie nach circa vier Wochen abzubrechen.

„mich hat's dann halt einfach ((holt tief Luft)) ich hab irgendwo gemerkt dass ich da nicht hingehöre ich wollte halt immer in Erwachsenenkliniken geh'n weil ich halt auch auf dem Stand dessen auch war psychisch und (.) vielleicht nicht auf'm Perso aber psychisch halt und ich hab's einfach nicht ausgehalten“ (I1.1 A, 273-276).

Die Selbstpräsentation zu dieser Zeit im Entzug entspricht dem thematischen Feld⁸² und scheint an dieser Stelle besonders wichtig, weil Andre so die Möglichkeit hat, die „gescheiterte“ Situation für sich positiv oder ertragbar zu wenden und nochmals seine eigene Reife zu betonen. Als Andre dann die Klinik verlässt, bilanziert er, er habe den Entzug „nur stumpf (...) durchgezogen“ (I1.1 A, 270) und das sei „ja so das wichtigste so etc. etc.“ (I1.1 A, 295). Die Abwertung der anderen Jugendlichen sowie die stetige Präsentation der psychischen Überlegenheit hat für Andre eine schützende Funktion, Gefühle von Scham und Bloßstellung können so abgewehrt werden. Diese Strategie manifestiert sich an diesem biographischen Datum und wird auch im Verlauf der Biographie zu einer zentralen Bewältigungsstrategie.

„Der Entzug birgt das Risiko der Affektüberflutung durch Beschämung: Sich selbst in der eigenen Nichtigkeit, Verwahrlosung, Unaufrichtigkeit und Unsicherheit sehen müssen – das zu vermeiden ist leider oft ein stärkerer Antrieb für den Konsum, als der Antrieb für einen Entzug sein kann“ (Fischer & Möller 2018, 60 f.).

Andre wird von seiner Mutter und seinem Bruder abgeholt und sieht sich mit deren Enttäuschung über die Situation konfrontiert.

82 „Ich als Beobachter meines Lebens: Wie ich mein eigenes Leben und das meiner Familie genau beobachte und analysiere. Ich kenne alle Positionen und Verhältnisse meiner Familienmitglieder.“

„und du hast direkt schon gesehen wie enttäuscht beide waren so so/so/sofort angesehen (.) wie keine Ahnung wie wie die einfach so fünf Schritte vor und 80 zurück mit mir gegangen sind“ (I1.1 A, 279-281).

Damit wird die Bewertung der Situation vor allem durch die Reaktion der Mutter und des Bruders hergestellt. Andre selbst ist derjenige, der diese Reaktion sieht und wahrnimmt und ihre Intensität durch die anderen einschätzen und beurteilen kann. Durch die Gegenüberstellung der Zahlen fünf und 80 wird auf eine abstrakte Weise deutlich, dass Andre bewusst ist, dass er durch den Abbruch einen familiären Rückschritt verursacht hat und der Mutter und dem Bruder erneut Sorge bereitet – und sich dafür schämt.

So kehrt Andre wieder zurück nach Hause und nimmt bald wieder Kontakt mit seinem Freund*innenkreis auf. Dieser wird als Bezugsgröße genommen, um den Therapieaufenthalt zu bewerten, da ein Freund von ihm ebenfalls frühzeitig abgebrochen hat („hat’s nur einen Tag ausgehalten“ (I1.1 A, 229)) und ein anderer die gesamte Zeit da war, aber „dem hat’s Null gebracht“ (I1.1 A, 230). Dahingehend kann Andre sich in die Erfahrungen und auch Meinungen der anderen einreihen und erlebt dadurch Einigkeit in der Gruppe. Nach einigen Wochen wird Andre rückfällig:

„und (.) ja dann war der Wille noch so n bisschen da wirklich noch weiter clean zu bleiben dann hab ich mich auch wieder mit den alten Freunden getroffen und (.) einer davon war halt n Arschloch und hat halt nich’ nein gesagt und ich war halt vielleicht zwei drei Wochen nur clean“ (I1.1 A, 285-288).

Das Bild der Freund*innen wird an dieser Stelle von Andre funktional bedient: Waren sie zuvor seine Rettung, wird hier eine Person als anstiftend beschrieben und damit der eigene Rückfall begründet. Andre verfolgt hier eine verachtende und beschuldigende Beschreibung des Freundes („einer davon war halt n Arschloch und hat halt nich’ nein gesagt“), um „die eigene Bloßstellung zu vergessen und von ihr abzulenken“ (Fischer & Möller 2018, 61).

Nach dem Abbruch der Therapie und dem Rückfall kommt es zu einem Wendepunkt in der Beziehung zu seiner Mutter:

„der Moment wo ich gemerkt hatte das es wirklich vorbei is zwischen mir und meinen Eltern eher gesagt zwischen mir und meiner Mutter bei meinem Vater war mir das egal so wo ich dann wirklich so unter zitterter/zitternder hoher Stimme sie dann irgendwie gefragt hatte (3) oder gesagt hatte dass es mir leid tut oder so und darauf kam dann nur so’n so’n (.) „Joa was soll ich halt sagen?“ ne?“ (I1.1 A, 313-320).

Andre präsentiert eine gleichgültige Reaktion der Mutter, die ihn enttäuscht. Er reagiert darauf mit provokativem, regelbrechendem und selbstgefährdendem Verhalten, indem er seinen Konsum intensiviert, selten zu Hause ist und sich „vogelfrei“ präsentiert. Andre thematisiert einen Zwiespalt zwischen dem Gefühl, jetzt alles machen zu können, was er wollte, und einem Bedürfnis nach Regeln und Orientierung. In Andres Selbstpräsentation erhält er aber diese Rückmeldung oder „Begrenzung“ der Eltern nicht, was zur Aufrechterhaltung und Verfestigung seiner bisher bekannten Bewältigungsstrategien führt und auch zu seiner Selbstpräsentation als derjenige, der alles alleine geschafft hat und dies auch musste.

„[Es] hat mich halt zu sehr viel viel viel zu sehr verletzt dass die das wirklich alle so mit mir aufgegeben haben dass die so enttäuscht davon waren dass ich wieder zu Hause bin so ungefähr“ (I1.1 A, 289-291).

In dieser Zeit, in der er sich von seiner Familie so allein gelassen fühlt, lernt Andre seine damalige Freundin Alessia im Internet kennen, die 21 Jahre alt ist; Andre ist zu dem Zeitpunkt 16 Jahre alt. Die Beziehung kennzeichnet sich dadurch, dass Andre einen Vergleich zwischen Sucht und Abhängigkeit von Personen darstellt: „das war so ungefähr nach der Drogensucht glaub ich ungefähr das schlimmste was mir passieren konnte“ (I1 A, 68/69); es handelt sich bei der Beziehung um „keine wirkliche Liebe es war eigentlich pur Abhängigkeit“ (I1.1 A, 368).

Hinsichtlich seiner Selbstpräsentation ist es wichtig für Andre, sich in der Retrospektive stark von seiner Freundin zu distanzieren. Damit kann er seinem Präsentationsinteresse der Abgeklärtheit und Beobachtung folgen.

„die war so der kaputteste Mensch den ich jemals kennengelernt habe (...) ha:at dauerhaft eine:en so (.) nicht mal dass du's merkst aber sie hat dich manipuliert hat dich eifersüchtig gemacht hat dir hier alles vorgelegt hat dich hier wirklich aufs mindeste reduziert und einfach zerstört“ (I1 A, 70-75).

Andre präsentiert sich als Opfer und als der Leidtragende in der Beziehung, der manipuliert und benutzt wurde, was erneut seine Passivität und seine erleidende Beziehungsposition untermauert. Die Parallele zu der Beziehung seiner Eltern, in der die Mutter ebenfalls eine untergeordnete Rolle einnimmt, zieht Andre selbst.

„das war eigentlich genau dasselbe wie bei meinem Vater und bei meiner Mutter ((@@@)) nur dass ich ((zeigt auf sich)) (.) meine Mutter war ((@@@)) so ungefähr ((holt tief Luft))“ (I1.1 A, 347-349).

Damit stellt Andre die Beziehung der Eltern ebenfalls als von einem Ungleichgewicht geprägt dar. Im Gegensatz zu seiner Mutter, so Andre, gelingt es ihm, sich aus dieser für ihn toxischen Beziehung zu lösen:

„das ging n Jahr lang so und bis ich's dann mal geschafft hab (.) da auch mich zu distanzieren u:und daraus zu lernen dass ich das nicht mehr so mit mir machen lassen würde“ (I1 A, 78-82).

Erneut beruft Andre sich auf sich selbst, seine eigene Leistung und einen Selbsterkenntnisprozess, den er allein gemeistert hat.

Im Nachfragenteil berichtet Andre ausführlich über mehrere Seiten über die Beziehung. Dabei kommt es auch zu Verstrickungen, wenn es um das Ende der Beziehung geht, das Andre unterschiedlich darstellt.

Die Schwierigkeit, die damalige Beziehung zu beenden, sieht Andre darin, dass

„ich dachte die ist die einzige die ich brauche so und dass ich danach nie wieder so lieben kann und ist auch so (.) wenn du ein Mal so abhängig bist dann empfindest du dann nicht mehr so das war wirklich so diese rosarote Brille ging nicht über's ganze Jahr nicht du warst wirklich so verliebt wie im ersten/wie in der ersten Woche mit deinem Traumpartner so ungefähr konntest dir nichts anderes vorstellen ((räuspert sich)) (.) und (.) ja hast einfach alles mit dir machen also ich jedenfalls und sie auch stückweit mit sich“ (I1.1 A, 476-482).

Wiederholt wird das Bild der Abhängigkeit bedient, um die Beziehungsstruktur und auch das Ideal zu beschreiben, bei dem es darum geht, „diese rosarote Brille“ so lange wie möglich aufrecht zu erhalten. So wird deutlich, dass Konsum und Drogen zu einem Erfahrungshintergrund werden und fest in seinem Selbstbild integriert sind. Die Beziehung und insbesondere die Beschreibung mit Hilfe der Suchtanalogie können einen selbst geschaffenen Gegenhori-

zont zur Familie darstellen. Dieses Gefühl soll um jeden Preis aufrechterhalten werden, weshalb Andre erklärt, dass er deshalb hat alles mit sich machen lassen. Diese Beschreibung ließe sich auf einen ersten Konsum und das Gefühl dabei übertragen. Andre spricht dieser ersten Beziehung eine Einmaligkeit und Beispiellosigkeit zu, an die keine Beziehung mehr herankommt. Durch diesen Stellenwert werden auch Verhaltensweisen von Andre legitimiert.

Im Zuge der ausführlichen Darstellung der Trennung von Alessia erwähnt Andre ebenfalls, dass sie ihn darin unterstützt habe, in eine betreute Wohngemeinschaft umzuziehen. Andre beschreibt, dass seine Therapeut*innen und Ärzt*innen ihm das schon vor längerer Zeit vorgeschlagen hätten, er sich aber nicht getraut habe. Alessia habe ihn dazu ermuntert, ihn aus seinem „Elternhaus rauszubekommen [und] mir irgendwie psychischen Beistand dazu [zu] geben mich da rauszubekommen“ (I1.1 A, 545-546). Andre scheint es als ärgerlich zu empfinden, dass „immer was/irgendwas (...) immer darauf zurück[zu führen]“ (I1.1 A, 543/4) ist. Genau das scheint aber passend zu seiner generellen Bewertung dieser Beziehung als einmalig. Dadurch, dass er sich vor allem anfangs in der Einrichtung nicht wohl gefühlt hat, verfestigt sich Alessias Rolle als „einzige, die ich brauche“ (I1.1 A, 475) und der dargestellte Aspekt der Abhängigkeit wird deutlich. Frau Peters hingegen thematisiert den Auszug von zu Hause in die betreute Wohngemeinschaft als lange geplant und familial abgestimmt. Sie spricht mit Bewunderung über ihren Sohn und seinen Auszug. Sie nimmt dies als Zeichen seiner Selbstständigkeit an und nutzt es ihrerseits als Abgrenzungsmerkmal zu anderen Müttern, indem sie sich in Gesprächen mit seinem Auszug profiliert und damit Andres Reife präsentiert. Die Reaktion der anderen Mütter beschreibt sie als „total baff“ (I FP, 652).

Mit dem Ende der Beziehung zu Alessia verbindet Andre auch das Ende seines Konsums und stellt die beiden Ereignisse in ein sich gegenseitig bedingendes Verhältnis, so dass ein karthatisches Moment entsteht. Andres Darstellung folgend hat die Trennung für ihn eine augenöffnende Funktion:

„also es ging dann noch n bisschen weiter mit Gras etc. pp aber dieser Punkt geschafft zu haben sowas so ne riesige (3) wie heißt das Bade⁸³? äh äh so so so so'n so'n großes Paket sozusagen abzulegen hat mir geholfen irgendwie zu merken dass ich doch n Mensch bin der sich wohl doch noch n bisschen selbst schätzt“ (I1.1 A, 522-526).

So kann Andre die Trennung von seiner Freundin als einen Erfolg darstellen, der für ihn positive Folgen bereithält und ihm Erkenntnisse über sich selbst bringt. Seinen Freund*innenkreis kann Andre in dieser Zeit unterstützend einführen. So berichtet er, dass er viele Gespräche mit insbesondere einem Freund über die Beziehung geführt habe. Andre präsentiert so, dass er über Freund*innen verfügt, die ihn in Beziehungskrisen unterstützen und demonstriert damit auch soziales Kapital und ein Netzwerk, das ihm emotionalen Beistand leistet (vgl. Yosso 2005, 79).

Diese starke und auch emotional besetzte Ankündigung wird durch folgenden Satz resümiert und die Emotionalität neutralisiert: „irgendwas hat klick gemacht=°bei manchen ist das halt so bei manchen nicht°“ (I1.1 A, 532/533).

Zwar betont Andre damit seine Besonderheit, kann aber nicht konkret benennen, was ihn von den anderen abhebt und welche Umstände dazu geführt haben, dass es „klick“ gemacht hat. Auch wird dadurch deutlich, dass die Tatsache, dass es bei ihm „geklickt“ hat, willkürlich ist. So wird abermals sein Selbstpräsentationsinteresse deutlich, indem er sich als sein eigenes

83 Vermutlich meint Andre das Wort „Bürde“.

Projekt darstellt und seine eigene Erfolgsgeschichte präsentiert. Auch dies gehört zu dem thematischen Feld der Sonder- und Beobachterrolle, die er in seinem eigenen Leben ein- und wahrnimmt. Diese Darstellung ist für seine Lebensgeschichte nötig, da er so die Möglichkeit hat, unabhängig von der Familienbiographie zu werden und sich abzugrenzen.

Das Ende des Konsums bzw. die Unterstützung darin kann ebenfalls mit dem institutionellen Setting in Verbindung gebracht werden, in dem Andre nun wohnhaft ist. Das Ziel der Einrichtung besteht in der Unterstützung der Verselbstständigung, so dass es einen geregelten Tagesablauf gibt und die Jugendlichen auch Taschengeld bekommen. Mit der institutionellen Strukturierung geht auch einher, dass Drogentests in der Einrichtung vollzogen werden und Abstinenz eine Bedingung für das Wohnen wird. Ebenso verhält es sich auch beim Schulbesuch, da die Hauptbezugspersonen, die Andre beim Einzug zugeteilt werden, auch im Kontakt mit der Schule und den Eltern stehen und eine gemeinsame Planung vorgenommen wird. Bei Andre geht es vor allem um eine Alltagsstrukturierung und eine Regelmäßigkeit des Schulbesuchs, da er nach der abgebrochenen stationären Therapie unregelmäßig in die Schule gegangen ist.

Ende des Jahres 2016 lernt Andre seine zum Interviewzeitpunkt aktuelle Freundin, Katha, beim Weihnachtessen der Einrichtung kennen. Gemeinsam war die Gruppe in einer Pizzeria und Katha hat Andre während des Essens

„zu ihr gepfften so ungefähr dann saßen wir halt die ganze Zeit nebeneinander (.) haben irgendwann Themen aufgebaut so (.) was uns (.)ja so kaputte Menschen ja die flö:örten halt nicht oder so (.) für die iss:’ flö:örten halt so indem man erzählt was man für ne Scheiße erlebt hat so ungefähr ne? ((holt tief Luft))“ (I1.1 A, 674-677).

In der Darstellung des Kennenlernens wird sichtbar, dass beide hier die Möglichkeit haben, ihre negative Vergangenheit dazu zu verwenden, die jeweils andere Person damit zu begeistern. So wird die eigene Biographie und darin vor allem die negativen Erfahrungen als Trumpf bzw. Distinktionsmöglichkeit ausgespielt. Katha reagiert mit Erstaunen und bestätigt damit sein Bedürfnis nach Anerkennung. Diese Praxis beschreibt Andre als „flö:örten“ zwischen sog. „kaputte[n] Menschen“.

Zunächst wissen beide nicht, in welche Richtung die Beziehung nun laufen soll, weil vor allem Katha Zweifel hat; „sie hat selbst immer so so zwei Kathas in sich gehabt so ((lacht))“ (I1.1 A, 712).

Andre beschreibt von seiner Seite aus keinerlei Zweifel und zieht Gewissheit daraus, dass er in Kathas „Beuteschema“ (I1.1 A, 731) passt. Damit spricht er sich die eigene Individualität ab und legt das Hauptaugenmerk darauf an Katha angepasst zu sein. Andre stellt die Beziehung der beiden sehr ausführlich dar, wobei der Fokus darauf liegt, eine hohe Passgenauigkeit seinerseits zu präsentieren und zu demonstrieren, wie gut sie deshalb zusammenpassen. Andre stellt eine grundlegende Regel der Beziehung dar:

„ja und unsere Regelung ist so gesehen halt ich lass die Finger von Drogen und (3) damit dürfte es funktioniere[n] (...) also hab ich noch mehr Gründe clean zu bleiben und ja“ (I1.1 A, 754-758).

So werden die Basis und die Zukunft der Beziehung mit Andres ausbleibendem Drogenkonsum in Verbindung gebracht. Andre braucht, so seine Formulierung, Gründe, um nicht zu konsumieren. Für Andre erfüllt seine Beziehung zu Katha auch die Funktion und Motivation, „clean“ zu bleiben. Damit werden die Bedeutung und die Verantwortung, die auf der

Beziehung liegen, gesteigert. Andre präsentiert, dass Katha aufgrund seiner Vergangenheit nicht sorgenfrei sein kann, war er nachvollziehen kann:

„dass is eigentlich ihre einzige Angst so dass ich halt wieder in meine alten (.) Kreise versinke in meine alten Gewohnheiten dass ich halt mein Leben wieder verkacke (.) dahingehend (.) joa is aber auch verständlich so "bei nem Exjunkie" ((lacht)) das is bei meiner Mutter ja nich anders die hat genau dieselben Ängste dass wenn keine Ahnung wir uns trennen oder so dass ich dann wieder aus Langeweile mit dem Kiffen und dann mit weiterem anfang (4) joa da macht sie sich halt Sorgen ne? (6)“ (I2 A, 459-465).

Andre präsentiert sich gegenüber Kathas Befürchtungen verständnisvoll und identifiziert sich mit der Zuschreibung „Exjunkie“, die aus Andres Perspektive eine umfassende Erklärung für generalisierte Sorge bietet. Mit dieser extremen Selbstbeschreibung verfolgt Andre ebenfalls sein Präsentationsinteresse, womit die Qualität seiner persönlichen Veränderung und Entwicklung nochmals unterstrichen wird. Um Kathas Standpunkt zu verstärken, bezieht er auch die Sorgen seiner Mutter ein.

So thematisiert Frau Peters im Interview ihre Sorgen, weil sie denkt, dass wenn Katha sagt: „so ich will nichts mehr von dir Schluss“ (.) denn denn fällt der wieder in so'n Loch also das kann ich mir vorstellen“ (I FP, 440-442). Damit wird eine hohe Erwartungshaltung an Katha gestellt, da sie sowohl für Andre als auch für seine Mutter eine Schlüssel- oder Sicherheitsfunktion übernimmt. Katha erhält sowohl von Andre als auch von Frau Peters eine hohe Verantwortung für Andres Wohlergehen. Bei Frau Peters kann dahinter eine gewisse Übertragung der Mutter- oder zumindest der Fürsorgerolle stehen, die sie selbst temporär aufgrund ihrer Erkrankung nicht wahrnehmen konnte. So scheint Frau Peters einerseits erleichtert über die Möglichkeit, eine gewisse Verantwortung an Katha abgeben zu können und andererseits bleibt damit die Sorge um Andre aufrechterhalten.

Eine Beziehung zu führen, stellt Andre als seine Priorität und als lang ersehntes Ziel dar: „Nummer eins war endlich mal ne gesunde Beziehung zu führen“ (I1.1 A, 788/9). So vereinbart die hohe Priorisierung der Beziehung einerseits ein regressives Bedürfnis nach Einbindung und lässt andererseits aber auch eine Präsentation von Erwachsensein und Ablösung vom Elternhaus zu, insbesondere von der Mutter (vgl. dazu Morgenroth 2010, 164 f.). Ein weiterer Aspekt wird dadurch erfüllt, dass Andre in der Beziehung eine Kompensation für seinen Drogenkonsum erkennt. Dies wird vor allem durch das Bedingungsverhältnis in der Beziehung nochmals bestätigt. Schließlich ermöglicht ihm die Beziehung noch eine weitere wesentliche Funktion: Er ist der einzige in der Geschwistergruppe, der sich vorstellen kann, Kinder zu bekommen und zu heiraten. Damit hebt er sich von den Beziehungen, die seine Schwester und sein Bruder führen, ab; „wenn wär ich wirklich der einzige der da ma wirklich was in der Richtung machen würde“ (I1.1 A, 811/812).

Andre kann Frau Peters diesen Wunsch nach Enkelkindern erfüllen; „dann komm' da ja doch noch welche (...) also das is so'n so'n Vorausdenken wo man sacht „ach ja da freu ich mich schon drauf“ (I FP, 867-870). Damit kann abermals auf eine besondere Beziehung zwischen Frau Peters und Andre verwiesen werden, indem Andre seiner Mutter den Wunsch nach Enkelkindern erfüllen kann oder will und sich damit auch mit ihren Vorstellungen und Wünschen für ihr späteres Leben identifiziert (vgl. dazu Stierlin 1978, 25). Daran wird auch seine eigene Beziehung bemessen und kann so nochmals aufgewertet werden.

Gleichzeitig zeichnet Andre ein Bild von sich selbst, das Extreme beinhaltet und entspricht bzw. sehr kontrastreich ist. Die „kranke“ Beziehung und die Drogensucht sollen mit Hilfe

der neuen „gesunden“ Beziehung und den „Normalvorstellungen“ und Erwartungen an ein geregeltes, durchschnittliches Leben kompensiert oder gar überschrieben werden. In der Schule wird Andre im Jahr 2017 fest aufgenommen, da sein Schulbesuch regelmäßig stattfindet.

„bis ich dann versucht habe das alles in Griff zu kriegen (Interviewerin: mh) ich geh jetzt zwar seit drei Jahren hier zur Schule aber so wirklich richtig und täglich ein bis anderthalb Jahre? (Interviewerin: mhm) (.) beziehungsweise jetzt (.) ja (.) Anfang der neunten gehe ich erst richtig hin=die haben mich dann so in die achte gezogen=äh in die neunte gezogen auf Probe“ (I1 A, 227-231).

Er erreicht den Hauptschulabschluss am Ende der neunten Klasse. Den schulischen Erfolg stellt Andre als eine Bedingung für Anerkennung durch seinen Bruder Lasse dar. Andre schildert, dass es „auch unfassbar gut getan [hat] so von ihm so als richtiges Vorbild auch mal ein „Mann ich bin stolz auf dich“ zu kriegen (...) u:und das zeigt einem schon dass das auch ganz gut ist was man tut“ (I1 A, 109-113).

Damit wird sichtbar, dass nur dann Handlungen anerkannt werden, wenn sie verdient worden sind und eine positive Weiterentwicklung dokumentieren. Durch die Tatsache, dass Lasse Andre mitteilt, dass er stolz auf ihn ist, kann auch Andre stolz auf sich selbst sein. Neben dem Bruder wird ebenfalls noch die Mutter als Bezugsgröße hinzugezogen:

„also [als] sie dann wirklich gemerkt hat ja jetzt schreibt der gute Noten is' in der WG gut aufgehoben etc. etc. (.) da hat sie mir dann natürlich auch n Stein vom Herzen fallen lassen dass ich wusste jetzt muss se sich keine Sorgen machen jetzt kann mein Leben so ungefähr gewinnen mit dem Sinn dass es jetzt halt die Rechnung halt so gesehen abge(.)rechnet ist halt ich hab dieses Elternteil was ich am meisten liebe stolz und glücklich gemacht weiß ich dass ich der keine Angst mehr mache und dadurch geht's der auch besser“ (I1.1 A, 163-169).

Die Sequenz steht exemplarisch für das Verhältnis von Andre und Frau Peters. Dieses ist durch gegenseitige Schuldgefühle und Delegationsaufträge (Stierlin 1978) gekennzeichnet. Andre sieht sich in der Position, seiner Mutter durch sein Verhalten, keine Sorgen (mehr) bereiten und ihr keine „Angst“ machen zu wollen. Damit sieht Andre sich verantwortlich für das Wohlergehen seiner Mutter an, was vor allem die Formulierung, dass die Mutter *ihm* einen Stein vom Herzen fallen lässt, deutlich wird. Andre bedient sich dem Begriff der Rechnung der „Metapher der familiären Buchführung“ (Lenz 2014, 211). Er errechnet, was er aufgewendet hat und sich erarbeitet hat und was ihm in Folge dessen an familialer Anerkennung zusteht. Das Wohlergehen seiner Mutter wird zur Motivation. Durch die Bezeichnung seiner Mutter als „der“ lässt sich eine gewisse Distanzierung erahnen sowie auch abwertende Anteile, die mit der als hoch empfundenen Verantwortungsübernahme einhergehen.

Frau Peters wiederum tut es Andre gleich und beschreibt, dass die Verbesserung ihres psychischen Zustandes mit Andres Fortschritt zusammenhängt:

„aber richtig geschafft hab ich (.) das ja jetzt daraus zu kommen (.) weil ich wusste (.) mein mein Sohn geht es besser (.) das is ja denn auch noch so'n Ansporn mein Sohn hat jetzt is auf dem Weg (.)“ (I FP, 423-426).

Sowohl Frau Peters als auch Andre setzen sich gegenseitig als relevante Personen ein, um ihre eigene Entwicklung zu beschreiben oder zu untermauern. So besetzen sie sich gegenseitig mit Gefühlen, sich nicht enttäuschen, es der jeweils anderen Person beweisen zu wollen und damit schließlich Anerkennung für ihr Handeln zu erlangen.

Herr Peters wird ebenfalls auf eine spezifische Art und Weise einbezogen, wenn es um familiäre Anerkennungsprozesse geht. Zunächst geht es darum, Gleichgültigkeit gegenüber der väterlichen Meinung zu präsentieren, was anschlussfähig an die familiäre „Lagerbildung“ erscheint.

„und ja: a bei meinem Vater (.) ((holt tief Luft)) man hat jahrelang drauf gewartet und da ist es egal geworden“ (I1 A, 113/114).

Es scheint eher im Gegenteil so zu sein, dass Andre ein Bedürfnis, eine Sehnsucht danach hat, auch von dem Vater anerkannt zu werden. Dass die väterliche Anerkennung immer noch relevant für ihn ist, zeigt die nächste Sequenz:

„wenn mein Vater mir irgendwas verspricht oder so leg ich da trotzdem noch ab und an Wert drauf obwohl ich ich ich hab's irgendwie nie gelernt ich weiß es mittlerweile zwar dass ich es nicht darf aber unterbewusst mach ich's doch noch immer“ (I1.1 A, 121-124).

Schon nahezu resigniert stellt Andre fest, dass er es nicht gelernt habe, keinen Wert auf das zu legen, was der Vater sage, was bedeutet, dass er es in erster Linie doch tut und er aktiv daran arbeiten oder es lernen muss, dies nicht zu tun. Daran wird auch das Erleben einer grundlegenden Enttäuschung und zugleich das Gefühl, nicht genügen zu können, deutlich. So kann abschließend festgehalten werden, dass Andre und seine Eltern nicht im Rahmen einer Triangulation dargestellt werden, sondern das Elternpaar von Beginn an getrennt und zudem spezifisch besetzt präsentiert worden ist. Während Herr Peters die Rolle des strafenden und emotional nicht zugänglichen Vaters erhält, nach dessen Anerkennung sich Andre aber dennoch sehnt, erhält Frau Peters eine doppelte Rolle. Einerseits wird sie und ihr Wohlergehen als zentral für Andres Handeln dargestellt und andererseits verfolgt Andre ihr gegenüber auch Abgrenzungs- und Abwertungsstrategien, da er nur so aus der Beziehung – auch räumlich – heraustreten kann. Diese umfassende Bedeutung von Frau Peters findet auch im Rahmen der beruflichen Selbstpräsentation nochmals Beachtung.

Im Juni 2017 absolviert Andre den Hauptschulabschluss und wird in den Realschulkurs aufgenommen. Dafür ist vorgesehen, dass sich die Schüler*innen für die Dauer der zehnten Klasse ein Langzeitpraktikum absolvieren und den Betrieb einmal wöchentlich aufsuchen. Andre, der bisher Schulbildung und berufliche Exploration in seiner Biographie als sekundär präsentiert hat, findet einen Praktikumsplatz in einer Behörde. Dort wird er in die Informationsbereiche Systemintegration und Anwendungsentwicklung eingesetzt.

„das war wieder mal n glücklicher Zufall so wie ist mir das immer so in die Hände geflogen zum Glück ((@@@)) so einen auf den als Belohnung ((@@@)) dass ich was richtig gemacht hab in meinem Leben (.) so das Praktikum hab ich nur durch Luca bekommen der ist aus der alten 10. der hatte da mal n Praktikum gemacht“ (I1.1 A, 900-903).

Andre präsentiert das Erhalten des Platzes als etwas Zufälliges, das er selbst nicht erwirkt, sondern dieses Ereignis ihn ereilt hat, ihm widerfahren ist und nicht vorhersehbar war. Die Wahrnehmung als Belohnung unterstreicht nochmals den Gedanken der Anerkennung, aber auch der Dankbarkeit dieser Möglichkeit gegenüber. Andre präsentiert eine Schicksalsergebenheit und einen Glauben in Leistung und Gegenleistung.

Nach den Sommerferien besucht Andre also die zehnte Klasse und absolviert sein Langzeitpraktikum in dem beschriebenen Bereich. Er beginnt mit seinem Führerschein und macht in seiner Freizeit regelmäßig Kraftsport mit seinem Bruder Lasse. Diese Freizeitaktivitäten

stehen symbolisch für Ablösungs- und Neujustierungsprozesse innerhalb der elterlichen und insbesondere mütterlichen Beziehungsgestaltung, die Andre nun anbahnen kann.

7.1.6 Trennung der Eltern

„dann (.) ist meine Mutter (.) ausgezogen und hat ihr halt ihr neues Leben gestartet“

Während Andre das Ereignis in seiner Spontanerzählung nur benennt und auf das Frühjahr 2018 datiert, bettet er es, als er intern danach gefragt wird, in einen größeren Erzählzusammenhang ein, geht auf unterschiedliche Positionen, Meinungen und Entwicklungen ein, womit er seinem thematischen Feld entspricht, aber sich hier bereits eine neue Facette abzeichnet, die im Folgenden detailliert betrachtet werden soll.

Andres Mutter lernt einen neuen Partner kennen und zieht zu ihm. Der Vater bleibt alleine in dem Mietshaus, welches der ehemalige gemeinsame Familienwohntort war, wohnen. Eine Trennung bedeutet auch stets, dass bestehende Delegations- und Beziehungsverhältnisse aufgelöst werden und sich neu zusammensetzen müssen (vgl. Hirsch 2001, 46). Diese Neujustierung der Beziehungsverhältnisse ist vor dem Hintergrund des neuen Partners der Mutter besonders relevant für Andre, weil sich dadurch das Mutter-Sohn-Verhältnis verändern kann. Außerdem wird mit der Trennung auch deutlich, dass innere Repräsentanzen eines Familienbildes und auch die Hoffnungen darauf so keinen Bestand mehr haben (vgl. ebd.). Auf die Trennung reagiert Andre mit einer schweren depressiven Episode und wird medikamentös eingestellt. Andre hat zu dieser Zeit große Angst, unter einer Psychose zu leiden, was seine erlebte Unsicherheit nochmals verdeutlicht.

Im Kontrast zu seinem Erleben hält Andre im Zuge seiner Selbstpräsentation am Bild des Beobachters des familialen Geschehens fest, der über die jeweiligen Positionen der Familienmitglieder weiß und diese analysiert. Die Trennung der Eltern stellt Andre vor allem als etwas Gutes und als einen möglichen Neuanfang für seine Mutter dar. Die Besonderheit in der Beziehung zwischen Mutter und Sohn wird auch an dieser Sequenz deutlich, in der Andre sich fürsorglich und schon nahezu väterlich darüber freut, dass seine Mutter von ihrem Partner gut behandelt wird. Damit positioniert Andre sich zu seiner Mutter zugehörig und priorisiert ihr Wohlbefinden:

„u:und da hat meine Mutter mich natürlich auch schon gefragt was ich dann darüber denke würde und sowas oder ob ich's: ob ich da örgendwas gegen hätte und so und meint ich halt so „nee:e (.) er behandelt dich gut er (.) sagt zu mir keine Scheiße und dir geht's dabei gut was soll ich dagegen haben? Solang du mit dem zurechtkommst mach doch was du möchtest“ ((lacht)) alles besser als mein Vater so“ (I2 A, 79-83).

Damit wird Andre für die Mutter zu demjenigen, der ihr seinen Segen gibt und die Beziehung befürwortet, ihr eine Erlaubnis dafür gibt. Besonders wichtig erscheint hier aber Andres funktionale Präsentation, da er sich als eine wesentliche Bezugsgröße für die Mutter darstellt, die im Einklang mit Andre sein möchte, Wert auf seine Meinung legt und ihn nicht enttäuschen möchte.

Die von Andre präsentierte Sonderrolle kann ab dem Zeitpunkt der Trennung der Eltern um eine wesentliche Facette ergänzt werden. Andre wird zu demjenigen, an dem unterschiedliche Informationen aus der Familie zusammenlaufen. Er trägt diese interessengesteuert weiter und wird somit zu einem „Knotenpunkt“ oder einer „Schaltstelle“ innerhalb der Familie, verfügt damit über Wissen von bzw. über die jeweiligen Familienmitglieder und verwaltet dieses.

Diese Wissenssammlung erfüllt für Andre eine wesentliche Funktion und Bewältigungsstrategie seiner bisherigen familialen Rolle. Durch das Wissen über die Positionen und Meinungen der anderen kann Andre einerseits Lücken in der Familienbiographie füllen und damit auch mehr Wissen über sich selbst in Erfahrung bringen. Andererseits kann das Wissen als Abgrenzungsstrategie fungieren, um sich von familialen Dynamiken abzugrenzen. In beiden Fällen führt dies zu einer machtvollen Position innerhalb der Familie.

Wie belastend diese Zeit für Andre zugleich ist, wird auch durch die wiederkehrenden depressiven Episoden sowie die Wiederaufnahme der medikamentösen Einstellung deutlich. Hinzukommt, dass Andre gleichzeitig in der Situation ist, seine Schulzeit zu beenden und sich für eine Ausbildung zu bewerben. Dies birgt für ihn Unsicherheiten, Zweifel und Zukunftsängste. Andre selbst wirft in seiner Darstellung der depressiven Episode die Frage nach Zugehörigkeit auf und präsentiert auch Sorge um sich selbst.

„(4) Ähm (.) ich hab ziemliche Hoch- und Tiefphasen (...) das war halt das Problem dass ich immer einfach schon nich mehr wusste (2) wo ich bin wer ich bin so Realitätsverluststechnisch dass ich komplett neben mir stand nur noch örgendwie leicht (.) betrübt alles sah so verschwommen so sediert mäßig und das ging halt über Monate hinweg dass es irgendwann nich mehr ausgehalten habe so dass ich schon dachte dass ich jetzt bald komplett durchdrehe dass ich örgendwie mein (.) kompletten Verstand verlier und dass ich jetzt örgendwie anner Zsychiose jetzt erkrankt bin“ (I2 A, 337-345).

Aus dieser Unklarheit kann das Bedürfnis danach, alle anderen Positionen im Blick zu behalten, um über seine eigene Lage besser Bescheid zu wissen, stärker erwachsen. Gleichzeitig wird aber durch die Frage danach, wer er sei, auch deutlich, dass Andre sich selbst einer Reizüberflutung ausgesetzt sieht und die unterschiedlichen Aspekte seines Lebens, wie bspw. die Trennung der Eltern, Anforderung der Schule oder die Erwartungen der Freundin nicht vereinbaren kann. Auch wird deutlich, dass der Realitätsverlust, der sonst immer als Bewältigungsstrategie und als etwas Positives, zu Andre Zugehöriges dargestellt worden ist, diesmal einen anderen Charakter trägt. In diesem Kontext scheint es etwas zu sein, das Andre nicht kontrollieren und nicht, wie sonst, aktiv anwenden kann. Andre wird medikamentös eingestellt und erklärt dies als eine Verbesserung, bis er „ma:a verpei:ilt [hat] n Rezept nachzuholen“ (I2 A, 353/354).

Andre präsentiert ein eigenes Versäumnis und lässt das Bild von heilversprechenden Medikamenten entstehen, die, wenn sie nicht eingenommen werden, direkt fehlen und negative Wirkungen entstehen lassen.

„seitdem (.) läuff's halt wieder nich so:o pralle (.) örgendwie (.) hier mal n Einbruch da wieder gut dann wieder hier n Einbruch dann wieder drei Tage n Einbruch ((lacht)) jo:oa ((streckt sich)) da geh ich dann jetzt hin und lass mir örgendwie neue geben weil es is ja jetzt das erste Mal dass ich es wirklich auf Wille und Langzeit versuche und äh Antidepressive gib'ts ja Millionen von so ungefähr wird man jetzt noch so'n bisschen rum probieren müssen aber wusst ich auch deshalb macht mich das nich so fertig“ (I2 A, 362-368).

Nach der Offenbarung eines „Einbruchs“ und des eigenen Verschuldens keine Medikamente mehr vorrätig zu haben, neutralisiert Andre die Situation, indem er eine rationale Begründung einführt. Durch die Schilderung der Aneinanderreihung immer wieder auftretender Einbrüche wird erneut Andres Passivität deutlich: er wird zu demjenigen, der das Opfer der Einbrüche wird, etwas Fremdes dringt ein und bestimmt seinen Alltag und er ist dem hilflos

ausgeliefert. Wie sehr die depressiven Episoden seinen Alltag bestimmen, zeigt sich auch darin, dass Andre zu dieser Zeit unregelmäßig die Schule besucht und auch bei einem Termin einer schriftlichen Abschlussprüfung nicht anwesend ist, die er jedoch nachholen kann. Auch bei seinem Praktikumsort kommt es zu Fehlzeiten und zu mehrmaligen Wechseln. Diese Aspekte sollen im anschließenden Unterkapitel nochmals genauer betrachtet werden, weil sie in seine berufliche Selbstpräsentation eingebettet werden können.

Zur gleichen Zeit hat Andre eine andere Art von „Einbruch“ (I2 A, 16), was bedeutet, dass er den Cannabiskonsum wieder aufgegriffen hat. Der Konsum wird hier als Bewältigungsstrategie angesehen, so dass vor allem die Bemühungen Andres, sich mit den sich verändernden Umständen auseinanderzusetzen, erkannt und beleuchtet werden sollen. Andre schiebt gleich hinterher, dass es auch dabei geblieben ist.

„und jetzt ha:alt (.) wieder (.) so'n Einbruch eher zwischendurch mal immer wieder (.) na ich hab zwischenzeitlich mal wieder (.) ich glaub drei Mal jetz oder zwe/ja doch drei mal jetz insgesamt (.) mal wieder versucht zu kiffen (.) also was heißt versucht=ich hab einfach mal wieder mit gekiff't aber dabei isses auch geblieben ((gähnt))“ (I2 A, 16-20).

Es erscheint auffällig, wie viele kurze Pausen in dieser Sequenz enthalten sind, so dass diese Aussage den Charakter eines Geständnisses erhält. So wird beschwichtigend auch der Gruppenkontext hinzugezogen und auch die Tatsache, dass es eine Ausnahme geblieben ist. Durch das Gähnen am Ende wird der beiläufige und abmildernde Charakter nochmals unterstrichen. Hier wird deutlich, dass die Droge gebraucht wird, wenn familiäre Probleme auftreten oder Andre sich in einer Krisensituation befindet, die sein Selbstwertgefühl tangiert (vgl. dazu Morgenroth 2010, 146). Dennoch wird der Begriff des Einbruchs gewählt, mit dem eine negative Konnotation einhergeht. Diese wird besonders deutlich, als Andre erwähnt, dass er Katha davon nichts erzählt hat:

„(5) da hab ich nich mit offenen Karten gespielt ((atmet schwer aus)) (.) ich überlege noch die ganze Zeit ob es so schlaue wäre weil (.) ich glaub damit würd ich (.) nur noch mehr anrichten als es is weil ich mach's nich ich mach's nich aktiv und ich werd's jetz auch erstma lange Zeit nich mehr machen (I2 A, 478-480).

Andre erlebt und beschreibt sich selbst als Gefährdung der Beziehung und versucht eine Lösungsstrategie zu finden. Die grundlegende Regelung, die sie für die Beziehung aufgestellt haben, ist nun durch Andre gebrochen worden. Seine bisherigen Bewältigungsstrategien des Vermeidens und Rückzugs wird hier in doppelter Weise angewendet, da der Konsum als eine vermeidende Bewältigungsstrategie angenommen werden kann. Außerdem geht Andre vermeidend mit der Mitteilung an Katha um.

Im Juni 2018 verlässt Andre die Schule mit einem Realschulabschluss als Klassenbester und beginnt seine Ausbildung als Fachinformatiker im Herbst des gleichen Jahres. Diese Entwicklung wird im nachfolgenden Unterkapitel genauer betrachtet, weil sie in die berufliche Selbstpräsentation eingebettet werden kann.

Abschließend ist festzuhalten, dass Andre seine Lebensgeschichte seinem thematischen Feld entsprechend darstellt, in dem er Beziehungs- und Wirkzusammenhänge analytisch aufbereitet und diese in seinen eigenen Sinnzusammenhang gestellt hat. Wesentlich ist dabei, dass seine Biographie auf ein erfolgreiches Moment hinausläuft, das im Rahmen der folgenden beruflichen Selbstpräsentation konkretisiert werden kann.

Herausfordernde und belastende Ereignisse werden aufgeschichtet und bilden den Hintergrund seiner eigenen Handlungen und Entscheidungen ab. Für Andre erweist sich so die Bewältigungsstrategie des Beobachtens und Analysierens als besonders tragfähig. Daraus kann er im Vergleich zu Gleichaltrigen und zu seiner Familie Distinktionspotential demonstrieren. Passend dazu werden diese Ereignisse einerseits als bewältigt dargestellt und andererseits als Trümpfe angesehen, die zu symbolischen Kapital führen, womit Andres Anerkennungsbestrebungen erkennbar werden.

7.1.7 Berufliche Selbstpräsentation

„ich hatte da nie so wirklich Zeit zu mir darüber Gedanken zu machen irgendwie (.) ich war immer mit mir selbst beschäftigt“

In diesem Unterkapitel findet eine abschließende Betrachtung der beruflichen Selbstpräsentation statt. Hierzu wird nochmals das thematische Feld wiederholt, welches eine Basis der beruflichen Selbstpräsentation bildet: Ich als Beobachter meines Lebens: Wie ich mein eigenes Leben und das meiner Familie genau beobachte und analysiere. Ich kenne alle Positionen und Verhältnisse meiner Familienmitglieder. Dieses wird in diesem Rahmen leicht modifiziert, um das Thema der beruflichen Selbstpräsentation zu unterstreichen, weshalb die Version folgendermaßen lautet: Wie ich mein eigenes Leben und das meiner Familie genau beobachte und analysiere. Meine Stärken stelle ich anhand meines familialen Hintergrundes dar. Auch im Rahmen seiner beruflichen Selbstpräsentation folgt Andre einem Präsentationsinteresse, sich selbst und seine Biographie als „Erfolgsgeschichte“ darzustellen. Diese Darstellungsweise wird vor allem durch den zweiten Erhebungszeitpunkt gestützt, weil Andre in jüngerer Vergangenheit eine Zusage für einen Ausbildungsplatz als Fachinformatiker erhalten hat. Diese Zusage beeinflusst die gegenwärtige Zuwendung zu seiner Lebensgeschichte. Außerdem kann er die bereits begonnene Selbstpräsentation seiner eigenen Erfolgsgeschichte einen Höhepunkt erreichen lassen, womit sich auch seine Bewältigungsstrategie verfestigt. In dieser ist es elementar, belastende biographische Ereignisse und Erlebnisse sowie familiäre Hintergründe zu präsentieren, weil so ein hürdenvoller Charakter hergestellt werden kann, der den eigenen Erfolg noch bedeutsamer macht. Insbesondere im Rahmen der Darstellung der Bildungsbiographie präsentiert Andre seine Eltern und deren Alkoholabhängigkeit bzw. Depressionen als Ausgangspunkte. Diese familiäre Konstruktion präsentiert Andre als seine stetige Begleitung im Hintergrund, vor dem er seine Erfahrungen macht und rahmt. So ist von einer hohen familialen Relevanz auszugehen, gleichwohl Andre hinsichtlich der Bewertung der Bedeutungszuschreibung changiert und diese funktional für sein Präsentationsinteresse anführt (vgl. dazu King 2004, 104).

Das Anführen familiärer Schwierigkeiten, seine eigene Drogenabhängigkeit sowie Depressionen erhalten im Rahmen der beruflichen Selbstpräsentation einerseits die Funktion, besondere Schwierigkeiten und Herausforderungen zu verdeutlichen und andererseits werden diese Elemente als Distinktionsmittel verwendet. So erhalten herausfordernde Bedingungen einen symbolischen Wert.

„Ä:hm (.) so wirklich (.) damalige so mh Tr/Traumberufe oder so hatte ich nie=ich hatte da nie so wirklich Zeit zu mir darüber Gedanken zu machen irgendwie (.) ich war immer mit mir selbst beschäftigt=keine Ahnung“ (I1 A, 282-284).

Andre präsentiert Vorstellungen über Traumberufe als ein Privileg, das ihm nicht zustand bzw. ihm nicht möglich war. Die Beschäftigung mit sich selbst wird in diesem Kontext als etwas Problembehaftetes, Erschwerendes dargestellt. Damit folgt Andre einer Vorstellung von Reife, die erst erfüllt bzw. angeeignet werden muss, um sich mit Themen der beruflichen Orientierung beschäftigen zu können (vgl. dazu Scherr 2012, 66 ff.; Giese 2011, 142 ff.). Gleichzeitig wird aber die Auseinandersetzung mit sich selbst als so relevant präsentiert, dass berufliche Exploration sich dieser unterordnet. Sich mit sich selbst auseinanderzusetzen, bedeutet für Andre, sich auf einen Lernprozess einzulassen und Lernschritte zu priorisieren:

„weil während einer Drogensucht oder mit dem Druck du musst clean bleiben kannst du nicht arbeiten du musst den Ziel/äh diesen Punkt erreichen wo clean sein willst wo du etwas ändern willst ((klopft dabei auf den Tisch)) das hab ich nie so wirklich gerafft und dann auch gemerkt dass es dann erst so wirklich voran ging“ (I1 A, 267-271).

Anhand dieser Sequenz wird deutlich, dass Andre *Arbeitsfähigkeit* erst dann als möglich ansieht, wenn eigene Entwicklungsschritte und Erkenntnisprozesse geschehen sind, die er als basale Voraussetzung ansieht, um überhaupt erst in den Arbeitsmarkt einmünden zu können. Damit wird erneut der eigene als hürdevoll empfundene Weg als erfolgreich gemeistert dargestellt. Gleichzeitig bleibt jedoch ein defizitorientiertes Selbstbild bestehen, das Andre fortan bearbeiten muss. Andre präsentiert hier ein Moratorium, das er sich genommen hat, das aber nicht einer Phase des freien Experimentierens entspricht, sondern vielmehr einer Eignungs- und Aneignungsphase, um in das Bildungssystem und schließlich auch in den Ausbildungsmarkt einmünden zu können (vgl. dazu Giese 2011, 151).

Gemäß seiner Selbstpräsentation, keine beruflichen Vorstellungen zu haben, präsentiert Andre ausführlich berufliche Explorationen und Wissen darüber, was seine Freund*innen gemacht haben. Damit kann er einerseits soziales Kapital darstellen und andererseits bleibt er damit in einer beobachtenden und wissenden Position. Vorstellungen über Berufe, Arbeitsalltag und auch Gehaltsvorstellungen rühren also aus seinen Kontakten:

„u:und na ja dann war irgendwann n Kollege hatte sich/hat sich auslernen lassen bzw. hatte die (.) hatte ausgelernt als Maschinenführer (Interviewerin: mhm) hat dann erzählt was er so monatlich verdient (.) was darauf dann seine Ziele und Träume dann zum Schluss sind und wie er sie verwirklichen will und das hat sich alles (.) so (.) unfassbar (.) gut angehört dass ich mir darüber dann auch schon mal Gedanken gemacht hab“ (I1 A, 297-301).

Eigene berufliche Explorationen werden unter dem Credo: „das war auch rein gar nichts für mich“ (I1 A, 290) dargestellt und sind inhaltlich im Bereich KfZ, Einzelhandel und Altenpflege angesiedelt. Das Altenheim wurde unfreiwillig aufgesucht, da Andre hier seine Sozialstunden abgeleistet hat, die er aufgrund seiner Schulversäumnisse und der darauf gefolgten Ordnungswidrigkeitsstrafe erhalten hatte. Diesen Bereich lehnt er kategorisch ab; „das war auch rein gar nichts für mich so (.) so (.) so irgendwie (3) so so soziales Gedönse kann ich auch gar nichts mit anfangen (Interviewerin: mhm) Sozialdienst ist einfach nix“ (I A1, 290-292).

Andre führt auch die Beteiligung seiner Eltern ein, die der bisherigen Präsentation der beiden entspricht. Dabei hat sein Vater konkrete Vorstellungen und „wollte für mich i:immer Bundeswehr und KfZ-Mechaniker so“ (I A, 376). Seine Mutter präsentiert Andre ohne konkrete Vorstellungen oder Erwartungen.

„ich hatte da mal kurzzeitig den Gedanken (.) weil mein Vater lustiger weise Polizist war (Interviewerin: mhm) mit dem ganzen Konsum was ich nie verstanden habe (Interviewerin: mhm) ä:ähm w/w/hatte ich schon mal im Kopf mich da vielleicht zu melden=oder beim Bund ich hatte auch ziemlich oft so Bund oder Polizei hatte ich so im Kopf (Interviewerin: mhm mhm) =aber wegen meiner Krankenakte würde das nie funktionieren“ (I1 A, 292-296).

So wird manifest, dass Andre sich und seine berufliche Eignung anhand seiner „Krankenakte“ präsentiert, die ihm Optionen nimmt. Zudem präsentiert Andre sich als „krank“ und dass er weiß, dass deshalb manche Bereiche für ihn nicht in Frage kommen. An dieser Aussage lässt sich ein „cooling-out“-Effekt (Goffman 1952) erkennen, indem Andre Vorstellungen von Passung bzw. Nicht-Passung in sein Wahlverhalten integriert. Außerdem ist eine solche Begründung kohärent zu Andres thematischen Feld sowie seiner Selbstpräsentation, Hürden meistern zu müssen.

So fasst Andre ihn interessierende Bereiche zum Zeitpunkt des ersten Interviews wie folgt zusammen:

„also es ist so bis jetzt (.) Fachinformatik (.) Mediendesign und Maschinenführer drin und sobald ich dann (.) jetzt den Abschluss inner Tasche hab bzw. n halbes Jahr früher werd ich ma an alle drei Stellen Bewerbungen schicken und dann gucken wer als erstes Ja sagt“ (I1 A, 301-304).

Andre führt keine weiteren Erklärungen dazu an, wie er auf die ersten beiden Bereiche gekommen ist. Anzunehmen ist, dass er sich aufgrund seiner bisherigen Freizeitaktivität dazu entschlossen hat. Zwar trifft Andre die Entscheidung, sich in den genannten Bereichen zu bewerben, die Entscheidung jedoch, wo er dann eine Ausbildung antreten kann, überlässt er dem Zufall bzw. dem Unternehmen, das sich zuerst bei ihm meldet. Er selbst präsentiert sich wunsch- und interessenlos und nimmt die dann für ihn getroffene Entscheidung so an und hin. Für ihn selbst steht im Vordergrund, überhaupt eine Ausbildung und Anstellung zu finden. Dabei scheint es nicht wesentlich zu sein, welcher von den drei Bereichen es dann schließlich wird. Damit werden Ausbildung und die Tatsache, eine solche zu haben oder zu finden, als Privileg und Glücksfall dargestellt. Gleichzeitig kann die so geartete Darstellung als Bewältigungsmoment für das Erleben verstanden werden, eigentlich keine Wahl zu besitzen. Dieses Erleben kann mit „cooling-out“-Effekten (Goffman 1952) in Verbindung gebracht werden, weil Andre die nicht vorhandene Wahlmöglichkeit eigenen Defiziten zuschreibt (vgl. Stauber & Walther 2000, 24). Ebenfalls wird ersichtlich, dass es nicht in erster Linie um die inhaltliche Ausrichtung geht, sondern um die Tatsache angenommen zu werden und dann schließlich das zu erreichen und zu besitzen, wofür eine Ausbildung steht. Damit kann schließlich kulturelles, aber auch symbolisches Kapital präsentiert werden, womit eine Statuszuweisung vom Schüler zum Auszubildenden erfolgt (vgl. dazu Bourdieu 2012, 517; Siegert 2017; 2019). Damit folgt Andre einer Priorisierung von Erwerbstätigkeit und ihrer zentralen Bedeutung für Inklusionsprozesse (vgl. Kronauer 2018, 132). Kronauer thematisiert die hohe Bedeutung von Erwerbsarbeit und ihre entscheidende Rolle für Inklusionsprozesse kritisch. Neben der Erwerbsarbeit, sprich der Ebene der Interdependenz, stellt er noch zwei weitere Dimensionen von Inklusion, Reziprozität und Partizipation heraus, die sich in ihren inkludierenden Potenzialen jedoch nicht durcheinander ersetzen lassen können (vgl. Stichweh 1997, 603).

Nachdem Andre im Sommer 2017 im Realschulkurs aufgenommen wird, beginnt er sein Langzeitpraktikum in der Fachinformatikabteilung einer Behörde, wobei zwei unterschiedliche Einsatzbereiche unterschieden werden, die einerseits aus Systemintegration (Pflege von

bestehenden IT-Systemen) und andererseits aus Anwendungsentwicklung (Softwareentwicklung nach Kund*innenwunsch, Programmierungs- und Wartungsarbeiten) bestehen.

Andre ist zunächst im Bereich der Systemintegration eingesetzt. Von Beginn an gibt Andre an, dass ihm „der Job da also die Richtung gefällt mir schon a:aber da nicht so“ (I1.1 A, 851). Er beschreibt sein Arbeitsfeld als „typische Praktikumssachen“ (I1.1 A, 856) und stellt für sich nach einer Zeit eine negative Entwicklung fest:

„da war's dann aber unfassbar langweilig nach einer Zeit weil ich da nur scheiße machen konnte (Interviewerin: ja) also äh dieses ganz stumpfe Komponenten austauschen Rechner aufmachen Sachen raus Sachen wieder rein zu machen zur nächsten und immer so weiter oder n Schreibtisch zustellen mit Bildschirmen Rechner Tastatur Maus und so weiter“ (I2 A, 768-771).

Danach kann Andre jedoch für eine Zeit in den Bereich der Anwendungsentwicklung wechseln, der ihm besonders gut gefällt; „da kam ich gut klar“ (I2 A, 773). Dort arbeitet er gemeinsam mit Studierenden in einem Team, die dort „dafür zuständig [sind] so'n intra/in/int/internen Flohmarkt=das Stadtnetz hat halt so nen internen Flohmarkt wo die sich untereinander alles verchecken können (Interviewerin: °mhm°) sollen die das umbedesignen und umschreiben“ (I1.1 A, 872-874). Andre nutzt in dieser Zeit des Langzeitpraktikums auch die Möglichkeit, sich dort um eine Ausbildung zu bewerben und reicht seine Bewerbung in beiden möglichen Bereichen ein. Er erhält aus dem Bereich der Systemintegration eine Rückmeldung, dass es noch keine konkrete Übersicht der Ausbildungsstellen gibt, aber er sich zu einem späteren Zeitpunkt nochmals melden sollte. Andre präsentiert sich hoffnungsvoll und gleichzeitig überrascht, überhaupt eine Rückmeldung erhalten zu haben.

„wär gut wenn die mich auf jeden Fall nehmen=mal sehen (Interviewerin: ja ja) dann wär schon mal meine größte Angst weg (Interviewerin: ja ja) weil es is' die [Bereich Systemintegration] haben ja nur mein neuntes Zeugnis bekommen (Interviewerin: mhm) null unentschuldigte aber 40 Fehltage (Interviewerin: mhm) deswegen hat's mich überhaupt gewundert dass ü:überhaupt was gesagt haben“ (I1.1 A, 893-897).

Erstmals ist eigenständiges berufliches Interesse von Andre zu erkennen, das er nun offen präsentiert. Auffallend ist, dass Andre auf eine Zusage aus dem Bereich Systemintegration hofft, auch obwohl ihm der Bereich der Anwendungsentwicklung eher zusagt. Damit wird unterstrichen, dass Andre das Themenfeld der Berufswahl mit Angst besetzt präsentiert und er sich nicht in der Situation sieht, sich einen Bereich auszusuchen und es daher vorzieht, überhaupt in einem Bereich eine Möglichkeit zu erhalten, anstatt selbst zu wählen und damit womöglich keinen Zugang zu erhalten. Damit wird der Ausbildungsmarkt „zur letzten, entscheidenden Instanz“ (Kronauer 2017a, o.S.) und Andre ist darauf bedacht, ein Teil einer Gruppe erwerbstätiger Personen zu sein und damit „gesellschaftlich „gebraucht zu werden“, nützlich und anerkannt zu sein“ (ebd.). An dieser Stelle verfolgt Andre eine Gleichzeitigkeit aus eigenen Ab- und Aufwertungstendenzen: Er präsentiert sich überrascht darüber, eine Rückmeldung erhalten zu halten, *obwohl* er 40 Fehltage hatte. So kann er seiner bisherigen Bewältigungsstrategie folgen und einen Erfolg trotz belastender Kontextfaktoren präsentieren.

Ungefähr zur gleichen Zeit kann Andre über einen Kontakt, den seine Mutter ihm vermittelt hat, eine weitere Bewerbung unternehmen:

„meine Mutter hatte n neuen Pflegehund und deren Besitzer (.) arbeitet (.) in dieser Privatfirma (...) und er meinte dann „Ja schreib mich mal in die erste Zeile mit rein dass du irgendwie durch mich

aufmerksam geworden bist und dann werden die sich schon irgendwann melden“ (Interviewerin: mhm mhm) und ja (.) hab ich das zum Glück auch dadurch bekommen (Interviewerin: mhm) ja mal sehen ich hoffe einfach dass es reicht (.) da zu punkten wie ich rüberkomme °hoffentlich“ (I1.1 A, 901-908).

Andre präsentiert mit dem Kontakt über seine Mutter sowohl soziales als auch familiales Kapital, das er nutzen kann. Außerdem kann er so seine bisherige Präsentation des „glücklichen Zufalls“ (I1.1 A, 900) aufrechterhalten. Auch Frau Peters sieht durch dieses Ereignis ihr persönliches Mantra bewahrt, von dem sie für ihre Kinder ausgeht. Denn sie verfolgt den Glaubenssatz, dass aus ihren Kindern etwas wird, auch wenn es vielleicht länger dauert. Ihre eigene Beteiligung daran präsentiert sie als gering, womit sie Andres Präsentationsinteresse unterstützt; „da hab ich mich auch gar nicht drum gekümmert“ (I FP, 582).

Im Langzeitpraktikum wechselt Andre wieder in den Bereich der Systemintegration zurück, der ihm nicht mehr gefällt. Er bricht das Praktikum ab; „darauf hatt' ich kein Bock also hab ich mir gesagt ey (.) mach ma was Soziales vielleicht auch was mit Kindern jetzt bin ich in so ner Krabbelgruppe“ (I2 A, 775/776). Der Abbruch und Wechsel des Langzeitpraktikums ist nicht eindeutig zu datieren, weil die Ereignisdichte zu dieser Zeit sehr hoch ist; Andres Eltern trennen sich, seine depressive Episode beginnt und im schulischen Kontext laufen die Abschlussprüfungen an. Hinzukommt das positive Ereignis, wie bereits erwähnt, dass Andre schon vor dem Ende der zehnten Klasse eine Zusage über seinen Ausbildungsplatz hat. Diesen erhält er in der Firma, in der der Besitzer des Pflegehundes seiner Mutter arbeitet, sodass seine Mutter eine wesentliche Funktion im Sinne sozialen Kapitals eingenommen hat.

Eine Vermutung ist, dass er das Langzeitpraktikum aus diesem Grund nicht mehr aufgesucht hat. Das Praktikum in der Kindertagesstätte sieht Andre nicht als berufsorientierend an; „is jetzt nix was ich jetzt wirklich als Job machen könnte“ (I2 A, 800/801), aber denkt, dass

„ne ganz gute Erfahrung [wird] (Interviewerin : mhm) weil ich hatte ja noch nie örgendwie (.) kleine Geschwister oder sowas ich hatte ja noch nicht um überhaupt die Erfahrung machen zu können wie es denn is wie es denn bei mir is im Umgang mit Kindern (Interviewerin: ja ja) ich weiß dass ich Kinder haben möchte irgendwann aber mehr Erfahrung hab ich damit nich“ (I2 A, 801-805).

So wählt Andre diesen Bereich nun aus persönlichem Interesse und um sich selbst hinsichtlich des Umgangs mit Kindern kennenzulernen. Dieser Motivation kann er nachgehen, weil er bereits eine Zusage für seinen Ausbildungsplatz hat. So nutzt er die strukturelle Vorgabe der Schule, ein Langzeitpraktikum zu absolvieren nun für seine eigenen privaten Entwicklungsmöglichkeiten.

Für die berufliche Selbstpräsentation wird das Bewerbungsgespräch sowie die Zusage zu einem zentralen Moment, in dem auch die bisherige biographische Bewältigungsstrategie des Analysierens und Beobachtens Anwendung findet und als Rahmung verwendet wird.

„ich ich keine Ahnung ich hab örgendwie versucht dass so so so das rauszukotzen was ich bin und wer ich bin (.) u:und hab denen dann auch erzählt warum ich auf so ner Schule bin und was für Probleme ich hatte und örgendwie hat's damit dann meinen Vorgesetzten überzeugt dass ich dann trotz damaligen (.) Mobbing und Familienproblemen und so es dann doch in nen sozialen Bereich:h also so zur Hälfte sozialen Bereich schaffe eher gesagt schaffen will und da auch was tun will (.) und überhaupt (.) den Weg gehen möchte und das hat ihn dann örgendwie menschlich so überzeugt“ (I2 A, 549-556).

Andre führt hier sein durch seine biographische Bewältigungsstrategie erworbenes Wissen an und präsentiert, um seine Schwierigkeiten zu wissen. Gleichzeitig spielt diese Sequenz auf Andres Transformationsfähigkeit an, die er verdeutlicht, indem er Mobbing und Familienprobleme erwähnt und sich ‚trotz allem‘ als für den Ausbildungsplatz geeignet präsentiert. Auffallend ist die Auswahl seiner als problematisch markierten Aspekte, die zwar auf eine große Offenheit hindeuten, aber auf eine soziale Erwünschtheit hinweisen. Es wird deutlich, dass an dieser Stelle Bewunderung, Anerkennung und Respekt für die eigene Entwicklung erzielt werden soll. So werden all diese als negativ bewerteten Aspekte zentral für die eigene Selbstpräsentation, weil sie als überwunden und in der Vergangenheit liegend dargestellt werden, und dazu verwendet, „menschlich zu überzeugen“. Dies spricht für eine Struktur, in der die Sorge besteht, dass die eigene Leistung sonst nicht genügend anerkannt wird, weil sie sonst nicht gut oder außergewöhnlich genug erscheint. „Menschlich zu überzeugen“ kann außerdem als eine Bewältigungsstrategie erkannt werden, um Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu erhalten. Damit wird deutlich, dass Andre, trotz guter Leistungen, seinem Bildungszertifikat nicht genügend Wirkkraft zuspricht, um auch damit überzeugen zu können (vgl. Pfahl & Powell 2010, 37).

Schließlich verdeutlicht Andre damit, wie er danach strebt, symbolisches Kapital für sich akkumulieren zu können. Denn, wenn er ‚menschlich überzeugt‘, bedeutet dies auch, dass Aspekte, die er mit seiner Person verbindet und die sonst womöglich stigmatisiert oder abgelehnt werden, so eine neue Besetzung erfahren können (vgl. ebd., 36).

Die Zusage, die er dann erhalten hat, beschreibt Andre als

„Glücksgefühl auf jeden Fall ich konnte dann nix weiter als so'n (.) keine Ahnung ja (.) war halt so'n richtig glückliches „ja“ so dass er [der Arbeitgeber] dann auch nur noch erstma lachen musste so ungefähr (.) ja (.) also ich hätte nie gedacht dass so n verkacktes Vorstellungsgespräch mir den Job ver/ver/verbringt so so so dass ich mit so nem Müll (.) Abiturienten voraus war so gesehen“ (I2 A, 557-561).

Die Freude über die Zusage präsentiert Andre als aufrichtig und authentisch. Andre bleibt in einem Muster von Auf- und Abwertung und zieht hier Personen, die das Gymnasium besucht haben, als Vergleichsgruppe hinzu, womit sein persönlicher Erfolg unterstrichen werden soll. Dieser Vergleich gewinnt nochmal mehr an Relevanz, wenn die Darstellung der aktuell besuchten Schule berücksichtigt wird. Dabei lässt sich eine Parallele zur familialen Darstellung ziehen, indem herausfordernde Aspekte der Schule benannt werden. Gleichzeitig sind es diese Aspekte, die zentral für die Untermauerung seiner persönlichen Entwicklung sind bzw. diese nochmals aufwerten. Damit verfolgt Andre das Präsentationsinteresse seiner eigenen Transformation(sfähigkeit). Wie bereits beschrieben stellt der Ausbildungsplatz für Andre die Möglichkeit dar, den Status als ‚Schüler dieser Schule‘ zu überwinden; „was mich dann doch so n bisschen stolz macht dass ich halt so zeigen kann von was für ner Schule ich komme“ (I2 A, 518/519) (vgl. Pfahl 2011, 58 ff.).

Andre stellt insbesondere das pädagogische Angebot der Schule als für ihn hilfreich dar, aber distanziert sich von seinen Mitschüler*innen:

„ich bin froh dass ich hier weg bin auf jeden Fall (Interviewerin: ja) nich wegen der Lehrer oder so einfach nur wegen der Schüler (...) es hat mir auf jeden Fall was gebracht klar hab gut Fortschritte gemacht hier auf der Schule weil das war auch wirklich genau was ich brauchte halt jemand der (.) eher gesagt Leute die sagen (.) dass is ((Lehrkraft: Andre! Hi lang nich mehr gesehen)) dass es halt

Leute sind die halt sagen: „ja nimm dir die Zeit wir sind da ne? Versuch das auf die Kette zu kriegen“ (I2 A, 807-812).

Das ist ein gängiges Argumentationsmuster in Andres Interviews, mit dem seine eigene Transformationsfähigkeit und die Arbeit an sich selbst demonstriert werden soll. So kommt er auch zu dem Urteil über sich selbst, dass er wisse, weshalb er auf dieser Schule sei und er selbst „Schuld“ daran habe (vgl. Hofmann-Lun 2014, 378; Pfahl 2011, 158; Pfahl & Powell 2010, 35). Der Schulbesuch wird damit als eine „persönliche Niederlage“ (Wellgraf 2014b, 319) wahrgenommen.

„ich sag mir halt selber so i/ich ich weiß warum ich da bin ich weiß dass es meine Schuld war und is' und alles drum und dran aber es hätte halt nicht sein müssen es ist halt eher sowas wie ne Lasr“ (I1.1 A, 946-948).

So kann Andre mit Ausbildungsbeginn in einen sog. „Normallebenslauf“ (Ecarius et al. 2011, 42) einmünden und seine eigene Entwicklung mit dem Erlangen von institutionalisiertem Kulturkapital besiegeln. Damit folgt er der Priorisierung von Erwerbstätigkeit im Rahmen der Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe, womit auch ein Status als erwachsene Person einhergeht (vgl. dazu auch Bourdieu 2014, 139). Mit dem Bezug zu seiner aktuell besuchten Schule geht Andre nicht nur auf die Vergabe der Bildungstitel ein, sondern berücksichtigt auch, dass damit auch gewisse „Karriereerwartungen“ (ebd., 140) einhergehen, die er, wie bereits dargestellt, übertreffen kann. Dies wird vor allem in der nächsten Sequenz unter Bezugnahme auf seine Familie deutlich:

„also kann ich da dann auch überall hin mich nirgendwo mehr was halten sollte ähm auselernert werd ich mich eigentlich auch dann dumm und dämlich verdienen und das is' (.) was mich dann doch so n bisschen stolz macht dass ich halt so zeigen kann von was für ner Schule ich komme mit was für ner Vorgeschichte und dass ich dann trotzdem besser verdiene als meine Familie zusammen so gesehen“ (I2 A, 515-521).

Aus der Textstelle wird deutlich, welcher Stellenwert der Ausbildung zugesprochen wird, da der Charakter des Überwindens und Bewältigens hier ebenfalls relevant wird. Die ambivalente Besetzung der Schule wird auch hier sichtbar, da sie einerseits eine Abgrenzungsfunktion erfüllt und andererseits einen wesentlichen Sozialisationskontext beschreibt, der ihn geprägt hat und dafür verwendet wird, die eigene Entwicklung zu verdeutlichen. Die Ausbildung bedeutet für Andre finanzielle Unabhängigkeit und Überlegenheit gegenüber seiner Familie. Der Familie kommt eine besondere Bedeutung zu, da er ihr eine ursprüngliche Beteiligung an seiner Vergangenheit zuspricht, wie in der Falldarstellung herausgearbeitet worden ist. Andre kann sich durch die Ausbildung von der Familie lösen und mit seiner eigenen Herkunft brechen.

In Aussicht stehendes ökonomisches Kapital eröffnet Andre neue Möglichkeitsräume und lässt auch erstmals ‚träumerische‘ Gedanken Andres zu, indem er feststellt, dass er „überall hin“ kann. Wesentlich ist, dass seine Familie stets als positive sowie auch negative Bezugsgruppe für Andre fungiert, um *seine* Entwicklung oder auch die Aussicht darauf zu verdeutlichen. So kann dieser präsentierte Wunsch nach Entfernung auch für Ablösungsbestrebungen stehen, die wiederum mit Anerkennungsprozessen verbunden sind (vgl. King 2017a, 24).

Ökonomisches Kapital wurde in der obigen Sequenz bereits angesprochen, sodass diesbezüglich ein besonderer Stellenwert anzunehmen ist, der durch folgendes Zitat nochmals unterstrichen werden soll.

„Arbeit (.) stellenwertsmäßig na ja ((holt tief Luft)) es ist schon (.) ein ziemlich ziemlich hoher Punkt ich würd sagen (.) joa (.) der allerwichtigste ((lacht)) (.) ich mein was bist du ohne Geld?=Nichts (3)“ (I1 A, 382-384).

Andre betont nicht nur eine Priorisierung von ökonomischem Kapital und dessen Akkumulation, sondern schlägt auch eine Verbindung zu sozialem und symbolischem Kapital, die durch ökonomisches begünstigt werden.

Ökonomisches Kapital gewinnt auch an Bedeutung, wenn Andre seine Zukunftswünsche formuliert.

„ich gesund Katha gesund Mama gesund (2) äh (2) dass ich das dann jetzt also gesund in dem Punkt dass ich das dann jetzt mit der Ausbildung hinkrieg' und ja (.) und am besten (.) ganz viel Geld ((streckt sich)) ((lacht)) (2) um hier weg zu können oder so um meiner Mutter örgendwie ihr Eigenheim noch zu geben“ (I2 A, 821-825).

Gesundheit wird abschließend ebenfalls als Kapitalform präsentiert, die auch dazu führt bzw. ein Teil davon ist, ob und dass Andre seine Ausbildung erfolgreich ausführen kann. So entsteht eine Verbindung aus Gesundheit und Glück, so dass erstere „der Expression von Leistungs- und Funktionsfähigkeit des Selbst“ (Brunnett 2016, 214) dient. So wird Gesundheit mit einer gelingenden Anpassung an Lebens- und Arbeitsbedingungen gleichgesetzt und damit auch ein gewisses Konkurrenzverhältnis impliziert (vgl. Flodell 1989). Dieses ist für Andres Schilderung seiner Erfolgsgeschichte erkenntnisbringend. Flodell arbeitet in ihrer Studie heraus, dass Gesundheit mit einer Kontrollüberzeugung einhergeht und so die Annahme vertreten wird, dass Erfolge auf eigenen Anstrengungen zurückgeführt werden, die andere so nicht erreicht hätten (vgl. ebd., 79). Damit werden die eigenen Leistungen besonders aufgewertet. Das stellt ein zentrales Muster Andres Argumentation dar, die daraus besteht, die eigenen Leistungen durch belastende biographische Ereignisse zu rahmen, um seine *eigene* Leistung zu betonen sowie deren Erfolg zu erhöhen.

Mit dem finanziellen Aspekt wird danach gestrebt, andere Bereiche kompensieren zu können, sich neue Freiräume schaffen zu können und gesellschaftliche Zugehörigkeit durch die Rolle als Auszubildender zu erfahren. Gleichzeitig wird aber neben den eigenen Autonomiebestrebungen auch deutlich, dass die der Mutter auch stets mitbedacht und auch stellvertretend für sie erfüllt werden wollen (vgl. Stierlin 1978, 25). So will Andre seiner Mutter *ihren* Traum vom Eigenheim und der damit einhergehenden Unabhängigkeit von ihrem jetzigen Partner, bei dem sie wohnt, erfüllen. Der exklusive und stark emotional besetzte Bund zwischen Mutter und Sohn wird an dieser Stelle nochmals deutlich und zeigt, in welcher Verbindung sie ihr Leben ausgestalten, indem sie ihr Wohlbefinden daraus stützen und ziehen, dass es der jeweils anderen Person gut geht. Die Übereinstimmung mit den mütterlichen Vorstellungen wurde bereits dargestellt, weshalb darauf verwiesen werden soll, dass dahinter Autonomiebestrebungen Andres erkannt werden, mit denen er womöglich auch alte Schuldgefühle kompensieren und vermeintlich neue zu vermeiden sucht, so dass die intergenerationale Konturierung der Entwicklungsaufgaben hier nochmals an Bedeutung gewinnt (vgl. dazu Hirsch 2001, 51; King 2004, 104).

Abschließend ist festzuhalten, dass sich insbesondere im Rahmen der beruflichen Selbstpräsentation Andres biographische Bewältigungsstrategien markant abzeichnen. Familiäre Ereignisse und auch eigene biographische Hürden wie die Depression, die Drogensucht sowie der kurzweilig wieder stattgefundenen Konsum werden stets eingebettet. Damit unterstützt und verdichtet Andre das thematische Feld seiner Lebensgeschichte sowie Präsentationsinteresse als genauer Beobachter und Analyst seiner Biographie. Alle dargestellten Ereignisse werden vor diesem lebensgeschichtlichen Tableau aufgereiht und in komplexe Beziehungen eingebunden. So zielt Andre mit seinen biographischen Bewältigungsstrategien darauf ab, dass seine Erfahrungen und Strategien durch die familiäre Einbettung in einem anderen Licht erscheinen und sich so neue Erkenntnisse über ihn gewinnen lassen. Schließlich wird so ein weiterer wesentlicher Aspekt deutlich, den Andre in dem Eingangszitat der Falldarstellung deutlich werden lässt: Es geht vor allem auch darum, seine eigene Transformationsfähigkeit schlüssig darzustellen, wozu er den familialen Hintergrund verwendet, um so der eigenen stattgefundenen Entwicklung einen höheren Stellenwert zu verleihen. Besonders deutlich wird diese Strategie im Rahmen seiner beruflichen Selbstpräsentation.

7.2 Falldarstellung Arthur

„Man muss so lange Scheiße machen und immer rausfliegen aus diesen Gruppen bis es irgendwann keine Gruppe mehr gibt“

Arthur, im Jahr 2000 in Deutschland geboren, ist im Alter von neun bis 14 Jahren in unterschiedlichen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sowie Kinder- und Jugendpsychiatrien untergebracht.

Die Verweise aus den Einrichtungen folgen dem gleichen Motto: Stets wird er als nicht ‚tragbar‘ wahrgenommen und zieht nach fünf Jahren wieder zurück zu seiner Mutter, womit sein selbst ernanntes Ziel erreicht ist. Fortan ist seine Biographie von Drogenkonsum und -verkauf geprägt. Im Jahr 2018 verlässt Arthur die Schule mit dem zweitbesten Realschulabschluss seiner Klasse. Seine zentrale biographische Bewältigungsstrategie besteht aus Opposition, wodurch Arthur Aktivität in seiner Biographie demonstrieren kann.

7.2.1 Kontaktaufnahme

Arthur: „Was machen Sie hier?“

Interviewerin: „Ich bin“

Arthur: „Mich interessiert nicht, wer Sie sind, sondern ich will wissen, was Sie hier machen!“

Das ist die erste Eintragung in meinem Feldtagebuch, welche auch gleichzeitig die erste Kontaktaufnahme mit Arthur zu Beginn meiner Hospitation im Februar 2017 in der Schulklasse dokumentiert. Diese kurze Situation ist exemplarisch für Arthurs Selbstpräsentation, zu der dominantes und Grenzen austestendes Verhalten gehören.

Im weiteren Verlauf meiner Hospitation zeigt Arthur in der Schulklasse und vor allem gegenüber neuen Lehrkräften dominantes und teilweise auch aggressives Auftreten. Von den Lehrkräften erhalte ich schon einige Informationen über Arthur und seine Biographie. Sie äußern, dass sie „gespannt“ seien, was er mir erzähle und sagen, dass Arthur auf der Schule wahrscheinlich die größte Entwicklung gemacht habe. Je länger ich in der Klasse bin, desto „beziehungssuchender“ verhält Arthur sich mir gegenüber und von der Feindseligkeit, die

aus der ersten Begegnung hervorgeht, ist nichts mehr zu spüren: er fragt, ob wir nach Schulschluss gemeinsam Bahn fahren, fordert mich auf, mich beim Mittagessen an seinen Tisch zu setzen und will im Kunstunterricht gemeinsam mit mir arbeiten.

Durch die Rückmeldungen der Lehrkräfte und die eigenen Erfahrungen zu Beginn gehe ich mit gemischten Gefühlen in das erste Interview im März 2017.

Nach dem ersten Interview mit Arthur versuche ich Frau Schröder, Arthurs Mutter, zu erreichen, da auch sie mir ein Einverständnis für ein Interview gegeben hat. Meine Versuche bleiben jedoch erfolglos und werden, wie sich später herausstellt, von Arthur aktiv unterbunden. Arthur versucht regelrecht, seine Mutter vor dem Interviewtermin mit mir zu schützen und verfolgt dieses Ziel beharrlich. Er schlägt mir stattdessen vor, mich mit seinem Betreuer, Herrn Walter, zu unterhalten. Diese Gelegenheit nutze ich dankend. Nachdem ich mit Herrn Walter gesprochen habe, bittet Arthur mich jedoch im Nachhinein, auch dieses Interview nicht für meine Arbeit zu verwenden. Dieser Bitte komme ich nach.

Das zweite Interview mit Arthur kommt schließlich im Mai 2018 zustande. In der Zwischenzeit haben wir sporadischen Kontakt. Arthur klärt vor dem Interviewbeginn auf, dass er sich nicht sicher war, ob ich nicht vielleicht doch bei oder für die Polizei arbeite und begründet damit den sporadischen Kontakt. Später erfahre ich, dass Arthurs Bekanntenkreis in Polizeikontrollen involviert war und seine Sorge – vor allem aufgrund der mit mir geteilten Informationen – berechtigt erscheint. So stehen diese geschilderten Situationen für die aktive Arbeit Arthurs an seiner Selbstpräsentation und den Versuch, *seine* Sichtweise präsentieren zu können und dabei vor allem seine Mutter einerseits zu schützen und andererseits zu kontrollieren, welche Informationen an sie herangetragen werden und welche sie womöglich teilt.

7.2.2 Darstellung der Interviewverläufe

Arthur, der zum Zeitpunkt des ersten Interviews 17 Jahre alt ist, beginnt dieses mit einer intensiven Aushandlungsphase, in der er mir zahlreiche Nachfragen zum Inhalt des Interviews und zum generellen Vorgehen stellt. Diese Phase wird mit der Aussage Arthurs, er habe „ehrlich gesagt schon wieder vergessen was Sie nochmal gesagt haben ähm was genau soll ich erzählen?“ (13/14) beendet. Arthur möchte herausfinden, wie das Beziehungsverhältnis zwischen ihm und mir beschaffen ist. Dabei geht es vor allem um die Fähigkeit des Haltens und Aushaltens und um die Frage, ob ich nicht doch irgendwann einfordere, Arthur solle nun das erzählen, was *mich* interessiert. Nicht nur zu Beginn des Interviews steht eine ausgeprägte Gesprächsaushandlung, auch im Verlauf lässt Arthur Aushandlungsmomente entstehen, die einem beziehungs-aufbauenden und vergewissernden Motiv folgen. Gleichzeitig demonstrieren sie sein Misstrauen gegenüber der Interviewsituation und verdeutlichen, dass „Misstrauen als bewährte Überlebensstrategie“ (Permien 2010, 58) für Arthur wesentlich ist. Auch wenn im Rahmen der narrativen Gesprächsführung die eigene Relevanzsetzung verfolgt wird und die interviewende Person lediglich Themen initiiert, ist ein asymmetrisches Beziehungsverhältnis zu verzeichnen (vgl. Loch & H. Schulze 2009, 56; Riegel 2004, 155; Scholz 2004, 252). Durch sporadische Erzählungen kann Arthur also auch Dominanz- und Abwertungstendenzen mir gegenüber aufbauen und aufrechterhalten. Dies sind jedoch Strategien, die vor allem zu Beginn beider Interviews stattfinden und dann nicht mehr kontinuierlich angewendet werden, so dass gefolgert werden kann, dass Arthur mich als Interviewerin anerkennt und sich schließlich auf die Offenheit der narrativen Interviewsituation einlassen kann, nachdem er das als für sich möglich bewertet hat. Dies kann aber ebenfalls, so Scholz

(2004), „aus der Anerkennung des männlich konnotierten Expertenstatus' der Interviewerin folgen“ (ebd., 254).

Ich reagiere auf Arthurs Misstrauen, indem ich ihm versichere, dass alle besprochenen Inhalte unter uns bleiben und das Interview in anonymisierter Form weiterverarbeitet wird. An einer Stelle führe ich auf Arthurs Bitte hin, die Datenschutzerklärung erneut durch. Das Aushalten von längeren Pausen, das teilweise als belastend und herausfordernd empfunden worden ist, hat sich als weitere Besonderheit in den Interviews mit Arthur erwiesen. Auf der Beziehungsebene erscheinen die Pausen besonders relevant zu sein, denn sie lassen „eine unmittelbare und ungeschützte Nähe und Dichte“ (von Freyberg & Wolff 2005, 199) zwischen Arthur und mir entstehen.

Arthur fordert eine eigene Art der Einwilligung für das Interview ein: „Ok sag: ‚Wallah‘⁸⁴ und gib Hand drauf“ (I1 236/237). Mit dieser Aufforderung, die Arthur im Verlauf des ersten Interviews an mich richtet, soll seine Falldarstellung beginnen und verdeutlichen, dass Arthur nun für ihn vertrauliche Informationen preisgibt und mich damit in die Rolle einer vertrauten Person hebt. Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass Arthur sich nicht an einer formalen oder bürokratischen Art der Absicherung mittels der Einverständniserklärung orientieren will, sondern für ihn der Handschlag, sprich der (Körper)Kontakt und die ehrsame Absicht, die dahinter steht, mehr zählt. Das verdeutlicht, was es bedeutet, sich an den individuellen Relevanzsetzungen der Personen zu orientieren und welche weitreichende Bedeutung dies auch für den weiteren Interviewverlauf haben kann (vgl. Loch & H. Schulze 2009, 55; Wresnik 2015, 193 ff.).

Inhaltlich präsentiert Arthur eine Schilderung über Unterbringungen in unterschiedlichen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, die er stets aufgrund von Regelbrüchen verlassen muss. Darin besteht seine Handlungs- und Bewältigungsstrategie, um dem institutionellen System, das seine Kindheit im Alter von neun bis 14 Jahren strukturiert, zu begegnen. Das thematische Feld seiner Eingangspräsentation lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: Mein Weg zurück nach Hause: Ich lasse mich nicht unterkriegen, die Einrichtungen können mich nicht formen.

Die Spontanerzählung Arthurs nimmt ein schnelles Ende, nachdem er wieder zu Hause wohnt und wird folgendermaßen beendet: „jetzt ich bin zu Hause (.) mach zwar immer noch Scheiße ((lacht)) aber ich mach keine dumme Scheiße (26)“ (I2, 230/231). Die Zeit, in der er wieder zu Hause wohnt, gehört dem gleichen thematischen Feld an. Die Zugehörigkeit zu einer subkulturellen Gruppe, die sich im illegalen Bereich betätigt, eine Lebenswelt, in der Gewalt und Drogenkonsum den Alltag bestimmen, präsentiert Arthur vor allem in diesem zweiten Teil des Interviews und schärft damit sein Präsentationsinteresse als abweichend, unbeugsam und unkontrollierbar.

7.2.3 Herkunftsfamilie und Geburt

„°was kann ich da über meine Eltern weitererzählen“

Arthur kommt im Juni 2000 als Einzelkind in Deutschland zur Welt. Nach der Geburt wird festgestellt, dass Arthur keine Schilddrüse hat. Die Eltern, Angelina Schröder und Rainer Weber sind zum Zeitpunkt der Geburt kein Paar mehr.

84 Bei dem Begriff handelt es sich um eine arabische Schwurformel mit der Bedeutung „bei Gott“. Der Schwur wird genutzt, um ein Versprechen zu geben oder die Glaubwürdigkeit einer Aussage zu untermauern.

Rainer Weber erkennt die Vaterschaft zwar an, hat aber keinen aktiven Kontakt zu seinem Sohn Arthur oder Frau Schröder. Er ist alkoholabhängig und wohnt in einem Männerwohnheim, das nicht weit weg entfernt von der Wohnung ist, in der Frau Schröder und Arthur leben. Herr Weber hat noch einen zweiten Sohn aus einer vorherigen Partnerschaft, der mittlerweile 34 Jahre alt ist. Arthur kennt diesen Sohn auch und erwähnt ihn als namenlosen Halbbruder in den Interviews, der als Vorbild für die Berufsorientierung benannt wird.

Frau Schröders Eltern waren alkoholabhängig; sie wurde im Kindesalter fremduntergebracht und ist in unterschiedlichen Einrichtungen in der Region aufgewachsen, so dass zwischen ihr und ihrem Sohn Parallelen bestehen, was das Aufwachsen in einem institutionalisierten Setting angeht. Sie ist funktionale Analphabetin⁸⁵ und hat keinen Schulabschluss.

Vor Arthurs Geburt nimmt Frau Schröder finanzielle und pädagogische/therapeutische Unterstützung in Anspruch und erhält nach der Geburt ihres Sohnes eine Familienhilfe des Jugendamts, so dass die Familie von Beginn an im institutionellen Hilfesystem bekannt und verankert ist. Arthurs Aufwachsen ist von Logiken des Hilfesystems geprägt, welches aufgrund des subsidiären Prinzips mit einer Unterstützungs- aber auch Kontrollfunktion verbunden ist. Somit wird deutlich, dass die Aneignung von navigierendem Kapital (Yosso 2005, 80) einen zentralen Aspekt in Arthurs Biographie darstellt, womit es ihm gelingt, sich in erschwerten oder benachteiligenden institutionellen Strukturen zurechtzufinden.

Das Thema Sucht ist eines, welches mütterlicher- und väterlicherseits in die Familie eingebracht wird und damit zur transgenerationalen Weitergabe zur Verfügung steht (vgl. Fischer & Möller 2018, 100). Dies gilt auch für die Fremdunterbringung und damit verbundene traumatische Erfahrungen (vgl. dazu Loch 2008; Rosenthal 2002).

Auch wenn in Arthurs Fall kein Elterninterview vorliegt, aus dem noch konkretere Informationen über die Umstände seiner primären Sozialisation hervorgehen könnten, werden hier schon relevante Aspekte deutlich. Ausgehend von der Annahme Kings (2004), dass Jugendliche

„aufgrund ihrer ausgeprägten Sensibilität und Wahrnehmungsschärfe besonders nah an den untergründigen und verborgenen Lebens- und Identitätsthemen der Eltern [sind], die gleichsam einen Stoff ihrer eigenen Entwürfe bilden“ (ebd., 106),

kann festgehalten werden, dass dies auch für Arthurs biographischen Verlauf zutrifft. Seine Mutter und das mit ihr verbundene Zuhause bleiben ein zentraler Ort für ihn.

Auch vor dem Hintergrund der diskontinuierlichen Biographien der Eltern und Arthurs eigenen Unterbringungen wird deutlich, dass Familie als ein „Produkt einer ... *Setzungsarbeit*“ (Bourdieu 1998, 130; Herv. i. O.) betrachtet werden kann. So kann Familie unter Aufwendung von „Pflegearbeit“ (ebd.) als Einheit angesehen und hergestellt werden. Diese geht vor allem von Arthur aus und betrifft nicht nur seine Eltern, sondern auch die Suche

85 Als funktionaler Analphabetismus wird die unzureichende Fähigkeit bezeichnet, sich an den gesellschaftlich erwarteten Mindestanforderungen der Schriftsprache zu beteiligen. Die Definition von funktionalem Analphabetismus nimmt sowohl die gesellschaftliche als auch individuelle Perspektive in den Blick, da berücksichtigt werden muss, wie die sog. Mindestanforderungen beschaffen sind. Funktionale Analphabet*innen erkennen Buchstaben und sind in der Lage, ihren Namen sowie einige Wörter zu schreiben, haben jedoch Schwierigkeiten, einen längeren Text sinnentnehmend zu verstehen (vgl. Eglhoff et al. 2011, 13 ff.). Arthur hat ein Bewusstsein für die Schwierigkeiten seiner Mutter beim Lesen und Schreiben, da er die Unterschrift seiner Mutter auf der Einverständniserklärung wie folgt kommentiert: ‚Meine Mutter weiß eh nicht was sie da unterschrieben hat.‘

nach einem Äquivalent in der Gleichaltrigengruppe, was im Verlauf der Falldarstellung noch deutlich werden wird.

Arthur selbst spricht das Thema Eltern oder Familie in den Interviews niemals von selbst an, reagiert ausweichend auf interne Nachfragen und lässt diesbezüglich nochmals neue Aushandlungsprozesse entstehen, so dass Informationen bruchstückhaft mitgeteilt werden. Misstrauen und austestendes Verhalten sind dabei Arthurs Strategie. Durch Auslassungen und Diskrepanzen innerhalb der Interviews verfestigt sich die Annahme, dass Arthur in belastete Familienverhältnisse geboren ist, die er vermutlich auch heute noch so empfindet und daher dazu geneigt ist, so wenig wie möglich darüber zu sprechen und eine Erzählung zu präsentieren, welche die Eltern und vor allem die Mutter schützt und entlastet. Dahinter lässt sich parentifiziertes Verhalten annehmen, womit Arthur die Herstellung eines „Frei- bzw. Erholungsraum[es]“ (Erdheim 2006, 21) für seine Mutter verfolgt.

Durch diese Integrations- und Setzungsarbeit (vgl. Bourdieu 1998, 130 f.) entwirft Arthur ein Bild von Familie, welches sich von den institutionellen Logiken unterscheidet, unberührt und diesen unzugänglich sein soll. Familie wird für ihn zu einem „Schutzraum“ (Nittel 1992, 355), der nach anderen Regeln und Logiken funktioniert.

So lässt sich auch Arthurs explizite Auswahl, welche Interviews ich verwenden darf und welche nicht, erklären. Damit verfolgt Arthur einen ausgeprägten Schutzauftrag gegenüber seinem familialen Feld und übernimmt damit fürsorgliche, aber auch gleichzeitig machtvolle Tätigkeiten.

Aus der Zusammenstellung unterschiedlicher Informationsquellen wird deutlich, dass ein fragmentarisches Wissen über das Elternhaus vorliegt und es Unklarheiten gibt, die nicht aufgelöst werden können. Wie bereits beschrieben, wurden die Akten vor allem zum Abgleich der biographischen Daten verwendet, jedoch ist die Erkenntnis, dass das Wissen über die Familie Arthurs bruchstückhaft ist, eine interessante Feststellung, die als Nebenprodukt der Forschung entstanden ist und auch Aufschluss über institutionelle Logiken und Dokumentationsstile gibt (vgl. dazu auch T. Spies 2010, 163 f.).

Arthur führt seine Elternteile auf Nachfrage über ihre Berufe ein und gibt an, dass der Vater Bauschlosser sei und die Mutter Friseurin „zumindest hat sie das gelernt“ (I1, 300/301), was darauf hindeutet, dass sie nun vermutlich einem anderen Beruf nachgeht.

Zunächst gibt Arthur an, dass sie „zu dritt (.) in ‘ner Wohnung [wohnen] und ja [wir] wohnen zusammen“ (I1.1, 24/5). Diese Aussage wird im zweiten Interview jedoch revidiert: „ich wohn mit meiner Mutter (.) mein Vater wohnt nich so weit von uns entfernt zwei drei Straßen °ja° (10)“ (I2, 696/697).

Ein wesentlicher Aspekt scheint die Staatsangehörigkeit seiner Eltern zu sein:

„meine Mutter is Russin (2) aba sie hat deutschen Pass (.) mein Vater is (.) is ganz Deutscher glaub ich (.) °sollte eigentlich° (3) ja sollte eigentlich ich weiß aba nich ganz 100 Prozent (4)“ (I2, 688-691).

In diesem Zuge ist auf das erste Interview zu verweisen, in dem Arthur Unwissenheit oder eher Desinteresse darüber präsentiert, wo er selbst geboren worden ist: „Ich weiß gar nicht ich glaube ich bin auch in Russland geboren ((lacht)) hat mich nie interessiert (...) Ich glaub ich hab beide [Staatsangehörigkeiten]“ (I1, 208/209). Das präsentierte Desinteresse über seine Herkunft kann als Bewältigungsstrategie verstanden werden, wenn es um das Erleben großer Unsicherheit oder Nicht-Wissen geht. Es scheint außerdem so, dass es innerhalb der Familie keine Erzählungen zur Familiengeschichte gibt. Die Tatsache, dass seine Mutter aus Russland

kommt, eröffnet zwar eine große potentielle Erzählmöglichkeit, wird aber von Arthur, auch auf meine Nachfrage hin und trotz der Mitteilung über die eigene Migrationserfahrung, nicht ausgeschöpft. Aus der Schulakte geht hervor, dass Arthur in Deutschland geboren ist, wie anfangs dargestellt. Damit wird deutlich, dass die Präsentation von Migrationserfahrung auf der Selbstpräsentationsebene betrachtet werden muss und daher die Funktion erfüllen kann, eine höhere Identifikation mit der Mutter herzustellen und sich damit auch von einer deutschen Mehrheitsgesellschaft zu distanzieren.

Diese Strategie der Opposition, die sich in Arthur Lebensgeschichte zu einer biographischen Bewältigungsstrategie verdichtet, wird vor allem in dem folgenden Kapitel deutlich.

7.2.4 Kindheit und Jugend: Untergebracht in Institutionen

„Man muss so lange Scheiße machen und immer rausfliegen aus diesen Gruppen bis es irgendwann keine Gruppe mehr gibt“

In diesem Kapitel wird Arthurs Eintritt in Bildungsinstitutionen beschrieben. Diese bestehen zu einem Großteil aus Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe, die seine Biographie strukturieren.

Der Beginn seiner institutionellen Biographie entspricht einer Normalbiographie, indem er mit drei Jahren in den Kindergarten kommt und im Jahr 2006 im Alter von sechs Jahren eingeschult wird. Im gleichen Jahr wird Arthur in den Schulkindergarten⁸⁶ zurückgestellt, was als ein erster Bruch seiner Bildungsbio-graphie verstanden werden kann. Auch Arthur thematisiert diese Zurückstellung und begründet dies damit, dass er „anscheinend zu viele Faxen gemacht“ (I1, 59/60) habe und als Folge „da wieder so rausgeschmissen nich=keine Ahnung=dann muss ich in die (.) wie heißt das? Vorschule oder so? keine Ahnung“ (I1, 58-61). So werden Regelbruch und Unangepasstheit zu einer etablierten Bewältigungsstrategie.

Im selben Jahr (2006) erhält Arthur eine ADHS-Diagnose und wird medikamentös eingestellt. Für diese Diagnosestellung ist es erkenntnisbringend, sich in verkürzter Form dem Diskurs um ADHS zuzuwenden und dabei auch die Sozialgebundenheit der Diagnose zu berücksichtigen. Der BARMER GEK Arztreport widmet dem Thema 2013 ein Schwerpunkt-kapitel und verzeichnet steigende Diagnosezahlen, wobei mehr als zwei Drittel männlichen Geschlechts im Alter bis zu 19 Jahren waren (vgl. BARMER GEK 2013, 139). Ein Fünftel aller Jungen, die 2000 geboren worden sind, bekamen die Diagnose ADHS; ein Viertel aller Männer erhält die Diagnose in ihrem Lebenslauf (vgl. Gerspach 2014, 7). Bei Mädchen hingegen liegt die Rate unter 10 %⁸⁷. Die Behandlung mit Methylphenidatpräparaten (Ritalin[®], Medikinet, Concerta[®]) ist erst ab sechs Jahren zulässig (vgl. BARMER GEK Arztreport 2013, 153), was bedeutet, dass Arthur zu dem frühestmöglichen Zeitpunkt eine solche Behandlung erhalten hat. Auch wenn sich bei Neuroenhancern bisher kein Suchtpo-

86 Schüler*innen in Niedersachsen können kurz nach der Einschulung für ein Jahr in den sog. „Schulkindergarten“ zurückgestellt werden, wenn ihre körperliche/geistige Entwicklung oder ihr Sozialverhalten nicht genügend entwickelt ist, um erfolgreich am Unterricht der Grundschule teilnehmen zu können. Die Entscheidung darüber trifft die jeweilige Schulleitung der Grundschule.

87 Eine Studie von Bruchmüller und Schneider (2012) untersucht den Prozess der Diagnosestellung und stellt dabei fest, dass ADHS zu häufig diagnostiziert wird und Jungen bei identischem Symptombild häufiger eine Diagnose erhalten als Mädchen (vgl. ebd., 81 ff.). So stellen Jungen scheinbar das „prototypische ADHS-Geschlecht“ (ebd.) dar.

tential nachweisen lässt, geht moderne Suchtmedizin, die nicht mehr zwischen seelischen und körperlichen Phänomenen unterscheidet, davon aus, dass die Substanzen Dopamin im Körper freisetzen, also das Belohnungssystem stimulieren und so weiteren Drogenkonsum verstärken können (vgl. ebd., 11 ff.; Deutsche Gesellschaft für Soziale Psychiatrie e.V. 2013, 15). Arthur macht zu diesem Zeitpunkt in seinem Leben die Erfahrung, etwas einnehmen zu müssen, um gesellschaftlich und institutionell akzeptiertes Verhalten zu zeigen und anerkannt zu werden. Anschlussfähigkeit und Funktionalität stehen dabei im Fokus (vgl. Olde 2010, 136). Die gleiche Begründungsstrategie verwendet er selbst, wenn es darum geht, seinen Cannabiskonsum zu erklären und zu rechtfertigen, indem er die Strategie der Selbstmedikation (Khantzian 1985) nutzt. Streeck-Fischer (2006) argumentiert, dass die gängige Kombination aus Medikamentenvergabe und Verhaltenstherapie einen „reparativen Ansatz“ (ebd., 80) verfolge und die psychodynamische Sichtweise zu wenig beachtet werde. Nur mit deren Hilfe sei es jedoch möglich, die ‚Störung‘ als Selbstmitteilung der eigenen Gefühle, der eigenen Befindlichkeit anzusehen und darin also einen Bewältigungsversuch der emotionalen Lage zu erkennen (vgl. Gerspach 2014, 24). Arthur und seine Mutter sehen sich erneut vor der Herausforderung, institutionellen Logiken zu begegnen und sich darin zurecht zu finden. Fischer und Möller (2018) verweisen darauf, dass ADHS als Fehldiagnose für Bindungsstörungen, Depressionen und Traumata gelten kann. Gerade für Jungen und junge Männer werden Depressionen durch heftiges Ausagieren bewältigt (vgl. ebd., 52). Für Autonomiebestrebungen in der kindlichen Entwicklung und im Jugendalter haben Trotz oder Opposition eine wichtige Bedeutung (vgl. Göppel 2002, 58). Durch die Diagnosestellung wird Arthurs Verhalten mit einem Stigma des Pathologischen besetzt. Gerade im schulischen Kontext hat Aufmerksamkeit eine normative Kraft institutionalisierter Macht und wird als Ausweis von Selbstbeherrschung und Leistungsfähigkeit angesehen (vgl. Foucault 1977, 237; Gerspach 2014, 30 f.).

Wesentlich ist der Verweis auf die Sozialgebundenheit der Zuschreibungspraxis, denn je niedriger die soziale Schicht, desto höher ist die Diagnosestellung, wobei Jungen zwischen 11 und 13 Jahren am häufigsten betroffen sind. Studien aus Großbritannien, Schweden und Kanada zeigen folgende Ergebnisse: Eltern haben zu höheren Anteilen keine oder unzureichende berufliche Qualifikationen, leben in belastenden finanziellen Situationen und sind häufiger verwitwet oder getrennt. Die Kinder haben laut Aussagen der Eltern zwei oder mehrere belastende Erlebnisse erlebt (Gerspach 2014, 32 f.; von Stechow 2015, 113 f.).

So ist festzuhalten, dass der Schuleintritt für Arthur mit einer gravierend negativen Zuschreibung seines Verhaltens einhergeht. Durch die Medikamentenvergabe wird ein kompensierender Ansatz verfolgt, der Arthur dazu befähigen soll, in institutionellen Kontexten anpassungs- und leistungsfähig zu agieren.

Im Jahr 2007 wird Arthur auf eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung verwiesen, auf der er die erste Schulklasse besucht⁸⁸. Im gleichen Jahr wird Arthur erstmals stationär in die Kinder- und Jugendpsychiatrie aufgenommen, was bedeutet, dass erneut ein Institutionswechsel vorliegt und sein Aufwachsen nun in einem

⁸⁸ Bei der besuchten Schule handelt es sich um eine Förderschule, die einem großen staatlichen Förderzentrum zugehörig ist. Die Schule besteht aus 20 Schulklassen von den Stufen eins bis zehn und wird insgesamt von ca. 200 Schüler*innen besucht. Die Schule bietet ein Ganztagsangebot an und versichert verlässlichen Unterricht an bis zu vier Tagen die Woche. Die Schule richtet sich nach den Kerncurricula der Grund- und Hauptschule und versteht sich als Durchgangsschule, was bedeutet, dass ein Arbeitsziel ist, den Schüler*innen eine Rückkehr an die Regelschule zu ermöglichen.

klinischen Kontext mit starren Regeln sowie Vorstellungen von krank und gesund stattfindet, womit die Pathologisierung seines Verhaltens nochmals unterstrichen wird. Auch in der heutigen Darstellung wird die damalige Emotionalität und Verzweiflung des Jungen deutlich.

„äh:h so mit ich glaub ungefähr neun⁸⁹ wurd ich von zu Hause weggenommen also nich richtig sozusagen sondern so ähm wie heißt das? erstmal untergebracht in dieses äh (.) Kinder Jugendpsychiatrie (Interviewerin: mhm) (.) keine Ahnung warum (2) ich hab keine Ahnung warum ich dahin gepackt wurde=ich wurde auch einfach paar Mal wenn ich ausgerastet bin oder so die haben mich in die Psychiatrie gebracht was hat n Ausraster mit ner psychischen Krankheit zu tun?“ (I2, 24-29).

Durch die Verwendung des Verbs „weggenommen“, welches zu „untergebracht“ korrigiert wird, wird das damalige Empfinden der Maßnahme als Eingriff oder gar räuberischer Akt, dessen Objekt Arthur selbst ist, deutlich. Er stellt sich als passiv, als Opfer dieser Wegnahme und Unterbringung dar, der er schutz- und wehrlos ausgesetzt ist. Erstmals wird hier ein Zugang zu seinem Erleben möglich. Außerdem wird deutlich, dass es sich nicht um einen einmaligen Aufenthalt handelt, sondern sich wiederholte, kurzweilige Unterbringungen ereigneten, die als Maßnahmen aufgrund seines Verhaltens erfolgten. Eine solche institutionelle Reaktion unterstreicht abermals Arthurs erlebte Machtlosigkeit und sich wiederholende Ohnmachtserfahrungen.

Die Mutter wird, wie bei allen institutionellen Entscheidungen hinsichtlich der Unterbringung, nicht ins Feld geführt, kommt in Arthurs Erzählungen nicht vor, weshalb ein parentifiziertes Verhältnis zwischen Arthur und seiner Mutter verstärkt angenommen werden kann. Hinter dieser Dethematisierung der Mutter wird ein Schutzauftrag ihr gegenüber angenommen, den Arthur verfolgt. Denn durch die Auslassungen kommt Arthur erst gar nicht in die Position, Stellung zu ihrer Person beziehen zu müssen. Arthur ‚opfert‘ sich durch die Unterbringungen und die mütterliche Dethematisierung im Rahmen dieser Mutter-Sohn-Beziehung auf, übt keine Kritik oder Zweifel an der Mutterrolle (vgl. dazu auch Morgenroth 2010, 162). Damit kann er gleichzeitig auch sein eigenes Idealbild von seiner Mutter aufrechterhalten (vgl. Rosenthal 1995, 126). Außerdem kann Arthur so eine verschärfte Gegenüberstellung von privatem Raum und institutionellen Logiken präsentieren.

Ab diesem Zeitpunkt beginnt für Arthur eine Phase in seiner Biographie, die aus stetigen Einrichtungswechsels besteht und sich durch wechselnde Beziehungen, konträre Bindungsmodalitäten sowie unterschiedliche Institutions- und Hilfebeziehungen auszeichnet. Charakteristisch ist dabei die Darstellungsart Arthurs, da er stets von Verweisen aus den Institutionen berichtet. Trotz eines großen Erzählpotentials wählt Arthur auf der Ebene der Textsorten hier vor allem argumentative oder berichtende Darstellungen. Dies lässt sich auch damit begründen, dass der „narrative Darstellungsmodus einen ausgeprägteren Ich-Bezug voraussetzt, der aber in der damaligen Zeit gerade nicht die biographisch relevante Kategorie gewesen ist“ (Bartmann & Kunze 2008, 184). Die Darstellungen folgen einer ähnlichen Logik bzw. Handlungsverkettung und steigern sich in ihrer Intensität mit jeder Einrichtung, sodass sich eine „Interaktionsspirale [zeigt], in der sich Provokationen und Sanktionen wechselseitig verstärken“ (Bereswill 2000, 13). Arthur bewirkt die Verweise durch „Scheiße machen“. Dahinter stehen Fahrraddiebstähle, Überfälle auf Personen, Ladendiebstähle und

89 Arthur ist sieben Jahre alt, als er erstmals in der Kinder- und Jugendpsychiatrie vorstellig wird, worauf mehrere Aufenthalte folgen, wie aus der Textstelle deutlich wird. Im Jahr 2009 wird er dann schließlich einer 5-Tages-Gruppe untergebracht. Dieser Unterbringung geht abermals ein Aufenthalt in der Kinder- und Jugendpsychiatrie voraus, auf den Arthur hier rekurriert.

Körperverletzungen. Im Rahmen der erzählten Lebensgeschichte geht es Arthur darum, kurze Episoden, die auf einen Verweis aus der Einrichtung hinauslaufen, zu berichten. Damit stärkt Arthur einerseits seine Selbstpräsentation als auffälliger, aufmüpfiger und nicht tragbarer junger Mann, und andererseits stellt er die jeweiligen Einrichtungen personalisiert als diejenigen dar, die ihm Unrecht angetan haben oder in denen ihm Unrecht widerfahren ist. Das präsentierte Motto, das aus der Überschrift zu entnehmen ist, macht ihn handlungsfähig, so dass er in der Lage ist, dem empfundenen Unrecht zu begegnen und sich selbst nicht als Opfer darzustellen.

Dabei eignet sich Arthur eine eigensinnige Art von navigierendem Kapital (Yosso 2005, 80) an und präsentiert es im Kontext seiner Selbstpräsentation als gewinnbringend, um wieder nach Hause zu können.

Arthur kann nicht benennen, wie lange er in der Einrichtung war und trifft diesbezüglich unterschiedliche Aussagen. Dies deutet darauf hin, dass zwar Arthur eine Lebensgeschichte darstellt, die sich bisher in Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe abspielt, aber keine institutionelle Biographie im eigentlichen Sinne ist, weil dafür zu viele Unklarheiten über Zeiten und Verweildauern bestehen (vgl. Rosenthal 1987, 40 f.). Aus diesem Grund ist die Tatsache, „rausgeschmissen“ (12, 43) worden zu sein, Arthurs Augenmerk bei den Schilderungen, die diesen Abschnitt seiner Biographie betreffen.

Charakteristisch ist dabei, wie das Zuhause dargestellt wird. Arthur gibt immer an, seine Mutter besucht zu haben und wird damit zu demjenigen, der diese Verbindung aufrechterhält. Die Mutter wird bei allen institutionellen Entscheidungen hinsichtlich der Unterbringung nicht ins Feld geführt, kommt in Arthurs Erzählungen nicht vor, woraus auf Ebene des Erlebens geschlossen werden kann, dass sie nicht zur Verfügung stand. Auf der Ebene der Präsentation ist ihre fehlende Beteiligung geradezu notwendig, weil sie so ohnmächtig gegenüber den jeweiligen Institutionen werden kann und Arthurs Aufteilung in ein „Gut und Böse“ funktioniert. Damit wird das Zuhause ein Referenzpunkt und ein Ort, den Arthur auch weiterhin besucht, zu dem er eine Verbindung aufrechterhält, auch wenn es aufgrund der institutionellen Struktur erschwert ist (vgl. dazu auch Goffman 2014, 22). Dadurch, dass Besuche oftmals nach einem Privilegiensystem organisiert sind, wird der Besuch der Mutter zu etwas, das Arthur sich erarbeiten und verdienen muss.

Für die Ablösung von Mutter und Sohn bedeutet dies, dass sie verfrüht stattfindet. Hinzu kommt, dass sie nicht selbst gewählt ist, sondern als institutionell angeordnet erlebt werden kann, was Arthur eine innere Ablösung von ihr im Laufe seiner weiteren Biographie erschwert oder gar unmöglich macht. So kann er die Trennung nicht kreativ verarbeiten, sondern es kommt zu einer regressiven „Wendung ... gegen das eigene Ich“ (Bosse 2000, 57). Diese Wendungen gegen sich selbst können durch die stetigen Verweise aus den Institutionen, die zahlreichen Regelbrüche, etc. darstellen. Arthur begreift „sein Handeln als Antwort auf häufige und umfassende Ohnmachtserfahrungen“ (Wieland 2017, 220).

Mit diesen nonkonformen oder nicht sozialverträglichen Verhaltensweisen kann Arthur Verantwortung für sich selbst übernehmen und der institutionellen Logik begegnen. Dieser Kampfgedanke, der dahinter deutlich wird, ist eine wesentliche biographische Bewältigungsstrategie in Arthurs Biographie (vgl. Bartmann 2005, 30; Wieland 2017, 211 ff.). Durch die sich verfestigende Logik und die Voraussagbarkeit dieser Abläufe manifestiert sich die Vorstellung eines guten Lebens durch Nonkonformität.

Es lässt sich folgern, dass Arthur durch die wechselnden Unterbringungen kein soziales Umfeld und auch keine Zeiträume zur Verfügung stehen hatte, „um kreative Verarbeitungs-

kapazitäten zu erproben und zu entfalten“ (King 2000, 96) und daher einer „Ausgestaltung von Wiederholungszwängen“ (ebd.) nachgeht. Gleichzeitig kann er damit verdeutlichen, dass er die Logiken verstanden hat und genau dafür passgenaue Handlungsweisen ausbilden konnte, die ihm das „Gefühl der subjektiven Kontrolle“ (Bartmann 2005, 33) verleihen.

Zusammenfassend besteht die Zeit der wechselnden Unterbringungen also aus einem Wechselspiel von Devianz, sozialem Ausschluss und langfristiger Unsicherheit.

Der Begriff der „strukturellen Verantwortungslosigkeit“ (von Freyberg & Wolff 2005) erweist sich in diesem Kontext als passend, da dieser institutionelle und strukturelle Bedingungen dahingehend analysiert, wann verantwortliches Handeln nicht mehr möglich war bzw. behindert worden ist. Die zahlreichen Wechsel der Einrichtungen geben nämlich nicht nur Aufschluss über Arthurs Handeln, sondern auch über das der jeweiligen Mitarbeiter*innen, die sich damit konfrontiert sehen, mit einem jungen Mann „nicht zurecht zu kommen“ und sein Verhalten nicht kontrollieren zu können (vgl. dazu von Freyberg & Wolff 2005, 2006). Im Jahr 2009 wird Arthur im Alter von neun Jahren in eine Fünf-Tages-Wohngruppe überwiesen⁹⁰. Dieser Unterbringung geht ein erneuter Aufenthalt in der Kinder- und Jugendpsychiatrie voraus. Für Arthur scheint es wesentlich, dass die Wohngruppe nicht als „Heim“ (I1, 63) bezeichnet wird, wie er es selbst zunächst macht, sich aber alsbald korrigiert und fortan von „Einrichtungen“ (I1, 63) spricht. Arthur stellt die Überweisung von der Psychiatrie in die Wohngruppe als große Täuschung dar, da ihm eigentlich gesagt worden war, er könne nach Hause „und dann war ich aber nich zu Hause dann haben die mich in so'n äh wie heißt das? Äh so Wohngruppe äh ja äh hin gepackt“ (I2, 37/38). Seine eigene Beteiligung ist nicht vorhanden, er wird dorthin „gepackt“, was auf seine „unfreiwillig[e] Mitgliedschaft“ (Goffman 2014, 11) verweist und ihn selbst objektiviert erscheinen lässt (vgl. dazu auch Permien 2010, 55 f.). Goffman postuliert folgende Merkmale, die konstituierend für totale Institutionen sind: Alle Angelegenheiten des Lebens finden am selben Ort statt; alle Mitglieder führen ihre Arbeit in einer Gemeinschaft von „Schicksalsgenossen“ (Goffman 2014, 17) aus; alle Phasen des Tages sind geplant, verlaufen jeden Tag ähnlich und folgen formalen Regeln, die durch „einen Stab“ (ebd.) vorgegeben und beaufsichtigt werden; die unterschiedlichen Tätigkeiten unterstehen der Funktion, „die offiziellen Ziele der Institution zu erreichen“ (ebd.). Ein weiteres wesentliches Merkmal ist eine starke Trennung zwischen zwei Gruppen, die einerseits aus den Professionellen und andererseits aus den Kindern und Jugendlichen der Einrichtung bestehen. Diese Unterscheidung erscheint grundlegend für Arthurs Bewältigungsstrategie des Misstrauens seines Schutz- und Kontrollbedürfnisses der familialen Sphäre. Ein wesentlicher Aspekt ist, dass grundlegende Prinzipien (Freiwilligkeit, Offenheit und Wohnortnähe sowie die Beteiligung der Jugendlichen an der Hilfeplanung) der Kinder- und Jugendhilfe nicht gegeben sind (vgl. dazu Permien 2010, 55), wodurch das Erleben von Ohnmacht nochmals unterstrichen wird und Arthurs Bewältigungsstrategien sich auf dieser Grundlage entwickeln müssen. Arthurs sekundäre Sozialisation findet also in stets wechselnden Einrichtungen statt, die sich durch starre Regelwerke und ein erhöhtes Maß an Kontrolle auszeichnen. Arthurs entwickelte Bewältigungsstrategie wird auch dahingehend bedeutsam, als dass sich in den Einrichtungen gerade für Neuzugänge Positionskämpfe und Strategien zutragen, die über den Status in der Gruppe entscheiden und damit eine „Hackordnung“ entsteht. Das

⁹⁰ Die Fünf-Tages-Gruppe besteht aus 27 Plätzen für Kinder und Jugendliche im Alter von sieben bis 14 Jahren. Die Unterbringung in der Gruppe soll dazu dienen, festgefahrene Konflikte innerhalb der Familien aufzubrechen und beiden Seiten Ruhe und Abstand ermöglichen. Die Kinder und Jugendlichen können stets von Freitag- bis Sonntagnachmittag die Familien besuchen und verbringen die restliche Zeit in der Institution.

zeigen auch Untersuchungsergebnisse von Permien (2010), die feststellt, dass es gerade zu Beginn eines Aufenthalts auch immer darum geht, „eine Position in der Gruppenhierarchie zu erobern“ (ebd., 49). Dieses Handlungsmuster der „Kampferfahrung“ (Göppel 2002, 57) hat eine weitreichende Bedeutung, wenn es darum geht, wie Arthur seine Freundschaften führt. Diese sind geprägt von Bedürfnisorientierung, Zweckmäßigkeit und einer hierarchischen Ordnung, die Arthur als Respekt umschreibt. Der geschlossene Kontext trägt dazu bei, das „Selbstideal von sozial randständigen jungen Männern zu verfestigen und sich gegenüber Schmerz, Demütigung und Angst zu immunisieren“ (Bereswill 2006, 252).

Arthur präsentiert sich als „verstaubt“ oder „einsortiert“, was darauf hindeutet, dass er nun auch eine soziale Kategorie, ein Stigma (Goffman 1967) mit sich trägt, was bedeutet, dass er mit seinem Verhalten von einer sozialen Norm abweicht und über ein Merkmal verfügt, das ihn auffallend erscheinen lässt. Wichtig ist, dass sich ein Stigma erst in sozialen Beziehungen darstellen lässt. Die Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe können als Instanzen sozialer Kontrolle betrachtet werden (vgl. Cloerkes 2007, 168 f.). Die Erfahrung, in unerwünschter Weise als anders wahrgenommen zu werden, setzt sich aufgrund der Einrichtungswechsel fort und schreibt sich ein. Arthurs gewählte Bewältigungsstrategie ist daher, wie dargestellt, eine gesteigerte Form seines Verhaltens und entspricht einer „Konterstrategie, es „denen mal zeigen zu wollen““ (Schuman, Gerken & Seus 1991, 3). Arthur präsentiert aus gegenwärtiger Zuwendung heraus, dass diese Bewältigungsstrategie bereits seit der Rückstufung in den Schulkindergarten besteht, womit er sein Präsentationsinteresse schärft. Gleichzeitig wird auf der Ebene des Erlebens eine sich wiederholende Ohnmachtserfahrung manifest, aus der eine Intensivierung der Bewältigungsstrategie mit jedem Einrichtungswechsel erfolgt.

Im Jahr 2010 besucht Arthur, mittlerweile zehn Jahr alt, die vierte Klasse einer Grundschule im Ort der Wohngruppe und hat so die Möglichkeit, auf einer Regelschule beschult zu werden. Arthur fasst diese Zeit als „bisschen miese“ (I2, 79) zusammen, da auch der Schulkontext dem beschriebenen Muster folgen wird. Von den „normalen Schulen“ (I2, 80) sei er „immer suspendiert“ (I2, 79) worden.

Arthur präsentiert im Rahmen der Darstellung seiner Bildungsbiographie, dass er von institutionellen Logiken eingeschränkt worden ist, denn eigentlich hätte Arthur hinsichtlich des „Lernstoff[s]“ (I2, 82) auf ein Gymnasium gehen können. Er präsentiert, dass er diesbezüglich eine Entscheidung getroffen hat, das Gymnasium nicht zu besuchen. Damit gibt Arthur zu verstehen, dass er sich darüber bewusst ist, welche unterschiedlichen Wertigkeiten, welches kulturelle und symbolische Kapital Schulabschlüsse bzw. Schulbesuch haben und markiert damit, dass er diese Kapitalakkumulation für ihn selbst nicht als erstrebenswert ansieht. Arthur orientiert sich an anderen Kapitalarten und demonstriert eine bewusste Opposition, womit abermals bisherige Bewältigungsstrategien zum Tragen kommen.

Wesentlich ist jedoch auch, was Arthur hinsichtlich dieser Entscheidung *nicht* thematisiert, denn hinter dieser Entscheidung können auch Versagensängste, schulisches Scheitern und Stigmatisierung aufgrund mangelnder Selbstkontrolle stehen.

Der Kompromiss ist dann die Realschule, welche scheinbar durchlässigere Verhaltensregeln hat und auf die Arthur „getan“ wurde. Damit wird wieder die eigene Passivität dargestellt. „[D]ann war ich da paar Wochen oder paar Monate (3) da wurde ich wieder suspendiert“ (I2, 83/84). Erneut wird der Verweis nun auch im schulischen Rahmen „zum pädagogischen Konzept verfestigt“ (von Freyberg & Wolff 2006, 153).

Im Jahr 2012 wird eine Überprüfung auf sonderpädagogischen Förderbedarf durchgeführt und die Empfehlung ausgesprochen, Arthur fortan auf einer Förderschule mit dem Förder-

schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zu beschulen. Die Begutachtung und Feststellung des Förderbedarfs erwähnt Arthur in den Interviews nicht. Dies würde, folgt man seinem Präsentationsinteresse, auch nicht passen, da so seine Beschulung dort notwendig und auch legitim erscheinen würde. So begründet Arthur den Schulwechsel mit einem Schulverweis. Fortan wird er in einer stiftungsinternen Schule im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung der Wohngruppe beschult.

„also die hatten keine Klasse wo ich reinkonnte und dann äh war ich eigentlich Fünftklässler und war aba in der achten Klasse und hab dann/musste dann achte Klasse Sachen machen aba das war eh so ne Behindertenschule die haben eh in der achten Klasse (.) die haben (.) Scheiße gemacht (.) die haben nich mal gerechnet richtig“ (I2, 87-91).

Arthur spricht von sich selbst in der Rolle eines Schülers, der leistungsfähig ist, Bildungsaspirationen hat und Erwartungen daran stellt, in der Schule etwas zu lernen. Von den anderen Schüler*innen grenzt er sich in einer ableistischen Weise ab, indem er deren Lernstoff abwertet und damit eine Form der Selbstaufwertung verfolgt (vgl. Thielen 2011b, o.S.; Winker & Degele 2010, 51). So nutzt Arthur hier ein meritokratisches Prinzip und stellt einen Vergleich her, bei dem er die Gelegenheit sieht, sich mit seiner Leistung zu profilieren, sich als überlegen zu präsentieren und sich in einem normativen Kontext als ‚angepasst‘ zu zeigen. In jedem Fall wird deutlich, dass auf struktureller Seite Verhaltenskonformität über der Angemessenheit des Bildungsangebots steht, sodass diese Entscheidung ebenfalls im Spiegel „struktureller Verantwortungslosigkeit“ (von Freyberg & Wolff 2005) betrachtet werden kann.

Den nächsten Einrichtungwechsel begründet Arthur mit seiner fehlenden Aggressionskontrolle; „bin ich dahin gekommen erst mal nur deswegen anscheinend“ (I2, 53). Damit markiert Arthur eine Ungereimtheit, die er nicht erzählen will oder kann. Im Interview spricht Arthur ebenfalls über seine fehlende Aggressionskontrolle, die auch heute noch ein Thema zu sein scheint, mit dem sich Arthur auseinandersetzt. Dies wird deshalb angenommen, weil Arthur in der Beschreibung die Zeitform wechselt und im Präsens spricht:

„und äh ja ich wurde dahin gepackt weil ich so ((Arthur zündet sich eine Zigarette an und raucht)) nich meine äh wie heißt das so? (.) Aggressionen kontrollieren kann=doch ich kann das kontrollieren (.) aba wenn ich ausraste will ich das nich kontrollieren da will alles kaputt hau'n und jeden töten der vor mir steht (3) und ich kann nich einfach runterkommen ich muss etwas kaputt machen (.) dann geht mir wieder besser“ (I2, 47-52).

Arthur verfolgt das Präsentationsinteresse, sich selbst als destruktiven und nicht zu bändigenden jungen Mann darzustellen, der sich dafür entscheidet, seine Aggressionen nicht kontrollieren zu *wollen* und sich erst zu beruhigen, wenn er etwas kaputt macht. Gewaltanwendung zum Zweck der eigenen Selbstregulation wird von Arthur idealisierend und priorisierend dargestellt. Andere Handlungsweisen werden in diesen Situationen als nicht zielführend von ihm bewertet, so dass Gewalt zu einem „positiven Wert“ (Sutterlüty 2004, 280) erhoben wird und durch eine „normativ[e] Aufladung ... einen mythischen Gehalt“ (ebd.) gewinnt. Gewaltanwendung und nach außen demonstrierte Stärke können aber noch eine weitere wesentliche Funktion für Arthur darstellen: Dahinter steht der Versuch, „sich selbst und andere über die tiefen Wunden hinwegzutäuschen, und sich im Gewaltakt wenigstens einen Augenblick lang ‚allmächtig‘ zu fühlen“ (Rauchfleisch 1996, 8 f.). Laut Morgenroth (2010, 118) dient Gewalt „also der Abwehr und damit der Flucht aus einer leidvollen und erdrückenden Wirklichkeit voller Ambivalenzen, die kaum zu ertragen sind.“

Auch in der neuen Einrichtung geht Arthur dem bekannten Muster nach und stellt dabei eine Steigerung fest: „wir [haben] noch viel mehr Scheiße gemacht“ (I2, 54). Im Kontext der gesteigerten Aktivitäten werden Klassenkameraden erwähnt, wobei deutlich wird, dass der Fokus auf den devianten Aktivitäten liegt. Eine Person, die Arthur jedoch vage als einen „Typen aus meiner Klasse“ (I2, 122) einführt, scheint sich abzuheben. „wir haben uns gut verstanden aber [er] war schlechter Einfluss“ (I2, 122/123). Damit wird deutlich, dass die Gemeinschaftserfahrung durch die Übertretung sozialer Normen geschieht, worin ihre Funktion besteht und ihre „Kohäsion durch Abgrenzung“ (Wieland 2017, 213) noch weiter gestärkt wird. Durch die Freude und das Gefühl von Zugehörigkeit, durch die regelbrechendes Verhalten entsteht, können die Ausgrenzungserfahrungen und der soziale Ausschluss kompensiert werden.

Gemeinsam mit diesem „Typen“ hat Arthur angefangen, Leuten, ihre Taschen zu entwenden, wenn sie diese hinten im Fahrradkorb hatten.

„wenn das so drin liegt kann man einfach so nehmen und was sollen die machen wenn man auf dem Fahrrad sitzt und man rennt in die andere Richtung bevor die umgedreht sind ist man schon weg“ (I2, 128-131).

Arthur präsentiert sich an dieser Stelle strategisch und berechnend, er hat kein Mitgefühl, mit denjenigen, denen er die Tasche abnimmt. Es geht nicht in erster Linie darum, eine große Beute zu erhalten, sondern die Hilflosigkeit und Ausweglosigkeit der *anderen* Personen („und was sollen die machen“) werden als integrale Bestandteile des Vorhabens angesehen.

Es schließt sich eine Erzählung an, die davon handelt, wie Arthur und der andere „Typ“ zusammen eine Oma überfallen haben. Die gesamte Erzählsequenz enthält die Flucht, die Freude über das Geld, welches zunächst mit „fett Döner“ (I2, 147) essen gehen gefeiert worden ist und dem danach geplanten Einkauf in einem Elektronikladen, der jedoch nicht stattgefunden hat, weil die Polizei sie gefunden hat und die beiden Jungen auf die Polizeistation gebracht worden sind. Schließlich werden sie von den Betreuer*innen der Einrichtung abgeholt. Für Arthur hat der Raub zur Folge, dass nun die dritte Wohngruppe⁹¹ folgt, in die Arthur „hingetan“ (I2, 192) wurde. Scheinbar sind in dieser Einrichtung keine Heimatbesuche möglich oder Arthur geht diesen nicht nach, zumindest erwähnt er diese nicht, was sonst immer der Fall war. Es handelt sich bereits um die zweite Wohngruppe außerhalb von Arthurs Wohnort, der aber noch mit öffentlichen Verkehrsmitteln erreichbar ist. Diese dritte Wohngruppe ist ca. 100 Kilometer entfernt, sodass es sich um eine Einrichtung handelt, die am weitesten vom Wohnort der Mutter entfernt ist. Diese Einrichtung präsentiert er als

„bisschen anders das is so das war eher gedacht für so wirklich (.) schlimme Jugendliche die (.) also 90 Prozent der Leute die waren waren hatten Bewährung oder so (2) is halt auch auf Bewährung trotzdem Leute bewaffnet ausgeraubt und so weil die einfach dumm sind“ (I2, 191-194).

Arthur stellt sich in dieser Einrichtung als nicht richtig aufgehoben dar, da er sich selbst nicht zu den „wirklich schlimmen Jugendlichen“ zählt.

91 Bei der Einrichtung handelt es sich um eine zu einer katholischen Stiftung zugehörigen Wohngruppe für Kinder und Jugendliche im Alter von drei bis 14 Jahren. Sie richtet sich insbesondere an Kinder und Jugendliche, die eine längerfristige Perspektive in einem familialen Setting benötigen. Die Einrichtung ist in einer naturnahen Umgebung, so dass die Umgebung als reizarm beschrieben werden kann und erlebnispädagogische Angebote zum Alltag gehören.

Auch bei der Darstellung dieser Einrichtung folgt er dem bisherigen Muster und stellt eine Situation dar, die dazu geführt hat, weshalb er die Institution verlassen musste und erneut in eine Kinder- und Jugendpsychiatrie⁹² überwiesen worden ist. Den Grund für die Überweisung stellt Arthur folgendermaßen dar:

„ich weiß nicht auf jeden Fall die haben gemeint wir wollten das äh das Bauernhof ab/äh abbrennen (.) und die Tiere auch abbrennen ((lacht)) ich hab keine Ahnung warum die das gedacht haben“ (I2, 199-201).

Arthur präsentiert sich als einen Jugendlichen, dem die jeweiligen Einrichtungen „alles in die Schuhe schieben können“. Damit wird das Bild eines bösen Außen, das Arthur bei jedem Wechsel bedient, erneut herangezogen und verfestigt sich. Von der Einrichtung und der Polizei wird Arthur nun als selbst- und fremdgefährdend angesehen, weshalb er in einen klinischen Kontext überwiesen wird.

Mit dem Wechsel in die Kinder- und Jugendpsychiatrie werden seine Unterbringungen nicht nur immer abgelegener, sondern auch stets geschlossener. Arthur präsentiert erneut Zugehörigkeit zu einer Gruppe, die devianten Tätigkeiten nachgeht und missbräuchlich Haarspray konsumiert. Daran wird Drogenkonsum als eine Bewältigungsstrategie deutlich sowie ein Bedürfnis nach Flucht aus dem Alltag und der Opposition. Fischer und Möller halten dazu fest:

„Der Rausch kann einen Innenraum herstellen, in dem sonst aufgrund extremer Intensität unaushaltbare Reize, Gedanken und Gefühle in einem gedämpften, heruntergedimmten und weichen Licht erscheinen. Damit können sie nebeneinander existieren, solange der Rausch anhält“ (Fischer & Möller 2018, 52).

Auch in Arthurs Aussagen wird vor allem der Aspekt des weichen Lichts deutlich:

„ich weiß noch ich hab das so eingeatmet und dann keine Ahnung war irgendwie kurz schwarz und dann war ich wieder da und ich hab irgendwie so lachend im Kreis getanzt ((lacht)) ich weiß nich mehr ich weiß nich wie lange das weg war aba zu bin wieder wa/zu mir gekommen irgendwie ((lacht)) ich hab keine Ahnung was los war“ (I2, 205-209).

Arthur stellt den Konsum als etwas Schwereloses und Glück Bringendes dar; gleichzeitig ist es etwas so Machtvolles, das ihn für einige Momente „weg“ holt, so dass er erst wieder zu sich kommen muss. Neben Haarspray, welches konsumiert wird, stellt Arthur noch weitere Drogen wie bspw. Cannabis als verfügbar dar. Arthur favorisiert Cannabiskonsum und präsentiert Kenntnisse darüber, dass Drogen bei Menschen unterschiedlich wirken, wodurch eigene Konsumkompetenz demonstriert wird.

Dies bleibt die einzige Situation, die er aus der Zeit in der Psychiatrie darstellt. Auch hier entsteht der Eindruck, dass Arthur noch mehr erzählen könnte, aber nicht erzählen kann oder

92 Die Psychiatrie ist zugehörig zu einem Psychiatriezentrum, welches unter der Trägerschaft eines Verbandes der freien Wohlfahrtspflege steht. In der Klinik sind unterschiedliche Behandlungs- und Unterbringungskonzepte für die Kinder und Jugendlichen vorgesehen. Es gibt eine offen geführte, gemischt-geschlechtliche Kinderaufnahmestation und auch eine beschützte Krisenaufnahmestation in Fällen von Selbst- und Fremdgefährdung. Behandelt werden alle Erkrankungen des kinder- und jugendpsychiatrischen Fachgebietes. Dies sind beispielsweise hyperkinetische Störungen (ADHS) mit einhergehenden Sozialverhaltensstörungen, emotionale Störungen, Ticstörungen, Essstörungen (Anorexie, Bulimie), Angst- und Zwangserkrankungen, Depressionen oder Psychosen.

will, was unter anderem auch auf traumatische Erlebnisse zu dieser Zeit zurückzuführen sein könnte (vgl. dazu Loch 2008; Rosenthal 2002, 204 ff.). Deutlich wird jedoch, dass Arthur daran gelegen ist, darzustellen, dass auch ein Aufenthalt in der Psychiatrie ihn nicht verändert und seine Strategie, wieder nach Hause zu kommen, sogar eher begünstigt.

Nach dem Psychiatrieaufenthalt kommt Arthur wieder zurück in die Wohngruppe, wird dort aber schließlich doch wieder

„rausgeschmissen weil die haben gesagt wir haben irgendwie so Früchte wir haben/ wir haben diese Früchte so haben wir an unseren Arsch gerieben oder so (.) ich hab keine Ahnung wie die darauf komm' (.) da waren so Äpfel und die haben gesagt wir haben die genom'n an unsern Arsch gerieben und dann wieder zurückgelegt (3) weiß ich auch nicht das haben die einfach gesagt ((Stimme überschlägt sich beim Sprechen))“ (I2, 217-222).

Die Emotionalität, die Arthur beim Sprechen verdeutlicht, verweist darauf, dass es sich dabei um eine Situation handelt, die Arthur auch heute noch kaum glauben kann und die ausdrücken soll, dass ihm Unrecht widerfahren ist. Die Situation spielt mit Gefühlen von Ekel und Fassungslosigkeit. Im Nachfrageteil nochmals zu dieser Institution befragt, stellt Arthur fest, dass er von Seiten der Institution als „Risiko“ betrachtet worden ist. An dieser Stelle wird ebenfalls deutlich, dass das stetige Verweisen zur pädagogischen Maßnahme wird und Arthur sich in einem Mechanismus des „Verschiebebahnh[o]f[s]“ (Herz 2008, 174) befindet. Dass es sich dabei stets um den „Mythos des Neuanfangs“ (von Freyberg & Wolff 2005, 175; von Freyberg & Wolff 2006, 153) handelt, der seinen Ursprung in struktureller Verantwortungslosigkeit hat und nicht aufrechterhalten werden kann, wird in Arthurs Fall besonders deutlich. In keiner der Einrichtungen kann es zu einem tragfähigen Arbeitsbündnis kommen.

„ja also da waren/ da hab ich eigentlich fast keine Scheiße mehr gemacht so richtig ja aber die wollten mir irgendwelche Scheiße aufdrücken (.) und das waren richtige Hurensöhne da=ich meine die sollten richtig froh sein dass die mich dass dass die mich als Gast da hatten so weil das Jugendamt hat für meinen Platz da irgendwie im Monat ich glaub 1700 Euro oder so bezahlt=jeden Monat“ (I2, 467-471).

Arthur präsentiert Prozesse von Zuschreibung, die ihm aufgrund der vielen Einrichtungswechsel widerfahren sind. Er wird seinem Empfinden nach zu einer Person, die nicht erwünscht ist und bei der es leicht fällt, ihr etwas aufzubürden, weil die diskontinuierliche Biographie ihm vorausseilt (vgl. dazu auch von Freyberg & Wolff 2005, 175). Kontrastierend ist an dieser Stelle zu ergänzen, dass die Tatsache „fast keine Scheiße mehr gemacht“ zu haben, an einer höheren Dosierung der damals verabreichten Medikation gelegen hat, mit der eine sedierende Wirkung einherging. Dadurch intensiviert sich die Darstellung Arthurs als unliebsamen Störers, der durchgereicht wird und als nicht ‚kooperationswillig‘ oder ‚tragfähig‘ etikettiert wird, womit eine „Erklärung für scheiternde Erziehungshilfe“ (Baumann 2016, 49) vorliegt.

Arthur stellt in seiner Aussage ein Dienstleistungsverhältnis dar, in dem die Einrichtung bezüglich des Preis-Leistungs-Verhältnisses nicht zufriedenstellend abgeschnitten hat. Seine Positionierung als Gast, ebenso wie der Umstand, dass er seinen monetären „Wert“ einschätzt, soll verdeutlichen, dass Arthur empfindet, dass er besser hätte behandelt werden müssen. Die besonders auffallende und beleidigende Sprache gegenüber den Betreuer*innen wird dahingehend notwendig, als dass Arthur sich nochmals deutlich von ihnen und ihrem Wertesystem distanzieren will. Zudem wird damit nochmals die „deutliche Abwehr“ (von

Freyberg & Wolff 2005, 206) deutlich, denn alles „Schlechte und alle Schuld werden außen in der Schule und den Ämtern angesiedelt“ (ebd.).

Betrachtet man diese Textstelle als ein Resümee seiner bisherigen diskontinuierlichen Biographie in den Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen, dann wird deutlich, dass die Ablehnung der Professionellen schon nahezu so deutlich ausfallen *mus*s, um eigene Handlungsfähigkeit rückblickend herzustellen. Gleichzeitig wird nun ersichtlich, dass Arthur starre Vorstellungen von „gut“ und „böse“ hat bzw. sich diese in Opposition zu den Professionellen und den Institutionen aufgebaut haben. Wie viel Kraft und Mühen ihn das gekostet hat, zeigt sich in seinem stets heftigen Agieren, hinter dem auch eine Form von Trauer und ihre Bewältigung angenommen werden können. So steigert sich die Spirale seines Verhaltens, weil die Schmerzlichkeit erst zugelassen werden kann, wenn ein Niveau von Sicherheit erreicht ist (vgl. King 2004, 114). Werden Ängste zugelassen, können neue Erfahrungsräume entstehen, werden sie jedoch vermieden, werden Erfahrungsräume verkleinert. So ist in Arthurs Fall davon zu sprechen, dass es ihm durch die unterschiedlichen Unterbringungsformen und die dortigen Erlebnisse nicht gelungen ist, seinen Erfahrungsraum und damit auch Möglichkeitsraum zu entfalten. Das Festhalten daran ist jedoch eine zentrale Bewältigungsstrategie in dieser Phase seiner Biographie gewesen, die ihm wiederum Selbstwirksamkeit verleiht (vgl. dazu Fischer & Möller 2018, 54).

7.2.5 Wieder zu Hause

„ja ich wurde rausgeschmissen=also ich durfte nicht so nach Hause
weil ich mich irgendwie gebessert hab oder so“

Im Alter von 14 Jahren kommt Arthur wieder nach Hause zu seiner Mutter. Dies ist, wie er es darstellt, kein feierlicher Akt, weil „ja ich wurde rausgeschmissen=also ich durfte nicht so nach Hause weil ich mich irgendwie gebessert hab oder so“ (I1, 170/171). Durch diesen finalen Verweis, der ihn nach Hause geführt hat, wird deutlich, dass Arthur keine Modifikation seines Verhaltens vorgenommen hat und sich damit nicht institutionellen Logiken gebeugt hat, sondern einen selbstgewählten Weg gegangen ist, den er bestreiten kann, weil er sich nicht hat unterkriegen lassen (vgl. dazu Wiezorek 2005, 326). Damit wird abermals die eigene Aktivität betont. Arthur kann für sich selbst einen Gewinn verzeichnen und präzisieren.

Das Zuhause, das nun des Öfteren angedeutet und in dem Motto als das große Ziel angekündigt worden ist, wird jedoch nicht weiter erzählerisch ausgebaut, sondern als Not- oder Zwischenlösung dargestellt, so dass das Zuhause ebenfalls davon bedroht ist, ein weiterer Ort zu werden, an den Arthur „gepackt“ wird.

„jetzt haben die [das Jugendamt] einfach so einfach so hingezogen und haben dann gesagt: „Ja geht ja auch zu Hause“ weil ich wollte einfach nur nach Hause jetzt ich bin Zuhause (.) mach zwar immer noch Scheiße ((lacht)) aber ich mach keine dumme Scheiße (26)“ (I2, 228-231).

Arthur kann so eine Präsentation aufrechterhalten, bei der er keinerlei Anteile oder Inhalte aus den jeweiligen Institutionen in sein Selbstbild aufgenommen hat. So verschreibt Arthur sich der Opposition und sieht den Erfolg seiner Strategien darin begründet, wieder Zuhause wohnen zu können. Deutlich wird, wie viel Anstrengungen, Bemühungen, aber auch Enttäuschungen in dieser „eigensinnige[n] biographische[n] Handlungsperspektive“ (Dausien 2017, 102) liegen. Durch den Rückzug zur Mutter wird deutlich, dass die Entwicklungs-

aufgabe der Bindung und Ablösung relevant wird (vgl. Quenzel 2010, 126). Sie findet nun jedoch unter anderen Vorzeichen statt, wird Stauber (2014, 15) folgend erneut relevant und kann daher als „Yoyo-Übergang“ gekennzeichnet werden.

Die intergenerationale Konturierung der Entwicklungsaufgaben wird an diesem Beispiel besonders deutlich, da Aushandlungs-, Ablösungs- und Neujustierungsprozesse bei Arthur und seiner Mutter einen doppelten Boden haben und somit einerseits vor dem Hintergrund seiner Rückkehr, aber andererseits auch aus einer intergenerationalen Perspektive betrachtet werden müssen, da Themen wie Schuld und Scham in dieser neuen Beziehungskonstellation besonders relevant werden können. Das kann dazu führen, dass Bildungsbestrebungen und Autonomieunternehmungen auch biographische Themen der Mutter enthalten. Bis Arthur 14 war, musste das Zuhause vor ihm geschützt werden und er vor dem Zuhause. Jetzt, wo er dort wieder wohnen kann, beschützt Arthur dieses vor jeder Person, die einen pädagogischen oder institutionellen Auftrag trägt oder tragen könnte. Denn gibt er zu viele Informationen preis, würde er womöglich Gefahr laufen, wieder „weggenommen“ zu werden. Bedenkt man nochmals meine vergeblichen Bemühungen, ein Interview mit der Mutter zu führen, wird nun schließlich deutlich, dass das Zuhause ein Ort ist, der auch vor mir als Interviewerin geschützt werden muss. Diese Verweigerung des Kontakts wurde bereits als Schutzmechanismus Arthurs gegenüber seiner Mutter dargestellt.

Das Jugendamt sucht in dieser Zeit nach einer anderen Wohngruppe für Arthur und teilt ihm in der Zwischenzeit einen Familienhelfer, Herrn Walter, zu. Es erscheint naheliegend, dass der Familienhelfer zunächst nicht positiv angenommen wird, weil seine institutionelle Verortung auch eine Kontrolle für das Familiensystem bedeuten könnte, doch „der is einfach dann geblieben so“ (I2, 507). Arthur macht hier erstmals eine Erfahrung von Kontinuität, die ihn zu überraschen scheint. Diese Überraschung schwingt in seiner Äußerung mit. Es gelingt ihm, Herrn Walter als hilfreichen Erwachsenen wahrzunehmen und auch zu nutzen (vgl. dazu Morgenroth 2010, 112).

„für mich ist er nich wie so ein Betreuer für mich ist er einfach wie so'n Kumpel (4) es is' sogar wenn irgendwas is ich kann ihn nachts um ein Uhr anrufen er ruft innerhalb von zwei Minuten zurück obwohl er noch nich ma obwohl er am schlafen war oder so (3) normalerweise nach 18 Uhr kann man ihn nich mehr erreichen=also alle anderen ((lacht))“ (I2, 511-516).

Arthur beschreibt ein freundschaftliches und exklusives Verhältnis, das er zu Herrn Walter hat. Er vergleicht sich mit anderen, die nicht die gleichen Vorzugsbehandlungen und Erreichbarkeit von ihm erwarten können. Es gelingt den beiden, eine pädagogische Beziehung herzustellen, in der Arthur neue Handlungsmöglichkeiten- und Perspektiven entdecken kann. Ein Grund dafür kann auch darin bestehen, dass Arthur sicher ist, dass Herr Walter auch kommen würde, wenn es seiner Mutter nicht gut gehen, und er ihn auch bei der Sorge um die Mutter unterstützen würde. Damit erhält Arthur womöglich auch eine gewisse Entlastung und eine weitere erwachsene Ansprechperson, die vermutlich auch die Rolle des Vaters kompensiert. So kann mit Hilfe von Herrn Walter eine Zeit der Stabilisierung und Entwicklung von Routinen beginnen, die Arthur Autonomiebestrebungen und einen Umbau zum Verhältnis mit der Mutter ermöglichen (vgl. dazu Ecarius 2001, 54 ff.). Auffallend ist außerdem, dass Arthur einen Wechsel in der Beziehung markiert und darstellt, dass er derjenige ist, der sich auch bei Herrn Walter melden kann und damit eine Person, die einer erzieherischen Institution zugeordnet ist, als unterstützend einführt. Es scheint so, als sei es Herrn Walter gelungen, Arthur vom „schieren Ausgeliefertsein an Institutionen, Personen, an Sachzwänge und vermeintlich zwingende Abläufe zu befreien und ihn statt dessen in eine *reflektierbare*

Abhängigkeit auf Zeit“ (Schroeder & Storz 1994, 13; Herv. i. O.) zu begleiten. Herr Walter hat, dem Teilkarrierenkonzept von Hiller und Friedemann (1996) folgend, Einblicke in die Bereiche Wohnen, Ausbildung/ Beschäftigung und persönliche Beziehungen. Diese Kenntnisse kann er nutzen, um Arthur auch längerfristig bei der „Ausbildung von Alltagsroutinen“ (Schroeder & Storz 1994, 12) zu unterstützen. *Wie* es ihm gelungen ist, Einblicke in diese Bereiche zu erhalten, expliziert Arthur jedoch nicht und stellt lediglich das Ergebnis dieses Prozesses dar. Mit Blick auf sein Präsentationsinteresse erscheint diese ausbleibende (narrative) Ausgestaltung plausibel.

Arthur präsentiert in seiner erzählten Lebensgeschichte, ein Jahr nicht zur Schule gegangen zu sein, „weil keine Schule mich angenommen hat“ (I2, 223/224). Kontrastiert man die Angabe zur Dauer mit den biographischen Daten, wird deutlich, dass eine Aufnahme auf seiner zuletzt besuchten Schule⁹³ im Jahr 2014 erfolgt und er seitdem die Schule besucht, was bedeutet, dass der Zeitraum sich nicht über ein Jahr erstreckt hat und der Selbstpräsentation dient. Die Zwischenzeit, die er nicht in der Schule verbringt und in der er mit Herrn Walter erlebnispädagogische Aktionen unternimmt, beschreibt Arthur als „Ferien“ (I1, 193). Arthur erinnert sich, dass sie zusammen „Flöße gebaut [haben] und haben die im Wasser schwimmen lassen oder so was“ (I2, 530/531). Die Schule wurde gemeinsam mit Herrn Walter ausgesucht und eine Eingewöhnungszeit vereinbart. Die Beschulung findet also zunächst auf Probe statt, bis eine Aufnahmezusage erfolgt, womit erneut eine Unsicherheit einhergeht und auch deutlich wird, dass Arthur sich als „tragbar“ erweisen muss.

Über die Anfangszeit auf der Schule sagt Arthur: „ja keine Ahnung da war ich noch so ein kleines Lämmchen ((lacht)) jetzt mittlerweile schon auch anders geworden ja“ (I1, 198/199). Durch diese Selbstaussage entsteht erstmals ein Zugriff auf sein damaliges Erleben, welches im Widerspruch zu seinem Präsentationsinteresse steht. Durch eine vorgenommene Feinanalyse der Stelle kann eine Schutzbedürftigkeit herausgestellt werden. Die Veränderung erscheint unspezifisch und lässt den Zustand des Lämmchens als noch nicht überwunden erscheinen.

Arthur beschreibt die Schule als „auf jeden Fall besser“ (I1, 478), weil „die können so wenn die sehen (.) einen Tag is’/läuft nicht gut die können jemanden nach Hause schicken für den Tag“ (I1, 476/477). Arthur fühlt sich an der Schule in seinem Bedürfnis gesehen und ernst genommen. Anders als in allen bisherigen Einrichtungen entwickelt Arthur Vertrauen in das Urteil der Lehrkräfte und sieht den Umstand, nach Hause geschickt zu werden, in diesem Fall nicht als Strafe an, sondern als ein Zugewinn. Damit wird schulische Teilhabe in Verbindung mit individueller Beziehungsarbeit gebracht, was dazu führt, dass er im schulischen Kontext auch Handlungs- und Möglichkeitsräume für sich selbst sieht. So kann abermals die Notwendigkeit einer intergenerationalen Konturierung von Entwicklungsaufgaben festgestellt werden, wobei diesmal eher pädagogische Generationsverhältnisse relevant werden und sich deren Bedeutung für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben zeigt (vgl. dazu Ecarius 2001, 54 ff.).

93 Die Schule ist Teil eines mitarbeiter*innengeführten Vereins, der sich zum Teil aus Schulbeiträgen finanziert, die aus dem monatlichen Einkommen der Eltern und der im Haushalt lebenden Personenanzahl berechnet wird. Die Schule besteht aus einer Haupt- und Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Die Schüler*innen werden in den Klassen in allen Fächern gemeinsam beschult. Außerdem gibt es nach der neunten Klasse die Möglichkeit, einen Realschulkurs zu belegen und auch den erweiterten Realschulabschluss zu absolvieren. Die Klassen bestehen aus maximal 14 Schüler*innen und werden von zwei festen Klassenlehrer*innen geleitet.

7.2.6 Mitglied einer Clique

„ja so w/w/wie Familie“

Durch die dauerhafte Aufnahme in der Schule und die kontinuierliche Betreuung durch Herrn Walter tritt eine Phase der Ruhe und Routine in Arthurs Leben ein, wodurch eine erneute Fremdunterbringung nicht mehr nötig erscheint. Arthur exploriert seinen sozialen Nahraum und lernt in seiner Wohngegend eine Gruppe von Jugendlichen und jungen Männern kennen, die sich mit dem Anbau und Verkauf von Cannabis beschäftigen. Wie Arthurs genaue Verbindung zu der Gruppe aussieht, wird lediglich angedeutet, aber vor allem inkonsistent vorgetragen und extensiv ausgehandelt. Zunächst möchte er von mir wissen, was ich mir denn unter der Gruppe und seiner Beteiligung vorstellen könne: „Was können Sie sich denn vorstellen?“ (I1 243/244) oder „Ja Geschäftliches (.) was denken Sie denn?“ (I1 242/243). Durch die intensive Aushandlung wird deutlich, welche Relevanz diese Mitteiligung für Arthur hat und dass er sich darüber im Klaren ist, dass diese Information auch sein Zuhause „bedrohen“ könnte. Daher muss Arthur in diesem Moment genau prüfen und beruft sich nun, im Gegensatz zu Beginn des Interviews, auf die von mir mitgebrachte Einverständniserklärung, weil er weiß, dass dies eine für *mich* bindende Ebene darstellt.

Arthur löst schließlich auf und beschreibt, dass „sie“ in dem Viertel dem Anbau und Verkauf von Cannabis nachgehen. Arthur betont sowohl den Spaßfaktor als auch die Risikolosigkeit und die Möglichkeit, „Geld [zu] verdienen ohne (.) ohne Risiko“ (I1, 267). Die Zugehörigkeit zu einer Gruppe, die auch Schutz bietet, stellt für ihn ebenfalls eine wichtige Bedingung dar; „und dann hat man Schutz (.) (Interviewerin: ja) wenn irgendwas is’ sagt man Bescheid dann (.) wird’s geklärt“ (I1.1, 174/175). Es lassen sich Parallelen zu seinen bisherigen Beziehungen aus den Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe erkennen, die ebenfalls aus gemeinsamen devianten Aktivitäten bestanden. Erstmals kommt es in diesem Zusammenhang dazu, dass Arthur eine freundschaftliche Beziehung sowie eine romantische Beziehung mit seiner Freundin, die jedoch namenlos bleibt, darstellt. Auf eine Nachfrage führt er Sascha, „mein bester Kollege“ (I2, 716) ein; „mit ihm also durch ihn hab ich so mit diesem (.) äh Anbauen angefangen also nich durch ihn (.) also durch ihn hab ich diese Connections bekommen (.) er is guter Mann“ (I2, 718-720). Die Gleichzeitigkeit von freundschaftlicher und geschäftlicher Beziehung wird an dieser Stelle deutlich. Dies stellt für Arthur ein wesentliches Merkmal dar, da er die Gruppe auch als „Familie“ bezeichnet. Damit schafft Arthur sich also selbst ein familiales Setting, das ihm Schutz, Orientierung und Unterstützung bei der „Suche nach *habituellem* Sicherheit“ (Bohnsack 2001, 56; Herv. i. O.) bietet, zwei Aspekte, die er in seiner bisherigen Biographie nicht erlebt hat (vgl. Morgenroth 2010, 117). Erikson (1968) beschreibt delinquentes Verhalten als „attempt at the creation of a psychosocial moratorium“ (ebd., 157). Damit wird Arthurs bisherige biographische Bewältigungsstrategie des Oppositionellen nochmals unterstrichen und erhält auch in diesem Zusammenhang eine tragende Bedeutung. Durch die Mitgliedschaft zu der Clique erfährt Arthur Unterstützung, Orientierung und aber auch einen Freiraum, sich auszuprobieren – fernab von institutionalisierten Regelungen.

Für die Organisation der Gruppe ist die Wohngegend und das soziale Milieu ein bedeutender Referenzpunkt. Arthur weiß um die lokalpolitische Bedeutung der Gegend, die als sozialer Brennpunkt bezeichnet wird. So präsentiert er eine besondere Kapitalart, die er als nahezu überlebenswichtig darstellt und zu einem Ethos emporhebt:

„ja Respekt lernt man (.) äh lernt man auf der Straße muss man lernen (.) diese Kinder auf unserer Schule ich versteh die nich die sind immer unnormal frech (.) (...) das is' einfach so auf der Straße lernt man Respekt vor Älteren oder Größeren“ (I1, 492-499).

Ebenfalls wird deutlich, dass Arthur in hierarchischen Strukturen sozialisiert worden ist, nicht nur in seinem Wohnviertel, sondern auch in den Institutionen, in denen er untergebracht war. Das Schlagwort Respekt wird jedoch zu einer diffusen Moralvorstellung emporgehoben. Außerdem wohnt ihm ein patriarchaler Charakter inne, der auch spezifische Männlichkeitsvorstellungen beinhaltet (vgl. Bohnsack 2001, 55 ff.; Kersten 2008, 47 f.). Diese übermäßige Präsentation von starker bzw. hegemonialer Männlichkeit ist ein zentraler Teil der Selbstpräsentation und wird als eine Bewältigungsstrategie der bisher erlebten Ohnmachtserfahrungen angesehen. Für Arthur stellt sie eine Möglichkeit dar, sich aktiv handelnd zu erleben und mögliche weitere, für ihn negative Erfahrungen zu vermeiden oder ihnen vorzubeugen. Damit wird auf Ebene des Präsentationsinteresses das Erleben von marginalisierter Männlichkeit bearbeitet, um Subordination zu vermeiden (vgl. Connell 2015, 130 ff.). King (2000) spricht in diesem Zusammenhang von „kompensatorischen Inszenierungen von Männlichkeitsklischees“ (ebd., 105), die reaktiv geschehen. Die dafür notwendigen Handlungsweisen hinterlassen Spuren bei Arthur, die er als Narben, als „verkörperte Erinnerung“ (Wresnik 2015, 198) mit sich trägt. Im Rahmen des zweiten Interviews präsentiert er mir seine Narben als Trophäen, mit denen er sich brüsten will und Geschichten dazu erzählen kann.

„das is alles=sehen Sie nich? Gucken Sie sich ma den diesen Knochen an den Unterschied (.) das is alles rot das is alles vernarbt fassen Sie mal hier drüber ((Interviewerin streicht Arthur über die Hand)) das is von gestern das is schon wieder leicht zurückgegangen (.) ich hab mir den Mittelhandknochen glaub ich schon (3) fünf sechs Mal gebrochen (.)“ (I2, 453-457).

Arthur fordert an dieser Stelle einen Körperkontakt ein und spricht mich auf der Ebene von Berührungsängsten an. So lässt sich hier von einer Situation sprechen, in der Arthur versucht Nähe aufzubauen, die aber durch ihn kontrolliert stattfindet, seinem Selbstpräsentationsinteresse entspricht und selbiges stützt. Durch meine Reaktion unterstütze ich einerseits seine intendierte Selbstpräsentation und andererseits seine Bilder von Männlichkeit und Weiblichkeit (vgl. dazu Scholz 2004, 252).

Gewalt wird von Arthur als fester Bestandteil seines Handlungsrepertoires dargestellt, so dass „Gewalt als ordnungsbildendes Element zwischen Männern“ (Bereswill 2012, 151) angesehen werden kann. Gewalthafte Konfliktbewältigung kann als stetige Verteidigung einer herausgeforderten Männlichkeit verstanden werden, die immer wieder unter Beweis gestellt werden muss. Männlichkeit ist ihm also nicht „zu Eigen, sondern [muss] durch bestimmte Praktiken, zu denen Risikohandeln gehört, situativ hergestellt werden“ (Meuser 2005, 316). Dies ist eine Strategie, die Arthur sich auch in den unterschiedlichen Institutionen angeeignet hat und die er als Kapitalart versteht. Somit stellt Geschlechtsidentität keinen abgeschlossenen Zustand dar, sondern wird als lebenslanger Aneignungsprozess betrachtet (vgl. Apel 2019, 60; Stauber 2014, 17).

Bourdieu argumentiert, dass die Produktion von Männlichkeit in „männlichen Spielen“ erfolgt und die Anerkennung als Mann damit nur von anderen Männern stammen kann (vgl. Bourdieu 1997b, 203 f.). Durch Risikohandeln wird Distinktion in diesem Raum möglich, so dass sich Männer in zwei unterschiedliche Richtungen distinguieren können: „gegenüber anderen Männern, die unterlegen sind oder sich dem Kampf verweigern, und gegenüber Frauen, die von den Kämpfen der Männer ausgeschlossen sind. Das Gewalthandeln folgt

damit der (Distinktions-)Logik der hegemonialen Männlichkeit, ohne doch eine solche zu konstituieren“ (Meuser 2001, 22). Frauen werden als Kontrast- oder Differenzierungsfolie herangezogen, um die eigene Körperpraktik zu demonstrieren und auch dazu, um zu verdeutlichen, dass es ein *männliches* Distinktionsmerkmal ist, „sich an den ersten Spiele[n] des Wettbewerbs“ (Bourdieu 1997b, 203) zu beteiligen. Frauen erhalten die Rolle der Zuschauerinnen oder Spiegeln, welche dem „Mann das vergrößerte Bild seiner selbst zurückwerfen, dem er sich angleichen will und soll“ (ebd.). In der konkreten Interviewsituation erhalte ich als Interviewerin diese Rolle von Arthur.

Weibliche Bezugspersonen oder Freundinnen erwähnt Arthur also seinem Präsentationsinteresse folgend. Seine Freundin erhält zunächst eine vergleichbare Position, wie Bourdieu (1997b) sie beschreibt. Arthur führt sie im Zuge der Gesprächsaushandlung des ersten Interviews namenlos ein:

„also wir sind irgendwie nicht richtig so zusammen oder nicht zusammen (3) keine Ahnung ist halt meine Freundin (.) also ne Freundin kann man/keine Ahnung=ich kenn sie so seit (.) ich glaube 14 Jahren“ (I1, 41-43).

Arthur scheint richtigstellen zu wollen, dass es sich dabei nicht um eine Freundin handelt, mit der er eine partnerschaftliche Beziehung führt. Durch die Beziehungsdauer markiert er Kontinuität, was ein Erzählpotential eröffnet, das er zugunsten des Präsentationsinteresses eines nicht an einer Beziehung interessierten jungen Mannes nicht ausschöpft:

„(((@@@)) ähm (((@@@)) ich glaube das ist jetzt nicht so gut für das Thema jetzt so (.) ist ja hier n sachliches Gespräch noch (...) Wir reden auch nicht viel (.) so bisschen (.) (Interviewerin: mhm)“ (I1, 48-52).

Hier werde ich als Interviewerin in der Rolle einer außenstehenden, einer Institution zugehörigen Person erkannt und adressiert, mit der Arthur seine ‚privaten‘ Informationen, in dem er von Bezugsperson spricht, nicht teilen will.

Zu „Macho“-Posen“, wie Wellgraf (2018) Positionierungen dieser Art bezeichnet, hält er fest:

„Vielleicht hilft es sich daran zu erinnern, dass es sich um raffinierte Selbst-Stilisierungen handelt, um primär mit Sprüchen und Bildern operierende Gesten der geschlechtlichen Überlegenheit, die relativ wenig mit dem tatsächlich gelebten Partnerschafts- und Sexualverhalten der Schüler zu tun haben“ (ebd., 121).

Dass dies bei Arthur der Fall zu sein scheint, wird vor allem im zweiten Interview deutlich, in dem er seine Freundin als ein Familien- und Cliquenmitglied benennt und von seinem obigen Präsentationsinteresse teilweise abweicht. Gemeinsame Aktivitäten der beiden beschreibt er wie folgt:

„was macht man so ((lacht)) wir unterhalten uns wir gehen raus (3) °keine Ahnung° haftere (?)⁹⁴ sie manchmal auch (.) wenn ich ihr dann erlaube (3) (...) ich hab ihren Vater versprochen dass ich auf sie aufpasse °mach ich° ((kaum hörbar))“ (I2, 754-763).

⁹⁴ Der genaue Begriff ist an dieser Stelle unverständlich, aber gemäß einem sinnentnehmenden Verstehen, handelt es sich um ein Synonym für „kiffen“.

Arthur beschreibt ein vertrautes Verhältnis der beiden, wofür er den Vater als Referenzpunkt heranzieht. Er verfolgt, wie bei seiner Mutter auch, einen Schutzauftrag gegenüber seiner Freundin. Damit begründet er auch seine Erlaubnis zum Drogenkonsum, die seine Freundin von ihm braucht. Selbstvergewissernd fügt Arthur kaum hörbar „mach ich“ hinzu, um seinem Versprechen Nachdruck zu verleihen. Damit präsentiert Arthur, dass er den Vater seiner Freundin respektiert und seinen Wünschen Folge leisten will, um auch zu beweisen, dass er seiner Tochter ein ‚guter‘ Freund sein kann. Er folgt so archaischen Beziehungsvorstellungen, in denen Väter ihren Töchtern die Erlaubnis geben, eine Partnerschaft zu führen und der jeweilige Partner dem Vater Rechenschaft schuldig ist. Diese Art der Beziehungsführung erscheint passend zu der Art seiner Selbstpräsentation, in der es um die Demonstration von Männlichkeit und „männlicher“ Durchsetzungskraft, Vorstellungen von Respekt und Ehre geht. Das Gegenbild dazu sind „schwache“ und zu beschützende Frauen.

Es kann festgehalten werden, dass die Zugehörigkeit zu der Gruppe durch Aneignungen bestimmter Körperpraktiken, Befolgung spezifischer Wert- und Ehrvorstellungen, die als Kapitalart gelten, konstituiert wird. Durch die Zugehörigkeit und die Beteiligung an den Geschäften der Gruppe kann Arthur den dadurch entstehenden monetären Gewinn legitimierend hinzuziehen. Dadurch sieht er folgende Möglichkeit:

„aber ich will auf jeden Fall meine Mutter unterstützen auch wenn es kein gutes Geld ist (.) es ist Geld °das zählt“ (I1.1, 299-301) (...) „sie hat für mich schon viel viel mehr Geld ausgegeben als ich jemals wieder zurückgeben kann deswegen (.) das is’ mehr als ok (Interviewerin: mhm) was zurückzugeben“ (I1.1, 330-332).

Damit wird ökonomisches Kapital als Trumpf dargestellt, der schließlich auch nebensächlich erscheinen lässt, woher das Geld stammt. Die Orientierung an ökonomischem Kapital ist auch bedeutend für die berufliche Selbstpräsentation. Der Fürsorgegedanke seiner Mutter gegenüber steht hier im Fokus und verschärft sich, als sie 2017 einen Schlaganfall⁹⁵ erleidet und einen längeren Krankenhaus- und Kuraufenthalt hat. Damit lässt sich das Generationenverhältnis von Arthur und seiner Mutter mit „funktionale[r] intergenerationale[r] Solidarität“ (Szydlik 2002, 149) umschreiben. Die Erkrankung und Arbeitslosigkeit der Mutter tragen dazu bei, dass Arthur diese Situation als kritisch wahrnimmt, sich darum sorgt und dazu entschließt, die Problemlage aktiv zu bearbeiten, was er durch seine Nebenverdienste versucht. Damit wird deutlich, dass das Verhältnis von Frau Schröder und Arthur durch eine ausgeprägte Solidarität gekennzeichnet ist. Mit King (2010) kann man sagen, dass hier das Verhältnis von Generativität und Individuation bearbeitet wird (vgl. ebd., 17). Eine grundlegende Ambivalenz bleibt jedoch in dieser Beziehungskonstellation stets erhalten. Denn einerseits kann Arthur durch eine finanzielle Unabhängigkeit Autonomie gewinnen, was zu einer Neujustierung der Mutter-Sohn-Beziehung führt, und andererseits führt die finanzielle Unterstützung zu einem umgekehrten Abhängigkeitsverhältnis.

Ein weiteres Motiv an der Beteiligung präsentiert Arthur wie folgt: „ich mach das hauptsächlich damit ich nich bezahlen muss für mein Ott“⁹⁶ ((lacht))“ (I2, 308/309). Das Motiv, damit den eigenen Konsum zu finanzieren, lässt die anderen Beweggründe in den Hintergrund rücken und zeigt vielmehr eine Schwere der eigenen Drogenabhängigkeit auf. So ist Arthur

95 Diese Information erhalte ich in einem informellen Gespräch, das bei einer klasseninternen Feier anlässlich des Schuljahresendes der neunten Klasse im Jahr 2017 stattfindet.

96 „Ott“ bezeichnet im Drogenjargon Marihuana. Ursprünglich stammt der Begriff aus der türkischen Sprache und kann mit „(Un)Kraut“ oder „Gras“ übersetzt werden.

bereit, sich innovativ an organisatorischen Veränderungen zu beteiligen und emotional belastende Situationen auszuhalten, die aufgrund vermehrter Polizeikontrollen und auch Hausdurchsuchungen von „Kollege[n]“ (I2, 251) nötig geworden sind. „ich hab zwar Paranoia unnormale Kopffick aba ich lass mir das nich anmerken“ (I2, 615/616). Arthur zeigt ein Verantwortungsgefühl für die Qualität des Produkts, Fachkenntnis und auch großes Interesse, das auch über eigenen Konsum hinausgeht. Weiterhin wird die starke Bedürfnisorientierung deutlich und auch, was Arthur bereit ist, auf sich zu nehmen, um einerseits seinen eigenen Konsum zu ermöglichen und andererseits Teil der Gruppe zu sein. Arthurs Organisationsfähigkeit macht sich auch im schulischen Kontext bemerkbar. Er zeigt sich dort aspirativ und hinsichtlich der benoteten Leistung als erfolgreich.

Er zeigt auch, dass er über aktuelle öffentliche Diskurse informiert ist und sich mit drogenpolitischen Entscheidungen auseinandersetzt. Dies geschieht vor allem vor dem Hintergrund, den eigenen Konsum zu legitimieren.

„Ich versteh diese Leute nich die sagen Marihuana is schlecht oder so oder die sagen das is Einstiegsdroge oder (.) kann sein dass es ne Einstiegsdroge is ja ok also das is so man nimmt das erste mal Weed und dann nimmt man irgendwas anderes aba das is ja keine Einstiegsdroge (...) ich meine seitdem ich jeden Tag kiffe seit ungefähr (.) März letztes Jahr ungefähr (.) ja auch (.) relativ viel (.) kiffe (Interviewerin: ja) geht Schule alles perfekt“ (I2, 238-247).

Der Zeitpunkt des täglichen Konsums, den Arthur benennt, entspricht diesem, als seine Mutter den Schlaganfall erleidet, so dass der Konsum als eine Bewältigungsstrategie der damaligen Zeit fungiert hat. So wird deutlich, dass Konsum für Arthur als ein Mittel der Wahl gilt, wenn es darum geht, belastende Situationen und auch Trennungssituationen mit seiner Mutter zu bewältigen. Drogenkonsum wird dabei als erfolgsversprechende Strategie dargestellt, wodurch Arthur in der Schule angepasstes Verhalten zeigen kann. So betont Arthur vor allem die beruhigende Wirkung von Cannabis auf ihn, die ihm auch hilft, sich besser zu konzentrieren und daher leistungsfähiger zu sein, weshalb dies – vor allem vor dem Hintergrund seiner ADHS-Diagnose – auch als eine Art der „Selbstmedikation“ (Khantzian 1985) angesehen werden kann; „ich find das vor allen Dingen gut wenn ich äh stoned⁹⁷ bin dann (.) bin ich eher friedlicher“ (I2, 584/585).

Khantzian geht davon aus, dass die Wahl der Droge keine willkürliche Entscheidung ist, sondern auch auf der Grundlage getroffen wird, welche Auswirkungen der Konsum auf die jeweilige Person hat und wie die Droge dazu verhilft „to feel normal, calm, mellow, soothed and relaxed“ (ebd., 1262). Dies ist eine Beschreibung, die auch Arthur für sich als Begründungsstrategie ins Feld führt. So geht es nicht nur, wie auch Fischer und Möller (2018) in ihren Fallbeispielen beschreiben, um eine selbstschädigende oder gefährdende Bewältigungsstrategie, sondern auch um den Versuch der Selbstmedikation und um temporäre Hilfestellungen für „distressful subjective states and an external reality otherwise experienced as unmanageable or overwhelming“ (Khantzian 1985, 1263) zu bieten. So erscheint der Zeitpunkt der Zunahme des Konsums nicht überraschend und spiegelt die Dichte der unterschiedlichen Anforderungen von außen wider, die Arthur so zu bewältigen versucht. Wie bereits erwähnt, wird Substanzmissbrauch als eine misslingende Ablösung dargestellt, die vor allem dann problematisch wird, wenn die Beziehung zu den Eltern vorher schon unsicher oder diffizil war. So kann die Droge diese Beziehungslosigkeit verdeutlichen und zu einer

97 Im Drogenjargon wird so die Rauschwirkung von Drogen, insbesondere Cannabis, beschrieben.

„Bindungsfigur“ (Fischer & Möller 2018, 104) werden. Durch Festhalten an der Gruppe und dem Konsum muss Arthur sich nicht mit den fragmentarischen Anteilen seiner Biographie konfrontieren.

Arthur präsentiert Konsum als ein selbstgewähltes, selbstbestimmtes Format, wodurch er seine eigene Rolle als aktiver Gestalter betonen kann. Denn insbesondere mit dem Verweis auf gute schulische Leistungen und „friedliches“ Verhalten – beides gilt als schulische Norm – kann Arthur seine Fähigkeit für sich selbst zu sorgen und an dem sozialen Feld erfolgreich zu partizipieren unter Beweis stellen (vgl. dazu von Stechow 2008, 77 f.).

Doch auch insbesondere im schulischen Kontext ist Konsum als Regelbruch zu verstehen. So erfordert Arthurs Bewältigungsstrategie einen Verstehensprozess für die subjektive Sinnhaftigkeit. Auf der Ebene des erlebten Lebens ist hier jedoch zu ergänzen, dass er Konsum auch als eine notwendige Voraussetzung von ihm dafür angesehen werden kann, überhaupt teilnehmen zu können.

Auf schulischer Ebene erreicht Arthur im Jahr 2017 den Hauptschulabschluss und wird in den Realschulkurs der Schule übernommen. Arthur findet einen Praktikumsplatz, den er regelmäßig über die Dauer der gesamten zehnten Klasse besucht, wobei die Arbeit ihm auch Spaß macht. Bei der Praktikumsplatzsuche erhält er Unterstützung von Herrn Walter, der den Eigentümer kennt und Arthur auch regelmäßig im Praktikum besucht. Die Tatsache, dass er Freude daran hat, liegt aber mehr in der Tatsache begründet, dass Herr Walter auch regelmäßig zum Praktikumsort kommt und zusätzlich Absprachen mit dem Betreiber des Ladens trifft, so dass Arthur nicht jeden Freitag hingehet und die beiden in dieser Zeit für Prüfungen lernen oder Bewerbungen schreiben. Arthur bewirbt sich bei zwei IT-Betrieben um einen Ausbildungsplatz.

Im Sommer 2018 erreicht Arthur den zweitbesten Realschulabschluss seiner Schulklasse. Diesen Umstand und schulischen Erfolg im Allgemeinen erwähnt er in dem Interview allerdings nicht, sondern thematisiert dies in informellen Nebengesprächen, in denen er sich raten lässt, welchen Zeugnisdurchschnitt er erzielt hat.

Wenn von positiven Leistungen gesprochen wird, geschieht dies im Kontext seines Drogenkonsums:

„ja: also ich hab das (.) äh öh so oft dass ich morgens so aufstehe gar keinen Bock hab auf Schule rauch ich einfach zwei drei Bongköpfe (.) ich bin einfach voll motiviert auf Schule (.) äh zum Beispiel alle Prüfungen hab ich stoned geschrieben (.) alle Prüfungen waren eigentlich gut (.) ich hab jeden Test in dem ich ne eins hab hab ich vorher geaftert (?)⁹⁸ ich hab auch letzte Woche vor diesem Biotest geraucht ich hab auch eins minus geschrieben jetzt“ (I2, 574-579).

Er präsentiert, dass er durch seinen Konsum dazu befähigt wird, Motivation für seinen Schulbesuch zu entwickeln und leistungsfähig zu sein. Arthur präsentiert eine eigene Beweisführung, dass er in der Lage ist, zu konsumieren und gleichzeitig auch gute Note zu schreiben. Die Argumentationslinie, die oben bereits angeführt worden ist, kann an dieser Stelle nochmals verdeutlicht werden. Arthur sieht Konsum als seine alltägliche Bewältigungsstrategie an und verfolgt damit normativ an ihn gerichtete Ziele, worunter schulische Leistungsfähigkeit und ‚angepasstes‘ Verhalten fallen. Die Noten werden als systemeigene „Währung“ verwendet, um den eigenen Erfolg im schulischen Feld zu belegen.

⁹⁸ Der genaue Begriff ist an dieser Stelle unverständlich, aber gemäß eines sinnentnehmenden Verstehens, handelt es sich um ein Synonym für „kiffen“.

Es wird also deutlich, dass schulischer Erfolg nur in Kombination mit Drogenkonsum in seine Selbstpräsentation integriert werden kann. Nur so kann Arthur ein Entsprechen einer institutionellen Normalitätserwartung integrieren.

Von beiden Betrieben, bei denen Arthur sich beworben hat, erhält er jedoch eine Absage, weshalb er sich bei einer Berufsbildenden Schule⁹⁹ anmeldet, deren Schwerpunkte Metalltechnik und Elektrotechnik sind. Arthur wählt den Zweig der Berufsschule aus und wählt den Schwerpunkt Elektrotechnik. Die Berufsschule beginnt nach den Sommerferien 2018. Auch diese Informationen gehen nicht aus dem aufgezeichneten Interview hervor, sondern aus informellen Nebengesprächen.

Aus der bisherigen Falldarstellung wird deutlich, dass Opposition eine wesentliche biographische Bewältigungsstrategie für Arthur darstellt. Durch impulsives und gewalttätiges Verhalten kann Arthur Ohnmachtserfahrungen und erlebte Willkür aktiv bearbeiten. Aufgrund des Erlebens von Ohnmacht innerhalb der Institutionen entwickelt Arthur einen ausgeprägten Sinn für die Trennung sozialer Systeme, die er gegenüberstellt. Einerseits bestehen dort die Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe mitsamt seiner Mitarbeiter*innen, die Arthur ablehnt und andererseits besteht das soziale Feld der Familie bzw. der Clique, welche Arthur dem institutionellen System gegenüberstellt. Innerhalb des sozialen Feldes der Familie gelten jedoch ähnliche hierarchische Beziehungsstrukturen, die gewaltsam und patriarchalisch organisiert sind, was eine Orientierungsfunktion für Arthur darstellt.

Auch Arthurs Drogenkonsum kann in die biographische Bewältigungsstrategie eingebettet werden und stellt eine Selbstmedikationsstrategie dar. Welche Relevanz die herausgearbeitete biographische Bewältigungsstrategie für die berufliche Selbstpräsentation hat, soll das folgende Kapitel verdeutlichen.

7.2.7 Berufliche Selbstpräsentation

„also für mich ist es wichtig ne Arbeit zu haben und ich hab ja im Prinzip auch ne Arbeit in die ich ziemlich viel Zeit investiere“

In diesem Unterkapitel wird der Aspekt der beruflichen Selbstpräsentation näher betrachtet, wozu das thematische Feld der Lebensgeschichte nochmals in Erinnerung gerufen wird: Mein Weg zurück nach Hause: Ich lasse mich nicht unterkriegen, die Einrichtungen können mich nicht formen.

Die biographischen Bewältigungsstrategien, die in der bisherigen Falldarstellung herausgearbeitet worden sind, finden sich auch im Rahmen der beruflichen Selbstpräsentation wieder. So werden auch hier zentrale Elemente des thematischen Feldes deutlich und Arthur verfolgt auch im Rahmen seiner beruflichen Selbstpräsentation oppositionelles und auf Abweichung abzielendes Verhalten.

Arthurs berufliche Orientierung findet in einem Spannungsfeld statt, welches er bearbeitet und sich zwischen zwei Polen hin und her bewegt. Diese beiden Pole bestehen einerseits aus einer legalen Beschäftigung sowie einer gewünschten Ausbildung im IT-Bereich. Andererseits

⁹⁹ Die Schule besteht aus unterschiedlichen Zweigen und Angeboten, die zu jeweils unterschiedlichen Bildungszertifikaten führen. Auf der Berufsschule gibt es die Schwerpunkte Metall- und Elektrotechnik, die sich nochmals in unterschiedliche Fachgruppen unterteilen. Zudem sind ein Berufliches Gymnasium (Besuch der gymnasialen Oberstufe und Erreichen des Abiturs, das zu einem Studium jeglicher Richtung befähigt), eine Technikerschule (Ziel: staatlich geprüfte*r Techniker*in) und eine Fachoberschule (allgemeine Fachholschulreife; Bachelor of Engineering) auf dem Gelände angegliedert.

verfolgt Arthur eine illegale Tätigkeit im Rahmen des Drogenanbaus und Verkaufs. Für beide Bereiche benennt Arthur relevante Personen und führt diese als Orientierung an. Neben den beiden Vertretern bildet die Beziehung zur Mutter und das Motiv, diese unterstützen zu können ein wesentliches Element der beruflichen Selbstpräsentation ab. Hinzukommt, dass Arthur nach einer Tätigkeit sucht, bei der er seinen Cannabiskonsum integrieren kann, da dieser für ihn eine wesentliche Bewältigungsstrategie im Alltagshandeln darstellt, ihn beruhigt und „friedlich“ werden lässt (vgl. dazu von Freyberg & Wolff 2005, 17).

Schließlich ist noch anzumerken, dass das Bild des Spannungsfeldes und diese vorgenommene Trennung analytisch ist, denn für Arthur bedingen sich diese beiden Pole wechselseitig, so dass auch bei der Darstellung der jeweiligen Bereiche Verweise verwendet werden. Dies verdeutlicht, wie komplex die Darstellung ausfallen muss, um die Funktion der beruflichen Selbstpräsentation nachvollziehen zu können (vgl. dazu auch Wiezorek 2005, 327).

In den Interviews präsentiert Arthur schulische oder berufliche Unternehmungen lediglich auf Nachfrage. Insbesondere im ersten Interview ist Arthur einer Selbstpräsentation eines widersetzlichen jungen Mannes verhaftet, der wortkarg ist. So verlaufen die Nachfragen zu diesem Themenbereich mühsam und im Frage-Antwort-Stil.

„ich will selber auch IT-Systemtechniker werden (Interviewerin: ja ok alles klar (. Und kannst du erzählen wie darauf gekommen bist?) ja Hobby Freizeit viel mit Computer“ (I1, 225/226).

Arthur berichtet nicht von Praktika, die er in dem Bereich absolviert hat, sein Interesse entsteht durch seine Freizeitbeschäftigung. Dabei hält er seine Antwort so knapp wie möglich und nennt lediglich Schlagworte, obwohl hier ein großes Erzählpotential vorhanden ist. Nachdem im ersten Interview mit der oben zitierten Sequenz das Thema der (legalen) beruflichen Orientierung nahezu erschöpft ist, wird es im Rahmen des zweiten Interviews nochmals aufgegriffen und dabei sein Halbbruder als Unterstützung dargestellt:

„mein Halbbruder is 34 (2) er hat mittlerweile seine eigene IT-Firma als er is Webdesigner (Interviewerin: cool ja (. und redest manchmal mit ihm so über das Thema Beruf?) ja durch ihn bin ich eigentlich auf IT gekommen eigentlich (3) also nich nur durch ihn aba das hat auf jeden Fall nochmal noch so'n Vorbild gegeben jemand macht das schon den ich sehr gut kenne“ (I2, 683-687).

Arthur präsentiert familiales Kapital (Yosso 2005, 79), das er für seine berufliche Orientierung nutzen kann und auch, dass sich bei ihm eine Vernetzung zwischen beruflichen und privaten Interessen abzeichnet. Wesentlich ist dabei auch, dass der Kontext einem familialen Rahmen entspringt und Arthur so die familiäre Orientierung im sozialen Feld aufrechterhalten kann. So hat Arthur jemanden, an den er sich auch bei inhaltlichen Fragen wenden kann und präsentiert damit familiales Kapital, das er zielgerichtet nutzen kann und das ihm Sicherheit verleiht. An dieser Stelle wird auch deutlich, dass Arthur die Gelegenheit hat, Familienmitglieder als positiven Einfluss zu präsentieren (vgl. dazu auch Yosso 2005, 79). Es erscheint aber wichtig, dass Arthur sich nicht dem Halbbruder folgend darstellt, zwar eine gewisse Beteiligung anerkennt, aber die Leistung dann bei sich selbst sieht. Damit wird Autonomie demonstriert sowie die Fähigkeit, aus unterschiedlichen Bereichen Informationen zu sammeln und diese für sich sinnvoll und nützlich zusammen zu setzen. So wird abermals Arthurs Selbstorganisationsfähigkeit und der Umgang mit sozialem, familialen und aber symbolischen Kapitalarten deutlich.

Wie bereits in der Falldarstellung gezeigt worden ist, ist eine Verbindung zwischen familialen und beruflichen, „geschäftlichen“ Beziehungen für Arthur nicht abwegig. Vielmehr bedingen

familiale Netzwerke und Beziehungen die „geschäftlichen“ Angelegenheiten und begünstigen diese. Diese Orientierung im sozialen Feld der Familie kann damit als Kontrast zum sozialen Feld Bildung angenommen werden, welches Arthur mit institutionellen Logiken verbindet, die er erfahren hat. Durch diese Orientierung im familialen Rahmen kann die biographische Bewältigungsstrategie verstärkt werden. Arthur hat bisher die Erfahrung gemacht, in Institutionen als nicht tragbar zu gelten und keine institutionell anerkannten Leistungen zu produzieren. So lässt sich hier zeigen, dass „Exklusion ... immer wieder in eine andere Inklusion“ (Stichweh 2009, 37) führt und das in Arthurs Fall eine verstärkte Orientierung im familialen oder milieuspezifischen Feld bedeutet. Diese Verortung im familialen Rahmen wird als eine Schutzfunktion verstanden, die er anwendet.

Die Eltern werden weder als positive noch als negative Einflüsse im Kontext der Berufswahl beschrieben. Herr Walter nimmt eine kompensatorische Funktion ein und bietet Arthur im Sinne einer „Alltagsbegleitung“ (Schroeder & Storz 1994, 10) einen unterstützenden Rahmen.

„freitags manchmal wir gehen nich zum Praktikum wir schreiben Bewerbungen oder so und er sagt dann halt den Chef wir haben Bewerbungen oder so geschrieben“ (I2, 544-546).

Herr Walter stellt damit sicher, dass Arthur Zeit bleibt, um seine Bewerbungen für die Ausbildungsstelle zu schreiben und unterstützt ihn dabei, indem er strukturelle Regelungen dafür trifft. Arthur erfährt damit Entlastung und gleichzeitig aber auch Strukturierung durch Herrn Walter (vgl. Schroeder & Storz 1994, 15). Herr Walter setzt sich aktiv mit der Frage der beruflichen Vorbereitung Arthurs auseinander und sucht nach passgenauen Unterstützungsmöglichkeiten, die aber nicht *für* Arthur entschieden werden, sondern in Übereinkunft entstehen und damit auch dazu beitragen, dass Arthur das Praktikum nicht frühzeitig abbricht (vgl. Hiller & Friedemann 1996, 252).

Schließlich wird deutlich, dass Arthur sich auch in seiner Freizeit mit dem Themenfeld beschäftigt, was dafür spricht, dass er bereit ist, viel Zeit dafür zu investieren und es bei diesem Beruf, nicht lediglich um die Verfolgung einer Notwendigkeit geht. Außerdem kann Arthur vor diesem Hintergrund auch Zukunftsvorstellungen entwerfen, die daraus bestehen, studieren zu wollen und sich fort- und weiterzubilden und damit Aufstieg im Rahmen des Bildungssystem zu erzielen. Diese Vorstellungen werden vor allem aber als Alternativen formuliert und so zeigt sich die gegenseitige Durchdringung der Pole.

„(Interviewerin: und würdest du sagen (.) IT das is so dein Wunschbereich?) mh:h (.) eigentlich ja solange Cannabis in Deutschland noch verboten is=ja sonst kann ich mir gut vorstellen (.) dass ich bald ein Coffeshop eröffne“ (I2, 554-557).

Arthur stellt Legalität als Bedingung für seine berufliche Orientierung in dem Bereich auf. So schließt Arthur realistischere die Möglichkeit einer Gesetzesänderung nicht aus und will dann eine Marktlücke schließen bzw. dann ein aktiver Gestalter eines Marktes sein, an dem er sich jetzt auch schon beteiligt. Solange dies jedoch nicht der Fall ist, geht Arthur dem folgenden Berufswunsch nach: „ich will eigentlich eine Ausbildung als IT-Systemkaufmann anfangen (.) ja (.) wenn nich dann weiß ich noch nich was ich mache (.) °ja° (.) °oder halt vielleicht studieren° ((noch leiser als vorher))“ (I2, 537-539). Lediglich für diesen Bereich erwähnt Arthur keine Rollenbeispiele, wobei nicht bekannt ist, ob der Halbbruder studiert hat oder nicht. Die Idee des Studiums wird im ersten Interview jedenfalls nicht benannt

und kann auf eine Zunahme von Selbstwirksamkeit, Selbstvertrauen im schulischen Bereich zurückgeführt werden¹⁰⁰ und steht für aspiratives Kapital (vgl. Yosso 2005, 77).

Nun soll der andere Pol von Arthurs beruflicher Selbstpräsentation dargestellt werden, um selbige zu schärfen und auch, um die Parallelen bzw. vergleichbare Bewältigungsstrategien verdeutlichen zu können. Für den Bereich des Cannabisanbaus benennt Arthur seinen Freund Sascha, der schon bei den Erläuterungen zum Freundeskreis vorgestellt worden ist. Beide Männer, sein Halbbruder und Sascha, werden von Arthur als Türöffner mit Orientierungsfunktion dargestellt.

Bei der Darstellung und Präsentation dieses Pols geht Arthur alternierend vor, indem er einerseits die Akkumulation ökonomischen Kapitals betont und andererseits zunehmend die Bedeutung von Legalität anführt.

In der Eingangserzählung des ersten Interviews spricht Arthur an, nach der Schule „Geschäftliches“ zu erledigen, womit er auf eine kaufmännische Art und Weise das Vorgehen sowie Prinzipien von Angebot und Nachfrage präsentiert. Sein Motto besteht darin, Spaß bei der Tätigkeit zu haben und „Geld [zu] verdienen ohne (.) ohne Risiko“ (I1, 267). Seine Hauptmotivation sieht Arthur also darin, ökonomisches Kapital zu akkumulieren.

„ja meine Eltern hatten (.) früher immer wenig Geld jetzt auch nicht (.) wir sind nicht reich aber auch nicht arm durch meine Verdienste jetzt bisschen mehr Geld da jetzt noch (.) ja aber es ist so äh früher kein Geld also so schon Geld aber nicht so viel konnte man nicht alles kaufen was man wollte natürlich“ (I1.1, 127-131).

Erstmals werden seine Eltern eingeführt und erfüllen eine legitimierende Funktion. Die Auseinandersetzung mit mangelnden finanziellen Ressourcen präsentiert Arthur als ein ihn begleitendes Thema. Die Bewältigung der eigenen marginalisierten Position sieht er vor allem durch ökonomisches Kapital möglich. Außerdem lässt sich erkennen, dass Arthur sich zu den Personen zählt, die sich „natürlich“ nicht alles kaufen können – im Gegensatz zu anderen Menschen. Durch seine Relationierungen will er vermeiden, dass seine Familie und er als „arm“ wahrgenommen werden. Dies verdeutlicht einerseits seine marginalisierte Lage und andererseits auch ein Bewusstsein über gesellschaftliche Zuschreibungsprozesse und Vorstellungen, die mit Armut einhergehen. „Arm sein heißt, nicht mithalten zu können“ (Kronauer 2017a, o.S.). Armut oder eine prekäre finanzielle Situation liegen zumeist in der Verantwortung der Elterngeneration, die Arthur aber schützen will. So folgt Arthur oppositionellen Verhaltensweisen und kann damit in seinen Augen den Schutz- und Unterstützungsauftrag gegenüber seiner Mutter aufrechterhalten.

Ökonomisches Kapital wird als Lösungsstrategie erkannt und Arthur unterstützt seine Familie durch seine „Verdienste“. Diese Unterstützungsleistung ist ein essentieller Teil der beruflichen Selbstpräsentation auf dieser Seite des Pols. Dahinter lassen sich Parentifizierungsmomente annehmen, so dass Arthur nicht frei von Schuld- und Verantwortungsgefühlen gegenüber seinen Eltern ist, insbesondere seiner Mutter (vgl. Polz 2018, 49 ff.). So sei nochmals auf eine bereits zitierte Sequenz verwiesen, die Arthurs legitimierende Motivation, seine Mutter fortwährend zu unterstützen, unterstreichen kann: „aber ich will auf jeden Fall

100 In den Feldnotizen wurde dazu ein Gespräch mit Arthur dokumentiert, welches sich auf dem Schulweg zugehört hat. In diesem stellt Arthur mir Fragen zum Studium. Er interessiert sich für die Zusammensetzung der Kosten, Prüfungsformate und Anwesenheit. Er äußert, dass er überlegt habe, nach seiner Ausbildung Informatik zu studieren. Anhand der Fragen wird deutlich, dass sich Arthur zumindest schon grob mit der Thematik beschäftigt hat.

meine Mutter unterstützen auch wenn es kein gutes Geld ist (.) es ist Geld °das zählt°“ (I1.1, 299-301).

Er kann sich innerhalb der Familie als nützlich präsentieren und damit unter Beweis stellen, dass seine Rückkehr nach Hause positiv ist.

Arthur präsentiert seine übernommenen Aufgaben im Rahmen der „geschäftlichen“ Tätigkeiten in beiden Interviews als verantwortungsvoll und stellt sich selbst dabei als besonders organisiert und vorausschauend dar. Sein präsentiertes Fachwissen ist dabei groß, seine Erläuterungen dazu umfassen mehrere Seiten im Interviewtranskript.

Im ersten Interview erfolgt vor allem eine Fokussierung auf finanziellen Gewinn und die dahinterstehende Lösung von Problemen oder Anforderungen.

„Ja wenn ich keinen Realschulabschluss schaffe kann ich mir einen kaufen ((lacht)) (Interviewerin: und ja okay (.) Machst du dir denn auch manchmal Sorgen) Nein nicht wirklich (.) Sie? (Interviewerin: Ja klar manchmal schon) ja worüber dass Sie Job verlieren oder was oder nicht genug verdienen? =Wenn Sie nicht genug verdienen können Sie zu mir kommen ich geb' Ihnen was dazu ((lacht))“ (I1, 342-346).

So wird durch den Kauf des Realschulabschlusses eine Orientierung an Legalität bzw. an Bildungstiteln, die notwendig für Erwerbsarbeit sind, deutlich. Arthur sucht so nach Möglichkeiten, daran teilzuhaben (vgl. Castel 2011, 85 f.). Arthur ist sich also über den Stellenwert von Bildungstiteln und dem symbolischen und kulturellen Kapital, welches diese verdeutlichen, bewusst und präsentiert eine eigenwillige Orientierung daran. Ökonomisches Kapital wird priorisiert, weil es eine mehr oder weniger vermeintlich direkte Transformation in kulturelles Kapital in Aussicht stellt (vgl. dazu Siegert 2017; 2019). Durch diese Form der Selbstpräsentation kann Arthur sich abermals von den Institutionen, die diese Bildungstitel verleihen, emanzipieren und ist nicht auf sie angewiesen, kann Unabhängigkeit von ihrer machtvollen Position demonstrieren. Im zweiten Interview wird deutlich, dass er nicht darauf angewiesen ist, sich einen Realschulabschluss zu kaufen, sondern in der Lage ist, diesen erfolgreich zu absolvieren – als zweitbester aus der Klasse.

Diese Situation wird ebenfalls dazu genutzt, hegemoniale Männlichkeit und Überlegenheit mir gegenüber zu demonstrieren und damit die eigene marginalisierte Lage auszugleichen. So wird ein Verhältnis von Männlichkeit und Erwerbsarbeit deutlich (vgl. dazu exemplarisch Bereswill 2007, 93; Wieland 2006, 225 ff.). Arthur nutzt die Situation der Gegenfrage, die ich ebenso vage beantworte wie er, um auch eigene Themen zu platzieren, um die er sich „nicht wirklich“ Gedanken macht. Die Themen sind dem Bildungs- oder Ausbildungsbereich zuzuordnen und beinhalten auch wesentliche Dimensionen von Inklusion, wie Kronauer (2018) sie aufstellt und die Arthur auch als wesentlich für gesellschaftliche Teilhabe erachtet.

So kann im ersten Interview bereits eine Orientierung an Legalität und einer Zweckmäßigkeit von ökonomischem Kapital festgestellt werden. Diese nimmt im zweiten Interview weiter zu, was durch die zunehmenden Polizeikontrollen und das Erleben emotionaler Belastung zu erklären ist. Ein weiterer Grund wird auch in einem Selbstwirksamkeits- und Erfolgserleben durch schulische Leistungen vermutet. Arthur stellt fest, dass er Interessen und Stärken auch in diesem Bereich verorten kann.

Neben der Orientierung an ökonomischem Kapital wird im zweiten Interview deutlich, dass es nun auch um den Einsatz von Zeit geht, die für eine Tätigkeit aufgewendet wird und diese

somit zu einer beruflichen Tätigkeit qualifiziert. Dafür kann exemplarisch das Eingangszitat dieses Unterkapitels stehen:

„also für mich ist es wichtig ne Arbeit zu haben und ich hab ja im Prinzip auch ne Arbeit in die ich ziemlich viel Zeit investiere“ (I2, 603/604).

An dieser Stelle, so scheint es, ist Arthur bereit, die Zeit aufzuwenden, die es für eine Einschreibung von Wissen und kulturellem Kapital braucht. Durch den Begriff des „Investierens“ wird auch deutlich, dass hinter Arthurs Aufwand auch ein Ziel steht, das er erreichen möchte. Damit präsentiert Arthur eine wirtschaftliche Logik, in der er für seine Zeit, die er aufwendet, auch entlohnt werden will.

Gefragt nach der Bedeutung von Arbeit, antwortet Arthur:

„mh Arbeit (.) o:ohne Arbeit wär' Deutschland nicht also man muss ja arbeiten irgendwer muss arbeiten damit (.) irgendwas gibt wenn keiner arbeitet gibt's kein Essen gibt's kein Strom (.) gibt's äh (.) was gibt's dann noch nich? (.) äh vielleicht kein Internet (.) ja (.) vielleicht kein Strom (Interviewerin: mhm) (3) ja also wenn keiner arbeiten würde da:ann wären wir so wie Afrika oder so (3) (Interviewerin: also du meinst nicht so fortschrittlich?¹⁰¹) Ja (.) da da dann würden wir hier alle noch in Lehmhütten wohn“ (I2, 595-602).

Aus dieser Sequenz wird deutlich, dass Arthur die Bedeutung von Arbeit verabsolutiert und diese mit gesellschaftlichem Wandel und Fortschritt gleichsetzt. Es schwingt mit, dass Arbeit Anerkennung bringt und daher mit symbolischem Kapital verknüpft ist. Dazu verfolgt er die Betrachtung eines Kollektivs, einer kollektiven Entwicklung, von der er selbst auch profitiert. Die genannten Dinge, wie Strom und Internet werden von ihm als alltäglich angesehen, weshalb Arbeit dazu dient Bedürfnisse abzusichern oder sicherzustellen. Damit soll Arbeit in Arthurs Vorstellung systemrelevante und absichernde Aspekte erfüllen. Gleichzeitig sind die beiden Aspekte auch zentrale Bestandteile und Grundlagen seiner beruflichen Orientierungen. Damit kann Arbeit auch als Zeichen für die eigene Weiterentwicklung und den eigenen Fortschritt gesehen werden. Arthur folgt in seiner Darstellung einem Leistungsprinzip- oder Mythos, indem er davon ausgeht, dass wenn viel gearbeitet wird, damit auch besonders viel Fortschritt einhergeht. Somit wird „Rückständigkeit“ zur eigenen Schuld. Durch seinen abwertenden, rassistischen Vergleich zu Afrika entwirft Arthur ein Bild von Unter- und Überlegenheit. Arthur scheint hier von einer „natürliche[n] Differenz“ (Winker & Degele, 2010, 48) zwischen Deutschland und Afrika auszugehen.

Arbeit wird in Arthurs Darstellung nicht direkt mit Geld übersetzt, sondern einem höheren Zweck unterstellt, von dem viele Menschen profitieren können – aber nur, wenn sie arbeiten. Gleichbleibend ist jedoch, und auch das wird in Arthurs Aussage deutlich, dass er mit Arbeit Überlegenheit verbindet und damit auch rechtfertigt. Es wird eine enge Verbindung von gesellschaftlicher Teilhabe und Sozialleistungen deutlich, die Kronauer kritisch betrachtet und als Schwachstelle bezeichnet, weil sich „viele Sozialleistungen ebenfalls vom Erwerbseinkommen ableiten“ (Kronauer 2018, 133). Bedenkt man an dieser Stelle die Arbeitssituation der Mutter, spiegelt diese Erfahrung der Angewiesenheit eine biographische Erfahrung Arthurs wider. Damit kann seine berufliche Selbstpräsentation abermals als Opposition gelesen werden und stellt eine aktive Bewältigungsstrategie der Situation dar, indem Arthur

101 An dieser Stelle ist zu vermerken, dass die Explizierung des Vergleichs von mir stammt und ich die Interpretation in der konkreten Interviewsituation vornehme.

so auch Autonomiebestrebungen vornehmen kann und sich aus einer marginalisierten und prekären Situation zu befreien sucht (vgl. dazu auch Schumann, Gerken & Seus 1991, 3). Dieser Befreiungsversuch kann auch stellvertretend für beide Elternteile gelesen werden, da diese zur Gruppe der erwerbslosen Personen zählen. Arthurs rekonstruierte Bedeutung von Arbeit verhält sich ambivalent zur gesellschaftlichen Position der Eltern, aber erlaubt auch eine Ausnahme, indem er festhält, „irgendjemand muss arbeiten“.

Die Bedeutung der Legalität der eigenen Arbeit wird deutlich, wenn Arthur nach einem Wunsch für sich selbst gefragt wird: „(6) das[s] ich bald auf legalen Wegen mein Geld verdienen kann“ (I2, 608). Für seine berufliche Orientierung wird deutlich, dass er einen Beruf benötigt, mit dem seine Sucht vereinbar ist, was für ein Betreiben eines legalen Coffeeshops zutreffen würde. Wenn dies dann auch noch legal sein könnte, wäre auch der Schutzauftrag, den Arthur gegenüber seiner Mutter empfindet, nicht gefährdet. Damit kann Arthur sich, anders als der Konstrastfall Klaus Kutschbach von Wiezorek (2005) und auch die untersuchten Jugendlichen von Willis (2013) eine berufsbiographische Verortung außerhalb seines sozialen Milieus vorstellen. Jedoch müssen die Vorstellungen dennoch Anschlussmöglichkeiten für ihn bereithalten (vgl. Willis 2013, 154 ff.).

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass Arthurs berufliche Selbstpräsentation zwei Pole beinhaltet, die in einem sich gegenseitig stützenden Verhältnis stehen. Arthur verfolgt beide Orientierungen und zieht für sich positive Bewältigungsstrategien daraus. Die Verortung zwischen den beiden Polen verlangt ihm jedoch ein hohes Ausmaß an Organisationsfähigkeit und Belastbarkeit ab. Der widerspenstige und mühevoll Charakter, der auch im thematischen Feld enthalten ist, scheint auch hier richtungsweisend zu sein, da sich die Orientierungen wie eigene Beweisführungen dafür lesen lassen, dass er sich nicht zwischen den beiden Polen entscheiden muss. Entschiede er sich für einen der Pole, ließe sich die bisherige oppositionelle Bewältigungsstrategie nicht mehr aufrechterhalten (vgl. Schumann, Gerken & Seus 1991, 3). Der Wunsch, eine legale Tätigkeit auszuüben, lässt sich als ein Zeichen aktiver Bearbeitung des Spannungsfeldes lesen (vgl. dazu Wiezorek 2005, 326).

7.3 Falldarstellung Vincent

„ich muss sagen ich komm aus (.) sehr guten Familienverhältnissen
finanziell find ich auch sehr gut also nich Hartz IV oder so“

Vincent wird im Jahr 2001 als Einzelkind geboren und lebt mit seinen Eltern sowie zwei Hunden in einem Eigenheim. Die Familie, so Vincent, zeichnet sich durch ihren Wohlstand aus, worauf er in seinen Darstellungen sehr viel Wert legt. Alle (Bildungs)Entscheidungen werden als gemeinsam getroffen präsentiert, sodass innerhalb der Familie Reiter Einigkeit und Zusammenhalt dargestellt wird. Dies ist ein zentraler Aspekt des Falls. Daneben sind Vincents Distinktionsbestrebungen charakteristisch. Diese geschehen auf der Ebene von ökonomischem Kapital, aber auch durch exklusive soziale Beziehungen, frühe berufliche Festlegung und eine damit verbundene elterliche Unterstützung sowie Zukunftsorientierung. So lassen sich auch Vincents biographische Bewältigungsstrategien umschreiben, die aus der Präsentation familialer Einigkeit sowie Distinktionsbestrebungen bestehen.

7.3.1 Kontaktaufnahme

Im alltäglichen Unterrichtsgeschehen fällt mir Vincents wiederholt gestellte Frage „Kann ich das am PC schreiben?“ als erstes auf, wenn es in den Fächern Deutsch und Englisch um die Erstellung eines Textes geht. Bestätigt die jeweilige Lehrkraft seine Anfrage, geht Vincent nicht zum sog. PC-Schrank der Klasse und holt sich einen Laptop heraus, sondern zieht sein MacBook aus dem Rucksack. Der Grund, weshalb er die Aufgaben vor allem am PC schreiben will und diese nicht handschriftlich bearbeitet, ist laut eigener Angabe seine schlecht leserliche Schrift. An einem Schultag sitze ich während des Unterrichts neben Vincent und er erklärt mir besondere Eigenschaften seines Laptops und hält einen Exkurs zum Hersteller des Geräts, bis die Lehrkraft ihn zum Weiterarbeiten ermahnt.

Während unserer informellen Gespräche, die in der Pause und zwischen den Unterrichtsstunden stattfinden, versucht Vincent sich stets eloquent auszudrücken. Er berichtet ausschweifend und stark gestikulierend. Dies kann ich auch im Unterrichtsgeschehen beobachten. Von den Lehrkräften wird Vincent wiederholt gebeten, „auf den Punkt zu kommen“. In einer Unterrichtsstunde, als es um Bewerbungsgespräche und den ersten Eindruck in einem solchen geht, resümiert Vincent: „Hauptsache es klingt gut, was ich da sage.“

Jeden Montag wird die erste Stunde für eine sog. „Klassenstunde“ genutzt, in der die Schüler*innen die Möglichkeit haben, von ihrem Wochenende zu berichten. Dabei fällt mir auf, dass sich Vincents Darstellungen von denen anderer Schüler*innen unterscheiden, indem er bspw. von Familienwochenenden erzählt, gemeinsamen Urlaubsplanungen oder davon, das Aquarium gemeinsam mit seinem Vater gesäubert zu haben. Ein weiterer Aspekt, der mir auffällt, ist sein Bedürfnis nach Abgrenzung gegenüber den anderen Schüler*innen. Vincent vergleicht sich vor allem auf der Ebene des ökonomischen Kapitals mit seinen Mitschüler*innen. Berichtet er bspw. von einer geplanten oder gewünschten technischen Neuanschaffung, gehen seine Mitschüler*innen nicht darauf ein, wenngleich er bei Technikfragen trotzdem von ihnen und auch von den Lehrkräften hinzugezogen wird.

Unser erstes Interview führen wir im März 2017. Zwei Monate später führe ich ein Interview mit Vincents Vater, Herrn Reiter. Die ursprüngliche Kontaktaufnahme erfolgt über Frau Reiter via Mail, die mir die Kontaktdaten ihres Mannes weitergibt, viele Grüße von ihm ausrichtet und nochmals seine Bereitschaft zur Teilnahme bestätigt. Daraus lassen sich bereits Schlüsse über eine mögliche Rollenverteilung in der Beziehung der Eltern ziehen. Damit ist Herr Reiter der einzige Vater, mit dem ich ein Interview führe. Der Grund, weshalb das so ist, wird mit einer pragmatischen Erklärung von Herrn Reiter versehen und erscheint damit auch passend zur Fallstruktur. „[D]as war ne pragmatische [Entscheidung] (Interviewerin: ja) ansonsten wenn Sie gesagt hätten hätten uns beide wär meine Frau auch gerne hergekommen“ (Interview Herr Reiter¹⁰², 336/337).

Das zweite Interview mit Vincent führe ich im Mai 2018. Vincent gehört zu den Schüler*innen, die zwischen den beiden Interviewzeitpunkten keinen Kontakt zu mir haben und suchen.

102 Folgend mit „I HR“ abgekürzt.

7.3.2 Darstellung der Interviewverläufe

„soll ich was von meiner Zukunft erzählen? (Interviewerin: ja gerne) ja okay dann kann ich philosophieren bis zum geht nicht mehr ((lacht))“ (Vincent Interview 1¹⁰³, 51-54).

Diese Zwischenfrage stellt Vincent im ersten Interview, nachdem er seine (Bildungs)Biographie bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt dargestellt hat und danach seine Zukunftspläne und Berufsvorstellungen beschreibt. Außerdem stellt diese Zwischenfrage die nahezu einzige direkte Interaktion bzw. Aushandlungstendenz in den Interviews von Vincent und mir dar. Vincent zeigt im Vergleich zu allen anderen Interviews am wenigsten bzw. beinahe gar keine Aushandlungssituationen und präsentiert, dass er weiß, was er erzählen kann und soll. Dieser Umstand erscheint vor dem Hintergrund des rekonstruierten thematischen Feldes schlüssig, da eine Aushandlung Unsicherheiten signalisieren würde oder auch deutlich machen könnte, dass es unterschiedliche Standpunkte gibt, was Vincent jedoch in seiner Präsentation familiärer Einigkeit vermeiden möchte. Diese Aspekte gehen ebenfalls aus dem thematischen Feld hervor, das folgendermaßen formuliert wird: Wie ich immer lieber nach vorne blicke, anstatt mich mit Vergangem auseinanderzusetzen. Für meine Zukunft nehme ich vor, etwas zu erschaffen, das ich weitergeben kann.

Auch auf Ebene der Textartenwahl kann die Zukunftsorientierung darin gezeigt werden, da sich in den Interviews keine Erzählungen identifizieren lassen können. Von der Vergangenheit handeln allenfalls Berichte, die aber einen argumentativen oder darstellenden Charakter verfolgen. Hinsichtlich der Präsentation der Ereignisse legt Vincent einen Schwerpunkt darauf, diese und damit sich selbst als möglichst „komplifikationsfrei“ (I2 V, 26) darzustellen. Häufig kommt es zu kurzen Evaluationen nach bspw. Schulwechslern, bei denen der Wechsel selbst sowie die Art und Weise des Wechsels als positiv gewertet werden („das fand ich auch im Nachhinein gut so“ (I1 V, 239); „das find ich auch sehr gut“ (I2 V, 17)). Die Darstellung von Normalität und Problemlosigkeit ist spezifisch für Vincents Fall und hat, mit Blick auf das thematische Feld, die Funktion, eine Zuwendung zur eigenen Vergangenheit zu vermeiden. Ebenfalls werden Entscheidungen der Eltern evaluiert und für ihn als gut und nachvollziehbar dargestellt. Damit verfolgt Vincent eine Präsentation familiärer Einigkeit und der Übereinstimmung mit den elterlichen Erziehungsentscheidungen. Die Themen Einigkeit und transparente Kommunikation innerhalb der Familie lassen sich auch in dem Interview mit Herrn Reiter wiederfinden. So präsentieren Herr Reiter und Vincent das Bild „von beratenden[,] erziehenden Eltern als ein *normatives Leitbild*“ (Ecarius et al. 2017, 39; Herv. i. O.), bei dem gleichberechtigte familiäre Interaktionen vorherrschen und die Erziehungsleistung vielmehr auf ein gegenseitiges Verständnis und Nachvollziehen ausgelegt ist und weniger auf starre Regeln, die befolgt werden (vgl. ebd., 41).

Eine Besonderheit ist außerdem, dass beide, sowohl Vincent als auch Herr Reiter, viele Parallelen zwischen sich darstellen und Herr Reiter über das Verhältnis zwischen ihm und Vincent folgendes festhält: „also wie gesagt is vielleicht ein kleiner Sonderfall aber Vincent is halt n Spiegelbild von mir“ (I HR, 345/346). Diese Präsentation von Übereinstimmung und familiärer Einigkeit wird, wie sich in der Darstellung zeigen wird, von besonderer Bedeutung sein und einerseits verdeutlichen, wie wesentlich eine intergenerationale Konturierung der Entwicklungsaufgaben ist, und andererseits nachzeichnen, wie die Herausbildung Vincents biographischer Bewältigungsstrategien dadurch beeinflusst wird.

103 Folgend mit „I1/I2 V“ abgekürzt.

7.3.3 Herkunftsfamilie und frühe Kindheit

„ich muss sagen ich komm aus (.) sehr guten Familienverhältnissen“

Vincent wird im Jahr 2001 als Einzelkind geboren. Seine Eltern, Simone Reiter und Roland Reiter (*1971) sind zum Zeitpunkt der Geburt verheiratet. Simone Reiter geht dem Beruf der Buchhalterin nach. Über ihre Familie ist bekannt, dass ihre Mutter noch lebt, ihr Vater aber schon vor längerer Zeit verstorben ist, so dass Vincent diesen auch nicht kennengelernt hat. Simone Reiter ist das zweite von insgesamt drei Kindern.

Über Roland Reiter ist durch das mit ihm geführte Interview mehr bekannt. Roland Reiter arbeitet bei einem großen Industrierversicherer und ist dort im Bereich „Risikokonzeppte“ tätig. Herr Reiter berichtet von einer diskontinuierlichen Bildungsbiographie, Wiederholungen von mehreren Schulklassen und Schulverweisen. Schließlich kommt er auf ein Internat, „wo alle drauf waren die irgendwie nichts gebracht haben die wurden [dahin] abgeschoben weil das war n Realschul-Hauptschulinternat“ (I HR, 58/59). Auf dem Internat ist Herr Reiter „wach geworden“ (I HR, 18) und hat zunächst einen Hauptschulabschluss absolviert, sich danach weitergeschult, stets höhere Bildungsabschlüsse erworben und schließlich Automobilwirtschaft studiert.

Herr Reiters Vater war oberleitender Postdirektor und zu Zeiten des Zweiten Weltkrieges Pilot „mit höchste[r] Auszeichnung sehr von sich überzeugt“ (I HR, 11/12). Der Vater ist im Jahr 2013 verstorben, sodass Vincent ihn noch kennenlernen konnte.

Seine Mutter, Vincents Oma väterlicherseits, war früher mit einem Dentallabor selbstständig und hat noch heute finanzielle Rücklagen aufgrund dessen. Roland Reiter ist das jüngste von insgesamt vier Kindern der Familie. Er selbst beschreibt sich als „Nachzügler“ (I HR, 12) und stellt die Beziehung zu seinen Eltern als belastet dar, „früher waren meine Eltern beides Bestien sag ich mal einfach so“ (I HR, 365/366). Die Beziehung zu seinem Vater sieht er besonders kritisch, „mein Vater war sehr speziell“ (I HR, 367). Diese Meinung vertritt Herr Reiter transparent in seiner eigenen Familie, sodass Vincent diese kennt, gar teilt und sich solidarisch mit seinem Vater verhält, indem er feststellt: „der is n absolutes Arschloch wie ich fand das sagt meine gesamte Familie über ihn“ (I2 V, 257). Damit zeigt sich Vincent sehr sensibel gegenüber seinem Vater und nimmt ebenfalls „Lebens- oder Identitätsthemen“ (King 2004, 106) des Vaters auf, die „gleichsam einen Stoff [seiner] eigenen Entwürfe bilden“ (ebd.). Außerdem wird deutlich, dass Vincent auch das damalige Erleben des Vaters, welches durch die Bezeichnung seiner Eltern als „Bestien“ zugänglich wird, teilt bzw. anerkennt, indem er seinen Großvater als „Arschloch“ betitelt. Das dahinterliegende Erzählpotential, das durch die Bezeichnung der eigenen Eltern als „Bestien“ eröffnet wird, wird von Herrn Reiter zugunsten seines Präsentationsinteresses nicht ausgeschöpft.

Einen Grund für die belastete Beziehung sieht Herr Reiter in dem hohen Alter, das seine Eltern, vor allem sein Vater, bei der Geburt hatten; „das Problem war halt dieser Generationenunterschied“ (I HR, 92/93), so dass sein Vater bspw. schon pensioniert war, als Herr Reiters berufliche Exploration begonnen hat und er laut eigener Darstellung daher keine Unterstützung dabei erfahren hat. Bei seinen drei älteren Geschwistern nimmt Herr Reiter diesbezüglich Unterschiede an. Dahingehend verhält Herr Reiter sich selbst in der Erziehung und der Unterstützung seines Sohnes anders. Er will seinen Sohn mit den Kapitalarten ausstatten, die er aufgrund seiner Erfahrungen als wesentlich für Bildungserfolg ansieht. Dazu zählt er vor allem familiales Kapital (vgl. Yosso 2005, 79). So verfolgt Herr Reiter den Wunsch, Vincent eine möglichst umfassende Unterstützung bieten zu können, was im

Verlauf der Falldarstellung noch deutlicher werden wird und durch die Verweise auf die Parallelen der beiden bereits angedeutet worden ist. Vincent nimmt affirmierend Bezug zu den Unterstützungsleistungen des Vaters und identifiziert ebenfalls Schnittmengen.

Die Beziehung von seiner Mutter zu ihrem Enkel Vincent beschreibt Herr Reiter als vertraut und gut: „sie is wirklich lieb geworden früher war sie nich ganz so heute is sie lieb“ (I HR, 375). Den Wendepunkt sieht Herr Reiter nach dem Tod seines Vaters. Außerdem vermutet Herr Reiter, dass „die [seine Mutter] versucht da bisschen halt alte Sünden vielleicht zu kompensieren oder ähnliches“ (I HR, 384/385).

Nach dieser kurzen Schilderung des familialen Hintergrundes wird deutlich, dass Vincent in eine Familie geboren wird, die Wert auf eine erfolgreiche Schulbildung legt. Gleichzeitig fällt der Bildungsaufstieg Herrn Reiters auf, weshalb von einer besonderen Bedeutung von Leistung und Leistungsfähigkeit auszugehen ist, die auch Herr Reiter in seiner Kinds- und Jugendphase gespürt haben muss. Beide Aspekte zeigen sich in Vincents (Bildungs)Biographie. Neben Leistung spielt auch finanzielle Ausstattung eine wesentliche Rolle.

Vincent beginnt sein Interview als einziger mit der Benennung seines Geburtsjahres und dem Geburtsort. Dabei ist für ihn vor allem folgendes wichtig:

„meine Eltern sind bis heute zusammen das find ich auch sehr gut=ich muss sagen ich komm aus (.) sehr guten Familienverhältnissen finanzlich find ich auch sehr gut also nich Hartz IV oder so also ich wohn auch in ner rechten guten Gegend würd ich sagen“ (I2 V, 17-20).

Vincent verfolgt eine Distinktionsstruktur, die sich über familialen Besitz, die bestehende Ehe der Eltern und die Wohngegend vollzieht. Für Vincent sind das Merkmale von kulturellem und sozialem Kapital (Bourdieu 1983; Yosso 2005), welche seine primäre Sozialisation prägen und worauf er sich auch heute beruft. Diese Kapitalarten bedeuten Wohlstand, Sicherheit, Geborgenheit und auch Entwicklungsmöglichkeiten für ihn. Wesentlich ist dabei auch, dass Vincent diese stets mit seinem familialen Umfeld in Verbindung bringt, damit die intergenerationale Weitergabe von Kapital aufgreift und seine Familie als Möglichkeitsraum oder „Bildungsort“ (Büchner & Brake 2006) auffasst. Laut Youniss (1994), der in seiner Studie insbesondere die anhaltende Beziehung und Bedeutung der Eltern in der Lebensphase Jugend betont, ist das „elterliche Engagement am Lernprozeß und die elterliche Unterstützung“ (ebd., 130) der Kern von sozialem Kapital. Dieses trägt zu ‚gelingenden‘ biographischen Übergängen bei. Vincent präsentiert seine privilegierte familiale Situation als Norm, was dazu führt, dass er

„in der Lage [ist], dies auch von allen anderen zu verlangen, ohne die Frage nach deren Voraussetzungen ... der Verallgemeinerung des Zugangs zu dem stellen zu müssen, was er als ein Universelles verlangt“ (Bourdieu 1998, 132).

Vincent präsentiert Normalitätsvorstellungen der Lebensphase der frühen Kindheit, indem er davon spricht „Kindheitssachen so typische so ich glaub ich auch (.) Kinderschwimmen und was auch immer“ (I1 V, 14/15) gemacht zu haben, womit er Kindheit als eigenständige Phase auffasst, die sich von der Welt der Erwachsenen unterscheidet (vgl. von Stechow 2008, 77). Seine Vorstellungen von Kindheit sind durch eine Beteiligung der Eltern, die sich um Unternehmungen und strukturierende Maßnahmen der Freizeitgestaltung kümmern, geprägt. Damit geht einher, dass das „Kind sicher und geschützt ist, aber auch kontrolliert und diszipliniert werden kann“ (ebd.). So präsentiert Vincent ein hohes Maß an „Familiarisierung“ (ebd.) dieser Lebensphase, die für ihn mit elterlicher Zuwendung verbunden

ist. Dies wird zum Sinnbild für das elterliche Bemühen, die Einbindung in sozialräumliche Strukturen, Förderung des eigenen Kindes und überlegte Freizeitgestaltung, wodurch die Relevanzsetzung der Bedeutung von kulturellem und sozialen Kapital nochmals unterstrichen wird. Damit werden niederschwellige strukturelle Angebote als Bildungsmöglichkeiten für Vincent gesehen und von den Eltern genutzt. Hinsichtlich seiner präsentierten Distinktionsbestrebungen setzt Vincent bereits an einem frühen Zeitpunkt an und stellt elterliche Fürsorge, gemeinsame Freizeitgestaltung und Bildungsangebote dar, die ihm zur Verfügung gestellt worden sind.

Im Alter von ca. drei Jahren kommt Vincent in den Kindergarten in seinem Wohnort. Einige Zeit später zieht die Familie innerhalb der Stadt in einen anderen Stadtteil, was für Vincent einen Kindergartenwechsel zur Folge hat. Vincent präsentiert positive Erinnerungen an den ersten Kindergarten zu haben und führt Freundschaften an, die bis heute andauern. Diese sieht er ebenfalls als soziales Kapital an, da er diese aufgrund der langen Dauer als besonders wertvoll versteht. Diese werden als Referenzgruppe für spätere Freundschaften angeführt und stehen als Vergleichsdimension für alle weiteren freundschaftlichen Beziehungen zur Verfügung, was dazu führt, dass Vincent immer wieder zu dem Entschluss kommt, lieber mit den Freund*innen aus dieser Zeit befreundet sein zu wollen. Das dahinterstehende Begründungsmuster ist stets gleich und beruft sich auf besonders auserwählte und exquisite Beziehungen; „wie gesagt nich viele aba dafür kann ich denen dann auch wirklich uneingeschränkt vertrauen“ (I2 V, 219/220). Die Idealisierung dieses Freund*innenkreises und der Kindergartenzeit im ersten Kindergarten kann als Zeichen dafür angesehen werden, wie einschneidend der Institutionswechsel für Vincent war, was er jedoch in der erzählten Lebensgeschichte nicht so darstellt.

Den zweiten Kindergarten bewertet er als „irgendwie nicht ganz so elegant“ (I2 V, 13). Diese Bewertung führt er auf eine mangelnde Kompetenz einer Erzieherin zurück, weil sie „einfach so ziemlich im falschen Beruf [war] so wie ich das behaupte“ (I2 V, 84). Erneut präsentiert Vincent gewisse Erwartungen, die er an Erzieher*innen zu haben scheint, was als ein Zeichen dafür gesehen werden kann, dass innerhalb der Familie ein Austausch über die damalige Situation stattgefunden hat. Hier zeigt sich eine familiäre Bewältigungsstrategie, die bei Institutionswechseln angewandt wird und die darin besteht, diese mit mangelnder Kompetenz von den jeweiligen Fachkräften zu begründen. Diese Strategie übernimmt Vincent in seiner Darstellung und kann damit auch seinem Präsentationsinteresse folgen. So kann außerdem vermieden werden, Narrationen zu Umständen und auch Sichtweisen der Eltern zu entwickeln. Die Erzieherin fungiert dabei als Personifizierung für die Umbruchsituation, die Vincent durch den Wechsel erlebt hat.

Den Umzug stellt Vincent als eine nachvollziehbare und zu seinem Wohl getroffene Entscheidung der Eltern dar: „klar meine Eltern wollten irgendwann mal umziehen weil se n Garten für mich haben wollten wir wollten Hunde haben wir haben jetzt auch zwei Hunde“ (I2 V, 77/78). Vincent präsentiert, dass seine Eltern stets um sein Wohl besorgt sind und die Familie eine Einheit darstellt, in der Anschaffungen gemeinsam entschieden und besprochen werden. Dies steht für ein transparentes und kommunikatives familiales Klima. Hinsichtlich des Verhältnisses zwischen Vincent und seinen Eltern lässt sich erkennen, dass Vincent die Strategie verfolgt, die Entscheidungen der Eltern als nachvollziehbar und im Einverständnis mit ihm darzustellen – auch dann, wenn die Entscheidungen weitreichende Folgen für ihn haben. Von dieser Darstellung rückt Vincent auch im weiteren Verlauf nicht ab, weil die Präsentation der Einigkeit der Familie ein besonderes Abgrenzungsmerkmal gegenüber den

anderen Schüler*innen für ihn darstellt. Die Bemühungen seiner Eltern sind stets positiv konnotiert und werden von Vincent auch als positiv anerkannt präsentiert. Damit stellt Vincent „Familie vielfach auch als „Kollektivsubjekt“ und nicht als ein bloßes Aggregat von Individuen mit je eigenen egoistischen Interessen“ (Büchner & Brake 2006, 256) dar. Es steht ein sog. „Familienhabitus“ (ebd., 267), der als Bezugsnorm angesehen wird und für den, wie sich noch zeigen wird, die vorherige Generation, sprich die Großelterngeneration ebenfalls eine wesentliche Rolle spielt. Durch dieses Berufen auf generationsübergreifenden Erfolg und auch die Interessenslagen wird es schon nahezu ‚natürlich‘, dass Vincent auch erfolgreich sein wird. Vincent präsentiert im Laufe seiner Biographie, dass alle Familienmitglieder ihren Teil dazu beitragen, den sozialen Sinn ihres Familiensystems aufrecht zu erhalten und damit auch soziale, kulturelle und auch symbolische Anschlussfähigkeit zu erzielen. Die Eltern wollen sicher gehen, dass Vincent die von ihnen erarbeiteten Privilegien zur Verfügung stehen (vgl. dazu Bourdieu 2014, 143 f.). Daher sind sie bemüht, ihm Bedingungen zu bieten, unter denen er ihr kulturelles Erbe antreten kann. Dieses muss aber stets auch aktiv angeeignet werden, um es zu besitzen, worin ein grundlegendes Spannungsfeld besteht (vgl. Büchner & Brake 2006, 268). Denn hier entstehen auch stets Möglichkeiten für andere Entscheidungen, die nicht mit den elterlichen übereinstimmen und zu Distanzierung führen können. Vincent löst dies jedoch so, dass er eine hohe Übereinstimmung mit den Eltern präsentiert, was zur Folge hat, dass sein eigener Standpunkt und seine eigenen Wünsche hinter denen der Eltern verschwinden und er damit vor allem in bildungsbezogenen Entscheidungen einen in der Familie wirksam werdenden „*Praxisinn*“ (Bourdieu 1998, 41; Herv. i. O.) folgt, den er nicht hinterfragt. Offen ist an dieser Stelle noch, inwieweit individuelle, auch widerständige Positionen ihm selbst zugänglich sind. Diese hohe Identifikation mit den Eltern und dem sozialen Feld der Familie beeinflusst die Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben des Jugendalters. So kann abermals eine intergenerationale Konturierung, wie King (2004) sie postuliert, festgestellt werden, und daher auch auf die Normativität der Entwicklungsaufgaben verwiesen werden (vgl. dazu Reinders 2003). Denn gerade durch eine stärkere intergenerationale Auffassung können Aufträge, die von der älteren an die jüngere Generation formuliert werden, konfigrierende Erwartungshaltungen beinhalten. Vor allem letztere umgeht Vincent durch sein Präsentationsinteresse, welches auf hohe familiäre Einigkeit und Normativität abzielt.

7.3.4 Beginn der Schullaufbahn

„ganz normal wie [das] halt so so inner ersten bis vierten Klasse is“

Die Empfehlung des Kindergartens ist es, Vincent noch ein Jahr länger im Kindergarten zu lassen. Die schulärztliche Untersuchung spricht jedoch nicht gegen eine Einschulung, weshalb Vincent schließlich im Jahr 2007, im Alter von sechs Jahren eingeschult wird. Diese Entscheidung steht exemplarisch für das elterliche Handeln und ihre Beteiligung in Vincents Bildungsentscheidungen. Der Leistungsaspekt, die Orientierung an einem institutionellen „Normallebenslauf“, in dem Kinder mit sechs Jahren eingeschult werden, stellen hier eine Orientierung dar. Wie sich bei Vincents späterer Lese-Rechtschreibschwäche und auch seiner ADHS-Diagnose zeigt, herrscht eine stärker medizinische bzw. psychologische Orientierung vor, die sich gegen pädagogische Empfehlungen durchsetzt. Die Bemühungen der Eltern werden hier relevant, Vincent nach dem Kindergartenwechsel einen „reibungslosen“ Wechsel in die Grundschule zu ermöglichen und auch mit seinen Freund*innen aus dem Kindergarten in eine Schule gehen zu lassen. Bei der besuchten Grundschule handelt es sich um eine

sog. „volle Halbtagsgrundschule“¹⁰⁴, was bedeutet, dass die Schüler*innen ein freiwilliges Nachmittagsangebot anwählen können. Aufgrund des wählbaren Ganztagsangebots und der Entscheidung, Vincent in diesem Jahr schon einzuschulen, kann eine Berufstätigkeit beider Eltern angenommen werden. Vincent bewertet die damalige Grundschulzeit „bis dato normal“ (I2 V, 16). Auch hier folgt Vincent erneut seinem Präsentationsinteresse, welches durch Normalitätsvorstellungen geprägt ist und Problemlosigkeit suggeriert. Es wird deutlich, dass Vincent danach strebt, keine „Abweichung vom Durchschnitt“ (von Stechow 2008, 75) zu präsentieren (vgl. dazu auch Esefeld et al. 2019, 11). Gleichzeitig entsteht aber auch das Gefühl des Aufbaus einer Spannungskurve bzw. das Hinarbeiten auf einen Wendepunkt in seiner Biographie, ab dem etwas „nicht ‚Normales‘“ passiert.

„Schule hat damals in den ersten zwei drei Klassen noch Spaß gemacht, weil man da halt auch mehr oder weniger der Spaß im Vordergrund stand“ (I1 V, 174/175). Es scheint nicht zufällig zu sein, dass die vierte Klasse nicht in der Aufzählung aufgeführt wird, weil ab der vierten Klasse die Entscheidung um die weiterführende Schule im Vordergrund steht. Außerdem erhält Vincent im Jahr 2010, sprich ungefähr in Klassenstufe vier im Alter von neun Jahren, die Diagnose „Funktionale Lese- und Rechtschreibschwäche“, was bedeutet, dass er Schwierigkeiten beim Erlernen des Schriftspracherwerbs hat und vermutlich auch Schwierigkeiten beim Lesen. Für einen Übergang von der Grundschule auf eine weiterführende Schule kann durch die Diagnose ein besonderes Hindernis vermutet werden bzw. ein „reibungloser Übergang“ gefährdet sein, da nicht nur im Fach Deutsch Schwierigkeiten auftreten können, sondern auch in allen anderen Bereichen, die ein textbasiertes Lernen erfordern, wie bspw. Textaufgaben im Mathematikunterricht (vgl. Schulte-Körne & Remschmidt 2003, 396). Die Diagnose zieht nach sich, dass Vincent „immer zur Ergotherapie oder so musste“ (I2 V, 230). Das bedeutet, dass Vincent schon früh auch eines außerschulischen Hilfe- und Unterstützungsnetzwerks bedarf, in dem er Pflichten erfüllen muss, an sich arbeiten muss und Strukturierung seines Alltags erhält. In dieser Zeit erfährt Vincent, dass man etwas „machen muss wenn man überhaupt etwas erreichen will“ (I1 V, 186). Damit wird Leistung als das oberste Gut und Ziel festgelegt. Die Diagnose wird eindeutig zu etwas, das es zu bearbeiten und zu kompensieren gilt, womit sich das Leistungsprinzip fortschreibt.

Die Eltern ergreifen selbst Initiative, um ihren Sohn bestmöglich zu unterstützen. So übt Frau Reiter nach der Schule mit Vincent und verfolgt eine Strategie der Kompensation bzw. Bearbeitung der Diagnosestellung. In der Literatur wird das häusliche Üben mit Unterstützung ebenfalls als ein Bestandteil der Förderung von Lese-Rechtschreibschwäche benannt, was häufig zu Schwierigkeiten führt (vgl. Schulte-Körne & Remschmidt 2003, 405). Hier erlebt Vincent jedoch Kooperation zwischen Eltern und dem schulischen sowie außerschulischen Hilfesystem. Damit erhalten Schulleistung sowie der Kompensationsgedanke nochmals eine besondere Bedeutung innerhalb der Familie und die Eltern sind mit Vincents Bildungserfolg identifiziert. Vincents Bildungsbiographie wird zum Familienprojekt, das auch als ein verbindendes Element in der Ehe von Frau und Herrn Reiter darstellt. Die elterlichen Bemühungen unterstreichen erneut den familialen Zusammenhalt, den Vincent präsentiert, sowie familiäre Bildungs- und Bewältigungsstrategien. Mit ihren Bemühungen betreiben die Eltern also stets „Integrationsarbeit“ (Bourdieu 1998, 131) und unterstreichen damit die Auffassung von Familie als soziales Feld, welches durch „Kräfteverhältnisse“ (ebd.) konstituiert ist. Gleichzei-

104 Mittlerweile auch als „verlässliche Grundschule“ bezeichnet und synonym verwendet. Der Unterschied besteht darin, dass das Aushilfspersonal nach Möglichkeit über eine pädagogische Qualifikation verfügt und dies nicht mehr festgelegt ist. Hinsichtlich des Angebots entstehen keine Unterschiede.

tig bedeutet dies aber auch, dass Misserfolg zur elterlichen Angelegenheit wird, den es jedoch – von beiden Seiten – zu vermeiden gilt. Damit bilden die Eltern eine kompensatorische Haltung gegenüber ihrem Sohn aus, bei der, so ließe sich pointiert formulieren, nicht Vincent im Mittelpunkt der elterlichen Aufmerksamkeit steht, sondern die Bearbeitung der Diagnose, um damit erfolgreiche Beteiligung am Schul- und Leistungssystem sicher zu stellen.

7.3.5 Weiterführende Schulen

„ich hab damals nichts mitbekommen“

Im Jahr 2011 besucht Vincent, mittlerweile zehn Jahre alt, nach der Grundschule eine Realschule¹⁰⁵. Die Einschulung auf die Realschule kann als familialer Erfolg gewertet werden, da Vincent sich mit seinen schulischen Leistungen im dreigliedrigen Schulsystem im Mittelfeld bewegt und ein Bildungsaufstieg auf ein Gymnasium möglich ist. Die Eltern können in diesem Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule eine Bestätigung und Bestärkung ihrer bisherigen Handlungen sehen. Im gleichen Jahr wird Vincent bei einem Psychiater vorgestellt, der die Diagnose ADHS ausspricht. Zur näheren Betrachtung dieses biographischen Datums soll das Interview mit Herrn Reiter als eine Informationsquelle genutzt werden.

„also wir haben ein großen Fehler mit Vincent gemacht der is auch unverzeihlich wir haben irgendwann sind wir mit ihm zu so nem Psychomenschen gegangen und der hat ihm Ritalin verschrieben weil er angeblich ADHS hat und das war der große Fehler“ (I HR, 223-225).

Herr Reiter stellt dieses biographische Datum seines Sohns auch als einen einschneidenden Wendepunkt in seiner Biographie dar und dass sie als Eltern eine Entscheidung getroffen haben, die heute mit Reue und Schuldgefühlen besetzt ist: „das hätten wir nich machen dürfen auf den hätten wir nich hören dürfen“ (I HR, 234/235). Damals jedoch, wie auch aus dem obigen Zitat deutlich wird, hat das Ehepaar die Entscheidung und Diagnosestellung des Psychiaters befolgt. Somit setzt sich zum damaligen Zeitpunkt eine medizinische Orientierung durch, um einen sorglosen bzw. „komplikationsfreien“ Ablauf der Schullaufbahn zu erzielen. Erneut stehen dahinter das elterliche Bemühen und der Wunsch, ihrem Sohn gute Bedingungen für sein Aufwachsen bieten zu können und für gute Lernvoraussetzungen zu sorgen.

Der Psychiater schlägt eine Medikation für Vincent vor:

„der hat gesagt „ja der muss hier Ritalin nehmen und bah ganz auffälliges Kind und ganz schlimm“ und dann ham wir ihm das Zeuch gegeben und dann ging's bei der Schule komplett bergab (I HR, 249-252).

Aus dieser retrospektiven Sichtweise wird eine negative und ablehnende Haltung Herrn Reiters deutlich. Auch Herr Reiters eigener Schmerz mitzuerleben, dass sein Sohn pathologisiert und stigmatisiert wird, geht aus der Sequenz hervor. Die Identifikation mit Vincents Bildungsverlauf und die damit einhergehenden Schuldgefühle, diese Abwärtsspirale verantwortet zu haben, belasten Herrn Reiter. Die Verantwortung sieht er bei sich und seiner Frau.

¹⁰⁵ Diese erste Realschule wird in Vincents Schilderungen ausgelassen und wurde durch Einsicht in die Schulakte kenntlich.

Vincent bezieht bei seiner Darstellung des biographischen Datums die Sichtweisen seiner Eltern mit ein und ist darum bemüht, dieses Datum als gemeinschaftliche Entscheidung darzustellen:

„wir warn beim (.) Psychologen und ham dann der hat gesagt ja wir soll'n irgendwelche Medi/ Medikamente nehmen meine Eltern so ja geil Medikamente wird er auch konzentrierter“ aber da das war war einfach ich bin jetzt da flieg ich lieber n paarmal in Trainingsraum anstatt dass ich irgendwelche Medikamente nehme sag ich ganz ehrlich (I1 V, 337-341).

Diese Darstellung verdeutlicht abermals den Charakter der familialen Einheit, der Gemeinschaft. Die anfängliche Begeisterung bzw. die mögliche Motivation oder Überzeugung der Eltern stellt Vincent ebenfalls dar. Vincent präsentiert Eltern, die „halt gedacht [haben] es is das beste für mich und im Endeffekt war es nich das beste so im Nachhinein is man immer schlauer frei nach dem Motto“ (I2 V, 123-125). Mit dieser abschließenden Bewertung präsentiert Vincent, dass das Medikament für die Eltern als „Bedeutungsträger“ (Haubl 2012, 30) fungiert und ein adäquates Mittel darstellt, um soziale Erwartungen und Standards zu erfüllen. Vincent scheint sich darüber bewusst zu sein, dass seine Eltern Schuldgefühle diesbezüglich haben und präsentiert seinerseits eine pragmatische und nicht nachtragende Einstellung. Damit nimmt Vincent eine Haltung ein, welche die Eltern bei ihrer persönlichen Bearbeitung unterstützt und wird selbst zum Objekt. So kommt es zur eigenen Unterordnung bzw. einem Anschluss an die familiäre Bewältigungsstrategie. Er folgt der elterlichen Entscheidung und trägt seinen Teil dazu bei, „soziale[n] Abstieg und Exklusion vorzubeugen“ (Liebsch 2009, 507).

Der elterliche Wunsch nach schulischer Leistungssteigerung bzw. schulischer Anschlussfähigkeit und Reibungslosigkeit lässt sich auch in wissenschaftlichen Studien als eine zunehmende Motivation hinter der Medikamentenvergabe bei ADHS wiederfinden (vgl. Liebsch 2009, 502). Laut Haubl (2012) ist jedoch an dieser medikamentös hergestellten Leistungsfähigkeit zu zweifeln, da Studien zeigen, dass die Ergebnisse der Kinder und Jugendlichen nicht signifikant besser ausfallen und die Frage danach, ob Ritalin tatsächlich eine steigernde Wirkung auf die kognitive Leistung hat, ist noch offen (vgl. ebd., 25 f.). Die fallspezifische Orientierung an Normalisierung wird in diesem Kontext besonders relevant, da gerade im schulischen Kontext Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit eine normative Bedeutung haben und als Kategorien institutionalisierter Macht gelten können (vgl. Gerspach 2014, 30 ff.). Dabei wird deutlich, dass es sich bei Lern- und Erziehungsprozessen, laut Foucault (1977), auch stets um Techniken der Ordnung und Normalisierung handelt (vgl. ebd., 173 ff.; ebd., 237). Für Vincent können Trotz und „oppositionelles Verhalten“ eine subjektive Sinnhaftigkeit enthalten und eine Möglichkeit darstellen, aus dem elterlichen Bildungsplan auszutreten und Autonomie zu markieren. Erfolgt jedoch eine Therapie, die nur aus der Vergabe von Psychopharmaka besteht, so bleibt ein verstehender Ansatz bzw. die Frage danach, welche Funktion ADHS hat, unberücksichtigt (vgl. Liebsch 2009, 508). Becker (2006) folgend kann

„*Hypermotorik* [erlauben] (...), sich selbst zu spüren und erst das *Zuviel* an Bewegungen, das Bezugspersonen im Alltag mit einem hypermotorischen Kind erleben, kann dazu führen, dass die primären Bezugspersonen altersgerechte Abstände zu ihrem Kind entwickeln“ (ebd., 161; Herv. i. O.).

So ließe sich für das Verhalten auf Seiten der Eltern festhalten, dass diese Vincents Verhalten so nicht wahrgenommen, stattdessen eine Gefährdung der Leistungsanforderung gesehen und einen Normalisierungsdruck verspürt haben. „Ritalin fungiert vor diesem Hintergrund

als ein Normierungsmedikament, das die Anschlussfähigkeit des Kindes an die Erwachsenenwelt sichert“ (Olde 2010, 136). So ist neben den Hoffnungen und Unterstützungsleistungen der Eltern auch stets deren Angst und Sorge wahrnehmbar, wodurch der „Sog und Druck, sich den Zielen der Erwachsenen anzupassen“ (Liebsch 2009, 508) für Vincent steigt.

Auch wenn sich im obigen Zitat ein Dissens andeutet („da flog ich lieber n paarimal in Trainingsraum anstatt dass ich irgendwelche Medikamente nehme“), der über die Medikamentenvergabe besteht, ist darin nichts Anklagendes den Eltern gegenüber enthalten, da dies mit der Präsentation einer familialen Einheit brechen würde. Vincent zieht eine generalisierte, nahezu floskelhafte Schlussfolgerung. Gleichwohl hat die Medikamentenvergabe nachhaltige Folgen bei Vincent hinterlassen und seine Einstellung zur Medikamenteneinnahme im Allgemeinen beeinflusst. So erfahre ich in einem informellen Gespräch mit ihm, dass Vincent Heuschnupfen hat, aber eine Medikamenteneinnahme verweigert, was er mit einer ‚schlechten Erfahrung‘ mit anderen Medikamenten begründet.

Die erlebten Schwierigkeiten und emotionalen Belastungen aus dieser Zeit werden negiert und von Vincent seinen Eltern zugeschrieben: „für meine Eltern muss es gewissermaßen die Hölle gewesen sein“ (I2 V, 114/115). So kann Vincent durch die Beschreibung des elterlichen Empfindens auch sein eigenes platzieren. Durch diese Beschreibung wird abermals auf womöglich beidseitig empfundene Schuldgefühle rekurriert.

In seinen eigenen Darstellungen zu dieser Zeit bezieht sich Vincent wiederholt darauf, nichts mitbekommen zu haben („damals nichts mitbekommen“ (I1 V, 222); „ziemlich außer Gefecht gesetzt“ (I2 V, 31)). In diesem Zuge erscheint es auch möglich, dass die zuerst besuchte Realschule aus diesem Grunde nicht erwähnt wird. Hinter der Beschreibung nichts mitbekommen zu haben, steht eine passive, gar sich selbst objektivierende Präsentation. Gleichwohl wird auf der latenten Sinnenebene der Formulierung „ziemlich außer Gefecht gesetzt“ auch ein Erleben von Krankheit, Leid und Verletzung deutlich sowie Schule als ein Kampffeld entworfen, in dem Handlungsfähigkeit wesentlich ist.

Außerdem werden veränderte Selbstbezüge deutlich, die mit einer Medikation einhergehen, da durch die medikamentöse Einstellung auch die Entwicklung innerer Steuerungsprozesse im Umgang mit eigenen Affekten konfligierend verlaufen können (vgl. Gerspach 2014, 31; Olde 2010, 136).

Gleichzeitig hat die Umschreibung nichts mitbekommen zu haben, auch die Funktion einer Bewältigungsstrategie, da Vincent Informationen so nicht zugänglich präsentiert. So muss er sich auch nicht gegen die Meinung und Entscheidung der Eltern stellen. Für das Verhältnis zwischen Vincent und seinen Eltern kann also angenommen werden, dass ein Bedürfnis nach gegenseitiger Zuwendung und Anerkennung dominant ist und Kritik an dieser Triade kaum Raum hat. Für Vincent besteht kein Grund dazu, der Entscheidung der Eltern nicht Folge zu leisten, da auch sie viel arbeiten, ihn unterstützen und fördern. So wird sein „kindlicher Lebensbereich (...) in Entsprechung zu dem Leben der Erwachsenen organisiert“ (Liebsch 2009, 507).

Die Phase erfüllt für Vincent die Funktion familiale Einheit in seiner Biographie verstärkt präsentieren zu können und zu verdeutlichen, dass alle drei an bildungsbezogenen Aufgaben zusammenarbeiten. Erneut passt Bourdieus Beschreibung von Familie als Feld, welches sich durch einen Spielsinn auszeichnet (vgl. Bourdieu 1998, 131 ff.).

Im Jahr 2012, Vincent ist elf Jahre alt, wechselt er nach einem Schuljahr auf der Realschule auf eine Oberschule¹⁰⁶. Aus dem Interview mit Herrn Reiter lässt sich entnehmen, dass Vincent aufgrund von Mobbing Erfahrungen, die er auf die Medikamentenvergabe und Vincents mangelnde Wehrhaftigkeit zurückführt, die Schule gewechselt hat. Dieses Erleben setzt sich an der Oberschule fort und auch hier erfährt Vincent Ausschlusserfahrungen in der Schulklasse. Von dieser Situation berichtet auch Vincent, da diese einen weiteren Schulwechsel zur Folge hatte. „ich erzähl mal die Geschichte genau“ (I1 V, 192): Vincent berichtet über eine Situation, in der ihm auffällt, dass einer seiner Mitschüler in Vincents Augen nicht gut versorgt wird oder gar verwaht ist, „das hat man ihm auch angesehen wie er aussah und alles mögliche“ (I1 V, 196). Dabei bezieht sich Vincent vor allem auf die Mutter des Mitschülers, die viel arbeitet, daher wenig Zeit für ihren Sohn hat, aber trotzdem wenig verdient. Darin scheint für Vincent eine nicht nachvollziehbare Ambivalenz zu bestehen. Außerdem wird das Verhalten der Mutter und ihre Fähigkeit, sich um ihren Sohn zu sorgen, zur Disposition gestellt und von Vincent verurteilt. Deutlich wird, dass ökonomisches Kapital zum Gradmesser und für Vincent auch von außen sichtbar und wahrnehmbar wird. Nicht nur Geld wird als Kapitalart angesehen, sondern auch Zeit, die der Mutter und ihrem Sohn fehlt. Damit stellt Vincent, anschlussfähig an Bourdieu (2015a, 58), eine enge Verbindung von ökonomischem Kapital und Zeit her. Denn je mehr ökonomisches Kapital vorliegt, desto mehr Zeit steht den Personen zur Verfügung, um sich andere Kapitalarten, hier bspw. kulturelles oder soziales anzueignen, was immer auch symbolisches Kapital impliziert. Darauf zielt Vincent auch ab, wenn er die Außenwahrnehmung erwähnt. Weiterhin wird deutlich, dass Vincent die Familie als zentralen Ort für die Weitergabe von Kapital ansieht, als „das wichtigste »Subjekt« der Reproduktionsstrategien“ (Bourdieu 1998, 132). Vincent hat hingegen „natürlich (...) damals mit meinem Reichtum auch angegeben“ (I1 V, 199/200). Es wird deutlich, dass Vincent Reichtum nicht nur als ökonomisches Kapital auffasst, sondern auch das Handeln der Eltern als eine Ressource anerkennt. Passend zum herausgearbeiteten Präsentationsinteresse verwendet er das familiäre Kapital als ein Distinktionsmerkmal und erhebt damit nochmals das eigene familiäre Privileg als Norm (vgl. Bourdieu 1998, 132). Damit wird eine Bewältigungsstrategie Vincents manifest, die aus Distinktionsbestrebungen besteht. Die herausgehobene Stellung wird durch soziale Grenzziehungen erreicht; die anderen dienen lediglich als eine Art soziale Kontrastfolie, auf die er sich negierend beziehen kann (vgl. Brake 2006b, 103).

Bei der Suche nach solchen Gelegenheiten werden zahlreiche Situationen ergriffen, wie sich an der folgenden Situation zeigt.

Vincent schildert schließlich die Situation und den Wortlaut:

„und da halt hab ich dann zum Ko/ zum Kumpel gesagt zum damaligen „ja:a ähm (.) sei/ sei/ seine Mutter sorgt nich für ihn“ is halt nich für ihn da weil sie 24/7 irgendwie arbeiten is anschaffen was weiß ich ähm weiß ich auch nich mehr genau was ich da gesagt hab“ (I1 V, 215-219).

An dieser Stelle werden Vincents Normalitätsvorstellungen abermals deutlich: Für Vincent sind mütterliche Fürsorge ebenso wie finanzieller Wohlstand selbstverständlich.

In der aktuellen Interaktionssituation ist Vincent darum bemüht, seine Aussage und die Beleidigung zu relativieren und gibt an, nicht mehr genau zu wissen, was er gesagt habe.

106 Bei der Oberschule handelt es sich um eine Zusammenlegung von Haupt- und Realschule. Teilweise gibt es die Möglichkeit, einen gymnasialen Zweig bis zur zehnten Klasse zu besuchen und dann für das Abitur auf ein Gymnasium zu wechseln. Die von Vincent besuchte Schule verfügt über einen solchen gymnasialen Zweig.

Deutlich wird jedoch, dass Vincent eine besonders grenzüberschreitende, eine auf „Klassismen“ (Winker & Degele 2010, 44) beruhende Beleidigung vornimmt und damit die eigene Überlegenheit auf Kosten seines Mitschülers demonstriert. Dadurch wird manifest, dass Vincent in hierarchisch geordneten sozialen Klassen denkt. Als Folge beschreibt er eine Verbündung der Klassengemeinschaft gegen ihn „und dann war'n auf einmal alle gegen mich wirklich so 180 Grad“ (I1 V, 220/221). Vincent kann diese Kehrtwende nicht nachvollziehen und bezieht sich darauf, dass er denkt, dass Streitigkeiten innerhalb von Freundschaften ‚normal‘ seien. Er nimmt Bezug auf seinen Freund*innenkreis aus Kindergartenzeiten und macht seine These, Streitigkeiten in Freundschaften seien ‚normal‘, an diesem fest. Damit werden die Relativierungsbestrebungen dieser Beleidigung nochmals unterstrichen. Vincent verfolgt eine Präsentation als Opfer der Umstände. Die geschilderte Situation verdeutlicht, dass Vincent durch sein Sozialverhalten und seine „Bonzenphase“ (I2 V, 173), wie er es selbst nennt, Schwierigkeiten auf der Beziehungsebene hatte.

Die Zeit auf dieser Schule verbindet Vincent mit einer „Bonzenphase“ (I2 V, 173) seinerseits, in der er mit seinem Besitz, mit seinen Reise- und Urlaubsmöglichkeiten angegeben hat:

„ich kam aus den USA wieder und dann am ersten Tach ich hatte mir natürlich n neues Handy gekauft n schwarzes Iphone (...) da:a hab ich natürlich so angegeben „ich hab n neues Handy und ihr nich“ ne? und so“ (I2 V, 186-188).

An dieser Sequenz wird einerseits die zur Schaustellung, aber auch andererseits erneut die eigene Abgrenzung, das Markieren von Überlegenheit deutlich. Diese Phase trägt für Vincent nicht dazu bei, dass sein Freund*innenkreis sich im Schulkontext vergrößert und er soziale Anerkennung erhält. Stattdessen hat sich eine negative Bewertung seines Verhaltens durch die anderen Mitschüler*innen durchgesetzt. So wiederholt Vincent mehrmals, dass er keinen großen Freund*innenkreis hat:

„ich hatte nich viele ich hab auch immer noch nich viele hab aber so meinen Kreis mit denen ich da so meine Zeit verbringe (.) ähm (.) ja mir is einfach wichtig dass man Freunden uneingeschränkt vertrauen kann“ (I2 V, 21-23).

Damit wird die Beziehungsqualität als besonders hervorgehoben und entspricht einem Distinktionsmerkmal auf der Ebene des sozialen Kapitals. Damit wird abermals Distinktion und ein Ausleben von ökonomischem Kapital als eine Bewältigungsstrategie Vincents erkannt, hinter der die Suche nach Anerkennung auf Ebene der Gleichaltrigenbeziehung steht. Ein Wunsch, der für Vincent so nicht in Erfüllung gegangen ist. Ein weiterer Hinweis dafür, dass mit Hilfe von ökonomischem Kapital soziale Anerkennung und Zugehörigkeit hergestellt werden soll, ist eine Situation, in der Vincent davon berichtet, einen Vertrauensbruch erlebt und negative Erfahrungen mit dem Verleihen von Geld gemacht zu haben. Vincent verweist auf die Situation und führt sie, auch auf Nachfrage hin, nicht detailliert aus: „Ja also weil weil weil es wa:ar (.) da gab's verschiedene Situationen aber wahrscheinlich war's dann jemand von dem ich das Geld nie wieder gesehen habe“ (I2 V, 205/206). Diese Situationen, so scheint es, führt zu einem stärkeren Rückzug zu seinem ‚ursprünglichen‘ Freund*innenkreis, denn:

„meine Freunde wissen auch dass ich sehr spendabel bin auch teilweise dass ich=ich find das gehört auch zum Leben dazu wenn man es sich erlauben kann dass man man dann seinen Freunden auch mal was Gutes tut“ (I2 V, 175-177).

Spendabel zu sein, ist für Vincent eine wichtige Eigenschaft, die er laut eigener Aussage auch von seiner Oma gelernt hat und selbst praktiziert. Im Zuge eines Detaillierungszwangs führt Vincent fort:

„ich kauf jetzt keine Autos oder so einfach so Kleinigkeiten auf die es im Leben ankommt es is ja jetzt auch nicht viel Geld ich will jetzt nich sagen dass ich mir meine Freunde oder so kaufe oder so (Interviewerin: mhm) es is ja nich so“ (I2 V, 200-203).

Damit wird ökonomisches Kapital und die damit einhergehende Wirkung auf sozialer und vor allem symbolischer Ebene sichtbar. Außerdem wird so deutlich, dass die Beziehung nicht von Symmetrie geprägt ist, da Vincent nicht erwähnt, was er aus der Freundschaft ziehen könnte. Vincent nutzt auch in diesem Kontext Gelegenheiten, sich durch Besitz zu profilieren. Auf der Ebene des Erlebens wird einerseits das Bedürfnis nach Anschluss und Zugehörigkeit deutlich und andererseits aber auch eine Kränkung durch einen möglichen Vertrauensbruch, den Vincent lediglich andeutet. Allenfalls wird eine belastende Situation deutlich. Aus der Schulakte ist zu entnehmen, dass Vincent im gleichen Jahr (2012) aufgrund von Enuresis nocturna in ärztlicher und therapeutischer Behandlung ist. Enuresis nocturna ist das häufigste Symptom im Kindesalter und bezeichnet das nächtliche Einnässen (vgl. von Gontard & Lehmkuhl 1997, 711; Thiedke 2003, 1499). Es erfolgt eine Unterscheidung zwischen primärer und sekundärer Enuresis nocturna, wobei letztere für Vincent zutreffend ist und eine Periode des Einnässens nach bereits erworbener Kontrolle der Blasenfunktion umschreibt (vgl. von Gontard & Lehmkuhl 1997, 711). Früher wurde bei Enuresis nocturna vor allem eine psychiatrische Behandlung verfolgt, mittlerweile wird das Symptom als klinisch und genetisch heterogene Krankheit aufgefasst, die mit einem sog. „enuresis alarm“ oder behavioralen Interventionen, wie dem „dry-bed-training“ therapiert wird (vgl. von Gontard & Lehmkuhl 1997, 710; Nevés et al. 2000, 22 f.). Als häufige Gründe für Enuresis nocturna werden Belastungssituationen, Verlusterfahrungen, Streitigkeiten innerhalb der Familie und Schulangst genannt (vgl. von Gontard & Lehmkuhl 1997, 722). Enuresis nocturna kann in Vincents Situation als eine Bewältigungsstrategie der schulisch erlebten Belastungssituation verstanden werden. Die Erlebensebene und die biographischen Daten stehen seinem Präsentationsinteresse kontrastierend gegenüber. Das Erleben von Scham ist naheliegend. Dadurch werden gleichzeitig jedoch Versorgungshandlungen durch die Eltern sichergestellt, die Aufmerksamkeit liegt auf einem um- und fürsorgenden Verhältnis (vgl. Meydan et al. 2012, 657). Eine Hauptannahme der Psychoanalyse erkennt in Enuresis nocturna einen Ausdruck versteckter, nicht offen geäußelter Aggressionen gegenüber den Eltern (vgl. von Gontard & Lehmkuhl 1997, 710). Dies kann im Zuge dieser Falldarstellung nicht abschließend beurteilt werden, dennoch werden so Vincents Bewältigungs- und Autonomieversuche deutlich sowie ein Erleben familialer Belastung, welches im Kontrast zur präsentierten familialen Einigkeit steht.

Im Jahr 2013 kommt es zu einem Schulwechsel. Diesen Schulwechsel nimmt Vincent zum Anlass, um das Verhältnis zwischen ihm und seiner Mutter zu präsentieren. Vincent beschreibt seine Mutter als Teampartnerin, die ihn unterstützt, im Hintergrund zu seinem Wohl arbeitet und Schritte in die Wege leitet:

„da bin ich voner Schule runtergegangen weil ich irgendwie kein Bock hatte dann ha/ hat meine Mutter mich für ne Woche krankgemeldet und dann hab ich die Schule gewechselt (...) damit ich dann halt dort [auf der anderen Schule] hospitieren konnte (...) und hab halt wirklich einfach

prompt (...) haben mich abgemeldet und angemeldet und zack halt quasi die wussten noch nichmal dass ich geh das fand ich auch im Nachhinein gut so“ (I1 V, 231-239).

Wesentlich erscheint hier nochmals ein Blick auf die Selbstpräsentation, bei der Vincent erneut das Interesse verfolgt, sich selbst als über der Situation stehend, unbeschadet und bewusst unbeschwert darzustellen. Doch durch die Aussage, er habe keinen Bock mehr gehabt, kann ein Ende der Geduld oder auch eine Belastbarkeitsgrenze angenommen werden. Damit stellt er Eigenverantwortlichkeit für Bildungsentscheidungen dar, die aber auch stets von elterlicher Seite unterstützt werden. Vincent präsentiert einen Rollenwechsel, indem er der Entscheidungsträger ist und seine Mutter unterstützend agiert, was ebenfalls auf das „normative Leitbild“ der elterlichen Erziehung verweist, indem sie ihrem Sohn beratend zur Seite steht und er seine Entscheidungen trifft (vgl. Ecarius et al. 2017, 47 f.). Außerdem wird die Entscheidung als bewusst vollzogen dargestellt, da ihr eine Hospitation vorausgeht. Vincent gibt an, dass die Entscheidung „im Nachhinein“ gut findet, was gleichzeitig auch bedeutet, dass er in der damaligen Situation nicht dieser Meinung war und ihn der Schulwechsel belastet hat. Diese mögliche Belastung wird jedoch nicht dargestellt, sondern mit dem bereits bekannten Argumentationsmuster¹⁰⁷ nicht zugänglich gemacht, indem Vincent „nicht[s] mitbekommen“ hat (I1 V, 222), weil er

„da irgendwelche Pillen genommen [hat] sei's Medikinet sei's Concerta irgendwelche ähm (.) und da is halt die Sache (2) dass ich halt ja dass wir halt (.) ich dass ich halt so gut wie nichts gemerkt habe in dieser Situation und das hat mir dann dementsprechend auch nich so viel ausgemacht einige leiden ja komplett psychisch drunter ich könnt heute nich mehr psychisch drunter leiden weil wie gesagt mir's einfach was also was andere Leute sagen is mir eigentlich persönlich scheiß egal“ (I1 V, 223-228).

Vincent argumentiert mit Wissen darüber, dass andere unter der Medikamentenvergabe leiden könnten, kann sich aber von dieser Gruppe abgrenzen, weil es ihm nicht so geht, womit er sich als besonders stark darstellt. Besonders interessant scheinen aber der Verweis auf die Zukunft und die Mitteilung, dass er heute oder zu späteren Zeiten nicht mehr darunter leiden könnte und würde. Dies wird aber nicht aufgrund der Medikamente und des mangelnden Wissens oder der Erinnerung dieser Zeit begründet, sondern mit einer persönlichen Eigenschaft oder gar Charakterstärke, die Vincent an dieser Stelle darstellt. Vincent präsentiert, dass ihm die Meinung anderer Menschen nichts anhaben und er sich darüber hinwegsetzen kann.

Herr Reiter stellt in seinem Interview die Mobbingerfahrungen Vincents als Hauptanliegen seiner Frau dar. Für sie war es „sehr traumatisch dass er da so gemobbt wurde“ (I HR, 324/325). Herr Reiter sieht den Grund dafür in der Medikamentenvergabe, weil „er sich da überhaupt nich wehren konnte weil diese[s] Zeuch das is ja schon also n Teufelzeuch“ (I HR, 270/271). Damit präsentiert Herr Reiter eine stereotype Zuordnung von Mutter- und Vateraufgaben bzw. mütterlichen und väterlichen Empfindungen. Während Frau Reiter mit einer gefühlvollen, mitfühlenden, aber auch verletzlich-schwachen Einstellung zur Thematik präsentiert wird, stellt Herr Reiter sich selbst als eher analytischen und rationalen Vater dar.

107 Dieses rekonstruierte Muster hinsichtlich der Textartenverwendung ist anschlussfähig an Bartmann und Kunze (2008), die davon sprechen, dass die Textsorte Argumentation das „geeignetste Kommunikationsschema“ (ebd., 184) darstellen kann. Dies gilt es vor allem dann zu beachten, wenn es sich um für die Person sensible Themen handelt, wovon bei Vincent ausgegangen werden kann. Die Strategie des Selbstschutzes wird daher naheliegend und nachvollziehbar.

Er hat das Problem in der fehlenden Wehrhaftigkeit erkannt, die er auf das Ritalin zurückführt. Wenn Vincent das Medikament nicht genommen hätte, wäre er in der Lage gewesen, dies zu tun. Denn

„er [Vincent] is wie ich schon paar Mal sagte halt genauso wie ich und wenn mich früher einer gemobbt hätte dann hätt ich dem gesagt jetzt mobb ich dich mal aber auf ne andere Weise bloß das war für ihn halt problematisch mit diesem Ritalin“ (I HR, 321-324).

Damit präsentiert Herr Reiter eine unerschütterliche und vor allem exklusive Beziehung zwischen Vater und Sohn, an der Frau Reiter nicht im gleichen Maße partizipieren kann. Wie sich Vincent selbst jedoch gefühlt haben muss, stellt Herr Reiter nicht dar und berücksichtigt dies in seiner Darstellung, in der er von sich selbst direkt auf Vincent schließt, nicht. Naheliegend ist, wenn es für Frau Reiter schon traumatisch war, dass es für Vincent ebenso einschneidend und gravierend gewesen sein muss.

Im Jahr 2013, Vincent ist zwölf Jahre alt, wechselt er auf seine mittlerweile dritte weiterführende Schule. Diesmal handelt es sich um eine Montessorischule¹⁰⁸. Aufgrund der Besonderheit des Schulkonzepts ist von einem vorherigen Informationsprozess der Eltern auszugehen, wodurch kulturelles, aber auch navigierendes Kapital (vgl. Yosso 2005, 80) ersichtlich wird. Die elterliche Fürsorge und der Wunsch, dem eigenen Kind das Beste bieten zu können und stets nach passenden Bildungsangeboten zu suchen, zeigen sich auch in dieser Entscheidung. Die Eltern sind in ihrer Suchbewegung nach dem passenden Lernkonzept für ihren Sohn auch bereit, Veränderungen einzugehen und auch, sich auf alternative Schulkonzepte einzulassen. Damit bleibt die Leistungsfokussierung weiterhin handlungsleitend.

Vincent präsentiert den Schulwechsel wie folgt:

„bin ich dann bin ich auf ne andere Privatschule gegangen (.) Montessorischule bin dort halt (2) hab dort halt bin ich dort über Kontakte ran gekommen weil damals heute is es anders damals hatten die nur ausgewählte Personen genommen sei es irgendwie die halt besonders qualifiziert waren oder was weiß der Geier was“ (II V, 38-42).

Diese Präsentation der Auswahl, Exklusivität und des elitären Charakters wird überdeutlich und erzielt für Vincent aber auch die Funktion, dass dieser Schulwechsel eine andere Rahmung und Bedeutung innerhalb der Selbstpräsentation erfahren kann. Er kommt auf die Schule, weil er bzw. seine Familie soziales und auch ökonomisches Kapital nachweisen kann und daher dieser nun dritte Schulwechsel nicht als Bildungsscheitern dargestellt werden muss, sondern als Aufstieg in ein exklusives Schulsystem gewertet werden kann, das nicht für die breite Masse bestimmt ist und wofür ein bestimmtes Auswahlverfahren durchlaufen werden muss. Der Zugang, so Vincents Darstellung, ist nicht allgemein erreichbar, sondern nur aufgrund von Kontakten. Wesentlich erscheint in Vincents Darstellung ebenfalls die Verschärfung der Regeln, weil er einen Vergleich zwischen „früher und heute“ vornimmt und damit nochmals die Exklusivität und den elitären Charakter der Schule betont.

Für Vincent bedeutet dieser Schulwechsel neben neuen sozialen Kontakten auch eine Einstellung auf das neue Schulkonzept, das sich von der Arbeitsform und auch der Zusammenstellung der Lerngruppen von dem bisher Bekannten unterscheidet. Diese freiheitliche Struktur

¹⁰⁸ Auf der besuchten Schule sind Kindergarten, Grund- und Realschule auf einem Gelände. Seit 2002 gilt diese Schule als staatlich genehmigte Ersatzschule mit besonderer pädagogischer Bedeutung. Bis zum Eintritt in die Prüfungsgruppe erhalten die Schüler*innen keine Noten und werden in kleinen Lerngruppen mit acht bis zehn Schüler*innen unterrichtet.

stellt für Vincent eine Überforderung dar und er kann diese nicht optimal oder effektiv für sich nutzen:

„ich hab recht wenig gemacht weil das is ja so n Freiarbeitsding is heut würd ich glaub ich damit klarkommen heute aber so früher das äh das war einfach nichts (...) diese Schulform war zu dem Zeitpunkt einfach nichts für mich“ (I1 V, 248-254).

Vincent verbindet das Konzept der Schule mit Freiarbeit, was zu diesem Zeitpunkt seiner Darstellung folgend nicht die optimale Lösung für ihn war. Dies wird aber nur dadurch deutlich, dass Vincent präsentiert, dass es *heute* anders wäre. Passend zu seinem thematischen Feld berichtet er nicht über konkrete Situationen, die ihm möglicherweise schmerzhaft sind, sondern präsentiert nur die Annahme gegenwärtiger Entwicklung, die er als persönliche Weiterentwicklung darstellt und es deshalb aktuell ein passendes Lernformat darstellen würde. Er konzentriert sich damit auf eine Gegenwarts- bzw. Zukunftsorientierung. So betont er auch, dass Schüler*innen auf dieser Schule mit den unterschiedlichen Lern- und Arbeitsformaten zurechtkommen müssen. Daher entsteht bei Vincent diesmal auch auf struktureller Ebene eine mangelnde Passung.

„das is halt so ne freie Schule wo man sehr viel Freiheiten hat ich glaube für mich zu dem Zeitpunkt war es nich die die richtige Schule ich hab da wirklich nix gemacht wirklich rein gar nix (.) es war (.) ich hab da mein Leben gechillt hab da im Internet gegoogelt worauf ich Bock hatte das war halt so war alles jenseits der Produktivität“ (I2 V, 127-131).

Auf der Ebene der sozialen Kontakte setzen sich Ausschlusserfahrungen für Vincent fort und er beschreibt, dass er „geschlagen“ (I1 V, 245) und „andauernd irgendwie beleidigt“ (I1 V, 246) worden ist. Vincent bewertet dieses Verhalten der anderen Schüler*innen als „komplett merkwürdig“ (I1 V, 246/247). Durch diese Darstellungsart markiert Vincent Distanz zur damaligen Situation und kann so sein Präsentationsinteresse aufrechterhalten, indem er eine Rätselhaftigkeit der Situation darstellt, die er nicht nachvollziehen und darstellen kann. Auch in dem Interview mit Herrn Reiter wird die Schulzeit auf der Montessorischule thematisiert und Herr Reiter fasst zusammen, dass die

„Montessorischule war mit Ritalin für ihn komplett die Hölle weil er war immer komplett neben der Spur und hat da immer nur geschlafen im Unterricht is alles Kinder haben ihn dann immer geärgert und so weiter“ (I HR, 256-259).

Damit wird schließlich eine Diskrepanz zwischen den gehegten Erwartungen an die Schule und der tatsächlichen Entwicklung deutlich. Die Hauptursache sieht Herr Reiter erneut in der Medikamentenvergabe, die keine Anschlussfähigkeit an die Systemlogik der Schule hergestellt hat. Das löst einerseits nicht das Versprechen der Leistungssteigerung ein und macht Vincent andererseits angreifbar gegenüber den anderen Mitschüler*innen.

Die Eltern ziehen eine Konsequenz aus den anhaltenden Schwierigkeiten im Klassengefüge und entscheiden sich wie folgt:

„und dann haben wa das Zeuch weggenommen und dann haben wir äh ham wa gesagt „was machen wir jetzt?“ weil's auch nich gelaufen [ist]“ (I HR, 259/260).

Die Suchbewegung der Eltern und auch ihre eigene Hilflosigkeit werden in der Sequenz ebenfalls deutlich. Der Wunsch danach, dass „es“ läuft wird deutlich erkennbar. Durch die unspezifische Beschreibung wird deutlich, dass ihr Sohn im Bildungssystem funktionieren

und Leistung zeigen soll, damit nicht erneut Anpassungsprobleme entstehen. Der Weg der Medikation, der zunächst als eine Lösung dafür angesehen wurde, um am Regelschulsystem teilzunehmen, wird an dieser Stelle als gescheitert präsentiert und es folgt ein weiterer Schulwechsel.

So kann hier eine familiäre Bewältigungsstrategie festgestellt werden, die aus einer starken Suchbewegung der Eltern entspringt und für Vincent mit Zäsuren in seiner Bildungsbiographie verbunden ist. Dahinter steht eine Hilflosigkeit der Eltern, die stets darum bemüht sind, gute Bedingungen für Vincents Leistungsfähigkeit zu schaffen, die durch die Bestrebungen fokussiert wird, und damit gleichzeitig auch versucht wird, seine soziale Situation zu verbessern. So kommt es dazu, dass Vincent zwar im Mittelpunkt aller Entscheidungen steht, aber diese dann doch *für* ihn und vor allem vor dem Motiv der Leistungsfähigkeit getroffen werden.

Die Erwartungshaltung von Herrn Reiter an sich selbst bzw. an seine Vaterrolle kann hier nochmals wiederholt werden. Wie eingangs beschrieben, stellt Herr Reiter fest, dass seine Eltern keine Unterstützung für seine schulische und berufliche Exploration dargestellt haben. Dies sieht er bei sich vor allem aufgrund seines eigenen Alters und aufgrund seiner anhaltenden Berufstätigkeit als gegeben an.

„das war ja bei Vincent und mir komplett anders ich war dreißig als er geboren is das heißt er kann sich bei mir ja noch richtig (Interviewerin: mhm) ich arbeite (...) und weiß ich hab auch noch 20 Jahre vor mir (Interviewerin: ja (.) ja)“ (I HR, 95-98).

Diese Stelle ist aufgrund von zwei Merkmalen relevant, da sie einerseits verdeutlicht, dass Herr Reiter der Meinung ist, dass vor allem Personen, die arbeitstätig sind, eine Unterstützung für berufliche Exploration darstellen können. Andererseits kann an dieser Sequenz exemplarisch gezeigt werden, welche familiäre und generationale Bedeutung die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben erfährt. So kann das eigene Unterstützungsangebot von Herrn Reiter sich in Opposition zur damals fehlenden Unterstützung herausbilden. Die Prämissen, nämlich Leistungsfähigkeit und eine damit verbundene gesellschaftlich anerkannte Position, bleiben jedoch auch über die Generation hinweg bestehen. So kann mit King (2004) konkludiert werden, dass die „Gesamtheit der elterlichen Entwürfe und Identitätsaspekte“ (ebd., 107) den Ausgangspunkt für die Jugendlichen bilden. Dabei stellen sowohl die verwirklichten Aspekte, als auch die angestrebten, erwünschten, aber womöglich unerfüllten Aspekte der elterlichen Biographie den Ausgangspunkt für die jugendlichen Lebensentwürfe dar.

7.3.6 Schulwechsel auf eine Förder-, Haupt- und Realschule

„ne Schule für sag ich mal besonders begabte Schüler“

Im Jahr 2014 wechselt Vincent die Schule und geht fortan auf eine Schule, auf der Förder-, Haupt- und Realschule zusammengelegt sind. Schüler*innen mit und ohne Förderschwerpunkt im Bereich emotionale und soziale Entwicklung werden gemeinsam beschult und können die unterschiedlichen Schulabschlüsse erreichen.

Vincent stellt den Schulwechsel, wie auch den vorherigen, als einen dar, der vor allem über soziale Kontakte und persönliche Empfehlung verlaufen ist. Ein Lehrer der Montessorischule, so Vincent, hat einen Sohn, der auf die aktuelle Schule gegangen ist und diese empfohlen hat; „hier is voll die geile Schule bei Herrn Glaser und Herrn Lantermann und so ne neue Klasse“ und dann is dann bin ich zu den in halt zu den inne Klasse gekommen“ (I1 V, 46-48).

Die Familie nimmt für diesen Schulwechsel einen morgendlichen Anfahrtsweg von ungefähr einer Stunde in Kauf, den Vincent mit einem Regionalzug zurücklegen muss. Herr Reiter arbeitet jedoch in der gleichen Stadt, weshalb er Vincent morgens manchmal mitnimmt. Die Familie scheint auch diesmal eine informierte und bewusste Entscheidung getroffen und sich für ein spezifisches Schulkonzept entschieden zu haben. Bei dem Schulwechsel orientiert sich Vincent an familialen Markern als Orientierung, um diesen zu datieren:

„mein Hund is 22. 22. Mai geboꝛ'n da war ich noch auf dieser Schule (...) dann bin ich (.) i:im Sommer 2013 nach Frankreich gefahr'n (...) und dann bin ich zum Jahresende bin ich dann halt hierauf gekomm'n das war dann schon 2014“ (I1 V, 272-277).

Damit wird die Struktur der Sorglosigkeit und Leichtigkeit auf der Präsentationsebene aufrechterhalten. Dass es sich dabei um den mittlerweile vierten Schulwechsel Vincents handelt, wird aus dieser Sequenz ohne Kontextwissen nicht ersichtlich.

Die Schule beschreibt Vincent hinsichtlich ihrer Struktur als „wirklich n Luxus“ (I1 V, 147), weil es Pausen nach jeder Schulstunde gibt und auch die Klassengrößen kleiner sind. Hinsichtlich der Schüler*innenschaft beschreibt Vincent die Schule als

„nur ne Schule für sag ich mal besonders begabte Schüler ((lacht)) im ironischen Sinne und das sind einfach quasi sag ich jetzt ma die Leute die nich so weit sind oder die halt schlechte Leistung erbringen“ (I1 V, 293-295).

Vincent will auf jeden Fall sicher gehen, dass ich seine Anmerkung so verstehe, wie er sie meint. Vincent präsentiert sich distanzierend von den Mitschüler*innen und argumentiert in dieser Sequenz vor allem über den Leistungsaspekt, indem er davon spricht, dass manche „noch nicht so weit sind“ oder „schlechte Leistung erbringen“. Damit folgt er der meritokratischen Auffassung, dass Menschen selbst für ihren Erfolg und ihr Scheitern verantwortlich sind. Diese Einstellung scheint bis sich zum zweiten Interviewzeitpunkt weiter zu verfestigen, was vor allem dann nochmals genauer dargestellt werden soll, wenn Vincents berufliche Orientierung dargestellt wird.

Vincent unternimmt einen weiteren Erklärungsversuch, um die Zielgruppe der Schule näher zu bestimmen und greift dabei auf die Beschreibung des sozialen Milieus zurück, aus dem viele Schüler*innen kommen. Dabei beschreibt er, dass die Schule „für Leute aus sagen wa mal (.) Hartz-IV Familien [ist] oder was auch immer weil die dann halt quasi halt die dann halt irgendwo anders durchgefallen sind“ (I1 V, 317-319). An dieser Sequenz werden zwei wesentliche Aspekte deutlich: Vincent verwendet den Begriff der „Hartz IV Familien“ als eine Chiffre für soziale Randständigkeit, limitierte finanzielle Möglichkeiten bzw. Armut und auch geringe Bildung. Außerdem stilisiert er die Schule als ein Netz, welches engmaschiger ist als das Regelschulsystem, weil es in der Lage ist, diejenigen Schüler*innen, die „durchgefallen“ (I1 V, 319) sind, aufzufangen. Zu den Aufgefangenen zählt er sich selbst: „so wie halt gewissermaßen auch ich weil/ aber halt ich hab mich mittlerweile wieder zu nem sagen wa mal (.) normalen in Anführungszeichen Menschen entwickelt“ (I1 V, 319-321). Vincent präsentiert seinen eigenen Entwicklungsprozess und macht damit deutlich, dass anderen Schüler*innen nicht das gelingt, was ihm gelungen ist. Die Begründung, weshalb Vincent „durchgefallen“ ist, wird zugunsten der Entwicklungsbeschreibung abgebrochen. Abermals werden Normalitätsvorstellungen Vincents deutlich, denen er versucht zu entsprechen bzw. die seinem Handeln eine Orientierungsfunktion bieten. Das bedeutet also Annäherung an ‚Normalität‘ bzw. das Erreichen von bspw. Bildungsabschlüssen, die mit solchen Attribu-

ten belegt sind. Vincent betrachtet die Tatsache, dass die Schule aus dem Regelschulsystem ausgegliedert ist, strategisch und leitet daraus Konsequenzen für seine Leistungen und den weiteren Schulbesuch ab. Er zieht einen Vergleich zu anderen Schulen und findet, dass man „dafür arbeiten dass man weiterkommt aber hier halt muss man n bisschen musst du nich dafür arbeiten musst du n bisschen mehr in der neunten arbeiten das finde ich wiederum gut“ (I1 V, 299-302). So lässt sich auch hier eine Leistungsorientierung in seiner Haltung erkennen, der er folgt. Einerseits profitiert er davon, dass er bspw. auch mit der Note mangelhaft versetzt worden ist und bewertet dies positiv; andererseits will er auch, dass es sich in der neunten Klasse mehr um Leistung dreht, weil dieses Zeugnis über den Eintritt in die zehnte Klasse entscheidet und somit die Möglichkeit in Aussicht stellt, den (erweiterten) Realschulabschluss zu absolvieren. Er will sich also einer Leistungssituation stellen und bewertet werden, da Vincent in dieser die Bescheinigung für sein Können ansieht, welches ihm auch über die Schulzeit hinaus zertifiziert wird. Vincent sieht für sich auch die Möglichkeit, wieder auf eine „normale Schule“ (I1 V, 322) zu gehen, stellt aber keine Bestrebungen dar, die Schule zu wechseln.

Vincent fasst zusammen, „die Schule war genau zum richtigen Zeitpunkt da“ (I1 V, 323). Diese personifizierte Darstellung der Schule verdeutlicht, dass Vincent sich, wie er oben beschrieben hat, aufgefangen durch die Schulstruktur fühlt. Diese Umschreibung lässt auch den Schluss zu, dass er sich auf den anderen Schulen unwohl und nicht aufgefangen gefühlt hat.

Auch Herr Reiter thematisiert die Positionierung der Schule innerhalb der Schullandschaft und wünscht sich, dass die Schule „n bisschen mehr zu ner Regelschule kommen könnte“ (I HR, 295/296). Dafür schlägt er vor,

„auch normale Schüler mit reinnehmen normal in Anführungsstrichen mitreinnehmen könnte dass man das vielleicht mehr vermischt (...) denn so verschiedene Gruppen bildet einmal sagen wa einer hat Probleme in Deutsch der kommt in so ne Sonderklasse und die anderen gehen vielleicht in nen normalen Regelunterricht Deutsch“ (I HR, 296-304).

Damit schlägt Herr Reiter ein nach Leistung und/oder Fähigkeiten segregiertes Klassen- und Schulsystem vor, das in dieser Weise in dieser Schule bereits besteht. Damit gibt er einen Diskurs oder eine breit geteilte (Eltern)Meinung wieder, die es als notwendig erachtet, Schüler*innen im Unterricht zu trennen. Dass bspw. auch unterschiedliches Lernmaterial zur Verfügung gestellt wird und die Schüler*innen im Klassenverbund binnendifferenziert unterrichtet werden, erscheint für Herrn Reiter keine Möglichkeit zu sein. Damit wird schließlich seine Leistungsmaxime erkennbar. Außerdem wird deutlich, dass er nur in der Regelschule von einer Orientierung am Leistungsprinzip ausgeht. Trotz seiner sprachlichen Markierung, mit der er versucht, den Begriff „normal“ zu relativieren, wird klar, dass er nur dieser Schüler*innengruppe anerkannte schulische Leistungen zutraut. Daher sollten mehr „normale Schüler*innen“ die Schule besuchen, um ein Lernen auf Leistungsebene voranzutreiben.

Auf der Ebene der Schüler*innenschaft setzt Vincent sein Abgrenzungsbestreben fort und kommt zu dem abschließenden Urteil:

„teilweise muss ich ganz ehrlich sagen nerven mich auch schon die Schüler jetzt wieder weil ich denk mir immer die werden die werden in zwei drei Monaten nich mehr da sein dann is gut“ (I1 V, 324-327).

Damit spielt Vincent darauf an, dass nicht alle seiner Mitschüler*innen in die zehnte Klasse übernommen werden und dies auch innerhalb der Klasse anhand der Leistungen offen kommuniziert wird. So wird vor allem in der Vorbereitungszeit auf die zentralen Abschlussprüfungen, in der die Interviews stattfinden, gezielt zurückgemeldet, welche Anforderungen für eine Übernahme in die zehnte Klasse notwendig sind.

Vincent berichtet nicht über Freundschaften, die er zu Mitschüler*innen auf dieser Schule führt. Als „Freund*innen“ bezeichnet Vincent ausschließlich diejenigen, die er schon seit seiner Kindergartenzeit kennt und die auch in seinem Heimatort wohnen. Damit wird die Dauer der Freundschaft neben dem Vertrauensaspekt ein besonderes Merkmal dieser Beziehungen, die ebenfalls dazu genutzt werden, um Distinktion über soziales Kapital herzustellen. In diesem Zusammenhang markiert Vincent ebenfalls deutlich, dass es unterschiedliche soziale Herkunftsmilieus gibt und dass diese zwischen ihm und seinen Mitschüler*innen divergieren und als eine Art soziale Grenze fungieren.

Auch Herr Reiter geht auf unterschiedliche soziale Milieus ein. Er sieht für Vincent „speziell“ (I HR, 278) eine Bereicherung darin, dass „hier auch manche Leute ohne jetzt böse zu sein ein bisschen vom unteren Ende der Gesellschaft [sind] wo er auch mal sieht es ist nicht alles sonnig“ (I HR, 278-280). Damit zieht Herr Reiter für Vincent die Konsequenz, dass eine Form sozialen Lernens stattfinden kann. Damit fungiert die Schüler*innengruppe jedoch als homogenisierte „sozial[e] Kontrastfolie“ (Brake 2006b, 103), auch wenn Herr Reiter ausdrücklich betont, dass er es für Vincent gut findet. So findet das soziale Lernen automatisch statt, ohne dass es weiteren Zutuns bedarf.

Damit reproduziert er Strukturen sozialer Ungleichheiten und manifestiert Vincents Distinktionsbestrebungen, die auch darin deutlich werden, dass klar wird, dass Vincent seine Mitschüler*innen nicht in der Lage sieht, für ihn Freund*innen darzustellen, mit denen er ein vertrautes Verhältnis führen könnte. Damit wird die Funktionalität und Zweckmäßigkeit der Schule und der dortigen Beziehungen unterstrichen.

Neben der Heterogenität der Schüler*innen geht Herr Reiter auch nochmals explizit auf den Leistungsaspekt ein. Herr Reiter führt die Thematik über die Darstellung seiner eigenen Bildungsbiographie ein, die nicht geradlinig verlaufen ist, um zu resümieren:

„also genauso wie Vincent der zu Anfang in seiner schulischen Karriere halt ja überhaupt kein Interesse hatte und dann halt irgendwie da sozusagen irgendwas gemacht hat dann auf dieser Schule und find ich hier jetzt auch so langsam durchstartet also würde ich sagen dass praktisch so der Apfel fällt nicht weit vom Stamm bei mir und meinem Sohn direkt halt eins zu eins übertragbar ist“ (I HR, 28-33).

Hier lässt sich eine andere Facette der bisherigen Erklärung, dass Vincent durch die Medikamentenvergabe nicht in der Lage war, Leistung zu erbringen, beobachten. Durch die direkte Zuschreibung des mangelnden Interesses wird die bereits herausgearbeitete Leistungsorientierung nochmals deutlich. Herr Reiter überträgt seine Erfahrungen aus der eigenen Bildungsbiographie auf seinen Sohn. Aus diesem Grund kann der Schulwechsel auf diese Schule als „Initialzündung“ (I HR, 75) gewertet werden und stellt auf der Präsentationsebene kein Scheitern dar. Für Herrn Reiter gibt dieser deckungsgleiche Vergleich ebenfalls eine Orientierung, gar Sicherheit und macht die Situation für ihn bewältigbar, weil er „Voraussagen“ über seinen Sohn treffen kann.

„also wie gesagt ist vielleicht ein kleiner Sonderfall aber Vincent ist halt ein Spiegelbild von mir und ich bin da halt wirklich also frohen Mutes dass er auch seinen Wech weitermacht weil ich war früher

genau so und ich seh jetzt auch bei ihm so langsam halt geht's los und ich glaub er is aufm ganz guten Weg“ (I HR, 345-349).

Im Jahr 2015, ein Jahr nachdem Vincent auf die Schule gewechselt ist, wird der Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung festgestellt. Vincent ist zu diesem Zeitpunkt 14 Jahre alt. Die Feststellung des Förderbedarfs wird in keinem der Interviews erwähnt und geht aus der Einsicht der Schullehrkräfte hervor. Vincent sieht sich jedoch mit der Feststellung des Förderbedarfs erneut in einer Test- bzw. Diagnosesituation, in der seine Leistungen, aber auch sein Verhalten beurteilt werden. Die Feststellung hat zur Folge, dass Vincent sonderpädagogische Unterstützung erhält, um sein Bildungsziel zu erreichen.

Im Jahr 2017, Vincent ist 16 Jahre alt, absolviert er den Hauptschulabschluss und wird in den Realschulkurs aufgenommen, in dem er die Möglichkeit hat, den (erweiterten) Realschulabschluss zu erreichen. Die Klassenstufe neun ist dreizügig und der Realschulkurs besteht dann aus allen Schüler*innen, deren Hauptschulzeugnis so gut war, dass sie eine Empfehlung erhalten haben, den Kurs belegen zu können. Zum Ende der neunten Klasse äußert Vincent schon konkrete Schritte, die seine Zukunftsplanung betreffen. Nachdem er die Realschulabschluss beendet hat, will er sich „nochmal ins Abi wagen“ (I1 V, 63). Danach „würd ich halt wirklich gern studieren“ (ebd., 64), dies auch gern im Ausland. Als Beispiel nennt Vincent die USA. Sein Traum wäre es, eine eigene Firma zu besitzen und selbstständig zu arbeiten.

In der zehnten Klasse ist ein Jahrespraktikum ein fester Bestandteil des Schuljahres. Von den Schüler*innen wird ein Betrieb, eine Institution, etc. ausgewählt, bei der sie ein Praktikum absolvieren können. Einmal wöchentlich gehen die Schüler*innen also in ihre ausgewählte Einrichtung und nehmen am Arbeitsalltag teil. Das Praktikum präsentiert Vincent nicht als richtungsweisend für sein Interessensgebiet. Er fasst seine Praktikumserfahrungen so zusammen, dass er immer etwas gemacht habe, was er als späteren Beruf ausschließen könne, was ihn aber nicht störe, weil er ohnehin wisse, was er machen möchte, nämlich eine eigene Firma besitzen. Dabei wird ersichtlich, dass er seine Zukunftsvorstellungen ohne eine inhaltliche Bestimmung beschreibt und nur unter der Prämisse, einer prestigeträchtigen Tätigkeit nachzugehen. Dass er damit erfolgreich sein wird, zweifelt er in seiner Darstellung nicht an. Das zweite Interview findet im Sommer 2018 kurz vor Erreichung des Realschulabschlusses statt. Hinsichtlich seines Berufswunsches und des Traums, eine eigene Firma zu besitzen, ist keine Veränderung zu verzeichnen. Nach der Schule hat Vincent sich um einen Schulplatz bei einer „sehr sehr renommierte[n] Wirtschaftsschule und Akademie beworben] und die gib'ts glaub ich schon seit 1908 oder so“ (I2 V, 507/508), die einerseits ein Bildungsangebot für Realschulabsolvent*innen zur Verfügung stellt, aber auch Bachelorstudiengänge und berufliche Weiterbildungen anbietet. Vincent strebt an, das Fachabitur zu absolvieren und danach ein Studium zu beginnen.

Zusammenfassend kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass Vincent eine Darstellung als „komplikationsfrei“ (I2 V, 26) verfolgt und dabei lieber zukünftige Ereignisse fokussiert als einen Blick zurück zu werfen. Seine Familie stellt er als Einheit und zusammenhaltendes Familiensystem dar. Mit dieser familialen Darstellung, die familialen, sozialen und symbolischen Kapital gleichkommt, kann Vincent Distinktionsbestrebungen verfolgen. Diese werden auch auf der Ebene von ökonomischem Kapital fortgeführt. Dahinter wird eine zentrale Bewältigungsstrategie Vincents verstanden, da so einerseits eine Kompensation sozialer Beziehung und andererseits eine Bearbeitung des Leistungsanspruchs angenommen werden kann.

Den Blick nach vorne zu richten, kann als familiales Motto verzeichnet werden, bedenkt man die Bemühungen der Eltern, ihren Sohn zu unterstützen und ‚gute‘ Entscheidungen für ihn treffen zu wollen. Diese Verbindung zwischen Vincent und seinen Eltern und deren Identifikation mit seiner Bildungsbiographie stellt ein Spezifikum Vincents Falldarstellung dar. Insbesondere die Identifikationsmomente zwischen Vater und Sohn werden im Interview mit Herrn Reiter besonders deutlich, indem er wiederholt anführt, dass es zwischen ihm und Vincent viele Parallelen bzw. einen gleichen Verlauf gibt. Frau Reiter hingegen taucht nicht aktiv auf und wird von Vincent als Unterstützung beim Schulwechsel und von Herrn Reiter als Referenz für die Emotionalität und Belastung der Phase der medikamentösen Einstellung Vincents herangezogen.

Vincent spricht zwar stets von „seinen Eltern“, meint aber meist den Vater, der als Identifikationsperson mit Orientierungsfunktion erkannt wird. Das wird insbesondere im nachfolgenden Unterkapitel deutlich und erfährt eine intergenerationale Differenzierung.

7.3.7 Berufliche Selbstpräsentation

„ich bin ja in der glücklichen Situation dass ich weiß was ich machen will und ich diesen Traum auch wirklich verfolgen kann“

In diesem Unterkapitel findet das Thema der beruflichen Selbstpräsentation besondere Beachtung. Dafür wird das thematische Feld Vincents nochmals in Erinnerung gerufen: Wie ich immer lieber nach vorne blicke, anstatt mich mit Vergangenen auseinanderzusetzen. Für meine Zukunft nehme ich vor, etwas zu erschaffen, das ich weitergeben kann. Für die Betrachtung Vincents beruflicher Selbstpräsentation erscheint hier noch eine Ergänzung des folgenden Satzes, der ebenfalls auf Grundlage des Präsentationsinteresses formuliert wird, sinnvoll: Dafür ist es wichtig, dass ich meinen Beruf auch als Hobby verstehe und ihm auch in meiner Freizeit nachgehen will.

Damit wird abermals die Zukunftsorientierung Vincents unterstrichen und auch eine Bedingung deutlich, die Vincent als wesentlich für beruflichen Erfolg ansieht: Der Beruf soll als Hobby angesehen werden, womit einhergeht, dass der Beruf Spaß machen soll. Dahinter kann der Wunsch nach Selbstverwirklichung und Authentizität im Berufsleben angenommen werden (vgl. Walther 2006, 39). Wie bereits aus der Beschreibung seiner Herkunftsfamilie entnommen werden konnte, spielen vor allem der Vater, Herr Reiter, und auch Vincents Großmutter, Herr Reiters Mutter, eine Rolle bei seiner beruflichen Orientierung.

Vincents Interviews zeichnen sich hinsichtlich seiner beruflichen Selbstpräsentation durch Entschlossenheit aus. Bereitwillig spricht er über seine Zukunftspläne und scheint dies auch lieber zu tun, als über seine vergangene Bildungsbiographie zu sprechen. Damit ersteht der Eindruck, dass bisher besuchte Schulen Stationen für sein zu erreichendes Ziel darstellen, aber keine singuläre Bedeutung für ihn haben.

Durch diese Entschlossenheit und die Fokussierung der Zukunftsperspektive negiert Vincent eine Phase des Experimentierens und Exploration, da er diese nicht braucht, weil „ich weiß was ich machen will und ich diesen Traum auch wirklich verfolgen kann“ (I2 V, 378/379). Die unterschiedlichen besuchten Schulen können durch das Erreichen seines beruflichen Ziels kompensiert werden.

Im ersten Interview spricht Vincent davon, gerne in der Automobil- oder Technikbranche arbeiten zu wollen. Dabei legt er einen großen Stellenwert darauf, selbstständig arbeiten zu wollen. Im zweiten Interview konkretisiert er seinen Berufswunsch und berichtet davon,

gemeinsam mit einem Freund, eine Firma gründen zu wollen und ein eigenes Auto zu entwickeln. Die Schritte dafür zeigt Vincent zielstrebig auf. Zunächst absolviert er den Realschulabschluss auf seiner aktuell besuchten Schule und will danach auf eine andere wechseln, um sein Fachabitur zu erreichen und danach ein Studium zu beginnen. Dabei sind für Vincent vor allem zwei Aspekte besonders wichtig: Bei dem Freund handelt es sich nicht um einen Mitschüler der besuchten Schule:

„deswegen werd' oder will ich dieses Ziel mit (.) nem anderen Kumpel verfolgen der aba zum Glück nich' auf diese Schule is“ (I2 V, 141-143).

Mit dieser Aussage manifestieren sich abermals Vincents Distinktionsbestrebungen und seine abwertende Tendenzen gegenüber der Schüler*innenschaft der aktuell besuchten Schule.

„[H]ier sind ja auch ganz viele Hartz IV Empfänger auf der Schule (...) generell unsere Gesellschaft is sehr auf (.) den finanziellen Reichtum aufgebaut find ich (Interviewerin: ja) (2) aba (.) für mich isses nich schlimm weil ich komm aus ner sehr wohlhabenden Familie ich werd' hoffentlich jetzt in den nächsten Jahren n bisschen erben u:und dann hab ich schon das Startkapital für die Firma zusammen“ (I2 V, 459-466).

Mit dieser, auf „Klassismen“ (Winker & Degele 2009, 44) beruhenden, Argumentationslinie vertritt Vincent ein gesellschaftliches Herrschaftsverständnis, das „auf der Grundlage von sozialer Herkunft, Bildung und Beruf deutliche Einkommens- und Reichtumsunterschiede“ (ebd.) aufrechterhält. Dabei wird bei Klassismen, so wie es in Vincents Argumentation auch deutlich wird, kein Rekurs auf Natur befolgt, „sondern auf persönlich zurechenbare Leistung“ (ebd.). Damit können andere Personen abgewertet werden, die nicht durch ökonomisches Kapital an der Gesellschaft im gleichen Maße teilhaben können, wie Vincent es für sich als möglich ansieht. Gleichzeitig wird betont, dass es darum geht, Geld „zu haben ohne [es] je erworben zu haben“ (Bourdieu 2012, 518). Damit kann Vincent sich erneut über ökonomisches sowie kulturelles Kapital distinguieren. Zudem setzt Vincent den Bezug von Hartz IV mit mangelnder Leistung und Bereitschaft des Personenkreises gleich.

„wenn man will kann man hier ne Perspektive erreichen aba so wenn man wirklich so dauerhaft hartz dann hat man keine Perspektive die kann man auch nich erreichen man muss etwas dafür investieren wollen“ (I2 V, 484-486).

Damit verdeutlicht Vincent ein meritokratisches Gesellschaftsverständnis, in dem Leistung im Mittelpunkt steht. An Leistung wird somit auch der Wert einer Person gemessen, die es entweder versteht, zu investieren oder der es nicht gelingt, eine Perspektive zu entwickeln. Vincent präsentiert ein Verständnis davon, dass jede Person für ihre Perspektiven und Möglichkeiten selbst verantwortlich und zuständig ist (vgl. B. Lindmeier 2015, 317; Wellgraf 2018, 333). So sieht er im Nachgehen von Erwerbsarbeit einen gesellschaftlichen sowie auch individuellen Sinn. Vincent folgt einer Marktlogik, bei der sich Personen unter Einsatz ihrer Leistungen auf dem Markt beweisen müssen. Zwar benennt Vincent gesellschaftliche Unterschiede, zieht diese aber dazu heran, um eigene Distinktionsmerkmale deutlicher werden zu lassen. An dem Beispiel der Hartz IV-Gesetzgebung, die Vincent oftmals exemplarisch verwendet, wird deutlich, dass eine „Schwachstelle“ (Kronauer 2017a, o.S.) besteht, da viele „über soziale Rechte vermittelte Leistungen an Erwerbsarbeit gebunden“ (ebd.) sind. Dieser Tatbestand wird von Vincent dazu genutzt, um seine eigene Leistungsfähigkeit unter Beweis zu stellen und damit abermals Distinktion zu präsentieren.

So werden normative Orientierungen nicht nur als Distinktionsmerkmal verwendet, sondern auch als Machttechnik, um seine privilegierte gesellschaftliche Position zu präsentieren und aufrecht zu erhalten (vgl. von Stechow 2004, 41). Daran wird deutlich, welche Bedeutung Distinktion als biographische Bewältigungsstrategie für ihn hat, weil er sich aufgrund seiner schulischen Leistungen und auch seines Förderbedarfs (ADHS-Diagnose) mit Normabweichungen und damit einhergehenden Stigmatisierungen sowie Pathologisierungen konfrontiert sieht. Es bleibt festzuhalten, dass Abgrenzungs- und Distinktionsbestrebungen auf der Ebene von sozialen Kontakten für Vincent wesentlich sind, um eigene Überlegenheit zu präsentieren. Zudem dienen sie dazu sozialen Ausschluss zu vermeiden bzw. zu bewältigen.

Der zweite wesentliche Aspekt betrifft die Prestigeträchtigkeit der ausgewählten zukünftigen Schule: „also das is halt ne sehr sehr renommierte [Schule] und die gibt's glaub ich schon seit 1908 oder so“ (I2 V, 508/509). Damit spielt Vincent auf eine besondere „Schulkultur“ (Kramer & Helsper 2010, 110) an, die durch das Renommee und auch die Geschichtsträchtigkeit suggeriert werden soll. Außerdem wird unausgesprochen deutlich, dass Vincent eine schulkulturelle Passung zwischen ihm und der Schule annimmt (vgl. ebd., 115). Es scheint so, als sei die Schule so gewählt, um den aktuellen Schüler*innenstatus kompensieren zu können. Dies wird vor allem deshalb angenommen, weil die inhaltlichen Schwerpunkte der Schule lediglich auf Nachfrage kurz zusammengefasst dargestellt werden. So kann festgehalten werden, dass die Prestigeträchtigkeit der Schule die Inhalte dominiert.

Vincent präsentiert also, dass er gemeinsam mit einem Kumpel eine Firma gründen und ein eigenes Auto produzieren möchte. Den Kumpel hat Vincent über die Plattform „Instagram“¹⁰⁹ kennengelernt. Er ist zwei Jahre jünger als Vincent und wohnt in einer anderen Stadt. Vincent und er verstehen sich „so übel gut“ (I2 V, 498), dass Vincent keinerlei Zweifel an ihrem beruflichen Traum hegt.

Vincent präsentiert Wissen über den aktuellen Markt zu haben und auch, dass er einschätzen kann, welche Art von Auto gerade gefragt ist und welche nicht: „für mich gibt es zur Zeit kei:in Auto oder kein Fahrzeug was halt für mich perfekt is' und diese Perfektion (.) ich möcht' einfach das perf/wir wollen das perfekte Auto für uns bauen“ (I2 V, 389-391). Dabei orientiert er sich daran, was sein Freund und er als gut erachten und präsentiert damit ein großes Vertrauen in die eigene Urteilskraft.

Vincent sieht die Erfüllung der Perfektion in einer hohen Kund*innenorientierung, der sie in ihrer Produktion nachgehen wollen.

„wir wollen halt wir wollen halt dem Consumer bieten dass wir halt dass wir halt das Auto für ihn zu 100 Prozent zugänglich machen“ (I2 V, 397-399).

Dafür sieht Vincent eine „Manufakturarbeit“ (I2 V, 406) als notwendig an. Vincent präsentiert sich an dieser Stelle weitsichtig und präsentiert Wissen über Abläufe hinsichtlich der Fertigung. Damit erweckt er den Eindruck Regel- und Ablaufwissen vorzuweisen.

„wir müssen n Zwischenschritt einplanen (...) bis wir dann endlich zur Eigenentwicklung kommen“ (I2 V, 411-414).

So beschreibt Vincent neben der Fertigung des Autos auch, wie die beiden hinsichtlich der Zeitplanung vorgehen könnten:

109 Instagram ist ein werbebasierter Onlinedienst zum Teilen von Fotos und Videos.

„Ja also man kann's ja eventuell so machen dass ich Erfahrungen beim anderen Hersteller mache oder so oder wir beide und ich mein zwei Jahre is ja nicht viel die Welt das sind vier Semester das is nich viel (Interviewerin: mhm) oder wenn einer dann im Studium dann schon nebenbei anfängt da wird sich schon was finden (...) wo n Wille is is auch n Weg“ (I2 V, 499-504).

Vincent präsentiert, dass er gefragte Kernkompetenzen besitzt, nämlich Flexibilität und Willenskraft. Er verfügt über potentielle Ideen, wie für beide eine Anfangs- und Überbrückungszeit aussehen könnte, bis sie mit ihren beruflichen Ausbildungen fertig sind.

Vincent strebt bei seiner Darstellung der beruflichen Orientierung nach Kohärenz und stellt fest, „letztendlich war's von vornherein klar“ (I2 V, 431), „weil es gibt Bilder von mir da bin ich drei und hab die Autozeitung durchgelesen“ (I2 V, 429/430); „also meine Eltern haben ja ne sehr große Leidenschaft für Autos was ich ja auch von meinem Vadder hab“ (I2 V, 414/415).

Bei dieser Präsentation ist die Ähnlichkeit zur Darstellung von Herrn Reiter, wie er darauf gekommen ist, sich mit Autos zu beschäftigen, bezeichnend. Herr Reiter antwortet auf die Frage danach, wie er zu seinem Beruf gefunden hat:

„mit der Muttermilch sag ich mal also das is genauso wiederum das ist halt als ich klein war ich wusste sämtliche Autos wie viel PS und so weiter also mein großes Hobby waren irgendwelche Autobücher (...) und das hat mein Sohn wiederum auch gemacht da is es relativ schon sag ich mal doll mit den Genen halt die Verbindung hergestellt worden nehm ich mal an“ (I HR, 117-128).

Es entsteht der Eindruck, als bedienten sich Vater und Sohn eines gemeinsamen Narrativs. Dieses zeichnet sich durch eine genetische Prädisposition aus, eine frühe Festlegung und Gewissheit darin aus. So wird das berufliche Ziel erreicht, auch wenn der Weg dorthin hürdenvoll gestaltet ist. Auch dies wäre dann eine kollektive Darstellung der beiden Männer, weshalb hier auch ein vermeintlich männliches Narrativ anzunehmen ist, welches Durchhaltvermögen, Stärke und Zielstrebigkeit transportiert. So wird berufliche Orientierung und Selbstpräsentation in diesem Fall als Möglichkeit angesehen, Partizipation an einem hegemonialen Männlichkeitsbild zu sichern und so erlebte Marginalisierung zu kompensieren (vgl. dazu Connell 2014, 130 ff.).

Durch die Prädisposition, die Herr Reiter annimmt, wird deutlich, dass Vincent auch eine gewisse Verantwortung hat, diese „Anlage“ umzusetzen und den Erwartungen des Vaters zu entsprechen, denn mit dem stetigen Vergleich und der Annahme der Gleichheit der beiden geht auch eine bestimmte Erwartungshaltung einher, die zwar nicht offen kommuniziert wird, aber die gleichwohl besteht (vgl. dazu Ecarius et al. 2017, 37; Rosen 2013). Hinzu kommt, dass Herr Reiter im Rahmen der Unterstützungsleistung in seiner eigenen Vaterrolle anders wahrgenommen werden kann und diese also in Abgrenzung zur Rolle seines eigenen Vaters entwirft. Durch diese Präsentation von Einigkeit zeigt Vincent eine Wahrnehmung und Sensibilität für die biographischen Themen seines Vaters und verhilft ihm womöglich zu einer Transformation der eigenen Erfahrungen bzw. bestärkt ihn in der Ausbildung seiner Vaterrolle (vgl. dazu auch King 2017a, 28). So spielt auch gegenseitige Anerkennung im familialen Raum eine bedeutsame Rolle, da familiäre Interaktion „darauf aufmerksam [macht], dass ich jemand erst durch die anderen werde, der ich ohne sie nie sein könnte“ (Ricken 2013, 97). Exemplarisch dafür führt Ricken an, dass ein Vater nicht schon immer ein Vater ist, sondern erst durch die Geburt eines Kindes, das ihn auch als solchen anerkennt, dazu wird (vgl. ebd.).

Damit wird die Identifikation zwischen Vater und Sohn nochmals unterstrichen. Diese der Familie entsprechende berufliche Selbstpräsentation zeichnet sich, wie die bisherige (Bildungs)Biographie Vincents, durch elterliche Unterstützung aus. Dabei wird die Bedeutung des bereits rekonstruierten familialen Kapitals deutlich, indem Vincent sich und seine Eltern als ein Team darstellt, welches sich durch Offenheit und Kommunikation auszeichnet (vgl. dazu Ecarius et al. 2017, 37 ff.).

„die die lassen mich frei machen die haben die haben meine Eltern sind so die unterstützen mich bei allem auch jetzt hier wenn man sich anguckt studieren w/ machen die dann wollen die auch alle Kosten übernehmen stehen immer hinter mir und alles (...) und ja halt ja meine Eltern stehen beide hinter mir worüber ich auch sehr dankbar bin und ja“ (I1 V, 389-395).

Die Unterstützung der Eltern präsentiert Vincent als etwas Erleichterndes und als einen Aspekt, der ihm hilft, sich beruflich frei orientieren zu können. Es wird abermals deutlich, dass Vincent die elterliche Unterstützung als Kapitalart auffasst und daher als ein Distinktionsmerkmal. Außerdem präsentiert Vincent eine elterliche Zuversicht, dass er die gesteckten Ziele auch erreichen kann. Danach gefragt, ob die Eltern auch ihre eigenen Vorstellungen für ihn äußern, antwortet Vincent:

„ja aber nein meine Eltern sagen zum Beispiel „ja mach doch was mit handwerklich“ (Interviewerin: mh) aba ich sag mal so handwerklich is überhaupt nich mein Lebenstraum so gefühlt (.) ich hab meine so wirklich mein Lebensziel gefunden und das verfolg ich auch“ (I2 V, 440-443).

Vincents Eltern empfehlen ihm einen „klassischen“ Ausbildungsberuf, den er jedoch nicht verfolgen will. Hier wird deutlich, dass in einer sog. „Erziehung des Beratens“ (Ecarius et al. 2017, 37) stets auch Bildungsaspirationen und Erwartung der Eltern enthalten sind und die Jugendlichen damit nicht übereinstimmen müssen und ihre eigenen Vorstellungen entfalten können (vgl. ebd., 65). Interessant ist, wie die Eltern sich dazu positionieren, weshalb nochmals Herr Reiters Interview hinzugezogen wird.

Herr Reiter präsentiert Zuversicht, was die berufliche Orientierung seines Sohnes betrifft, äußert jedoch auch Sorgen und Wünsche:

„also da reden wir eigentlich recht offen drüber was er sich vorstellt gut man muss sagen Sie kennen ja Vincent selber Vincent hat manchmal sehr große Vorstellungen was sein späteres Lebensumfeld steht große Villa großes Haus“ (I HR, 148-150).

„und da muss man ihn halt als Sorge n bisschen einbremsen und sagen (Interviewerin: mh) aber ich sach mal jeder is' seines Glückes eigener Schmied aber nich' jeder Schmied hat Glück wie man so schön sagt also ich glaub da muss er dann auch selber für sich sozusagen sorgen aber nach wie schon paarmal gesagt ich glaub er is' da relativ gut da unterwegs“ (I HR, 198-202).

Herr Reiter präsentiert Sorgen und Wünsche für Vincent gleichberechtigt. Er scheint auf ein Selektionsprinzip durch Leistung zu vertrauen und darauf, dass womöglich nicht alle Vorstellungen seines Sohnes so schnell eintreffen werden oder „realistisch“ sind (vgl. dazu auch Brake 2006b, 91 ff.). Herr Reiter hält an dem Bild familialer Einigkeit, offener Kommunikation und Zusammenarbeit fest. Dennoch kann hinter den elterlichen Bemühungen auch stets ein sorgenvoller Charakter angenommen werden, wie Herr Reiter ihn hier zumindest andeutet. Es geht also auch stets um den Umgang mit Ungewissheit und die Sorge, dass familiales Kapital nicht weitergegeben bzw. weitergeführt werden kann.

Vincent stellt dar, dass seine Eltern ihm viele Freiheiten lassen und keine Vorschriften machen, „aba die wollen in gewissermaßen (.) äh Selbstständigkeit von mir verl/haben und das find ich auch sehr sehr gut muss ich sagen“ (I2 V, 436/437). Durch diese selbst vorgenommene Korrektur und die damit einhergehende Relativierung markiert Vincent, dass die Erziehungsziele seiner Eltern voraussetzungsvoll sind. Außerdem wird hier ein hierarchisches Verhältnis deutlich, in dem die Eltern etwas von ihm „verlangen“ oder „haben wollen“.

Vincent präsentiert, dass er als Jugendlicher mit den elterlichen Erziehungszielen einverstanden ist und negiert damit grundlegende Paradoxien, die im familialen Netz auftreten können, gerade, wenn es um eine sog. „Erziehungsmoral“ (Mollenhauer, Brumlik & Wudtke 1978, 99) geht. Damit wird eine Verschränkung aus (privater) Erziehung und (beruflicher) Nutzbarkeit deutlich, so dass Vincent eine hohe Passung zwischen seinen beruflichen Zielen und seiner Erziehung annimmt und damit kulturelles Kapital präsentieren kann (vgl. Bourdieu 2015a, 55). So wird eine hohe Übereinstimmung mit den elterlichen Intentionen präsentiert, aus denen Vincent einen Nutzen hinsichtlich seiner beruflichen Ziele zieht.

Vincent formuliert sein berufliches Ziel wie folgt: „mein Traum is wirklich ne eigene Firma zu haben und selbstständig zu sein“ (I1 V, 70/71). Mit der Form der Selbstständigkeit kann Vincent vor allem folgendes Ziel von sich verwirklichen: „ich möcht gern was weitergeben an die nächste Generation und meine Kinder“ (I1 V, 82/83). Aber nicht nur von der Generation nach ihm will Vincent in Erinnerung behalten werden, sondern mit seinem „Lebensziel“ (I2 V, u.a. 36) Autos zu entwickeln, will er die Welt „revolutionieren“ (I2 V, 445/446) bzw. „bereichern“ (I2 V, 446). Wesentlich wird an dieser Stelle, dass Berufstätigkeit mit einer Selbsterfüllung und einer Lebensaufgabe, sprich mit einer Berufung gleichgesetzt wird. Bereits im ersten Interview beschreibt Vincent, dass, wenn man den Beruf als ein „Hobby“ (I1 V, 157) ansieht, es nur dann auch der „perfekte Beruf“ (I1 V, 164) sein kann. Abermals lassen sich Distinktionsbestrebungen erkennen, indem der Beruf nicht als eine Notwendigkeit, sondern als Erfüllung angesehen wird (vgl. Bourdieu 2012, 285).

Als Rollenbeispiel eifert Vincent hier seiner Großmutter, der Mutter seines Vaters, nach. Diese hat ein großes Dentallabor geführt, was Vincent imponiert.

„letztendlich ich seh' es für mich privat nich' ein für Leute mein Leben lang zu schuftun und ich dann selber davon nix habe jedem das seine und wenn man so eingestellt sein will isses gut aba für mich isses nix (.) dis dis sag ich jetzt einfach (.) deswegen will auch selbstständig werden und klar ich bewunder' sie auch n stückweit wie sie die Zahnarztpraxis aufgebaut hat das war clever zur richtigen Zeit und so aber (.) sie hat ne Familie damit ernährt (.) u:und da ist heute auch was von übrig geblieben sag ich jetzt mal u:und da kommt ein Großteil von dem Vermögen von meiner Familie her sag ich jetzt mal (.)“ (I2 V, 237-245).

Für Vincent erfüllt seine Großmutter die Funktion eines Familienoberhauptes, das zur richtigen Zeit eine strategisch kluge Entscheidung getroffen hat, welche sich nachhaltig positiv auswirkt und auch er selbst von der Weitergabe von kulturellem und ökonomischen Kapital im sozialen Feld der Familie profitiert. So erkennt Vincent sie nicht nur aufgrund ihrer beruflichen Selbstständigkeit als Vorbild an, sondern sieht auch auf familialer Ebene, dass sie Verantwortung übernimmt. Zunächst soll die Bedeutung der Großmutter für seine berufliche Selbstpräsentation betrachtet werden.

Den beruflichen Erfolg der Großmutter stellt Vincent als sein Ideal dar und will dies für sich adaptieren, indem er einen Bereich erschließt, der ihm einerseits Spaß macht und andererseits – und dies scheint keine unbedeutende Rolle zu spielen – auch generationsübergreifende

Folgen zeigt. Damit ist weder der konkrete berufliche Werdegang der Großmutter relevant noch die inhaltliche Ausgestaltung, sondern vielmehr das Ergebnis, sprich einerseits eine finanzielle Absicherung, die im Idealfall eintritt und andererseits die Weitergabe der Firma. Dies ist zwar im Falle der Großmutter nicht gelungen, was aber von Vincent nicht erwähnt wird. Für ihn ist relevant, dass die Familie dadurch vererbtes ökonomisches Kapital besitzt. So will er der Großmutter in ihrer Selbstständigkeit, den seiner Meinung nach positiven Auswirkungen folgen und sie im Idealfall übertreffen, da er mehrmals betont, dass er seine Firma gerne an seine Kinder weitergeben möchte; „wenn ich später Kinder hab will ich denen die Firma später weitergeben so sagen: „hier habt’er was hat Vaddi für euch aufgebaut““ (I2 V, 448/449).

Mit der Gründung einer Firma und ihrer generationsübergreifenden Weitergabe wird ebenfalls eine privilegierte Situation als ein familiales Ideal von Zusammenhalt angenommen. Diese berufliche Selbstpräsentation Vincents intensiviert sowohl dieses Ideal als auch die Orientierung innerhalb des familialen Nahraums, der nun auch die Großelterngeneration miteinschließt (vgl. dazu Brake 2006b, 96).

„ich find zwar auch Leute die angestellt sind find ich auch irgendwie so find ich auch ultra gut dass die das machen und alles aber (.) ich find einfach so das is meine persönliche Einstellung jemand anders kann das von mir aus anders sehen (Interviewerin: mhm) aber es is halt so die Sache (.) man oder schwer zu erklären weil mei/ wie gesagt meine persönliche Einstellung is halt dass man halt mehr oder weniger ähm dass man halt wenn man selbstständig is man dann halt auch wirklich so ich möcht gern was weitergeben an die nächste Generation und meine Kinder“ (I1 V, 73-83).

An dieser starken Orientierung der beruflichen Selbstständigkeit zeigt sich noch ein weiteres Merkmal für Vincents berufliche Selbstpräsentation, welches in der Distanzierung zur väterlichen Berufsorientierung bzw. seiner Beschäftigungsart besteht. Wie in dem Zitat deutlich wird, differenziert Vincent zwischen angestellten und selbstständig arbeitenden Personen. Was Vincent in beiden Interviews jedoch nicht so explizit erwähnt, ist, dass sein Vater zu denjenigen Personen gehört, die in einem Angestelltenverhältnis arbeiten. So wird erstmals eine nicht übereinstimmende Entwicklung deutlich, die Vincent unter großem Erklärungsaufwand anbringt und die ihn schon nahezu in Erklärungsnot zu bringen scheint.

Vincent, das hat die bisherige Falldarstellung gezeigt, hat sich stets in Übereinstimmung mit den Eltern präsentiert. In seiner Präsentation ist Vincent darauf bedacht, seine Eltern und ihr Verhältnis als mühelos zu beschreiben. Die Eltern setzen Vincent nicht unter Druck und blicken mit ihm gemeinsam zuversichtlich in die Zukunft. In den mühevollen Unterstützungsleistungen und auch durch stetige Wiederholung dessen, dass Vincent ein „Spiegelbild“ von Herrn Reiter ist, kann jedoch auch ein erwartungs- und sorgenvolles Verhältnis von Seiten der Eltern angenommen werden, die mit ihrer Unterstützungsleistung „den Erhalt der sozialen Ordnung“ (Bourdieu 1998, 132) innerhalb ihres Familiensystems verfolgen, „um für alle Familienmitglieder eine angemessene soziale Anschlussfähigkeit und kulturelle Teilhabefähigkeit sicherzustellen“ (Büchner & Brake 2006, 267 f.).

Vincent übernimmt in zahlreichen Punkten die Orientierungen der Eltern. Mit dem Gedanken der Selbstständigkeit orientiert er sich stärker an den Idealen seiner Großmutter und hat damit die Möglichkeit, eine berufliche Selbstpräsentation vorzunehmen, die sich vom Vater unterscheidet, diese gar ‚übertrifft‘, aber trotzdem im Rahmen der familialen Orientierungen stattfindet und auf familiales Kapital zurückgreift. So findet hier die Aushandlung einer sog. „*generativen* Haltung“ (King 2016, 104; Herv. i. O.) statt, die sich in einem intergeneratio-

nalen Spannungsfeld herausbildet, indem einerseits die Ideale des Vaters übernommen und anerkannt werden und andererseits dafür gleichzeitig aber auch verworfen werden müssen, weshalb hier von einem doppelten Auftrag gesprochen werden kann (vgl. Bourdieu 2005, 337; King 2004, 117). Diese Unterscheidung vom Vater geschieht nicht ohne Konflikte, da der Vater das „Übertroffenwerden durch seinen Nachkommen gleichzeitig wünscht und fürchtet“ (Bourdieu 2005, 337). Vincent und sein Vater bearbeiten diese Aufgabe, wie bereits dargestellt, indem sie eine hohe Einigkeit präsentieren und Unterschiede bzw. Differenzen lediglich nuancieren.

So begründet Vincent seinen Wunsch bzw. sein Motiv für die Selbstständigkeit wie folgt:

„deswegen will ich ja unbedingt selbstständig sein weil dann kann ich dann sag ich „hier ich hab was erschaffen ich hab nich für n Leben lang für n andern Spacko gearbeitet sondern ich habe“ (.) (Interviewerin: mhm) und da das hab ich hab n keine Ahnung n millionenschweres Unternehmen aufgebaut oder was auch immer (Interviewerin: mhm mhm) ausm nichts“ (I1 V, 364-368).

Aus den beiden letzten Zitaten geht schließlich das Motiv bzw. die Funktion der Selbstständigkeit für Vincent hervor: es geht ihm im Endeffekt um ein kulturelles Erbe, das er innerhalb der Familie weitergeben kann. Diese Vorstellung ist mit seiner eigenen Familiengeschichte verknüpft, wofür stellvertretend seine Großmutter steht. Mit dieser beruflichen Orientierung wird der Wunsch danach, selbst „Familienoberhaupt“ eines familialen Feldes zu sein, deutlich. So kann Vincent sich in der Position wiederfinden, kulturelles Kapital zu steuern und die Weitergabe innerhalb des Familiensystems sicher zu stellen. Damit können die eigene Selbstständigkeit und Unabhängigkeit von den eigenen Eltern hergestellt werden. Dieser Prozess wird jedoch nicht offen thematisiert, jedoch in der mehrfachen Betonung beruflicher Selbstständigkeit mitschwingt. Aufgrund der biographischen Bewältigungsstrategie, familiäre Einigkeit zu präsentieren, kann der Selbstständigkeitswunsch nicht anders platziert werden. Selbstständigkeit stellt außerdem das Ziel eines Leistungsprozesses dar, sodass zunächst Leistung erbracht werden muss, die mit Selbstständigkeit belohnt wird.

Diese Rolle des Familienoberhaupts sieht Vincent eng mit dem beruflichen Erfolg der Großmutter verknüpft, da es ihr so möglich ist, spendabel zu sein und die erweiterte Familie zu Kurzurlauben einzuladen. Vincent stellt dar, dass er die dahinterstehende Intention verstanden hat: „also teilweise sind die Geschwister halt auch sehr zerstritten und (.) da wollte sie halt auch sagen wir ma so schlichten oder was auch immer“ (I2 V, 342-344). So spielt die Thematik des familialen Zusammenhalts in der Großfamilie ebenfalls eine Rolle und wird von der ältesten Person in der Familie gewünscht und gesteuert. Gemäß der Auffassung Familie als soziales Feld zu verstehen, übernimmt Vincents Großmutter die Funktion, familiäre Einigkeit herzustellen und nachhaltig zu sichern. So wird aber auch deutlich, dass nicht alle Familienmitglieder „in gleichem Maße befähigt oder geneigt [sind], sich nach der herrschenden Definition zu richten“ (Bourdieu 1998, 133). Es bestehen auch Meinungen, die der kollektiven Orientierung nicht entsprechen. Mit Blick auf die anfängliche Beschreibung seiner Eltern ist zu vermuten, dass Herr Reiter selbst zu denjenigen zählt, die nicht immer der Idealvorstellung seiner Mutter folgen.

„die gibt ihm auch Geld wenn er mit seinem äh Cousin irgendwo hinfahren will mit der Bahn irgendwie [eine Großstadt] besichtigen will wieso auch immer gibt sie ihm Geld (Interviewerin: mhm) alles okay und deshalb also das is schon sie hat sich unheimlich gewandelt“ (I HR, 370-373).

Im Endeffekt wahrt Herr Reiter das familiale Ideal, indem er zwar angibt, dass er in seiner Kindheit, andere Mutter erlebt hat, aber nun im Umgang mit seinem Sohn eine Veränderung feststellt, die er akzeptiert. Er nimmt zur Kenntnis, dass seine Mutter eine große Bedeutung für seinen Sohn hat.

Vincent folgt bei der Einschätzung des Verhaltens seiner Großmutter dem gleichen Muster, welches bezüglich seiner Eltern rekonstruiert worden ist. Er bewertet die Entscheidungen als nachvollziehbar und positiv: „ich mein wenn man sich das erlauben kann warum nicht spendabel sein das denk ich mir halt“ (I2 V, 251/252). Dabei steht vor allem die Orientierung an ökonomischem Kapital im Vordergrund und dient als Legitimationsgrund.

Als Beweis dafür, wie weit fortgeschritten und wie anerkannt seine beruflichen Vorstellungen auch von Gleichaltrigen sind, berichtet Vincent von einem Gespräch mit einem seiner Kindergartenfreunde. Dieser ist laut Vincent „total fasziniert dass ich überhaupt ne Perspektive hab“ (I2 V, 380) und „er war halt einfach total fasziniert was halt einfach mein Lebensziel is weil ich ja wirklich auch dafür lebe und so“ (I2 V, 382-384). So wird auch in dieser Sequenz ein Abgrenzungs- und Distinktionsbedürfnis deutlich. Dabei werden die Kindergartenfreund*innen als Referenzsystem herangezogen und nicht seine Mitschüler*innen. Vincent präsentiert sich als jemandem, der im Freund*innenkreis dafür bewundert wird, dass er bereits eine Zukunftsperspektive hat und Ideen dazu, wie er diese umsetzen möchte. So präsentiert er, dass er mit aspirativem Kapital (Yosso 2005, 77) ausgestattet ist, längerfristige Ziele formulieren und dazu passende Strategien ausbilden kann.

Vincent zeigt sich als eine Person, die bei sich selbst merkt „irgendwie willst du mehr“ (I2 V, 37). Damit folgt Vincent einer Selbstpräsentation als aufstrebende, leistungsorientierte Person. Leistung und Erfolg werden zu einem individualistischen Aspekt, den es aus Vincents Perspektive zu erreichen gilt. Abermals nutzt er die Gelegenheit zur Abgrenzung und zieht einen Vergleich zwischen Personen, die Hartz IV beziehen, und seiner Familie.

„aba (.) ich weiß nich wie is das so mit den Leuten die haben ja gar keine Perspektive sag ich mal ich mein die sind schön zu Hause machen nichts und haben keine Perspektive (Interviewerin: mh) u:und das is halt so (2) schon n stückweit nich ganz so optimal sag ich ma“ (I2 V, 466-469).

Familiale Einigkeit wird dadurch hergestellt, dass auf einen stets vorhandenen Tatendrang hingewiesen wird, der scheinbar davor bewahrt, Zuhause zu sein und nichts zu machen. Zuhause zu sein, wird mit nicht arbeiten und nichts leisten gleichgesetzt, was für Vincent nicht in Frage kommt, da er darin keine „pure Lebenserfüllung“ (I1 V, 427) für sich erkennen kann. Damit wird abermals deutlich, dass Lebenserfüllung und sinnvolles Handeln mit Erwerbstätigkeit gleichgesetzt werden.

Abschließend lässt sich auch im Zuge dieser thematischen Darstellung eine Kombination aus präsentierter familialer Einigkeit und Zukunftsorientierung wiederfinden, die wesentliche Charakteristika von Vincents beruflicher Selbstpräsentation bilden. Vincent distinktiert sich auch in diesem Kontext über die Kapitalarten seiner Familie, indem er angibt, dass hier Rollenvorbilder vorhanden sind, denen er folgen kann. Durch das Streben nach Selbstständigkeit kann die Beziehung zu seinen Eltern sowie der nahezu schon determinierende Vergleich Herrn Reiters eine andere Qualität erreichen, da die Verfolgung beruflicher Selbstständigkeit als Autonomiebestrebung Vincents verstanden wird. Diese wird vor allem durch das Vorweisen von Leistung, wie sie im Familienideal vorgegeben ist, anerkannt. Auch die Zukunftsorientierung oder das familiale Motto, den Blick nach vorne zu richten, ist relevant für Vincents berufliche Selbstpräsentation, da er damit seine beruflichen Visionen verknüpft, mit denen

er eine intergenerationale Weitergabe von Kapitalarten sicherstellen will. Neben dieser Funktion von Erwerbstätigkeit stellt Vincent eine Gelingensbedingung für sich auf, indem er eine Verquickung von Beruf und Freizeit präsentiert und angibt, den perfekten Beruf als Hobby anzusehen. Darin sieht er eine wesentliche Erfolgsbedingung. Diese Kombination ist für Vincent gleichbedeutend mit Selbstverwirklichung, die einerseits seine Autonomiebestrebung stützt und andererseits seinem distinguierenden Präsentationsinteresse entspricht.

7.4 Falldarstellung Vivi

„das war dann meine Chance soll ich jetzt mein ganzes Leben lang zurückstecken (...) oder soll ich mal wieder auf meine Familie hören?“

Vivi, geboren im Jahr 2000, ist das erste Kind ihrer Mutter. Diese ist zum Zeitpunkt der Geburt 17 Jahre alt und Vivis leiblicher Vater befindet sich in Haft. Kennzeichnend für Vivis Biographie ist die Präsentation von vielfältigen Beziehungen, die sie eingeht und die alsbald mit Totalzäsuren enden. Daraus ergibt sich eine Suchbewegung, die charakteristisch ist. In der Beziehungsorientierung besteht eine Kompensationsstrategie für familiäre Beziehungen. Außerdem stellt diese soziale Struktur eine Möglichkeit für Vivi dar, den mütterlichen Delegationsauftrag zu bearbeiten, der ein zentrales Thema ihrer Biographie darstellt.

7.4.1 Kontaktaufnahme

„Bei Vivi ist alles immer ein bisschen dramatischer“, sagt mir der Klassenlehrer Herr Lantermann, nachdem sich in meiner ersten Hospitationswoche im Februar 2017 folgende Situation ereignet: Vivi kommt in der Pause auf ihn zu, um ihm zu erklären, dass sie ‚jetzt sofort‘ nach Hause müsse, weil ihre Mutter im Krankenhaus liege. Beim Sprechen überschlägt sich ihre Stimme nahezu. Vivi holt hektisch ihr Handy raus, um Herrn Lantermann den Nachrichtenverlauf mit einem Familienmitglied zu zeigen. Herr Lantermann lässt sie gehen und Vivi ruft mir beim Gehen zu, dass sie an die Einverständniserklärung denke, aber es jetzt ein ‚bisschen schwierig‘ sei. Nach dieser Situation ist Vivi eine Woche lang nicht in der Schule und in den darauffolgenden Wochen unregelmäßig.

Im Schulalltag erlebe ich Vivi involviert. Entstehen Konflikte innerhalb der Klassengemeinschaft, spricht Vivi diese innerhalb der sog. „Klassenstunde“ an. Dies macht sie jedoch auch, obwohl manche Schüler*innen sie explizit darum bitten, es *nicht* zu tun. Wollen Mitschüler*innen ihre Hilfe nicht annehmen, reagiert sie aufbrausend, scheint persönlich enttäuscht zu sein und sich abgelehnt zu fühlen. Sie kennt vermeintlich alle Hintergründe und Geschichten ihrer Mitschüler*innen, die sie mir bereitwillig mitteilt und darüber Kontakt zu mir sucht. Damit verfolgt Vivi die Demonstration eines Expertinnenstatus bzw. einer Eingeweihten und macht deutlich, dass ich mit ihr auf dem Laufenden bleibe. Vivis beziehungsuchende und einnehmende Art fällt mir früh auf und bildet ebenfalls einen charakteristischen Aspekt innerhalb ihrer Falldarstellung ab. Im Schulalltag zeigt sich dieser insbesondere durch das Aufsuchen von Körperkontakt wie bspw. unvermittelte Umarmungen, die Bezeichnung von mir als ihre Freundin, das Einfordern von Hilfestellung bei der Bearbeitung von Aufgaben im Unterricht oder auch den Wunsch persönliche Informationen über mich zu erfahren.

Vivi und ich führen unser erstes Interview im März 2017. Danach dauert es insgesamt drei Monate, bis es gelingt, einen Interviewtermin mit ihrer Mutter, Frau Nowak, zu vereinba-

ren. Der Termin findet an einem Vormittag während der Ferienzeit in der Wohnung der Familie statt. Vivi stößt ungeplant in der Mitte des Interviews dazu und bleibt bis zum Ende anwesend. Ihre Präsenz stellt eine Besonderheit dar, da in allen anderen Elterninterviews die Jugendlichen nicht anwesend waren. Vivis Anwesenheit hat eine fallimmanente Bedeutung, aus der auch das Beziehungsverhältnis von ihr und ihrer Mutter rekonstruiert werden kann. Das zweite Interview mit Vivi führe ich im August 2018, nachdem der erste Versuch der Terminvereinbarung im Mai 2018 stattgefunden und sich die Terminfindung damit auf insgesamt fast vier Monate erstreckt hat. Wie auch bei der Terminfindung mit Frau Nowak ist dieser Zeitraum mit Unsicherheiten für mich als Interviewerin und mit der Frage danach verbunden, ob dieser Termin schließlich stattfinden werde oder nicht. So kann hier festgestellt werden, dass auch Prozesse der Terminfindung charakteristische Momente der Fallstruktur enthalten und daher auch beim Auswertungsprozess berücksichtigt werden (vgl. dazu Dausien 1996, 74; Köttig 2004, 65; Trescher & Oevermann 2016, 29). Es zeigt sich, dass die „Kontaktaufnahme als eine Kette von „Prüfungen“ der Interviewerin“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, 389) angesehen werden kann, in der ich mich behaupten muss und mir schließlich die „Innenperspektive“ (ebd.) anvertraut wird.

Im Zeitraum zwischen den Interviews kommt es zu Kontaktaufnahmen von Vivis Seite. Vivi kontaktiert mich, um mich zu ihrem Geburtstag einzuladen, mir von ihrer geplanten Hochzeit mit ihrem damaligen Freund zu erzählen und mich auch dazu einzuladen. Im Februar 2018 wendet Vivi sich mit einem konkreten Anliegen an mich: Vivi ruft mich an, weil ihr Stiefvater alkoholisiert gewalttätig gegenüber der Mutter und den Kindern wird und Vivi nach einer Übernachtungsmöglichkeit für sich, ihre Mutter und ihre beiden Geschwister sucht und mich darum bittet, bei mir übernachten zu können. Als ich ihr erkläre, dass ich dieser Bitte nicht nachkommen kann und ihr anbiete, gemeinsam eine Alternative zu suchen, hat Vivi schon aufgelegt und meldet sich danach für einige Zeit nicht mehr. Auch hier zeigt sich Vivis beziehungssuchende und einnehmende Art. Verläuft eine Anfrage nicht nach Vivis Vorstellungen, reagiert sie mit einer Art „Totalzäsur“ (Baur 1994, 21), die in meinem Fall temporär ist. Jedoch ist diese Dichte von Beziehungsabbruch und Neuanfang charakteristisch für sie und stellt eine zentrale biographische Bewältigungsstrategie dar.

7.4.2 Darstellung der Interviewverläufe

Die Beschreibung der Interviewverläufe soll mit den jeweiligen Interviewabschlüssen beginnen. Diese wurden an dieser Stelle deshalb ausgewählt, weil sie sich von denen der anderen Jugendlichen unterscheiden und Vivis Beziehungsorientierung verdeutlichen können. Dort wurde Vivi danach gefragt, wie ihr die Interviews gefallen haben.

„Ich fand (.) [das Interview] schön“ (Interview Vivi 1¹¹⁰; 508);
 „und du hast auch mir echt ne Menge geholfen ((fängt an zu weinen))“ (I2 V, 1451/1452).

Vivi bewertet in diesen beiden zitierten Abschlusssätzen das Interview als schön und mich als Hilfe, was den oben bereits angedeuteten Beziehungsaspekt nochmals verdeutlicht. Vivis Interviews sind geprägt von Emotionalität und enthalten Schilderungen von Verkettungen traumatisierender Ereignisse, über die Vivi detailreich sprechen kann. Darin wird ein Bewältigungsmechanismus dieser Situation angenommen (vgl. dazu Loch 2008; Rosenthal & Loch 2002, 228; Terr 1991, 14).

110 Folgend abgekürzt mit „I1/ I2 V“.

Generell ist die Bedeutung von Beziehungen in Vivis Biographie hoch, da sie ihre Lebensgeschichte mit Hilfe der jeweiligen Freundschaften, die sie geführt hat, darstellt. Jedes Lebensereignis wird mit einer bedeutsamen Freundschaft versehen. Mit diesen Freundschaften hängen berufliche Orientierungsprozesse, Schulbesuch und Freizeitgestaltung essentiell zusammen. Charakteristisch sind die Totalzäsuren, die ihr Beziehungsverhalten beschreiben. Die Beziehungen enden aufgrund der Tatsache, dass „die Leute sich komplett verändert haben“ (I2 V, 114/115).

Das thematische Feld kann folgendermaßen formuliert werden: Ich bin auf der Suche nach perfekten Beziehungen und bringe mich fürsorglich für diese Beziehungen ein. Aber egal, was ich tue, ich werde immer enttäuscht.

Dadurch, dass die anderen Personen sich stets zum Negativen verändern, kann Vivi sich moralisch überlegen und fehlerlos darstellen. Auch im familialen Kontext präsentiert Vivi Überlegenheit, weil sie die jeweiligen Positionen innerhalb der Familie kennt und eine verantwortungsvolle und machtvolle Rolle einnimmt. Insbesondere die Mutter-Tochter-Beziehung, welche durch eine Rollenumkehr bzw. ein parentifiziertes Verhältnis (vgl. dazu Lenz 2014, 210; Polz 2018) gekennzeichnet ist, beschreibt ihre familiale Position. Vivi verfolgt auf Selbstpräsentationsebene die Darstellung einer Lehre, die sie aus ihrem bisherigen Leben gezogen hat. Diese Veränderung wird vor allem auch in der beruflichen Selbstpräsentation sichtbar. Während Vivi im ersten Interview eine stringente Selbstpräsentation verfolgt, den Beruf der Rettungssanitäterin zu ergreifen, kommt es im zweiten Interview zu einem Umorientierungsprozess. Ebenso plausibel präsentiert Vivi Ereignisse, die zur Argumentation passen, weshalb sie den Beruf *nicht* ergreifen kann und sich zu einer Ausbildung als Bäckerin entscheidet. Gleichbleibend ist jedoch ihre biographische Bewältigungsstrategie der sozialen Strukturierung, die aus einem dynamischen Beziehungskonzept und aus Totalzäsuren bestehen.

7.4.3 Herkunftsfamilie und frühe Kindheit

„ich kann mich so wirklich daran erinnern dass ich ein schw/ ein sehr schwieriges ((@@@))Kind damals war ((@@@))“

Bei der Darstellung Vivis Herkunftsfamilie erfolgt zunächst eine Beschreibung ihrer leiblichen Eltern mitsamt den Informationen, die über die Großeltern vorhanden sind. Danach wird die aktuelle Partnerschaft der Mutter hinzugezogen, aus der auch zwei Kinder, Vivis Halbgeschwister, hervorgehen, die sie in den Interviews als Geschwister bezeichnet.

Vivi kommt im Juli 2000 zur Welt und ist das erste Kind ihrer Mutter, Nadine Nowak, geborene Schmidt (*1983). Zum Zeitpunkt der Geburt ist Frau Nowak 17 Jahre alt und wohnt aufgrund von Streitigkeiten mit ihrer Mutter bei ihrer Großmutter mütterlicherseits. Frau Nowaks Vater verlässt die Familie, so dass sie zur folgenden Bewertung kommt: „Vater hatte ich nicht“ (Interview Frau Nowak¹¹¹, 5). Frau Nowaks Großvater arbeitet als Schausteller und ist daher selten zu Hause, so dass sie mit ihrer Großmutter die meiste Zeit alleine wohnt. Die Großmutter arbeitet als Altenpflegerin. Aufgrund der bestehenden Berufstätigkeit der Großmutter kann angenommen werden, dass relativ frühe Elternschaft ein generationsübergreifendes Thema ist. Diese kann ebenfalls den weiblichen Familienmitgliedern dazu dienlich sein, „als *unverzichtbares* Familienmitglied der eigenen Familie“ (Stein 2006, 93; Herv. i. O.)

111 Folgend abgekürzt mit „I FN“.

wahrgenommen zu werden und damit auch emanzipatorische Prozesse ermöglichen (vgl. A. Spies 2009, 15).

Das Verhältnis zu ihrer Großmutter beschreibt Frau Nowak als durchweg positiv und auch die Tatsache, bei ihr gewohnt zu haben, empfindet sie als „nichts Schlechtes“ (I FN, 31/32). Ihre Oma stellt Frau Nowak als „die einzige Bezugsperson für mich [dar] (.) meine Mutter ja gar nicht“ (I FN, 115).

Frau Nowak thematisiert ihre Schwangerschaft erst auf Nachfrage tiefergehend und nennt auch dort ihr Alter nicht. Durch die Art und Weise, wie Frau Nowak über die Schwangerschaft spricht, wird deutlich, dass sie zur damaligen Zeit auch Widerstand bzw. ablehnende Meinungen erhalten hat. „ich hab mich halt für Vivi entschieden und dann hab ich das Ding eben durchgezogen“ (I FN, 110/111). Frau Nowak präsentiert Verzicht und Verlust, den sie damals erlebt hat und den sie aber für Vivi auf sich genommen hat. Sie überspringt eine Phase der Jugend und geht vom Kind-Sein zum Kind-Haben über (vgl. dazu Bereswill 2000, 10; King 2001, 246 f.).

Frau Nowak beendet ihre Schulzeit mit einem Realschulabschluss. Dieser Umstand spricht für eine hohe Organisationsfähigkeit Frau Nowaks, denn Schroeder (2012) stellt fest, dass die „Unterrichtsorganisation ... der Vereinbarkeit von Schulbesuch und Mutterschaft nicht zuträglich“ (ebd., 366) ist (vgl. dazu auch A. Spies 2009, 17). Damit kann ein Erleben von Ablehnung, Herausforderung und auch Diskriminierung aufgrund des Bruchs normativer Gebote angenommen werden. Nach dem Schulabschluss beginnt Frau Nowak eine Ausbildung zur Fleischereifachverkäuferin, arbeitet aber nach Beendigung dieser nicht mehr in dem Bereich, sondern geht unterschiedlichen Beschäftigungen in der Bäckerei, in der Altenpflege und auch Aushilfstätigkeiten nach. Ihren eigentlichen Berufswunsch erfahre ich durch Vivis Zwischenbemerkung, die im Interview mit Frau Nowak, das in der Küche der Familie stattfindet, anwesend ist:

„Vivi: Sie wollte eigentlich Rettungssanitäterin werden bis ich dazwischen geplatzt bin“ (I FN, 305/306).

So wird an dieser Stelle bereits deutlich, dass eine transgenerationale Weitergabe des Berufs der Rettungssanitäterin vorliegt. Vivi ist mit einem Delegationsauftrag von Frau Nowak ausgestattet und soll das erreichen, was ihrer Mutter – aufgrund von Vivis Geburt – nicht möglich war (vgl. dazu King 2004, 117; King 2017a, 30; King & Koller 2018, 97 f.; Rosen 2013, 152). Damit demonstriert Vivi sowohl eine besondere Sensibilisierung als auch eine Verbindung zu ihrer Mutter, spricht (für sie) Aspekte ungelebten Lebens an und verdeutlicht die „Verhinderungen und Versagungen“ (Dausien 1996, 62) ihrer Mutter. Wie Vivi diesen Auftrag bzw. die „Bildungsmission“ (Rosen 2013, 151) ihrer Mutter bewältigt, wird im Verlauf der Falldarstellung deutlich. Durch diesen Delegationsauftrag wird Vivi ebenfalls mit einem „Familiensinn“ (Bourdieu 1998, 131) ausgestattet, der „Dienst- und Hilfeleistungen“ (ebd.) innerhalb der Familie begründet. Welche Bedeutung der Auftrag im Speziellen für ihre berufliche Selbstpräsentation hat, wird vor allem im letzten Unterkapitel beleuchtet.

Der leibliche Vater von Vivi, Gero Erhardt, ist zum Zeitpunkt ihrer Geburt inhaftiert und hat keinen Kontakt mehr zu Frau Nowak. Frau Nowak selbst erwähnt die Inhaftierung von Vivis Vater nicht und begründet ihren Kontaktabbruch mit seiner Drogen- und Alkoholabhängigkeit. Vivi hingegen thematisiert die Inhaftierung des Vaters in unserem Interview und fügt ebenfalls hinzu, dass ihr leiblicher Vater die Schwangerschaft nicht befürwortet hat.

„Also damals (.) war meine Mutter sehr jung wo sie schwanger wurde und mein Stiefvater äh mein leiblicher Vater hatte dann gesagt von wegen „Treib ab“ so aber meine Mutter ist dann sozusagen diejenige die gesagt hat ähm „Nein ich treibe nicht ab und werde das Kind zur Welt bringen egal ob du hinter mir stehst oder nicht“ und mein Vater war noch in der Zeit noch in Knast“ (I1 V, 64-68).

Neben der Selbstpräsentation als gut informiertes Familienmitglied wird Vivis Erleben als unerwünscht und ungewollt deutlich. Außerdem wird hier Vivis Loyalität gegenüber Frau Nowak sichtbar, die sich trotz aller schwierigen Umstände für ihre Tochter entschieden hat. Diese Stärke ihrer Mutter betont Vivi wiederholt in den Interviews.

Während der Schwangerschaft lernt Frau Nowak ihren jetzigen Ehemann Kristian Nowak (*1977) kennen. Kristian Nowak hat zu dieser Zeit bereits einen Sohn aus einer vorherigen Beziehung, mit dem er jedoch in keinem Kontakt mehr steht. Bei Vivis Geburt ist Kristian Nowak anwesend und übernimmt fortan eine Vaterrolle für Vivi, wie Frau Nowak beschreibt:

„und dann halt hab ich dann Kristian kennengelernt und der hat dann sozusagen die Vaterrolle übernommen (...) laufen beigebracht und so etc. alles für Vivi ne? Sie sagt ja auch Papa¹¹² zu ihn und so ne? deswegen dann die Vaterrolle hat er denn übernommen und seitdem sind wir halt zusammen ((lacht))“ (I FN, 40-45).

Der Anfang der Beziehung zwischen Nadine und Kristian Nowak wird also mit der Übernahme der Vaterrolle in Verbindung gebracht. Damit kann Frau Nowak eine wesentliche Voraussetzung familialer Einigkeit und Vivis Zugehörigkeit präsentieren, indem sie eine nach außen gerichtete Familienpräsentation vornimmt. Aus den Interviews mit Vivi geht eine konfliktreiche Darstellung der Beziehung von Nadine und Kristian Nowak hervor, die durch Gewalttätigkeit gegenüber Frau Nowak und auch den restlichen Familienmitgliedern sowie Herrn Nowaks zunehmenden Alkoholkonsum geprägt ist. Diese Beziehungsdynamik wird hinsichtlich Vivis familialer Position weiter verfolgt.

Nadine und Kristian Nowak heiraten und aus ihrer Beziehung gehen zwei weitere Kinder, Nico (*2004) und Celina (*2006) hervor. Vivi ist so die einzige in der Familie, die einen anderen Nachnamen trägt und einen anderen biologischen Vater hat.

Während für Frau Nowak die Geburt der Kinder eine natürliche Folge des Zusammenseins mit Kristian Nowak ist und sie zu dem Schluss kommt, dass sie eine „große Familie ((lacht))“ (I FN, 47) seien, bettet Vivi ihre Geschwister im Kontext mit ihren anderen Geschwistern ein, die ihr leiblicher Vater, Gero Erhardt, aus seiner zweiten Beziehung hat. Vivi präsentiert damit Wissen über die väterlichen Familienverhältnisse und dass sie in der Lage ist, einen Überblick über die Geburtenfolgen zu behalten. Auch um den Sohn von Kristian Nowak weiß Vivi und benennt diesen ebenfalls in ihrer Ausführung.

„Mein Vater hat welche=also mein leiblicher Vater hat noch vier andere Kinder (...¹¹³) und meine also da wo ich jetzt wohne da hab ich meine Schwester die ist jetzt zwölf mein Bruder der hier jetzt auch zur Schule geht ist vierzehn“ (I1 V, 321-327).

Vivis Familienverhältnisse unterliegen komplexen und wechselhaften Beziehungsdynamiken. So berichtet Vivi von wiederholten und länger andauernden Konflikten zwischen ihrem leiblichen Vater und Kristian Nowak: „und er ist damals immer besoffen aufgetaucht wollte mein Stiefvater zusammenschlagen schlagen“ (I1 V, 78/79).

112 In den Interviews changiert Vivi hinsichtlich der Bezeichnungen zwischen „Vater“ und „Stiefvater“.

113 In der Auslassung wird die Geburtenfolge der Kinder namentlich und mit ungefährender Altersangabe aufgezählt.

Die Beziehungssituation zwischen Vivi und ihrem leiblichen Vater sowie auch der restlichen Familie, so lässt sich an dieser Stelle bereits festhalten, bleibt angespannt und konfliktreich. Es gibt den Versuch einer geregelten Kontaktaufnahme, wofür Frau Nowak sich an das Jugendamt wendet, um bei der Vereinbarung von Besuchszeiten Unterstützung zu erfahren. Eine Zeitlang finden Besuche statt, bis die Situation eskaliert. Über die Zeit hinweg also erlebt Vivi eine Polarisierung ihrer Eltern, wobei ihr leiblicher Vater die Rolle des Störenfrieds, des Täters erhält und ihre Mutter zur Leidtragenden wird. Gleichzeitig ist sie aber diejenige, die sich trotz aller Umstände für Vivi entschieden hat, wie sie es selbst formuliert und weshalb gegenüber der Mutter eine Verpflichtung zur Dankbarkeit einhergeht (vgl. dazu Goblirsch 2010, 346; Neubert 2007, 71). Zur Eskalation kommt es, als Gero Erhardt Vivi

„da nachts in Keller eingesperrt [hat] und all sowas (.) also wir haben da richtig Polizeieinsatz gehabt=ich musste sie nachts von der Hilfestation abholen=also das ging gar nicht mehr“ (I FN, 53-55).

Neben dieser traumatischen Erfahrung berichtet Vivi auch von weiteren belastenden Situationen, die sie in einen Loyalitätskonflikt bringen:

„also er hat Sachen über meine Mutter erzählt und meine Mutter über ihn weil natürlich wollt ich die Wahrheit wissen die die Wahrheit hab ich bis heute noch nich rausgekriegt wer der Schul/Schuldige war“ (I2 V, 933-935).

Vivis Erleben ist von großer Unsicherheit geprägt und sie weiß nicht, welchem Elternteil sie Glauben schenken soll. Sie ist von einer Suchbewegung getrieben sowie dem Bedürfnis, mehr über die Umstände ihrer Geburt zu erfahren. Immer wieder kommt Vivi zu dem Entschluss:

„so ein Drecksvater, pf! Da hab ich lieber meinen Stiefvater der immer von klein auf=der war ja wirklich seit klein auf für mich da er war ja bei der Geburt dabei bei der war mein Vater nicht dabei war“ (I1 V, 80-82).

Dabei wird die Parallele zur Argumentationslinie der Mutter deutlich. Der Zeitfaktor und die Anwesenheit werden beziehungskonstituierende Elemente, nach denen Beziehungen qualitativ bewertet werden. Dennoch bleibt die emotionale Last und auch das Gefühl, vom eigenen Vater nicht gewollt zu sein, bestehen. Die Rolle der Vermittlerin und ihre aktive Suche danach, wem sie sich zuwenden soll, bleibt erhalten. Denn auch in der Beziehung zwischen Nadine und Kristian Nowak nimmt Vivi eine vermittelnde Rolle ein und erlebt eine Rollenaufteilung, die der zwischen Nadine Nowak und Gero Erhardt ähnelt. Kristian Nowak handelt gewalttätig gegenüber seiner Frau, wenn er alkoholisiert ist, sodass Vivi ihn dann als unberechenbare Person erlebt, vor der sie die restlichen Familienmitglieder schützen will (vgl. dazu Neubert 2007, 71).

Wie Vivi die Belastungen und Konflikte bearbeitet und integriert, wird an dieser Aussage deutlich:

„Also wo ich ich damals in der Kindheit weiß ich zwar nicht mehr viel aber ich kann mich so wirklich daran erinnern dass ich ein schw/ ein sehr schwieriges ((@@@)) Kind damals war ((@@@))“ (I1 V, 24-26).

Vivi verlegt die Anstrengung und Belastung der damaligen Zeit in sich selbst und wird damit zu einer Stellvertreterin der selbigen. Konflikte mit Gero Erhardt werden mit Vivi in Verbindung gebracht. Sie steht vor der Herausforderung, Integrationsaufgaben innerhalb der Fami-

lie zu übernehmen und selbst für ihre Zugehörigkeit zu sorgen. Dies gelingt ihr, indem sie über großes familiales Wissen verfügt und für ihre Mutter eine parentifizierte Rolle einnimmt und damit „indirekt weiterhin nach elterlicher Fürsorge sucht“ (Morgenroth 2010, 185). Aber nicht nur zwischen diesen beiden Männern der Familie kommt es zu Streitigkeiten, sondern auch zwischen Vivis Onkel, Frau Nowaks Bruder, und Kristian Nowak:

„als ich noch ein Baby war hat mein Onkel sich mein Vater geschlagen und diese Erinnerung hab ich bis heute noch „im Kopf“ obwohl ich damals ein Baby war die hab ich heute im Kopf obwohl ich ein Baby war wie geht das? und ich hab auch noch die Bilder im Kopf wo ich ein Baby war und von meinem Onkel die komplette Hand geblutet hat wie geht das? ich war ein Baby!“ (I2 V, 597-601).

Damit wird deutlich, dass das Familienleben von zahlreichen Konflikten geprägt ist, die ein Erleben von Unsicherheit, Anspannung und Diskontinuität verursachen. Es kommt zu einer gewalttätigen und bedrohlichen Art und Weise der Austragung der Konflikte, bei der die Frauen der physischen Gewalt nichts entgegensetzen und passiv erscheinen, indem sie unerwähnt bleiben.

Durch die Beschreibung der Herkunftsfamilie wird Vivis familiale Position deutlich und auch, dass Familie als ein „Produkt einer ... *Setzungsarbeit*“ (Bourdieu 1993, 130; Herv. i. O.) betrachtet werden kann und damit auch machtvollen Strukturen folgt. So wird bereits deutlich, dass vor allem auch die Weitergabe unerfüllter biographischer Themen relevant gesetzt wird, wie bspw. der Beruf der Rettungssanitäterin.

7.4.4 Eintritt in Bildungsinstitutionen

Vivi und ihre Wegbegleiter*innen: „ich kann mich an jeden einzelnen erinnern“

Einleitend wird ein rekonstruiertes Muster hinsichtlich der Präsentation der Bildungsbiographie vorgestellt. Vivi orientiert sich an einer chronologischen Reihenfolge der Institutionen und ergänzt diese durch eine soziale Strukturierung, was bedeutet, dass sie jeder Institution mindestens eine freundschaftliche Beziehung zuordnet, mit der diese Zeit in Verbindung steht. Mollenhauer und Uhlendorff (1995) sprechen in diesem Zusammenhang von „Beziehungszeit“ (ebd., 30) und meinen damit, dass die Strukturierung der Biographie anhand sozialer Beziehungen erfolgt. So werden stets unterschiedliche Personen eingeführt, die sich gegenseitig ablösen. Diese Beziehungen werden in ihrem Umfang und ihrer Intensität stets als einmalig und vollkommen dargestellt. Häufig werden Freundinnen als „Schwestern“ dargestellt, so dass die Beziehung hinsichtlich ihrer Ausgestaltung über ein Freundschaftsverhältnis hinausgehen soll und unaufkündbar wird, was sich im Folgenden jedoch als Trugschluss herausstellt. Alle angeführten Freundschaften enden mit Totalzäsuren. Wesentlich ist dabei, dass das Ende einer solchen Freundschaft auch immer andere Lebensbereiche Vivis betrifft und damit ihre gesamte Person (vgl. dazu ebd., 33). Ein weiteres charakteristisches Merkmal besteht in der Rollenaufteilung innerhalb der Freundschaften. Vivi ist stets die „große Schwester“ und sucht nach einer umsorgenden, machtvollen Rolle, die sie aus ihrem familialen Kontext kennt und versucht, auf ihre Freundschaftsbeziehungen zu übertragen. Diese ambivalente Besetzung daraus, einerseits das Beste und andererseits auch Kontrolle über die Beziehung haben zu wollen, führt oftmals zum Scheitern der selbigen. „Wer andere restlos versteht, kann ... auf sie einwirken“ (Hagemann-White 1993, 79). Funktional erscheint an diesem Beziehungsmuster, dass Vivi Individualisierung durch diese sozialen Beziehungen

erfahren kann (vgl. dazu Dausien 1996, 66 f.; King 2004, 184 f.). So kann Vivi durch ihr aufopferndes Verhalten auch den Wunsch zum Ausdruck bringen, „etwas Großartiges zu sein und zu leisten“ (Hagemann-White 1993, 79).

Für die Beziehungsorientierung der Entscheidungen in ihrer Biographie ist diese Gleichzeitigkeit aus „Selbstaufgabe“ und „Macht“ wesentlich und für Vivi durchaus funktional. So hält auch Breitenbach (2000) für Mädchenfreundschaften fest, dass sie „sowohl eine liebevolle, unterstützende und kurzweilige als auch eine kontrollierende und möglicherweise einschränkende Gemeinschaft“ (ebd., 304) sein können. Daher wird in Vivis Freundschaftsbeziehungen und der sozialen Strukturierung eine biographische Bewältigungsstrategie angenommen, da für das Führen von Freundschaftsbeziehungen generell persönliche, soziale und kulturelle Ressourcen nötig sind (vgl. ebd.).

Schließlich soll noch ein letzter wesentlicher Aspekt eingeführt werden. Mit Vivis Freundschaften gehen auch berufliche Explorationsprozesse einher, die sich auf ihre berufliche Selbstpräsentation auswirken. So wird in dieser sozialen Strukturierung eine Bewältigungsstrategie gesehen, den Delegationsauftrag der Mutter zu bewältigen, da durch diesen zwar ein berufliches Ziel vorgegeben wird, aber nicht, *wie* Vivi dorthin gelangen könnte (vgl. dazu Rosen 2013, 155). So wird deutlich, wie sehr sie versucht, der Bildungsmission der Mutter zu folgen und welche Mühen sie dafür aufwendet. Außerdem wird ersichtlich, dass es sich dabei um einen „unbewusst doppelgesichtige[n] Auftrag“ (King 2004, 117) handelt, der einerseits daraus besteht, Lebensprojekte weiterzuführen und andererseits diese auch zu übertreffen (vgl. dazu Bourdieu 2005, 337 f.). In dieser Beziehungsgestaltung kann auch eine Form von Trauer vermutet werden (vgl. dazu King 2004, 114), die Vivi empfinden könnte, da sie zwar den Delegationsauftrag, aber keine Unterstützung darin erhalten hat. So stellt Vivi aspiratives Kapital (Yosso 2005, 77) unter Beweis, hält lange Zeit an dem Delegationsauftrag der Mutter fest und folgt einer Orientierung an sozialem Kapital (Yosso 2005, 79), womit sie versucht, vermeintlich fehlendes familiales Kapital zu kompensieren (vgl. ebd.; Brake 2006b, 89).

Eine beziehungsorientierte Selbstpräsentation beginnt bereits im Kindergarten, in den Vivi ungefähr im Jahr 2003 oder 2004 kommt, als sie in einem Alter von drei bzw. vier Jahren ist. Vivi beschreibt den Kindergarten als eine Zeit, in der sie „Kindheitserinnerungen“ (I2 V, 27) sammeln konnte und zeichnet ein Bild einer unbeschwerten Zeit; „hatte voll die schöne Zeit hab Sachen neu gelernt die ich nie hatte“ (I2 V, 24/25). Damit wird der Kindergarten als ein Ort neuer Lernmöglichkeiten und Erfahrungen dargestellt. Vivi verweist auf die Neuwertigkeit und Einmaligkeit dieser Situation im Kindergarten und lässt so einen Unterschied zum Elternhaus erkennen. Mit Berichten aus dieser Zeit gehen eine gewisse Sentimentalität und Emotionalität einher, die gesteigert werden, als Vivi ihre erste Freundschaft mit Maria einführt.

„also äh ja also ähm ich hatte auch ne beste Freundin in Kindergarten die weg gezogen is’ aber wo jeder Geburtstag mit ihr war einfach so einzigartig ähm wir hatten zum Beispiel das gleiche Kleid an“ (I2 V, 28-31).

Ein weiteres Muster, welches Vivi in diesem Kontext aufweist, ist die Betonung der Zeit. Je länger eine Person bekannt ist, desto besser ist die Beziehung zu ihr. Damit kann deutlich gemacht werden, wie ernst oder tiefgehend eine Beziehung ist und kann durch das Benennen der Zeit quantitativ abgebildet oder messbar gemacht werden.

Im Jahr 2007 wird Vivi mit sieben Jahren eingeschult.

„das war so eine wundervolle Klasse ich kann mich an jeden einzelnen erinnern an Eddy an Katrin ich kann mich an jede Person noch so dran erinnern das war einfach mega schön“ (I2 V, 995/996).

Ein Jahr später, 2008, zieht die Familie in eine andere Ortschaft, weshalb Vivi nach der ersten Klasse die Grundschule wechselt. Den Schulwechsel beschreibt Vivi als Umstellung: „natürlich erst war es schwer ähm weil ich mich erst mal an alles wieder neu gewöhnen musste mich neu finden musste“ (I2 V, 39/40). Trotz des Umzugs bleibt der Kontakt zu ihrer Freundin Maria aus dem Kindergarten weiterhin erhalten. Die beiden Freundinnen sehen sich nach der Schule und verbringen ihre Zeit gemeinsam. Als die beiden in der dritten Klasse sind, zieht Marias Familie in eine andere Stadt, was Vivi als einen großen Einschnitt präsentiert, der laut Vivi auch weit reichende Folgen für ihre Bildungs- und Berufsbiographie haben soll:

„der Abschied hat mir auch mega mega mega schwer gefallen also ich lag dann wirklich eine Woche nur im Bett und hab dann/ ((fängt an zu weinen)) ja (.) ähm dann natürlich war es für mich kein leichter Abschied (...) wir haben uns gegeneinander wenn es uns so scheiße geht haben wir uns so selber unsere Selbstvertrauen so selbst aufgebaut und ähm wenn dich sowas von klein auf so verbindet bleibt so diese Erinnerung so in deinen Leben so (...) sie war ein sehr spezieller Mensch mit ihr konnte man Spaß haben mit ihr konnte man weinen mit ihr ihr konnte man alles anstellen (.) (...) und haben uns früher auch immer Pläne gemacht wir wollten zusammen Medizin studieren und sowas (.)“ (I2 V, 156-171).

Das eingangs vorgestellte Muster der Beziehungsorientierung und der Verknüpfung von Freundschaften und beruflichen Zielen wird an dieser Sequenz verdeutlicht. Die Zäsur wird von außen durch Marias Umzug bewirkt. Vivi idealisiert die Freundschaft mit ihrer damaligen Freundin Maria. Sie wird zu einer Person, die unersetzlich scheint und über die Vivi nicht hinwegkommen kann. Damit wird Maria zu derjenigen, die Vivi allein zurückgelassen und gleichzeitig auch zu der zentralen Freundin, an der sich alle nachfolgenden messen lassen müssen. Alle Idealvorstellungen, die über Freundschaft bestehen, entspringen aus dieser Freundschaft.

„Die Beziehung zur Freundin ist ein Modell für „gute Beziehung“ (...). Die Offenheit und Vertraulichkeit der Kommunikation wird gleichzeitig als die Grundlage und zentrale Dimension von Freundschaft überhaupt betrachtet“ (Breitenbach 2013, 184).

Durch die auch heute noch anhaltende Emotionalität wird die Relevanz und gleichzeitig aber auch Aktualität dieser Situation deutlich, da die Enttäuschung der Idealvorstellungen sich als eine wiederholende Erfahrung in Vivis Freundschaften darstellt.

Im weiteren Verlauf ihrer Grundschulzeit präsentiert Vivi, dass sie Vorstellungen über Lerninhalte und auch, welche Bedeutung die vierte Klasse der Grundschule hat:

„unsere Lehrerin war nur krank (Interviewerin: mhm) und dann ist sie schwanger geworden und dann hatte sie ne längere Zeit (Interviewerin: mhm) kein Unterricht und wo wir dann Vertretung hatten (.) wir haben zwar immer nur gebastelt und dass man in der vierten Klasse immer nur basteln und die hab ich dann ve/ ich hab die Zeit dann eben verpasst“ (I1 V, 42-46).

Vivi verfolgt eine Selbstpräsentation, in der sie Schicksalsschlägen bzw. strukturellen Begebenheiten ausgeliefert ist und sich diesen nicht widersetzen kann. Wesentlich ist bei dieser Präsentation, dass sie selbst dabei keine Schuld trifft.

Im Jahr 2011, Vivi ist elf Jahre alt, kommt sie auf eine weiterführende Schule. Dabei handelt es sich um eine Realschule. Vivi erklärt dazu:

„ich konnte da nur ein Jahr bleiben weil es dann in so ne Gesamtschule gegangen is und ja und meine Mutter wollte nich dass ich auf ne Gesamtschule gehe (2) ja und dann war ich halt da ein Jahr“ (I2 V, 48-51).

Vivis Darstellung kann an dieser Stelle mit einer Recherche zu der besagten Schule kontrastiert werden. Dabei handelt es sich *nicht* um eine Schule, die in dem Zeitraum, sprich ab ungefähr 2012 zu einer Gesamtschule überführt worden ist. Die Schule ist eine Realschule im dreigliedrigen Schulsystem, welche die Schüler*innen entweder auf eine berufliche Ausbildung oder die gymnasiale Oberstufe vorbereitet. Ein besonderer Schwerpunkt der Schule ist der Themenbereich Sport, so dass ein Fokus auf die Entwicklung von Kernkompetenzen in dem Bereich gelegt wird und die Schule hinsichtlich Talentsichtung auch mit Sportvereinen und Fachverbänden kooperiert.

Vivi konstruiert an dieser Stelle eine Darstellung, die sie selbst aus der Verantwortung nimmt und ihre Mutter als besonders involviert in die Bildungsentscheidungen ihrer Tochter darstellt.

„meine Mutter wollte nich dass ich auf eine äh IGS gehe das war so ne war so ne bis nachmittags Schule¹¹⁴ ähm ich ich war immer wirklich selber am überlegen weil ich sowieso überfordert bin also schnell mit Sachen durch weil ich nich viel machen kann und ähm hab ich gedacht das wird n bisschen viel bis nachmittags Schule komm nach Hause schlafe und nächsten Tag wieder das gleiche so man hat nichts vom Leben so keine Ahnung und (2) dann hab ich überlegt ob es noch das richtige für mich is und ich bereu es ehrlich nich dass ich da nich hingegangen bin also das is wirklich das schlimmste die unterrichten da in Containern“ (I2 V, 1000-1008).

Frau Nowak wird als zuständige Person für Vivis Bildungsentscheidungen dargestellt. Daraus kann eine generelle Bedeutung der Meinung der Mutter für Vivis Bildungsbiographie abgeleitet werden und ein Bestreben Vivis, mit ihren Ansichten übereinzustimmen.

Eine Anmeldung auf einer Schule, die ein so deutliches Profil hat, erscheint überraschend, da Vivi keine sportlichen Freizeitgestaltungen geschildert und sich in keinem Verein betätigt hat. Somit bleibt ungeklärt, ob diese Entscheidung womöglich auch auf eine Uninformiertheit seitens des Elternhauses rückführbar ist.

Durch die Kontrastierung mit den biographischen Daten wird ersichtlich, dass Vivi die Schule insgesamt zwei Jahre besucht hat. Nach einem Jahr wird zwar ein Schulwechsel auf eine andere Realschule gewünscht, der jedoch nicht vollzogen wird, weil die ausgewählte Schule den Wechsel aufgrund der Zugehörigkeit zu einem anderen Schulbezirk ablehnt. Es wird deutlich, dass ein Bedürfnis nach Veränderung von Vivis Seite besteht. Der Fokus auf dem sportlichen Bereich, ein präsender kompetitiver Vergleich lässt ein Empfinden von Leistungsdruck steigen und sorgt für ein Gefühl von Überlastung, wie Vivi es in der vorherigen Sequenz beschreibt.

Vivi bleibt nach diesem gewünschten Wechsel noch ein weiteres Jahr auf dieser Realschule, also bis 2013, und wechselt dann schließlich die Schule. Bevor der Schulwechsel beschrieben wird, soll Vivis Darstellungsmuster im Sinne der sozialen Strukturierung an dieser Schule

¹¹⁴ Dieses Nachmittagsangebot, so das Ergebnis der Recherche, ist jedoch nach dem Prinzip des offenen Ganztags gestaltet und kann jedes Halbjahr freiwillig von den Schüler*innen angewählt werden. Im Nachmittagsbereich finden Aktivitäten in den Bereichen Sport, Kunst, Musik und Fördern und Fordern statt.

betrachtet werden. An dieser Schule ergeben sich dahingehend Unstimmigkeiten und Ungeheimheiten hinsichtlich der Zuordnung der jeweiligen Freund*innen zu den Schulen¹¹⁵.

Die Tatsache, dass Vivi hier keine Orientierung an Freundschaften präsentiert, stellt eine Besonderheit in ihren Schilderungen dar und lässt die Vermutung zu, dass hier keine Freundschaften geschildert werden können. So berichtet Vivi ausführlich über die Schulstruktur bzw. -kultur und stellt die Schule als ausgefallen dar, „wo keine Schule in der Art sowas so machen würde“ (I2 V, 52). Sie beschreibt den Schulalltag, Schulsprecher*innenaktivitäten, Besonderheiten an Weihnachten und Valentinstag sowie Mottowochen der Abschlussklassen. Diese Darstellungen werden zwar von Vivi positiv bewertet, bleiben aber abstrakt, so dass keine eigene Beteiligung deutlich wird. Resümierend beendet Vivi die Darstellung der Schule mit der Bewertung: „und ja die Schule war so man konnte da voll viel erreichen und dann von jetzt auf gleich wurde es zur Gesamtschule was ich sehr traurig fand so (.)“ (I2 V, 61-63). Es scheint, als bestehe bei Vivi ein Bewusstsein darüber, dass auch sie hätte viel an dieser Schule erreichen können. Mit ihrer Schilderung über eine veränderte Schulkultur gelingt es ihr, die Verantwortung dafür, dass sie es nicht konnte, auf äußere Umstände zu verlagern. Die Verwendung der Redewendung „von jetzt auf gleich“ ist charakteristisch für Vivis Sprachgebrauch und wird oftmals dann verwendet, um Veränderungen einzuleiten. Damit kann Vivi umgehen, ihre eigene Beteiligung zu erläutern und präsentiert sich als einer Umbruchsituation ausgeliefert. Außerdem wird damit wieder ein abrupter Abbruch eingeleitet und entspricht dem Bild der Totalzäsur, die diesmal erneut als von außen herbeigewirkt präsentiert wird.

Ungefähr zu dieser Zeit beginnt Vivis Essstörung, die in diesem Kontext als Bewältigungsstrategie verstanden wird und laut Vivi „von heute auf morgen gekommen“ ist.

„ja ich war seit der siebten Klasse wo ich damals noch da war (.) ähm (.) ist es von heute auf morgen gekommen dass ich nicht mehr gegessen hab (.) ich hab zwar getrunken aber nur weil mich da der/da/der Eistee aufgehalten hat=also ich hab dam/damals ich übelste Eistee süchtig hab dann jeden Tag Eistee getrunken und nach ner Zeit hab ich gemerkt wie ich abgenommen hab und ich war damals wirklich ungelogen so dünn und man hat alle meine Rippen gesehen“ (I1 V, 189-193).

Vivis Essstörung beginnt in einem leistungsbezogenen Kontext, in dem sie, wie sie selbst sagt, überfordert war und auch versucht hat, eine andere Lösung auf institutioneller Ebene zu erwirken, die zunächst nicht erfolgreich war. Die Einstellung des Essens kann daher als eine Bewältigungsstrategie der damals erlebten Überforderung gesehen werden sowie Kontrollmöglichkeit der Situation, deren Erfolge sichtbar und quantifizierbar sind (vgl. Ecarius et al. 2011, 239; Siefert 2015, 246). In Theorien zur Psychodynamik von Objektbeziehungen werden vor allem die Themenfelder Individuation, Ablösung und Autonomieentwicklung als Kernprobleme von Essstörungen angesehen. Dabei wird Autonomie stets als Ziel von Reifungsprozessen angesehen (vgl. Ecarius et al. 2011, 244 f.; Steiner-Adair 1993, 241; Siefert 2015, 51 f.). In Vivis Fall erscheint es interessant, sich die Frage nach der Autonomieentwicklung nochmals genauer anzusehen. So existieren sich gegenüberstehende Theoriestränge, welche Autonomie zentral setzen. Einerseits wird mangelnde Autonomie als Ursprung einer Essstörung angesehen und andererseits werden Essstörungen als Autonomieverweigerung aufgefasst (vgl. von Braun 1993, 235; King 2004, 196). Im Rahmen dieser Falldarstellung

115 Vivi führt zu dieser Zeit ihre Freundin Kimberley als signifikante Bezugsperson ein. Doch aufgrund einer Nachrechnung hinsichtlich der Altersangaben und dem Eintritt in die Jugendfeuerwehr hat diese Freundschaft erst auf der zweiten Realschule begonnen, auf die Vivi im Jahr 2013 geht.

erscheint es sinnvoll, beide Theoriestränge zirkulär zu betrachten, denn so kann es zu einem breiteren Verständnis dessen kommen, welche Funktion die Essstörung für Vivi haben kann. So zeigen Studien (Reich 2001, 59 ff; Cierpka & Reich 2001, 128 ff.), dass insbesondere in familialen Kontexten, die als besonders intrusiv beschrieben werden können und in denen Jugendliche oftmals für die Belange der Anderen in Funktion genommen, Essstörungen als Bewältigungsstrategie hervorgehen (vgl. Ecarius et al. 2011, 244 f.; King 2004, 188 ff.). Ruft man sich Vivis bisherige Familienkonstellation in Erinnerung, ist sie bisher in einer vermittelnden Rolle aufgetreten, übernimmt eine große Unterstützung für ihre Mutter und verhält sich eher angepasst, was einem Mangel an Autonomie entsprechen würde. Durch die Essstörung kann sie jedoch auch regressiv handeln, Autonomie verweigern und damit Fürsorgetätigkeiten der Familie erwirken (vgl. King 2004, 190; Siefert & B. Lindmeier 2016, 61). Im Jahr 2013 wechselt Vivi schließlich auf die andere Realschule, bei es sich um eine sog. Oberschule¹¹⁶ handelt.

Erstmals werden in diesem Kontext auch Aspekte der Freizeitgestaltung angebracht, die als Ausgleich oder auch als Ort neuer Beziehungen angesehen werden. Vivi beginnt die Jugendfeuerwehr zu besuchen und lernt dort Kimberley kennen, die auch auf ihre Schule geht. Die Beteiligung bei der Feuerwehr kann hier als ‚sinnvolle‘ Freizeitbeschäftigung gelesen werden, die einen wohlütigen und ehrenamtlichen Charakter aufweist. Weiterhin ist es eine Aktivität, die stark vom Gruppengefühl und der gegenseitigen Verantwortungsübernahme lebt, aber auch mit Pflichten und Aufgaben innerhalb einer Gruppe einhergeht. Außerdem ist eine Nähe zum Berufsfeld der Rettungssanitäterin gegeben. Die Jugendfeuerwehr stellt für Vivis Berichte zunächst einen Schauplatz für ihre Freundschaft mit Kimberley:

„haben uns direkt vom ersten Tag an perfekt verstanden und dann sind wir auch immer direkt zum Dienst immer zusammen hingegangen (...) und dann hab ich paar Wochen bei ihr geschlafen und sie bei mir und ja sie hatte es auch nicht einfach mit ihrer Vergangenheit mit ihren Eltern (...) wir hatten so wir hatten beide so die gleichen Ziele im Kopf so die wir beide machen wollten“ (I2 V, 193-201).

Vivi stellt einen Freundschaftsbeginn dar, der keine Aushandlungs- oder Kennenlernphase braucht. Die Beziehung gewinnt schnell an Nähe und auch hier werden, wie auch bei Maria, Ziele benannt, die vermeintlich gleich sind und ein Verbundenheitsgefühl bestärken und der Freundschaft gleichzeitig einen übergeordneten Sinn, eine Funktion zu geben. Die Tatsache, dass sie die gleichen Ziele haben, wird als übergeordnetes Verständnis angesehen, etwas, nachdem sie beide streben und worin sie sich einig sind (vgl. dazu Flaake & John 1993, 206). Die Tatsache, dass Kimberley es „auch nicht einfach mit ihrer Vergangenheit mit ihren Eltern“ (I2 V, 198) hatte, wird als weitere Verbindung benannt und kann dafür stehen, Hintergründe einer Person zu kennen. Daran lässt sich ein Erleben familialer Belastung erahnen. So versucht Vivi durch ihre Freundschaftsbeziehungen, die als soziales Kapital verstanden werden können, geringes familiales Kapital zu kompensieren (vgl. dazu Brake 2006b, 89; Morgenroth 2010; 170; Yosso 2005, 79).

¹¹⁶ Auf einer Oberschule sind die allgemeinbildende Haupt- und Realschule zusammengefasst. Es werden alle Schüler*innen gemeinsam unterrichtet und ab der sechsten bzw. siebten Klasse erfolgt für die Hauptfächer (Mathematik, Deutsch und Englisch) eine Kursaufteilung nach unterschiedlichen Leistungsniveaus.

Auffällig erscheint eine Beschreibung von Kimberley als „eigene kleine Schwester¹¹⁷“ (I1 V, 95/96). Neben der Markierung einer tiefergehenden Beziehung, die nicht aufkündbar ist, geht gleichzeitig eine machtvolle Position Vivis einher, die durch ihre Rolle als große Schwester, trotz Gleichaltrigkeit, präsentiert wird. Für Vivi ist es selbstverständlich, dass sie ihrer Freundin Kimberley auch in konfliktreichen Zeiten beisteht. Kimberley erlebt, laut Vivi, eine Zeit, in der sie „bisschen Probleme hatte und ich war diejenige die ihr geholfen hat“ (I1 V, 93-95). Vivi präsentiert sich als die bedingungslos helfende Freundin, die es auch in Kauf nimmt, „immer mehr Feinde und Feinde“ (I1 V, 98) dazuzubekommen und sich für ihre Freundschaft aufzuopfern (vgl. Morgenroth 2010, 140). So beschreibt Vivi Mobbing Erfahrungen, die sie Kimberley zuliebe erduldet hat.

„dann wurde es immer schlimmer und schlimmer bis auf dass sie mich an den Haaren gezogen haben mich in die Toilette reingestopft haben wo ich sag jetzt ist es vorbei=und die Lehrer haben noch nicht mal was gemacht ha/die Lehrer haben diesen Leuten natürlich weil es mehr waren natürlich mehr geglaubt anstatt mir“ (I1 V, 104-108).

Das Ende der Freundschaft zu Kimberley wird aber nicht mit einem „Aufgeben“ von Vivis Seite aus begründet, sondern mit einem Vertrauensbruch, den Kimberley begangen hat. Die Lösung der Probleme erwirkt Vivi schließlich selbst, indem sie den Kontakt zu Kimberley abbricht:

„bis ich auf mit meiner besten Freundin Kontakt abgebrochen habe weil die selber scheiße gebaut hat=ich mein wenn man mit meinem Exfreund¹¹⁸ ((@@@)) vögelt ist es nicht gut ((@@@))“ (I1 V, 111-113).

Vivi stellt ihre Freundin Kimberley als sexuell freizügig dar und dass sie damit einen Wertekodex von Vivi gebrochen hat. Vivi will sich nicht als sexuell freizügig präsentieren und grenzt sich von dem Verhalten ihrer Freundin ab. Durch die wiederholte Erwähnung der frühen Schwangerschaft Kimberleys nimmt Vivi eine moralisch überlegene Position ein. Dieser Umstand wird zu einer persönlichen Kränkung und Täuschung Vivis: „das war schon echt (.) komisch (Interviewerin: ja) weil ich sie niemals so eingeschätzt hab=ich mein sie war vierzehn wo sie dann ein Kind bekommen hat“ (I2 V, 207-209). Vivis Vermeiden von Essen kann in diesem Zuge die Funktion erfüllen, sich regressiv zu verhalten und die Entwicklung körperlicher Attribute, die als ‚weiblich‘ wahrgenommen werden, zu unterbinden, im Kindlichen zu verharren und sich damit selbst zu steuern (vgl. dazu Hagemann-White 1993, 71; Siefert & B. Lindmeier 2016, 61). Dieses Moment der Selbststeuerung führt wiederum zu einem Gefühl von Autonomie und Selbstwirksamkeit, weshalb die Essstörung als Bewältigungsstrategie beibehalten wird (vgl. Helfferich 1997, 157).

Im Anschluss an das Ende der Freundschaft mit Kimberley wird Timo als ein neuer Kumpel eingeführt, der im weiteren Verlauf nochmals an Bedeutung gewinnt und als ausschlaggebend für den nächsten Schulwechsel präsentiert wird.

117 Diese Formulierung erscheint auffällig, weil Vivi jüngere Schwestern hat, die aus den neuen Partnerschaften ihrer Elternteile hervorgegangen sind und die sie in den Interviews auch konsequent als „Schwestern“ bezeichnet. Diese Beschreibung Kimberleys kann also einerseits als ihrer sozialen Strukturierung entsprechend gelesen werden und andererseits darauf hindeuten, dass sie ihre Halbgeschwister doch nicht als ihre „eigenen“ Geschwister empfindet.

118 In Vivis Darstellung wird nicht eindeutig klar, ob es sich tatsächlich um einen ehemaligen Freund handelte oder ihren damals aktuellen; sie verwendet die Begriffe uneinheitlich in der Darstellung.

Im Jahr 2013 spitzt sich die häusliche und familiale Situation zu und es ereignet sich ein biographisches Datum, welches sich auf das gesamte Familiensystem auswirkt. Im Alter von 30 Jahren beginnt für Frau Nowak ein Prozess, bei dem ihr am Ende eine Arbeitsunfähigkeit bescheinigt wird. Ein Grund dafür, so Vivis und Frau Nowaks Schilderungen, sind Depressionen. Vivis Rolle innerhalb der Familie ändert sich mit diesem biographischen Datum. Sie übernimmt eine verantwortungsvolle Position und kümmert sich um ihre Mutter, Geschwister und den Haushalt. Dies sieht sie als Teil ihrer Rolle als älteste Tochter (vgl. Lutz 2000, 190).

„und da waren meine Geschwister auch noch ein bisschen jünger und da hat meine Mutter auch gesagt und meine Mutter lag halt im Krankenhaus und ich war dann ein bisschen so die älteste und ich weiß noch ich war da vielleicht zwölf Jahre“ (I2 V, 620-622).

An diesem Datum wird die Rollenumkehr in der Beziehung zwischen Vivi und Frau Nowak manifest: Vivi sorgt für ihre Mutter, stellt aktiv Schon- und Schutzräume für sie her, indem sie sich auch um ihre Geschwister kümmert.

„Oftmals werden in einer Art Delegation eigene unbefriedigte kindliche Bedürfnisse an die Kinder herangetragen, was dazu führen kann, dass sich Kinder in ihren Bedürfnissen zurücknehmen, in ihnen Schuld- und Verantwortungsgefühle entstehen, da sie sich für die Befriedigung der elterlichen Bedürfnisse zuständig fühlen“ (Polz 2018, 49).

Der Delegationsauftrag der Mutter, den Beruf der Rettungssanitäterin auszuüben, potenziert sich seit dem Zeitpunkt mit der Arbeitsunfähigkeit. Hinzukommt, dass in der Ausübung des Berufs auch aufgrund der Erkrankung der Mutter eine gewisse Notwendigkeit angesehen wird. Gleichzeitig kann sich hier aber auch der Wunsch verstärken, selbst noch Kind sein zu dürfen, weshalb es sinnhaft für Vivi erscheint, an ihrer Essstörung als Bewältigungsstrategie festzuhalten, da diese einerseits regressiv wirkt und andererseits aber auch das Gefühl von (Selbst-)Kontrolle und Autonomie vermittelt (vgl. dazu Steiner-Adair 1993, 241).

Szydlík (2002) verweist darauf, dass „Generationensorgen“ (ebd., 149) nicht zwangsläufig als etwas Negatives aufgefasst werden sollten, da sie auch dazu beitragen, dass problematische Tatbestände bewusst wahrgenommen werden und Probleme aktiv behandelt werden können (vgl. ebd., 157). Einer solchen Problembehandlung versucht Vivi für ihre Familie nachzugehen. Auch für sich geht sie einer Problembewältigung nach, indem sie versucht, ein soziales Netz für sich zu knüpfen und dabei auch Unterstützung zu erfahren.

In den Interviews mit Frau Nowak und Vivi wird dieses Themenfeld erwähnt, jedoch divergieren die jeweiligen Darstellungen hinsichtlich der thematischen Einbettung sowie der Anführung von Ursachen und Folgen.

Frau Nowak betont den Aspekt der Arbeitsunfähigkeit und leitet davon die Entstehung ihrer Depressionen ab. Sie berichtet, dass sie einen

„Nervenzusammenbruch dort gekriecht [hat] auf der Arbeit wurde dann in Klinikum eingewiesen ((bis hierhin spricht sie sehr schnell)) und da haben se auch gesagt so: „nee“ und dadurch ist dann jetzt auch meine Depression gekommen und so und die haben jetzt gesagt ich darf jetzt nie wieder arbeiten (...) Ja mir fehlt halt so meine Arbeit ab und zu mal raus zu kommen aber ich darf halt nicht mehr“ (I FN, 312-317).¹¹⁹

119 An dieser Stelle kann ein Hinweis zur Interviewsituation erkenntnisbringend sein: Frau Nowak und ich sitzen in der Küche der Familie, aus der das Wohnzimmer zu erreichen ist, in dem ihr Mann sitzt. Es kommt nicht

Frau Nowak sieht ihre fehlende Arbeit als Ursache für ihre Depressionen an und stellt emotional fest, wie sehr ihr die Arbeit fehlt. Dabei stellt sie Erwerbsarbeit als etwas dar, dass ihr verhilft, „raus zu kommen“, spricht sich abzulenken, aus den häuslichen Verhältnissen rauszukommen und nicht nur die Rolle der Ehefrau und Mutter einzunehmen. So wird die verstärkte Orientierung an Erwerbsarbeit als eine Bewältigungsstrategie des Alltags angesehen (vgl. Stein 2006, 93).

Vivi sieht eine andere Ereigniskette, die zu den Depressionen ihrer Mutter geführt hat. Sie berichtet im Vorfeld von wiederholten Krankenhausaufenthalten der Mutter und von einer Zeit, die „natürlich richtig schwer [war] weil ich nich wusste was is mit meiner Mutter los da“ (I2 V, 1173). Vivi spricht davon, dass die Mutter einen Nervenzusammenbruch hatte, datiert diesen auf ihren 30. Geburtstag. Sie erstellt eine Aufzählung, die von der frühen Schwangerschaft, Streitigkeiten mit Frau Nowaks Mutter bis zum darauffolgenden Auszug reicht. Weiterhin werden Konflikte, die zwischen ihrem Onkel und Stiefvater stattgefunden haben, auch als ursächlich betrachtet. Schließlich stellt sie noch die Alkoholproblematik von Kristian Nowak als einen weiteren Grund dar und fasst zusammen: „meine Mutter hat das irgendwie nicht verkraftet sie konnte das dann nach und nach nicht verarbeiten“ (I1 V, 303/304). Vivi präsentiert Empathie und Mitgefühl mit ihrer Mutter und verdeutlicht, dass sie diese komplexe Situation verstehen und erklären kann. Kristian Nowak stellt Vivi zufolge weder für sich selbst noch für ihre Mutter eine Unterstützung dar. Vielmehr sieht sie eine sich wechselseitig verstärkende Wirkung, weil Kristian Nowak trinkt, um die Situation mit seiner Frau zu bewältigen, aber es dann auch wiederum Frau Nowak schlecht damit geht. Abermals präsentiert Vivi Verständnis für die jeweilige Position und die gewählten Bewältigungsstrategien innerhalb der Familie. Wie viel Mühen und auch Entbehrungen sie selbst dafür aufbringen muss, verdeutlicht folgende Sequenz:

„ähm natürlich fehlt mir die Zeit wo meine Mutter ein ganz ganz normaler Mensch war sie (.) sie sie so wie sie heute niemals sein werden (.) wird weil sie eben krank is' ((fängt an zu weinen)) so nach und nach hab ich das immer akzeptieren müssen und bis (.) musste so mein ganzes Leben lang zurückstecken und auf meine Eltern Rücksicht nehmen und so“ (I2 V, 607-610).

Wie schmerzhaft die parentifizierte Position innerhalb der Familie für Vivi ist, wird an dem Zitat deutlich. Vivi schildert an dieser Stelle einen Verstehensprozess, indem sie versucht, zu akzeptieren, dass ihre Mutter nicht ihren eigenen Idealvorstellungen einer Mutter entspricht. Vivi ist bemüht, ein Idealbild in ihrer Mutter zu suchen, die sich liebevoll um ihre Kinder kümmert. Diese Erfüllung ist lange Zeit bedeutender als die eigene Entwicklung bzw. bildet den Boden ihrer Bestrebungen, mit denen sie Freundschaften führt und auch ihre berufliche Selbstpräsentation vornimmt (vgl. dazu Goblirsch 2010, 346; Neubert 2007, 76).

„da war meine Mutter ein ganz ganz selbstbewusster Mensch (Interviewerin: mhm) und wenn ich meine Mutter früher angucke und meine Mutter heute angucke dann tut's mir natürlich weh meine Mutter so zu sehen wie runtergekommen sie is (.) ähm ich mein ich kann daran nix wirklich ändern (...) aba meine Mutter muss nur in Arsch getreten werden meine Mutter is durch ihre Krankheit alles egal“ (I2 V, 689-694).

dazu, dass wir uns gegenseitig vorstellen. Herr Nowak markiert seine Anwesenheit jedoch durch die Lautstärke des Fernsehers, Rauchen und kleinere Streitigkeiten mit der jüngsten Tochter um die Fernbedienung. Celina kommt wiederholt in die Küche und beschwert sich über das Verhalten des Vaters. Ich erlebe diese Art der Anwesenheit Herrn Nowak als Kontrollinstanz und bemerke, dass seine Anwesenheit mich beim Stellen von Nachfragen hinsichtlich Vivis früherer Kindheit beeinflusst.

In dieser veränderten Sicht lässt sich auch Potential für einen Autonomie- und Ablösungsprozess erkennen, indem Vivi ihre Beziehung zu Frau Nowak anders bewertet und hier einen Ausgangspunkt der Neujustierung ihrer Beziehung erkennt (vgl. Bunting 2017, 28; Hagemann-White 1993, 76; King 2010, 14).

Im Jahr 2014 wird Vivi in einem Kinder- und Jugendkrankenhaus aufgrund ihrer Essstörung vorstellig und ist zunächst stationär und dann ambulant insgesamt anderthalb Jahre in Behandlung. Vivi übernimmt zuvor, insbesondere nach der Diagnosestellung ihrer Mutter, zentrale Aufgaben innerhalb des Familiensystems und erlebt so einen Mangel an Autonomie, wie oben bereits dargestellt. Damit steht der Wunsch nach eigener Autonomie und Handlungsfähigkeit im Vordergrund und wird von Vivi über sog. „Körperstrategien“ (Steiner-Adair 1993) bewältigt. Durch die Essstörung und den Klinikaufenthalt wird die bisherige Familienstruktur in Frage gestellt. Vivis Überlastung und ihre Funktion als Vermittlerin innerhalb der Familie wird abermals deutlich und auch, welche Belastung dies für Vivi darstellt (vgl. dazu von Braun 1993, 230). Gleichzeitig gilt es jedoch auch die aktive Handlung und die Tatsache, dass Essstörungen eine Bewältigungsstrategie darstellen, zu betonen: „In den Essstörungen kommt also der verzweifelte Versuch zum Ausdruck, den eigenen Körper der »Fremddefinition« zu entziehen“ (ebd., 236). Dadurch, dass so auch das familiäre Netz vor Herausforderungen gestellt wird, kann die Essstörung auch als eine „Form des Protests“ (Steiner-Adair 1993, 249) aufgefasst werden.

„es war kein theoretisches Anzeichen wie jeder andere auch dass man sich einfach in der Pubertät gedacht hab ich fühl mich so dick dass is wirklich von jetzt auf gleich ähm das war wirklich Kopfsache“ (I2 V, 1045-1048).

Vivi verfolgt mit dieser Sequenz eine Selbstpräsentation, die die eigene Außerordentlichkeit und die Darstellung des Ausnahmefalls mit und an sich selbst deutlich werden lässt. Damit geht das damalige Bedürfnis, in ihrer Individualität wahrgenommen zu werden, hervor. Der stationäre Aufenthalt stellt für Vivi jedoch auch die Möglichkeit einer Auszeit, eines Schutz- und Schonraums dar (vgl. dazu auch Neubert 2007, 72).

„Ich hab mich da wohl gefühlt ganz ehrlich (...) Ich hatte da schon meine Connection die waren da schon korrekt ehrllich (...) Das war Luxus“ (I FN, 415-420¹²⁰).

Wie gravierend Vivis gesundheitlicher Zustand ist, wird deutlich, wenn sie sagt, dass sie „künstlich ernährt [wurde] durch n Schlauch“ (I2 V, 1059/1060) und das Essen im Rahmen einer Therapie wieder neu erlernen musste. Der regressive Anteil und Vivis Bedürfnis umsorgt, gepflegt und behütet zu werden, wird manifest. Dies wird in der folgenden Sequenz deutlich:

„es war nich einfach ich musste danach wieder wie n kleines Baby an Essen und Trinken gewöhnen so Trinken war ja noch relativ leicht so nach'm Schlauch aber das Essen war sowieso schon schwer und dann durch den Schlauch das war alles hat sich sehr hat sich alles so ganz anders angefühlt“ (I2 V, 1070-1072).

Aus den Sequenzen, in denen Vivi über ihre Essstörung spricht, ist ein gewisser Stolz spürbar, dadurch eine veränderte Rolle in der Familie einzunehmen, besondere Fürsorge zu erfahren, aber sich gleichzeitig auch Abgrenzungsmöglichkeiten zu verschaffen. Besonders auffallend

120 Diese Äußerung trifft Vivi im Rahmen des Interviews mit Frau Nowak.

ist die Einleitung der Essstörung mit den Worten „von jetzt auf gleich“. Wenngleich die obige Sequenz auf weiteres Erzählpotential hindeutet, bleibt es von Vivi ungenutzt und weitere Darstellungen zu diesem Thema bleiben im Verlauf der Interviews aus. In Anlehnung an Siefert (2015) kann eine „adoleszent-hysterische Identifikation“ (ebd., 246) vermutet werden. Hinter diesem Modell verbirgt sich die Identifikation mit den Symptomen der Essstörung, die jedoch wieder abgelegt werden können, „wenn etwas anderes Spektakuläres zur Identifizierung einlädt“ (ebd.). Identifikation wird in diesem Zusammenhang als ein Abwehrprozess verstanden.

Laut King (2001) haben hysterische Mechanismen funktionale Bestandteile „der schrittweisen adoleszenten Anpassung an die veränderte Körperlichkeit“ (ebd., 235). Dabei geht es nicht um die alltagssprachliche Verwendung des Begriffs ‚hysterisch‘, der negativ konnotiert und häufig auch in Verbindung mit Weiblichkeit gebraucht wird, sondern um eine Markierung von Überwältigung. King folgend stellen „hysterische Abwehrformen“ (ebd., 238) Bestandteile dar, um auf Anforderungen der Psyche zu reagieren. Hysterie nimmt Reize auf und „benutzt dabei den Körper oder die zwischenmenschlichen Beziehungen als Bühne“ (ebd.). Eine Essstörung kann dahingehend als eine hysterische Manipulation des Körpers betrachtet werden (vgl. ebd., 250). Bei Vivi scheinen sich körperbezogene und zwischenmenschliche Austragungsarten abzuwechseln, sodass sie abhängig von ihrem Identifikationspotential, welches sie Vivi bieten, changieren.

Im Anschluss an die stationäre Therapie erfolgt eine ambulante Therapie, so dass Vivi den Schulbesuch auf ihrer damals besuchten Realschule wieder aufnehmen kann. Bezogen auf ihre Bildungsbiographie stellt Vivi fest:

„vor allem in der 8. [Klasse] bin ich total abgerutscht (Interviewerin: mhm ja) ich hatte nur gefehlt und jetzt man merkt man erst wie scheiße die Zeit war (Interviewerin: mhm) weil ich mein das wichtigste was in der 8. dran kam kommt jetzt wieder in der 9. und dadurch dass ich in der 8. nicht so da war merkt man jetzt einfach dass das Leben so beginnt und dass man das nicht schafft wenn man immer nur krank ist oder (.) nur fehlt (Interviewerin: mhm) das merkt man total“ (I1 V, 54-59).

Im Jahr 2015 fahren Frau Nowak und ihre drei Kinder zu einer Mutter-Kind-Kur¹²¹. Die Kur stellt eine Gelegenheit dar, in der Vivi und ihre Mutter sich in einem nicht häuslichen Setting nochmals annähern und ihr Verhältnis zueinander bearbeiten können.

„wir konnten abschalten und Ruhe haben genau so richtig toll hab da auch echt neue Leute kennen gelernt Zwillingsschwestern und sowas das war echt ich bin mit den aufs Zimmer gegangen du musst verstehen jeder hatte sein eigenes Zimmer also ich hatte mein eigenes Zimmer (...) sodass ich meine Ruhe hatte und dem Alltag entkommen bin mein Bruder und meine Schwester waren in einem Raum und meine Mutter komplett für sich alleine“ (I2 V, 1113-1119).

Neben dem Kontrast zum Alltag und dem zur Verfügung stehenden (Wohn)Raum wird Vivis Muster sozialer Beziehungen hier ebenfalls relevant. Dass Distanz als etwas Positives für Vivi selbst, aber auch für ihre Mutter bewertet wird, verdeutlicht sich, indem Vivi berichtet,

121 Die Kurklinik hat sich vor allem auf die Bereiche Psychosomatik und Psychotherapie spezialisiert. Bei erwachsenen Patient*innen werden vor allem affektive Störungen, berufsbezogene Erkrankungen und Angst- und Zwangserkrankungen behandelt und bei Kindern und Jugendlichen psychische und psychosomatische Erkrankungen sowie Ernährungs- und Stoffwechselerkrankungen. Damit gibt es auch einen ausgewiesenen Bereich, der anschlussfähig an Vivis bisherige Therapie und den Klinikaufenthalt erscheint.

dass ihr Stiefvater bei Telefonaten zwar „jeden Abend betrunken“ (I2 V, 1112) war, aber „er wenigstens nich in der Nähe“ (I2 V, 1113) war. Damit erfährt Vivi Entlastung, weil sie nicht diejenige sein muss, die aktiv einen Schutzraum für ihre Mutter und Geschwister herstellen muss.

Nach der Rückkehr aus der Kur ereignet sich im gleichen Jahr ein Schulwechsel. Ihr Freund Timo, der auch mit ihr auf die vorherige Realschule gegangen ist, ist eng mit dem Schulwechsel verbunden. Vivi berichtet, dass sie „genau [die] gleichen Probleme hatten und auch mit denselben Personen und ja wir wollten bei auf eine andere Schule“ (I1 V, 136/137). Damit wird auch ein Charakteristikum erkenntlich, das ebenfalls zu Vivis sozialer Strukturierung passt: Probleme und Schwierigkeiten auf Schulen sind auch stets mit sozialen Beziehungen verbunden und führen zum Schulwechsel. So fasst Vivi ihre unterschiedlichen Schulwechsel wie folgt zusammen: „hab ständig immer nur Schulen gewechselt ähm (4) (...) (Interviewerin: mhm) (.) ja ich hab mit den Leuten da einfach nicht gut verstanden“ (I1 V, 48-50).

Vivi beschreibt einen bewussten Informationsprozess und eine Suche nach einer Schule, an der sie den erweiterten Realschulabschluss absolvieren können. Bei der ausgewählten Schule dachten sie zunächst, es sei eine „so nach dem Motto ne Behindertenschule“ (I1 V, 141) bis sie herausfinden, dass die Schule alle ihre Kriterien erfüllt. Nachdem Timo an der Schule zuerst aufgenommen wurde, ist für Vivi klar: „Jetzt muss ich auch auf diese Schule“ (I1 V, 143). Resümierend hält Vivi zum Schulwechsel fest: „und ja wäre Timo nicht da wäre ich auf diese Schule niemals gelandet=ich wüsste nicht wie ich dann [ge]endet [wäre]“ (I1 V, 144/145). Damit deutet Vivi bereits eine besondere Rolle Timos an und auch, dass sich nach dem Schulwechsel etwas Einschneidendes ereignet. In ihren Freundschaftsbeziehungen nimmt Vivi also unterschiedliche Rollen ein. Von männlichen Freunden wird sie „gerettet“ und schreibt den Personen heroische Anteile und Aufgaben zu (vgl. dazu Siefert & B. Lindmeier 2016, 61).

Auch an dieser Schule setzt sich Vivis Beziehungsmuster fort und wird in einer bekannten Art und Weise vorgetragen. Beziehungen laufen stets mit einer hohen Intensität an und enden dann enttäuschend für Vivi, weil die jeweils andere Person fehlerhaft handelt. Hier lernt Vivi ihren festen Freund kennen, der Drogen konsumiert. In romantischen Beziehungen scheint Vivi auf ein erlerntes Muster aus dem familialen Kontext zurückzugreifen. Vivi kann sich um ihren Freund kümmern und eine fürsorgliche Rolle übernehmen. Auch eine Vergleichbarkeit zu den bisherigen männlichen Rollenbildern in ihrem Leben ist feststellbar.

„wir waren zusammen er hat (.) übelste Drogen genommen und ich bin dann total mit ihm abgerutscht=also ich [hab] zwar keine Drogen genommen aber ich war so knapp davor sag ich mal so und hätte Timo mich da nicht rausgeholt wüsste ich nicht in welche Drogenviertel ich reinge-rutscht wär“ (I1 V, 151-154).

Vivi präsentiert, dass sie nicht in der Lage war, ihrem damaligen Freund zu helfen, sondern gemeinsam mit ihm „abgerutscht“ ist. Timo wird hier, wie oben bereits angedeutet, als Retter präsentiert, was den Höhepunkt ihrer Freundschaft darstellt. Kurz darauf zieht dieser in eine Wohngruppe, die außerhalb der Stadt liegt und wechselt die Schule. „ich weiß nicht! seitdem er in dieser WG ist hat er sich total verändert“ (I1 V, 179/180). Diese Veränderung stellt einen weiteren Anlass zur Totalzäsur dar; Vivi und Timo haben fortan keinen Kontakt mehr. Als Zwischenfazit lässt sich festhalten, dass Vivi im Alter von 15 Jahren ca. im Zweijahresrhythmus die weiterführenden Schulen gewechselt hat und jede Schule mit einer intensiven Beziehungsdarstellung verbunden ist, die entweder mit dem folgenden Schulwechsel ver-

bunden ist oder auch mit beruflichen Vorstellungen, die mit dem Ende der Freundschaft ebenfalls als beendet erklärt werden. Vivi selbst hält resümierend fest, dass

„meine Erfahrung is so von Schule zu Schule is das Leben dort anders man lernt man lebt an der einen Schule ganz anders (...) wie soll ich das beschreiben? es sind natürlich neue Leute neue Umgebung aba so die Hauptsache is da dass jede Schule so:o (.) wie soll ich das beschreiben? (.) ähm (3) was:s so was eigenes hat so“ (I2 V, 67-70).

So erklärt Vivi beiläufig, dass jede Schule durch je individuelle Schulkulturen geprägt ist und sich diese auch auf das Wohlbefinden der Schüler*innen auswirken. Diese jeweiligen Eigenarten der Schulen stimmen entweder mit den jeweiligen Schüler*innen überein oder nicht. Im Jahr 2016 lernt Vivi ihren dritten festen Freund kennen, mit dem sie zum Zeitpunkt des ersten Interviews im Jahr 2017 noch zusammen ist. Jan ist 19 Jahre alt und geht einer Gelegenheitstätigkeit an einem Autoscooterstand auf dem Schützenfest nach, auf dem er und Vivi sich kennenlernen. Seit ihrem Kennenlernen verbringt auch Vivi viel Zeit auf dem Schützenfest und mit der Schaustellerfamilie, für die Jan arbeitet. Sie kennt die gesamte Familie und hilft gelegentlich dort aus. Im gleichen Jahr zieht Jan bei Vivis Familie in die Wohnung ein, weil es zu Streitigkeiten zwischen ihm und seiner Mutter kommt und diese ihn rauswirft. Die Familie wohnt folglich insgesamt zu siebt in der Wohnung; Vivi und Jan teilen sich ihr Kinderzimmer.

„Und dann hatte er sehr viel Stress mit seiner Mutter weil ich mein er ist 19 und es ist nicht (.) wenn da noch (.) le/(.) ist (.) weil seine Mutter ihn dann rausgeschmissen hat auch und seine Mutter=von der halt ich auch nichts so wirklich (...) und dann jetzt zur Zeit jetzt lebt er bei uns und äh meine Eltern haben da überhaupt nichts gegen bin ja jetzt schon über ein Jahr zusammen und das ist meine längste Beziehung ((setzt sich aufrecht hin und drückt den Rücken durch)) also ich bin zufrieden“ (I1 V, 443-450).

Vivi präsentiert sich und ihre Familie als Netz für Jan und betont die Ernsthaftigkeit ihrer Beziehung, indem sie deren Dauer benennt. Hinzukommt, dass sie durch die abwertende Beschreibung von Jans Mutter und deren Beziehung beurteilt, die Entscheidung der Mutter nicht nachvollziehen kann, dies mit ihrer Vorstellung mütterlichen Handelns bricht. Dadurch können Vivis eigene Eltern aufgewertet werden und werden zu einem zentralen Bestandteil der Problemlösung.

Für die gesamte Familie hat dies also zur Folge, dass sich die Wohnverhältnisse verändern und vor allem für Vivi bedeutet es, dass sie keinen eigenen Rückzugsort mehr hat. Jan geht bereits zu dieser Zeit einem missbräuchlichen Gebrauch von Alkohol und Cannabis nach, was Vivi im ersten Interview jedoch unerwähnt lässt. Damit geht eine Reinszenierung der Beziehungen der Mutter einher.

Im Interview mit Frau Nowak geht es nur dann um Jan, wenn Frau Nowak erwähnt, dass Vivi die Jugendfeuerwehr nicht mehr so regelmäßig aufsucht:

„jetzt durch'n Freund (.) ((holt tief Luft)) ist es jetzt auch eingeschränkt sag ich mal so geht se jetzt auch nicht mehr zum THW hin oder hier zur Feuerwehr ne? jetzt seit zwei Jahren sind die jetzt fast zusammen so ist alles bissel eingeschränkt“ (I FN, 135-138).

Aus dieser Sequenz lässt sich Frau Nowaks Einstellung zu Jan rekonstruieren. Diese erscheint nicht ausnahmslos positiv zu sein, da sie eine allgemeine Einschränkung festzustellen scheint,

seitdem Vivi mit Jan zusammen ist. Frau Nowak könnte besorgt darüber sein, dass Jan Vivi von ihren beruflichen Plänen abhält und damit den Delegationsauftrag gefährdet.

Im Juni 2017 absolviert Vivi den Hauptschulabschluss und wird in den Realschulkurs aufgenommen. Damit ist ein wesentlicher Schritt erreicht, um die formalen Voraussetzungen für die Ausbildung als Rettungssanitäterin zu erreichen. In der zehnten Klasse ist das Absolvieren eines Betriebspraktikums vorgesehen. Zum Zeitpunkt des ersten Interviews gibt Vivi an, ihren Platz bereits sicher zu haben und sich dieses Jahr auch für ihre Ausbildung anrechnen lassen zu können. Vivi präsentiert damit, dass sie sich weiterhin mit dem Delegationsauftrag identifiziert sieht und auch in strukturelle Gegebenheiten eingebettet ist, um diesen zu verfolgen:

„ich hab schon mit ASB geredet man hat ja in der zehnten Klasse jeden Freitag n Prakti/Betriebspraktikum und dieses Jahr wird mir dann schon angerechnet für die Ausbildung ähm ja und dann wird mir dieses Jahr/ dann muss ich nur noch ein Jahr machen Ausbildung und habe ich schon meinen festen Job“ (I1 V, 255-258).

Vivi präsentiert sich als gut organisiert sowie über soziales Kapital verfügend, das sie anzuwenden weiß. Sie stellt sich als vorausschauend und ihren Mitschüler*innen gegenüber überlegen dar, indem sie sagt, sie sei die einzige, die wisse, was sie nach der Schule machen wolle. Dies, so Vivi, sage auch ihr Lehrer Herr Lantermann.

Kontrastierend zu Vivis Aussage kann Frau Nowaks Einschätzung herangezogen werden:

„Wir laufen immer noch hinter dem Betriebspraktikum hinter her ((holt tief Luft)) Wir haben/so wie es aussieht schafft sie auch keins Betriebspraktikum zu finden (.) weil (.) damals war es halt so Mensch kommste hin kriechste was und heute wir haben schon über 30 Bewerbungen Lebensläufe abgeschickt es kam immer Rückmeldung=gestern schon wieder=Samstag schon wieder leider nicht dies und das und es ist halt schwierig und sie möchte gerne Rettungssanitäterin machen nächstes Jahr kriecht sie ja auch ne Ausbildung= ich hab mündlich schon eine bekommen (Interviewerin: mhm) dazu arbeitet sie sich jetzt in die 10. Klasse hin=es ist schwierig (.) es ist wirklich schwierig (Interviewerin: mhm mhm ja)“ (I FN, 121-130).

Frau Nowak zeichnet ein anderes Bild der Lage um das Praktikum und ist im Vergleich zu ihrer Tochter pessimistisch, ob Vivi überhaupt ein Praktikum finden wird. Frau Nowak betont abermals die Schwierigkeiten, aber nennt keine Gründe hierfür. Trotz dessen wird an dem Berufsziel festgehalten und sie betont – wie auch Vivi –, dass sie eigentlich auch schon eine Zusage habe. Damit wird die Dringlichkeit des Delegationsauftrags ersichtlich, jedoch auch seine Prekarität.

Frau Nowak beschreibt die Suche nach einem Praktikumsplatz als eine *gemeinsame* Aufgabe. Bei der Voraussage jedoch, dass Vivi keinen Platz findet, spricht Frau Nowak nur von Vivi. Momente der Suche und des Informierens werden als *gemeinsame* verstanden, während ein Verfehlen oder allein die Aussicht darauf, dass es nicht gelingen könnte, in Vivi allein verlegt wird. Dies kann einem Bewältigungsmoment von Frau Nowak entsprechen, da die Identifikation und die Besetzung der beruflichen Orientierung nur dann angenommen wird, wenn diese auch in ihrem Sinne ‚positiv‘ verläuft und Frau Nowak die Erinnerung an ihre nicht eingelösten Lebensthemen damit als gelingend integrieren kann (vgl. dazu Bünting 2017, 27; King 2009, 52). So besetzt Frau Nowak jedoch Vivis „Möglichkeitsraum“ (King 2004, 28).

7.4.5 Dauerpraktikum statt Schule

„ja also es is mir eben alles in Kopf gestiegen“

Nach den Sommerferien nimmt Vivi im Jahr 2017 den Schulbesuch wieder auf und geht also in die zehnte Klasse. Zu Beginn des Schuljahres verdichten sich jedoch unterschiedliche Ereignisse, die schließlich dazu führen, dass Vivi dem Schulbesuch nicht mehr regelmäßig nachgeht. In diesem Zeitraum (Herbst 2017) kontaktiert sie mich, wie eingangs dargestellt, um nach einem Schlafplatz für ihre Familie zu fragen, andere Male wendet sie sich an Familienmitglieder und auch Mitschüler*innen. Erneut ist Vivi in der Rolle, sich um ihre Mutter und jüngeren Geschwister zu sorgen und diese vor dem gewalttätigen (Stief-)Vater zu schützen. Vivi sucht also nach Schutzräumen und ist wiederholt traumatisierenden und gewaltvollen Situationen ausgeliefert, die sie bedrohlich empfindet. So ist sie gezwungen, „wehrlos ...“, dabei zuzusehen, wie die Eltern nur mit sich selbst beschäftigt sind“ (Bünting 2017, 27). Neben der Handlungsfähigkeit, die sie durch ihre Suchbewegungen präsentiert, wird aber auch ihre eigene Schutzbedürftigkeit unterstrichen und findet einen Höhepunkt, als Jan ihr gegenüber handgreiflich wird und – so wie ihr Vater und Stiefvater Alkohol und Drogen – konsumiert. So wird die Parallele zwischen den Beziehungen der beiden Frauen deutlich. Jans Verhalten verschweigt Vivi ihrer Familie. Vivis zu Hause ist kein sicherer Ort mehr für sie, es gibt keinen Raum mehr, in dem Vivi sich zurückziehen, alleine sein bzw. sich um sich selbst kümmern kann. Da die Schule zu dieser Zeit unregelmäßig aufgesucht wird, wird eine schulische Alternative in der Option gesehen, ein Dauerpraktikum in einer Supermarktkette zu absolvieren:

„dann ging es mir halt irgendwann einfach gesundheitlich nich mehr gut und dann hab ich (.) hat Frau Ammerthal ja vorgeschlagen dass es besser wäre wenn ich die Schule abbreche und n Dauerpraktikum mache so weil es eben wirklich alles zu viel wurde für mich und so (7) ja also es is mir eben alles in Kopf gestiegen (2)“ (I2 V, 733-737).

Die Situation in der Schule beschreibt Vivi als stetig zunehmende Belastung, der sie nicht mehr standhalten kann. Die

„Schule [wurde] dann immer schwerer und schwerer und schwerer und irgendwann (3) war das dann (.) ich würd das niemals bereuen dass ich diesen Schritt also mit Frau Ammerthal dass ich diesen Schritt gemacht habe“ (I2 V, 1217-1219).

Diese Bildungsentscheidung stellt einen Einschnitt bezüglich des Delegationsauftrags, mit dem Frau Nowak Vivi ausstattet, dar. Im Rahmen der Interviews werden keine Ergänzungen dazu gemacht, wie Vivi die Entscheidung bewertet. So wird diese Entscheidung auch nicht explizit auserzählt, sondern zugunsten einer retrospektiven Bewertung abgebrochen. Ähnlich wie schon bei ihrem ersten Schulwechsel auf der weiterführenden Schule argumentiert Vivi über eine zunehmende Leistungssteigerung, der sie nicht mehr folgen kann. Diese offene Benennung wird hier als aktive Umgangsweise mit den schulischen Anforderungen und dem übergeordneten Delegationsauftrag der Mutter gesehen (vgl. dazu Solga 2005, 411). So kann Vivi damit Distanz zum Delegationsauftrag der Mutter markieren (vgl. dazu Bünting 2017, 23). Gleichzeitig wird die Entscheidung des Dauerpraktikums auch als möglicher Beginn eines „cooling-out“-Prozesses (Goffman 1952) angesehen, indem die schulische Alternative des Dauerpraktikums als eine sog. „weiche Reaktion“ (Clark 1973, 120) der Institution Schule darauf betrachtet wird, den schulischen Anforderungen nicht mehr folgen zu kön-

nen. Die Tatsache, diesen Anforderungen nicht mehr folgen zu können, schreibt Vivi sich selbst zu, indem sie feststellt, dass es ihr „zu viel“ wurde, was sich als Spezifikum des „cooling-out“-Mechanismus erweist (vgl. Stauber & Walther 2000, 24). Frau Ammerthal wird als unterstützende Wegbegleiterin dieser Entscheidung markiert, sodass Vivi institutionelle Kompensation für eine fehlende familiäre Unterstützung erlebt.

Das Dauerpraktikum beginnt Vivi bei einer Supermarktkette in der Nähe ihres Wohnortes. Durch diese Regelung des Dauerpraktikums hat sie so die Möglichkeit, den schulischen Belastungen zu begegnen und eine geregelte Beschäftigung und Tagesstruktur zu haben. Wie die anderen Schüler*innen in ihrem Betriebspraktikum bekommt sie regelmäßig Besuche von Herrn Lantermann, der für die Betreuung des Praktikums zuständig ist. Damit kann sie eine Ansprechperson aus der Schule behalten und ist institutionell nicht losgelöst. Nach dem Dauerpraktikum besteht für Vivi weiterhin die Möglichkeit, den Schulbesuch wieder aufzunehmen und den Realschulabschluss zu absolvieren. Dieser Option geht Vivi jedoch nicht nach.

In das Team der Supermarktkette fügt sie sich schnell ein und beschreibt das Arbeitsklima wie folgt:

„und die waren da wirklich für mich wie eine Familie aba irgendwann hat mein Chef dann auch gesagt also so Zweitchef ähm dass ich mich nich langsam nich mehr ausnutzen lassen sollte weil ich war wirklich von morgens bis abends da hab gearbeitet hab gemacht hab geputzt hab gemacht hab Sachen gemacht die eigentlich schon ein Marktleiter machen sollte“ (I2 V, 74-78).

Vivi beschreibt Arbeitsbeziehungen in familialen Strukturen und Begrifflichkeiten, was ihrer sozialen Strukturierung entspricht. Sie kann damit Flucht in Arbeitsbeziehungen und Arbeitstätigkeit suchen, außerdem werden durch die Etablierung familienähnlicher Beziehungen Anerkennungsprozesse, die ihr familial womöglich verwehrt bleiben, ermöglicht. In dieser Besetzung von Arbeit liegt eine Parallele zwischen Vivi und ihrer Mutter, die mit Arbeit die Möglichkeit verbindendet, „mal rauszukommen“ und sich abzulenken. Die Parallele zu ihrer aktuellen Familiensituation drängt sich jedoch auf. Vivi verausgabt sich in dem Beziehungsnetz, fühlt sich überfordert und allein gelassen. Der Vergleich mit dem Marktleiter kann stellvertretend für ihre parentifizierte Rolle im Familiensystem stehen. So wird deutlich, dass familial erworbene Bewältigungs- und Handlungsmuster auch in anderen Kontexten Anwendung finden und Vivi Sicherheit verleihen können, sie aber zugleich massiv überfordern. Passend dazu umschreibt sie ihre Rolle als „alles in eins Könner“ (I2 V, 86).

Von Jan präsentiert Vivi sich in dieser Zeit zunehmend enttäuscht, was aber nicht auf sein Gewalthandeln zurückgeführt wird, sondern auf seine fehlende Unterstützung im Alltag:

„und äh er hat hm wirklich nix gemacht er hat er wirklich weder bei im Zimmer aufgeräumt obwohl er da umsonst gelebt hat meine Eltern haben ihm essen gemacht ähm (.) so (.) auf Dauer hab ich gar nich so wirklich eingesehen was für ein Mensch er war“ (I2 V, 293-296).

Vivi präsentiert, dass Jan für sie keine Stütze, keinen gleichberechtigten Partner darstellt, sondern eine weitere Person ist, um die sie sich kümmern muss.

Als Jan wieder Gelegenheitstätigkeiten bei der Schaustellerfamilie annimmt, begleitet Vivi ihn und verbringt somit auch viel Zeit auf dem Schützenfest und anderen kleineren Jahrmärkten in der Umgebung, auf denen Jan arbeitet. Dass Vivi diese Zeit als Belastung empfindet, wird deutlich, wenn sie schildert, dass auch sie angefangen hat, Alkohol zu konsumieren, um ihre Beziehungskonstellationen zu bewältigen:

„also eigentlich is das auch nich so meine Welt aba wenn du Probleme hast dann denkst du dir dann musst du einen Ausweg finden das zu verarbeiten zu können und ähm (.) man verdrängt eben alles was man sehen will und was nich und wenn du dann nur Stress hast zu Hause dann mit deinem Freund (...) ähm dann (.) is irgendwann dir schon bewusst dass du keine Aussicht mehr hast (...) und es war auch echt eine so krasse Zeit dass meine Mutter dass ich besoffen nach Hause gekommen bin und meine Mutter mir die Flasche aus der Hand nehmen musste und wegschütten musste so schlimm war es ne Zeitlang“ (I2 V, 268-279).

Mit dem Alkoholkonsum geht Vivi einer familial etablierten Bewältigungsstrategie nach, der sowohl ihr leiblicher als auch ihr Stiefvater nachgehen. Dadurch kann Vivi Aufmerksamkeit und vor allem mütterliche Zuwendung erfahren.

Vivis Hintergrund für die Besuche beim Schützenfest sind Mitteilungen der Schaustellerfamilie und auch anderer Freund*innen, dass Jan Vivi betrogen habe. Vivi reagiert mit ihrer stetigen Anwesenheit auf die Warnhinweise, die sich später als richtig herausstellen sollen, und begleitet Jan nach dem Ende ihres Dauerpraktikums zu einem weiter entfernten Jahrmarkt.

7.4.6 Begleitung der Schaustellerfamilie

„ihr seid echt wie ne Familie für mich“

Nachdem Vivi im Jahr 2018 also ihr Dauerpraktikum beendet, entschließt sie sich dazu, gemeinsam mit Jan und der Schaustellerfamilie auf einen Jahrmarkt zu fahren, der 88 Kilometer von ihrem Wohnort entfernt ist, und bei der Schaustellerfamilie zu arbeiten. Damit verfolgt Vivi eine Beziehungsorientierung mit ihrer Entscheidung und zielt damit auf eine Festigung der Beziehung zwischen ihr und Jan ab, ein Ziel, das sich jedoch als nicht erfolgreich erweisen soll. Der Delegationsauftrag wird durch den Fortgang von Vivi zunehmend gefährdet und Frau Nowak kann ihre Sorge, dass die Beziehung zu Jan sich als Gefährdung erweist, bestätigt sehen. Durch die physische Distanzierung, die mit dem temporären Auszug verbunden ist, kann die Beziehung zwischen Mutter und Tochter auf die Probe gestellt werden (vgl. dazu King 2004, 114; Stierlin 1978, 34).

Vivi erlebt eine traumatische Zeit mit Jan und berichtet von einer Zunahme der Gewalt-handlungen, die eine Parallele zu der bereits häuslich erlebten Gewalt durch Kristian Nowak aufweisen. Das Erleben ausgeliefert, schutzlos und unsicher zu sein, wiederholt und potenziert sich zu dieser Zeit. Bei der nachfolgenden Darstellung handelt es sich um eine stark gekürzte Version, denn Vivi schildert die Situation im Interview über Seiten und kommt auch immer wieder darauf zurück¹²².

„und die [Mitglieder der Schaustellerfamilie] waren dann auch wirklich da für mich wo es hart auf hart wurde wo er mich mit Bier beschüttet hat und sowas wo er (.) °geschlagen° hat auf'm Platz= also er hat mich auf'm Platz ja auch geschlagen (2) (...) ich hatte wirklich ne Gehirnerschütterung ((Stimme überschlägt sich beim Sprechen so schnell spricht Vivi)) ich hätt/ich bin auf Toilette hab mich eingesperrt und er is mir hintergefolgt ich hatte so eine Panik dass er mir hinterherkommt (3)“ (I2 V, 250-264).

122 Aufgrund der sprachlichen Ausgestaltung und der Analyse der Textarten kann hier angenommen werden, dass es sich um die Wiedergabe traumatischer Erfahrungen handelt (vgl. dazu Loch 2008; Terr 1991, 14).

An einem Abend spitzt sich die Situation zu und Jan sperrt Vivi im gemeinsamen Wohnwagen ein; Jan „hat mich mit nem Messer bedroht hat mich wirklich windelweich geschlagen ((fängt an zu weinen)) bis ich nich mehr konnte“ (I2 V, 328/329). Vivi kann durch Schreie und Fensterklopfen Aufmerksamkeit auf den Wohnwagen ziehen und ein anderer Kollege geht dazwischen. Daraufhin wendet Vivi sich schließlich an ihren Chef, der Jan entlässt, was gleichzeitig auch das Ende der Beziehung von Vivi und Jan ist. Fortan wohnt Vivi allein in dem Wohnwagen.

Die Zeit nach Jans Fortgang fasst Vivi einerseits als „Chance“ (I2 V, 423) und andererseits auch als „Zeit wo ich wie n so n schwarzes Loch reingeflogen bin“ (I2 V, 446) zusammen. So beschreibt Vivi, dass sie die Chance ergriffen hat, „sehr sehr gutes Geld [zu] verdien[en] und das schöne war ich hab das Geld dann zum Ende bekommen und das schöne war ich konnte das Geld dann am Ende für mich nutzen“ (I2 V, 423-425).

Im Anschluss erfolgt eine erneute Einbettung in soziale Beziehungen, denen Vivi eine Überlebensfunktion zuschreibt. Sie beschreibt, dass die

„ganzen Freunde die dann da auf dem Platz waren die waren wie so eine Familie für mich“ (I2 V, 436-439).

Auch hier ist der familiäre Vergleich, wie er auch schon beim Dauerpraktikum angestellt worden ist, auffallend. Ihrer Orientierung folgend führt Vivi ihre gleichnamige damalige beste Freundin, die sie im Rahmen der Tätigkeit dort kennengelernt hat, ein und schreibt ihr eine besonders große Bedeutung zu.

„da raus zu kommen war echt (.) das war echt (.) ich glaub hätt' ich meine beste Freundin nicht dabei gehabt ich glaub (.) ich wär heut echt nicht mehr am Leben ohne Spaß Boah es war echt richtig schlimm für mich (.)“ (I2 V, 447-449).

Die beiden jungen Frauen wohnen zusammen in einem Wohnwagen und Vivi empfindet es wie „wirklich wie wie so ein Familien/oder wie so ne WG“ (I2 V, 464). Auch bei dieser Freundschaft findet nach der besonders innig dargestellten Anfangszeit ein Einschnitt statt und das vermeintliche Fehlverhalten der Freundin wird dargestellt, welches schließlich wieder zu einer Totalzäsur führt. Die Enttäuschung über die Freundin wiegt für Vivi besonders schwer, weil sie diese ihrer Familie vorgestellt hat und ihr gesagt hat: „Komm ich nehm dich auf“ (I2 V, 480/481). Es scheint so, als verfolge Vivi damit das Ziel, die Leute, mit denen sie eine engere Beziehung eingehen will, auch stets bei sich zu haben, diese an sich zu binden. Mit der Geste des Aufnehmens geht einerseits eine Machtasymmetrie einher, in der Vivi diejenige wird, die großmütig ist, sich der anderen Person annimmt und weiß, was das Beste für sie ist. Andererseits ist damit auch ein gewisser Kontrollgedanke verbunden, der einer symmetrischen, vertrauensvollen Beziehung im Wege steht. Immer wieder begibt sich Vivi in Situationen, in denen sie das Verhältnis von Nähe und Distanz sprunghaft und impulsiv ausgestaltet. Das Bedürfnis familiäre Nahbeziehungen durch freundschaftliche zu kompensieren wird so besonders deutlich, sodass auch Vivis umfassendes Hilfsangebot dieser Kompensationsstrategie entspricht (vgl. Morgenroth 2010, 170). Neben der Vorstellung ihrer Eltern ist ebenfalls von Bedeutung, dass diese Freundin an Vivis Idealvorstellungen einer „guten Freundin“ zunächst sehr nah kommt: „ich mein ich hab genauso den Ersatz gefunden wie Maria wie früher“ (I2 V, 487/488).

Das Fehlverhalten wird mit sexueller Freizügigkeit der Freundin begründet:

„sowas möcht' ich nich=also sie is kein schlechter Mensch in meinen Augen aba ich möchte nich mit so einer befreundet sein die nur rum(.)hurt (...) das is nich so wie ich mir eine beste Freundin vorstelle so“ (I2 V, 471-475).

Erneut wird deutlich, dass Vivi es ablehnt, wenn ihre Freund*innen sich sexuell freizügig verhalten. Dies war auch bei Kimberley der Fall. Vivi scheint ein solches Verhalten stark zu verurteilen und abzulehnen, was daran liegen könnte, dass Vivi befürchtet, ebenfalls als sexuell freizügig angesehen zu werden.

Vivi kommt letztlich zu dem Entschluss: „sowas hab ich auch nicht verdient wenn man so ein Mensch ist“ (I2 V, 501/502). Damit wird also die nächste Totalzäsur eingeleitet: Vivi bricht den Kontakt zu ihrer Freundin und auch der Schaustellerfamilie ab und zieht wieder zurück zu ihren Eltern. Damit stellt ihr Elternhaus trotz der von ihr beschriebenen Schwierigkeiten einen Rückzugsort dar, nachdem ihre partnerschaftlichen und freundschaftlichen Beziehungen gescheitert sind. Damit wird nach der temporären räumlichen Trennung und einer zeitweiligen finanziellen Unabhängigkeit die Familie aufgesucht. Auch trotz einer womöglich kurzen Zeit müssen sich familiäre Formen des Zusammenlebens und die Beziehungsnejustierungen im Sinne der von Stauber (2014) dargestellten „Yoyo-Übergänge“ ausbilden. Finanzielle Unabhängigkeit kann nur dann wieder hergestellt werden, wenn Vivi im Anschluss eine Tätigkeit oder Ausbildung findet, sodass familiäre Aushandlungsprozesse ab diesem Zeitpunkt erneut starten, jedoch unter anderen Vorzeichen (vgl. dazu Stein 2006, 92).

So kann nochmals betont werden, dass einerseits Übergänge nicht linear erfolgen und andererseits, dass es einer intergenerationalen Erweiterung des „Ablösungstopos“ (Stauber 2014, 13) bedarf. Nachträglich lässt sich diese biographische Phase als selbstgeschaffenes Moratorium definieren, welches durch eine Explorations- und Autonomiethematik geprägt ist (vgl. Erikson 1968, 157). Insbesondere hinsichtlich der beruflichen Selbstpräsentation und der nach ihrer Rückkehr stattfindenden beruflichen Umorientierung kann diese Phase als bedeutsam erachtet werden.

Nach ihrer Rückkehr räumt die Familie gemeinsam Vivis Zimmer aus und bringt Jans Sachen weg, womit die Trennung besiegelt ist. Danach fährt die Familie gemeinsam in den Urlaub, sodass Vivis Rückkehr im Zeichen familialer Einigkeit und Zugehörigkeit steht. Hier erlebt Vivi Unterstützung und auch, dass sie bedingungslos zurückkehren kann, wenn sich Probleme ergeben.

Nach dem Familienurlaub trifft Vivi zufällig Collin, einen alten Schulfreund, wieder und beginnt bald eine Beziehung mit ihm zu führen. Collin hat ein Auto, einen unternehmenslustigen Freund*innenkreis und so verbringen sie ihre Freizeit mit Tagesausflügen, Besuchen von Diskotheken und Kurzurlauben, was einen sorglosen Charakter vermittelt und für Vivi ebenfalls soziales Kapital symbolisiert. Vivi genießt vor allem das Familiengefühl, das Collin ihr bietet:

„wir haben wirklich jeden Tag was gemacht ich war wirklich gar nich mehr zuhause und hab mich mal einfach wieder auf mich konzentriert und das war so schön an ihm also er hat mich er wollte mich gar nich so gehen lassen so ich war wirklich jeden Tag bei ihm und seinen Eltern das hat sich wirklich richtig wie so ne Familie angefühlt“ (I2 V, 1145-1149).

Vivi kann in diesem Zusammenhang die Person sein, die umsorgt und angenommen wird. Vivi verbringt weniger Zeit in der elterlichen Wohnung und übernachtet häufig bei Collin. In dieser Zeit ereignet sich ein familialer Zwischenfall, der Vivi vor eine Entscheidung stellt.

Vivi schildert eine Situation, in der es wieder zu Streitigkeiten zwischen Nadine und Kristian Nowak kommt, weil Kristian Nowak „stinkbetrunken“ (I2 V, 641) ist. Vivis Mutter sucht zunächst Hilfe bei Vivi, weil dies der routinierte Weg ist. Vivi, die sich selbst in einer Umgebung befindet, die sie stärkt, entscheidet sich dagegen, zu ihrer Familie zu fahren und bleibt bei Collin.

„meine Mutter [hat] mich angerufen und dann hat meine Mutter am Telefon einen Anfall bekommen und das war dann meine Chance soll ich jetzt mein ganzes Leben lang zurückstecken und sich mich auf mich konzentrieren oder soll ich mal wieder auf meine Familie hören? (.) ich hab dann nich (.) ich war dann am Telefon für sie da war aba ich bin dann bei mein Freund geblieben weil ich gedacht hab ich muss jetzt mal meinen Kopf abschalten ich kann nich mein ganzes Leben lang nach meinen Eltern richten“ (I2 V, 643-648).

Aber auch die Tatsache, dass Vivi es „geschafft hat“, nach der Trennung von Jan für ihr eigenes Wohl zu sorgen, bilden einen Hintergrund ihrer jetzigen Entscheidung und kann ihr aufzeigen, dass sie sich so entscheiden *kann*. Vivi hat die Erfahrung gemacht, sich aktiv um sich selbst kümmern zu können, kein Opfer sein zu müssen. Diese Handlungsfähigkeit behält sie in dieser Situation bei und zieht daraus Konsequenzen. So kommt es an dieser Stelle nicht zu einer Identifikation mit der Mutter, sondern zu einer Neujustierung deren Beziehung (vgl. dazu Goblirsch 2010, 346). Frau Nowak und Vivis Geschwister kommen für eine Weile bei Frau Nowaks Bruder unter, während Vivi noch weiterhin bei Collin bleibt und es genießt, sich „aufgefangen“ (I2 V, 866) zu fühlen. Darin wird erstmals eine neue Möglichkeit in Beziehungen gesehen. Vivi kann Gelegenheiten sehen und nutzen, sich von ihrer Familie zu lösen bzw. das Beziehungsverhältnis neu zu justieren. Das erfolgt vor allem über andere Beziehungen, die sie eingeht und die für sie einen emanzipatorischen Raum eröffnen. Im Sommer 2018 muss Vivis Familie ihre Wohnung räumen. Die Gründe dafür bleiben jedoch unklar und Vivi führt hier unterschiedliche Begründungen an. So ist die Wohnsituation im August 2018, zum Zeitpunkt des zweiten Interviews, wie folgt: Die Eltern haben ein Schlafzimmer, Vivi und Celina teilen sich ein Zimmer und Nico schläft entweder bei seinen Eltern im Zimmer oder in der Küche. Ungefähr zur gleichen Zeit trennen sich Vivi und Collin, sodass Vivi wieder bei ihren Eltern wohnt und keine Möglichkeit eines Rückzugsortes besteht. Auch der Zustand umsorgt zu werden, ändert sich schlagartig.

Die Trennung begründet Vivi damit, dass „Collin sich von Tag zu Tag immer mehr verändert [hat] genau wie mein Vater (.) ähm mit der °Alkoholsucht° ähm der °Spielsucht°=er hat ne mega krasse Spielsucht“ (I2 V, 843-845). Wiederholt lassen sich Parallelen zwischen den Beziehungen, die sie und ihre Mutter führen, erkennen. So endet auch diese Beziehung mit einer Totalzäsur.

„so ich mein ich hab jetzt natürlich wieder jemanden kennen gelernt er war gestern bei mir also so ich hab ich will ersmal wieder ne Freundschaft ich will nich wieder direkt Beziehung oder sonst was ich hab gesagt wir sind Freundschaft das is mir ersmal wenig/ wichtiger damit ich wieder mich auf mich selber konzentrieren kann (...) auf meine Arbeit konzentrieren kann“ (I2 V, 1150-1155).

Das rekonstruierte Muster der sozialen Strukturierung spiegelt eine spezifische biographische Bewältigungsstrategie Vivis wider. Dadurch kann Vivi Aktivität markieren und sich als handlungsfähig erleben. Gekennzeichnet sind die Beziehungsmuster durch sich stets wiederholende Totalzäsuren, mit denen Vivi die Freundschaften enden lässt und alsbald neue

Freund*innen findet. Dieses Muster zeichnet sich am Ende auch für ihre partnerschaftlichen Beziehungen ab.

Die soziale Strukturierung ermöglicht es Vivi, den Delegationsauftrag der Mutter zu bearbeiten. Durch die Erfüllung des Auftrags, den ihre Mutter an sie stellt, versucht Vivi familiäre Anerkennung zu erhalten und damit auch ihre Position innerhalb der Familie zu stärken. Welche Mühen sie dafür auf sich nimmt, wird durch die Entwicklung ihrer Essstörung deutlich, wobei auch ausdrücklich darauf verwiesen soll, dass dies eine Bewältigungsstrategie für Vivi darstellt, da diese ihr Fürsorge verschafft.

Inwiefern sich nun die soziale Strukturierung auf Vivis berufliche Selbstpräsentation auswirkt, soll im Folgenden betrachtet werden.

7.4.7 Berufliche Selbstpräsentation

„ich hab auch immer behauptet ich werd das [Ausbildung als Rettungssanitäterin] durchziehen“

In diesem Unterkapitel wird nun vor dem Hintergrund der dargestellten Biographie ein Fokus auf die berufliche Selbstpräsentation gerichtet. Dafür wird nochmals das thematische Feld von Vivis Lebensgeschichte in Erinnerung gerufen: Ich bin auf der Suche nach perfekten Beziehungen und bringe mich fürsorglich für diese Beziehungen ein. Aber egal, was ich tue, ich werde immer enttäuscht.

Es ist eine Veränderung hinsichtlich des *inhaltlichen* Schwerpunktes der beruflichen Orientierung festzustellen. Die *Struktur* der beruflichen Selbstpräsentation, bleibt jedoch unverändert. Gemäß der Kontinuitätsherstellung integriert Vivi in beiden Interviewzeitpunkten das Thema der beruflichen Orientierung in ihre lebensgeschichtliche Erzählung und setzt dafür gewisse Wegbegleitungen und Marker, die sie als zielführend dafür erachtet, ein (vgl. dazu auch Keddi 2011, 87). Nicht nur das Muster der Freundschaften bleibt erhalten, sondern auch die gleichbleibend hohe Bedeutung der Familie, insbesondere ihrer Mutter, so dass der bereits rekonstruierte Delegationsauftrag hier Konkretisierung erfährt.

So lässt sich vorausgreifend festhalten, dass Vivis Präsentationsinteresse im ersten Interview davon geprägt ist, zu zeigen, weshalb es ihr gelingen wird, den Beruf der Rettungssanitäterin zu ergreifen und sich damit auch von ihren Freund*innen und Mitschüler*innen abzuheben. Zwar werden Herausforderungen antizipiert, die aber vor allem dazu dienen sollen, das Präsentationsinteresse zu schärfen und sich selbst wissend, informiert und weitsichtig zu inszenieren. Im zweiten Interview hingegen verfolgt Vivi eine Selbstpräsentation, die stringent aufzuzeigen sucht, weshalb sie dem Beruf *nicht* nachgehen kann und sie für sich eine Alternative im Beruf der Bäckereifachverkäuferin gefunden hat. So soll der Chronologie folgend zunächst die Selbstpräsentation aus dem ersten Interview betrachtet werden und anschließend diese aus dem zweiten, womit die Prozesshaftigkeit verdeutlicht werden kann. Im ersten Interview ist Vivi festgelegt und sich ihres Berufswunsches sicher: Sie möchte Rettungssanitäterin werden. Dies ist ein Berufsziel, das nicht nur sie, sondern auch schon ihre Mutter und deren Mutter hatten, so dass übergenerationale Verantwortung und Erwartungshaltungen mit dem Erreichen des Berufszieles einhergehen. Dies wird an folgender Sequenz aus dem Interview mit Frau Nowak deutlich:

„V: Sie wollte eigentlich Rettungssanitäterin werden bis ich dazwischen geplatzt bin

FN: ich hab aber immer gearbeitet und ich hab mich für dich entschieden und nicht für jemand anderen

V: Hab ich doch grade gesagt dass d/

FN: Ja das willst du nicht hören ((lacht))

V: Ja du hast deinen Job nicht gemacht aber deswegen mach ich ihn weiter

FN: Ja hoffen wir's

V: Bin doch schon gut dabei“ (I FN, 305-310).

Vivis Äußerung bzw. Kommentierung wurde bereits zu Beginn der Falldarstellung zitiert. Der restliche Sprechakt findet an dieser Stelle ebenfalls Beachtung, um den angenommenen Delegationsauftrag, mit dem Frau Nowak Vivi ausstattet, zu spezifizieren.

Vivi verfolgt also mit ihrer angestrebten Berufswahl das Ziel, den Traum ihrer Mutter zu erfüllen und vor allem das zu erfüllen, was Frau Nowak *wegen Vivi* verwehrt geblieben ist. Vivi wird „hinausgesandt, um die unerfüllten Strebungen“ (Stierlin 1978, 25) Frau Nowaks zu verwirklichen und das zu erfüllen, was ihr nicht möglich, nicht erreichbar war. Damit erfüllen Vivi und ihre beruflichen Orientierungen die Funktion der Repräsentantin eines ungelebten Lebens bzw. einer unerfüllten beruflichen Verwirklichung Frau Nowaks (vgl. ebd.; King 2004, 117; Goblirsch 2010, 343). Für das Verhältnis zwischen Frau Nowak und Vivi hat dies eine ambivalente Beschaffenheit zur Folge, welche durch das ohnehin schon parentifizierte Verhältnis potenziert wird. Stierlin (1973) erläutert den Delegationsauftrag folgendermaßen: Eine Person, die ‚delegiert‘ wird, „erhält die Erlaubnis und Ermutigung, aus dem elterlichen Umkreis herauszutreten – aber nur bis zu einem gewissen Punkt“ (ebd., 24). Damit wird Vivi also mit einer Mission ausgestattet und bleibt aber ihrer Mutter als Senderin verpflichtet. Diese Beschreibung erweist sich als anschlussfähig an Bourdieus (2005) „Widersprüche des Erbes“, worin er ebenfalls dieses ambivalente Verhältnis beschreibt und die Aufträge wie folgt zusammenfasst: „Sei wie ich, mache es wie ich, und: Sei anders, geh‘ fort“ (ebd., 340). So ist dieses ambivalente Beziehungsverhältnis einerseits durch Gefühle der Treue und Loyalität beschaffen, wodurch das eigene Handeln mit einer Sinnhaftigkeit ausgestattet wird, und andererseits aber auch mit Konkurrenz und Schuld.

So erhält Vivis berufliche Orientierung eine signifikante familiäre Bedeutung, die auch das Mutter-Tochter-Verhältnis beeinflusst. Dabei geht es nicht nur um ihre eigenen Interessen und Stärken, sondern vielmehr um eine Übereinstimmung mit denen der Mutter, womit Vivi eine „Wiedergutmachung“ verfolgt und dabei nach mütterlicher Anerkennung strebt. So besteht zwar der Delegationsauftrag, aber zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass keine konkreten Hilfestellungen dafür zur Verfügung stehen, *wie* Vivi dieses Ziel erreichen kann (vgl. dazu Rosen 2013, 155). Als Bewältigungsstrategie und Versuch, dem Delegationsauftrag nachzukommen, zieht Vivi freundschaftliche Beziehungen heran. So erhalten ihre Beziehungen auch eine Funktionalität und Zweckmäßigkeit. Vivi sucht nach Solidarverbündnissen, die in ihrem Ausmaß umfassend sind. Hier ereignet sich ein bekanntes Muster, so dass Vivi auch hinsichtlich der beruflichen Orientierung Freundinnen einführt, mit denen sie berufliche Vorstellungen verbindet. Mit dem Ende der jeweiligen Freundschaften werden auch die beruflichen Vorstellungen brüchiger und in Frage gestellt. So eröffnet die „These vom Dasein für andere“ (Dausien 1996, 69), die sich auch in Vivis thematischem Feld niederschlägt, vor dem Hintergrund ihrer beruflichen Selbstpräsentation eine neue Dimension, da dieses Dasein für andere einerseits Vivis andauernde Aktivität und ihre Handlungsfähigkeit signalisiert und andererseits den Gedanken der Funktionalität der Beziehungen unterstreicht. Dabei geht es vor allem um die subjektive Relevanzsetzung der Beziehungen und der Frage danach, welche Funktion die dargestellten Freundschaften im jeweiligen biographischen Abschnitt für Vivi erfüllen. Hier sei exemplarisch an die Darstellung der Schulbiographie erinnert, bei der stets

eine Schule mit einer signifikanten Bezugsperson besetzt ist und damit Schulwechsel und schließlich berufliche Orientierungsprozesse dargestellt werden.

Der Beziehungsaspekt und die Tatsache, für andere da zu sein, stellen den Ausgangspunkt für Vivis Interesse dar: „ja also das war von klein auf ich wollte helfen=ich wollte Menschen helfen“ (I1 V, 218/219). Vivi beschreibt ihr Interesse „von klein auf“, sodass dieser Aspekt einen überdauernden, fest zu ihrer Person gehörenden Charakter aufweist. Ihre Begeisterung für den Bereich beschreibt Vivi als fortdauernd:

„bis heute hab ich mir noch was hab ich mir angewöhnt wenn ich n Krankenwagen sehe oder Feuerwehr ich dreh total durch ((lacht)) (Interviewerin: ((@@@)) mhm ((@@@))) Wenn Sie sehen wenn die lang fahren ((@@@)) ich guck immer aus'm Fenster ((@@@))“ (I1 V, 465-467).

Neben der zeitlichen Konstanz wird vor allem im zweiten Zitat Überschwänglichkeit und mangelnde Impulskontrolle deutlich.

Auch in Frau Nowaks Überlegungen, weshalb ihre Tochter diesen Beruf ausgewählt haben könnte, kommt der Retterinnengedanke ebenfalls vor:

„Sie wollte halt Mä/Mädch/ach Mädchen sag ich schon immer Leute re/retten und so ne? das ist so ihr Ding gewesen“ (I FN, 133/134).

Frau Nowak beschreibt Vivis Interesse daran als etwas „Natürliches“, ihr schon immer Innewohnendes und setzt es mit einer Berufung gleich, der Vivi nachgeht. Beide Frauen haben eine deckungsgleiche Begründung, so dass Vivi keine andere Wahl hat, als diesem Beruf nachgehen zu wollen. Mit dem Verb „retten“ wird auch eine bestimmte Rollenaufteilung der beteiligten Personen suggeriert, so dass Vivis Rolle hier festgelegt scheint und in dieser der rettenden Person gesehen wird. Vivis Streben nach dieser Rolle, das Frau Nowak durch ihre Aussage ebenfalls verdeutlicht, schlägt sich auch in ihren Freundschaftsbeziehungen nieder, in denen sie auch stets „das Beste“ für ihre Freund*innen will. Dieser Wille und damit verbundene Erwartungshaltungen an die Freund*innen sind Beweggründe dafür, weshalb diese oftmals mit Totalzäsuren enden.

Im ersten Interview präsentiert Vivi sich gegenüber den beendeten Freundschaften als überlegen und demonstriert, dass sie überzeugt davon ist, ihren Berufswunsch zu erreichen. Sie nutzt ihre Freundin Kimberley, die mit 13 Jahren schwanger geworden ist, als Abgrenzungsmöglichkeit.

„wir wollten zusammen eigentlich zusammen Medizin studieren .hhh ja:a bis das passiert ist aber wir wollten Anfang an was mit Medizin beide machen und so sind wir erst auf den Riecher gekommen und haben uns immer nach und nach informiert und so jetzt ist sie schwanger (...) ich wollte noch studieren a:aber (3) ((lacht auf)) es würde mir nichts bringen weil ich hab sehr guten Kontakt mit der ASB und die haben gesagt du kannst hier sofort anfangen ((lacht))“ (I1 V, 241-248).

Vivi präsentiert das gemeinsame Vorhaben des Studiums als nicht mehr möglich. Außerdem wird deutlich, dass Vivi die Geburt eines Kindes als einen Einschnitt verbunden mit dem Aufgeben von geplanten Berufszielen darstellt, denn *weil* Kimberley schwanger ist, kann sie nicht studieren. Damit reproduziert Vivi die Entscheidung und Erfahrung ihrer Mutter. Dieses Phänomen ist anschlussfähig an Ergebnisse von Stein (2006), die für junge benachteiligte Frauen Konstellationen festhält, in denen sie sich eine Position sichern können: „als *unverzichtbares* Mitglied im Verwandtschaftsverband (Caring-Karriere); als *unverzichtbares* Mitglied der eigenen Familie (...); als *geschiedene* Alleinerziehende“ (ebd., 93; Herv. i. O.).

Insbesondere die ersten beiden Konstellationen scheinen für Vivis Mutter und andere weibliche Familienmitglieder zutreffend zu sein, sodass die Zusammenstellungen

„durch temporäre ‚Erwerbsarbeit‘ im weitesten Sinne flankiert werden. (...) Die Emanzipation benachteiligter junger Frauen verläuft somit eher über die konsequente Nutzung der rechtlichen Stellung als (geschiedene) Ehefrau und Mutter; sie verläuft kaum, keinesfalls ausschließlich, über Lohnerwerbsarbeit“ (ebd.).

Vivis Fokussierung darauf stellt also eine Bewältigungsstrategie ihrer benachteiligten Situation dar, die in ihrer Familie generationsübergreifend bedient wird.

Ihre eigene berufliche Planung stellt sie aber, im Vergleich zu Kimberleys, immer noch als möglich dar, vor allem weil ihr der ASB in Aussicht stellt, dort arbeiten zu können. Weiterhin wird erkennbar, dass das Studium nur gemeinsam bestritten werden kann und damit für Vivi eine enge Verbindung aus sozialem und kulturellem Kapital vorherrscht. Diese Verbindung erscheint passend zu Vivis bisherigem sozialen Muster, welches mit den Bildungsinstitutionen verbunden ist, sodass die emotional unterstützende Komponente, wie Yosso (2005, 79) sie für soziales Kapital betont, darin deutlich wird. Kimberleys Schwangerschaft wird nicht nur als Begründung herangezogen, weshalb die beiden nicht mehr befreundet sind, sondern auch zum Grund für Vivi, weshalb sie auch nicht mehr der Idee des Studiums nachgehen kann und sogar die Möglichkeit für sich ausschließt. Der Charakter der Totalzäsur, der eine umfassende Bedeutung für diverse Lebensbereiche hat, wird hier abermals deutlich. Damit kristallisiert sich Vivis biographische Bewältigungsstrategie heraus, indem soziales Kapital priorisiert wird und Handlungsfähigkeit durch das Führen der unterschiedlichen Freundschaften präsentiert werden kann.

Vivi greift daher auf ihr bekannte Strukturen zurück und kommt zu dem Entschluss, dass „es mir nichts bringen [würde] weil ich hab sehr guten Kontakt mit der ASB und die haben gesagt du kannst hier sofort anfangen ((lacht))“. Damit rekurriert sie auf konkrete und bereits personell bestehende Kontakte, schätzt diese als erreichbarer und realistischer für sich selbst ein und priorisiert abermals soziales Kapital.

Für den Berufsalltag stellt Vivi fest:

„Rettungsanleiterin [bedeutet] nicht nur noch Leben retten heißt so die Arbeit hat auch sehr sehr viel mit Reden zu tun (...) ich stell mir den Beruf auch sehr sehr schwer vor“ (I1 V, 354-359).

„es heißt ja nicht mehr wirklich so Leben retten weil (Interviewerin: ja) hier [Stadt] passiert zwar schon seh/sehr sehr viele schlimme Dinge aber der Notarzt macht sozusagen die größeren Dinge“ (I1 V, 375-376).

Vivi nimmt eine Differenzierung zwischen akuter medizinischer Versorgung und psychosozialer Beratung vor. Ersteres spricht sie vor allem Notärzt*innen zu, welche die „größeren Dinge“ übernehmen. Vivi präsentiert Kenntnisse über das Arbeitsfeld und auch spezifische kommunikative und soziale Fähigkeiten, die das Feld erfordert.

Eine Befürchtung bzw. einen Nachteil sieht Vivi im folgenden Einsatzbereich:

„weil man muss im Endeffekt auch sehr sehr viel mit (.) betrunkenen Leuten durchmachen und durch meiner Vergangenheit habe ich halt Angst dass das wieder alles hochknallt aber ich hab gesagt dann muss es also das gehört dann eben alles dazu“ (I1 V, 359-362).

Vivi präsentiert ein Bewusstsein bezüglich möglicher retraumatisierender Inhalte. Die Aussage wird vor allem vor dem Hintergrund des Delegationsauftrags gelesen und verdeutlicht

so Vivis Eignung sowie ihren Willen, ihre Aufopferungsbereitschaft, diesen Auftrag auch umzusetzen. Gleichzeitig bleibt die Frage danach, wie sie mit der befürchteten emotionalen Belastung, die aus ihren Äußerungen hervorgeht, umgeht. Wesentlich ist für Vivi schließlich noch der Gedanke der Weitergabe von Wissen, Fähigkeiten und Tugenden:

„ich mein man kann seinen ((@@@)) kleinen Kindern mit so Sachen ((@@@)) man kann/ ist eigentlich das schönste so (Interviewerin: ja) (.) anderen Kindern dann auch später was beibringen dadurch weil ich mein wir machen ja auch so Jugendgruppen“ (I1 V, 480-483).

Vivi spielt auf unterschiedliche Ebenen des Weitergebens an, die vom familialen zum professionellen Rahmen reichen. Sie verfolgt damit auch einen gesellschaftlichen Nutzen des Berufs, an dessen Mehrwert entsteht sie sich durch Weitergabe beteiligt und damit symbolisches Kapital akkumulieren kann (vgl. dazu Kronauer 2017b; 2018, 136). Als wesentliche Gelingensbedingung hält Vivi jedoch den Spaßfaktor fest:

„ich finde man muss einem die Arbeit Spaß machen weil wenn's/wenn's wenn man keine Ziele vor den Augen hat dann bringt das alles gar nichts (Interviewerin: mhm mhm) ich finde es ist persönlich wichtig weil man kann sich dadurch au/ablenken erstens das man kriegt dafür Geld und ich mein wenn's dann so noch Spaß macht“ (I1 V, 472-475).

Resümierend lässt sich somit festhalten, dass Vivi vor allem einer beruflichen Selbstpräsentation folgt, die sich durch die Übernahme des Delegationsauftrags durch Frau Nowak auszeichnet. So stellt Vivi auch eine intergenerationale Weitergabe von kulturellem und symbolischem Kapital in den Vordergrund. Es geht ihr weniger um eine Einkommenserzielung, die sie zwar als einen positiven Nebeneffekt darstellt, als vielmehr um eine emotional positive Besetzung des Berufs (vgl. Walther 2006, 38). Dies verdeutlicht Vivi, indem sie den Spaßfaktor, womit auch das inhaltliche Interesse am Beruf einhergeht, fokussiert und damit die Wahrscheinlichkeit, das berufliche Ziel zu erreichen, höher einschätzt (vgl. Böhle 2018, 69). Die Identifikation entsteht vor allem auch durch die Übernahme der mütterlichen Mission und der Übereinstimmung damit. Damit ist ebenfalls eine hohe Bedeutung des Aspekts der Ablenkung assoziiert, der durch das Nachgehen von Arbeit sichergestellt wird und im Folgenden näher betrachtet werden soll.

Im zweiten Interview kommt es zu einer Veränderung des Inhalts der beruflichen Selbstpräsentation, indem eine Ausbildung als Bäckereifachverkäuferin angestrebt wird. Im Rahmen des ersten Interviews wurde der Delegationsauftrag bereits als ambivalent beschrieben und im Rahmen des zweiten Interviews lässt sich eine Entwicklung verzeichnen, in der Vivi stärker als zuvor, den Delegationsauftrag als Druck und emotionale Belastung wahrnimmt. So bettet sie diese Veränderungen, wie bereits erwähnt, in Konfliktsituationen ein, die ihr widerfahren sind und die auch dazu geführt haben, dass „Neu- bzw. Umorientierungen sowie bewusste Bilanzierungen des bisherigen Lebens notwendig [geworden sind], um die Fakten des Lebens neu zu ordnen und zu verorten“ (Keddi 2011, 84). Es sei nochmals daran erinnert, dass Vivi im Rahmen des zweiten Interviews ebenfalls dem sozialen Muster der Orientierung an Freundschaftsbeziehungen folgt. Die Freund*innen werden schon seit dem Kindergarten mit den beruflichen Zukunftsvorstellungen verknüpft. Es wird vor allem das Ende der Freundschaften präsentiert, wobei die Rolle der Alleingelassenen annimmt, die sich ohne jegliche Unterstützung nicht vorstellen kann, den Delegationsauftrag zu erreichen. Mit jedem Beziehungsende werden die Zukunftsvorstellungen und die Erreichbarkeit der beruflichen

Orientierung brüchiger. So entspricht dieser Verlauf auch ihrem thematischen Feld. So bilanziert sie nahezu eingestehend: „ich hab auch immer behauptet ich werd das [Ausbildung zur Rettungssanitäterin] durchziehen“ (I2 V, 1239).

Daraus wird der Behauptungsgedanke gegenüber den anderen Generationen, die Verantwortung und das Pflichtgefühl, womit Vivi ihre berufliche Entscheidung verbindet, besonders deutlich. Es wird aber auch erkennbar, dass Vivi sich als gescheitert erlebt, auch sie hat es nicht geschafft, obwohl sie lange daran festgehalten hat.

„und ähm ich wollt das immer mit meiner besten Freundin zusammen durchziehen und jetzt ähm wo sie weg is (.) ähm und ich einfach mit den ganzen Probleme alleine dastehe ähm weiß ich nich ob ich das verkräften könnte ich hab Angst dass mich das wieder so runterzieht ähm ich weiß nich ich will nich einen Beruf haben der mich kaputt macht so“ (I2 V, 1240- 1243).

Vivi präsentiert ein Eingeständnis, es alleine nicht zu schaffen und auf Austausch mit einer anderen Person angewiesen zu sein.

Außerdem schildert Vivi, wie sehr sie die wiederholten Krankenhausaufenthalte der Mutter in jüngerer Vergangenheit beschäftigen und sie sich daher fragt, ob dieser Beruf der richtige für sie sei. Eine weitere Situation, die sie nachhaltig bewegt, spielt sich am Hauptbahnhof ab, als die Familie einen alten Familienfreund zum Zug begleitet und er am Gleis einen Schlaganfall erleidet und im Krankenhaus verstirbt. Vivi präsentiert sich erschüttert über die fehlende Hilfsbereitschaft der Passant*innen. Hinzukommen eigene Schuldgefühle:

„seitdem geb ich mir wirklich voll die Schuldgefühle dass ich denke es liegt an mir dass is dass ich nich irgendwie anders schneller gehandelt hätte oder sonst was“ (I2 V, 1271-1273).

Diese Stelle steht dafür, dass Vivi die eigene Passung und Eignung für den Beruf in Frage stellt. Damit wird deutlich, dass Vivi einer engen Verbindung von Beruf und ihrer Person folgt und einen Beruf finden möchte, der ihr entspricht. Vivi stellt eine für sie zentrale Bedingung für die Ausübung dieses Berufes dar:

„natürlich wär meine beste Freundin gut da dann wär natürlich alles anders weil es ja eine Person da gibt die mir Halt gibt und Kraft gibt mit der ich reden kann nich so nich alleine dastehe so“ (I2 V, 1248-1250).

So wird die Bedeutung des thematischen Feldes im Rahmen der beruflichen Selbstpräsentation deutlich. Diese soziale Strukturierung und die Suche nach einer Bezugsperson durchdringen alle Lebensbereiche Vivis (vgl. dazu Flaake & John 1993, 206). Neben diesen Aspekten spielt auch die schulische Belastung eine Rolle in Vivis Orientierungsprozess.

Die Überforderung in der Schule ist laut Vivi auf die häusliche Situation zurückzuführen, weshalb sie ihre Entscheidung von ihrer Belastung abhängig macht. Vivi begibt sich in einen Prozess des Abwägens, in dem sie nicht nur ihre damalige Beziehungssituation berücksichtigt, sondern auch die familiäre Situation, „es war alles zu viel für mich der Stress Zuhause und dann noch nebenbei so viel lernen“ (I2 V, 1032/1033). Es erscheint so, als überlagere der familiäre Kontext den schulischen und gebe anderen Themen keinen Raum. So kommt sie zu dem Entschluss, Abstriche machen zu müssen und entscheidet sich für die Option des Dauerpraktikums in einer Supermarktkette. Eine vergleichbare Entscheidungsfindung bzw. Argumentationslogik finden sich beim ersten Schulwechsel wieder, bei dem der Wille der Mutter und schulische Schwierigkeiten als Gründe für den Wechsel angegeben wurden.

Mit dem Antritt des Dauerpraktikums wird der erteilte Delegationsauftrag gefährdet. Vor dem Hintergrund des Mutter-Tochter-Verhältnisses ist diese Entscheidung auch mit Schuldgefühlen verbunden sowie mit Angst, ihre Mutter zu enttäuschen (vgl. dazu Stierlin 1978, 25 f.). Zugleich birgt diese Gefährdung des Delegationsauftrags auch die Möglichkeit der Neujustierung des Verhältnisses zwischen Mutter und Tochter, so dass Vivi damit den Auftrag umkehren kann und die Beziehung zu ihrer Mutter testen kann, um sicherzustellen, wie ihre Reaktion auf eine Absage des Auftrags ausfällt (vgl. ebd., 34).

Das Dauerpraktikum beschreibt Vivi rückblickend als Neustart und sieht darin die Chance, sich wieder auf sich selbst fokussieren zu können. Dennoch erscheint es nach wie vor begründungswürdig für Vivi zu sein und sie zieht daher Lehrkräfte als Unterstützung und Personen hinzu, die ihre positive Entwicklung beurteilen können:

„also ähm ich bereu das definitiv nich aus dem Grund dass ich mich wirklich ähm wieder auf mich¹²³ ((Vivis Handy klingelt erneut, weil sie eine Kurznachricht erhalten hat)) boah ((Vivi verdreht die Augen und dreht ihr Handy um)) (.) auf mich selber konzentrieren konnte wirklich mehr abschalten konnte ähm Herr Lantermann hat auch gesehen dass ich komplett aufgeblüht bin“ (I2 V, 1204-1207).

Für Vivi kann das Dauerpraktikum einen Möglichkeitsraum im Sinne Kings darstellen, indem die Entwicklung beruflicher Vorstellungen nicht von Frau Nowak besetzt wird (vgl. dazu Bünting 2017, 27; King 2004, 37).

Nachdem das Dauerpraktikum für Vivi nicht in eine direkt anschließende Ausbildung führt, sondern sie danach zunächst mit ihrem damaligen Freund wegfährt, kommt es während und nach dieser Zeit zu beruflichen Umorientierungsprozessen. Vivi entscheidet sich in einem Prozess des Abwägens für einen Beruf, den sie mit mehr Ruhe verbindet als den der Rettungs-sanitäterin. Diese Entscheidung wird vor dem Hintergrund familialer Strukturen und Dynamiken getroffen, an die Vivi sich anzupassen versucht bzw. diese auch als nicht veränderbar einstuft und daher Konsequenzen auf anderen Ebenen zieht.

„[ich werd eher u/unter Druck] gesetzt ne? ähm (5) egal was ich mache damals war alles falsch (3) ((atmet tief aus)) und dann hab ich eben nen ((gähnt)) Beruf gefunden der Spaß macht wo mir auch gezeigt wird mein Vater¹²⁴ hat auch gesagt er glaubt das is der richtige Beruf für mich so dass meine Mutter hat ja früher auch Konditorin gelernt“ (I2 V, 1365-1369).

Kann Vivi familiäre Parallelen und Gemeinsamkeiten präsentieren, spricht sie vom ‚richtigen‘ Beruf und Spaß, den sie dabei hat. Diese Nähe bzw. auch vielmehr die Parallele zur Mutter erscheinen konstitutiv für die Bezeichnung als „Beruf“ in diesem Zusammenhang. Gleichzeitig wird dieser jedoch stets mit der Funktion in Verbindung gebracht, sich dort auch ablenken zu können. Dafür muss das Tätigkeitsfeld einen Kontrast zum persönlichen, privaten Alltag darstellen, da die Funktion von Arbeit in Ablenkung besteht:

„ich hab sowieso so viel Stress da kann ich den Stress nich noch aufer Arbeit noch gebrauchen und hab einen Beru/Beruf gefunden wo ich noch so Spaß haben kann wo ich noch ruhiger so ruhiger so n ruhigen Alltag hab so“ (I2 V, 1321-1323).

123 An dieser Sequenz ereignet sich eine Situation, die charakteristisch für das Familienverhältnis stehen kann: Ausgerechnet in dem Moment, in dem Vivi davon spricht, sich auf sich selbst konzentrieren zu können, wird sie durch eine eingehende Kurznachricht von Kristian Nowak unterbrochen. Im Verlauf dieses Interviews ist dies wiederholt vorgekommen, so dass wir das Interview auch aufgrund eines Anrufs von ihm unterbrochen haben.

124 Gemeint ist an dieser Stelle der Stiefvater, spricht Kristian Nowak.

Bei dem gefundenen Beruf bezieht Vivi sich auf ihre Ausbildung als Bäckereifachverkäuferin, die sie anstrebt. Vivi stellt zwar auch fest, dass ihr der ausgeübte Beruf Spaß machen muss, aber es erscheint, als müsse er in erster Linie kompatibel mit ihrem Alltag sein, den sie als stressiger empfindet als ihre Arbeit, wodurch Arbeit eine kompensatorische Funktion erhält. Im Interview mit Frau Nowak lässt sich herausarbeiten, dass Arbeit von ihr als Bewältigungsstrategie gehandelt wird, die dazu genutzt wird, um den Alltag zu meistern, um vor alltäglichen, häuslichen Situationen „fliehen“ zu können.

„Ja mir fehlt halt so meine Arbeit ab und zu mal raus zu kommen aber ich darf halt nicht mehr“ (I FN, 316/317).

Damit geht ebenfalls einher, eine gesellschaftlich anerkannte Funktion und eine Aufgabe durch Arbeit zu haben (vgl. Kronauer 2017b, 237). Berufs- und Arbeitsfähigkeit werden als Ablenkungsstrategie Frau Nowaks dargestellt, die zuvor eine Integration in eine Arbeitsgemeinschaft sichergestellt haben. Erwerbsarbeit stellt an dieser Stelle auch die Möglichkeit dar, als „eigenständig handelndes Subjekt mit der Gesellschaft in Bezug zu treten“ (Dausien 1994, 587). Wesentlich ist an dieser Stelle, dass der Grund dafür nicht mehr an einer Arbeitsgemeinschaft teilnehmen zu können, nicht an mangelndem Willen Frau Nowaks liegt, sondern mit ihrer gesundheitlichen Situation begründet ist (vgl. Bonna 2017, 260).

Daran wird deutlich, dass

„Erwerbsarbeit in unseren Gesellschaften sehr wohl eine erhebliche Bedeutung zukommt, und zwar sowohl für die Menschen in ihrem Verhältnis zu sich selbst und zur Gesellschaft, als auch für den gesellschaftlichen Zusammenhalt“ (Kronauer 2018, 132).

Auf diese gesellschaftliche und arbeitsmarktpolitische Bedeutung von Arbeit geht Vivi ebenfalls ein, indem sie sich von Hartz-IV-Empfänger*innen abgrenzt und dabei einem medial verbreiteten Muster folgt:

„Leute die so arrogant sind „Oh ja ich find irgendwie nichts“ ja Tschüß und von was sollen die Kinder später leben? (Interviewerin: mhm mhm) ich mein wenn man keine Arbeit hat und seinen Kindern später die/dieses Faulenzen genauso (.) find ich (3)“ (I1 V, 498-504).

Vivi präsentiert damit eine diskriminierende Einstellung gegenüber Erwerbslosigkeit, wie sie bspw. von Baron und Steinwachs (2012) untersucht worden ist. Ebenfalls kommt es an dieser Stelle zu einem klassistischen Abgrenzungsverhalten gegenüber erwerblosen Personen (vgl. dazu ebd., 13; Kemper & Weinbach 2020). So folgt Vivi der Annahme, dass erwerblose Personen in der Verpflichtung stehen, ihren Arbeitswillen stets aktiv zu präsentieren und bringt dies mit einer gesellschaftlichen sowie auch familialen Verantwortung in Verbindung. Die Verbindung von Zukunftsorientierung und Arbeitstätigkeit erscheint für Vivi besonders relevant: „ich sag mal so man möchte mal was erleben man muss auch so an später denken“ (I2 V, 1338). Etwas zu erleben, sieht Vivi nur durch Arbeit möglich, denn nur „wer ein gewisses ... Leistungsniveau erbringt, [hat] das legitime Recht auf ein entsprechendes, äquivalentes Pendant“ (Baron & Steinwachs 2012, 35). Hier ergibt sich eine Anschlussfähigkeit an einen Diskurs, in dem eine „neue soziale Unterschicht“ (Brunnett 2016, 217) konstruiert wird, bei der „Armut und Langzeitarbeitslosigkeit auf moralische Verwahrlosung, mangelnde Anstrengung und ungezügelteres Verhalten zurückgeführt werden“ (ebd.).

Auf der einen Seite wird Sorge um die eigene Zukunft bzw. der Gedanke daran präsentiert und andererseits wird „ein Leben im Moment“ suggeriert, weil es „von heute auf morgen

passieren [kann] dass man sich verletzt oder nie wieder arbeiten gehen kann“ (I2 V, 1339). Damit scheint Vivi auf die Situation von Frau Nowak anzuspielen. Sie verharrt überdauernd in einer schicksalhaften Selbstpräsentation und befindet sich in diesem Fall auch in Übereinstimmung mit Frau Nowaks Argumentationsweise. Die verwendete Redewendung „von heute auf morgen“ ist in Vivis Interviews wiederkehrend und verdeutlicht eine Ohnmacht gegenüber strukturellen Bedingungen. Psychische und körperliche Gesundheit werden so zu einem Privileg und vor allem auch unter dem Aspekt der Arbeitsfähigkeit betrachtet, womit Gesundheit ebenfalls zu einem Marker der Leistungsfähigkeit stilisiert wird (vgl. Brunnett 2016, 215).

Neben der Ablenkung enthält Arbeit für Vivi noch eine weitere Funktion:

„also so fühl ich mich nich mehr so als dumme da sondern hab auch mal von mir aus was in meinem Leben erreicht so von mir aus ich hab mich ja bemüht“ (I2 V, 1327/1328).

Das Nachgehen eines Berufes dient also auch zur Steigerung des Selbstwertgefühls und beeinflusst die Wahrnehmung der eigenen Person. Damit wird Berufstätigkeit als Statussymbol angesehen und als Zertifikat dafür, etwas im Leben erreicht zu haben; Arbeit symbolisiert die Bemühungen und die Aktivität, die dahinterstehen (vgl. Baron & Steinwachs 2012, 39). „und wer es is einfach so wer was erreichen will in sein Leben muss auch was tun so (I2 V, 1344/1345). Damit wird auch ein zentraler Gedanke des Leistungsprinzips reproduziert. Vivi scheint der Idee zu folgen, dass Leistung auch zum Garanten beruflichen Erfolgs wird (vgl. Shell Deutschland Holding 2019, 20). Ihre eigene Aktivität und ihre Bemühungen präsentierend führt Vivi exemplarisch aus:

„und hab mich bemüht hab ja auch alles selbst geschrieben ich hab Bewerbungen alleine gemacht ich hab alles komplett alleine ohne irgendwelche Hilfe von an/ irgendwelchen anderen Leuten so gehabt“ (I2 V, 1333-1335).

Abermals wird deutlich, dass Vivi sich in ihrer beruflichen Orientierung alleine sieht und versucht, dem Delegationsauftrag gerecht zu werden. Die Unterstützungsleistungen der Schule durch bspw. Frau Ammerthal werden an dieser nicht berücksichtigt. So wurde der Ratschlag des Vaters und die Tatsache, dass die Mutter Konditorin gelernt habe, als stützende und richtungswisende Aspekte benannt, aber zugleich werden keine Unterstützungsleistungen benannt. So wird Vivi zwar mit einem „Auftrag entsendet, aber [sie] erhält für diesen Weg nicht das passende Kartenmaterial zur Orientierung“ (Rosen 2013, 155). Dessen Realisierung verdeutlicht Vivi, indem sie sich auf ihre Person bezieht, damit Reife und Entwicklung präsentieren will und ihre Lehrkräfte als Unterstützung bei Bildungsentscheidungen angibt. Dennoch erscheinen ihre Eltern richtungswisend für die Art der Bewältigung zu sein.

So setzt Vivi abschließend zu einer sich selbst vergewissernden Aussage an, die auch nochmals den Gedanken des Bereuens aufgreift:

„guck mal ich bin mit mein Abschluss zufrieden und äh kann auch in mein Leben was erreichen was ich so besser finde als wenn ich mich kaputt gemacht hätte und nur um einen besseren Abschluss zu kriegen natürlich wenn's mir irgendwann besser gehen würde würd ich vielleicht überlegen oder wenn ich eine Ausbildung mache bekomme ich ja eh mittlere Reife deswegen (2) ich wird's auf jeden Fall nich bereuen“ (I2 V, 1223-1227).

Abschließend bleibt festzuhalten, dass Vivi nach familialen Parallelen und Einigkeit strebt, wenn es um ihre berufliche Selbstpräsentation geht. Die inhaltliche Veränderung verbindet

Vivi mit einer persönlichen Entwicklung und der Demonstration eines Reifeprozesses, in dem sie etwas über sich selbst gelernt hat und ihre beruflichen Orientierungen nun passgenauer zu ihrer Person erfolgen können, was von ihr als erfolgversprechend beurteilt wird. Auch hier werden familiäre Parallelen vor allem dann verwendet, um die Darstellung von Sinnhaftigkeit des Berufs zu präsentieren. Vivi verfolgt also stringent den Versuch, intergenerationale Kontinuität herzustellen und sich in Übereinstimmung mit ihrer Familie zu präsentieren.

Neben dem Reifeprozess, den Vivi in ihrer Selbstpräsentation verfolgt, lassen sich jedoch auch Ansätze eines „cooling-out“-Prozesses feststellen. Dieser Mechanismus beschreibt einen Wandel hinsichtlich der angenommenen beruflichen Vorstellungen dahingehend, dass die Personen sich ihr Scheitern als eigenes Defizit zuschreiben oder ihre Ansprüche als ‚überzogen‘ zurücknehmen (vgl. Stauber & Walther 2000, 24). Insbesondere zwischen dem ersten und zweiten Interviewzeitpunkt kommt es hinsichtlich des delegierten Berufswunsches zu Unsicherheiten und der Frage nach der Erreichbarkeit dessen. Zuvor hat Vivi ihre Freundschaftsbeziehungen als Unterstützung im beruflichen (Um)Orientierungsprozess präsentiert. Durch die Verknüpfung mit beruflichen Explorationen erscheinen diese Beziehungen funktional und Vivi sieht vor allem eine Gelegenheit darin, den familialen Delegationsauftrag zu erreichen. Dieser Gedanke wird vor allem durch die Totalzäsuren, welche den Charakter ihrer Beziehungen beschreibt, gestützt. Durch schulische, familiäre und aber auch beziehungsinterne Aspekte sieht Vivi sich überfordert und kann im schulischen Kontext keinen Anschluss mehr aufrechterhalten, so dass ein „Prozeß der Redefinition“ (ebd.) für Vivi erforderlich wird. Dabei erhält sie durch die genannten Lehrkräfte und die Alternative des Dauerpraktikums Unterstützung. Clark (1973) beschreibt Interventionen, wie diese als eine „weiche« Reaktion“ (ebd., 114). „Der Ersatz-Status spiegelt ein weniger ungünstiges Bild der persönlichen Fähigkeiten wider als das Entlassen-Werden oder Zwang, die Szene zu räumen“ (ebd., 120). Nachdem das Dauerpraktikum schließlich nicht in eine Ausbildung vor Ort gemündet hat, entschließt Vivi sich, mit ihrem Freund Jan auf den weiter entfernten Jahrmarkt zu fahren und dort zu arbeiten. Auch diese Entscheidung kann vor dem Hintergrund der „cooling-out“-Prozesse betrachtet werden, in dem Vivi an einen Ort geht, an dem „[the] past does not bring confusion to [her] present“ (Goffman 1952, 457).

Durch die Herstellung der Nähe zu einer ehemaligen Tätigkeit der Mutter in der Bäckerei kann Vivi im Muster Delegationsauftrags bleiben, jedoch wird durch die Feststellung, sie habe immer gesagt, sie könne es schaffen, auch deutlich, wie schmerzhaft und enttäuschend dieser Erkenntnisprozess für sie ist (vgl. dazu ebd., 458). Vivis spezifische Bedeutungszuschreibung von Arbeit als Ablenkung kann abschließend als Bewältigungsstrategie erkannt werden, mit dem nicht erfüllten Delegationsauftrag umzugehen. Vivi führt den Passungsgedanken an, indem sie feststellt, dass sie nicht über die benötigten Fähigkeiten für den Beruf der Rettungssanitäterin verfügt. Dabei ist entscheidend, dass der familiäre Kontext, aus dem der Auftrag stammt, gleichzeitig auch als Hinderungsgrund von Vivi benannt wird. Sie verschreibt sich einem „Familiencode“ (Lutz 2000, 190) und kann mit der Entscheidung, eine Ausbildung als Bäckereifachverkäuferin zu absolvieren, einen Hilfe- und Fürsorgeauftrag gegenüber ihrer Familie aufrechterhalten. Damit bleibt die Thematik des Delegationsauftrags weiterhin zentral in ihrer Biographie und es kann eine Aufrechterhaltung einer oft schwierigen, aber als „wertvoll erachteten Beziehung“ (Stauber 2007, 142) gelingen.

8 Fallvergleich

Im vorangegangenen Kapitel wurde aufgezeigt, welche biographischen Bewältigungsstrategien die Jugendlichen entwickelt und welche Bedeutung diese für ihre jeweils spezifische berufliche Selbstpräsentation haben. Im Folgenden findet eine Zusammenführung der Ergebnisse der Falldarstellungen statt, indem sie einem Vergleich unterzogen werden. Dazu werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede in zwei Schritten erörtert.

Zunächst wird eine wesentliche Gemeinsamkeit aller Fälle erläutert, die in der Bedeutung von Erwerbsarbeit (Kapitel 8.1) besteht und sich fallübergreifend feststellen lässt. Für eine theoretische Einordnung des Vergleichs wird der Diskurs um (Erwerbs-)Arbeit und deren zentrale Bedeutung in den Lebensläufen von Gesellschaftsmitgliedern skizziert. Die Fokussierung auf Erwerbsarbeit lässt sich hinsichtlich gesellschaftlicher Inklusion, aber auch auf der Ebene der sog. Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz kritisch betrachten (vgl. King 2004; 2013; Kronauer 2017a; 2017b). Mit der zentralen Stellung von Erwerbsarbeit geht ein Festhalten an einem Leistungsversprechen einher, das allen Jugendlichen gemein ist. Abschließend lassen sich Investitionen identifizieren, welche die Jugendlichen erbringen, um in eine zukünftige Erwerbsarbeit einmünden zu können. Dabei entsprechen die aufgenommenen (und zum Teil geplanten) Investitionen den rekonstruierten biographischen Bewältigungsstrategien und stellen fallspezifische Handlungsmodi dar.

Im danach folgenden Schritt werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede anhand spezifischer Vergleichsdimensionen dargestellt (Kapitel 8.2). Die Vergleichsdimensionen sind theoretisch durch die Kapitalarten nach Bourdieu (1983) und Yosso (2005) Differenzierung des kulturellen Kapitals bestimmt (Kapitel 3.3). Die Auswahl ist durch die jeweils rekonstruierten biographischen Bewältigungsstrategien zu begründen, weil darin bereits bestimmte Foki auf spezifische Kapitalarten deutlich geworden sind. Die folgenden vier Kapitalformen haben sich als Vergleichsdimension herauskristallisiert: familiales Kapital (Yosso 2005, 79), institutionalisiertes Kulturkapital, soziales und symbolisches Kapital (Bourdieu 1983). Die anderen Kapitalformen, wie bspw. ökonomisches Kapital werden ebenfalls als relevant erachtet und erfahren eine Berücksichtigung im Zuge der Erläuterung, jedoch wird die Kapitalart nicht für sich alleinstehend betrachtet, sondern in ihrer funktionalen bzw. genauer in ihrer symbolischen Wertigkeit für die Personen. Die explizite Berücksichtigung symbolischen Kapitals soll betont werden, welches zwar als Metakapital oder „Wahrnehmungsinstanz“ (Kajetzke 2008, 60) erkannt wird, aber oftmals keine inhaltliche Explikation findet (vgl. Kramer 2011, 39 f.). Dadurch können hier mögliche Tausch- oder Transformationsprozesse zugänglich gemacht werden, die darauf abzielen, als symbolisches Kapital zu fungieren bzw. aufgrund ihrer symbolischen Bedeutung überhaupt erst vollzogen werden. So erfolgt, wie bereits in Kapitel 3.3 dargestellt, eine Darlegung und Verbindung der Kapitalarten, die nicht auf eine quantifizierbare Darstellung der selbigen abzielt, sondern danach strebt, jeweils biographische Bedeutungen und gegenseitige Verquickungen zu veranschaulichen (vgl. Dumais 2002, 45 ff.). Damit kann schließlich auch Bourdieus (2015c) Verständnis von Kapital als „akkumulierte[r] Arbeit“ (ebd., 49) Folge geleistet werden, dem eine biographische Dimension innewohnt. Denn auf diese Art wird ein Zugriff auf Aneignungsprozesse von Kapital ermöglicht sowie Veränderungen hinsichtlich der Akkumulations- oder Transformationsprozesse erkennbar (vgl. Köttig 2013, 998).

Eine differenzierte Betrachtung und Auseinandersetzung mit den Kapitalarten ist auch vor dem Hintergrund der Lebensphase Adoleszenz wesentlich. Zwar sind Kapitalarten familial oder intergenerational geprägt, aber tragen auch ihren wesentlichen Teil dazu bei, Autonomiepotentiale¹²⁵ zu eröffnen und eine Neujustierung der elterlichen Beziehung in die Wege zu leiten (vgl. Kramer 2014b, 195). Schließlich führt die Beschäftigung mit Kapitalarten zu der Frage, die auch Yosso (2005, 77) gestellt hat: Gibt es Kapitalarten, über die die Personen verfügen, die aber keine Anerkennung erfahren und nicht als Potential für die Bewältigung des Übergangs erkannt werden?

8.1 „Ohne Arbeit is man nix“: Die Bedeutung von Erwerbsarbeit

Diese absolute Bedeutungszuschreibung von Arbeit ist kennzeichnend für das empirische Material und konnte in den jeweiligen Falldarstellungen verdeutlicht werden¹²⁶. Dieses Charakteristikum kann weiter ausdifferenziert und als erstes fallübergreifendes Ergebnis festgehalten werden:

- Der Bedeutung von Erwerbsarbeit wird ein hoher Stellenwert zugesprochen. Sie wird als zentraler Faktor gesellschaftlicher Integration verstanden und stellt eine Möglichkeit von (finanzieller) Selbstständigkeit bzw. Erwachsensein dar.
- In diesem Zuge kann eine Orientierung am Leistungsversprechen rekonstruiert werden.
- Um den eigenen Vorstellungen des Leistungsversprechens zu folgen, können fallspezifische Investitionen herausgearbeitet werden, die eine deutliche Nähe zu den rekonstruierten Bewältigungsstrategien aufweisen.

Diese kursorisch formulierten Aspekte erfahren im Folgenden eine tiefergehende Betrachtung, sodass sowohl eine inhaltliche Bestimmung als auch ihre gegenseitige Verquickung vorgenommen wird.

Zuvörderst ist darauf hinzuweisen, dass immer dann, wenn in den Interviews die Rede von Arbeit ist, Erwerbsarbeit gemeint ist. Diese stellt in unserer Gesellschaft die „abhängige, durch Löhne und Gehälter entgeltete“ (Kronauer 2018, 132) Form von Arbeit dar, womit einhergeht, dass es sich um eine Gesellschaft mit kapitalistischer Marktwirtschaft handelt. Der Begriff und das Ziel scheinen für die Adoleszenten so klar zu sein, dass aus den Interviews stets die Symbolik oder (biographische) Funktion geschlossen werden kann, aber eine inhaltliche Bestimmung in den meisten Interviews eine eher nachrangige Bedeutung einnimmt. Diese Erkenntnis kann als Zeichen der sozialen Lage der Personen gedeutet werden und ist als ein Ergebnis ihrer bisherigen (Bildungs-)Biographie aufzufassen (vgl. Bourdieu 2012, 279). Mit dieser verstärkten Orientierung an Erwerbsarbeit steht eine Nutzenorientierung und die gesellschaftliche Bedeutung von selbiger im Vordergrund. Im Rahmen der untersuchten Biographien wird deutlich, dass Erwerbsarbeit dann besonders relevant wird, wenn sie nicht zugänglich ist bzw. der Zugang erschwert oder verwehrt Zugang wird (vgl. Kronauer 2018, 134; Walther 2006, 39). Der Eintritt in Erwerbsarbeit stellt eine normative Erwartung an alle Gesellschaftsmitglieder dar (vgl. Gusinde & Hildebrandt 2014, 568) und

125 Zum Verständnis von Autonomie in der Adoleszenzphase wurde bereits in Kapitel 4 Stellung bezogen und dabei die intergenerationale Bedeutung der Lebensphase unterstrichen. Im Ausblick wird die Thematik nochmals aufgegriffen und als „intergenerationale Autonomie“ (Morgenroth 2010, 205) verstanden.

126 Auch in dem Fall des Jugendlichen Walid (Siegert 2017; 2019; Siegert & B. Lindmeier 2017) kann die hohe Bedeutungszuschreibung von Erwerbsarbeit festgestellt werden. Hinsichtlich seiner Fallstruktur weist Walid große Ähnlichkeiten zum Fall von Arthur auf.

ist speziell auf die Lebensphase der Adoleszenz konzentriert, weil damit auch Vorstellungen von finanzieller Selbstständigkeit und Autonomie verbunden sind (vgl. Wiezorek & Stark 2011, 87).

Um eine inhaltliche Annäherung an den Arbeitsbegriff zu ermöglichen, erfolgt eine theoretische Skizzierung, die es erlaubt, weitere Differenzierungen hinsichtlich der Bedeutung von Erwerbsarbeit vorzunehmen.

Pongratz (2014) und Voß (2018) stellen fest, dass der Arbeitsbegriff hinsichtlich einer Begriffsbestimmung¹²⁷ bis heute keine befriedigende Lösung gefunden hat und vor allem durch eine „normative Vielfalt“ (Pongratz 2014, 81) gekennzeichnet ist. Diese lässt sich, wie oben beschrieben, auch im Material feststellen.

Voß (2018) führt an, dass nahezu alle Vorstellungen von Arbeit durch Ambivalenzen gekennzeichnet sind: „Arbeit belastet das menschliche Leben und bereichert es zugleich“ (ebd., 20). Auffallend ist, dass in den Falldarstellungen diese Ambivalenz nicht ausgedrückt und lediglich der Pol der ‚bereichernden‘ Aspekte dargestellt wird.

Kriterien, die in einer Vielzahl von Definitionen des Begriffs genannt werden und sich ebenfalls im Material wiederfinden lassen, lauten:

- „Aktivität,
- Nützlichkeit/ Gebrauchswertbildung, Produktivität, Werkhaftigkeit, Schöpfung, ökonomische Wertbildung,
- sozialer Austausch der Arbeitsergebnisse,
- soziale (und weitergefasst: allgemeine gesellschaftliche) Anerkennung und Wertschätzung der Aktivität und/ oder des Ergebnisses,
- Gratifizierung, insbesondere Vergütung/ Entlohnung mit Geld“ (ebd.).

Im Zuge der theoretischen Auseinandersetzung wird deutlich, dass im empirischen Material eine „normativ aufgeladene Berufsförmigkeit von Erwerbsarbeit“ (Walther 2014, 99) vorliegt.

Pongratz (2014) definiert Beruf als eine „besondere Form von Arbeit“ (ebd., 79). Corsten (1995)¹²⁸ versteht Beruf als eine Form „der Bildungsqualifikation, die in einem abgegrenzten System der Bildung, nämlich dem sogenannten System der dualen Berufsausbildung erworben wird“ (ebd., 591; vgl. dazu auch Kutscha 1991, 546; Sackmann & Rasztar 1998, 27). Wird ein Beruf ausgeführt, ist dies mit „zertifizierten Qualifikationen“ (Corsten 1995, 593) gleichzusetzen und ermöglicht den Personen, „keine rohe Arbeitskraft“ (ebd.) zu sein. Beruf grenzt sich dahingehend von Arbeit ab, als dass ersterer stärker identitätsstiftende Momente bereithält und als ein „Strukturierungsmoment der modernen Biografie“ (Wiezorek & Stark 2011, 86) verstanden wird. Walther (2002) stellt fest, dass sich die „Besonderheit des deutschen Arbeitsbegriffes als Beruf und Normalarbeitsverhältnis“ (ebd., 95) erst in einem Vergleich verdeutlicht. So hat sich in Großbritannien bspw. der ‚job‘ als gängige Form der Arbeit ausgebildet und steht für einen pragmatischen Bezug zu Arbeit. In Italien bedeutet Arbeit vor allem eine „soziale Einbettung ... sowohl ins Gemeinwesen als auch in die Familie“ (ebd.).

127 Von einer Nachzeichnung der Verwendung und Entwicklung des Arbeitsbegriffs im Zuge der Arbeitssoziologie wird an dieser Stelle abgesehen und dafür auf die Herausgeberwerke von Böhle, Voß und Wachtler (2018) verwiesen, die in zwei Bänden die Entwicklung des Begriffs nachzeichnen, Differenzierungen von Arbeit, Beruf und Profession vornehmen sowie auch aktuelle Entwicklungen und Veränderungen von Erwerbsarbeit darstellen.

128 Corsten (1995, 591) differenziert zwischen drei verschiedenen Funktionen des Berufes: sozialintegrative, sachlich systematisierende und ökonomische Funktion.

In den Falldarstellungen ist feststellbar, dass Erwerbsarbeit als „Generalschlüssel“ (Schroer 2007, 260) für gesellschaftliche Inklusion angesehen wird (vgl. dazu auch Bartel 2018, 13; Castel 2011, 80; Puhr 2009, 27; Schiek 2012, 54).

Kronauer (2018) folgend kommt der Erwerbsarbeit eine wesentliche Funktion zu „und zwar sowohl für die Menschen in ihrem Verhältnis zu sich selbst und zur Gesellschaft, als auch für den gesellschaftlichen Zusammenhalt“ (ebd., 132). Die Kehrseite davon ist jedoch, dass, wenn Gesellschaften Erwerbsarbeit prioritär behandeln, Menschen von gesellschaftlicher Zugehörigkeit ausgeschlossen werden. Diese Fokussierung auf Erwerbsarbeit hat auch auf Ebene einer adoleszenztheoretischen Betrachtung weitreichende Folgen, da so die Lebensphase einer Aufgabe unterstellt wird und Gefahr läuft dahingehend als ‚positiv‘ oder ‚negativ‘ bewertet zu werden je nachdem, ob das Einmünden in Erwerbsarbeit gelingt (vgl. Kapitel 4). Folgerichtig würde dann das Einmünden in Erwerbsarbeit das Ende der Adoleszenz markieren. Diese Tendenz zeichnet sich im vorliegenden Material ab und geht, wie bereits beschrieben, mit der Fokussierung auf Erwerbsarbeit und ihrer biographischen Bedeutungszuschreibung einher. Mit dem Übergang in Erwerbsarbeit wird eine Überwindung bisheriger benachteiligender Faktoren wie bspw. der Besuch einer Haupt- und Förderschule verbunden sowie auch ein persönlicher Neustart und die Tatsache, etwas geschafft zu haben, sich selbst etwas zu beweisen. Daran werden Umstände sozialer Ungleichheit besonders deutlich, weil Modernisierungsprozesse für benachteiligte Jugendliche in einem höheren Maße individualisierend wirken (vgl. King & Koller 2009, 15). So gilt Arbeit als individuelle Chance und gleichzeitig aber auch als zentrales Lebensrisiko.

Es erfolgt eine Darstellung, die „um das *Erwerbssystem* herum organisiert“ (Kohli 2017, 497; Herv. i. O.) ist. Der „Normallebenslauf“¹²⁹ (ebd.) unterliegt dadurch ebenfalls einer gewissen zeitlichen Gliederung bzw. einer „Dreiteilung“ (ebd.), die aus einer „Vorbereitungs-, Aktivitäts- und Ruhephase (Kindheit/Jugend, „aktives“ Erwachsenenleben, Alter)“ (ebd.) besteht. Entlang dieser Dreiteilung in Lebensphasen werden auch lebensalterbezogene ‚Rollen‘ bzw. Aufgaben vergeben, die eine Abfolge suggerieren, „wobei im Zentrum die Erfordernisse der Arbeitsgesellschaft stehen“ (Rein 2020, 58). „Berufliche Erwerbsarbeit strukturiert Lebensverläufe und ist subjektives Sinnzentrum von Biografien und sozialen Identitäten“ (Gusinde & Hildebrandt 2014, 567).

129 Es muss festgehalten werden, dass es sich bei dem skizzierten Muster vor allem um einen ‚männlichen‘ Normallebenslauf handelt. Der Lebenslauf von Frauen ist von mehr Unterbrechungen, Teilzeitphasen und weniger häufig von beruflichem Aufstieg gekennzeichnet. Bartel (2018) hält fest, dass ein geschlechtsspezifisch segregierter Arbeitsmarkt existiert und das „Verhältnis zwischen Bildungsinvestitionen und deren Realisierung im Erwerbsleben“ (ebd., 23) für Frauen ein anderes ist. Auch Stauber (2015) greift diesen Gedanken auf und stellt fest, dass das Ausbildungssystem – bestehend aus dem System der Dualen Ausbildung und dem vollzeitschulischen System – „eine Geschlechterstruktur der Berufe repräsentiert“ (Stauber 2015, 33). So lassen sich die Ausbildungsberufe aus dem Dualen System als überwiegend männlich dominiert beschreiben, wohingegen Berufe aus dem vollzeitschulischen Bereich (darunter fallen unter anderem erzieherische und pflegerische Tätigkeiten) als weiblich dominiert gelten. So kommt auch Stauber zu der Feststellung, dass Frauen andere Bildungsinvestitionen aufbringen müssen als Männer, da die vollzeitschulischen Ausbildungen einen mittleren Bildungsabschluss voraussetzen, was bedeutet, dass durch das Ausbildungssystem „unterschiedliche Karrieremöglichkeiten organisiert“ (ebd.) werden. Rein (2020) stellt fest, dass trotz der Kritik am Modell des Normallebenslaufs in Bezug auf gender aber auch andere Differenzkategorien bislang keine dekonstruierenden Modifikationen vorgenommen worden sind (vgl. ebd., 59; Dausien & Mecheril 2006, 156 f.).

Dausien (2017) stellt fest, dass die Normalbiographie

„keine empirische Normalität [ist], sondern eine Norm, an der die Individuen ihre Lebensführung orientieren. Als solche ist sie jedoch weder widerspruchsfrei noch unveränderlich. Sie entfaltet ihre Wirkung gerade dadurch, dass sie an vielen Stellen unscharf ist, unterschiedliche „Pfade“ zulässt und sich wechselnden gesellschaftlichen Bedingungen anpasst (ebd., 95).

So zeigt sich, dass auf institutioneller Ebene (Schule, Ausbildungssystem, Jugendhilfe) eine Befolgung des Normallebenslaufs sowie die Einmündung in Erwerbsarbeit besteht und fortgeführt wird. Hier gilt es, differenzierte Erkenntnisse aus der Übergangsforschung zu berücksichtigen, die zeigen, dass Übergänge in Erwerbsarbeit nicht geradlinig und linear verlaufen und „[n]ormalbiografische Schablonen ... immer weniger dafür geeignet sind“ (Walther 2006, 40), identitätsstiftend zu fungieren. Denn der Zuwachs an Optionen bedeutet auch eine Zunahme an Risiken und das, insbesondere für von Benachteiligung betroffene Gesellschaftsgruppen (vgl. Leven, Hurrelmann & Quenzel 2019, 187). Damit verstärkt sich der gesellschaftliche Integrationskonflikt für benachteiligte Jugendliche am Übergang (vgl. Scholz 2011, 56).

Gleichzeitig – und das zeigen auch die Ergebnisse der aktuellen Shell Jugendstudie (vgl. Shell Deutschland Holding 2019, 22 ff.) – ist eine verstärkte Orientierung bzw. der Wunsch nach einem Normallebenslauf und Sicherheit ausgeprägt. Diese Orientierungen am Normallebenslauf und seinen Bedeutungszuschreibungen werden nun fallspezifisch angeführt, sodass Gemeinsamkeiten und Unterschiede deutlich werden.

Andre führt eine Verbindung von Arbeit und ökonomischem Kapital als bedeutsam an:

„Arbeit (.) stellenwertsmäßig na ja ((holt tief Luft)) es ist schon (.) ein ziemlich ziemlich hoher Punkt (Interviewerin: mh) ich würd sagen (.) joa (.) der allerwichtigste ((lacht)) (Interviewerin: mh) (.) ich mein was bist du ohne Geld?=Nichts (3)“ (Andre Interview 1, 382-384).

Die Verbindung aus Erwerbsarbeit und ihrer finanziellen Vergütung, wie oben in der definitorischen Skizze erläutert, wird an dieser Stelle deutlich. Aber es geht auch vor allem darum, wofür ökonomisches Kapital steht und welche symbolische Bedeutung Andre diesem zuschreibt. Diese Verbindungen werden im nachfolgenden Unterkapitel vertieft. Ergänzend kann dazu noch festgehalten werden, dass es notwendig ist, den Aspekt finanzieller Unabhängigkeit differenzierter zu betrachten, da in den vorliegenden Fällen die Motivation, finanziell abgesichert zu sein, auch oftmals mit dem Wunsch eine Unterstützung der Herkunftsfamilie bzw. der Mutter zu sein, verbunden wird. Daher gilt es den Blick dafür zu weiten, wie familiäre Unabhängigkeit insbesondere in der Adoleszenzphase beschrieben wird (vgl. Menz 2007, 157; Papastefanou 2006, 24; Stauber 2007, 131). Weiterhin ist zu berücksichtigen, dass nicht nur der Beruf identitätsstiftende Momente zur Verfügung stellen kann und die Konstitution finanzieller Unabhängigkeit nicht nur über Erwerbsarbeit erfolgt (vgl. Wiezorek & Stark 2011, 95). Dafür kann Arthurs Beschreibung seiner illegalen Tätigkeit exemplarisch stehen:

„ja also ich arbeite ja noch nich (Interviewerin: mh) also für mich ist es wichtig ne Arbeit zu haben (Interviewerin: ja) und ich hab ja im Prinzip auch ne Arbeit in die ich ziemlich viel Zeit investiere“ (Arthur Interview 2, 602-604)

Aus Arthurs Aussage lässt sich schlussfolgern, dass er die Tätigkeit als arbeitsförmig auffasst. Durch diese Differenzierung der unterschiedlichen Arbeitsformen unterstreicht Arthur seine rekonstruierte Bewältigungsstrategie, die jedoch nicht mit einem Rückzug aus der Erwerbs-

gesellschaft gleichzusetzen ist (vgl. Puhr 2009, 15). So stellen für ihn der finanzielle Profit, die investierte Zeit, sein Fachwissen und auch die Stellung innerhalb seines sozialen Milieus Aspekte dar, die für ihn Parallelen zu (legaler) Erwerbsarbeit zulassen.

Neben dem finanziellen Mehrwert sieht Arthur auch den Spaßfaktor im Rahmen dieser Tätigkeit als gegeben an:

„das is für mich nich Arbeit das is das das das macht mir Spaß (Interviewerin: mhm) das is für mich 'n Hobby (Interviewerin: mhm) und dafür krieg ich noch (.) ((@@@)) arschviel Geld ((@@@)) und dann is doch perfekt (Arthur Interview 1.1, 339-341).

Spaß an der Arbeit kann als jugendkulturelle Umschreibung für Selbstverwirklichung stehen und läuft Gefahr als Bedürfnisorientierung missverstanden zu werden (vgl. Walther 2006, 39).

Für Vivi wird mit ‚Spaß an der Arbeit‘ ein anderer Aspekt verbunden. Wenn ihr die Arbeit Spaß macht, kann sie sich „ablenken“, was für sie zentral ist. Damit wird versucht, Aspekte mit Arbeit zu vereinen, die eigentlich mit erwerbsarbeitsfernen Tätigkeitsbereichen in Verbindung gebracht werden (vgl. Voß 2018, 61).

Spaß an der Arbeit zu haben, wird von Vivi als ein Unterscheidungsmerkmal vorgestellt, das (positive) Folgen für sie nach sich zieht.

„ich finde man muss einem die Arbeit Spaß machen weil wenn's wenn's wenn man keine Ziele vor den Augen hat dann bringt das alles gar nichts (Interviewerin: mhm mhm) ich finde es ist persönlich wichtig weil man kann sich dadurch au/ablenken erstens das man kriegt dafür Geld und ich mein wenns dann so noch Spaß macht (Interviewerin: ja) (.) (...) hat und wenn man mit/da/ da mit mehr Spaß drangeht im Gegensatz zu andere dann“ (Vivi Interview 1, 472-478).

Auch Vincent verfolgt eine ausgeprägte Verbindung aus Spaß und Arbeit und folgert, dass wenn man den Beruf „als Hobby ansieht dann is das der perfekte Beruf“ (Vincent Interview 1, 164).

Ein Aspekt, den Vincent und Vivi gemeinsam haben, ist eine intergenerationale Wertevermittlung, die mit Arbeit zusammenhängt:

„wie zum Beispiel auch wenn ich später Kinder hab will ich denen die Firma später weitergeben so sagen: „hier habt'er was hat Vaddi für euch aufgebaut“ ((lacht auf))“ (Vincent Interview 2, 448/449)

So suggeriert Erwerbstätigkeit für Vincent eine intergenerationale Sicherheit, die für ihn selbst wiederum auf einer symbolischen Ebene wichtig erscheint. Außerdem wird deutlich, dass die eigene Familiengründung sowie die Rolle des männlichen ‚Familienernährers‘ mit Erwerbsarbeit zusammenhängen. So folgt er der Vorstellung eines männlichen Leistungsprinzips, mit dem er seiner Familie über Generationen hinweg etwas bieten kann (vgl. Scholz 2011, 52).

Auch für Vivi spielt Erwerbsarbeit im intergenerationalen Kontext eine Rolle und kann eine präventive Funktion erfüllen, indem durch das Nachgehen einer Tätigkeit, ein ‚positives‘ Beispiel statuiert wird (vgl. Kronauer 2017b, 229).

„ich könnte niemals so sehen wenn ich arbeitslos wäre (...) und von was sollen die Kinder später leben? (Interviewerin: mhm mhm) ich mein wenn man keine Arbeit hat und seinen Kindern später die/dieses Faulenzen genauso (.) ((@@@)) find ich ((@@@)) (3)“ (Vivi Interview 1, 500-504).

Die Personengruppe von erwerbslosen Menschen oder Hartz IV-Empfänger*innen wird des Öfteren als Negativbeispiel herangezogen, sodass sie „unter dem institutionalisierten Generalverdacht [stehen], Arbeitsverweigerer zu sein“ (Kronauer 2017b, 237), was aus Vivis Schlussfolgerung angenommen wird, dass erwerbslose Personen „faulzen“.

Anschlussfähig an die Ergebnisse von Pfahl und Powell (2016) kann von einer „aus binären Kategorien bestehende[n] Matrix“ (ebd., 70) ausgegangen werden, die eine Ordnung von „leistungsschwach/leistungsfähig“, „krank/gesund“ und „behindert/begabt“ (ebd.) vorgibt, mit der die Jugendlichen in ihrer bisherigen Bildungsbiographie selbst konfrontiert waren. Vor diesem Hintergrund sind sie nahezu gezwungen, sich selbst auf- und abzuwerten, wenn sie sich am ‚Spielsinn‘ beteiligen wollen (vgl. Bourdieu 2001a, 17).

„und da hab ich mitbekommen dass die irgendwie hartzen und da denk ich mir natürlich so ja warum? (Interviewerin: mhm) oder so und so so will ich im Leben definitiv nicht enden“ (Vincent Interview 2, 136-138).

Dieser für die Personengruppe der Hartz IV-Empfänger*innen abwertende Vergleich verdeutlicht die moderne Aufwertung von Arbeit in besonderer Weise, weil so eine Abwertung derer erfolgt, die *nicht* arbeiten (vgl. Kronauer 2018, 136; Pfahl 2006, 149). Diese Abwertungen, die sich in allen Falldarstellungen zeigen und vor allem in den Interviews von Vincent und Vivi stattgefunden haben, werden jedoch stärker als Zeichen von Angst bezüglich der aktuellen eigenen sozialen Lage interpretiert. Erfolgt Inklusion über Erwerbsarbeit, ist diese immer prekär und Exklusion stellt stets eine Möglichkeit dar, die – trotz Festhalten am Leistungsversprechen – auch die Jugendlichen selbst ereilen kann. Dies erleben sie zu einem Großteil auch in ihren eigenen Familien. So wird dahinter eine „enorme emotionale Belastung“ (Wellgraf 2014b, 326) gesehen, da die „Angst vor dem beruflichen Scheitern allgegenwärtig“ (ebd.) ist.

Die ‚positive‘ Besetzung von Erwerbsarbeit wird fallübergreifend deutlich, wobei sich bei Arthur und Vivi Differenzierungen erkennen lassen. Arthur beschreibt insbesondere das Nachgehen seiner illegalen Tätigkeit als psychische Belastung („unnormale Kopffick“ (Arthur Interview 2, 615) und wünscht sich daher, eine legale Tätigkeit ausüben zu können.

Vivi stellt eine Vereinbarkeitsbedingung an die von ihr ausgeführte Arbeit: Diese muss sich mit ihrem Privatleben verbinden lassen, weil sie in diesem Kontext belastenden Faktoren ausgesetzt ist und daher Arbeit als Entlastung zu ihrem Privatleben ansieht.

„ich hab sowieso so viel Stress da kann ich den Stress nicht noch außer Arbeit noch gebrauchen und hab einen Beru/Beruf gefunden wo ich noch so Spaß haben kann wo ich noch ruhiger so ruhiger so n ruhigen Alltag hab so“ (Vivi Interview 2, 1320-1322).

Dennoch lässt sich die Integrationsfunktion als so dominant beschreiben, dass ambivalente Aspekte von Erwerbsarbeit zugunsten dieser Funktion wegfallen (vgl. Kronauer 2017b, 232 f.; Sackmann & Raszter 1998, 29) bzw. in den Darstellungen in die eigene Person verlagert wurden. Damit schreiben sich die Jugendlichen Scheitern oder hürdenvolle Übergänge selbst zu (vgl. Pfahl & Powell 2010, 35; Kronauer 2017b, 235).

„ich weiß warum ich da bin ich weiß dass es meine Schuld war und is und alles drum und dran (...) es ist halt eher sowas wie ne Last“ (Andre Interview 1.1, 944/945).

Exemplarisch kann dafür diese Aussage Andres stehen, der sich die Verantwortung für seinen Schulbesuch selbst zuschreibt und daraus eine hürdenvolle Situation auf dem Ausbildungs-

und Arbeitsmarkt antizipiert, weil spätere Arbeitgeber*innen durch sein Zeugnis nachvollziehen können, welche Schule er besucht hat und

„sehen halt auf Google dass das ne äh äh (.) ne ne na? ne ne (.) wie heißt das [eine Schule] für (.) nicht so normale Menschen ist halt so ne? dass die sich dann sagen „mh mhm mh?“ ((lacht)) so ungefähr (Interviewerin: mhm mhm) davor hab ich halt immer Angst aber mal sehen vielleicht hab ich ja wie gesagt Glück“ (Andre Interview 1.1, 944-947).

Mit der Fokussierung auf Erwerbsarbeit geht auch die Befolgung bzw. der Glaube an ein Leistungsversprechen einher, das dafür steht, gesellschaftliche Anerkennung und das Einmünden in eine Erwerbsarbeit durch „harte Arbeit“ (Leven, Hurrelmann & Quenzel 2019, 210) zu erreichen. Dadurch wird in allen Falldarstellungen aspiratives Kapital (Yosso 2005, 77) besonders deutlich. So wird die eigene Leistung durch das Einmünden in eine Erwerbsarbeit sichtbar (vgl. Kronauer 2017b, 237). Damit werden Lernen und Qualifizieren unerlässliche Teilnahmebedingungen, stellen aber keine Garantie für Erfolg dar. Dennoch halten die befragten Jugendlichen, trotz erschwelter Bedingungen an dieser Überzeugung fest (vgl. Yosso 2005, 77). Daran wird gleichzeitig ein „Bildungsparadoxon“ (Helsper 2008, 138) deutlich, da die Jugendlichen mehr Zeit in Bildung investieren, ohne dass damit eine „Sicherheit einher geht, diese Optionen in anschließenden Bildungs- und beruflichen Laufbahnen auch realisieren zu können“ (ebd.). Die Aufforderung zur verstärkten Anstrengung wird aber auch mit „größerer Ungewissheit darüber [verbunden], ob sich die verstärkte Anstrengung auch „auszahlt““ (ebd.). Stauber und Walther (2013) beziehen dieses Paradoxon auf die Übergangssituation und sprechen von einem „Planungsparadoxon“ (ebd., 274), das darin besteht, dass die Personen sich

„ohne jede Erfolgsgarantie immer besser vorbereiten müssen, sich pro-aktiv um die eigene berufliche Zukunft kümmern müssen, ohne sich wirklich handlungsfähig zu fühlen, planen zu müssen, aber dennoch permanent an die Grenzen von Planbarkeit zu stoßen“ (Stauber 2015, 29).

Abschließend werden die je fallspezifischen Investitionen angeführt, die von den Jugendlichen erbracht werden, um dem Leistungsversprechen Folge leisten zu können und dabei handlungsfähig zu bleiben. Die Investitionen sind fallspezifisch und erweisen eine große Nähe zu den rekonstruierten biographischen Bewältigungsstrategien. Beim Betrachten der jeweiligen Investitionen sei auf den Zeitfaktor verwiesen, denn sich Zeit zu nehmen bzw. Zeit zur Verfügung zu haben, lässt sich ungleichheitstheoretisch konturieren, denn es ist abhängig davon, über welche familiäre und individuelle Kapitalartenausstattung verfügt wird (vgl. Dausien 2017, 96¹³⁰). Gemeinsam ist den Jugendlichen hier die Ausrichtung ihrer Investitionen auf Erwerbsarbeit, jedoch werden auch andere Formen von Arbeit deutlich, wie bspw. Arbeit an Gesundheit oder Fürsorgearbeit, die der Priorisierung von Erwerbsarbeit folgt bzw. diesbezüglich funktionalisiert wird.

Andre präsentiert **Zeit in (psychische) Gesundheit** investiert zu haben, die er als eine wesentliche Voraussetzung für Erwerbsfähigkeit ansieht. Seine damalige Verfassung beschreibt er als Hinderungsgrund, die Schule zu besuchen und sich Gedanken über seine berufliche Zukunft

130 Den Umgang mit Zeit bzw. die Idee eines „richtigen Zeitpunkts“ für Ausbildungsbeginn sowie anders geartete Übergänge betrachtet Freeman (2010) in ihrem Konzept von „Chrononormativity“ als normative Vorstellungen davon, wie ‚richtige‘ zeitliche Abläufe aussehen. „Chrononormativity“ fasst sie als „the use of time to organize individual human bodies toward maximum productivity“ (ebd., 3) auf. Mit Blick auf die institutionelle Seite bzw. Beteiligung an der Herstellung von Normallebensläufen ist der Verweis auf den Umgang mit Zeit und insbesondere der Hinweis auf deren normative Vorstellungen erkenntnisreich.

machen zu können: „mit so vi/so viel dann auf'm Rücken wars dann halt mehr (.) sekundär zur Schule zu gehen“ (Andre Interview 1, 65/66) oder „ich hatte da nie so wirklich Zeit zu mir darüber Gedanken zu machen irgendwie (.) ich war immer mit mir selbst beschäftigt“ (ebd., 282-284). Damit wird zwar einerseits präsentiert, Zeit in der Schule versäumt zu haben, aber andererseits auch, dass es ihm schließlich gelungen ist, die Zeit aufzuholen und dennoch ‚erfolgreich‘ zu nutzen. Damit steht ‚Arbeit an sich selbst‘ in einer Verwertungslogik für das Einmünden in Erwerbsarbeit. Gesundheit bedeutet für Andre auch ‚Normalität‘, sodass Arbeit an sich selbst eine „Normalisierungsstrategie“ (Pfahl & Powell 2010, 37) darstellt.

Der Aspekt der (psychischen) Gesundheit ist auch für Vivi relevant, die festhält, dass, „wenn man immer nur krank ist oder (.) nur fehlt“ (Vivi Interview 1, 58/59) Ziele nicht erreicht werden können. So steht auch hier der Aspekt des Auf- und Nachholens von Zeit im Vordergrund. In Vivis Fall kommt weiterhin auch die Pflege- und Unterstützungsarbeit in ihrem familialen Kontext hinzu, für die sie auch Zeit aufwendet, sodass Vivi **Zeit in oder für soziale Netzwerke** investiert. Diese Sozialbeziehungen sind bei Vivi jedoch ambivalent besetzt, weil darin einerseits eine unterstützende Funktion hinsichtlich ihrer beruflichen Orientierung gesucht wird. Andererseits werden die Fürsorge und Unterstützung, die sie innerhalb der Familie übernimmt als belastend und hinderlich für die berufliche Orientierung beschrieben. An den Fällen von Andre und Vivi wird deutlich, dass das Thema (psychischer) Gesundheit in Verbindung mit Arbeitsfähigkeit eine große Rolle spielt. Die Thematik nimmt jedoch im Zuge der (institutionellen) Berufsvorbereitung eine randständige Rolle ein. Hiller und Friedemann (1996) berücksichtigen es als ein Themenfeld ihres Teilkarrierenkonzepts und stellen dabei fest, dass zu wenig Wissen über die gesundheitliche Verfassung Jugendlicher besteht (vgl. ebd., 257). In ihrer Arbeitsmaterialsammlung „Durchblick im Alltag“ für Jugendliche und ihre Begleiter*innen behandeln Hiller und Stein (2009) die Thematik ebenfalls. In diesem Rahmen wird Gesundheit unter dem Motto „Fit werden, fit bleiben“ (ebd., 27 f.) behandelt. Überblicksartig werden Inhalte aufgezählt, die zu einer ‚gesunden Lebensweise‘ zugehörig sind (Schlaf, Freizeitgestaltung, Ernährung, sportliche Betätigung, Umgang mit Drogen, ärztliche Vorsorgeuntersuchungen). Es lässt sich festhalten, dass es einer differenzierten Betrachtung des Themenfeldes von Jugend und Gesundheit bedarf, die dem biopscho-sozialen Modell folgend auch soziale Lebenslagen von Personen berücksichtigt und die Aufmerksamkeit auch darauf richtet, wie Personen als Akteur*innen gesundheitsbezogene Fragen und Prozesse steuern und bewältigen (vgl. Höfer 2000, 11 f.).

Vincent unterscheidet sich dahingehend von den anderen, weil er präsentiert, dass ihm **Zeit für Aufstieg** zur Verfügung steht. Damit verfolgt er, seiner Bewältigungsstrategie entsprechend, eine Präsentation von Distinktion.

Arthur verfolgt eine Investition in **Zeit für illegale Arbeit**, die auf die Akkumulation von ökonomischen Kapital abzielt. Damit verfolgt Arthur, seiner biographischen Bewältigungsstrategie folgend, eine oppositionelle Struktur. Legitimierend wird dafür die die Sorge um die Mutter angeführt, die er so unterstützen möchte und damit auch dem Gedanken von Fürsorgearbeit folgt. Dieser Aspekt spielt in Arthurs Fall durch den rekonstruierten Schutzauftrag gegenüber seiner Mutter eine wesentliche Rolle.

8.2 Fallvergleich anhand von vier Vergleichsdimensionen

Nachdem bisher wesentliche Gemeinsamkeiten der Fälle dargestellt worden sind, werden nun anhand ausgewählter Vergleichsdimensionen Parallelen sowie auch Unterschiede verdeutlicht. Als Vergleichsdimensionen werden ausgewählte Kapitalarten nach Bourdieu (1983)

und Yosso (2005) herangezogen. Diese Wahl ist durch die hohe Nähe zu den rekonstruierten Bewältigungsstrategien zu begründen. Der Aspekt der subjektiven Handlungsfähigkeit, wie er in Kapitel 3.4 dargestellt worden ist, kann so nochmals unterstrichen werden. Außerdem stellen die Kapitalarten nicht nur einen zentralen Bestandteil der biographischen Bewältigungsstrategien dar, sie sind auch mit den abschließend rekonstruierten beruflichen Selbstpräsentationen der Personen verwoben und erfahren dort ihre biographische Funktionalität. So soll auch im Zuge des Fallvergleichs betont werden, dass kein quantifizierbarer Vergleich der Kapitalarten stattfindet, sondern nach der individuellen Relevanzsetzung innerhalb der Biographie differenziert wird. Es geht also darum, Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich der Darstellung der unterschiedlichen Kapitalformen und ihrer Einbettung in die beruflichen Selbstpräsentationen herauszustellen. Dazu erscheint die Berücksichtigung symbolischen Kapitals besonders relevant (vgl. Kramer 2011, 39; Voswinkel 2001, 100 ff.).

Neben dieser am empirischen Material orientierten Argumentation ist auch eine theoretische Rückbindung vorzunehmen. In der dargestellten Kapitaltheorie nach Bourdieu (vgl. Kapitel 3.3) wird *kulturellem Kapital* eine besondere Rolle hinsichtlich der Reproduktion sozialer Strukturen zugesprochen, sodass diese Kapitalform Berücksichtigung als Vergleichsdimension findet. Durch die Ergänzung von Yossos (2005) Modifikation bzw. Ausdifferenzierung (vgl. Kapitel 3.3) erfährt das Konzept von Kulturkapital dahingehend eine kritische Würdigung, als dass normative Vorstellungen, die den Kapitalarten eingelagert sind und die Yosso als „White, middle class culture“ (ebd., 76) beschreibt, differenzierter betrachtet werden. Die Notwendigkeit kulturelles Kapital als „only one form of many different aspects that might be considered valuable“ (ebd., 77) zu betrachten, wird somit deutlich und zeigt sich in der Darstellung der Vergleichsdimensionen. Yossos kritischem Hinweis, dass andere Kapitalarten oder Facetten dem institutionalisiertem Kulturkapital untergeordnet werden, was eine Priorisierung desselbigen zur Folge hat, wird durch den Vergleich anhand vier verschiedener Dimensionen entsprochen.

Die Vergleichsdimensionen sind so ausgewählt, dass sie über die Betrachtung von *institutionalisiertem Kulturkapital* hinausgehen und *familiales Kapital* nach Yosso (2005) als eine weitere Facette berücksichtigen. Dadurch wird Familie als „Hauptträgerin der Reproduktionsstrategien“ (Ecarius & Wahl 2009, 15) angesehen und gleichzeitig auch als „Bildungsort“ (Büchner & Brake 2006), an dem eine Wissensvermittlung stattfindet, verstanden. Damit wird ebenfalls die intergenerationale Konturierung der Adoleszenzphase (vgl. Kapitel 4.1) aufgegriffen.

Die Vergleichsdimension des *sozialen Kapitals* bietet die Möglichkeit, eigens geknüpfte soziale Netzwerke außerhalb der Familie zu betrachten. Dabei wird insbesondere Yossos Verständnis befolgt, die die emotionale Bedeutung dieser Kapitalform deutlich herausstellt (vgl. Yosso 2005, 79).

Abschließend wird das *symbolische Kapital* betrachtet, welches bei allen Kapitalarten implizit vorhanden ist. Es soll im Rahmen des Vergleichs berücksichtigt werden, weil es Verweise dazu gibt, *wie* die jeweiligen Kapitalarten verwendet werden und so Hinweise auf die unterschiedliche biographische Relevanz der Kapitalarten liefern.

Im Zuge des Fallvergleichs erfolgt zunächst eine kurze Wiederholung der jeweiligen Kapitalart, sodass ein differenzierter Vergleich der vier Fälle diesbezüglich erfolgen kann.

- **Familiales Kapital:** „soll ich jetzt mein ganzes Leben lang zurückstecken und sich mich auf mich konzentrieren oder soll ich mal wieder auf meine Familie hören?“

Unter *familialem Kapital* wird laut Yosso (2005) Wissen verstanden, das innerhalb des Familienzusammenhangs erworben wird. Yosso plädiert für ein erweitertes Familienverständnis und betont, dass das Konzept *familialen Kapitals* verdeutlicht, dass Familie von normativen Vorstellungen geprägt ist. Familienkonstellationen und -beziehungen, die diesen Vorstellungen nicht entsprechen, werden nicht als ‚nützliches‘ Kapital anerkannt und als abweichend bewertet (vgl. ebd., 79). Dieser Aspekt trifft für die Familienkonstellationen der befragten Jugendlichen besonders zu.

Auch die Auffassung von Familie als soziales Feld (Bourdieu 1998, 131) erweist sich für die Betrachtung der Vergleichsdimension als fruchtbar, da so intergenerationale Beziehungen in ihrer grundlegenden Ambivalenz Berücksichtigung finden. So fließen auch adoleszenztheoretische Betrachtungen mit ein, womit die intergenerationale Konturierung der Lebensphase abermals unterstrichen wird (vgl. Kapitel 4.1). Damit wird *familiales Kapital* dem Verständnis Yossos folgend nicht als eine abhängige Größe *kulturellen Kapitals* verstanden, die lediglich in ihrer konkreten Verwendung dafür berücksichtigt wird, sondern als Hintergrund der Lebensphase Adoleszenz (vgl. King 2004, 103 f.).

Einleitend ist darauf verwiesen, dass in allen vier Fällen *familiales Kapital* präsentiert wird, welches sich dem jeweiligen Präsentationsinteresse entsprechend unterscheidet. Es wird immer ein Elternteil als relevant hervorgehoben, wobei es sich meist um die Mütter handelt, die als „wichtigste Unterstützungspersonen, aber auch als wichtigste Konfliktpartnerinnen“ (Stauber 2007, 142) dargestellt werden. Eine Ausnahme bildet dabei Vincent, der stets von seinen Eltern als Einheit spricht und auch die Großelterngeneration als relevant benennt. Auffallend ist dabei jedoch, dass er von ‚Eltern‘ spricht und meist seinen Vater meint. Bei der Großelterngeneration bezieht er sich auf seine Großmutter väterlicherseits.

Arthur unterscheidet sich von den anderen drei Fällen dahingehend, dass er auf den ersten Blick vermeintlich kein *familiales Kapital* präsentiert, was jedoch durch die Rekonstruktion relativiert werden kann. Durch Arthurs auf Opposition ausgelegte Selbstpräsentation wird eine Dethematisierung bestimmter Inhalte festgestellt sowie eine Trennung von institutionellen Strukturen und privatem Raum (vgl. Willis 2013, 155). Dazu gehören Bereiche in seiner Biographie, die er vor dem institutionellen ‚Außen‘ als besonders schutzbedürftig empfindet, wie bspw. die Beziehung zu seiner Mutter. Damit kann Arthurs *familiales Kapital* als etwas schutzbedürftiges aufgefasst und Familie mit Werten wie Treue und Loyalität verbunden werden. Diese Werte werden im Zuge der Betrachtung des *sozialen Kapitals* nochmals relevant¹³¹. Belastende Faktoren, die aus seiner Familienkonstellation entspringen, schreibt Arthur sich selbst zu und vermeidet Kontextbeschreibungen, wie bspw. Andre und Vivi sie vornehmen. Durch die Dethematisierung werden der Schutzauftrag und die Idealisierung des ‚privaten Raums‘ intensiviert. Die Angewiesenheit auf familiäre Beziehungen bzw. in Arthurs Fall auch der Wunsch danach rückt durch die oppositionelle Selbstpräsentation in den Hintergrund (vgl. King 2017a, 18). Insbesondere der Schutzauftrag gegenüber seiner Mutter stellt für Arthur eine wesentliche Arbeitsmotivation dar (vgl. Nittel 1992, 355). Gleichzeitig reproduziert er damit seine ausgebildete oppositionelle Bewältigungsstrategie (vgl. Wiezorek 2005, 326).

131 Durch diese Trennung wird Arthurs Selbstpräsentationsinteresse in dem Sinne Folge geleistet und seine Clique im Zuge des sozialen Kapitals betrachtet, wenngleich er diese mit Familienstrukturen vergleicht.

Andre, Vincent und Vivi stehen im Kontrast dazu, weil sie familiäre Umstände thematisieren und zum Teil als erklärende Kontextfaktoren heranziehen. Vincent nimmt wie Arthur keinerlei Kritik an seiner Familie vor und präsentiert ein ‚hohes‘ *familiales Kapital*, das er vor allem durch ökonomisches Kapital begründet. Durch elterliches Engagement und ihre Beteiligung an seiner Bildungsbiographie sieht Vincent auch *kulturelles Kapital* gesichert (vgl. Youniss 1994, 130). Er präsentiert eine absolute Übereinstimmung zwischen ihm und seinen Eltern, wodurch intergenerationale Ambivalenzen negiert werden (vgl. Mollenhauer, Brumlik & Wudtke 1978, 99). Mit Blick auf die von Differenzierung von Reinders (2003) wird bei Vincent das Verständnis von Adoleszenz als Transition erkennbar. Er bewältigt diese Lebensphase durch die Präsentation von familiärer Einigkeit und Anpassung an die ältere Generation (vgl. ebd., 24).

Über die Präsentation familiärer Einigkeit und Übereinstimmung mit der elterlichen „Erziehungsmoral“ (Mollenhauer, Brumlik & Wudtke 1978, 99) stellt Vincent ein Distinktionsmerkmal dar, welches auch zentraler Bestandteil seiner biographischen Bewältigungsstrategie ist. In der Beschaffenheit des *familialen Kapitals* sieht Vincent wesentliche Voraussetzungen gegeben, um sein berufliches Ziel bzw. die jeweiligen Schritte dafür zu erreichen.

Kontrastreich dazu verhält es sich in Andres Fall, der sein *familiales Kapital* als Negativhorizont präsentiert, um seine eigene Entwicklung als besonders positiv hervorzuheben und damit Distinktion herzustellen, was wiederum anschlussfähig zu Vincent ist. Durch diesen Negativvergleich wird sein familiales Umfeld stets als Referenzpunkt verwendet und bildet eine wesentliche Vergleichsdimension für ihn (vgl. King 2004, 104). Erwähnenswert erscheint, dass seine Mutter, Frau Peters, als wesentliche Kontaktperson fungiert, indem sie Andre einen für seine Ausbildung relevanten Kontakt vermitteln kann. Andre profitiert somit vom *sozialen Kapital* seiner Mutter.

Eine Parallele zu Arthurs Fall bildet ein Fürsorgeauftrag gegenüber seiner Mutter, die Andre durch seine Erwerbstätigkeit finanziell unterstützen möchte. Damit wird eine Veränderung der Beziehung zu einer wechselseitigen Abhängigkeit angestrebt (vgl. Youniss 1994, 132). So kann eine differenzierte Betrachtung der in Kapitel 8.1 fokussierten finanziellen Selbstständigkeit vorgenommen werden.

Diese Besetzung von Familie ist anschlussfähig an Vivi, bei der eine Ambivalenz stärker ausgeprägt ist. Einerseits wird kein *familiales Kapital* in dem Sinne präsentiert, dass Vivi angibt, keine Unterstützung im Bewerbungsprozess für eine Ausbildung erhalten zu haben und sie sich durch soziale Kontakte ein Unterstützungsnetzwerk aufbaut, um berufliche Zukunftsvorstellungen zu ermöglichen. Damit kann Vivi, wie auch Andre, die Präsentation von Selbstständigkeit vornehmen und stolz darauf sein, was sie allein erreicht hat. Auf der anderen Seite stehen die beruflichen Ziele in hoher Übereinstimmung mit den mütterlichen Vorstellungen, da Frau Nowak Vivi mit dem Delegationsauftrag ausstattet, Rettungssanitäterin zu werden (vgl. Stierlin 1978, 24). Auch die berufliche Umorientierung Vivis zur Bäckereifachverkäuferin wird in Entsprechung zur familialen Meinung gewählt, weil Frau Nowak auch temporär in einer Konditorei gearbeitet hat.

In Andres und Vivis Fällen wird die intergenerationale Ambivalenz sowie die Notwendigkeit, Familie als soziales Feld zu betrachten, besonders sichtbar. So erscheint insbesondere die Adoleszenzphase von einer Gleichzeitigkeit der Ablösung von den Eltern und dem Wunsch, diesen zu entsprechen, geprägt zu sein. Daher spricht King (2004) in diesem Zusammenhang davon, dass Generativität und Individuation in einem dialektischen Verhältnis stehen (vgl. ebd., 37; Flaake 2005, 100). Weiterhin verdeutlicht die Frage nach der Beschreibung famili-

alen Kapitals den Aspekt intergenerationaler Weitergabe. Dabei gilt es die unterschiedlichen Ebenen zu berücksichtigen:

„Intergenerationale Weitergabe lässt sich daher immer auf mehreren Ebenen fassen: Als Weitergabe von Praktiken und Stilen, von Ressourcen und Fähigkeiten, aber auch von Unbewältigtem, von ungelösten biographischen Themen. Die generativen Möglichkeitsräume der Adoleszenz sind daher geprägt von den Gaben und von den Bürden im Generationsverhältnis – zugleich variierend in Abhängigkeit von sozialen Konstellationen und gesellschaftlichen Bedingungen“ (King 2017a, 19).

Die Virulenz der Lebensphase der Adoleszenz kann durch die Betrachtung des familialen Kapitals verdeutlicht werden. Die ‚Ablösung‘ vom Elternhaus, die als eine zentrale sog. Entwicklungsaufgabe angesehen wird, bedeutet aber nicht, alles anders zu oder in Übereinstimmung mit den Eltern zu machen. Die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe findet stets vor dem familialen Hintergrund statt und bedeutet daher die *„Anverwandlung der Erfahrung mit intergenerational Anderen“* (King 2017a, 17; Herv. i. O.). Das gilt es auch bei der Fokussierung auf Erwerbsarbeit, wie sie in Kapitel 8.1 dargestellt worden ist, zu beachten.

Durch den Vergleich der vier Fälle auf der Ebene des *familialen Kapitals* kann ein Aspekt, den Bourdieu (1998) beschreibt, als besonders zutreffend und erkenntnisreich angesehen werden:

„Familie ... ist ein Privileg, das zur allgemeinen Norm erhoben wurde. Ein faktisches Privileg, das ein symbolisches Privileg impliziert: das Privileg, zu sein, wie es sich gehört, der Norm zu entsprechen, als den symbolischen Profit aus der Normalität zu ziehen. Wer das Privileg hat, eine Norm entsprechende Familie zu haben, ist in der Lage, dies auch von allen anderen zu verlangen, ohne die Frage nach den Voraussetzungen (...) der Verallgemeinerung des Zugangs zu dem stellen zu müssen“ (ebd., 131 f.).

Damit kommt vor allem der von Yosso (2005) kritisierte Aspekt der Nutzbarmachung *familialen Kapitals* nochmals zur Geltung und insbesondere dessen Unterordnung unter eine *„pädagogische Instanz[,] die Prinzipien der kulturellen Willkür reproduziert“* (Bourdieu & Passeron 1973, 44 f.; Herv. i. O.). Für den Faktor ‚Zeit‘ lassen sich daraus auch Implikationen ziehen, da Bourdieu (2015c) diesen als relevant für den Erwerb *kulturellen Kapitals* ansieht und so eine Verbindung zur Familie herstellt. Dies soll im Zuge der nachfolgenden Vergleichsdimension bedacht werden.

- **Institutionalisiertes Kulturkapital:** „Ja wenn ich keinen Realschulabschluss schaffe kann ich mir einen kaufen“

Wie im Rahmen des Kapitels 3.3 dargestellt unterscheidet Bourdieu (1983) zwischen drei wesentlichen Kapitalformen, von denen *institutionalisiertes Kulturkapital* als eine Vergleichsdimension dienen soll. Es erscheint in schulischen Bildungstiteln und bescheinigt Personen kulturelle Kompetenzen durch ein Zertifikat. Der damit übermittelte Wert steht der Person dauerhaft zur Verfügung (vgl. ebd., 190). Das verliehene Zertifikat hat also einen symbolischen Wert.

Wie im Zuge der Erläuterungen zum sozialen Feld (Kapitel 3.2; 3.2.1) dargestellt, ist das Bildungssystem hierarchisch gegliedert, so dass auch die unterschiedlichen Schulformen in einer gegliederten Ordnung zueinanderstehen. Den Zertifikaten kommt deshalb eine Wertigkeit auf dem Arbeitsmarkt zu (vgl. Bourdieu 2012, 514). In allen Fällen wird der Schulabschluss generell als etwas Notwendiges oder Erstrebenswertes dargestellt, womit eine normative Bewertung einhergeht und eine Orientierung am Normallebenslauf deutlich wird.

Der damit in Verbindung stehende Schritt, eine Ausbildung beginnen zu können oder eine weitere schulische Ausbildung zu verfolgen, wird als ausschlaggebend erachtet. Damit präsentieren die Jugendlichen, dass der Haupt- bzw. Realschulabschluss der besuchten Schule nicht zu einer anerkannten Position führt und dazu erst ein Status als ‚Auszubildende*r‘ erreicht werden muss (vgl. Hofmann-Lun 2014, 378). Dieser Umstand liegt ebenfalls in der hierarchischen Anordnung des sozialen Feldes begründet.

Daher lässt sich für alle Fälle konstatieren, dass es nicht um den Schulabschluss als solchen geht, sondern vielmehr um seine symbolische Besetzung und Bewertung auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt, weil damit ein Statuswechsel der Jugendlichen eingeleitet werden kann (vgl. Bourdieu 2012, 517). Mit dem Schulabschluss, der das Einmünden in den Ausbildungsmarkt sicherstellen soll, soll ein Stigma, das mit dem Schulbesuch einhergegangen ist, überwunden werden. Gleichzeitig haben die Jugendlichen keine Kontrolle darüber, wie mit ihrem Abschluss verfahren wird (vgl. Pfahl & Powell 2010, 36).

Mit der Betonung der Wichtigkeit des Abschlusses können Leistungsorientierungen sowie das Leistungsversprechen verfolgt werden (vgl. Kronauer 2017b, 236; Willis 2013, 151). Auch für Arthur, aus dessen Interview die Überschrift stammt, spielt *institutionalisiertes Kulturkapital* eine wesentliche Rolle. Trotz seiner verstärkten subkulturellen Peerorientierung, mit der eine illegale Betätigung einhergeht, wäre es in seinem Fall vorschnell, von einer „Gegenschulkultur“ (Willis 2013, 154) auszugehen. Denn auf schulischer Ebene erfüllt er die Leistungserwartungen und kann sich somit, wie die anderen Fälle auch, eine berufsbiographische Zukunft vorstellen und damit aspiratives Kapital präsentieren (vgl. Yosso 2005, 77). Arthur steht aufgrund seiner von Opposition und Misstrauen gegenüber Institutionen bestehenden Bewältigungsstrategie vor der Aufgabe, Vorstellungen und Erwartungen der unterschiedlichen Lebenswelten auszubalancieren. So stellt das schulische Setting, trotz des ‚erfolgreichen‘ Handelns darin, keine sichere Struktur für ihn dar, auf die er sich verlassen kann (vgl. Wiezorek 2005, 326; Willis 2013, 154). Dabei wird deutlich, wie schwerwiegend und nachhaltig biographische Erfahrungen für Arthur wirken.

Der Faktor Zeit, der für Schulbildung aufgewendet wird, wird insbesondere in den Fällen von Andre und Vivi hervorgehoben. Hier wird ein Aufholen von Zeit beschrieben, damit Fehlzeiten aufgrund von psychischen Erkrankungen oder Drogensucht wieder auf- und nachgeholt werden können. Der Umstand, dass Zeit ‚verpasst‘ worden ist, wird als eigene Schuld präsentiert (vgl. Pfahl & Powell 2010, 35; Willis 2013, 167). So ist mit King (2004) darauf zu verweisen, dass verlängerte Adoleszenzphasen unterschiedliche Ursachen haben und aufgrund von sozialen Ungleichheiten entstehen können (vgl. ebd., 23). Dabei verfolgt Andre eine Präsentation dessen, dass er seine Zeit ‚sinnvoll‘ genutzt habe und durch seine Therapie einen Schulabschluss absolvieren konnte, der ihm einen Weg in seine Ausbildung eröffnet. Insbesondere Andre sieht seinen Realschulabschluss als Notwendigkeit an, um einen Statuswechsel zum Auszubildenden zu vollziehen (vgl. Bourdieu 2012, 517). Das ist ein Aspekt, der sich ebenfalls als passend für Vincent erweist. Denn auch er betrachtet den erreichten Schulabschluss als Notwendigkeit, um das *institutionalisierte Kulturkapital* anstreben zu können, welches er sich wünscht und das er plant. So steht bei Vincent stärker das antizipierte Kulturkapital im Vordergrund als das, was er bisher erreicht hat. Diese Zukunftsorientierung wurde bereits als Teil seiner biographischen Bewältigungsstrategie herausgearbeitet und wird hier erneut deutlich.

Vivi präsentiert im Vergleich eine andere Wertigkeit und beschreibt den Abschluss als eine Basis, als etwas, das man ihr nicht nehmen könne und worauf sie stolz sei. Der symbolische

Wert entspringt vor allem aus der familialen Konstellation, die Vivi als wenig unterstützend präsentiert. Aus dem institutionalisiertem Kulturkapital zieht sie eine Bestätigung, weil der Abschluss für sie als ein Ergebnis eines Orientierungs- und Entscheidungsprozesses identifiziert werden kann. Diese ‚positive‘ Bewertung des Zertifikats kann auch damit in Zusammenhang gebracht werden, dass sie so auch einer familial ‚überlieferten‘ Ausbildung nachgehen und den an sie gestellten Delegationsauftrag bearbeiten kann.

• **Soziales Kapital:** „und die waren da wirklich für mich wie eine Familie“

Soziales Kapital wird durch eine Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen oder Vereinen beschrieben. Die dort geführten Beziehungen können mehr oder weniger institutionalisiert sein. Wesentlich ist, dass durch die Zugehörigkeit Vorteile oder Sicherheiten für die jeweiligen Personen erwachsen (vgl. Bourdieu 2015c, 63). Yosso (2005) betont stärker als Bourdieu den Aspekt der emotionalen Unterstützung, die aus sozialen Beziehungen hervorgeht und sich damit ein Gefühl einstellt, nicht allein zu sein bzw. sich nicht allein zu fühlen (vgl. ebd., 79 f.). Gerade aufgrund der Betonung des emotionalen Aspekts, der eine jeweils individuelle Betrachtung notwendig macht, sei nochmals daran erinnert, dass eine in Wertstellung unterschiedlicher Kapitalarten für institutionalisiertes Kulturkapital kritisch betrachtet werden muss (vgl. ebd., 76).

Für *soziales Kapital* ist „*Beziehungsarbeit*“ (Bourdieu 2015c, 67; Herv. i. O.) unerlässlich. Diese wird in allen vier Fällen individuell erbracht und ebenfalls als wesentlich eingeschätzt, sodass neben der Fokussierung auf Erwerbsarbeit auch diese Form von Arbeit deutlich wird. Vivi Beziehungsarbeit lässt sich am deutlichsten rekonstruieren, weil diese auch zu ihrer biographischen Bewältigungsstrategie gehört und eine grundlegende Struktur ihrer Biographie darstellt. Sie verbindet mit ihren Freundschaftsbeziehungen kompensatorische Funktionen für familiäre Beziehungen. Sie versucht so, den mütterlichen Delegationsauftrag zu bearbeiten und bindet ihre Freund*innen wiederholt in ihre Bildungsbiographie mit ein, indem sie präsentiert, dass gemeinsame Ziele bestehen, die erreicht werden sollen. Vivi *soziales Kapital* lässt sich jedoch als fragil bezeichnen, weil es stetigen Wandlungsprozessen unterworfen ist und ihr Wunsch nach Kompensation und emotionaler Unterstützung beim Verfolgen des beruflichen Ziels nicht in Erfüllung geht. Die selbst initiierten sozialen Netzwerke stehen somit in einer Abgrenzung zum familialen Raum, aber sollen familienähnliche Strukturen aufweisen.

Darin besteht Einigkeit zwischen Vivi und Arthur. Durch seinen Freund Sascha kann Arthur Kontakte und schließlich Eintritt in eine Clique erhalten, die er als Familie umschreibt (vgl. Willis 2013, 158). Damit präsentieren Vivi und Arthur Werte und Einstellungen, die sie aus dem familialen Kontext auf andere soziale Beziehungen übertragen. Für Arthur sind die Werte Respekt, Ehre und Schutz wesentlich, die er durch und in der Gruppe erhalten kann, während für Vivi Bedingungslosigkeit, Hilfe und Unterstützung im Vordergrund stehen. So verschreibt Arthur sich hinsichtlich der Präsentation seiner Kapitalarten einer männlich-adoleszenten Subkultur, die zentral für seine Bewältigungsstrategie ist (vgl. ebd., 154). Durch den familienähnlichen Zusammenschluss der Gruppe, der Arthur angehört, sieht er die eben genannten Werte vertreten und damit eine grundlegende Voraussetzung für illegale Zusammenarbeit gegeben, wodurch Vorteile und Sicherheit, die aus der Zugehörigkeit zu der Gruppe erwachsen, nochmals unterstrichen werden.

Bei Vincent erfüllen die präsentierten Freundschaften eine Distinktionsfunktion, mit der er sich von seinen Mitschüler*innen abhebt und präsentiert, dass er mit Personen befreundet

ist, die *nicht* die Haupt- und Förderschule besuchen; innerhalb der Schule sieht er für sich keine Möglichkeiten, Freundschaften zu knüpfen. Dabei beruft er sich auf den Aspekt der sozialen Herkunft und verfolgt einen eigenen Aufwertungsprozess, in dem eine Verbindung aus *sozialem* und *symbolischem Kapital* entsteht (vgl. Pfahl 2006, 149). Auffallend ist bei Vincent, dass er sich selbst im Zuge der Darstellung seiner Freundschaften als vorteilhaft oder gewinnbringend darstellt, indem er durch präsentiertes ökonomisches Kapital angibt, Möglichkeiten zu haben, sich großzügig gegenüber seinen Freund*innen zu zeigen. Damit ist das Erreichen von Anerkennung, sprich *symbolisches Kapital*, verbunden. Auch bei Andre wird eine symbolische Ebene verfolgt. Ähnlich wie Vincent führt Andre keine Freundschaften auf der besuchten Schule, womit ebenfalls ein eigener Aufwertungsprozess verfolgt wird (vgl. ebd.). Dieser wird durch das Alter seiner Freund*innen potenziert, weil diese älter sind und Andre darin die Bestätigung seiner eigenen Reife sieht. Wie auch die anderen präsentiert Andre ein selbst hergestelltes soziales Netzwerk, das sich von familialen Strukturen unterscheidet und das er in Schutz nimmt. So kann für jeden Fall die Präsentation von relevanten Personen, die als soziales Kapital identifiziert werden können, festgestellt werden.

Anschlussfähig an die Ergebnisse von Hofmann-Lun (2014) werden in allen vier Fällen die Lehrkräfte als positiver und unterstützender Einfluss im Laufe des Schulbesuchs benannt (vgl. ebd., 377). Angelehnt an Ergebnisse der Schüler*innenbiographieforschung lässt sich für diese Schule folgern, dass sie bzw. die Lehrkräfte sich der biographischen Bedeutung von Schule bewusst sind und einen Zugang zu ihren Schüler*innen finden, worin eine Besonderheit der Schule begründet liegt (vgl. Schroeder 2020, 166).

Die Mitschüler*innen, wie deutlich geworden ist, erfahren jedoch abwertende Beurteilungen, sodass hier negative Zuschreibungen und „Versuche der individuellen Profilierung auf Kosten der Mitschüler[*innen]“ (Wellgraf 2018, 333) dominieren. Wie bereits aus den Fall-darstellungen und auch Kapitel 8.1 deutlich geworden ist, wird der Personenkreis von Hartz IV-Empfänger*innen als negativer Vergleichshorizont funktionalisiert. So zeichnet sich eine

„neoliberale Färbung des Sprechens ab, eine Sprache der Anschuldigung und der Angst – einer Angst, die sich vor einem unsicheren Zukunftshorizont individualisierend und entsolidarisierend entfaltet“ (ebd.).

- **Symbolisches Kapital:** „was mich dann doch so n bisschen stolz macht dass ich halt so zeigen kann von was für ner Schule ich komme (...) [und] dass ich dann trotzdem besser verdiene als meine Familie zusammen“

Abschließend soll das *symbolische Kapital* betrachtet werden, das in den drei vorausgegangenen Vergleichsdimensionen als Referenz erwähnt worden ist. *Symbolisches Kapital* kann nicht in dem Sinne wie andere Kapitalformen akkumuliert werden, sondern ist damit verbunden, sich anerkennen zu lassen oder sich Anerkennung zu verschaffen (vgl. Bourdieu 2015d, 82). Anerkennung ist jedoch „*ambivalent* – hinsichtlich ihrer sozialen *Folgen* und hinsichtlich ihrer *Anforderungen*. Sie fördert Gleichheit *und* Differenz, Zugehörigkeit *und* Besonderheit“ (Voswinkel 2001, 100; Herv. i. O.).

Jede Kapitalart neigt dazu als *symbolisches Kapital* zu fungieren, sodass es treffender sei, so Bourdieu (2001b), von „*symbolischen Effekten des Kapitals*“ (ebd., 311; Herv. i. O.) zu sprechen¹³². Die Berücksichtigung *symbolischen Kapitals* kann die Frage nach der Funktion der

132 Voswinkel (2001) postuliert, dass es im Zuge des Modernisierungsprozesses moderne Anerkennungsformen gibt, die er als Reputation auffasst (vgl. ebd., 107). Der Begriff der Reputation verweist auf Momente der Vagheit hinsichtlich der Einschätzung, denn einerseits gilt Reputation als wertvoll und beruht andererseits auf

Akkumulation oder Transformation unterschiedlicher Kapitalarten erhellen, so dass nochmals explizit auf die eben benannten symbolischen Effekte der Kapitalarten eingegangen werden soll.

Wie bereits im vorherigen Kapitel (8.1) erläutert, stellt die Bedeutung von Erwerbsarbeit eine Gemeinsamkeit aller Fälle dar. Dabei ist vor allem der symbolische Effekt von Belang, weil damit ein Bild des sog. Normallebenslaufs verknüpft ist, mit dem die Jugendlichen ihre Zukunftsvorstellungen verbinden. Der Entwurf bzw. die Aussicht, durch Erwerbsarbeit einen Normallebenslauf führen zu können, stellt gesellschaftliche Inklusion in Aussicht (vgl. Kronauer 2017b, 233; Scholz 2011, 55). So erhält *institutionalisiertes Kulturkapital* in diesem Zusammenhang ebenfalls eine *symbolische Dimension*, weil dieses hinsichtlich seines prospektiven Wertes und seiner wegbereitenden Funktion bewertet wird. So geht es dabei nicht um den Schulabschluss als solchen, wie im Rahmen der Vergleichsdimension dargestellt, sondern vielmehr darum, welche Funktion dieser im weiteren Bildungsverlauf hat und wie er zu einem ‚Statuswechsel‘ beitragen kann. Damit ist nicht nur der Wechsel von ‚Schüler*in‘ zu ‚Auszubildender*m‘ betroffen, sondern es geht auch darum, einen Reifeprozess zu dokumentieren und ein ‚erwachsenes‘ Gesellschaftsmitglied zu werden, das am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt partizipieren kann. Außerdem werden damit auch Aussichten auf ökonomisches Kapital verbunden, das insbesondere für Andre, Arthur und Vincent eine große Bedeutung trägt. Ökonomisches Kapital erhält die Funktion, eine von außen wahrnehmbare Größe darzustellen und zu gesellschaftlich anerkannten Gütern zu führen (vgl. Spindler 2011, 123; Willis 2013, 163). Daneben wird auch eine intergenerationale Weitergabe von Werten und Fertigkeiten, die als mit Erwerbsarbeit in Verbindung stehend angesehen werden, benannt. Das ist vor allem bei Vincent und Vivi der Fall.

In allen vier Fällen wird das *institutionalisierte Kulturkapital* im Sinne des Schulabschlusses also hinsichtlich seiner symbolischen Funktion bewertet und auch dahingehend, wie es dazu dienen kann, benachteiligende und stigmatisierende Momente zu bewältigen (vgl. Pfahl & Powell 2010, 36 f.; Willis 2013, 160). „Mühsames und notwendiges Tätigsein ist für das moderne Individuum zur Quelle sozialer Anerkennung, Grundlage persönlicher Entwicklung und Basis des Selbstwertgefühls geworden“ (Pongratz 2014, 85).

Aus dem Gedanken des Bemühens und des Absolvierens geht ebenfalls das Festhalten an einem Leistungsversprechen hervor, welches verfolgt wird und durch bereits dargestellte abwertende Vergleiche mit anderen Personengruppen unter Beweis gestellt wird. Distinktionsmerkmale erhalten im Zuge des *sozialen* und *familialen Kapitals* ihre symbolische Funktion. Dabei erfüllen sie fallspezifisch je unterschiedliche Facetten. Während Arthur und Vincent sich durch die Zugehörigkeit und damit verbundene Werte zu einer Familie oder familienähnliche Gruppe als überlegen präsentieren, verfolgen Andre und Vivi eine gegenteilige Darstellung. Durch den erfahrenen Mangel an Unterstützung präsentieren sie ihr *symbolisches Kapital*, weil dieses die Grundlage darstellt, es ‚trotzdem geschafft zu haben‘. So wird deutlich, dass durch die Berücksichtigung der individuellen Sinnzuschreibung des *symbolischen Kapitals* auch ‚vermeintlich negative‘ Umstände als wesentliche Hintergründe verwendet werden und dazu dienen, Anerkennungsprozesse zu initiieren.

Zufall. Voswinkel präferiert den Begriff der Reputation, weil er vor allem auf die Fremdeinschätzung abzielt und sich nicht aus dem Handeln der Personen, sondern sich aus Darstellung und Kommunikation ergibt. Das bedeutet, dass Reputation auf Inszenierung beruhen kann (vgl. ebd., 108).

9 Schlussbemerkungen und Ausblick

In der vorliegenden Arbeit wurde mit Hilfe einer biographischen Untersuchung zu zwei Erhebungszeitpunkten der Frage nachgegangen, *wie* Adoleszente den Übergang von der Schule ins nachschulische Leben erleben und bewältigen. In diesem letzten Kapitel werden abschließend ausgewählte Inhalte der Studie zusammengetragen. Darauf bezugnehmend wird eine *biographietheoretische Betrachtung von Übergängen* vollzogen. Diese Betrachtungsweise steht im Kontrast zu einer individualisierenden Verengung von Übergängen, was sich auch auf die Betrachtung der Adoleszenzphase auswirkt, weshalb *adoleszenztheoretische Akzentuierungen* folgen. Diese basieren auf den Auswertungsergebnissen und postulieren ein stärker intergenerational geprägtes Verständnis der Lebensphase, bei dem Autonomie ebenso intergenerational konturiert verstanden wird. Auf dieser Basis werden *biographieanalytische Implikationen* für die pädagogische Berufsorientierung entworfen, die explizit auch die Rolle der Eltern bzw. der familialen Bezugspersonen berücksichtigen. Danach werden Überlegungen angestellt, wie diese Thematik stärker in den Bereich der Hochschullehre für die Ausbildung angehender sonderpädagogischer Fachkräfte implementiert werden kann.

Ein Hinweis zu den aktuellen Lebenssituationen von Andre, Arthur, Vincent und Vivi – soweit bekannt – schließen die Arbeit ab.

• Biographietheoretische Betrachtung von Übergängen

Als Ausgangspunkt lässt sich festhalten, dass die Arbeit durch die ausgewählten theoretischen Inhalte, die methodologische Anlage sowie die extensive Auswertung des empirischen Materials einen verstehenden und rekonstruktiven Ansatz verfolgt (Rosenthal et al. 2006). Auf Ebene der Forschungsfragen wurde deshalb danach gefragt, welche *biographischen* Bewältigungsstrategien die Personen herausgebildet haben. Diese Frage impliziert bereits ein spezifisches Verständnis von Übergängen, welches biographietheoretisch begründet ist. Während sozial- und entwicklungspsychologische Ansätze Übergänge als Kontinuitätsbruch im Entwicklungsprozess auffassen, werden Übergänge aus einer biographieanalytischen Perspektive „in der Regel davon begleitet, dass die lebensgeschichtliche Vergangenheit, die Gegenwart und Zukunft für den Menschen zum Thema werden“ (Völter 2014, 262). Das bedeutet, dass Übergänge auch eine zeitliche Perspektive beinhalten, sprich „Zustände eines Vorher und Nachher“ (Truschkat 2013, 48). Diese vermeintlich klare zeitliche Aufteilung darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass Übergänge durch eine prinzipielle Unbestimmtheit gekennzeichnet sind.

„Aus biografischer Perspektive bedeuten Übergänge im Lebenslauf erst einmal die Konfrontation mit neuen Anforderungen, deren Anschlussfähigkeit und Passung nicht von vornherein gegeben sind, sondern aktiv hergestellt werden und aus der Bilanzierung des vergangenen und vor dem Entwurf des zukünftigen Lebens subjektiv Sinn machen müssen“ (Walther & Stauber 2013, 31).

Für die rekonstruierten Strategien der Adoleszenten kann also konstatiert werden, dass sie aus einer Dialektik von Vergangenheit und Gegenwart bestehen, auf deren Basis eine prospektive Perspektive entwickelt wird. Übergänge werden daher nicht als losgelöste Phasen aufgefasst, sondern als solche, die fortlaufende biographische Arbeit erfordern, die erbracht werden

muss (vgl. Hof 2020, 109). Das Konzept Biographie wird daher als ein „genuin prozessuales“ (H. Schulze 2008, Abs. 5) entworfen.

Da Menschen Übergänge nicht mit der gleichen Intensität erleben und vor allem, weil sie nicht für jede Person mit den gleichen Themen besetzt sind, ist die grundlegende Frage, wie sie zu Beginn des Kapitels formuliert worden ist, bewusst offen gestellt. Eine Antwort darauf, *wie* die befragten Personen komplexe Übergänge bewältigen, stellen die rekonstruierten Bewältigungsstrategien dar. Diese fokussieren insbesondere eine aktive Bearbeitung und die Handlungsfähigkeit der Personen in Übergangssituationen und können mit den Schlagworten **Reflexion** (Andre), **Opposition** (Arthur), **Distinktion** (Vincent) und **Beziehung** (Vivi) zusammengefasst werden. Das Verständnis von Bewältigungsstrategien ist im Zuge der Arbeit ebenfalls biographisch fundiert, da „Bearbeitungs- und Bewältigungsstrategien in Übergangssituation[en] als Ergebnis von Verarbeitungen früherer (Übergangs-)Erlebnisse“ (Truschkat 2013, 52) verstanden werden. Deshalb kann durch eine biographietheoretische Betrachtung von Übergängen der Blick für ‚nicht Konformes‘ und nicht Vorhersagbares geweitet und als subjektiv sinnhaft, relevant und funktional erkannt werden. Dafür lässt sich exemplarisch Arthurs Drogenkonsum und -verkauf benennen sowie die Art und Weise, wie Andre und Vivi familiäre Umstände präsentieren und sie für ihre Selbstinszenierung nutzen. Auch Vincents Präsentation familiärer Einigkeit und Zukunftsorientierung stehen stellvertretend dafür. Die Bedeutung biographischer Bewältigungsstrategien zeigt sich ebenfalls in den beruflichen Selbstpräsentationen, die als konkreter Bewältigungsversuch des Übergangs von der Schule ins nachschulische Leben verstanden werden. Biographische Rekonstruktionen verdeutlichen, wie wesentlich es ist, Übergänge als biographische Phasen zu verstehen, die im Kontext der Gesamtbiographien ihre Bedeutung erhalten und die „Vielschichtigkeit dieser Übergänge“ (Hof 2020, 109) abbilden können.

Ein wesentliches Ergebnis ist die Orientierung am Normallebenslauf, die von den Jugendlichen in Übergangssituationen verfolgt wird. „In Institutionen und Lebensentwürfen ist die Annahme des Ankommens und eines kontinuierlich fortschreitenden, institutionell regulierten Lebenslaufs immer noch präsent“ (Walther & Stauber 2013, 37). So sind Übergänge zwar durch das Bildungs- oder Planungsparadoxon (Helsper 2008; Stauber & Walther 2013) gekennzeichnet, was aber nicht dazu führt, dass sie an normativer Kraft verloren haben. Durch Vorstellungen von Linearität gehen machtvollere Ordnungen sowie die Engführung spezifischer Übergänge einher – insbesondere des Übergangs Schule-Beruf –, welche die Adoleszenten in ihren Bewältigungsstrategien beeinflussen (vgl. Rein 2020, 65; Truschkat 2013, 48 f.).

Diese Orientierung konnte im Fallvergleich (Kapitel 8.1) deutlich herausgearbeitet werden. Es wird ersichtlich, dass die Adoleszenten teilweise auch mit ‚abweichenden‘ Bewältigungsstrategien versuchen, einen Normallebenslauf bzw. vielmehr das, wofür er in ihren Augen steht, zu erreichen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, alternative Übergangsbemühungen anzuerkennen, „gerade auch dann, wenn sie biografisch erfolgreiche Wege sind, sich mit Unsicherheit und Unübersichtlichkeit zu arrangieren“ (Walther 2002, 101). Eine Fokussierung auf Erwerbsarbeit darf nicht dazu führen, dass keine Spielräume mehr für die Jugendlichen bestehen, in denen sie die Möglichkeit haben,

„Entscheidungen zu revidieren, ohne deshalb die Anerkennung gemachter Erfahrungen und gesammelter Kompetenzen zu verlieren. Es bedarf einer Balance zwischen der *Flexibilisierung der Institutionen* und der *Absicherung und Stärkung der Individuen*“ (ebd.; Herv. i. O.).

Was das Übergangsgeschehen Schule-Beruf betrifft, konnte gezeigt werden, dass es an biographischen Längsschnittuntersuchungen mangelt (Kapitel 5), bei denen die Übergangsgestaltung mit der Lebensphase der Adoleszenz verknüpft werden. Durch biographische Untersuchungen kann es gelingen, Übergänge und Adoleszenz nicht essentialistisch einzugrenzen, einer reduktionistischen Typenbildung zu unterstellen, einer Reproduktion von Stereotypen oder hegemonialen Deutungsmustern zu folgen (vgl. Riegel 2018, 567). „Darüber hinaus ist das Prozesshafte, Uneindeutige und sich im Wandel Befindliche der Jugendphase durch Biographieforschung adäquat in den Blick zu nehmen“ (ebd.).

Damit erweist sich Biographieforschung also nicht nur gewinnbringend für Übergangs-, sondern auch für Adoleszenzforschung, indem kein Problemdiskurs reproduziert wird, sondern die Adoleszenten als Akteur*innen von Übergängen verstanden werden (vgl. Stauber 2014, 17 f.).

Es wird für eine Durchführung *biographischer* Längsschnittuntersuchungen plädiert, die noch weitere Akteur*innen der Übergangsgestaltung in den Blick nehmen und Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte, aber dann im weiteren Verlauf der Bildungsbiographie der Adoleszenten auch außerschulische Akteur*innen, wie bspw. Ausbilder*innen berücksichtigen.

Denn es ist interessant, welche pädagogische Programmatiken sich auf Seiten der Professionellen rekonstruieren lassen, die die Zusammenarbeit mit den Adoleszenten beeinflussen. Handelsmann, Schütte und Thielen (2019a) stellen diesbezüglich fest, dass in der pädagogischen Arbeit Subjektorientierung mit normalisierenden und am Normallebenslauf ausgerichteten Maßnahmenzielen konfligiert (vgl. ebd., 233 f.; Handelsmann & Thielen 2020, 11). Die Frage danach, welche Kenntnisse über Adoleszenz und geeignete Handlungsstrategien auf professioneller Seite vorherrschen, um Jugendliche zu *verstehen* und gemeinsam geeignete Lösungsformate zu erarbeiten, kann durch die Berücksichtigung der Fachkräfte erhellt werden (vgl. Priore & Wissinger 2011, 151). So kann ein multiperspektivisches Bild der Übergangsgestaltung entstehen und ein ‚weites‘ Verständnis der Übergangsgestaltung verfolgt werden. Denn neben dem Eintritt in eine Ausbildung oder Erwerbsarbeit spielen auch noch weitere Faktoren eine wesentliche Rolle. Andere Übergänge in Bezug auf Lebensstile, Sexualität, Partnerschaft und Familie verlaufen nicht immer parallel, aber sind – und das zeigen die Falldarstellungen – biographisch mit dem Übergang von der Schule ins nachschulische Leben verschränkt. Die Personen versuchen, „auseinanderstrebende Lebensbereiche zu vereinbaren und Handlungsfähigkeit zu bewahren bzw. immer neu herzustellen, und beeinflussen deshalb berufs- und arbeitsweltbezogene Entscheidungen“ (Walther 2002, 91). Ein biographieorientiertes Verständnis kann schließlich dazu beitragen, einen „längst fälligen Paradigmenwechsel in der Begleitung von Übergängen“ (Köttig 2013, 1006) einzuläuten. Dieses Vorgehen steht im Kontrast zu entwicklungspsychologischen Konzepten, institutionellen oder arbeitsmarktpolitischen Angebotsstrukturen und geht von den Bedarfslagen der betroffenen Personen aus (vgl. ebd., 1007).

• Adoleszenztheoretische Akzentuierungen

Ein weiteres zentrales Ergebnis ist die *anhaltende* familiäre Bedeutung bei der Übergangsbewältigung. Zwar sind die rekonstruierten Bewältigungsstrategien höchst different, jedoch lässt sich in allen Fällen familiales Kapital rekonstruieren (Kapitel 8.2), welches subjektiv sinnhaft verwendet wird und das Präsentationsspektrum von einem familialen Schutzraum bis hin zu einem ‚Negativhorizont‘ reicht. Durch diese Erkenntnis lässt sich eine intergenerationale Einordnung der Lebensphase Adoleszenz sowie auch die Bewältigung von Entwick-

lungsaufgaben bzw. Übergängen verstärken. Durch diese kombinierte Sichtweise, die sowohl Übergänge biographieorientiert auffasst als auch Adoleszenz konsequent im intergenerationalen Verhältnis einordnet, kann eine einseitige normative Fokussierung auf zu bewältigende Aspekte und Aufgaben umgangen werden.

Die Berücksichtigung adoleszenztheoretischer Inhalte geht, laut King (2004; 2013), davon aus, dass die Lebensphase als intergenerational konstituiert verstanden wird. Das wirkt sich nicht nur auf das Verständnis von Bewältigung der Entwicklungsaufgaben bzw. Übergängen aus, sondern befasst sich ebenfalls mit den Umständen, unter denen die Bewältigung stattfindet.

Folgt man dem Verständnis Kings (2013), die in ihren Ausführungen ein dialektisches Verständnis von Individuation und Generativität beschreibt, lässt sich der Aspekt der Autonomieentwicklung, wie er in klassischen entwicklungspsychologischen Modellen behandelt wird, differenzierter betrachten. Es geht vielmehr darum, eine „intergenerationale Autonomie“ (Morgenroth 2010, 205) herauszubilden, bei der es nicht um eine Ab- oder Loslösung geht, sondern „um Schritte der Verselbstständigung in der Intergenerationen-Beziehung“ (Stauber 2007, 131). Für das Autonomieverständnis hat die intergenerationale Konstitution der Lebensphase zur Folge, dass erstere als relative Größe aufgefasst wird, die „außerdem danach fragt, welche sozialen Ausgangsbedingungen für eine Entfaltung der vorhandenen Begabungen als zu entwickelnde Potentiale bestehen“ (Schlüter 2013, 290). Dieses Verständnis steht in Übereinstimmung mit den Ergebnissen der Datenauswertung und der Rekonstruktion familialen Kapitals (Yosso 2005, 79), weil die Auseinandersetzung immer mit den „*intergenerational Anderen*“ (King 2017a, 17; Herv. i. O.) erfolgt. Damit wird nach den *Umständen* der möglichen Bewältigung von Übergangssituationen gefragt, was dazu beitragen kann, dass eine „vereinseitigt[e] Perspektive“ (King & Koller 2009, 14) eine Alternative erfährt. Das Entwicklungsaufgabenkonzept symbolisiert exemplarisch die normative Orientierung dafür, was „Heranwachsende auf welche Weise erreicht haben müssen (...), um als erwachsen gelten zu können“ (ebd.). Das Material zeigt deutlich auf, dass es jedoch nicht

„hinreicht, adoleszente Entwicklungen als individuelles Geschehen zu betrachten, denn die Qualität der intersubjektiven, familialen wie außerfamilialen intergenerativen Beziehungen stellt eine der maßgeblichen Ressourcen der adoleszenten Individuation dar“ (King 2004, 36).

Perspektiven auf und von Adoleszenz, die also die generative Struktur vernachlässigen, lassen sich als verkürzt beschreiben.

Die Tatsache, dass Erwerbsarbeit und die damit zusammenhängende Orientierung am Normallebenslauf eine Bedeutsamkeit für die Adoleszenten hat, hat auch Auswirkungen für die Auffassung der beschriebenen Entwicklungsaufgaben. Die Ergebnisdarstellung zeigt eine Präsentation von Adoleszenz, die sich als Vorbereitung auf Erwachsenenheit und Erwerbstätigkeit versteht und sich damit vor allem auf der Seite der zu bewältigenden Aufgaben verorten lässt (vgl. Reinders 2003, 24).

Aus den Falldarstellungen ist deutlich geworden, wie die Adoleszenten sich mit den gelebten und ungelebten biographischen Themen der älteren Generation auseinandersetzen und diese Themen den Hintergrund ihrer eigenen biographischen Bewältigungsstrategien abbilden (vgl. King 2004, 107).

Eine stärkere Berücksichtigung adoleszenztheoretischer Inhalte im Rahmen der Übergangsgestaltung hat auch die Konsequenz, den Aspekt der Autonomie näher zu betrachten und dabei vor allem zu prüfen, ob dieser Aspekt hinsichtlich einer intergenerationalen Anord-

nung betrachtet wird. Damit zusammenhängend wird die Frage danach gestellt, ab wann Adoleszenz als beendet erklärt werden kann. Denn das Ergreifen von Erwerbsarbeit oder die Gründung einer eigenen Familie stellen keine hinreichenden Bedingungen mehr dafür dar (vgl. King 2004, 37).

• **Biographieanalytische Sensibilisierung**

Der Annahme folgend, dass biographische Untersuchungen aus einer Dialektik von Struktur und Subjekt bestehen, lassen sich aus den Ergebnissen der Arbeit auch Schlussfolgerungen für die Organisation Schule ableiten. Davon ist jedoch keine konkrete Handlungsempfehlung in dem Sinne abzuleiten, denn die zeitintensive doppelschrittige Forschungsanlage der Arbeit, die ebenfalls Elternteilinterviews berücksichtigt, lässt sich nicht nahtlos auf eine pädagogische Alltagspraxis übertragen. Dennoch sollen Überlegungen, die aus den Ergebnissen der Arbeit abgeleitet werden können, angeführt werden. Dabei wird die These verfolgt, dass eine *biographieanalytische Sensibilisierung* des Personals einen Mehrwert für pädagogische Praxis hat. Damit wird stärker an eine Haltung des pädagogischen Personals gegenüber den Jugendlichen appelliert, die sich ebenfalls in einer schulkulturellen Verankerung niederschlagen kann (vgl. Köhler 2011, 344). Eine biographieanalytische Sensibilisierung hat zur Folge, dass auch relevante Personen, wie bspw. die Eltern oder andere familiäre Bezugspersonen, stärker in schulischen und pädagogischen Beratungskontexten berücksichtigt werden (vgl. B. Lindmeier & Schrör 2015, 154). Denn nur durch die Berücksichtigung der familialen Umstände kann eine intergenerationale Bearbeitung der Übergangsphase gelingen. Darunter fällt auch die konsequente Berücksichtigung der Familie als „Bildungsort“ (Büchner & Brake 2006).

Dazu ist Bourdieus (1998) Verständnis von Familie als soziales Feld erkenntnisbringend und für eine pädagogische (Beratungs-)Praxis von immenser Bedeutung, denn auch wenn Eltern geringe finanzielle oder materielle Ressourcen, emotionale Unterstützung, Kenntnisse über den aktuellen Berufs- und Ausbildungsmarkt sowie soziales Kapital im Sinne einer von der pädagogischen Ordnung anerkannten Weise bereitstellen können, ist deren Bedeutung im Berufsorientierungsprozess – das zeigt das empirische Material deutlich – keinesfalls zu unterschätzen. Damit ist die Bearbeitung normativer Vorstellungen von Familie und ihren Aufgaben auf Seiten der Fachkräfte verbunden (vgl. Büchner 2006, 25; Yosso 2005, 77 ff.). Außerdem ließe sich so die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus modifizieren, da Familie meist dann adressiert wird, wenn die Schule mit „ihren pädagogischen Maßnahmen an ihre Grenzen stößt“ (von Freyberg & Wolff 2005, 15). Dies erweist sich jedoch bei sog. benachteiligten Jugendlichen als herausfordernde und voraussetzungsreiche Konstellation, da die Eltern auch oftmals schon das Gefühl haben, dass sie „längst an die Grenzen ihrer Möglichkeiten gestoßen sind“ (ebd.). Nicht zuletzt die Erkenntnisse, die aus der Akquise für die Elternteilinterviews gezogen werden können, verdeutlichen eine gewisse Distanz zwischen Elternhaus und schulischer Institution.

Die Studie von Hofmann-Lun (2014) zeigt, dass Eltern im Zuge der schulischen Berufsorientierung nachrangig betrachtet und von den Lehrkräften teilweise als ‚hinderlich‘ und wenig unterstützend beschrieben werden. Problematische familiäre Hintergründe werden als Hinderungsgründe für die Jugendlichen angesehen, sodass den Eltern damit eine gewisse Verantwortung für das Scheitern ihrer Kinder zugesprochen wird (vgl. ebd., 382). Gleichzeitig wird die Kooperation mit dem Elternhaus aber als eine wesentliche Gelingensbedingung beruflicher Orientierung benannt (vgl. Neuenschwander 2020, 292 ff.).

„Wenn es sich jedoch um Elternhäuser handele, in denen Bildung keinen Wert besitze und die Eltern die Zusammenarbeit mit der Schule verweigern, sei es schwierig und häufig aussichtslos, diese Jugendlichen zu fördern“ (Hofmann-Lun 2014, 381).

Biographisches Wissen sowohl über die Schüler*innen als auch über ihre Eltern kann dazu beitragen, dass Umorientierungsprozesse sowie Entscheidungen, die nicht immer ‚rational‘ erscheinen, verstanden und eingeordnet werden können (vgl. Glinka 2013, 826; Walther 2006, 40).

„Biographische Forschung kann erst einmal die immensen Anstrengungen sichtbar machen, die mit dieser Form des Lernens verbunden sind. Wenn sie darüber hinaus pädagogisch eingesetzt wird, kann sie auch dazu beitragen, dass die Betroffenen sich dieser Anstrengung bewusst werden“ (Lutz 2000, 205 f.).

Soziale Arrangements, die so beschaffen sind, dass Adoleszente sich bewusst mit ihren biographischen Bewältigungsstrategien auseinandersetzen können und dafür keine Bewertung hinsichtlich ihres ‚Nutzens‘ für die schulische oder berufliche Orientierung erfahren, sind selten. Auf Grundlage der vorliegenden Erkenntnisse ist eine multiprofessionelle Kooperation unumgänglich (vgl. Beer 2017, 241 ff.; Bindl & Thielen 2013, 90; Fabel-Lamla & Thielen 2011, 67 f.; Thielen 2019, 167). So schlagen bspw. auch Gusinde und Hildebrandt (2014) eine Öffnung der Schule mittels des Konzepts der Schulsozialarbeit vor. So kann ein verändertes Verständnis von Schule „als eine Allianz der verschiedenen relevanten Lebenswelten von Jugendlichen, bestehend aus Elternhaus, Peers und non-formaler bzw. informeller Bildung“ (ebd., 576) entstehen (vgl. dazu auch A. Spies 2006, 252).

Kooperation erweist sich jedoch auch in weiteren Lernorten als unumgänglich, sodass auch kleine und mittelgroße Unternehmen auf externe Unterstützungsangebote angewiesen sind, die in Form von einheitlichen Ansprechpersonen, externen Mentor*innen sowie dem Zugang zu Informationsmaterial bestehen können (Metzler et al. 2017). Diesen Aspekt der Zusammenarbeit gilt es besonders dann zu berücksichtigen, wenn in der Schulzeit Betriebspraktika durchgeführt werden, weil es so zu einer institutionsübergreifenden Form von Kooperation kommt (vgl. Schroeder 2011, 263 f.). Durch eine multiprofessionelle Kooperation unterschiedlicher Fachgruppen, unter denen auch Personen sind, die biographieanalytisch geschult sind, könnte der Be- und Überlastung von Lehrkräften entgegengewirkt werden (vgl. Schneider 2018, 405). Neben multiprofessioneller Kooperation fordert Thielen (2011c) eine Verzahnung mit einer langfristigen Übergangsbegleitung. Diese Forderung nimmt konkreten Bezug auf Ergebnisse der subjektiven Übergangsforschung (Stauber, Pohl & Walther 2007) und das Phänomen der Yoyo-Übergänge (Walther & Stauber 2013). Den Adoleszenten bietet eine langfristige Übergangsbegleitung die Aussicht auf ein kontinuierliches Beziehungsangebot sowie eine nachhaltige berufliche Förderung, die passgenaue Anwendung findet (vgl. Thielen 2011c, 334).

Damit sind zweifellos komplexe Anforderungen an das Schulsystem sowie das pädagogische Personal gestellt, denn „Verstehens- und Lernprozesse sind von den Beteiligten schwer planbar, sie müssen mit Ungewissheiten und Zufällen rechnen“ (Köttig & Rätz-Heinisch 2005, 20). Durch eine Berücksichtigung biographischer Bewältigungsstrategien kann die Bedeutung der biographischen Funktion beruflicher Vorstellungen und Selbstpräsentationen nochmals betont werden, die somit keiner vorschnellen Beurteilung mittels einer dichotomen Matrix (‚realistisch‘ vs. ‚unrealistisch‘) unterzogen werden. Im Kontrast zu einem normativen Paradigma kann so ein Verstehensprozess entstehen, der auf „sinnverleihenden und interpre-

tativ vermittelten Bezügen“ (Glinka 2013, 826) der alltäglichen Lebenswelt der Personen basiert. Wesentlich erscheint an dieser Stelle der Hinweis auf eine Gegenseitigkeit des Lernens und Fachlichkeit der kooperierenden Fachkräfte. Wenn die Bedeutung der Biographie betont wird, geht damit keine Negation von schulischen oder fachlichen Inhalten einher. Vielmehr wird an eine „Bereitschaft [der Fachkräfte] zur Mitverantwortung an der qualitativen Verdichtung von Lebenserfahrungen ihrer Schüler“ (Schroeder 1994, 235) appelliert, die zugunsten der Adoleszenten stattfindet.

Eine *biographieanalytische Sensibilisierung* gilt es schon in der Ausbildungszeit von Lehrkräften bzw. Pädagog*innen zu berücksichtigen. Exemplarisch kann dafür das Seminarangebot des Instituts für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover stehen, an dem Studierende das Curriculum „Berufsorientierung und Übergangsbegleitung“ belegen und in diesem Zusammenhang eine adoleszente Person im Rahmen einer Mentor*innenbeziehung begleiten können. Hier findet sich das Konzept der „Alltagsbegleitung junger Menschen in riskanten Lebenslagen“ (Schroeder & Storz 1994) wieder. Es wird der Frage nachgegangen, wie eine nachhaltige und langfristige Begleitung junger Menschen mit nicht-schulischen Expert*innen ausgestaltet werden kann (vgl. Schroeder 1994, 235).

„[J]unge Erwachsene, die mit frühen Brüchen in ihrer Schul-, Ausbildungs- und Legalitätskarriere leben müssen, brauchen eine zuverlässige Begleitung in Halbdistanz durch Vertrauenspersonen mit Sach- und Strategiewissen, mit guten Einfällen und Kontakten, mit Durchhaltevermögen trotz zu erwartender Enttäuschungen und Rückschläge“ (Hiller & Schroeder 1994, 240).

So kann neben einer inhaltlichen Vermittlung von Adoleszenz- und Jugendtheorien, Übergangsforschung und sozialer Benachteiligung auch eine eingängige Beschäftigung mit Biographiearbeit und -forschung und deren Nutzen für die Übergangsphase stattfinden. „Eine biographiesensible, rekonstruktive Soziale Arbeit und Beratung geht dabei nicht linear deutend, sondern abduktiv und Hypothesen bildend vor“ (Völter 2014, 279). Damit werden also auch Prinzipien interpretativer Sozialforschung fruchtbar gemacht und angewendet. So können Studierende – neben der alltagspraktischen Begleitung – im Kontext universitärer Lehre auch mit bereits erhobenem und transkribiertem Datenmaterial arbeiten und dabei grundlegende Kenntnisse in der Erzählanalyse, der hermeneutischen Textauslegung sowie in den Grundprinzipien der Biographieanalyse erwerben, womit „Kompetenzen für einen strukturanalytischen Blick auf Biographien“ (ebd.) geschult werden.

Die Auffassung von erzähltem Leben als biographische Konstruktion weitet den Blick „biografischer Übergangsforschung über die Rekonstruktion des erfahrenen Lebens hinaus in Richtung auf die Voraussetzungen und Bedingungen biografischer Übergangskonstruktionen“ (Hof 2020, 112). Damit werden Biographien als Texte betrachtet, in denen biographische Übergänge beschrieben werden, über „die wir sonst kaum etwas erfahren“ (Baacke 1993, 96) und im Zuge des zukünftigen Tätigkeitsfeldes der Studierenden eine sensibilisierende Wirkung entfalten können.

Die Auseinandersetzung mit Biographien benachteiligter Jugendlicher führt auf Seiten der Studierenden zu einer „Konfrontation mit subjektiven, pädagogischen und gesellschaftlichen Tabus“ (Schroeder 2006, 30). Soziale Marginalisierungen, die die Jugendlichen und ihre Familien erfahren haben, und die generationsübergreifend weitergegeben werden, sorgen für „Grenzerfahrungen pädagogischer Verständigung“ (ebd.), die im Rahmen des Lehrangebots supervisorisch begleitet werden.

Daneben sollen die Studierenden hinsichtlich einer biographisch-narrativen Gesprächsführung sensibilisiert werden, die sich auf die eigene Haltung im Zuge der Zusammenarbeit mit Schüler*innen oder Klient*innen auswirkt:

„Das bedeutet nicht nur narratives Fragen und offenes Zuhören, sondern die Einnahme einer anderen Haltung dem Anderen gegenüber. An die Stelle eines für die MitarbeiterInnen ‚distanzierenden‘ und damit ‚schützenden‘ Rahmens durch eine vorstrukturierte Frage-Antwort-Situation tritt eine kommunikative Situation“ (Hanses 2002, 89).

Durch ein solches Vorgehen können Prozesse des Selbst- und Fremdverstehens (Rosenthal et al. 2006) initiiert werden, so dass das Datenmaterial zur „*Praxisreflexion* bei[trägt], ebenso aber auch zur *Entdeckung neuer Handlungsmöglichkeiten*“ (Glinka 2013, 829; Herv. i. O.).

Es soll insbesondere auf den Begriff der Selbstpräsentation bzw. des Selbstpräsentationsinteresses verwiesen werden und sein Nutzen für pädagogische Arbeit verdeutlicht werden. Dieser hat im Zuge der Arbeit einen wesentlichen empirischen Nutzen erfahren und war behilflich bei der Frage danach, welche *Funktion* die berufliche Selbstpräsentation erfüllt. Diese Frage verhilft insbesondere in pädagogischen Kontexten dazu, über den normativen Gehalt hinweg und richtet die Perspektive darauf, weshalb eine Person sich in dieser Art und Weise und nicht anders präsentiert. So kann ein Blick ‚hinter‘ das Selbstpräsentationsinteresse geworfen werden. Wichtig ist jedoch darauf hinzuweisen, dass die spezifische Art der Selbstpräsentation biographisch höchst bedeutsam ist und darauf abzielt, Kohärenz herzustellen, weshalb ein sensibler Umgang damit gefordert ist. Durch eine biographiesensible Fallarbeit können die subjektiven Relevanzsetzungen rekonstruiert werden, die keinesfalls als vermeintliche ‚Demaskierungen‘ oder Offenlegungen des Selbstpräsentationsinteresses erfolgen darf. Durch die Arbeit mit der Präsentation der Person lassen sich auch Wissensstände darüber eröffnen, welche Diskurse darin bedient werden und in welche Diskurse die Person sich selbst einordnet (vgl. T. Spies 2010, 396).

Schließlich sollen noch Überlegungen, welche die Gesprächssituation betreffen, angeführt werden. Es sei nochmals an die Prämisse der Kommunikation erinnert, die in diesem Zuge nutzbar gemacht werden kann, und die festhält, dass *beide* Personen an der Konstruktion der Gesprächssituation beteiligt sind. Daher eröffnet diese Perspektive auch die Möglichkeit, dass angehende Lehrkräfte und Sonderpädagog*innen auch *ihre* Rolle hinsichtlich pädagogischer Antinomien reflektieren – und das nicht nur bezüglich der Frage nach einem ausgewogenen Nähe-Distanz-Verhältnis, sondern vielmehr auch danach, *wie* machtvolle Verhältnisse im Kontext der Zusammenarbeit gelagert sind und diese beeinflussen.

Abschließend soll mit Köttig und Rätz-Heinisch (2005) auf die Notwendigkeit verwiesen werden, dass keine professionellen Deutungen über Personen und deren eigener Deutung auszubilden sind, sondern „[d]ialogische Biografiearbeit“ (ebd., 20) als pädagogisches Instrument einzusetzen und darüber zu möglichen Deutungen und Verstehensprozessen des Geschehenen und Erzählten zu kommen. Durch eine so geartete Verschränkung von pädagogischer Begleitung sowie universitärer Anbindung, die Inhaltsvermittlung und Supervision sicherstellt, kann eine Perspektivveränderung und die Entstehung einer pädagogischen Haltung angeregt werden, mit der „Menschen in komplizierten Lebenslagen nicht länger nur aus der Defizitperspektive als Hilfsbedürftige und Missionsobjekte“ (Hiller & Schroeder 1994, 242) wahrgenommen werden und stattdessen

„in den Lebensgeschichten, Karrieren und Individuallagen auch Formen und Muster einer Lebenspraxis durchscheinen, die zu bewahren, zu stärken und zu kultivieren sind, weil sie sich als durchaus produktive Alternativen zu dem erweisen, was man gemeinhin für selbstverständlich, normal, gar für einzig richtig und möglich gehalten hat“ (ebd.).

Die vorliegende Arbeit hat versucht, ihren Teil dazu beizutragen, weshalb abschließend ein Blick auf die vier Adoleszenten geworfen wird. Soweit bekannt, soll ein Ausblick auf ihre aktuelle Lebenssituation geworfen werden, wofür die Heuristik der Yoyo-Übergänge dienlich ist (Stauber 2014; Walther & Stauber 2013). Damit soll abschließend nochmals die Komplexität und die generelle Richtungsoffenheit von Übergängen betont werden; einmal getroffene Entscheidungen sind revidierbar.

Andre, mittlerweile 20 Jahre alt, hat die Ausbildung, von der er im zweiten Interview berichtet, angetreten und hat diese nach einigen Monaten abgebrochen. Zur gleichen Zeit trennt er sich von seiner Freundin Katha. Er bewirbt sich für eine andere Ausbildung im Bereich der Telekommunikation und muss bis zum Ausbildungsbeginn circa ein halbes Jahr überbrücken. Er lernt eine neue Freundin kennen und macht seinen Führerschein. Ob er die Ausbildung begonnen hat, ist mir nicht bekannt.

Arthur (19 Jahre alt) besucht weiterhin die berufsbildende Schule, doch mehr Informationen stehen mir dazu nicht zur Verfügung.

Über **Vincent**s (19 Jahre) weiteren Lebensverlauf liegen mir keine Informationen vor.

Vivi, mittlerweile 19 Jahre alt, meldet sich einige Zeit nach unserem zweiten Interview bei mir und erzählt von ihrer Schwangerschaft; neun Monate später bringt sie im Alter von 18 Jahren ihre Tochter auf die Welt. Ihre Ausbildung zur Bäckereifachverkäuferin tritt sie nicht an. So folgt Vivi dem dargestellten familialen Ablösungsmuster, indem sie selbst ein Kind bekommt, dadurch familiäre Neujustierungsprozesse auslöst und einen Schritt ihres eigenen Erwachsenseins einleitet.

Verzeichnisse

Literaturverzeichnis

- Abele, A. E. (2002). Ein Modell und empirische Befunde zur beruflichen Laufbahnentwicklung unter besonderer Berücksichtigung des Geschlechtervergleichs. In: *Psychologische Rundschau*, 53 (3), 109-118.
- Abels, H., König, A. (2016). Hurrelmann: Produktive Verarbeitung der Realität. In: Dies. (Hrsg.): *Sozialisation. Über die Vermittlung von Gesellschaft und Individuum und die Bedingungen von Identität*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 171-180.
- Albert, M., Hurrelmann, K., Quenzel, G. (2019). Jugend 2019: Zwischen Politisierung und Polarisierung. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort*. Weinheim: Beltz, 35-46.
- Alheit, P., Dausien, B. (2000). Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In: Hoerning, E. (Hrsg.): *Biographische Sozialisation*. Stuttgart: Lucius & Lucius, 257-283.
- Amirpur, D. (2016). *Migrationsbedingt behindert? Familien im Hilfesystem. Eine intersektionale Perspektive*. Bielefeld: transcript.
- Andresen, S. (2005). *Einführung in die Jugendforschung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Apel, M. (2019). Sozialkonstruktivistische, biographietheoretische und (selbst-)reflexive Übungen zu Geschlecht und Körper im Forschungsprozess. In: Bereswill, M. (Hrsg.): *Geschlecht als sensibilisierendes Konzept*. Weinheim: Juventa, 50-69.
- Apitzsch, U., Fischer, W., Koller, H.-C., Zinn, J. (2006). Die Biographieforschung – kein Artefakt, sondern ein Bildungs- und Erinnerungspotential in der reflexiven Moderne. In: Bukow,W.-D., Ottersbach, M., Tuidier, E., Yildiz, E. (Hrsg.): *Biographische Konstruktionen im multikulturellen Bildungsprozess. Individuelle Standort-sicherung im globalen Alltag*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 37-60.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Baacke, D. (1993). Ausschnitt und Ganzes. Theoretische und methodologische Probleme bei der Erschließung von Geschichten. In: Baacke, D, Schulze, T. (Hrsg.): *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*. Weinheim: Juventa, 87-125.
- Barlösius, E. (2004). *Kämpfe um soziale Ungleichheit. Machttheoretische Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Barlösius, E. (2011). *Pierre Bourdieu*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Barmer GEK (2013). *Arztreport Schwerpunkt: ADHS*. Siegburg: Asgard Verlagsservice. Im Internet unter: <https://www.barmer.de/blob/37498/b9048801692f51c00ca13857d8d8a5a/data/pdf-arztreport-2013.pdf> [Zugriff am 21.05.20].
- Baron, C., Steinwachs, B. (2012). »Faul Frech Dreist« Die Diskriminierung von Erwerbslosigkeit durch BILD-Leser*innen. Münster: edition assemblage.
- Bartel, S. (2018). *Arbeit. Gesundheit. Biographie. Gesundheitsbedingte Neuorientierungsprozesse im Erwerbsleben*. Bielefeld: transcript.
- Bartmann, S. (2005). Ressourcenbildung im Biographieverlauf. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 6 (1), 23-42.
- Bartmann, S., Kunze, K. (2008). Biographisierungsleistung in Form von Argumentationen als Zugang zur (Re-)Konstruktion von Erfahrung. In: von Felden, H. (Hrsg.): *Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 177-192.
- Baumann, M. (2016). *Kinder, die Systeme sprengen. Band 1: Wenn Jugendliche und Erziehungshilfe aneinander scheitern*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Baumert, J., Maaz, K., Trautwein, U. (Hrsg.) (2010). *Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 12*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baur, W. (1994). Abbruch und Neubeginn. Über die wiederholten Totalzäsuren im Leben des ehemaligen Heimgläublings Willi Beier. In: Schroeder, J., Storz, M. (Hrsg.): *Einmischungen. Alltagsbegleitung junger Menschen in riskanten Lebenslagen*. Langenau-Ulm: Armin Vaas Verlag, 21-39.

- Becker, U. (2006). AD(H)S – wo bleibt das Kind? Zur Förderung von schwierigen Schülern. In: Ahrbeck, B., Rauh, B. (Hrsg.): Der Fall des schwierigen Kindes. Therapie, Diagnostik und schulische Förderung verhaltensgestörter Kinder und Jugendlicher. Weinheim: Juventa, 160-180.
- Beer, T. (2017). Qualitätsmerkmale von Kooperation in der schulischen Berufsorientierung? Erste Erkenntnisse aus einer Experten- und Expertinnenbefragung zur Berufsorientierung an Hamburger Stadtreilschulen. In: Schroeder, J., Seukwa, L. H. (Hrsg.): Soziale Bildungsarbeit mit jungen Menschen. Handlungsfelder, Konzepte, Qualitätsmerkmale. Bielefeld: transcript, 227-248.
- Beicht, U. (2009). Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleifen? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule-Berufsausbildung. In: BIBB Report, 11 (9), 3-15.
- Bereswill, M. (2000). Ins Abseits geraten – Ausgrenzungserfahrungen in der Familie als biographischer Dauerkonflikt. Hermeneutische Annäherungen an die Selbstdeutung eines Jugendlichen. In: Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung, 5-27.
- Bereswill, M. (2003). Die Subjektivität von Forscherinnen und Forschern als methodologische Herausforderung. Ein Vergleich zwischen interaktionstheoretischen und psychoanalytischen Zugängen. In: Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung 4 (3), 511-532.
- Bereswill, M. (2006). Männlichkeit und Gewalt. Empirische Einsichten und theoretische Reflexionen über Gewalt zwischen Männern im Gefängnis. In: Feministische Studien 2 (6), 242-255.
- Bereswill, M. (2007). Undurchsichtige Verhältnisse: Marginalisierung und Geschlecht im Kontext der Männlichkeitsforschung. In: Klinger, C., Knapp, G.-A., Sauer, B. (Hrsg.): Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität. Frankfurt am Main: Campus, 84-99.
- Bereswill, M. (2012). Marginalisierte Männlichkeit als gesellschaftliche und biographische Konfliktodynamik – Empirische Einsichten und methodologische Perspektiven. In: Aulenbacher, B., Riegraf, B. (Hrsg.): Erkenntnis und Methode. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 145-156.
- Berg, A. (2017). Lernbiographien Jugendlicher am Übergang Schule – Beruf. Theoretische und empirische Analysen zum biographischen Lernen von Praxisklassenschülern. Weinheim: Beltz Juventa.
- Berg, A., Ecarius, J., Hößl, S.E. (2012). Reversion schulischer Erfahrungen in Biographien von Jugendlichen in berufsvorbereitenden Fördermaßnahmen – der Typus phasenweiser biographischer Gefährdungen. In: Ittel, A., Merkens, H., Stecher, L. (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung. 11. Ausgabe 2011. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 47-75.
- Berg, A., Hößl, S. E. (2011). Biografieforchung. In: Thielen, M. (Hrsg.): Pädagogik am Übergang. Arbeitsweltvorbereitung in der allgemeinbildenden Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 115-123.
- Bindl, A.-K., Thielen, M. (2013). Von der Praxisklasse in die Arbeitswelt? – Übergangverläufe von Absolventinnen und Absolventen der Fördermaßnahme „SchuB“. In: Thielen, M., Katzenbach, D., Schnell, I. (Hrsg.): Prekäre Übergänge? Erwachsenwerden unter den Bedingungen von Behinderung und Benachteiligung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 65-91.
- Bittlingmayer, U. H., Bauer, U. (2007). Aspirationen ohne Konsequenzen. In: ZSE. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 27 (2), 160-180.
- Bleidick, U., Rath, W., Schuck, K. D. (1995). Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (2), 247-264.
- Blossfeld, H.-P., von Maurice, J., Schneider, T. (2019). The National Educational Panel Study: Need, Main Features, and Research Potential. In: Blossfeld, H.-P., Roßbach, H.-G. (Hrsg.): Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 1-16.
- Böhle, F. (2018). Arbeit und Belastung. In: Böhle, F., Voß, G. G., Wachtler, G. (Hrsg.). Handbuch Arbeitssoziologie. Band 2: Akteure und Institutionen. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 59-98.
- Böhle, F., Voß, G. G., Wachtler (Hrsg.) (2018). Handbuch Arbeitssoziologie. Band 1: Arbeit, Strukturen und Prozesse. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Böhle, F., Voß, G. G., Wachtler, G. (Hrsg.) (2018). Handbuch Arbeitssoziologie. Band 2: Akteure und Institutionen. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Böhme, J. (2016). Trends, Mythen und Standards qualitativer-rekonstruktiver Forschung. Plädoyer für ein Comeback des methodologischen Scharfsinns der Methodenschul-Ära. In: Kreitz, R., Miethe, I., Tervooren, A. (Hrsg.): Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 123-136.
- Böhnisch, L. (2016). Der Weg zum sozialpädagogischen und sozialisationstheoretischen Konzept der Lebensbewältigung. In: Litau, J., Walther, A., Warth, A., Wey, S. (Hrsg.): Theorie und Forschung zur Lebensbewältigung. Methodologische Vergewisserungen und empirische Befunde. Weinheim: Beltz, 18-38.
- Böhnisch, L. (2012). Lebensbewältigung. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 219-234.

- Böhnisch, L., Schefold, W. (1985). Lebensbewältigung. Soziale und pädagogische Verständigungen an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft. Weinheim: Beltz.
- Bohnsack, R. (1997). Dokumentarische Methode. In: Hitzler, R., Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 191-212.
- Bohnsack, R. (2001). Der Habitus der „Ehre des Mannes“. Geschlechterspezifische Erfahrungsräume bei Jugendlichen türkischer Herkunft. In: Döge, P., Meuser, M. (Hrsg.): Männlichkeit und soziale Ordnung. Neuere Beiträge zur Geschlechterforschung. Opladen: Leske + Budrich, 49-71.
- Bohnsack, R. (2010). Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bojanowski, A. (2005). Umriss einer beruflichen Förderpädagogik. Systematisierungsvorschlag zu einer Pädagogik für benachteiligte Jugendliche. In: Bojanowski, A., Ratschinski, G., Straßer, P. (Hrsg.): Diesseits vom Abseits. Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung. Bielefeld: wbv, 330-362.
- Bojanowski, A. (2006). Auf der Suche nach einem tragenden Theorem – zur Programmatik einer „beruflichen Förderpädagogik“. In: Spies, A., Tredop, D. (Hrsg.): „Risikobiografien“. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 297-314.
- Bojanowski, A., Eckardt, P., Ratschinski, G. (2005). Annäherungen an die Benachteiligtenforschung – Verortung und Strukturierungen. In: Bojanowski, A., Ratschinski, G., Straßer, P. (Hrsg.): Diesseits vom Abseits. Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung. Bielefeld: wbv, 10-40.
- Bojanowski, A., Ratschinski, G., Straßer, P. (2005) (Hrsg.): Diesseits vom Abseits. Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung. Bielefeld: wbv.
- Bonna, F. (2017). Berufliche Zukunftsvorstellungen Langzeitarbeitsloser aus biographischer Perspektive. In: Dörner, O., Iller, C., Pätzold, H., Franz, J., Schmidt- Hertha, B. (Hrsg.): Biografie – Lebenslauf – Generation. Perspektiven der Erwachsenenbildung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 253-264.
- Bosse, H. (2000). Die Trennung vom Weiblichen. Rituelle und moderne Formen der Vermännlichung bei Adoleszenten. In: Bosse, H., King, V. (Hrsg.): Männlichkeitsentwürfe. Wandlungen und Widerstände im Geschlechterverhältnis. Frankfurt am Main: Campus, 51-70.
- Boudon, R. (1974). Education. Opportunity, and Social Inequality. New York.
- Bourdieu, P. (1974). Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Verlag Otto Schwartz&Co., 183-198.
- Bourdieu, P. (1991). Sozialer Raum und »Klassen«. Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1993). Narzißtische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität. In: Berg, E., Fuchs, M. (Hrsg.): Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 365-374.
- Bourdieu, P. (1997a). Der Tote packt den Lebenden. Hamburg: VSA Verlag.
- Bourdieu, P. (1997b). Die männliche Herrschaft. In: Döhling, I., Kraus, B. (Hrsg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 153-218.
- Bourdieu, P. (1998). Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2000). Die biographische Illusion. In: Hoerning, E.M. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius & Lucius, 51-60.
- Bourdieu, P. (2001a). Wie die Kultur zum Bauern kommt. Hamburg: VSA Verlag.
- Bourdieu, P. (2001b). Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2005). Widersprüche des Erbes. In: Bourdieu, P. et al. (Hrsg.): Das Elend der Welt. Konstanz: UVK, 337-342.
- Bourdieu, P. (2012). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2014). Soziologische Fragen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2015a). Die feinen Unterschiede. In: Steinrück, M (Hrsg.): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur 1. Hamburg: VSA, 31-47.
- Bourdieu, P. (2015b). Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2015c). Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In: M. Steinrück (Hrsg.), Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur 1 (S. 49-79). Hamburg: VSA.
- Bourdieu, P. (2015d). Die verborgenen Mechanismen der Macht enthüllen. In: Steinrück, M (Hrsg.): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur 1. Hamburg: VSA, 81-86.
- Bourdieu, P. et al. (2005). Das Elend der Welt. Konstanz: UVK Verlagsgemeinschaft.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1971). Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.

- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1973). *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P., Wacquant, L.J.D. (2006). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brake, A. (2006a). Der Bildungsort Familie. Methodische Grundlagen der Untersuchung. In: In: Büchner, P., Brake, A. (Hrsg.): *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 49-78.
- Brake, A. (2006b). Das Sichtbare und das Unsichtbare. Bildungsstrategien als Strategien des Habitus. In: Büchner, P., Brake, A. (Hrsg.): *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 81-108.
- Brake, A., Bremer, H., Lange-Vester, A. (2013) (Hrsg.): *Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Braun, F., Geier, B. (2013). „Übergangssystem“: Tragfähigkeit und bildungspolitische Karriere eines Konzepts. In: Sachverständigenkommission 14. *Kinder- und Jugendbericht* (Hrsg.): *Kinder- und Jugendhilfe in neuer Verantwortung. Materialien zum 14. Kinder- und Jugendbericht*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Braun, von C. (?1993). Das Kloster im Kopf. Weibliches Fasten von mittelalterlicher Askese zur modernen Anorexie. In: Flaake, K., King, V. (Hrsg.): *Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen*. Frankfurt am Main: Campus, 213-239.
- Breitenbach, E. (2000). *Mädchenfreundschaften in der Adoleszenz. Eine fallrekonstruktive Untersuchung von Gleichaltrigengruppen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Breitenbach, E. (?2013). Sozialisation und Konstruktion von Geschlecht und Jugend. Empirischer Konstruktivismus und dokumentarische Methode. In: Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., Nohl, A.-M. (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 179-194.
- Breuer, F. (1999). Probleme human- und sozialwissenschaftlicher Erkenntnismethoden: Viel Verwirrung – einige Vorschläge. In: Groeben, N. (Hrsg.): *Zur Programmatik einer sozialwissenschaftlichen Psychologie. Band I. Metatheoretische Perspektiven*. Münster: Aschendorff, 193-309.
- Breuer, F. (2003). Subjekthaftigkeit der sozial-/wissenschaftlichen Erkenntnistätigkeit und ihre Reflexion: Epistemologische Fenster, methodische Umsetzungen [44 Absätze]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 4 (2). Im Internet unter http://members.aon.at/groundedtheory/Subjekthaftigkeit_der_sozialwissenschaftlichen_Erkenntnist_tigkeit.pdf [Zugriff am 16.05.19].
- Breuer, F., Mey, G., Mruck, K. (?2011). Subjektivität und Selbst-/Reflexivität in der Grounded-Theory-Methodologie. In: Mey, G., Mruck, G. (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 427-448.
- Bruchmüller, K., Schneider, S. (2012). Fehldiagnose Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätssyndrom? Empirische Befunde zur Frage der Überdiagnostizierung. In: *Psychotherapeut* 57 (1), 77-89.
- Brüggemann, T. (2010). Berufliches Übergangsmanagement – Herausforderungen und Chancen. In: Sauer-Schiffer, U., Brüggemann, T. (Hrsg.): *Der Übergang Schule-Beruf. Beratung als pädagogische Intervention*. Münster: Waxmann, 57-78.
- Brunnett, R. (2016). Gesundheit als Kapital – Zur Produktivität symbolischer Gesundheit im Kapitalismus. In: Anhorn, R., Balzereit, M. (Hrsg.): *Handbuch Therapeutisierung und Soziale Arbeit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 207-223.
- Büchner, P. (2006). Der Bildungsort Familie. Grundlagen und Theoriebezüge. In: Büchner, P., Brake, A. (Hrsg.): *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 21-47.
- Büchner, P., Brake, A. (2006). Transmission von Bildung und Kultur in Mehrgenerationenfamilien im komplexen Netz gesellschaftlicher Anerkennungsbeziehungen. In: Dies. (Hrsg.): *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 255-277.
- Bude, H. (1985). Der Sozialforscher als „Narrationsanimateur“. Eine kritische Anmerkung zu einer erzähltheoretischen Fundierung interpretativer Sozialforschung. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37 (2), 327-336.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2017). *15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistung der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin.
- Bünting, L. (2017). Beste Freundinnen? Rollenunsicherheiten in der Mutter-Tochter-Beziehung aus adoleszenztheoretischer Perspektive. In: falltiefen. *Beiträge aus der kasuistischen Lehrerbildung am Institut für Erziehungswissenschaften*. Heft 3: *Unzeit der Jugend*, 9-30.
- Butler, J. (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Butler, J. (2001). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Castel, R. (2011). *Die Krise der Arbeit. Neue Unsicherheiten und die Zukunft des Individuums*. Hamburg: Hamburger Edition HIS Verlagsgesellschaft.
- Castro Verala, M., Dhawan, N. (2003). Postkolonialer Feminismus und die Kunst der Selbstkritik. In: Steyerl, H., Gutiérrez Rodríguez, E. (Hrsg.): *Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik*. Münster: Unrast Verlag, 270-290.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory. A practical guide through qualitative analysis*. Los Angeles: Sage.
- Cierpka, M., Reich, G. (2001). Die familientherapeutische Behandlung von Anorexie und Bulimie. In: Reich, G., Cierpka, M. (Hrsg.): *Psychotherapie der Essstörungen. Krankheitsmodelle und Therapiepraxis – störungsspezifisch und schulenübergreifend*. Stuttgart: Georg Thieme Verlag, 128-155.
- Clark, B. R. (1973). Die »Abkühlungsfunktion« in den Institutionen höherer Bildung. In: Steinert, H. (Hrsg.): *Symbolische Interaktionen. Arbeiter zu einer reflexiven Soziologie*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 111-125.
- Cloerkes, G. (2007). *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung*. Heidelberg: »Edition S«.
- Connell, R. (2015). *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Corsten, M. (1995). Beruf als institutioneller Hyperzyklus. In: Sahner, H., Schwendtner, S. (Hrsg.): *27. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie – Gesellschaften im Umbruch. Sektionen und Arbeitsgruppen*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 590-599.
- Dausien, B. (1994). Auf der nach dem "eigenen Leben"? Lernprozesse in weiblichen Biographien. In: Alheit, P., Apitsch, U., Brauer, H., Friese, M., Goltz, M., Mazur, D., Tutschner, R. (Hrsg.): *Von der Arbeitsgesellschaft zur Bildungsgesellschaft? Perspektiven von Arbeit und Bildung im Prozeß europäischen Wandels*. Bremen: Universität Bremen, 572-592.
- Dausien, B. (1996). *Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeiten in Frauenlebensgeschichten*. Bremen: Donat.
- Dausien, B. (2007). Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 8 (1). Im Internet unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701D4Da3> [Zugriff am 16.05.19].
- Dausien, B. (2012). Differenz und Selbst-Verortung – Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Biographien als Forschungskonzept. In: Aulenbacher, B., Riegraf, B. (Hrsg.): *Erkenntnis und Methode*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 157-177.
- Dausien, B. (2017). „Bildungsbiographien“ als Norm und Leistung gesellschaftlicher Teilhabe. Biographietheoretische Perspektiven. In: Mieth, I., Tervooren, A., Ricken, N. (Hrsg.): *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 87-110.
- Dausien, B. (2019). „Doing reflexivity“: Interpretations- und Forschungswerkstätten. Überlegungen und Fragen (nicht nur) aus der Perspektive von „Anfänger*innen“ in der Biographieforschung. In: Joost, G., Haas, M. (Hrsg.): *Handbuch zur soziologischen Biographieforschung. Grundlagen für die methodische Praxis*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 257-275.
- Dausien, B., Mecheril, P. (2006). Normalität und Biographie. Anmerkungen aus migrationswissenschaftlicher Sicht. In: Bukow, W.-D., Ottersbach, M., Tuider, E., Yildiz, E. (Hrsg.): *Biographische Konstruktionen im multikulturellen Bildungsprozess. Individuelle Standortsicherung im globalen Alltag*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 155-175.
- Deutsche Gesellschaft für Soziale Psychiatrie (2013). „Eine Generation wird krankgeschrieben“. Die Aufmerksamkeits-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS), Ritalin und Psychopharmaka. Im Internet unter: https://www.dgsp-ev.de/fileadmin/user_files/dgsp/pdfs/Publicationen/DGSP_Broschuere_Eine_Generation_wird_krankgeschrieben.pdf [Zugriff am 11.04.20].
- Deutsches PISA Konsortium (2001) (Hrsg.). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Devereux, G. (1984). *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Doctors, S. (2004). Wenn Jugendliche sich selbst schneiden. Neuere Ansätze zum Verständnis und zur Behandlung. In: Streeck-Fischer, A. (Hrsg.): *Adoleszenz-Bindung-Destruktivität*. Stuttgart: Klett Cotta, 267-288.
- Dreher, E., Dreher, M. (1985). *Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. Bedeutsamkeit und Bewältigungsprozesse*. In: Liepmann, D., Stiksrud, A. (Hrsg.): *Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprozesse in der Adoleszenz*. Göttingen: Hogrefe, 56-70.
- Driesel-Lange, K., Kracke, B., Hany, E., Kunz, N. (2020). *Entwicklungsaufgabe Berufswahl. Ein Kompetenzmodell zur Systematisierung berufsorientierender Begleitung*. In: Brüggemann, T., Rahn, S. (Hrsg.): *Berufsorientierung*. Münster: Waxmann, 57-72.

- du Bois, R. (2007). Emotionale Entbehrungen und narzisstische Regulation – Zur Entstehung und Behandlung depressiver Krisen bei Kindern und Jugendlichen. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 56 (3), 206-223.
- Dumais, S. A. (2002). Cultural Capital, Gender and School Success: The Role of Habitus. In: *Sociology of Education*, 75 (1), 44-68.
- Ecarius, J. (1998). Generationsbeziehungen und Generationsverhältnisse. Analyse zur Entwicklung des Generationenbegriffs. In: Dies. (Hrsg.): *Was will die jüngere Generation mit der älteren Generation? Generationenbeziehungen in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer, 41-66.
- Ecarius, J. (2001). Pädagogik und Generation. Ein pädagogischer Generationenbegriff für Familie und Schule. In Kramer, R.-T., Helsper, W., Busse, S. (Hrsg.): *Pädagogische Generationsbeziehung. Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Familie*. Opladen: Leske + Budrich, 40-62.
- Ecarius, J. (2009). *Jugend und Familie. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ecarius, J. (2012). ‚Generationenordnung‘ der Jugendphase: Zum Wandel von Jugendkonzeptionen und gegenwärtigen Sozialisationskontexten. In: Ecarius, J., Eulenbach, J. (Hrsg.): *Jugend und Differenz. Aktuelle Debatten der Jugendforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 27-50.
- Ecarius, J. (*2018a). Generation und Bildung. Eine historische und systematische Betrachtung von Generation in Jugend, Familie und Schule. In: Tippelt, R., Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 861-876.
- Ecarius, J. (2018b). Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. In: Lutz, H., Schiebel, M., Tuider, E. (Hrsg.): *Handbuch Biographieforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 163-173.
- Ecarius, J., Berg, A., Serry, K., Oliveras, R. (2017). *Spätmoderne Jugend – Erziehung des Beratens*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Ecarius, J., Eulenbach, M., Fuchs, T., Walgenbach, K. (2011). *Jugend und Sozialisation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ecarius, J., Hößl, S. E., Berg, A. (2012). Peergroup – Ressource oder biographische Gefährdung. Ecarius, J., Eulenbach, J. (Hrsg.): *Jugend und Differenz. Aktuelle Debatten der Jugendforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 161-181.
- Ecarius, J., Köbel, N., Wahl, K. (2011). *Familie, Erziehung und Sozialisation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ecarius, J., Wahl, K. (2009). Bildungsbedeutsamkeit von Familie und Schule. Familienhabitus, Bildungsstandards und soziale Reproduktion – Überlegungen im Anschluss an Pierre Bourdieu. In: Ecarius, J., Groppe, C., Malmede, H. (Hrsg.): *Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 13-33.
- Eder, K. (1989). Einleitung. In: Ders. (Hrsg.): *Klassenlage, Lebensstil und kulturelle Praxis. Theoretische und empirische Beiträge zur Auseinandersetzung mit Pierre Bourdieus Klassentheorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 7-11.
- Egloff, B., Grosche, M., Hubertus, P., Rüsseler, J. (2011). Funktionaler Analphabetismus im Erwachsenenalter: eine Definition. In: *Projektträger im DLR e.V. (Hrsg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache*. Bielefeld: wbv, 11-31.
- El-Mafaalani, A. (2012). BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformationen und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Enggruber, R. (2017). Rezension zu Alena Berg: *Lernbiographien Jugendlicher am Übergang Schule – Beruf. Theoretische und empirische Analysen zum biographischen Lernen von Praxisklassenschülern*. Im Internet unter <https://www.socialnet.de/rezensionen/22411.php> [Zugriff am 24.03.20].
- Enggruber, R., Euler, D., Gidion, G., Wilke, J. (2003). *Pfade für Jugendliche in Ausbildung und Betrieb. Gutachten zur Darstellung der Hintergründe der unzureichenden Ausbildungs- und Beschäftigungschancen von benachteiligten Jugendlichen in Baden-Württemberg sowie deren Verbesserungsmöglichkeiten*. Stuttgart.
- Erdheim, M. (2006). Parentifizierung und Trauma. In: *Psychosozial*, 29 (103), 21-26.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity. Youth and Crisis*. New York: W.W. Norton & Company Inc.
- Esefeld, M., Müller, K., Hackstein, P., von Stechow, E., Klocke, B. (2019). Zur Inklusion von Widersprüchen. In: von Stechow, E., Hackstein, P., Müller, K., Esefeld, M., Klocke, B. (Hrsg.): *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band I: Grundfragen der Bildung und Erziehung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 9-18.
- Essen, van F. (2013). *Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus. Möglichkeitsräume ehemaliger Förderschüler*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fabel-Lamla, M., Thielen, M. (2011). Interprofessionelle Kooperation. In: Thielen, M. (Hrsg.): *Pädagogik am Übergang. Arbeitsweltvorbereitung in der allgemeinbildenden Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 61-69.

- Fasching, H., Felbermayr, K. (2019). „Kooperation für Inklusion in Bildungsgängen“ – Ein Blick zurück und nach vorne. In: Sonderpädagogische Förderung *heute*, Beiheft 2 (Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum), 312-323.
- Fasching, H., Felbermayr, K., Hubmayr, A. (2019). Die Bedeutung von Beziehung in der Erforschung inklusiver Übergänge von der Schule in (Aus-)Bildung und Beruf. In: Fasching, H. (Hrsg.): Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über ihre Lebensalter. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 169-188.
- Fasching, H., Niehaus, M. (2004). Berufliche Integration von Jugendlichen mit Behinderungen: Synopse zur Ausgangslage an der Schnittstelle von Schule und Beruf. In: bwp@ (6). Im Internet unter <http://www.bwpat.de/ausgabe6/txt/fasching-niehaus-bwpat6-txt.htm> [Zugriff am 11.04.20].
- Felbermayr, K., Fasching, H., Hubmayr, A. (2019). Beratung mit Emotion und Aktion. Wie ein Elternteil die Berufsberatung seines Kindes mit Behinderung erlebt. In: Sonderpädagogische Förderung *heute*, Beiheft 2 (Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum), 287-297.
- Felbermayr, K., Hubmayr, A., Fasching, H. (2018). Wege der Kooperation mit der Familie. Bedingungen für eine gelingende Zusammenarbeit am Übergang Schule – (Aus-)Bildung, Beschäftigung. In: Kapella, O., Schneider, N. F., Rost, H. (Hrsg.): Familie – Bildung – Migration. Familienforschung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Tagungsband zum 5. Europäischen Fachkongress Familienforschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 167-179.
- Fend, H. (2005). Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2008). Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fischer-Rosenthal, W. (1991). Biographische Methoden in der Soziologie. In: Flick, U., Kardoff, von E., Keupp, H., Rosenstiel, von L., Wolff, S. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. München: Beltz, 253-256.
- Fischer-Rosenthal, W., Rosenthal, G. (1997). Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentation. In: Hitzler, R., Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 133-164.
- Fischer, F. (2012). Fallbeispiel Tom – auf der Suche nach einer besseren Welt. In: Möller, C. (Hrsg.): Internet- und Computersucht. Ein Praxishandbuch für Therapeuten, Pädagogen und Eltern. Stuttgart: Kohlhammer, 176-177.
- Fischer, F. M., Möller, C. (2018). Sucht, Träume und Bindung bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fischer, W. (1982). Alltagszeit und Lebenszeit in Lebensgeschichten von chronisch Kranken. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 2 (1), 5-19.
- Fischer, W., Kohli, M. (1987). Biographieforschung. In: Voges, W. (Hrsg.): Methoden der Biographie- und Lebenslauforschung. Opladen: Leske+Budrich, 25-49.
- Flaake, K. (2005). Junge Männer, Adoleszenz und Familienbeziehungen. In: King, V., Flaake, K. (Hrsg.): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein. Frankfurt am Main: Campus, 99-119.
- Flaake, K., John, C. (201983). Räume zur Aneignung des Körpers. Zur Bedeutung von Mädchenfreundschaften in der Adoleszenz. In: Flaake, K., King, V. (Hrsg.): Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen. Frankfurt am Main: Campus, 199-212.
- Flaake, K., King, V. (201993) (Hrsg.). Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen. Frankfurt am Main: Campus.
- Fleck, L. (1983). Erfahrung und Tatsache. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Flodell, C. (1989). Miteinander oder Gegeneinander. Eine sozialpsychologische Untersuchung über Solidarität und Konkurrenz in der Arbeitswelt. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., Gruen, R. J. (1986). Dynamics of a Stressful Encounter: Cognitive Appraisal, Coping and Encounter Outcomes. In: Journal of Personality and Social Psychology, 50 (5), 993-1003.
- Foucault, M. (1977). Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Freeman, E. (2010). Time Binds. Queer Temporalities, Queer Histories. Durham and London: Duke University Press.
- Freyberg, von T., Wolff, A. (2005). Störer und Gestörte. Band 1: Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag.
- Freyberg, von T., Wolff, A. (2006). Störer und Gestörte. Band 2: Konfliktgeschichten als Lernprozesse. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag.
- Friedrich, A., Rohrbach-Schmidt, D. (2014). BIBB-Übergangsstudie 2011. Version 1.1. Daten- und Methodenbericht. Heft 3. Im Internet unter: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/7454> [Zugriff am 08.05.20].

- Fuchs-Heinritz, W. (2009). *Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fuhs, B. (2007). Zur Geschichte der Familie. In: Ecarius, J. (Hrsg.): *Handbuch Familie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 17-35.
- Füssel, H.-P., Kretschmann, R. (1993). *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder. Pädagogische und juristische Voraussetzungen*. Bonn.
- Gaupp, N., Lex, T., Reißig, B., Braun, F. (2008). *Von der Hauptschule in Ausbildung und Erwerbsarbeit: Ergebnisse des DJI-Übergangspanels*. Bonn, Berlin.
- Gerspach, M. (2014). *Generation ADHS – den „Zappelphilipp“ verstehen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Giese, J. (2011). „Besser als zu Hause rumsitzen“. Zur Wahrnehmung und Bewältigung interner Ausgrenzung im Übergangssystem zwischen Schule und Beruf. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Glinka, H.-J. (2013). *Biografiearbeit*. In: Schröer, W., Stauber, B., Walther, A., Böhnisch, L., Lenz, K. (Hrsg.): *Handbuch Übergänge*. Weinheim: Beltz Juventa, 809-833.
- Goblirsch, M. (2010). *Biographien verhaltensschwieriger Jugendlicher und ihrer Mütter. Mehrgenerationale Fallrekonstruktionen und narrativ-biographische Diagnostik in Forschung und Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goffman, E. (1952). On Cooling the Mark Out. Some Aspects of Adaption to Failure. In: *Psychiatrie*, 15, 4, 451-463.
- Goffman, E. (1967). *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, E. (192014). *Asyle. Über die Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gomolla, M. (2009). Elternbeteiligung in der Schule. In: Fürstenau, S., Gomolla, M. (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel. Elternbeteiligung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 21-49.
- Gomolla, M., Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gontard, von A., Lehmkühl, G. (1997). Enuresis nocturna – Neue Ergebnisse zu genetischen, pathophysiologischen und psychiatrischen Zusammenhängen. In: *Praxis Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 46 (10), 709-726.
- Göppel, R. (2002). „Wenn ich hasse, habe ich keine Angst mehr...“ Psychoanalytisch-pädagogische Beiträge zum Verständnis problematischer Entwicklungsverläufe und schwieriger Erziehungssituationen. Donauwörth: Auer Verlag.
- Göppel, R. (2005). *Das Jugendalter. Entwicklungsaufgaben – Entwicklungskrisen – Bewältigungsformen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Griese, B., Griesehop, H. R. (2007). *Biographische Fallarbeit. Theorie, Methode und Praxisrelevanz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Griese, G. (2018). *Krise(n), Prekariat und Biographieforschung*. In: Lutz, H., Schiebel, M., Tuidter, E. (Hrsg.): *Handbuch Biographieforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 315-326.
- Grundmann, M., Dravenau, D., Bittingmayer, U. H., Edelstein, W. (2006). *Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz*. Münster: LIT Verlag.
- Gurwitsch, A. (1929). *Phänomenologie der Thematik und des reinen Ich. Studien über Beziehungen von Gestalttheorie und Phänomenologie*. In: *Psychologische Forschung*, 12 (1), 279-381.
- Gurwitsch, A. (1959). Beitrag zur phänomenologischen Theorie der Wahrnehmung. In: *Zeitschrift für Philosophische Forschung*, 13 (3), 419-437.
- Gurwitsch, A. (1974). *Das Bewusstseinsfeld*. Berlin: De Gruyter.
- Gusinde, F., Hildebrandt, Z. (2014). Vorbereitung auf den Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. (Berufliche) Identitätsbildung als unendliches Projekt der Jugendphase. In: Hagedorn, J. (Hrsg.): *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 567-581.
- Hagemann-White, C. (1993). *Berufsfindung und Lebensperspektive in der weiblichen Adoleszenz*. In: Flaake, K., King, V. (Hrsg.): *Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen*. Frankfurt am Main: Campus, 64-83.
- Handelmann, A., Schütte, D., Thielen, M. (2019a). Der professionelle Blick auf jugendliches Verhalten in berufsvorbereitenden Bildungsgängen zwischen pädagogischen Programmatiken und institutionellen Erwartungen. In *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 88 (3), 224-236.
- Handelmann, A., Schütte, D., Thielen, M. (2019b). Die Förderung ausbildungsrelevanten Verhaltens in der Berufsvorbereitung im Zuge des unterrichtlichen Entwöhnens von jugendkulturellen Praktiken. In: Schott-Leser, H., Ellinger, S. (Hrsg.): *Rekonstruktionen sonderpädagogischer Praxis. Eine Fallsammlung für die Lehrerbildung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 158-179.

- Handelmann, A., Thielen, M. (2020). Die unterrichtliche Verschulung von Arbeitstugenden. Rekonstruktion eines didaktischen Formats zur Förderung ausbildungsrelevanten Verhaltens in der Berufsvorbereitung. In: Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN). Onlinepublikation im Internet unter: <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2020.art31d> [Zugriff am 02.08.20].
- Hanses, A. (2000). Biographische Diagnostik in der Sozialen Arbeit. Über die Notwendigkeit eines hermeneutischen Fallverstehens im institutionellen Kontext. In: *Neue Praxis* 30 (4), 357-379.
- Hanses, A. (2002). Biografische Diagnostik als Veränderung der professionellen "Interaktionsordnung". In: Dörr, M. (Hrsg.): *Klinische Sozialarbeit – eine notwendige Kontroverse*. Hohengehren: Schneider, 86-102.
- Haubl, R. (2003). Riskante Worte. Forschungsinterviews mit Traumatisierten. In *psychosozial*, 26 (1), 63-77.
- Haubl, R. (2012). Psychodynamik medikalisierten Beziehungen. In: Haubl, R., Liebsch, K. (Hrsg.): *Mit Ritalin® leben. ADHS-Kindern eine Stimme geben*. Göttingen: Vadenhoeck & Ruprecht, 16-35.
- Havighurst, R. J. (1982). *Developmental tasks and education*. New York.
- Heckhausen, J., Tomasik, M. J. (2002). Get an Apprenticeship before School Is Out: How German Adolescents Adjust Vocational Aspirations When Getting Close to a Developmental Deadline. In: *Journal of Vocational Behavior*, 60 (2), 199-219.
- Heinz, W. R., Krüger, H., Rettke, U., Wachtveitl, E., Witzel, A. (1985). »Hauptsache eine Lehrstelle«. Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarkts. Weinheim: Beltz Verlag.
- Helfferich, C. (1997). „Männlicher“ Rauschgewinn und „weiblicher“ Krankheitsgewinn? Geschlechtsgebundene Funktionalität von Problemverhalten und die Entwicklung geschlechtsbezogener Präventionsansätze. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE)*, 17 (2), 148-161.
- Helsper, W. (2008). Der Bedeutungswandel der Schule für Jugendleben und Jugendbiografie. In: Grunert, C., von Wensierski, H.-J. (Hrsg.): *Jugend und Bildung. Modernisierungsprozesse und Strukturwandel von Erziehung und Bildung am Beginn des 21. Jahrhunderts*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 135-164.
- Helsper, W. (2012). Jugend in Modernisierungsambivalenzen und die ‚Antwort‘ von Schulkulturen. In: Ecarius, J., Eulenbach, J. (Hrsg.): *Jugend und Differenz. Aktuelle Debatten der Jugendforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 77-106.
- Helsper, W., Bertram, M. (2006). Biographieforschung und SchülerInnenforschung. In: Krüger, H.-H., Marotzki, W. (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 274-294.
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T., Lingkost, A. (2001). *Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozeß. Rekonstruktionen zur Schulkultur I*. Opladen: Leske + Budrich.
- Herz, B. (2008). Kooperation zwischen Schule, Kinder- und Jugendhilfe und Kinder- und Jugendpsychiatrie. In: Reiser, H., Dlugosch, A., Willmann, M. (Hrsg.): *Professionelle Kooperation bei Gefühls- und Verhaltensstörungen. Pädagogische Hilfen an den Grenzen der Erziehung*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac, 171-189.
- Herz, B. (2013). Einführung in die schulische und außerschulische Erziehungshilfe. In: Dies. (Hrsg.): *Schulische und außerschulische Erziehungshilfe. Ein Werkbuch zu Arbeitsfeldern und Lösungsansätzen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 9-49.
- Herzberg, H. (2004). *Biographie und Lernhabitus. Eine Studie zum Rostocker Werftarbeitermilieu*. Frankfurt am Main: Campus.
- Hildenbrand, B. (1999a). *Fallrekonstruktive Familienforschung. Anleitungen für die Praxis*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hildenbrand, B. (1999b). Was ist für wen der Fall? Problemlagen bei der Weitergabe von Ergebnissen von Fallstudien an die Untersuchten und mögliche Lösungen. In: *Psychotherapie und Sozialwissenschaft*, 1 (4), 265-280.
- Hildenbrand, B. (2012). Objektive Daten im Gespräch. Die biographische Illusion: Der Gang der Argumentation bei Pierre Bourdieu. In: *Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung*, 13 (1), 57-78.
- Hiller, G. G. (1994). Katalog der potentiellen Gefährdungen junger Menschen: Aufgaben der Alltagsbegleitung. In: Schroeder, J., Storz, M. (Hrsg.): *Einmischungen. Alltagsbegleitung junger Menschen in riskanten Lebenslagen*. Langenau-Ulm: Armin Vaas Verlag, 273-277.
- Hiller, G. G. (2019). Soziale Benachteiligung und Schulerfolg. Anregungen zum kritischen Umgang mit einem folgenlosen Narrativ. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, 64 (2), 146-161.
- Hiller, G. G., Schroeder, J. (1994). Alltagsbegleiter für Benachteiligte. Aufgaben und Chancen der Volksbildung in der modernen Gesellschaft. In: Schroeder, J., Storz, M. (Hrsg.): *Einmischungen. Alltagsbegleitung junger Menschen in riskanten Lebenslagen*. Langenau-Ulm: Armin Vaas Verlag, 237-243.
- Hiller, G. G., Friedemann, H.-J. (1996). Berufsvorbereitung und berufliche Bildung für benachteiligte Jugendliche: ein viel zu schmales Angebot? In: *Die neue Sonderschule*, 41 (4), 249-261.
- Hiller, G. G., Stein, C. (2009). *Durchblick im Alltag 2. Tipps, Informationen und Arbeitsmaterial für junge Leute und ihre Begleiter/innen*. Berlin: Cornelsen Verlag.

- Hirsch, M. (2001). Schuld und Schuldgefühl im Zusammenhang mit Trennung und Scheidung. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 50 (1), 45-58.
- Hirsch, S., Lindmeier, C. (Hrsg.) (2006). Berufliche Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung. Neue Wege zur Teilhabe am Arbeitsleben. Weinheim: Beltz.
- Hirschi, A. (2008). Die Rolle der Berufswahlbereitschaft für eine erfolgreiche Berufswahl. In: Läge, D., Hirschi, A. (Hrsg.): Berufliche Übergänge. Psychologische Grundlage der Berufs-, Studien und Laufbahnberatung. Zürich: LIT Verlag, 155-172.
- Hitzler, R., Honer, A. (1997) (Hrsg.). Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen: Leske + Budrich.
- Hoerning, E. M. (1987). Biographische Konstruktion und Verarbeitung von Lebensereignissen. In: Bettgereit, M. (Hrsg.): Lebensverlauf und Biografie. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Gesamthochschule Kassel, 95-122.
- Hoerning, E. M. (1989). Erfahrungen als biographische Ressourcen. In: Alheit, P., Hoerning, E. M. (Hrsg.): Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung. Frankfurt am Main: Campus, 148-163.
- Hof, C. (2020). Biografietheoretische Grundlagen reflexiver Übergangsforschung – eine Spurensuche. In: Walter, A., Stauber, B., Rieger-Ladich, M., Wanka, A. (Hrsg.): Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 103-120.
- Höfer, R. (2000). Jugend, Gesundheit und Identität. Studien zum Kohärenzgefühl. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hofmann-Lun, I. (2014). Berufsorientierung und Übergangswege von Förderschülerinnen und Förderschülern. In: Sonderpädagogische Förderung *heute* 59 (4), 375-390.
- Holland, J. L. (1997). Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Holtmann, A. C., Menze, L., Solga, H. (2019). Schulabgänger und-abgängerinnen mit maximal Hauptschulabschluss. In: Quenzel, G., Hurrelmann, K. (Hrsg.): Handbuch Bildungsarmut. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 365-388.
- Honneth, A. (1994). Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hummrich, M., Kramer, R.-T. (2017). Schulische Sozialisation. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hurrelmann, K. (1999). Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, K. (2012). Jugendliche als produktive Realitätsverarbeiter. Zur Neuausgabe des Buches „Lebensphase Jugend“. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 7 (1), 89-100.
- Hurrelmann, K., Bauer, U. (12015). Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, K., Quenzel, G. (12013). Lebensphase Jugend. Eine Einführung in sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim: Juventa Verlag.
- Hurrelmann, K., Wolf, H. K. (1986). Schulerfolg und Schulversagen im Jugendalter. Fallanalysen von Bildungslaufbahnen. Weinheim: Juventa.
- Husserl, E. (1966). Zur Phänomenologie der inneren Zeitbewusstseins (1893-1917). Den Haag: Nijhoff.
- Husserl, E. (1976). Ideen zu einer reinen Phänomenologie und Phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch. Den Haag: Nijhoff.
- Huxel, K. (2014). Männlichkeit, Ethnizität und Jugend. Präsentationen von Zugehörigkeit im Feld Schule. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Idel, T. S. (2007). Waldorfschule und Schülerbiographie. Fallrekonstruktionen zur lebensgeschichtlichen Relevanz anthroposophischer Schulkultur. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jantzen, W. (2000). Behinderung und Feld der Macht. Bemerkungen zur Methodologie einer Soziologie der Behinderung. In: Albrecht, F., Hinz, A., Moser, V. (Hrsg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen. Neuwied: Luchterhand, 58-73.
- Jörin, S., Stoll, F., Bergmann, C., Eder, F. (2003). EXPLORIX® – Das Werkzeug zur Berufswahl- und Laufbahnberatung. Deutschsprachige Adaption und Weiterentwicklung des Self-Directed Search® (SDS) nach John L. Holland. Bern: Huber.
- Jösting, S. (2005). Jungenfreundschaften zur Konstruktion von Männlichkeit in der Adoleszenz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Juhasz Liebermann, A. (2012). Biografische Ressourcen – ein zentrales Konzept in der biografischen Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. In: Schittenhelm, K. (Hrsg.): Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 241-265.

- Jurczyk, K. (2014). Familie als Herstellungsleistung. Hintergründe und Konturen einer neuen Perspektive auf Familie. In: Jurczyk, K., Lange, A., Thiessen, B. (Hrsg.): *Doing Family. Warum Familienleben heute nicht mehr selbstverständlich ist*. Weinheim: Juventa, 50-70.
- Jurk, C. (2016). Depression als Ununterscheidbarkeit: Willkommen in der entleerten Diagnosewelt. In: Anhorn, R., Balzereit, M. (Hrsg.): *Handbuch Therapeutisierung und Soziale Arbeit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 325-339.
- Kajetzke, L. (2008). *Wissen im Diskurs. Ein Theorienvergleich von Bourdieu und Foucault*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keddi, B. (2011). *Wie wir dieselben bleiben. Doing continuity als biopsychosoziale Praxis*. Bielefeld: transcript.
- Kemper, A., Weinbach, H. (2020). *Klassismus. Eine Einführung*. Münster: UNRAST Verlag.
- Kersten, J. (2008). Der Code der Straße. In: Brumlik, M. (Hrsg.): *Ab nach Sibirien? Wie gefährlich ist unsere Jugend?* Weinheim: Beltz, 41-61.
- Khantzian, E. J. (1985). The Self-Medication Hypothesis of Addictive Disorders: Focus on Heroin and Cocaine Dependence. In: *The American Journal of Psychiatry* 142 (11), 1259-1264.
- King, V. (2000). Entwürfe von Männlichkeit in der Adoleszenz. Wandlungen und Kontinuitäten von Familien- und Berufsorientierungen. In: H., King, V. (Hrsg.): *Männlichkeitsentwürfe. Wandlungen und Widerstände im Geschlechterverhältnis*. Frankfurt am Main: Campus, 92-107.
- King, V. (2001). Hysterie und weibliche Adoleszenz. Inszenierungen und Verhüllungen des Objekts im Körper. In: *Forum Psychoanalyse*, 17 (3), 235-250.
- King, V. (2004). Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- King, V. (2009). Umkämpfte Zeit – Folgen der Beschleunigung in Generationenbeziehungen. In: King, V., Gerisch, B. (Hrsg.): *Zeitgewinn und Selbstverlust. Folgen und Grenzen der Beschleunigung*. Frankfurt am Main: Campus, 40-62.
- King, V. (2010). Adoleszenz und Ablösung im Generationsverhältnis: theoretische Perspektiven und zeitdiagnostische Anmerkungen. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 5 (1), 9-20.
- King, V. (2013). Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- King, V. (2015). Kindliche Angewiesenheit und elterliche Generativität. Subjekt- und kulturtheoretische Perspektiven. In: Andresen, S., Koch, C., König, J. (Hrsg.): *Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 23-43.
- King, V. (2016). Generativität und Weitergabe in den Generationsbeziehungen erforschen. Theoretische und methodische Perspektiven – erläutert am Beispiel von intergenerationalen Dynamiken in Migrantenfamilien. In: Günther, M., Kerschgens, A. (Hrsg.): *Forschungssituationen. Forschungsperspektiven auf Generativität*. Leverkusen: Budrich UniPress, 102-121.
- King, V. (2017a). Intergenerationalität – theoretische und methodologische Forschungsperspektiven. In: Böker, K., Zölch, J. (Hrsg.): *Intergenerationale Qualitative Forschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 13-32.
- King, V. (2017b). Das adoleszente Entwicklungsdreieck. In *Psychotherapie im Dialog*, 18 (2), 30-35.
- King, V., Koller, H.-C. (2009). Adoleszenz als Möglichkeitsraum für Bildungsprozesse unter Migrationsbedingungen. Eine Einführung. In: Dies. (Hrsg.): *Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 9-26.
- King, V., Koller, H.-C. (2018). Intergenerationale rekonstruktive Bildungsforschung. Erkenntnisperspektiven und methodische Zugänge. In: Heinrich, M., Wernet, A. (Hrsg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 95-107.
- Kleemann, F., Krähnke, U., Matuschek, I. (2013). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klika, D. (2018). Biographie und Jugend. In: Lutz, H., Schiebel, M., Tuijer, E. (Hrsg.): *Handbuch Biographieforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 303-313.
- KMK (2000). Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000. In Internet unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf [Zugriff am 11.04.20].
- Köhler, S.-M. (2011). Entwicklungsperspektiven schulischer Berufsorientierung mittels rekonstruktiver Forschung. In: *Die Deutsche Schule (DDS)*, 103 (4), 341-348.
- Köhler, S.-M. (2012). Freunde, Feinde oder Klassenteam? Empirische Rekonstruktionen von Peerbeziehungen an globalen Schulen. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Köhler, S.-M. (2018). Längsschnittanalyse. In: Bohnsack, R., Geimer, A., Meuser, M. (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. Stuttgart: UTB, 144-146.

- Köhler, S.-M., Krüger, H.-H., Pfaff, N. (Hrsg.) (2016): *Handbuch Peerforschung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Köhler, S., Thiersch, S. (2013). Schülerbiografien in einer dokumentarischen Längsschnittperspektive – Eine Typologie zum Wandel schulbezogener Orientierungen. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF)*, 14 (1), 33-47.
- Kohli, M. (2017). Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69 (1), 495-524.
- Kokemohr, R., Koller, H.-C. (1996). Die rhetorische Artikulation von Bildungsprozessen. Zur Methodologie erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. In: Krüger, H.-H., Marotzki, W. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 90-102.
- Kölch, M., Fegert, J. M., Freyberger, H., J. (2009). Affektive Störungen. In: Fegert, J.M., Streeck-Fischer, A., Freyberger, H. J. (Hrsg.): *Adoleszenzpsychiatrie. Psychiatrie und Psychotherapie der Adoleszenz und des jungen Erwachsenenalters*. Stuttgart: Schattauer, 261-277.
- Koller, H.-C. (2009). Bildung als Habituswandel? Zur Bedeutung der Sozialisationstheorie Bourdieus für ein Konzept transformatorischer Bildungsprozesse. In: Budde, J., Willems, K. (Hrsg.): *Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten*. Weinheim: Juventa, 19-34.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Konietzka, D. (2016). Berufliche Ausbildung und der Übergang in den Arbeitsmarkt. In: Becker, R., Lauterbach, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunden zu den Ursachen der Bildungsgleichheit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 315-344.
- Köttig, M. (2004). *Lebensgeschichten rechtsextrem orientierter Mädchen und junger Frauen. Biographische Verläufe im Kontext der Familien- und Gruppendynamik*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Köttig, M. (2013). Biografische Analysen von Übergängen im Lebenslauf. In: Schröer, W., Stauber, B., Walther, A., Böhnisch, L., Lenz, K. (Hrsg.): *Handbuch Übergänge*. Weinheim: Beltz Juventa, 991-1010.
- Köttig, M., Rätz-Heinisch, R. (2005). Potenziale unterstützen, Selbstvertrauen fördern. In: *Sozial Extra*, 29 (11), 16-20.
- Köttig, M., Rosenthal, G. (2006). Können sozialbenachteiligte und problembelastete Jugendliche ihre Lebensgeschichte erzählen? Anleitungen zu einer konsequenten und sensiblen narrativen Gesprächsführung. In G. Rosenthal, M. Köttig, N. Witte, A. Blezinger (Hrsg.): *Biographisch-narrative Gespräche mit Jugendlichen. Chancen für das Selbst- und Fremdverstehen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 189-221.
- Krais, B., Gebauer, G. (2002). *Habitus*. Bielefeld: transcript.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Busse, S. (2001). Pädagogische Generationsbeziehungen und die symbolische Generationsordnung – Übersetzung zur Anerkennung zwischen den Generationen als antinomische Struktur. In: Dies. (Hrsg.): *Pädagogische Generationsbeziehungen. Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Familie*. Opladen: Leske + Budrich, 129-169.
- Kramer, R.-T. (2002). *Schulkultur und Schülerbiographie. Rekonstruktionen zur Schulkultur II*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kramer, R.-T. (2011). *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kramer, R.-T. (2011). *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kramer, R.-T. (2014a). Identität als Passungsverhältnis von Schüler-Selbst und Schulkultur. ‚Neue‘ biographieanalytische und rekonstruktive Perspektiven auf ein ‚altes‘ Problem. In: Hagedorn, J. (Hrsg.): *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 423-438.
- Kramer, R.-T. (2014b). Kulturelle Passung und Schülerhabitus – Zur Bedeutung der Schule für Transformationsprozesse des Habitus. In: Helsper, W., Kramer, R.-T., Thiersch, S. (Hrsg.): *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 183-202.
- Kramer, R.-T., Helsper, W. (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In: Krüger, H.H., Rabe-Kleeberg, U., Kramer, R.-T., Budde, J. (Hrsg.): *Bildungsungleichheit revisited*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 103-125.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S., Ziem, C. (2013). *Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere? Wiesbaden: Springer Fachmedien*.
- Kreher, T. (2006). *Übergangene Lernorte benachteiligter junger Männer*. Technische Universität Dresden: Dissertation.
- Kremsner, G. (2017). Vom Einschluss der Ausgeschlossenen zum Ausschluss der Eingeschlossenen. Biographische Erfahrungen von sogenannten Menschen mit Lernschwierigkeiten. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Kronauer, M. (2017a): Was kann die Inklusionsdebatte von der Exklusionsdebatte lernen? Vortrag auf der IFO - Internationale Jahrestagung der Inklusionsforscher/innen. <http://bidok.uibk.ac.at/library/kronauer-inklusion.html> [Zugriff am 04.03.20].
- Kronauer, M. (2017b). Arbeit, Exklusion und Ungerechtigkeit. In: Misselhorn, C., Behrendt, H. (Hrsg.): Arbeit, Gerechtigkeit und Inklusion. Wege zu gleichberechtigter gesellschaftlicher Teilhabe. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag, 229-238.
- Kronauer, M. (2018). Erwerbsarbeit zwischen Inklusion und Exklusion. In: Wansing, G., Schäfers, M. (Hrsg.): Das Recht auf Arbeit für Menschen mit Behinderungen. Internationale Perspektiven. Baden Baden: Nomos, 131-144.
- Krüger, H.-H. (1996). Bilanz und Zukunft der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, H.-H., Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Krüger, H.-H. (2006). Entwicklungslinien, Forschungsfelder und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Zur Methodologie erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. In: Krüger, H.-H., Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich, 13-34.
- Krüger, H.-H. (2012). Schulische Bildungsbiographien, Peers und soziale Ungleichheit. In: Ecarius, J., Eulensch, J. (Hrsg.): Jugend und Differenz. Aktuelle Debatten der Jugendforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 149-159.
- Krüger, H.-H., Deppe, U. (2008). Zwischen Distinktion und Risiko. Der Stellenwert von Peers für die Bildungsbiographien von Kindern. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 3 (2), 181-196.
- Krüger, H.-H., Deppe, U. (2010). Mikroprozesse sozialer Ungleichheit an der Schnittstelle von schulischen Bildungsbiografien und Peerorientierungen. In: Krüger, H.-H., Rabe-Kleberg, U., Kramer, R.-T., Budde, J. (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 187-201.
- Krüger, H.-H., Deppe, U. (2013). Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. In: Friebertshäuser, B., Langer, A., Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz Juventa, 61-72.
- Krüger, H.-H., Köhler, S.-M., Zschach, M., Pfaff, N. (Hrsg.) (2008). Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Küstner, I. (2009). Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kutschera, G. (1991). Übergangsforschung – Zu einem neuen Forschungsbereich. In: Beck, K., Kell, A. (Hrsg.): Bilanz der Bildungsforschung. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 113-155.
- Langenohl, A. (2009). Zweimal Reflexivität in der gegenwärtigen Sozialwissenschaft: Anmerkungen zu einer nicht geführten Debatte [25 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung 10 (2). Im Internet unter <https://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/6473/Langenohl2.pdf?sequence=1> [Zugriff am 16.05.19].
- Langsdorf, L. (1983). Der Rand des Bewusstseins. Eine Kritik an Gurwitschs Konzeption der sozialen Welt. In: Grathoff, R., Waldenfels, B. (Hrsg.): Sozialität und Intersubjektivität. München: Wilhelm Fink Verlag, 31-50.
- Lazarus, R. S., Folkman, S. (1984). Stress, Appraisal and Coping. New York: Springer.
- Lenz, A. (2014). Kinder psychisch kranker Eltern. Göttingen: Hogrefe.
- Leu, H. R. (1997). Anerkennungsmuster als »soziales Kapital« von Familien. In: DISKURS 7 (1), 32-39.
- Leven, I., Hurrelmann, K., Quenzel, G. (2019). Beruf und Karriere: Im Falle des Falles zählt die Sicherheit des Arbeitsplatzes. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim: Beltz, 187-211.
- Libal, G., Plener, P. L. (2009). Selbstverletzendes Verhalten. In: Fegert, J.M., Streeck-Fischer, A., Freyberger, H. J. (Hrsg.): Adoleszenzpsychiatrie. Psychiatrie und Psychotherapie der Adoleszenz und des jungen Erwachsenenalters. Stuttgart: Schattauer, 190-200.
- Liebau, E. (1987). Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung. Zur pädagogischen Bedeutung der Sozialisierungstheorien von Pierre Bourdieu und Ulrich Oevermann. Weinheim: Juventa.
- Liebau, E. (2009). Der Störenfried. Warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen. In: Friebertshäuser, B., Rieger-Ladich, M., Wigger, L. (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 41-58.
- Liebsch, K. (2009). Zwischen Enhancement und Stigmatisierung. Medikalisierung kindlichen Verhaltens als (neue) Umgangsform mit sozialer Selektion und Exklusion. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 4, 499-511.
- Lindmeier, B. (2015). Bildungsgerechtigkeit im Übergang: Jugendliche mit Unterstützungsbedarf im Grenzbereich zwischen Lernen und geistiger Entwicklung im Übergang von der Schule in die berufliche Bildung und Beschäftigung. In: Sonderpädagogische Förderung *heute*, 60 (3), 308-322.

- Lindmeier, B. (2019a). Bildungsgerechtigkeit im Übergang. In: Sonderpädagogische Förderung *heute*. 2. Beiheft (Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum), 20-38.
- Lindmeier, B. (2019b). Die Umgestaltung der Beziehungen zu den Eltern im Transitionsprozesse - eine Leerstelle in den fachlichen Überlegungen zur Unterstützung von erwachsenen Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung im Elternhaus. In: Fasching, H. (Hrsg.): Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über ihre Lebensalter. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 261-267.
- Lindmeier, B., Lindmeier, C. (2012). Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung. Band I: Grundlagen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lindmeier, B., Schrör, N. (2015). Bedingungen des Übergangs von Jugendlichen im Grenzbereich der Förderungsschwerpunkte Lernen und geistige Entwicklung in die berufliche Bildung. In: Teilhabe, 54 (4), 150-156.
- Lindmeier, C. (2005). Neuere Entwicklungen der beruflichen Integration geistig behinderter Menschen. In: Gemeinsam leben, 13 (3), 132-139.
- Lindmeier, C. (2014). Übergänge von jungen Erwachsenen mit Behinderung/Benachteiligung in die Erwachsenen- und Berufswelt barrierefrei gestalten – was heißt das? In: Sonderpädagogische Förderung *heute*, 59 (1), 92-103.
- Loch, U. (2008). Spuren von Traumatisierungen in narrativen Interviews [20 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung 9 (1). Im Internet unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0801544> [Zugriff am 16.05.19].
- Loch, U. (2010). Zur Bedeutung ethnographischer Beobachtungen für die Biographieforschung. In: Heinzl, F., Thole, W., Cloos, P., Königter, S. (Hrsg.): „Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 193-202.
- Loch, U., Schulze, H. (2009). Der Fall entsteht im Gespräch. In: BdW Blätter der Wohlstandspflege, 156 (29), 55-57.
- Lucius-Hoene, G. (2002). Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Opladen: Leske + Budrich.
- Lutz, H. (2000). Biographisches Kapital als Ressource der Bewältigung von Migrationsprozessen. In: Gogolin, I., Nauck, B. (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 179-210.
- Mack, W. (2013). Bildung und Bewältigung bei prekären Übergangsprozessen. Ahmed, S., Pohl, A., Schwanenflügel, von L., Stauber, B. (Hrsg.): Bildung und Bewältigung im Zeichen sozialer Ungleichheit. Theoretische und empirische Beiträge zur qualitativen Bildungs- und Übergangsforschung. Weinheim: Beltz, 122-139.
- Mannheim, K. (1928). Das Problem der Generationen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 7 (2), 157-185.
- Mannheim, K. (2017). Das Problem der Generationen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 69 (1), 81-119.
- Mansel, J., Hurrelmann, K. (2003). Jugendforschung und Sozialisationstheorie. Über Möglichkeiten und Grenzen der Lebensgestaltung im Jugendalter. In: Mansel, J., Griese, H. M., Scherr, A. (Hrsg.): Theoriedefizite der Jugendforschung. Standortbestimmungen und Perspektiven. Weinheim: Juventa, 75- 90.
- Marotzki, W. (1995). Qualitative Bildungsforschung. In: König, E., Zedler, P. (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung. Band I: Grundlagen qualitativer Forschung. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 99-133.
- Marotzki, W. (1996). Forschungsmethoden der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, H.-H., Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich, 55-89.
- Maschke, S. (2013). Habitus unter Spannung. Bildungsmomente im Übergang. Eine Interview- und Fotoanalyse mit Lehramtsstudierenden. Weinheim: Beltz Juventa.
- Mecheril, P., Hofrath, B. (2006). Adoleszenz und Migration. Zur Bedeutung von Zugehörigkeitsordnungen. In: King, V., Koller, H.-C. (Hrsg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 239-258.
- Menz, S. (2007). Leben im generationalen Konsens? Familiäre Bewältigungs- und Normalisierungsstrategien im Übergang in die Arbeit. In: Stauber, B., Pohl, A., Walther, A. (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim: Juventa, 155-176.
- Metzler, C., Seyda, S., Wallossek, L., Werner, D. (2017). Menschen mit Behinderung in der betrieblichen Ausbildung. IW-Analysen, No. 114. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft (IW). Im Internet unter: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/157144/1/iw-trends-v42-i4-a4.pdf> [Zugriff am 21.05.20].
- Meuser, M. (2001). Männerwelten. Zur kollektiven Konstruktion hegemonialer Männlichkeit. In: Janshen, D., Meuser, M. (Hrsg.): Schriften des Essener Kollegs für Geschlechterforschung 1 (2), 5-32.
- Meuser, M. (2005). Strukturübungen. Peergroups, Risikohandeln und die Aneignung des männlichen Geschlechts-habitus. In: King, V., Flaake, K. (Hrsg.): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein. Frankfurt am Main: Campus, 309-323.

- Meydan, E. A., Civilibal, M., Elevli, M., Duru, N. S., Civilibal, N. (2012). The quality of life of mothers of children with monosymptomatic enuresis nocturna. In: *International urology and nephrology*, 44 (3), 655-659.
- Miethe, I. (2011). *Biografearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis*. Weinheim: Juventa.
- Miller, M. (1989). Systematisch verzerrte Legitimationsdiskurse. Einige kritische Überlegungen zu Bourdieus Habitus-theorie. In: Eder, K. (Hrsg.), *Klassenlage, Lebensstil und kulturelle Praxis. Theoretische und empirische Beiträge zur Auseinandersetzung mit Pierre Bourdieus Klassentheorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 191-220.
- Mollenhauer, K., Uhlendorff, U. (1995). *Sozialpädagogische Diagnosen II. Selbstdeutungen verhaltensschwieriger Jugendlicher als empirische Grundlage für Erziehungspläne*. Weinheim: Juventa.
- Mollenhauer, K., Brumlik, M., Wudtke, H. (1978). *Die Familienerziehung*. Weinheim: Juventa.
- Mollenhauer, K., Uhlendorff, U. (2004). *Sozialpädagogische Diagnosen I. Über Jugendliche in schwierigen Lebenslagen*. Weinheim: Juventa.
- Morgenroth, C. (2009). »... Und ich war der Fehler« - Über den Zusammenhang von Simultaneität, Entgrenzung und Sucht. In: King, V., Gerisch, B. (Hrsg.): *Zeitgewinn und Selbstverlust. Folgen und Grenzen der Beschleunigung*. Frankfurt am Main: Campus, 101-119.
- Morgenroth, C. (2010). *Die dritte Chance. Therapie und Gesundung von jugendlichen Drogenabhängigen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mruck, K., Breuer, F. (2003). Subjectivity and Reflexivity in Qualitative Research – The FQS Issues. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 4 (2), Im Internet unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/696> [Zugriff am 16.05.19].
- Mruck, K., Mey, G. (1998). Selbstreflexivität und Subjektivität im Auswertungsprozess biographischer Materialien: zum Konzept einer „Projektwerkstatt qualitativen Arbeitens“ zwischen Colloquium, Supervision und Interpretationsgemeinschaft. In: Jüttemann, G., Thomae, H. (Hrsg.): *Biographische Methoden in den Humanwissenschaften*. Weinheim: Beltz, 284-306.
- Mruck, K., Roth, W.-M., Breuer, F. (2012). FQS-Schwerpunktausgaben: Subjektivität und Selbstreflexion im qualitativen Forschungsprozess, 3 (3).
- Nave-Herz, R. (2002). *Familiensoziologie*. Opladen: Leske + Budrich.
- Neubert, D. (2007). Biographische Rekonstruktion einer Essstörung. In: Giebler, C., Fischer, W., Goblirsch, M., Miethe, I., Riemann, G. (Hrsg.): *Fallverstehen und Fallstudien. Interdisziplinäre Beiträge zur rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 67-77.
- Neuenschwander, M. P. (2020). Elternarbeit in der Berufsorientierungsphase. In: Brüggemann, T., Rahn, S. (Hrsg.): *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Münster: Waxmann, 291-302.
- Nevés, T., Läckgren, G., Tuvemo, T., Hetta, J., Hjälmås, K., Stenberg, A. (2000). Enuresis – Background and Treatment. In: *Scandinavian Journal of Urology and Nephrology*, 34 (206), 1-44.
- Niediek, I. (2014). Auf die Frage kommt es an. Das problemzentrierte Interview bei Menschen mit einer geistigen Behinderung. In: *Teilhabe* 53 (3), 100-105.
- Niediek, I. (2016). Wer nicht fragt, bekommt keine Antworten – Interviewtechniken unter besonderen Bedingungen. In: *Zeitschrift für Inklusion*. Im Internet unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/323> [Zugriff am 09.04.20].
- Niethammer, L. (1990). Kommentar zu Pierre Bourdieu: Die biographische Illusion. In: *BIOS* 3 (1), 91-93.
- Nittel, D. (1992). *Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung. Eine biographische analytische Studie*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Nohl, A.-M. (2008). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Overmann, U. (1991). Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In: Müller-Dohm, S. (Hrsg.): *Jenseits der Utopie. Theoriekritik der Gegenwart*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 267-367.
- Overmann, U., Allert, T., Konau, E. (1980). Zur Logik der Interpretation von Interviewtexten. Fallanalyse anhand eines Interviews mit einer Fernstudentin. In: Heinze, T., Klusemann, H.W., Soeffner, H. G. (Hrsg.): *Interpretationen einer Bildungsgeschichte. Überlegungen zur sozialwissenschaftlichen Hermeneutik*. Bensheim: päd. extra buchverlag, 15-69.
- Olde, V. (2010). „ADHS“ verstehen? Phänomenologische Perspektiven. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Orthmann Bless, D. (2006). *Lebensentwürfe benachteiligter Jugendlicher. Theoretische Betrachtungen und Ergebnisse einer empirischen Untersuchung bei Mädchen mit Lernbehinderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Osterland, M. (1983). Die Mythologisierung des Lebenslaufs. Zur Problematik des Erinnerns. In: Baethge, M., Eßbach, W. (Hrsg.): *Soziologie: Entdeckungen im Alltäglichen*. Hans Paul Bahrdt Festschrift zu seinem 65. Geburtstag. Frankfurt am Main: Campus, 279-290.
- Panofsky, E. (1967). *Gothic Architecture and Scholasticism*. New York: The World Publishing Times Mirror.

- Papastefanou, C. (2006). Ablösung im Erleben junger Erwachsener aus verschiedenen Familienstrukturen. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 26 (1), 23-35.
- Paul, G. (1999). Chancen und Risiken von Krisen im Jugendalter. Zwischen Entwicklungskrise und psychiatrischer Krankheit. In: Becker, P., Koch, J. (Hrsg.): Was ist normal? Normalitätskonstruktionen in Jugendhilfe und Jugendpsychiatrie. Weinheim: Juventa, 163-172.
- Permiens, H. (2010). Freiheitsentziehende Maßnahmen in der Kinder- und Jugendhilfe – Kultur aus der Unkultur? In: Dörr, M., Herz, B. (Hrsg.): „Unkulturen“ in Bildung und Erziehung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 53-67.
- Pfaff, N. (2011). Stichwort: Aktuelle Entwicklungen in der Jugendforschung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (4), 523-550.
- Pfaff, N. (2015). Erziehungswissenschaftliche Jugendforschung am Neubeginn? Aktuelle Gegenstandsfelder und Perspektiven in der Forschung zu Jugend. In: Sandring, S., Helsper, W., Krüger, H.-H. (Hrsg.): *Jugend. Theorie-diskurse und Forschungsfelder*. Wiesbaden: Springer VS, 35-55.
- Pfahl, L. (2006). Schulische Separation und prekäre berufliche Integration: Berufseinstiege und biographische Selbstthematisierung von Sonderschulabgänger/innen. In: Spies, A., Tredop, D. (Hrsg.): „Risikobiografien“. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 141-156.
- Pfahl, L. (2011). Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehindertendiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. Bielefeld: transcript.
- Pfahl, L., Powell, J.J.W. (2010). Draußen vor der Tür: Die Arbeitsmarktsituation von Menschen mit Behinderung. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, 32 (23), 32-38.
- Pfahl, L., Powell, J.J.W. (2016). „Ich hoffe sehr, sehr stark, dass meine Kinder (...) mal eine normale Schule besuchen können.“ Pädagogische Klassifikationen und ihre Folgen für die (Selbst-)Positionierung von Schüler/innen. In: Moser, V., Lütje-Klose, B. (Hrsg.): *Zeitschrift für Pädagogik. Sonderheft Schulische Inklusion*, 58-74.
- Polz, J. (2018). Wenn die Kinder zu Eltern werden. Parentifizierung als Chance oder Risikofaktor für die kindliche Entwicklung. In: *Zeitschrift für psychoanalytische Forschung und Individualpsychologie*, 5 (2), 47-59.
- Pongratz, H. J. (2014). Arbeit als gesellschaftliche Institution. In: Braun, N., Müller, J., Nassehi, A., Wolbring, T. (Hrsg.): *Begriffe – Positionen – Debatten. Eine Relektüre von 65 Jahren Soziale Welt. Sonderband 21*. Baden-Baden: Nomos, 77-87.
- Powell, J.J.W., Pfahl, L. (2012). Sonderpädagogische Fördersysteme. In: Bauer, U., Bittlingmayer, U. H., Scherr, A. (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 721-739.
- Priore, R., Wissinger, J. (2011). Jugendtheoretische Zugänge. In: Thielen, M. (Hrsg.): *Pädagogik am Übergang. Arbeitsweltvorbereitung in der allgemeinbildenden Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 144-152.
- Przyborski, A., Wohlrab-Sahr, M. (*2014). Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg.
- Puhr, K. (2009). Inklusion und Exklusion in Kontext prekärer Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen. Biografische Portraits. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Quenzel, G. (2010). Das Konzept der Entwicklungsaufgaben zur Erklärung von Bildungsmisserfolg. In: Quenzel, G., Hurrelmann, K. (Hrsg.): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 123-136.
- Rademacher, S., Wernet, A. (2014). „One Size Fits All“ – Eine Kritik des Habitusbegriffs. In: Helsper, W., Kramer, R.-T., Thiersch, S. (Hrsg.): *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 159-182.
- Radenbach, N., Rosenthal, G. (2012). Das Vergangene ist auch Gegenwart, das Gesellschaftliche ist auch individuell. Zur Notwendigkeit der Analyse biographischer und historischer ‚Rahmendaten‘. In *Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung*, 13 (1), 3-37.
- Ratschinski, G., Sommer, J., Eckhardt, C., Struck, P. (2017). Evaluation des BMBF Programms zur „Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsträgern“. Endbericht. Im Internet unter: https://www.berufsorientierungsprogramm.de/files/Abschlussbericht%20der%20Evaluation_BIBB-KUNERT_30082018_barrierefrei.pdf. [Zugriff am 30.03.20].
- Ratschinski, G., Stauber, A. (Hrsg.) (2012). *Ausbildungsreife. Kontroversen, Alternativen und Förderansätze*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rauchfleisch, U. (1996). Flammen der Gewalt – Funken der Hoffnung. Zur Bedeutung der Gewalt im individuellen und gesellschaftlichen Kontext. In: *Analytische Kinder- und Jugendpsychiatrie* 27 (89), 7-15.
- Reckwitz, A. (2011). Habitus oder Subjektivierung? Subjektanalyse nach Bourdieu und Foucault. In D. Suber, H. Schäfer, S. Prinz (Hrsg.), *Pierre Bourdieu und die Kulturwissenschaften. Zur Aktualität eines undisziplinierten Denkens* (S. 41-61). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Rehbein, B. (*2016). *Die Soziologie Pierre Bourdieus*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

- Reich, G. (2001). Psychodynamische Aspekte der Bulimie und Anorexie. In: Reich, G., Cierpka, M. (Hrsg.): Psychotherapie der Essstörungen. Krankheitsmodelle und Therapiepraxis – störungsspezifisch und schulenübergreifend. Stuttgart: Georg Thieme Verlag, 51-67.
- Rein, A. (2020). Normalität und Subjektivierung. Eine biographische Untersuchung im Übergang aus der stationären Jugendhilfe. Bielefeld: transcript.
- Reinders, H. (2002). Entwicklungsaufgaben – Theoretische Positionen zu einem Klassiker. In: Merckens, H., Zinnecker, J. (Hrsg.): Jahrbuch der Jugendforschung. Opladen: Leske + Budrich, 13-37.
- Reinders, H. (2003). Jugendtypen. Ansätze zu einer differentiellen Theorie der Adoleszenz. Opladen: Leske + Budrich.
- Reinders, H. (2006). Jugendtypen. Zwischen Bildung und Freizeit. Theoretische Präzisierung und empirische Prüfung einer differenziellen Theorie der Adoleszenz. Münster: Waxmann.
- Reinders, H. (2016). Vom Bildungs- zum Optimierungsmoratorium. In: Kindheits- und Jugendforschung, 11 (2), 147-160.
- Reinders, H., Wild, E. (2003). Adoleszenz als Transition und Moratorium. Plädoyer für eine Integration gegenwarts- und zukunftsorientierter Konzeptionen von Jugend. In: Ders. (Hrsg.): Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium. Opladen: Leske + Budrich, 15-36.
- Reißig, B. (2015). Übergänge von der Schule in den Beruf. Forschungsbefunde und Herausforderungen. In: Sandring, S., Helsper, W., Krüger, H.-H. (Hrsg.): Jugend. Theoriediskurse und Forschungsfelder. Wiesbaden: Springer VS, 187-207.
- Reißig, B., Gaupp, N., Tilly, L. (2008). Übergangswege von Hauptschulabsolventinnen und -absolventen aus der Schule in Ausbildung. In: Dies. (Hrsg.): Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, 58-81.
- Reschke, B. (2008). Bildungspolitische Zielsetzungen für eine nachhaltige berufliche Förderpädagogik. In: Bojanowski, A., Mutschall, M., Meshoul, A. (Hrsg.): Überflüssig? Abgehängt? Produktionsschule: Eine Antwort für benachteiligte Jugendliche in den neuen Ländern. Münster: Waxmann, 15-32.
- Ricken, N. (2013). Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse. In: Alkemeyer, T., Budde, G., Freist, D. (Hrsg.): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript, 69-99.
- Riegel, C. (2004). Im Kampf um Zugehörigkeit und Anerkennung. Orientierungen und Handlungsformen von jungen Migrantinnen. Eine sozio-biografische Untersuchung. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Riegel, C. (2018). Biographie und Jugendforschung. In: Lutz, H., Schiebel, M., Tuijer, E. (Hrsg.): Handbuch Biographieforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 563-573.
- Riemann, G. (1986). Einige Anmerkungen dazu, wie unter welchen Bedingungen das Argumentationsschema in biographisch-narrativen Interviews werden kann. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Sozialstruktur und soziale Typik. Frankfurt am Main: Campus, 112-157.
- Rosen, L. (2011). „In der der fünften Klasse, das war dann ... wirklich so, dass ... wir erst mal unter Türken gewesen sind.“ Eine biografieanalytische Studie zu Identitätskonstruktion bildungsbenachteiligter Migrant(inn)en. Berlin: verlag irene regener.
- Rosen, L. (2013). Biographische Konstruktionen im Spannungsfeld von Familie, Schule und Migration. In: Geisen, T., Studer, T., Yildiz, E. (Hrsg.): Migration, Familie und soziale Lage. Beiträge zu Bildung, Gender und Care. Wiesbaden: Springer VS, 145-165.
- Rosenberg, von F. (2011). Bildung und Habitus transformation. Empirische Rekonstruktion und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld: transcript.
- Rosenthal, G. (1987). „...wenn alles in Scherben fällt...“ Von Leben und Sinnwelt der Kriegsgeneration. Typen biographischer Wandlungen. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Rosenthal, G. (1995). Erzählte und erlebte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt am Main: Campus.
- Rosenthal, G. (2000). Historische und familiale Generationenabfolge. In: Kohli, M., Szydlik, M. (Hrsg.): Generationen in Familie und Gesellschaft. Opladen: Leske + Budrich, 162-178.
- Rosenthal, G. (2002). Biographisch-narrative Gesprächsführung: Zu den Bedingungen heilsamen Erzählens im Forschungs- und Beratungskontext. In: Psychotherapie und Sozialwissenschaften. 4 (3), 204-227.
- Rosenthal, G. (2008). Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim: Juventa.
- Rosenthal, G. (2010). Die erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Zur Wechselwirkung zwischen Erleben, Erinnern und Erzählen. In B. Griese (Hrsg.): Subjekt-Identität-Person? Reflexionen zur Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 197-218.
- Rosenthal, G. (2014). Biographieforschung. In: Baur, N., Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 509-520.

- Rosenthal, G. (2015). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rosenthal, G. (2016). Die Erforschung kollektiver und individueller Dynamik – Zu einer historisch und prozesssoziologisch orientierten interpretativen Sozialforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung* 17(2). Im Internet unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs16022139> [Zugriff am 05.02.2018].
- Rosenthal, G., Köttig, M., Witte, N., Blezinger, A. (Hrsg.) (2006). *Biographisch-narrative Gespräche mit Jugendlichen. Chancen für das Selbst- und Fremdverstehen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Rosenthal, G., Loch, U. (2002). Das Narrative Interview. In: Schaeffer, D., Müller-Mundt, G. (Hrsg.): *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung*. Bern: Huber, 221-232.
- Rosenthal, G., Witte, N. (2006). Einleitung: Biographisches Fallverstehen von Jugendlichen mit schwierigen Übergängen zwischen Schule und Beruf. In: Rosenthal, G., Köttig, M., Witte, N., Blezinger, A. (Hrsg.): *Biographisch-narrative Gespräche mit Jugendlichen. Chancen für das Selbst- und Fremdverstehen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 9-30.
- Roth, W.-M., Breuer, F., Mruck, K. (2012). FQS-Schwerpunktausgaben: Subjektivität und Selbstreflexion im qualitativen Forschungsprozess, 4 (2).
- Sackmann, R., Rasztar, M. (1998). Das Konzept "Beruf" im lebenssoziologischen Ansatz. In: Heinz, W. (Hrsg.): *Was prägt Berufsverläufe? Lebenslaufdynamik und Institutionenpolitik: Beiträge zur Arbeits- und Berufsforschung* 215. Nürnberg, 25-53.
- Sackmann, R., Wiggins, M. (2001). Theoretische Konzepte des Lebenslaufs: Übergang, Sequenz und Verlauf. In: Dies. (Hrsg.): *Strukturen des Lebenslaufs: Übergang – Sequenz – Verlauf*. Weinheim: Juventa, 17-48.
- Sailer, M., Schuth, E. (2014). Berufswahl und Identitätsbildung am Beispiel von Laufbahntwicklungstheorien. In: Hagedorn, J. (Hrsg.): *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 551-566.
- Sandring, S. (2013). *Schulversagen und Anerkennung. Scheiternde Schulkarrieren im Spiegel der Anerkennungsbedürfnisse Jugendlicher*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In: Brown, S. D., Lent, R. W. (Hrsg.): *Career Development and Counseling*. Hoboken: Wiley & Sons Inc., 42-70.
- Scherer, P., Opitz Moser, E. (2010). *Fördern im Mathematikunterricht der Primarstufe*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Scherr, A. (2012). Hauptsache irgendeine Arbeit? Die Bedeutung von Ausbildung und Erwerbsarbeit für bildungsbenachteiligte Jugendliche. In: Mansel, J., Speck, K. (Hrsg.): *Jugend und Arbeit. Empirische Bestandsaufnahme und Analysen*. Weinheim: Juventa, 63-76.
- Schiek, D. (2012). Über das gute Leben. Zur Erosion der Normalbiographie am Beispiel von Prekarität. In: *Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufanalysen*, 25 (1), 50-68.
- Schipper, W. (2005). Lernschwierigkeiten erkennen – verständnisvolles Lernen fördern. SINUS-Transfer Grundschule. Basispapier zum SINUS-Modul G4. Kiel. Im Internet unter: http://sinus-an-grundschulen.de/fileadmin/uploads/Material_aus_STG/Mathe-Module/M4.pdf [Zugriff am 15.04.20].
- Schlüter, A. (2013). Biographisch arbeiten mit Bourdieu? In: Brake, A., Bremer, H., Lange-Vester, A. (Hrsg.): *Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen*. Weinheim: Beltz Juventa, 278-299.
- Schneider, E. (2018). *Von der Hauptschule in die Sekundarstufe II. Eine schülerbiografische Längsschnittstudie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Scholz, S. (2004). *Männlichkeit erzählen. Lebensgeschichtliche Identitätskonstruktionen ostdeutscher Männer*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Scholz, S. (2011). Der soziale Wandel von Erwerbsarbeit. Empirische Befunde und offene Fragen. In: Bereswill, M., Meuser, M., Scholz, S. (Hrsg.): *Dimensionen der Kategorie Geschlecht. Der Fall Männlichkeit*. Münster: Westfälisches Dampfboot, 51-67.
- Schroeder, J. (1994). Unterricht allein genügt nicht mehr. Möglichkeiten einer biographisch orientierten Schulsozialarbeit. In: Schroeder, J., Storz, M. (Hrsg.): *Einmischungen. Alltagsbegleitung junger Menschen in riskanten Lebenslagen*. Langenau-Ulm: Armin Vaas Verlag, 229-236.
- Schroeder, J. (2002). *Bildung im geteilten Raum. Schulentwicklung unter Bedingungen von Einwanderung und Verarmung*. Münster: Waxmann.
- Schroeder, J. (2006). Arbeit am Tabu. Grenzerfahrungen pädagogischer Verständigung. In: Baur, W., Mack, W., Schroeder, J. (Hrsg.): *Bildung von unten denken. Aufwachsen in erschwerten Lebenssituationen – Provokationen für die Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 29-40.
- Schroeder, J. (2011). Zwischen Arbeitsplatz und Lernort. Formen und Konzepte der Praktikumsorganisation in Betrieben. In: Thielen, M. (Hrsg.): *Pädagogik am Übergang. Arbeitsweltvorbereitung in der allgemeinbildenden Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 263-280.

- Schroeder, J. (2012). *Schulen für schwierige Lebenslagen. Studien zu einem Sozialatlas der Bildung*. Münster: Waxmann.
- Schroeder, J. (2015). *Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schroeder, J. (2020). Die „heißen Eisen“ wurden umgangen. Zu den Empfehlungen „Kooperation“ und „Vernetzung“. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, 65 (2), 160-169.
- Schroeder, J., Storz, M. (1994). Alltagsbegleitung und nachgehende Betreuung. Umriss eines Konzepts zur präventiven Kooperation mit jungen Menschen in erschwerten Lebenslagen. In: Dies. (Hrsg.): *Einnmischungen. Alltagsbegleitung junger Menschen in riskanten Lebenslagen*. Langenau-Ulm: Armin Vaas Verlag, 10-20.
- Schroer, M. (2007). Defizitäre Reziprozität: Der Raum der Überflüssigen und ihr Kampf um Aufmerksamkeit. In: Klinger, C., Knapp, G.-A., Sauer, B. (Hrsg.): *Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität*. Frankfurt am Main: Campus, 257-270.
- Schröer, W., Stauber, B., Walther, A., Böhnisch, L., Lenz, K. (Hrsg.) (2013): *Handbuch Übergänge*. Weinheim: Beltz Juventa,
- Schulte-Körne, G., Remschmidt, H. (2003). Legasthenie, Symptomatik, Diagnostik, Ursachen, Verlauf und Behandlung. In: *Deutsches Ärzteblatt*, 100 (7), 396-406.
- Schulze, H. (2008). Lebensgeschichtliches Erzählen im Kontext von Beratung und Therapie. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 9 (1). Im Internet unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/326/714> [Zugriff am 21.05.20].
- Schulze, H. (2010). Biografische Fallrekonstruktion. In: Mey, G., Mruck, K. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 569-583.
- Schulze, T. (2010). Von Fall zu Fall. Über das Verhältnis von Allgemeinem, Besonderem und Individuellem in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Ecarius, J., Schäffer, B. (Hrsg.): *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*. Verlag Barbara Budrich, 29-46.
- Schulze, T. (2015). Lebenswelt und biographische Bewegungen – Überlegungen zu zwei Schlüsselkategorien der Biographieforschung. In: Dörr, M., Füssenhäuser, C., Schulze, H. (Hrsg.): *Biografie und Lebenswelt Perspektiven einer kritischen Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 105-121.
- Schumann, K. F., Gerken, J., & Seus, L. (1991). „Ich wußt' ja selber, daß ich nicht grad der Beste bin ...“. Zur Abkühlungsproblematik bei Mißerfolg im schulischen und beruflichen Bildungssystem. *Arbeitspapier/Sfb* 186, 12). Bremen: Universität Bremen. Im Internet unter: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/5774/ssoar-1991-schumann_et_al-ich_wut_ja_selber.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-1991-schumann_et_al-ich_wut_ja_selber.pdf [Zugriff am 21.05.20].
- Schütz, A. (1971 [1962]). *Gesammelte Aufsätze. Band 1. Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Schütze, F. (1976a). Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung: dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. In: *Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen* (Hrsg.): *Kommunikative Sozialforschung. Alltagswissen und Alltagshandeln. Gemeindeforschung, Polizei, politische Erwachsenenbildung*. München: Fink, 159-260.
- Schütze, F. (1976b). Zur soziologischen und linguistischen Analyse von Erzählungen. In: Dux, G., Luckmann, T. (Hrsg.): *Beiträge zur Wissenssoziologie - Beiträge zur Religionssoziologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 7-41.
- Schütze, F. (1978). Zur Konstitution sprachlicher Bedeutungen in Interaktionszusammenhängen. In: Quasthoff, U. (Hrsg.): *Sprachstruktur-Sozialstruktur: Zur linguistischen Theoriebildung*; Königstein: Scriptor Verlag, 98-113.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis* 13 (3), 283-293.
- Schütze, F. (1984). Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, M., Robert, G., (Hrsg.): *Biographie und soziale Wirklichkeit neue Beiträge und Forschungsperspektiven*, Stuttgart: Metzler, 78-117.
- Schütze, F. (1987). *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien I. Studienbrief der Fern Universität Hagen. Kurseinheit 1. Fachbereich Erziehungs-, Sozial- und Geisteswissenschaften*.
- Schütze, F. (1992). Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: Dewe, B., Ferchhoff, W., Olaf-Radtke, F. (Hrsg.): *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 132-170.
- Seifert, K. H., Eder, F. (1985). Der Fragebogen zur Laufbahnentwicklung. In: *Zeitschrift für Differenzielle und Diagnostische Psychologie*, 6 (2), 65-77.
- Seiffge-Krenke, I. (2007). Depression bei Kindern und Jugendlichen: Prävalenz, Diagnostik, ätiologische Faktoren, Geschlechtsunterschiede, therapeutische Ansätze. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 56 (3), 185-205.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2019). *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort*. Weinheim: Beltz.
- Siefert, L. (2015). Das anorektische Ideal auf ‚Pro Ana‘ Weblogs. Eine qualitative Studie zu einer virtuellen Inszenierungspraktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Siefert, L., Lindmeier, B. (2016). „Pro Ana“-Webseiten – Das Streben nach einem anorektischen Ideal. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 67 (2), 56-66.
- Siegert, K. (2017). Biographische Bewältigungsstrategien männlicher Jugendlicher im Übergang von der Schule ins nachschulische Leben. Sonderpädagogische Förderung *heute*, 62 (1), 46-58.
- Siegert, K. (2019). „ich will einfach nur eine Ausbildung haben und mehr will ich gar nicht“. In: Sonderpädagogische Förderung heute, Beiheft 2 (Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum), 220-236.
- Siegert, K., Lindmeier, B. (2017). Ohne Abschluss und nicht ‚ausbildungsreif‘? Biographische Bewältigungsstrategien männlicher Jugendlicher im Übergang. In: Laubenstein, D., Scheer, D. (Hrsg.): Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 125-134.
- Silkenbeumer, M., Wernet, A. (2012). Die Mühen des Aufstiegs: Von der Realschule zum Gymnasium. Fallrekonstruktionen zur Formierung des Bildungsselbst. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Solga, H. (2005). Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Solga, H., Powell, J. J., Berger, P. A. (2009). Soziale Ungleichheit – Kein Schnee von gestern! In: Dies. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt am Main: Campus, 11-45.
- Spies, A. (2006). „Unterricht ist eben nur ein kleiner Teil...“ – Beratung für benachteiligte Mädchen, Jungen und ihre Eltern in der Berufsorientierungsphase. In: Spies, A., Tredop, D. (Hrsg.): „Risikobiografien“. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 237-254.
- Spies, A. (2009). Frühe Mutterschaft. In: Sozial Extra, 33 (5-6), 15-19.
- Spies, A., Tredop, D. (2006). „Risikobiografien“ – von welchen Jugendlichen sprechen wir? In: Dies. (Hrsg.): „Risikobiografien“. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 9-24.
- Spies, T. (2010). Migration und Männlichkeit. Biographien junger Straffälliger im Diskurs. Bielefeld: transcript.
- Spindler, S. (2011). Im Netz hegemonialer Männlichkeit: Männlichkeitskonstruktionen junger Migranten. In: Bereswill, M., Meuser, M., Scholz, S. (Hrsg.): Dimensionen der Kategorie Geschlecht. Der Fall Männlichkeit. Münster: Westfälisches Dampfboot, 119-135.
- Stauber, B. (2007). Zwischen Abhängigkeit und Autonomie: Junge Erwachsene und ihre Familien. In: Stauber, B., Pohl, A., Walther, A. (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim: Juventa, 129-154.
- Stauber, B. (2014). Backspin, Freeze und Powermoves. Zur Gestaltung biografischer Übergänge im jugendkulturellen Bereich. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Stauber, B. (2015). Riskante Übergänge und Doing gender – Vermittlungsleistungen zwischen Lebenslauf und Biographie. In: Micus-Loos, C., Plößler, M. (Hrsg.): Des eigenen Glückes Schmied_in!? Geschlechterreflektierende Perspektiven auf berufliche Orientierungen und Lebenslagen von Jugendlichen. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 27-42.
- Stauber, B. (2016). Selbstinszenierung als gestaltungsbezogene Erweiterung des Lebensbewältigungskonzepts. In: Litau, J., Walther, A., Warth, A., Wey, S. (Hrsg.): Theorie und Forschung zur Lebensbewältigung. Methodologische Vergewisserungen und empirische Befunde. Weinheim: Beltz Juventa, 39-58.
- Stauber, B., du Bois-Reymond, M. (2006). Familienbeziehungen im Kontext verlängerter Übergänge. Eine intergenerative Studie aus neun europäischen Ländern. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 26 (2), 206-221.
- Stauber, B., Pohl, A., Walther, A. (2007). Ein neuer Blick auf die Übergänge junger Frauen und Männer. In: Dies. (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim: Juventa, 7-18.
- Stauber, B., Riegel, C. (2009). Jugend zwischen aktiver Gestaltung und struktureller Beschränkung - Perspektiven einer verstärkten interdisziplinären Verständigung. In: Kindheits- und Jugendforschung, 4 (3), 365-379.
- Stauber, B., Walther, A. (2000). Selektion und Cooling-Out durch das Benachteiligungsprinzip: Biografische Risiken durch institutionelle Strukturen und ihre ideologischen Grundlagen. In: Pohl, A., Schneider, S. (Hrsg.): Sackgassen – Umleitungen – Überholsuren? Ausgrenzungsrisiken und neue Perspektiven im Übergang in die Arbeit. Tübingen: Neuland Verlag, 17-34.
- Stauber, B., Walther, A. (2007). Subjektorientierte Übergangsforschung. Methodologische Perspektiven. In: Stauber, B., Pohl, A., Walther, A. (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim: Juventa, 41-63.
- Stauber, B., Walther, A. (2013). Junge Erwachsene – eine Lebenslage des Übergangs? In: Schröer, W., Stauber, B., Walther, A., Böhnisch, L., Lenz, K. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim: Beltz Juventa, 270-290.

- Stecher, L. (2003). Jugend als Bildungsmoratorium – die Sicht der Jugendlichen. In: Reinders, H., Wild, E. (Hrsg.): *Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium*. Opladen: Leske + Budrich, 201-217.
- Stechow, von E. (2004). *Erziehung zur Normalität. Eine Geschichte der Ordnung und Normalisierung der Kindheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stechow, von E. (2008). Zur Geschichte der Idee eines „normalen Verhaltens“. In: Kelle, H., Tervooren, A. (Hrsg.): *Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung*. Weinheim: Juventa, 75-91.
- Stechow, von E. (2015). Von Störern, Zerstreuten und ADHS-Kindern. Eine Analyse historischer Sichtweisen und Diskurse auf die Bedeutung von Ruhe und Aufmerksamkeit im Unterricht von 16. bis zum 21. Jahrhundert. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Stein, C. (2006). Fünf Thesen zu einer feministisch orientierten sonderpädagogischen Lebensverlaufsforschung und zu deren schulpädagogischen Ertrag. In: Baur, W., Mack, W., Schroeder, J. (Hrsg.): *Bildung von unten denken. Aufwachsen in erschwerten Lebenssituationen – Provokationen für die Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 89-96.
- Steiner-Adair, C. (1993). Körperstrategien. Weibliche Adoleszenz und die Entwicklung von Eßstörungen. In: Flaake, K., King, V. (Hrsg.): *Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen*. Frankfurt am Main: Campus, 240-253.
- Stichweh, R. (1997). Inklusion/ Exklusion und die Theorie der Weltgesellschaft. In: Rehberg, K.-S. (Hrsg.): *Differenz und Integration. Die Zukunft moderner Gesellschaften. Verhandlungen des 28. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 601-607.
- Stichweh, R. (2009). Leitgesichtspunkte einer Soziologie der Inklusion und Exklusion. In: Stichweh, R., Windolf, R. (Hrsg.): *Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialer Ungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 29-42.
- Stierlin, H. (1973). The Adolescent as a Delegate of his Parents. In: *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 7 (3), 249-256.
- Stierlin, H. (1978). *Delegation und Familie. Beiträge zum Heidelberger familiendynamischen Konzept*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Streeck-Fischer, A. (2006). „Neglekt“ bei der Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitäts-Störung. In: *Psychotherapeut* 51 (2), 80-90.
- Süllow, M. (2012). Fallbeispiel Friedjof – Rückzug aus der Einsamkeit. In: Möller, C. (Hrsg.): *Internet- und Computersucht. Ein Praxishandbuch für Therapeuten, Pädagogen und Eltern*. Stuttgart: Kohlhammer, 178-180.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. In: *Journal of Vocational Behaviour*, 16 (3), 282-298.
- Super, D. E., Thompson, A. S., Lindemann, R. H., Jordaan, J.-P., Myers, R. A. (1981). *Career Development Inventory*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Sutterlüty, F. (2004). Was ist eine „Gewaltkarriere“? In: *Zeitschrift für Soziologie* 33 (4), 266-284.
- Szydlík, M. (2001). Generationenforschung. In: *Soziologische Revue*, 24 (1), 69-80.
- Szydlík, M. (2002). Generationen: Wer sorgt sich um wen? In: Burkart, G., Wolf, J. (Hrsg.): *Lebenszeiten. Erkundungen zur Soziologie der Generationen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 147-160.
- Tamke, F. (2005). *Jugenden, soziale Ungleichheit und Werte. Theoretische Zusammenführung und empirische Überprüfung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Terr, L. C. (1991). Childhood Traumas: An Outline and Overview. In: *Psychiatry* 148 (1), 10-20.
- Thiedke, C. (2003). Nocturnal Enuresis. In: *American Family Physician*, 67 (7), 1499-1506.
- Thielen, M. (2009). Freies Erzählen im totalen Raum? – Machtprozeduren des Asylverfahrens in ihrer Bedeutung für biografische Interviews mit Flüchtlingen. [22 Absätze] In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 10 (1). Im Internet unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0901393>. [Zugriff am 30.03.20].
- Thielen, M. (2011a). Benachteiligung und Differenz. Auswahl und schulisch-berufliche Entwicklung von Jugendlichen in der SchuB-Maßnahme. In: Ders. (Hrsg.): *Pädagogik am Übergang. Arbeitsweltvorbereitung in der allgemeinbildenden Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 176-188.
- Thielen, M. (2011b). „Bist du behindert Mann?“ – Überlegungen zu Geschlecht und Geschlechterinszenierungen in sonder- und integrationspädagogischen Kontexten aus einer intersektionalen Perspektive. *Zeitschrift für Inklusion* 5 (1). Im Internet unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/106/106> [Zugriff am 30.03.20].
- Thielen, M. (2011c). Berufsorientierende Konzepte für benachteiligte Jugendliche in der allgemeinbildenden Schule zwischen Integrationsbestrebungen und Exklusionsrisiken. In: Lütje-Klose, B., Langer, M.-T., Serke, B., Urban, M. (Hrsg.): *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 328-335.

- Thielen, M. (2013). Lernen und Disziplinieren. Die Rolle des Lernorts Betrieb im Unterricht der dualisierten Berufsvorbereitung. In: Maier, M. S., Vogel, T. (Hrsg.): *Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecken in der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 187-202.
- Thielen, M. (2018). Soziale Kompetenzen als Gegenstand der Berufsvorbereitung. Die Förderung von ausbildungsrelevantem Verhalten im Unterricht an beruflichen Schulen. In: Budde, J., Weuster, N. (Hrsg.): *Erziehung in Schule. Persönlichkeitsbildung als Dispositiv*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 115-135.
- Thielen, M. (2019). Der Übergang Schule-Beruf – (Aus-)Bildung – Beschäftigung in Deutschland. Ein Überblick mit Fokus auf Inklusion im Kontext von Behinderung und Benachteiligung. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*. 2. Beiheft (Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum), 150-172.
- Thielen, M., Katzenbach, D., Schnell, I. (2013). Einführung. In: Dies. (Hrsg.): *Prekäre Übergänge? Erwachsenwerden unter den Bedingungen von Behinderung und Benachteiligung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 7-12.
- Thiersch, S. (2014). Schülerhabitus und familialer Bildungshabitus – Zur Genese von Bildungskarrieren und -entscheidungen. In: Helsper, W., Kramer, R.-T., Thiersch, S. (Hrsg.): *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 205-224.
- Tomasik, M. J., Hardy, S., Haase, C. M., Heckhausen, J. (2009). Adaptive Adjustment of vocational aspirations among German youths during transition from school to work. In: *Journal of Vocational Behavior*, 74 (1), 38-46.
- Trescher, H., Oevermann, U. (2016). (Sonder-)pädagogische Fallakquise und ihre Problemfelder am Beispiel der Thematik *Adipositas im Kindes- und Jugendalter*. In Katzenbach, D. (Hrsg.): *Qualitative Forschungsmethoden in der Sonderpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer 17-30.
- Truschkat, I. (2013). Biografie und Übergang. In: Schröer, W., Stauber, B., Walther, A., Böhnisch, L., Lenz, K. (Hrsg.): *Handbuch Übergänge*. Weinheim: Beltz Juventa, 44-63.
- Unger, von H. (2018). Forschungsethik, digitale Archivierung und biographische Interviews. In: Lutz, H., Schiebel, M., Tuidel, E. (Hrsg.): *Handbuch Biographieforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 681-693.
- Völter, B. (2014). Übergänge in Lebensgeschichten. Biographiesensible Zuwendung und Beratung. In: Lorenzen, J.-M., Schmidt, L.-M., Zifonun, D. (Hrsg.): *Grenzen und Lebenslauf. Beratung als Form des Managements biographischer Übergänge*. Weinheim: Beltz Juventa, 262-283.
- Voß, G. G. (2018). Was ist Arbeit? Zum Problem eines allgemeinen Arbeitsbegriffs. In: Böhle, F., Voß, G.G., Wachtler (Hrsg.): *Handbuch Arbeitssoziologie. Band 1: Arbeit, Strukturen und Prozesse*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 15-84.
- Voswinkel, S. (2001). Anerkennung und Reputation. Die Dramaturgie industrieller Beziehungen. Mit einer Fallstudie zum »Bündnis für Arbeit«. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Wagenblass, S. (2001). Biographische Erfahrungen von Kindern psychisch kranker Eltern. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 50 (7), 513-524.
- Wahl, K. (2006). Soziale Gebrauchsweisen von Informationsquellen am Bildungsort Familie. In: Büchner, P., Brake, A. (Hrsg.): *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 225-254.
- Walther, A. (2002). 'Benachteiligte Jugendliche': Widersprüche eines sozialpolitischen Deutungsmusters. Anmerkungen aus einer europäisch-vergleichenden Perspektive. In: *Soziale Welt*, 53 (1), 87-105.
- Walther, A. (2006). Schwierige Übergänge. Die biografische Perspektive junger Frauen und Männer. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): *Übergänge zwischen Schule und Beruf und darauf bezogene Hilfesysteme in Deutschland*. Bonn, 37-46.
- Walther, A. (2013). Schwierige Jugendliche – prekäre Übergänge. Ein biografischer und international vergleichender Blick auf Herausforderungen im Übergang vom Jugend- in das Erwachsenenalter. In: Thielen, M., Katzenbach, D., Schnell, I. (Hrsg.): *Prekäre Übergänge? Erwachsenwerden unter den Bedingungen von Behinderung und Benachteiligung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 13-35.
- Walther, A. (2014). Übergangsregimes. Übergänge zwischen Schule und Arbeit im internationalen Vergleich. In: Hof, C., Meuth, M., Walther, A. (Hrsg.): *Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe*. Weinheim: Beltz Juventa, 78-103.
- Walther, A., Stauber, B. (2013). Übergänge im Lebenslauf. In: Schröer, W., Stauber, B., Walther, A., Böhnisch, L., Lenz, K. (Hrsg.): *Handbuch Übergänge*. Weinheim: Beltz Juventa, 23-43.
- Walther, A., Stauber, B. (2018). Bildung und Übergänge. In: Tippelt, R., Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 905-922.
- Warzecha, B. (1995). *Zur Geschichte der Verhaltensgestörtenpädagogik – feministisch reflektiert*. Bielefeld: Kleine Verlag.
- Wellgraf, S. (2014a). Von Boxern und Klavierspielerinnen. Kulturelle Passungen bei Berliner Hauptschülern und Gymnasiasten. In: Helsper, W., Kramer, R.-T., Thiersch, S. (Hrsg.): *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 307-331.

- Wellgraf, S. (2014b). Verachtung. Identitätssuche im Kontext verweigerter Anerkennung. In: Hagedorn, J. (Hrsg.): *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 317-330.
- Wellgraf, S. (2018). *Schule der Gefühle. Zur emotionalen Erfahrung von Minderwertigkeit in neoliberalen Zeiten*. Bielefeld: transcript.
- Wensierski, von H.-J. (2008). Berufsorientierende Jugendbildung – Jugendbildung zwischen Sozialpädagogik, Schule und Arbeitswelt. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3 (2), 149-166.
- Wenzl, T., Wernet, A. (2015). Fallkonstruktion statt Fallrekonstruktion. Zum methodologischen Stellenwert der Analyse objektiver Daten. In: *Sozialer Sinn*, 16 (1), 85-102.
- West, C., Zimmermann, D. H. (1987). Doing gender. In: *Gender & society*, 1 (2), 125-151.
- Wieland, N. (2006). Männlichkeit in prekären Lebenslagen. In: Zander, M., Hartwig, L., Jansen, I. (Hrsg.): *Geschlecht Nebensache? Zur Aktualität einer Gender-Perspektive in der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 220-244.
- Wieland, N. (2017). „... da wurd' ich dann 'n brutalen Kerl!“ Sind resiliente Strategien stets normkonform und sozialverträglich? In: Göppel, R., Zander, M. (Hrsg.): *Resilienz aus Sicht der betroffenen Subjekte. Die biografische Perspektive*. Weinheim: Juventa, 206-227.
- Wiezorek, C. (2005). *Schule, Biografie und Anerkennung. Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wiezorek, C., Stark, S. (2011). *Jugend und der Wandel der Arbeitswelt*. In: Heitmeyer, W., Mansel, J., Olk, T. (Hrsg.): *Individualisierung von Jugend. Zwischen kreativer Innovation, Gerechtigkeitssuche und gesellschaftlichen Reaktionen*. Weinheim: Juventa, 85-95.
- Willis, P. (*2013). *Learning to Labour. Spaß am Widerstand*. Deutsche Neufassung. Hamburg: Argument Verlag.
- Wilson, T. P. (*1981). *Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung*. In: *Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. 54-79.
- Winker, G., Degele, N. (?2010). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld: transcript.
- Wischmann, A. (2010). *Adoleszenz – Bildung – Anerkennung. Adoleszente Bildungsprozesse im Kontext sozialer Benachteiligung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wischmann, A. (2017). *Dimensionen des Lernens und der Bildung. Konturen einer kritischen Lern- und Bildungsforschung entlang der Reflexion des Informellen*. Weinheim: Juventa.
- Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Frankfurt am Main: Campus.
- Wresnik, M. (2015). „Warum erklären die mir dann etwas über mein Leben, wenn sie es selbst nicht leben?“ In: Dörr, M., Füssenhäuser, C., Schulze, H. (Hrsg.): *Biografie und Lebenswelt. Perspektiven einer kritischen Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 191-208.
- Wüllenweber, E. (2004). *Lernbehinderung – zwischen Realität und Konstrukt*. In: Baudisch, W., Schulze, M., Wüllenweber, E. (Hrsg.): *Einführung in die Rehabilitationspädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer, 76-103.
- Wundrak, R. (2019). *Biographische Fallrekonstruktion nach Gabriele Rosenthal*. In: Joost, G., Haas, M. (Hrsg.): *Handbuch zur soziologischen Biographieforschung. Grundlagen für die methodische Praxis*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 145-165.
- Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. In: *Race Ethnicity and Education*, 8 (1), 69-91.
- Youniss, J. (1994). *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Zinnecker, J. (2002). *Das Deutungsmuster Jugendgeneration. Fragen an Karl Mannheim*. In: Merckens, H., Zinnecker, J. (Hrsg.): *Jahrbuch Jugendforschung 2/2002*. Opladen: Leske + Budrich, 61-98.
- Zinnecker, J. (2003). *Jugend als Moratorium. Essay zur Geschichte und Bedeutung eines Forschungskonzepts*. In: Reinders, H., Wild, E. (Hrsg.): *Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium*. Opladen: Leske + Budrich, 37-64.
- Zölch, J., King, V., Koller, H.-C., Carnicer, J. (2011). *Männlichkeitsentwürfe und adoleszente Ablösungsmuster bei Söhnen aus türkischen Migrantenfamilien. Ausgewählte Ergebnisse einer intergenerationalen Studie*. In: Bereswill, M., Rieker, P., Schnitzer, A. (Hrsg.): *Migration und Geschlecht. Theoretische Annäherungen und empirische Befunde*. Weinheim: Juventa, 17-39.
- Zölls-Kaser, P. (2018). *Der Übergang Schule-Beruf von FörderschülerInnen im Lichte der UN-BRK – Versuch einer Systematisierung*. In: Wansing, G., Schäfers, M. (Hrsg.): *Das Recht auf Arbeit für Menschen mit Behinderungen. Internationale Perspektiven*. Baden Baden: Nomos, 199-217.

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: „Benachteiligungstypen“ (Reschke 2008, 20)	19
Tab. 2: Kapitalformen nach Yosso (2005, 77 ff.)	38
Tab. 3: Entwicklungsaufgaben in Anlehnung an Dreher & Dreher (1985, 59)	55
Tab. 4: Entwicklungsaufgaben nach Hurrelmann & Quenzel (2013, 26 f.) und Quenzel (2010, 126 f.)	57
Tab. 5: Yoyo-Übergänge nach Stauber (2014, 15 ff.)	60
Tab. 6: Eigene Darstellung „Rückzugsindikatoren“ (Schütze 1976a, 242)	102
Tab. 7: Eigene Darstellung, Interviewführung, Phase 1	114
Tab. 8: Interne Nachfragen (Witte & Rosenthal 2006, 23), Übersicht aus eigenem Material	115
Tab. 9: Eigene Darstellung, Übersicht der Erhebungen	117
Tab. 10: Eigene Darstellung, Auswertungsschritt biographische Daten	120
Tab. 11: Eigene Darstellung, Auswertungsschritt Text- und thematische Feldanalyse (Sequenzierung)	122
Tab. 12: Eigene Darstellung, Auswertungsschritt Text- und thematische Feldanalyse (Hypothesenbildung)	122

Transkriptionszeichen

Transkriptionszeichen nach Kleemann, Krähnke & Matuschek (2013)

Zeichen	Bedeutung
(.)	Pause unter einer Sekunde
(3)	Pause von drei Sekunden
((lacht))	Person lacht
((@@@)) ich weiß nicht ((@@@))	Lachend ausgesprochen
Wie eine <u>Familie</u>	Betonte Aussprache
°oder vielleicht studieren°	Leise ausgesprochen
Ü:überhaupt	Gedehnt ausgesprochen
Das war so=ich	Direkter Anschluss
Ver/verbringt	Abbruch, neuer Anfang
(...)	Auslassung

Die vorliegende Studie beleuchtet mit Hilfe eines biographischen Forschungszugangs die Komplexität des Übergangsprozesses von benachteiligten Jugendlichen am Übergang von der Schule ins nachschulische Leben. Entgegen der gängigen Betonung der Ablösung vom Elternhaus wird im Rahmen der Arbeit die anhaltende familiäre Bedeutung in der Lebensphase herausgearbeitet. Das Konzept der Entwicklungsaufgaben wird daher intergenerational konturiert und ungleichheitstheoretisch ausgeleuchtet.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Eltern und ihre (Berufs-)Biographien eine hohe Bedeutung für die eigene Übergangsgestaltung der Adolezenten haben. Die biographischen Texte illustrieren die jeweiligen Bewältigungs- und Gestaltungsstrategien der Jugendlichen, die Konsequenzen für eine biographieorientierte Beratung am Übergang zulassen. Weiterhin lassen die Erkenntnisse Implikationen für Hochschullehre zu, indem biographieanalytische und ungleichheitstheoretische Aspekte in der Adoleszenzphase im Lehrplan verankert werden.



Die Autorin

Karolina Siegert, Drⁱⁿ. phil., Jg. 1991, studierte Sonderpädagogik und Rehabilitationswissenschaften und promovierte anschließend zunächst als Stipendiatin der Friedrich-Ebert-Stiftung, dann als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover.

