

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

3-2017

Schwerpunkt: Sexuelle Gewalt

- Stigma macht vulnerabel, gute Beziehungen schützen
- "Peer Violence" und Schutzkonzepte – die Sicht von Jugendlichen
- Körperkontakt und Macht in professionellen Beziehungen

Freie Beiträge

- Einstellungen zu Inklusion in der Schule
- Väter als Adressaten in Frühen Hilfen
- Schulaufstieg im Kontext adoleszenter Individuation und familialer Interaktion

Kurzbeiträge

- Prozess- und Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen in Ost- und Westdeutschland
- (K)ein Interesse an Jugendszenen?

Rezension



77411

12 Jahrgang

3. Vierteljahr 2017

ISSN 1862-5002

Verlag Barbara Budrich



Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

Jahrgang 12 Heft 3

Inhalt

Schwerpunkt Sexuelle Gewalt

Heinz Kindler, Wolfgang Schröer
Editorial 257

*Cornelia Helfferich, Barbara Kavemann, Heinz Kindler,
Silvia Schürmann-Ebenfeld, Bianca Nagel*
Stigma macht vulnerabel, gute Beziehungen schützen. Sexueller Missbrauch in den
Entwicklungsverläufen von jugendlichen Mädchen in der stationären Jugendhilfe .. 261

Benjamin Strahl, Wolfgang Schröer, Mechthild Wolff
„Peer Violence“ und Schutzkonzepte. Gewalt im Kontext der Jugendarbeit aus der
Sicht von Jugendlichen 277

Mechthild Wolff, Meike Kampert
„Wer entscheidet darüber, wann nah zu nah ist?“ – Körperkontakt und Macht in
professionellen Beziehungen im Kontext stationärer Settings 293

Allgemeiner Teil

Freie Beiträge

Werner Greve, Katrin Hauenschild
Einstellungen zu Inklusion in der Schule – ein Schlüssel zum Gelingen einer
tiefgreifenden Reform 313

Lisa Maria Groß
Väter als Adressaten in Frühen Hilfen? Über die Konstruktion von Väterlichkeit im
professionellen Handeln von Familienhebammen 329

Mirja Silkenbeumer, Sven Thiersch, Julia Labede
Zur Aneignung des Schulaufstiegs im Kontext adoleszenter Individuation und
familialer Interaktion 343

Kurzbeiträge

Andrea G. Eckhardt, Franziska Egert

Prozess- und Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen in Ost- und Westdeutschland. Eine explorative Studie 361

Marcel Eulenbach, Amina Fraij

(K)ein Interesse an Jugendszenen? Allgemein jugendkulturell orientierte Jugendliche im Spiegel von Surveydaten 367

Rezension

Thomas Schübel

Hans Bertram (Hrsg.) (2017): Zukunft mit Kindern, Zukunft für Kinder. Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland im europäischen Kontext 373

Autorinnen und Autoren 377

Sexuelle Gewalt

Heinz Kindler, Wolfgang Schröer

Es gibt wenige Bereiche, in denen sich unsere Gesellschaft so einig weiß, wie in der Ablehnung sexueller Gewalt gegen Kinder und Jugendliche. Mögen die Argumentationslinien, die diese Ablehnung begründen, in der Ethik auch insgesamt vielfältig sein (*Malón* 2015, 2017), so ergibt sich die Entschiedenheit der Positionierungen in den pädagogischen und psychologischen Professionen doch vermutlich vor allem aus einer Ethik der Fürsorge (*Noddings* 1982; *Groenhout* 2004). Diese ethische Grundorientierung betont Verpflichtungen füreinander, die sich aus sozialen Beziehungen und der sozialen Natur von Menschen ergeben und die durch gesellschaftliche Regeln geschützt und gefördert werden müssen.

Innerhalb dieser Perspektive sind die Stimmen Betroffener Orientierung stiftend. Deshalb kommt Zeugnissen, wie sie etwa im Rahmen der Anlaufstelle bei der *Unabhängigen Beauftragten der Bundesregierung zur Aufarbeitung des Sexuellen Kindesmissbrauchs* gesammelt wurden (*Fegert/Rassenhofer/Schneider/Seitz/Spörber* 2013) oder den aktuellen Anhörungen der „Unabhängigen Kommission zur Aufarbeitung Sexuellen Kindesmissbrauchs“ auch so große Bedeutung zu. Überwiegend sind es bislang Erwachsene, die hier ihre Erfahrungen mitteilen. Vor diesem Hintergrund kann es als wichtiges Verdienst mehrerer Forschungsprojekte im Bereich der Kindheits- und Jugendforschung angesehen werden, gegenwärtig auch jungen Menschen, die sexuelle Gewalt erleben mussten, mehr Stimme zu verleihen (z.B. *Foster/Hagedorn* 2014; *Schönbucher/Maier/Mohler-Kuo/Schnyder/Landolt* 2014). Tatsächlich waren es vor allem die Angaben junger Menschen, die sexuelle Übergriffe durch Gleichaltrige stärker in den Fokus gerückt haben (z.B. *Priebe/Svedin* 2008), was eine wesentliche Ergänzung des Schwerpunkts auf sexuelle Gewalt durch Erwachsene in Familien, dem sozialen Nahfeld und in Institutionen darstellt.

Die Entschiedenheit der Ablehnung mindert aber nicht die Größe der praktischen Herausforderungen einer Arbeit gegen sexuelle Gewalt in Kinder- und Jugendarbeit, Kinder- und Jugendhilfe, Psychiatrie, Schule oder anderen Handlungsfeldern. Positiv kann Entschiedenheit dazu beitragen, sich diesen Herausforderungen zu stellen. Problematisch und selbst zu einer Herausforderung wird sie, wenn etwa ein vermitteltes Stereotyp zwangsläufiger Folgen sexueller Gewalt zu sozialer Distanz gegenüber Betroffenen beiträgt, wenn Präventionskonzepte nicht an den Vorstellungen von Kindern und Jugendli-

chen zu sexueller Gewalt andocken oder wenn die große Bedeutung des Themas ein Ausblenden von Zielkonflikten in der Pädagogik zu rechtfertigen scheint. Die Beiträge dieses Schwerpunktes rücken solche potenziell spannungsreichen Themen in den Mittelpunkt und zwar vor allem aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen.

Der Beitrag von *Cornelia Helfferich* und *Barbara Kavemann* mit KollegInnen beschäftigt sich mit weiblichen Jugendlichen in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, die nach erlittenem sexuellem Missbrauch vor der Anforderung stehen, eine positive Perspektive für ihr weiteres Leben zu entwickeln. Fokussiert werden (qualitativ herausgearbeitet) verschiedene Umgangsweisen mit dem potenziellen Stigma, sexuell missbraucht worden zu sein, und anderen Stigmata im Leben der befragten jungen Frauen. Deutlich wird die soziale Einbettung solcher Reaktionen bzw. Bewältigungsversuche, so dass unter ungünstigen Umständen sozialer Rückzug und eine sich verfestigende marginalisierte soziale Position entstehen, unter günstigen Umständen aber ein Herauswachsen aus Stigmatisierungs-Karrieren möglich wird.

Benjamin Strahl, *Wolfgang Schröer* und *Mechthild Wolff* gehen in ihrem Beitrag der Frage nach, auf welchen altersabhängigen Verständnissen sexueller Grenzverletzungen Schutzkonzepte in der Kinder- und Jugendarbeit aufbauen können. Da die Förderung einer eigenständigen Raumeignung zu den Kernzielen von Kinder- und Jugendarbeit zählt, wird weiter danach gefragt, wie das Risiko von Übergriffen in verschiedenen Räumen, die Jugendliche im Rahmen von Kinder- und Jugendarbeit aufsuchen, eingeschätzt wird. Geradezu exemplarisch wird in dieser Studie deutlich, wie sehr Fachkräfte bei der Erarbeitung von Schutzkonzepten auf Kenntnisse über die Lebenswelt und Sichtweisen von Kindern bzw. Jugendlichen angewiesen sind. Dies ist eines der Argumente für einen partizipativen Ansatz bei der Entwicklung von Schutzkonzepten (*Wolff/Schröer/Fegert* 2017).

Ein weiterer Beitrag behandelt Körperkontakt zwischen Fachkräften und Jugendlichen in der Heimerziehung. Hier besteht ein Zielkonflikt zwischen Körperkontakt als Ausdruck von Verbundenheit und Form der Herstellung emotionaler Geborgenheit einerseits und Körperkontakt als Risikosituation, die in sexuelle Übergriffe umschlagen oder sie bahnen kann, andererseits. *Mechthild Wolff* und *Meike Kampert* greifen diesen Zielkonflikt auf. Sie analysieren anhand von Gruppendiskussionen die Perspektiven von Jugendlichen und Fachkräften auf Körperkontakt. Von dort aus entwickeln sie verdienstvolle Vorschläge für die möglichst weitgehende Auflösung des Zielkonfliktes um Körperkontakt zwischen Fachkräften und Jugendlichen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe.

Gemeinsam ist den drei Beiträgen des Themenschwerpunktes, dass sie Konfliktpunkte und Lücken des Diskurses um einen besseren Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Gewalt aufgreifen. Natürlich gibt es weitere offene Fragen, die hier nicht behandelt werden. Etwa die drängende Frage nach institutionellen Merkmalen und Prozessen, die sexuelle Gewalt in Institutionen begünstigen oder erschweren (*Kaufman/Erooga* 2016). Viele beschäftigt auch das Problem, wie Vertrauen und Hilfesuche bei Kindern und Jugendlichen, die sexuelle Gewalt erleben oder davon erfahren, gefördert werden kann (z.B. *Rau/Ohlert/Fegert/Allroggen* 2016). Auch wenn also nicht alle aktuellen Themen abgedeckt werden, machen die Beiträge dieses Themenschwerpunktes doch allesamt Mut, auf der Grundlage empirischer Befunde weiter an der Entwicklung wirksamer Schutzkonzepte zu arbeiten.

Aus aktuellem Anlass nutzen die Herausgeberinnen und Herausgeber dieser Zeitschrift das Editorial, um kurz einigen verdienten Kolleginnen und Kollegen zu danken. So ver-

lässt *Dr. Kathrin Hille* aufgrund beruflicher Veränderungen diesen HerausgeberInnenkreis nach langjähriger, sehr aktiver Mitarbeit. Wir danken der Kollegin für ihren Einsatz und freuen uns, dass sie die Zeitschrift künftig im Beirat weiter unterstützen wird.

Zwei weitere Kollegen haben ihre Mitarbeit im Beirat unserer Zeitschrift beendet. *Manfred Hofer*, Professor emeritus an der Universität Mannheim, sowie *James Youniss*, Professor emeritus an der Catholic University of America in Washington, begründen ihr Ausscheiden aus dem Beirat mit dem Wechsel in den Ruhestand. Wir danken beiden Kollegen herzlich für die langjährige Mitarbeit.

Literatur

- Fegert, J.M./Rassenhofer, M./Schneider, T./Seitz, A./Spörber, N.* (2013): Sexueller Kindesmissbrauch – Zeugnisse, Botschaften, Konsequenzen. – Weinheim und Basel: Beltz.
- Foster, J./Hagedorn, B.* (2014): Through the eyes of the wounded: A narrative analysis of children's sexual abuse experiences and recovery process. In: *Journal of Child Sexual Abuse*, 23(5), 538-557. <https://doi.org/10.1080/10538712.2014.918072>
- Groenhout, R.* (2004): *Connected lives: Human nature and an ethics of care.* – New York: Rowman & Littlefield.
- Kaufman, K./Erooga, M.* (2016): Risk profiles for institutional child sexual abuse. A literature review. – Sydney: Royal Commission into Institutional Responses to Child Sexual Abuse. Commonwealth of Australia.
- Malón, A.* (2017): Adult-Child Sex and the Demands of Virtuous Sexual Morality. In: *Sexuality & Culture*, 21(1), 247-269. <https://doi.org/10.1007/s12119-016-9392-8>
- Malón, A.* (2015): Adult-child sex and the limits of liberal sexual morality. In: *Archives of Sexual Behavior*, 44(4), 1071-1083. <https://doi.org/10.1007/s10508-014-0442-8>
- Noddings, Nel* (1982). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education.* – Berkeley: University of California Press.
- Priebe, G./Svedin, C.* (2008): Child sexual abuse is largely hidden from the adult society: An epidemiological study of adolescents' disclosures. In: *Child Abuse & Neglect*, 32(12), 1095-1108.
- Rau, T./Ohlert, J./Fegert, J.M./Allroggen, M.* (2016): Disclosure von Jugendlichen in Jugendhilfeeinrichtungen und Internaten nach sexueller Gewalterfahrung. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 65(9), 638-654. <https://doi.org/10.13109/prkk.2016.65.9.638>
- Schönbucher, V./Maier, T./Mohler-Kuo, M./Schnyder, U./Landolt, M.* (2014): Adolescent perspectives on social support received in the aftermath of sexual abuse: A qualitative study. In: *Archives of Sexual Behavior*, 43(3), 571-586. <https://doi.org/10.1007/s10508-013-0230-x>
- Wolff, M./Schröer, W./Fegert, J.M.* (2017): *Schutzkonzepte in Theorie und Praxis. Ein beteiligungsorientiertes Werkbuch.* – Weinheim und Basel: Beltz.

Matthias Scharfe

Religions- und Ethikunterricht im bekenntnisneutralen Staat

Ein Rechtsvergleich zwischen Österreich und Deutschland

Die Regelung des Verhältnisses von Staat und Religion gilt als eine der komplexesten Herausforderungen der Verfassungsordnung. Besonders deutlich tritt dieses umstrittene Feld im Bereich der öffentlichen Schule, insbesondere im schulischen Religionsunterricht – der in ein Beziehungsvieleck aus Staat, Religionsgemeinschaften, Eltern und Schülern eingebettet ist – zu Tage.

Das Buch geht der Frage nach, ob ein Grundrechtsanspruch auf Religionsunterricht besteht und wenn ja, welchem Rechtsträger dieser zukommt. Weiters wird erörtert, wie der Unterricht rechtlich gestaltet sein muss und wie das Verhältnis zur religiös-weltanschaulichen Neutralität des Staates ist. Schließlich wird die rechtliche Situation des Religionsunterrichts in Österreich und Deutschland einem strukturellen Vergleich unterzogen.

i. Vb. 2017, 440 S., geb., 978-3-8305-3798-4
(Schriften zur Rechtsvergleichung im öffentlichen Recht, Bd. 4)

**Fachbeirat der Berliner Anlauf- und
Beratungsstelle unter der Leitung von
Prof. Dr. Karsten Laudien (Hrsg.)**

Aufarbeitung und soziale Betreuung ehemaliger Heimkinder

Dokumentation der erweiterten Fachbeiratssitzung
der Berliner Anlauf- und Beratungsstelle am 14. Juni 2016

Aufarbeitung der Heimerziehung der 40er bis 90er Jahre bedeutet nicht nur, ehemalige Heimkinder finanziell zu entschädigen (was durch die Fonds Heimerziehung bereits erfolgt), sondern auch die Spätfolgen zu lindern. Im gegenwärtigen Moment der Aufarbeitung geht es darum, die sozialpädagogischen Bedürfnisse der Betroffenen zu artikulieren und die Erkenntnisse des Aufarbeitungsprozesses sowohl der Öffentlichkeit als auch den Betroffenen zugänglich zu machen – auch um derartiges Unrecht künftig zu verhindern.

Karsten Laudien, Manfred May und Stefan Trobisch-Lütge präsentieren die Ergebnisse der Überlegungen und stellen konkrete Projekte zum Wissenstransfer sowie zur Betreuung und Beratung ehemaliger Heimkinder vor. Ergänzt werden diese mit Ausschnitten aus Interviews mit Betroffenen, die eindrücklich die Bedeutsamkeit des Aufarbeitungsprozesses belegen. Gerade der Umgang mit Menschen, denen in der Vergangenheit schuldlos Unrecht zugefügt wurde, ist ein Gradmesser für die Möglichkeiten unserer Gesellschaft, Gerechtigkeit herzustellen und Anerkennung zu verteilen.

i. Vb. 2017, kart., 978-3-8305-3818-9

Schriften zur Rechtsvergleichung im öffentlichen Recht – Band 4
Herausgegeben von Bernd Wieser

Matthias Scharfe

Religions- und Ethikunterricht im bekenntnisneutralen Staat

Ein Rechtsvergleich zwischen Österreich
und Deutschland

VERLAG
ÖSTERREICH

Berliner
Wissenschafts-Verlag

**BWV • BERLINER
WISSENSCHAFTS-VERLAG**

Markgrafenstraße 12–14 | 10969 Berlin
Tel. 030 84 17 70-0 | Fax 030 84 17 70-21
www.bwv-verlag.de | bwv@bwv-verlag.de



Berliner
Wissenschafts-Verlag

Stigma macht vulnerabel, gute Beziehungen schützen

Sexueller Missbrauch in den Entwicklungsverläufen von jugendlichen Mädchen in der stationären Jugendhilfe

Cornelia Helfferich, Barbara Kavemann, Heinz Kindler, Silvia Schürmann-Ebenfeld, Bianca Nagel

Zusammenfassung

Stigmatisierende Reaktionen des Umfelds auf sexuellen Missbrauch erhöhen die Vulnerabilität für erneute sexuelle Übergriffe. Dies wird für die spezielle Gruppe weiblicher Jugendlicher mit einer Vorgeschichte sowohl sexuellen Missbrauchs als auch einer Inobhutnahme gezeigt. Es wird ausgeführt, wie sich Stigmatisierungen aufgrund der Opfererfahrung und solche aufgrund sozialer Lebensumstände gegenseitig verstärken. Die biografische Dynamik von verfestigten „Stigma-Karrieren“ („Persistence“) bzw. von Herauswachsen aus Gefährdungen („Desistance“) werden aufgezeigt. Die Studie „Prävention von Re-Viktimisierung bei sexuell missbrauchten Jugendlichen in Fremdunterbringung“ („PRÄVIK“) liefert die standardisierten und qualitativen Daten aus den Befragungen der speziellen Zielgruppe 2015 und erneut 2016. Die Studie wurde in Kooperation des Sozialwissenschaftlichen FrauenForschungsInstituts, Freiburg, und des Deutschen Jugendinstituts, München, durchgeführt.

Schlagwörter: Sexueller Missbrauch, Re-Viktimisierung, Jugendhilfe, Stigmatisierung, soziales Umfeld

Stigma increases vulnerability, positive relationships are protective: sexual abuse in the developmental trajectories of adolescent girls in residential care.

Abstract

Stigmatizing reactions from others, in response to sexual abuse, and victim-blaming increase the vulnerability to revictimization. This is displayed for a particular group of female adolescents with both a history of sexual abuse and out-of-home residential care. The biographical dynamics of persisting “stigma careers” and the outgrowing out of stigma as “desistance”, as well as the mutual reinforcement of social- and abuse-related stigmatization are demonstrated. The study “Prevention of Re-Victimization of Sexually Abused Young Girls in Out-of-Home Care” (PRÄVIK), conducted in cooperation with the Sozialwissenschaftlichen FrauenForschungsInstitut (SOFFI) in Freiburg and the German Youth Institute (DJI) in Munich, provides standardized and qualitative data from surveys of the particular target group in 2015 and repeated in 2016.

Keywords: Sexual abuse, Re-victimization, Child and Youth services, Stigmatization, Social environment

1. Einleitung

Pädagogik trifft in unterschiedlichen Settings auf Betroffene von sexualisierter Gewalt in Kindheit und Jugend, so z.B. in den Einrichtungen der stationären Jugendhilfe. Da eine der gut dokumentierten Folgen sexuellen Missbrauchs eine erhöhte Wahrscheinlichkeit ist, in der Jugend oder im Erwachsenenalter erneut sexualisierte Gewalt zu erleben (Re-Viktimisierung) (Walker u.a. 2017; Pittenger/Huit/Hansen 2016), ist die Prävention einer solchen Wiederholung eine besonders dringliche Aufgabe der pädagogischen Begleitung Betroffener.

In diesem Zusammenhang hat die hier vorgestellte Studie erforscht, welche Folgen des Gewalterlebens zugleich Risikofaktoren für eine Re-Viktimisierung darstellen. Belegt ist, dass nicht nur Merkmale des sexuellen Missbrauchs selbst sowie die psychischen Folgen zum Risiko einer Re-Viktimisierung beitragen, sondern auch die Reaktionen des Umfelds (Schönbucher u.a. 2014, Kavemann u.a. 2016). So mindern z.B. unterstützende Reaktionen die Beschämung und Ausgrenzung der Opfer und ein nicht stigmatisierendes Umfeld erleichtert die Hilfesuche. Der Einbezug des sozialen Umfelds und dessen möglicher Beitrag zur Bewältigung des sexuellen Missbrauchs liefert der Pädagogik neue Ansatzpunkte für eine Prävention sexualisierter Gewalt im Jugendalter, die auf die spezifischen biografischen Vorerfahrungen von besonders vulnerablen Mädchen zugeschnitten ist.

Dieser Beitrag untersucht bei weiblichen Jugendlichen mit einer Vorgeschichte sexuellen Missbrauchs und einer Inobhutnahme, inwieweit stigmatisierende Reaktionen des Umfelds die Vulnerabilität für erneute sexuelle Übergriffe erhöhen und ob sie als Katalysatoren in sich verfestigenden Risikoprozessen wirken. Gefragt wird zudem, wie sich Stigmatisierungen aufgrund des sexuellen Missbrauchs zu anderen Stigmatisierungen im Lebenslauf verhalten – Jugendliche in Fremdunterbringung sind mehrfach stigmatisiert – und wie sich durch Stigmatisierungen in den biografischen Verläufen Risikopotenziale für Re-Viktimisierungen aufbauen.

Die Studie „Prävention von Re-Viktimisierung bei sexuell missbrauchten Jugendlichen in Fremdunterbringung“ („PRÄVIK“)¹ liefert die standardisierten und qualitativen Daten aus den Befragungen der speziellen Zielgruppe 2015 ($n = 42$) und erneut 2016 ($n = 26$, Kurzzeitlängsschnitt). An der Studie beteiligten sich 19 Einrichtungen der stationären Jugendhilfe aus vier Bundesländern in städtischem und ländlichem Umfeld. Sie repräsentieren eine breite Vielfalt unterschiedlicher Formen der Unterbringung: Einrichtungen speziell für Mädchen, SOS-Kinderdorf, Internat, therapeutische Wohngruppen, Einrichtungen des betreuten Einzelwohnens und sozialpädagogische Jugendgruppen. Die von den Mädchen genannten Vorkommnisse sexualisierten Missbrauchs fanden in unterschiedlichen Settings und unterschiedlicher Ausprägung statt. Sie reichten von „Hands-off“ Delikten wie dem heimlichen Filmen durch den Pflegevater unter der Dusche über eine einmalige Vergewaltigung im Alter von 12 Jahren bis zu chronischem, invasivem Missbrauch in der Familie von Kindheit an. 18 Mädchen hatten einen Migrationshintergrund, acht in erster und zehn in zweiter Generation. Bei den Mädchen der Stichprobe muss in vielen Fällen von Poly-Viktimisierung gesprochen werden. Von den 42 Mädchen hatten zusätzlich zum sexuellen Mißbrauch 34 körperliche Gewalt durch einen Elternteil/eine erwachsene Bezugsperson erlebt, 32 Gewalt zwischen Eltern/Bezugspersonen miterlebt, wurden 30 vernachlässigt und 29 emotional missbraucht.

Die Studie wurde in Kooperation des Sozialwissenschaftlichen Frauenforschungsinstituts, Freiburg, und des Deutschen Jugendinstituts, München, durchgeführt.

Nach der Darstellung von Forschungsstand (2) und Methode (3) werden die negativen Zuschreibungen (4.1), der Umgang damit (Stigma-Management²) und dessen Folgen für soziale Beziehungen und Re-Viktimisierungen (4.2) aus den biografischen Interviews und aus den subjektiven Theorien der Mädchen rekonstruiert. Aus den standardisierten Daten werden die negativen Reaktionen Gleichaltriger und eine fehlende soziale Einbindung quantifiziert (4.3). Gezeigt wird, dass Ausgrenzungen sich zu Lebensstilen verfestigen können, die ein höheres Risiko von Re-Viktimisierung mit sich bringen, und dass bestimmte Strategien von Stigma-Management Stigmatisierungen verschärfen können. Am Ende (5) stehen eine Diskussion und Schlussfolgerungen für die Prävention.

2. Stand der Forschung

Es gilt als gesicherter Befund zahlreicher Studien, dass nach einer Vorgeschichte sexuellen Missbrauchs das statistische Risiko, im Jugend- und Erwachsenenalter erneut sexualisierte Gewalt zu erfahren („Re-Viktimisierung“), etwa um das Zwei- bis Dreifache erhöht ist, womit etwa die Hälfte der als Kind sexuell Missbrauchten von erneuter Gewalt betroffen ist (Forschungsübersichten: Walker u.a. 2017; Pittenger/Huit/Hansen 2016). Es sind aber Fragen offen, wie dieser Zusammenhang zu erklären ist, nicht zuletzt wegen methodischer Probleme (u.a. fehlende Längsschnittstudien), wegen uneinheitlicher Definitionen sexuellen Missbrauchs sowie wegen der Komplexität der biografischen Entwicklungen. Untersucht wurde v.a. die Abhängigkeit der Häufigkeit und des Schweregrads späterer Re-Viktimisierungen zum einen von Merkmalen des sexuellen Missbrauchs (z.B. Invasivität, Chronizität; z.B. Swanston u.a. 2002), zum anderen von den psychischen Folgen, darunter Traumatisierungen und unter PTSD zusammengefasste Symptome (Classen/Gronskaya/Palesh/Aggarwal 2005). Die hier vorgelegten Ergebnisse betreffen dagegen die *sozialen* Folgen sexuellen Missbrauchs, insbesondere die stigmatisierenden Reaktionen *des sozialen Umfelds* auf den sexuellen Missbrauch, in ihrem Einfluss auf die Vulnerabilität von Missbrauchsopfern für erneute Übergriffe.

Eine Systematisierung der heterogenen Forschungslandschaft zu traumatogenen Wirkungen sexuellen Missbrauchs (Finkelhor/Browne 1985) führt „Stigmatisierung“ als eigenständigen Bereich auf. „Stigmatization (...) refers to the negative connotations – e.g., badness, shame, and guilt – that are communicated to the child around the experience and that then become incorporated into the child’s self-image“ (Finkelhor/Browne 1985, S. 534). Vermittelt wird dieses Negative vor und nach der Gewalthandlung (Finkelhor/Browne 1985, S. 538f.) und allgemeiner in Haltungen der Gesellschaft, z.B. in religiösen und kulturellen Sexualitätstabus und einer Abwertung der Opfer als „spoiled goods“. Diese negative Bedeutung wirkt sich bei Opfern als Stigma aus, verbunden mit dem Gefühl, anders zu sein als andere Menschen. Als Folgen der negativen Reaktionen beschreiben Finkelhor und Browne neben psychischen Auswirkungen eine höhere Wahrscheinlichkeit sozialer Isolation, eines Zusammenschlusses mit anderen Marginalisierten sowie von Alkoholmissbrauch, Kriminalität oder Prostitution.

Pescosolido/Martin (2015, S. 88f) schlagen vor, von „Diskriminierung“ zu sprechen, um die Stigmatisierungsfolgen, oder von „Etikettierung“ („Labeling“), um die soziale De-

definition von Abweichung hervorzuheben. Hier wird der Begriff „Stigmatisierung“ beibehalten, um den Prozess der Zuschreibung zu fokussieren (*Goffman 1975*). *Kennedy/Prock* (2016, S. 2) nennen als Beispiele für soziale Stigmatisierungen „victim blaming, negative representations in the media, dominant narratives and stereotypes about female victims“ und spannen das Spektrum der Formen von Stigma(tisierung) von einem externalisierten zu einem internalisierten Pol in der Reihung „negative social reactions upon disclosure – anticipatory stigma – internalized stigma – shame – self-blame“.

Stigmatisierungen von Missbrauchsoffern, die daraus erwachsenden Scham- und Schuldgefühle sowie Ausgrenzungen und Abwertungen erhöhen die Wahrscheinlichkeit erneuter sexueller Übergriffe (z.B. *Ullman/Peter-Hagene 2016*; *Kennedy/Prock 2016*). Erklärungen dafür führen die höhere Ausprägung von PTSD-Symptomen bei einer Stigmatisierung an oder den Befund, dass ein „anticipated stigma“ dazu führt, dass sexuelle Gewalt verheimlicht und niemandem mitgeteilt wird (*Miller u.a. 2011*). Hier ergibt sich eine Schnittstelle zur Forschung zu Disclosure (*Kavemann u.a. 2016*). Eine dritte Erklärung untersucht Re-Viktimisierungen als Produkt einer sich biografisch entfaltenden Dynamik vielfältiger Stigmatisierungen. Damit wird die Kritik an einer Definition von Re-Viktimisierung aufgegriffen, die lediglich zwei Ereignisse – Viktimisierung und Re-Viktimisierung – zueinander in Bezug setzt und nicht die Akkumulation von Gefährdungen beachtet (*Scott-Storey 2011*). Zu den wenigen bislang vorliegenden Studien, die den biografischen Bezug ausarbeiten, gehört die von *Finkelhor/Omrod/Turner* (2007), die die Verfestigung von Opferbiografien bei Poly-Viktimisierungen („Persistence“) bzw. deren Abflachen und das Herauswachsen aus dem Risiko („Desistance“) untersuchen.

In der Forschung wird dem Jugendalter eine besondere Bedeutung für Viktimisierungsbiografien zugemessen. Festgestellt wurde, dass Jugendliche nicht nur sexualisierte Gewalt v.a. in ihrem sozialen Umfeld erleben (*Krahé 2009*; *Allroggen/Rau/Fegert 2015*), sondern auch Stigmatisierungen, Degradierungen und Beschämungen. In der Forschung zu Bullying (Gewalt an Schulen im Zusammenspiel von mehreren beteiligten Rollen, z.B. neben Opfer und Täter Unterstützer, Assistenten und Verstärker (*Scheithauer/Hayer/Petermann 2003*)) wird insbesondere die Verfestigung des Opfer-Stigmas als Problem genannt. Die Stigmatisierten werden dauerhaft und als ganze Personen diskreditiert und die Gewalt wird nicht sanktioniert. Diesen Status können sie nur schwer verlassen. Dies kann sich auch auf sexuelle Gewalt unter Jugendlichen beziehen. Jugendliche Gleichaltrige sind aber auch ein Potenzial für Unterstützung. Einer der wenigen Faktoren, die positiv mit dem Herauswachsen aus einer Gefährdung und mit dem Schutz vor erneuten Viktimisierungen verbunden sind, ist bei *Finkelhor/Omrod/Turner* (2007, S. 494) eine höhere Zahl von (unterstützenden) Freunden. Jugendliche vertrauen sich zudem eher Gleichaltrigen als Professionellen an, insbesondere dann, wenn die erlittene Gewalt von Gleichaltrigen ausging (z.B. *Priebe/Svedin 2008*, *Hessling/Bode 2015*, S. 22, *Schönbucher u.a. 2012*). Dies gilt auch dann, wenn das Risiko besteht, dass durch ein Weitererzählen des Anvertrauten Stigmatisierungsprozesse gerade ausgelöst werden.

Die Mehrzahl der Befunde zu Re-Viktimisierungen nach einer Vorgeschichte sexuellen Missbrauchs wurde an Studierenden gewonnen. Untersuchungen mit besonders vulnerablen Gruppen sind selten, gewinnen aber an Bedeutung angesichts der Tatsache, dass auch andere soziale Merkmale sowohl das Stigmatisierungs- als auch das Re-Viktimisierungsrisiko erhöhen. *Finkelhor u.a.* (2011) nennen diesbezüglich Kindesvernachlässigung, ein dysfunktionales Familienumfeld, unterschiedliche weitere Gewalterfahrungen und das Aufwachsen in „dangerous neighbourhoods“. *Kennedy/Prock* (2016, S.

9) fassen zusammen, dass Opfer sexuellen Missbrauchs in sozial benachteiligten Gruppen in ausgeprägterer Weise sowohl stigmatisiert werden, als auch negative Zuschreibungen übernehmen. In Analogie zur Poly-Viktimisierung kann hier von einer Poly-Stigmatisierung gesprochen werden.

Die Leerstellen der Forschung führten zur Forschungsfrage, welche Stigmatisierungen weibliche Jugendliche in Einrichtungen der stationären Jugendhilfe mit einer Vorgeschichte sexuellen Missbrauchs erlebt haben, wie sie damit umgehen und inwieweit sie dies vulnerabel oder resilient für erneute sexuelle Übergriffe macht. Die Stigmatisierung aufgrund des sexuellen Missbrauchs wird in ihrer Verbindung mit anderen sozialen Stigmata in biografischen Prozessen der Verfestigung oder des Herauswachsendens aus Gefährdungen untersucht und Entwicklungspfade mit einem mehr oder weniger hohen Re-Viktimisierungsrisiko bestimmt.

3. Methode

Die Studie PRÄVIK führte, angelegt als Kurzzeitlängsschnitt, 2015 (t_0) eine Befragung von 42 weiblichen Jugendlichen in Einrichtungen der stationären Jugendhilfe in vier Bundesländern durch. Kriterien waren das Alter (14 bis 19 Jahre) und eine Vorgeschichte sexuellen Missbrauchs. Für interessierte Studienteilnehmerinnen wurde ein sexualpädagogischer Workshop angeboten (t_1). Ein knappes Jahr später (t_2) konnten 26 der 42 Mädchen wieder befragt werden. Zu beiden Zeitpunkten kamen qualitative Interviews und zahlreiche standardisierte Verfahren zum Einsatz. In den qualitativ-teilnarrativen Interviews zum Zeitpunkt t_0 wurden Stigmatisierungen (außer Mobbing in der Wohngruppe) nicht systematisch erfragt. Ein weiterer qualitativer Zugang war die „Visualisierung subjektiver Theorien der Re-Viktimisierung“ (VST, t_0).³ Die Mädchen wurden um die Herstellung und Erklärung des Zusammenhangs zwischen einem vorgängigen sexuellen Missbrauch und einer späteren erneuten Erfahrung sexualisierter Gewalt gebeten. Zur Erhebung der VST wurden Elemente der „Struktur-lege-Technik“ (Legen von Karten mit Begriffen, Konsensvalidierung; Scheele/Groeben 1988) und des „Experteninterviews“ (verbale Kommentierung, Audioaufnahme, Transkription) verknüpft (ausführlich: Kave-mann/Helfferich/Nagel 2016). Die spontanen Äußerungen zu Stigmatisierungen in den VST wurden inhaltsanalytisch-induktiv ausgewertet. Die Kategorie „Stigmatisierung“ wurde deduktiv vorgegeben und induktiv wurden Unterkategorien gebildet. Für die Auswertung der biografisch-teilnarrativen Interviews wurden Verlaufstypen und Problemlagen nach dem Kriterium der biografischen Dynamik der Stigmatisierungen und der Reaktion darauf fallbezogen-hermeneutisch kontrastiert.

Standardisiert wurde bei t_2 mit dem der Zielgruppe angepassten Instrument CAMI (Computer Assisted Maltreatment Inventory; DiLillo u.a. 2010) nach erneuter Erfahrung sexueller Viktimisierung seit t_0 gefragt. Von den 26 wieder erreichten Mädchen füllten 24 den Fragebogen aus. Abgefragt wurden Exhibitionismus, sexuelle Berührungen, versuchte und vollzogene Vergewaltigung und Pornografieexposition („gegen meinen Willen“). Weiterhin wurden bei t_2 die Reaktionen der Freunde und Freundinnen, Mitschüler und Mitschülerinnen, Mitbewohner und Mitbewohnerinnen erhoben, wenn diese erfuhren „was Dir passiert ist“ (beziehbar auf Viktimisierung oder Re-Viktimisierung(en)). Außer der Antwort (1) *Trifft auf mich nicht zu, sie haben es nicht erfahren* konnten Verständ-

nis/Unterstützung, Mobbing, Ausnutzen und Ignorieren des Geschehens angegeben werden. Zudem wurde die multidimensionale Skala Loneliness and Aloneness Scale for Children and Adolescents (LACA) eingesetzt. Sie besteht aus vier Subskalen mit jeweils 12 Items. Ausgewertet wurden neben der Gesamtbelastung die beiden Subskalen „negative“ und „positive Einstellungen zum Alleinsein“. Die Mittelwerte der Subskalen wurden mittels t-Tests mit den Werten zweier unbelasteter jugendlicher Stichproben (Marcoen/Goossens/Caes 1987; Maes u.a. 2015) auf signifikante Unterschiede hin geprüft. Die Angaben zu Re-Viktimisierung wurden deskriptiv ausgewertet. Zur Prüfung statistischer Zusammenhänge wurden Chi-Quadrat-Tests und logistische Regressionen durchgeführt.

4. Ergebnisse

Die negativen Reaktionen des Umfeldes bilden den ersten (4.1), der Umgang damit und seine Folgen (4.2) den zweiten Schwerpunkt der qualitativen Ergebnisse, die um standardisierte Ergebnisse ergänzt werden (4.3).

4.1 Negative Reaktionen auf den sexuellen Missbrauch und Stigma-Übernahme

In 14 Interviews werden keine Reaktionen erwähnt, teilweise weil andere Stigmatisierungen biografisch relevanter waren, teilweise weil die Befragten nicht näher auf den sexuellen Missbrauch eingehen wollten. Diese Interviews tragen nichts zur Sammlung von erlebten Stigmatisierungen in direktem Zusammenhang mit sexuellem Missbrauch bei, wohl aber zu Aussagen über Stigmatisierungen allgemein. Zunächst werden die Ergebnisse der biografisch-teilnarrativen Interviews, dann die subjektiven Theorien (VST) zum Beitrag der Stigmatisierungen für eine Re-Viktimisierung vorgestellt. Im Vergleich zu biografischen Berichten verlangen subjektive Theorien einen höheren Grad an Verallgemeinerung und Abstraktion. Sie lassen zu, sich selbst von der Theorie auszunehmen und Allgemeinwissen oder Mythen zu zitieren oder Vermutungen anzustellen. Bei beiden Zugängen wird deutlich, wie stark und wie selbstverständlich negative Reaktionen auf sexuellen Missbrauch sind.

Die biografischen Interviews: Die Stigmatisierungen zeigen je nach Umfeld unterschiedliche Muster. Es lassen sich schwerpunktmäßig drei Kontexte bilden: Der erste Kontext sind die Gleichaltrigen in der Schule oder im Freundeskreis, wenn diese über „(Weiter-)Erzählen“ oder über eine Veröffentlichung in sozialen Netzwerken Kenntnis von einem sexuellen Übergriff erhielten. Dies betrifft v.a. sexuelle Übergriffe durch Peers (ab 12 Jahre). Die Betroffenen sahen sich „als Lügnerin dargestellt“, Reaktionen bestanden in Beleidigungen, Beschimpfungen (auch „Hassbotschaften“) und Mobbing. Druck auf das Opfer wurde von Freunden des Täters ausgeübt und soziale Netzwerke waren Medium kollektiver Stimmungsmache. Das folgende Zitat zeigt die sexuelle Dimension der Denunziation und Abwertung des Opfers, das als leicht zu haben dargestellt wird.

„Dann sind halt Jungs, die das Video gesehen haben, die ich gar nicht kannte, haben dann auch Lügengeschichten rumverbreitet, dass ich das angeblich auch mit denen gemacht hab, und das haben die dann natürlich alle geglaubt. Keiner wollte mir glauben.“⁴ (Täter: ehemaliger Freund)

Einen zweiten Komplex bilden die Reaktionen der Familie auf sexuellen Missbrauch. In diesem Komplex bilden die Erzählungen von Mädchen aus patriarchalen Familien, in denen die Jungfräulichkeit der Tochter ein hoher Wert ist, ein eigenes Muster des „victim blaming“. In dessen Zentrum steht die Differenz der Perspektiven des Mädchens und der Familie. Dies wird an den negativen Reaktionen festgemacht, dass die Familie nicht glauben will, dass es sich um Gewalt und um einen Übergriff handelte und Lügen oder Falschaussagen unterstellt wurden. Die Familie schützte den nahestehenden Täter (Bruder, Cousin, Onkel, bester Freund des Vaters) und das Opfer wurde beschuldigt und bestraft.

„Obwohl das die auch mitgekriegt haben, aber die haben gedacht, dass ich mit dem selber schlafen wollte (...). Seitdem dass ich elf Jahre alt bin. Die behandeln mich so extrem krass einfach (...). Die denken: Ach, du hast unseren Ruf kaputt gemacht, du hast das kaputt gemacht, oh, du - du warst mit ihm im Bett und so.“

Das „victim blaming“ konnte sich auf den sexuellen Missbrauch beziehen oder darauf, dass das Mädchen über den Missbrauch gesprochen und damit das Schweigegebot („Familiengeheimnis“) gebrochen hat. Die Erzählungen handelten weiter von ausgeübtem Druck, angedrohter oder manifester Gewalt und Ausgrenzungen aus bzw. Isolation in der Familie als Reaktionen.

Neben diesen beiden Schwerpunkten, die den Großteil des Materials abdecken, fanden sich drittens negative Reaktionen als Teilaspekt einer umfassenderen Ausgrenzung in der Familie bzw. unter Gleichaltrigen, die aufgrund der familiären Herkunft schon vor dem sexuellen Missbrauch einsetzte (s. unten zu Mehrfachstigmatisierung). Bei dem zweiten und dritten Kontext kann es sich um eine Besonderheit der spezifischen Stichprobe von Mädchen handeln, die nicht mehr in der Familie leben konnten oder wollten.

Visualisierung subjektiver Theorien: Die subjektiven Theorien der Mädchen, wie Stigmatisierungen zu Re-Viktimisierungen führen, sind sehr heterogen. Es finden sich solche, die Vergewaltigungsmymen reproduzieren und die Opfer beschuldigen: *„Wenn man sich zu knapp anzieht, wenn man sich halt ein bisschen nuttig benimmt in der Öffentlichkeit, wenn man jedem irgendwie zuzwinkert, zulächelt, wenn man dann auch so freizügige Bilder schickt, dann muss man sich echt nicht wundern wenn dann so was zustande kommt.“* Oder, so wird behauptet, Betroffene senden eine Art Signal aus, an dem sie von außen erkannt werden können, so dass sie der Zuschreibung als Opfer nicht entkommen können: *„Man ist dadurch immer so ein Opfer sozusagen“.*

In einem anderen Argumentationsstrang führen verinnerlichte Stigmatisierungen sowie Schuldgefühle und Scham zu Re-Viktimisierungen. Man kriegt *„auch meistens so das Gefühl, dass man weniger wert ist, und das Opfer gibt sich auch meistens selbst die Schuld.“* Damit geht einher, dass Betroffene ein geringes Selbstwertgefühl haben oder Selbsthass empfinden. Beides hat wiederum zur Folge, dass Betroffene sich in ein Umfeld begeben, das weitere Stigmatisierungen mit sich bringt. Erwähnt werden dabei Prostitution sowie auch Alkohol- und Drogenkonsum als Folge von Missbrauch und niedriger Selbstachtung.

Einen weiteren, kritisch kommentierten Schwerpunkt stellt der Ursachenkomplex der stigmatisierenden, kulturellen Zuschreibungen durch die Herkunftsfamilie dar: Betroffene würden nicht mehr geheiratet oder erleben Schuldzuweisungen und Hass durch ihre Eltern.

4.2 Stigma-Management, soziale Beziehungen und Re-Viktimisierung

Im Mittelpunkt der Analyse stehen Stigmatisierungen und der Umgang damit in ihrer Einbettung in soziale Beziehungen. Zentral und wiederkehrend wird die Abtrennung von anderen Menschen erwähnt, wie z.B. das Gefühl, aufgrund des Missbrauchs anders zu sein als andere und/oder nicht normal zu sein und/oder der Verlust von Vertrauen. Auf Verhaltensebene wird sozialer Rückzug und eigene Abgrenzung genannt („*Man fühlt sich alleine auf der Welt. Man kann sich nicht vorstellen, dass irgendjemand schon mal in dieser Situation war, wobei es unglaublich häufig vorkommt*“; aus VST). Die von den Befragten in einen direkten Zusammenhang mit dem sexuellen Missbrauch gestellten Strategien, mit Stigmatisierungen umzugehen, beinhalten die Dimensionen der Kommunikation (Mitteilung/Schweigen) und der Distanz (aus dem Feld gehen/eingebunden sein).

Biografische Interviews – Dimension der Kommunikation: Es wurde über die Gewalttaten überwiegend geschwiegen oder es wurde nur mit bestimmten Personen, z.B. nur mit der Therapeutin, darüber gesprochen. Das Schweigen ist in den Erzählungen sowohl als „nicht Können“ als auch als „nicht Wollen“ konnotiert und mit übernommenen (Scham etc.) oder antizipierten Stigmatisierungen (Vermeiden von negativen Reaktionen) begründet. Stigmatisierungen bringen zum Schweigen: „*Ab da hab' ich gesagt, nein, ich red' nicht mehr darüber und war sehr verletztlich und sehr verschlossen*“ (aus VST). Befürchtete oder aktualisierte negative Folgen und Konflikte wurden erwähnt, die von einer Mitteilung abgehalten haben, und generell hing die Mitteilung von Vertrauen ab. Darüber hinaus lassen sich kontextspezifische Regeln rekonstruieren: Die Mitteilungsbereitschaft hängt von der Vertrautheit im sozialen Umfeld und einer Einbettung in gute Beziehungen ab. So kannten in den therapeutischen Wohngruppen, in denen mehrere Mädchen mit Missbrauchserfahrung lebten, die Bewohnerinnen die Vorgeschichte der jeweils Anderen. Gleichaltrigen vom Missbrauch zu erzählen, birgt das Risiko, dass diese es weitererzählen („*Die hat es halt weitererzählt dann wurde ich halt in der Schule gemobbt deswegen*“; „*Ich hab's damals auch Freunden anvertraut, ich hab gesagt sie sollen's bitte für sich behalten und zu keinem Erwachsenen gehen*“). Auch in den Interviews selbst (auf einer Meta-Ebene) war die Thematisierungsbereitschaft sehr unterschiedlich ausgeprägt.

VST – Dimension der Kommunikation: Bedingungen für (Nicht-)Disclosure⁵ bilden einen Schwerpunkt der subjektiven Theorien zu Missbrauch, Stigma und Re-Viktimisierung. Persönliche Stärke und Vertrauen in positive Reaktionen sind, so die Theorie, Voraussetzung für eine Mitteilung angesichts der antizipierten Risiken. „*Es niemals den Freunden sagen, weil es könnte dann sein, dass die Freunde Abstand nehmen und dann steht man alleine da. Weil sie entweder selbst nicht damit klar kommen oder denken das ist eklig oder so. Oder sie erzählen es weiter und das ist dann halt nicht gut, wenn's dann die ganze Schule auf einmal weiß.*“ Eine Mitteilung an „die richtigen“ Vertrauenspersonen wird als notwendig gesehen, um den Kreislauf von Stigmatisierungen und Selbstbeschuldigungen zu durchbrechen. „*Wenn man zum Beispiel nie mit jemandem darüber redet, dann geht das alles viel schneller, dann ist das eigentlich vorprogrammiert, weil man damit alleine ist. (...). Normalerweise braucht man da Hilfe, um aus diesem Kreislauf rauszukommen, wenn man es in der Kindheit hat, zieht es sich über das ganze Leben, wenn nicht irgendjemand oder irgendwas einschneidet.*“ Scham führt zudem zu Schweigen und Schweigen führt zu „*unabsichtlichen*“ Re-Viktimisierungen durch den Partner. Als Bei-

spiel hierfür wurde genannt, dass betroffene Frauen von Berührungen getriggert werden, der Partner ihre Reaktion in Unkenntnis ihrer Geschichte aber nicht verstehen kann.

Biografische Interviews – Dimension der Distanz: In den Biografien ist die Vermeidung und das Verlassen des stigmatisierenden Umfelds eine Strategie, mit Stigmatisierungen umzugehen. Hier wurden Verhaltensweisen eingeordnet wie nicht mehr zur Schule gehen („wurde ich halt in der Schule gemobbt deswegen (...) bis ich dann halt irgendwann nicht mehr zur Schule wollte“), Abbruch des Kontakts zu den Eltern (auch durch eine selbst initiierte Inobhutnahme) oder Abmelden aus sozialen Netzwerken. Gegenpol ist die Suche nach Unterstützung und der Aufbau von Beziehungen zu Personen, denen sich die Betroffene anvertrauen kann.

VST – Dimension der Distanz: Sozialer Rückzug und das Vermeiden von Nähe und engen Beziehungen sind verallgemeinerbare Folge von sexuellem Missbrauch. „Man baut eine Fassade auf, damit man nicht nochmal verletzt wird“. „Dann hat das Mädchen Angst, alleine rauszugehen, traut sich nicht mehr so richtig, mit Jungs in Kontakt zu kommen. Wenn man nicht mehr so richtig rausgehen will, hat man Angst, man verpasst das halbe Leben.“ „Man hat Angst vor Nähe und so was ist eigentlich für ein Kind ziemlich wichtig. Wenn sie keine Nähe mehr aufbauen können, dann zerstört es sie auch.“ Die Angst vor Nähe erschwert das Eingehen von positiven Beziehungen. Einsame Mädchen sind ein leichteres Opfer: „Männer können sich viel leichter an sie ranmachen und sie sind dann ein leichtes Ziel“.

Sozialer Rückzug erhöht die Wahrscheinlichkeit, in ein riskantes soziales Umfeld zu geraten. „Alles resultiert eigentlich daraus, dass man das Vertrauen nicht nur an den Menschen, sondern meistens auch an das Gute oder daran, dass man irgendwem vertrauen kann, verloren hat und dann steht man eben alleine da und ist ziemlich einsam. Und das kann eben auch zu Problemen in kommenden Beziehungen führen und dass man sich schneller an die falschen Leute wendet.“

Verhältnis zwischen Stigmatisierungen unterschiedlicher Art im biografischen Verlauf

Die Befragten berichteten in den Interviews eine Fülle weiterer Erfahrungen von negativen Zuschreibungen, Ausgrenzung und Mobbing, die nicht direkt mit dem sexuellen Missbrauch verbunden waren. Stigmatisierungen in der Kindheit kamen auch in der Familie vor in Form von Benachteiligungen, Ablehnung oder patriarchaler Abwertung von Frauen. Weitere Orte der Stigmatisierung waren die Schule, die Wohngruppe und soziale Netzwerke. Anlässe für soziale Stigmatisierungen waren:

- Herkunft aus dysfunktionalen Familienverhältnissen (z.B. Mutter Alkoholikerin oder „Bastard“)
- Personenmerkmale des „Andersseins“: Hautfarbe/Status als Ausländerin, Lernschwierigkeiten, Lispeln,
- Verhaltensmerkmale wie offensives sexuelles Verhalten, die sexuelle Orientierung und geschlechtliche Identität (homo- oder bisexuelle Orientierung; Transidentität) oder Alkohol- und Drogenkonsum
- Merkmale der Lebenssituation wie „Heimkind“.

Das Interviewmaterial enthält zwei Arten der Verbindung zwischen den Stigmatisierungen: Soziale Stigmata (v.a. der ersten und zweiten Kategorie) gingen dem sexuellen Missbrauch voraus. Sie machten vulnerabel, weil ein schützendes Umfeld fehlte. Der se-

xuelle Missbrauch wird nur als ein Teil allgemeiner Widerfahrnis erzählt. Zweitens gibt es Stigmatisierungen (v.a. der dritten und vierten Kategorie), die dem sexuellen Missbrauch *folgen*. Sie können zwar aus wissenschaftlicher Perspektive indirekt auf den Missbrauch bezogen werden, weil bestimmte stigmatisierte Verhaltensweisen mit einer höheren Wahrscheinlichkeit bei Betroffenen von sexuellem Missbrauch auftreten. Aber sie treffen alle weiblichen Jugendlichen mit diesem Verhalten mit oder ohne Vorgeschichte eines Missbrauchs.⁶

Es finden sich in dem Interviewmaterial im Umgang mit sozialen Stigmatisierungen dieselben Formen von Stigma-Management wie im Umgang mit missbrauchsbezogenen Stigmatisierungen, wie etwa ein sozialer Rückzug und das Verlassen eines stigmatisierenden und ausgrenzenden Umfelds. Das Stigma-Management kann sich so von dem Missbrauch ablösen und verallgemeinern, etwa wenn ein Mädchen mit Gleichaltrigen „*so wenig wie möglich*“ machen will, aus allgemeiner „*Angst noch mehr verletzt zu werden*“ oder aus „*Selbstschutz*“.

Entwicklungspfade – Stigma, Stigma-Management und Re-Viktimisierung

Soziale und missbrauchsbezogene Stigmatisierungen können sich wechselseitig verstärken und der Umgang mit diesen komplexen Stigmatisierungen kann neue, kumulative Stigmatisierungen und „Stigma-Karrieren“ mit einer eigenen biografischen Dynamik erzeugen. Mehrere Verläufe konnten differenziert und die damit verbundene Re-Viktimisierungsrisiken diskutiert werden.

(1) Verläufe mit sozialem Rückzug und riskantem Umfeld

Ein erstes Verlaufsmuster zeigt verfestigte Mehrfachstigmatisierungen bereits vor und dann nach dem sexuellen Missbrauch, Schutzlosigkeit durch fehlende familiäre Unterstützung und wenig Eingebundenheit in Freundschaftsnetze und in der Wohngruppe, einen Anschluss an ein marginalisiertes und risikoreiches Umfeld und erneute Viktimisierungen in diesem Umfeld. Ein Beispiel für diese persistierenden Stigmatisierungen und Viktimisierungen: Eine Befragte wurde in einer dysfunktionalen Familie vernachlässigt und wegen dieser Umstände von Gleichaltrigen gehänselt und isoliert. Der Missbrauch durch einen Bekannten der Mutter stand in diesem Zusammenhang. Nach der Inobhutnahme mit zehn Jahren war sie in der Einrichtung sozial isoliert und schloss sich einer Clique „Kleinkrimineller“ und Drogenkonsumierender an. Ihre sexuelle Biografie zeigt chronifizierte Re-Viktimisierungen u.a. in Form sexueller Gewalt in Partnerschaften (Vergewaltigung zwischen t_0 und t_2).

(2) Verläufe ohne sozialen Rückzug mit riskantem Umfeld

Die Zuwendung zu einem „schlechten Umgang“ und „falschen Freunden“ kommt im ersten Verlaufsmuster vor, aber auch bei Mädchen, die sich nicht isolieren, sondern sich der Alkohol-, Drogen-, Kiffer-, Bahnhof- und Partyszene, einer „Kneipengang“ oder männerdominiert-patriarchalen Subkulturen zugehörig fühlen oder gefühlt haben. Idealtypisch ist dies verbunden mit kollektiven, offensiven Regelverletzungen, auch Drogenkonsum, und Abgrenzung gegen „Normalos“. Die Nähe zu Marginalisierten kann sich auch in der Partnerwahl niederschlagen (Drogendealer, psychisch belastete oder sozial ausgegrenzte Partner). Dieses Umfeld birgt ein hohes Risiko von Re-Viktimisierungen.

Eine prosoziale Variante der Nähe zu Marginalisierten ist die Anwaltschaft für Benachteiligte und Gemobbte und eine sich gegenseitig unterstützende Gemeinschaft derer, die „*die gleichen Probleme*“ haben und alle „*ihr Päckchen tragen*“. Ausgangspunkt ist

auch hier das „Anderssein“ der Stigmatisierten, das aber in der subjektiven Vorstellung positiv gewendet wird in dem Sinn, dass Stigmatisierte in besonderer Weise andere Menschen mit eben diesen Stigmata verstehen und unterstützen können. Dieses soziale Engagement für andere Stigmatisierte ist weitgehend ohne Viktimisierungsrisiko, aber nicht gänzlich, weil es von den Adressierten missverstanden werden kann.

(3) Verläufe mit sozialem Rückzug ohne riskantes Umfeld

Sozialer Rückzug als Vermeidung von Nähe zu anderen Menschen kann unterschiedliche Formen annehmen, von gezielter Zurückhaltung bei Freundschaften (nur wenige beste Freundinnen) über ein großes Ruhebedürfnis mit dem Wunsch, allein zu sein, wenn alles im anstrengenden Wohngruppenalltag zu viel wird, und eine gefühlte Nichtzugehörigkeit, Fremdheit und Sonderstellung im Sinne von Anders-Sein als die anderen in der Wohngruppe, bis zur offensiven Ablehnung anderer („scheißegal, was die anderen denken“). Mobbing erzeugt und verstärkt einen Rückzug. Ein Re-Viktimisierungsrisiko ergab sich in den Interviews z.B. dort, wo unter solchen Bedingungen eine intime Beziehung mit ihrem besonderen Stellenwert zu einer Abhängigkeitsbeziehung wurde und die Befragte sexuellen Aktivitäten zustimmte, die sie nicht wollte, um den Freund zu halten.

Der soziale Rückzug bekommt protektive Züge dort, wo er sich als Vorsicht bei der Wahl eines verlässlichen Partners und „braver Freunde“ niederschlägt, wo die Befragte Grenzen in sexuellen Beziehungen setzen, sich Gruppendruck bezüglich Trinken von Alkohol oder Konsum von Drogen widersetzen und von der Partyszene oder „ekligen Freunden“ kritisch distanzieren kann („Ihr Niveau ist (...) unter meinem Niveau (...) deswegen grenz ich mich auch so aus“).

(4) Herauswachsen aus Stigmatisierungs-Karrieren

Das biografische Problem sind die Verfestigungen des Rückzugs, der Abtrennung von anderen und der Zugehörigkeit zu riskanten Szenen. Verfestigungen führen zu einer „Persistence“ und teilweise zu einer Verschärfung einer marginalisierten Position mit einem erhöhten Re-Viktimisierungsrisiko. Für die Betrachtung von „Desistance“, also für ein Herauswachsen aus Stigmatisierungs-Karrieren, wurden die biografischen Verläufe auf Wendepunkte und auf die Initiierung positiver Entwicklungen hin untersucht und gruppiert. Veränderungsimpulse, die, abhängig von spezifischen Konstellationen, in den Biografien wirken, waren erstens die Herausnahme aus dem (stigmatisierenden) Umfeld und zweitens positive Erfahrungen mit verlässlichen und unterstützenden Beziehungen zu Gleichaltrigen und/oder Betreuenden. Bei positiven Entwicklungen ermöglichte der Aufbau eines sicheren, nicht stigmatisierenden sozialen Umfeldes Prozesse z.B. „zu lernen“, vertrauensvolle Beziehungen herzustellen, „sich zu öffnen“, ein „normales Leben“ zu führen oder sich mit den Stigmatisierungen kritisch auseinanderzusetzen. Einen Einfluss hatten die allgemeinen Ressourcen (u.a. Bildung), das Fehlen psychiatrischer Auffälligkeiten und wesentlich die Passung des Wohnangebots zu dem jeweiligen Entwicklungsbedarf.

Sich verfestigende Stigmatisierungs- und Viktimisierungsprozesse gingen mit Konflikten mit den Bezugsbetreuenden, Regelverletzungen und in deren Folge häufigem Einrichtungswechsel einher. Wurde dann eine Wohnform mit der entsprechenden Passung gefunden, in der eine stabile Beziehung möglich war, konnte auch nach vielen Wechseln eine positive Entwicklung beginnen. Dazu ein Beispiel: Eine Befragte, deren Biografie bei t_0 dem Verlaufsmuster 1 (Sozialer Rückzug und riskantes Umfeld) entsprach, hatte bei t_2 zu einem Neuanfang gefunden: Sie war ein junger Mann geworden und lebte in einer queeren Wohngruppe.

(5) Verläufe ohne Stigmatisierungen

Schlussendlich ist zu erwähnen, dass es in dem Interviewmaterial auch Verläufe gibt, bei denen Stigmatisierungen, sozialer Rückzug und die Zugehörigkeit zu einem riskanten, marginalisierten sozialen Umfeld keine Rolle spielen. Besondere Bedingungen waren gute soziale Beziehungen, die schon vor dem sexuellen Missbrauch existierten und die durch den Missbrauch auch nicht beschädigt wurden, sowie weniger schwere Formen des sexuellen Missbrauchs. Selbstbehauptende Abgrenzungen gegen Stigmatisierungen und stabile soziale Beziehungen waren möglich und die Entwicklung in den Wohngruppen der stationären Jugendhilfe verlief in einer produktiven Weise.

4.3. Ergebnisse der standardisierten Befragung

Bei der Auswertung der standardisierten Frage danach, wie Gleichaltrige reagierten, als sie erfuhren „was passiert ist“, zeigte sich, dass zunächst fast alle befragten Mädchen bis auf drei ihren Freunden und Freundinnen, Mitschülern und Mitschülerinnen, Mitbewohnern und Mitbewohnerinnen von einem sexuellen Übergriff erzählten, wobei nicht klar war, um welchen es sich handelt (21 von 24 Befragten). 13 Mädchen gaben an, ausschließlich Verständnis und Unterstützung erfahren zu haben. Acht Mädchen gaben Stigmatisierungserfahrungen an, häufig auf mehrere Arten: durch Mobbing (5), Ausnutzen (6) und/oder Ignorieren des Geschehenen (3).

Die deskriptive Auswertung der Einsamkeit- und Alleinseinskala LACA ergab in allen Subskalen mittlere Mittelwerte. Die linksschiefe Verteilung der Gesamtwerte zeigt jedoch, dass mehr Mädchen eher starke Einsamkeit und wenig Mädchen schwache Einsamkeit erlebten. Im Vergleich mit zwei unbelasteten jugendlichen Stichproben ließen sich signifikante Unterschiede in den Subskalen positive und negative Einstellungen zum Alleinsein feststellen. Die befragten Mädchen schätzten Alleinsein mit $t(466)=3.35$, $p<.0006$ insgesamt signifikant positiver (Marcoen/Goossens/Caes 1987) bzw. mit $t(9698)=2.31$, $p<.0210$ signifikant weniger negativ (Maes u.a. 2015) ein als Gleichaltrige. Dies kann u.a. dafür sprechen, dass die Befragten gerade durch Stigmatisierungserfahrungen und die Herausnahme aus dem Elternhaus gelernt haben, mit dem Alleinsein besser zurechtzukommen.

Das erfahrene Ausmaß erneuter sexueller Gewalt innerhalb eines Jahres war groß. So berichteten neun Teilnehmerinnen (53%) von einer Vergewaltigung, bei vier weiteren Mädchen (24%) kam es mindestens einmal zum Versuch einer Vergewaltigung. Fünf weitere erlebten andere sexuelle Gewalt. Nur sechs der 24 Mädchen hatten keine sexuelle Reviktimisierung angegeben. Es konnten weder mit einem Chi-Quadrat-Test, noch mit einer logistischen Regression statistische Zusammenhänge zwischen den Stigmatisierungserfahrungen und den beiden ausgewählten Subskalen des LACA – negatives und positives Alleinsein – festgestellt werden.

5. Diskussion

Die spezifische Stichprobe vulnerabler weiblicher Jugendlicher – Betroffene von sexuellem Missbrauch, die in Einrichtungen der stationären Jugendhilfe leben, – hat in hohem Maße zum einen Stigmatisierungen nach einer Offenlegung des sexuellen Missbrauchs,

zum anderen erneute sexuelle Gewalt in einem Zeitraum von etwa einem Jahr erfahren. Der in der Forschung belegte Wahrscheinlichkeitszusammenhang zwischen beiden Aspekten wurde im Qualitativen über die Dynamik von sich verfestigenden Stigmatisierungs-Karrieren erfasst: Stigmatisierungen aufgrund des Missbrauchs und soziale Stigmatisierungen sind eng verknüpft, verstärken sich gegenseitig und machen vulnerabel für (erneute) sexuelle Übergriffe. Stigmatisierungen und Ausgrenzungen werden mit sozial vermeidenden Strategien und/oder mit einem Wechsel in ein marginalisiertes Umfeld beantwortet. Dies erhöht die Wahrscheinlichkeit einer Re-Viktimisierung, die den Stigmatisierungszyklus weiter vorantreibt („Persistence“). Die Qualität von sozialen Beziehungen, die Intensität von Stigmatisierungen sowie die Bewältigungs- und Entwicklungschancen hängen zusammen. Vertrauensbeziehungen ermöglichen ein Herauswachsen aus Stigmatisierungen („Desistance“).

Es wurde allerdings kein statistischer Zusammenhang zwischen dem Indikator „keine Unterstützung, kein Verständnis durch Gleichaltrige“ bezogen auf einen nicht näher spezifizierten sexuellen Übergriff bzw. dem Verhältnis zum Alleinsein (LACA-Skala, t_2) und der Re-Viktimisierung im Laufe des zurückliegenden Jahres gefunden. Dies kann an der kleinen Größe und Heterogenität der Stichprobe liegen ($n = 24$). In den qualitativen Interviews zeigt sich, dass Stigmatisierungen mehrdimensional sind und Alleinsein unterschiedliche Bedeutungen hat und nicht in jedem Fall eine Re-Viktimisierung fördert. Beide Indikatoren jeweils einzeln betrachtet sind angesichts der komplexen biografischen Entwicklungen zu eng gefasst.

Es handelt sich bei den Stigmatisierungs-Karrieren um einen analytisch abgetrennten Teilaspekt eines komplexen und heterogenen Geschehens. Die Studie PRÄVIK hat in anderen Auswertungen weitere Aspekte biografischer Dynamiken herausgearbeitet, die zum Re-Viktimisierungsrisiko beitragen, darunter die Entwicklung des sexuellen Verhaltens und des Bindungsverhaltens. Diese Entwicklungsdimensionen der Positionierung im sozialen Umfeld, der Sexualität und des Eingehens von Bindungen hängen untereinander zusammen und beeinflussen sich wechselseitig. Weitere Forschung sollte Zusammenhänge mit der Bindungsforschung vertiefen.

Limitationen: Die Aussagekraft der Ergebnisse ist im standardisierten Teil durch die kleine Stichprobe und im qualitativen Teil dadurch eingeschränkt, dass die negativen Reaktionen auf den Missbrauch nur dort zur Sprache kamen, wo sie für die Befragte sinnhaft zu ihrer Selbstdarstellung und Geschichte dazugehörten. Stigma und Scham lassen sich ohnehin schwer erheben, da nur soweit explizit darüber gesprochen werden kann, wie sie als eigenes Gefühl und als Zuschreibungen anderer wahrgenommen werden und wie überhaupt über Beschämendes gesprochen werden kann. Wenn es zur Bewältigung der „beschädigten Identität“ gehört, diese Gefühle nicht zuzulassen, werden sie auch in den Interviews nicht versprachlicht.

Prävention sollte u.a. ein möglichst stigmatisierungsfreies Umfeld schaffen und sollte einen Umgang mit Stigmatisierungen vermitteln. *Herman* nannte als wesentliches Moment des Heilungsprozesses nach traumatisierenden Erfahrungen durch (sexuelle) Gewalt u.a. die „Wiederherstellung der Verbindung zwischen Opfer und Gemeinschaft“ (1993, S. 12). Sowohl der sexuelle Missbrauch als solcher als auch die Stigmatisierung des Opfers zerstören diese Verbindung. Pädagogische Prävention sexueller Übergriffe in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe sollte in besonderer Weise Stigmatisierungen, den Umgang damit und die Herstellung stabiler, verlässlicher Vertrauensbeziehungen zum Thema machen.

Anmerkungen

- 1 Gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- 2 Nach *Goffman* (1975): Techniken der „Bewältigung beschädigter Identität“.
- 3 Eine ausführliche Beschreibung der eingesetzten Erhebungsmethoden, Instrumente und Auswertungsverfahren findet sich unter <http://www.soffi-f.de/?q=node/111>
- 4 Die Zitate wurden dort, wo es vom Inhalt her vertretbar war, der Lesbarkeit wegen etwas geglättet.
- 5 Dieser Begriff hat sich für „Mitteilung“ oder „Offenlegung“ eingebürgert (*Kavemann u.a.* 2016).
- 6 In den VST wurde ein Zusammenhang hergestellt, dass verhaltensbezogene Folgen des sexuellen Missbrauchs stigmatisiert werden und dies zu Re-Viktimisierungen führt. Ein Beispiel war, dass Missbrauchsopfer sich sexualisiert verhalten, nicht merken, wenn sie sich unangemessen kleiden oder „*dass die ganz oft Pornos gucken und dann auch Sachen ausprobieren, die sie aus den Pornos kennen. Und sehr oft darüber reden.*“ Dieser Aspekt wurde gesondert ausgewertet.

Literatur

- Allroggen, M./Rau, T./Fegert, J. M.* (2015): Sexuelle Übergriffe von Jugendlichen und Heranwachsenden auf Jugendliche. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 60, 1, S. 35-40. <https://doi.org/10.1024/1661-4747/a000096>
- Classen, C. C./Gronskaya Palesh, O./Aggarwal, R.* (2005): Sexual revictimization. A Review of the Empirical Literature. *Trauma, Violence & Abuse*, 6, 2, S. 103-129. <https://doi.org/10.1177/1524838005275087>
- DiLillo, D./Hayes-Skelton, S. A./Fortier, M. A./Perry, A. R./Evans, S. E./Messman-Moore, T. L./Walsh, K./Nash, C./Fauchier, A.* (2010): Development and initial psychometric properties of the Computer Assisted Maltreatment Inventory (CAMI): A comprehensive self-report measure of child maltreatment history. *Child Abuse & Neglect*, 34, 5, S. 305-317. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.09.015>
- Finkelhor, D./Browne, A.* (1985): The Traumatic Impact of Child Sexual Abuse: A Conceptualization. *American Journal of Orthopsychiatry*, 55, 4, S. 530-541. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1985.tb02703.x>
- Finkelhor, D./Ormrod, R.K./Turner, H. A.* (2007): Re-victimization Patterns in a National Longitudinal Sample of Children and Youth. *Child Abuse & Neglect*, 31, 5, S. 479-502. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2006.03.012>
- Finkelhor, D./Turner, H./Hamby, S./Ormrod, R.* (2011). Polyvictimization: Children's Exposure to Multiple Types of Violence, Crime and Abuse. *Juvenile Justice Bulletin*, S. 1-12.
- Goffman, E.* (1975): *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität.* – Frankfurt am Main.
- Herman, J.* (1993): *Die Narben der Gewalt. Traumatische Erfahrungen verstehen und überwinden.* – München.
- Hessling, A./Bode, H.* (2015): Erfahrungen sexualisierter Gewalt. Ausgewählte Ergebnisse der Studie Jugendsexualität 2015. *BZgA Forum*, 2, S. 19-24.
- Kavemann, B./Helfferich, C./Nagel, B.* (2016): Subjektive Theorien von jugendlichen Mädchen über Re-Viktimisierung nach sexuellem Missbrauch. *Kindesmisshandlung und Vernachlässigung*, 19, 2, S. 124-150. <https://doi.org/10.13109/kind.2016.19.2.124>
- Kavemann, B./Graf-van Kesteren A./Rothkegel, S./Nagel, B.* (2016): Erinnern, Schweigen und Sprechen nach sexueller Gewalt in der Kindheit: Ergebnisse einer Interviewstudie mit Frauen und Männern, die als Kind sexuelle Gewalt erlebt haben. – Wiesbaden.
- Kennedy, A. C./Prock, K. A.* (2016): „I Still Feel Like I Am Not Normal“: A Review of the Role of Stigma and Stigmatization Among Female Survivors of Child Sexual Abuse, Sexual Assault, and Intimate Partner Violence. *Trauma, Violence & Abuse*, S. 1-16. <https://doi.org/10.1177/1524838016673601>
- Krahé, B.* (2009): Sexuelle Aggression und Opfererfahrung unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Prävalenz und Prädiktoren. *Psychologische Rundschau*, 60, 3, S. 173-183. <https://doi.org/10.1026/0033-3042.60.3.173>

- Maes, M./Klimstra, T./Van den Noortgate, W./Goossens, L. (2015): Factor Structure and Measurement Invariance of a Multidimensional Loneliness Scale: Comparisons Across Gender and Age. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 6, S. 1829-1837. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-9986-4>
- Marcoen, A./Goossens, L./Caes, P. (1987): Loneliness in Pre-Through Late Adolescence: Exploring the Contributions of a Multidimensional Approach. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 6, S. 561-577. <https://doi.org/10.1007/BF02138821>
- Miller, A.K./Canales, E./Amacker, A./Backstrom, T.L./Godycz, C.A. (2011): Stigma-threat motivated nondisclosure of sexual assault and revictimization: A prospective analysis. *Psychology of Women Quarterly*, 35, 1, S. 119-128. <https://doi.org/10.1177/0361684310384104>
- Pescosolido, B. A./Martin, J. K. (2015): The stigma complex. *Annual Review of Sociology*, 41, S. 87-116. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-071312-145702>
- Pittenger, S./Huit, T./Hansen, D. (2016): Applying ecological systems theory to sexual revictimization of youth. A review with implications for research and practice. *Aggression and Violent Behavior*, 26, S. 35-45. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.11.005>
- Priebe, G./Svedin, C. G. (2008): Child sexual abuse is largely hidden from the adult society: An epidemiological study of adolescents' disclosures. *Child Abuse & Neglect*, 32, 12, S. 1095-1108. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2008.04.001>
- Scheele, B./Groeben, N. (1988): Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien: die Heidelberger Struktur-lege-Technik (SLT), konsensuale Ziel-Mittel-Argumentation und kommunikative Flußdiagramm-Beschreibung von Handlungen. – Tübingen.
- Scheithauer, H./Hayer, T./Petermann, F. (2003): Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte. – Göttingen u.a.
- Schönbucher, V./Maier, T./Mohler-Kuo, M./Schnyder, U./Landolt, M. A. (2012): Disclosure of Child Sexual Abuse by Adolescents: A Qualitative In-Depth Study. *Journal of Interpersonal Violence* 27, 17, 3486-3513. <https://doi.org/10.1177/0886260512445380>
- Schönbucher, V./Maier, T./Mohler-Kuo, M./Schnyder, U./Landolt, M. A. (2014): Adolescent Perspectives on Social Support Received in the Aftermath of Sexual Abuse: A Qualitative Study. *Arch Sex Behav*, 43, S. 571-586. <https://doi.org/10.1007/s10508-013-0230-x>
- Scott-Storey, K. (2011): Cumulative Abuse: Do Things Add Up? An Evaluation of the Conceptualization, Operationalization, and Methodological Approaches in the Study of the Phenomenon of Cumulative Abuse. *Trauma, Violence & Abuse*, 12, 3, S. 135-150. <https://doi.org/10.1177/1524838011404253>
- Swanston, H. Y./Parkinson, P. N./Oates, K./O'Toole, B. I./Plunkett, A. M./Shrimpton, S. (2002): Further abuse of sexually abused children. *Child Abuse & Neglect*, 26, 2, S. 115-127 [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(01\)00311-8](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(01)00311-8)
- Ullman, S./Peter-Hagene, L. (2016): Longitudinal Relationships of Social Reactions, PTSD, and Revictimization in Sexual Assault Survivors. *Journal of Interpersonal Violence*, 31, 6, S. 1074-1094. <https://doi.org/10.1177/0886260514564069>
- Walker, H. E./Freud, J. S./Ellis, R. A./Fraine, S. M./Wilson, L. C. (2017): The Prevalence of Sexual Revictimization: A Meta-Analytic Review. *Trauma, Violence & Abuse*, S. 1-14. <https://doi.org/10.1177/1524838017692364>

Aufwachsen im SOS-Kinderdorf



Renate Höfer | Ylva Sievi |
Florian Straus | Kristin Teuber

Verwirklichungschance SOS-Kinderdorf Handlungsbefähigung und Wege in die Selbstständigkeit

Herausgegeben vom
Sozialpädagogischen Institut
des SOS-Kinderdorf e.V.

2017. 375 Seiten. Kart.
34,90 € (D), 35,90 € (A)
ISBN 978-3-8474-2037-8
eISBN 978-3-8474-1028-7

Was stärkt junge Menschen in der stationären Erziehungshilfe auf ihrem Weg in die Eigenständigkeit und wie können Fachkräfte in pädagogischen Institutionen sie am besten unterstützen? Ausgehend von dieser Frage untersucht die vorliegende Studie, unter welchen Bedingungen junge Menschen in SOS-Kinderdörfern aufwachsen, sich entwickeln und selbstständig werden und wie

sie die Unterstützung im Kinderdorf erleben.

Mit seinen Ergebnissen gibt das Projekt Anregungen für die Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis in den SOS-Kinderdörfern. Zudem leistet es einen Beitrag zur Heimerziehungsforschung, die letztlich Auskunft darüber zu geben hat, was junge Menschen beim Aufwachsen in der stationären Erziehungshilfe brauchen.



www.shop.budrich-academic.de

„Peer Violence“ und Schutzkonzepte

Gewalt im Kontext der Jugendarbeit aus der Sicht von Jugendlichen

Benjamin Strahl, Wolfgang Schröer, Mechthild Wolff

Zusammenfassung

Die „Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit“ (Cloos/Königeter/Müller/Thole 2009) lautet der Titel einer der einschlägigsten empirischen Studien in diesem Feld der vergangenen Jahre. Doch wie gut kennt die Diskussion um Schutzkonzepte in der Kinder- und Jugendarbeit die Jugendlichen der Kinder- und Jugendarbeit? Der vorliegende Beitrag geht davon aus, dass gerade in der Diskussion um „peer violence“ in der Kinder- und Jugendarbeit eine grundlegende Auseinandersetzung mit den Positionierungen von Jugendlichen gegenüber sexualisierten Übergriffen notwendig ist. Es werden einige Befunde aus dem Projekt „Safer Places“ präsentiert, in dem Jugendliche im Kontext der Jugendarbeit befragt wurden, wie sie sexualisierte Übergriffe wahrnehmen. Die fachliche Basis der Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit fokussiert Ansätze der Selbstbestimmung und Selbstorganisation von jungen Menschen. Vor diesem Hintergrund wird abschließend entsprechend begründet, dass Schutzkonzepte in diesem Feld darauf angewiesen sind, sich immer wieder neu mit dem Jugendbild, jugendkulturellen Positionierungen und Sexualitäten in diesem Lebensalter auseinanderzusetzen.

Schlagerwörter: Offene Jugendarbeit, Peer Violence, grenzverletzendes Verhalten, Selbstbestimmung, Selbstorganisation

“Peer Violence” and Organizational Concepts for Safety. Violence in the Open Youth Work from the Perspective of Young People

Abstract

„Education in Open Youth Work“ (Cloos/Königeter/Müller/Thole 2009) is the title of one of the most relevant empirical studies in this field over the past years. But how well informed is the discourse on organizational concepts for safety in Open Youth Work about the viewpoints of children and youth? The following article emphasizes the need for a fundamental debate about the different views of young people on sexually motivated assaults. Empirical results which were raised in the project “Safer Places” are presented, where young people in Open Youth Work were questioned how they perceive sexually motivated assaults in this context. The professional basis for an education within Open Youth Work focusses approaches of self-determination and self-management of young people. Against this background it is finally argued that organizational concepts for safety in this field rely on a constant reflection of images and positions concerning youth and youth cultures as well as sexualities in this phase of life.

Keywords: Open Youth Work, peer violence, violating personal boundaries, self-determination, self-management

1. Einführung: Schutzkonzepte in der Kinder- und Jugendarbeit

Die Entwicklung von Schutzkonzepten gegen sexualisierte Gewalt ist eine grundlegende aktuelle Herausforderung in der Gestaltung und Organisation von Kinder- und Jugendarbeit (Schröer/Wolff 2016). Zunächst bezog sich die Diskussion in den vergangenen Jahren vor allem auf die Jugendverbandsarbeit und die Sportvereine, da hier erneut Übergriffe in der Öffentlichkeit bekannt wurden, obwohl bereits Ende der 1990er Jahre in der Fachöffentlichkeit intensiv auf die Herausforderungen hingewiesen wurde (Engelfried 1997). Neben der Jugendverbandsarbeit richtete sich der Fokus nur langsam auch auf andere Felder der Kinder- und Jugendarbeit, wie die offene Kinder- und Jugendarbeit in den Kommunen, die politische Jugendbildung oder den internationalen Jugendaustausch. Vor allem in diesen Feldern wurde die Diskussion aufgenommen und zunehmend auch die Perspektive der „peer violence“ in die Fachdebatte mit einbezogen.

Grundsätzlich steht die Kinder- und Jugendarbeit weiterhin vor der Herausforderung, Schutzkonzepte flächendeckend zu etablieren, durch die die persönlichen Rechte der Kinder und Jugendlichen geschützt und gestärkt werden. Diesbezüglich hat sie zwar bereits grundlegende Ansätze entwickelt, doch es wird gleichzeitig deutlich, dass sie diese stärker auf die „Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit“ (Cloos u.a. 2009) beziehen muss, wenn sie den fachlichen und feldspezifischen Herausforderungen der Kinder- und Jugendarbeit gerecht werden will.

Diesbezüglich ist in den vergangenen Jahren bspw. in Bezug auf die Jugendverbandsarbeit viel über die Ehrenamtlichkeit in der Jugendarbeit diskutiert worden. Es wurde z.B. – auch im Rahmen der Reformen der entsprechenden Gesetzesgrundlagen – nach Formen gesucht, durch die Ehrenamtliche entsprechend qualifiziert werden können, ihr Einsatz begleitet und die Qualität gesichert werden kann (vgl. AGJ/BAGLJÄ 2012; DV 2012). Diese Entwicklungen haben sich bisher vor allem auf die Qualifizierung und Überprüfung der Mitarbeitenden und ehrenamtlich Tätigen bezogen. Wenig betrachtet wurde dagegen, wie in den Schutzkonzepten die pädagogischen Konstellationen und Räume der Kinder- und Jugendarbeit gesehen werden müssen und wie man ihnen gerecht werden kann. Beleuchtet wurde zudem nur unzureichend, wie die Jugendlichen selbst sexualisierte Übergriffe sehen und wie diese jugendkulturell reflektiert werden.

Es ist eine fachliche Grundstruktur der Kinder- und Jugendarbeit, die Jugendlichen in ihrer Rauman eignung zu unterstützen (Deinet/Nörber/Sturzenhecker 2016; Krisch 2009), ihnen offene sozialräumliche Gelegenheitsstrukturen anzubieten (Böhnisch/Münchmeier 1989) und z.B. das Jugendhaus als Arena (Cloos u.a. 2009) möglichst in einer strukturierter Offenheit (Thiersch 2002) zu belassen. Diese Liste könnte weiter fortgesetzt werden. Im Kern steht die Grundfigur, dass die Kinder- und Jugendarbeit in ihren unterschiedlichen Gestaltungsformen Räume zur Selbstbestimmung und -organisation von Jugendlichen eröffnet und ihre jugendtypischen sozialräumlichen Aneignungsformen akzeptierend begleitet, in die kommunale Politik vermittelt und funktionale Äquivalente (Böhnisch/Schröer 2013) eröffnet, wo diese in Konflikt geraten. Ein zentraler pädagogischer Grundzug der Kinder- und Jugendarbeit wurde darum z.B. zurückhaltend als „Wahrnehmen können“ (Müller/Schmidt/Schulz 2005) charakterisiert.

Als erste Reaktion auf diese fachliche Ausrichtung wurde immer wieder herausgestellt, dass die Schutzkonzepte in der Kinder- und Jugendarbeit noch entschiedener als in anderen Kontexten partizipativ ausgerichtet sein müssen (Schröer/Wolff 2016). Dennoch

ist damit nur eine allgemeine Forderung formuliert. Weiterführend erscheint es darum, nicht nur die Diskussionen um „peer violence“ aufzunehmen und in ihrer Bedeutung für die Kinder- und Jugendarbeit zu reflektieren. Es gilt gerade die Perspektive der Jugendlichen selbst zu berücksichtigen, um in der Analyse von Grenzkonstellationen, wie es in allen Schutzkonzepten gefordert wird, ‚wahrnehmen zu können‘, was Jugendliche in den unterschiedlichen Abschnitten des Jugendalters als Übergriff betrachten und mit welchen Orten sie z.B. Übergriffshandeln verbinden. Diesen Fragen widmet sich die Studie „Safer Places“, aus der einige Daten und Erkenntnisse nachfolgend präsentiert werden. Zu deren Rahmung wird jedoch zunächst der diesbezügliche Forschungsstand kurz skizziert.

2. „Peer violence“ und das Forschungsprojekt „Safer Places“ der Kinder- und Jugendarbeit

Gewalt unter Jugendlichen ist für die Jugendforschung und Jugendarbeit kein neues Thema. Mit ihren offenen Zugängen hat sich die Jugendarbeit schon immer mit Formen von Gewalt unter Jugendlichen auseinandersetzen müssen. So ist Gewalt von und unter Jugendlichen in den unterschiedlichen Kontexten von der frühen Jugendarbeit um die Jahrhundertwende zum 20. Jahrhundert über die 1920er Jahren bis in die Gegenwart hinein thematisiert worden. Begriffe wie die „Halbstarken“ etc. verweisen auf diese Diskussionen im Verlauf der Geschichte der Jugendarbeit (u.a. *Grotum 1994; Thole 2000*).

In der jüngeren Vergangenheit wurde das Phänomen der Gewalt von Jugendlichen z.B. seit den 1980er und 1990er Jahren in der Jugendarbeitsforschung, und hier vor allem im Kontext rechtsextremer Positionierungen (*Fuchs u.a. 1997*) betrachtet. In diesem Zeitraum wurde das Thema auch zunehmend in der Schul- und Schulklimaforschung (*Schubarth/Melzer 1993*) in Deutschland diskutiert. Ging es in der Jugend- und Schulforschung zunächst in erster Linie darum, all jene Gewalt zu analysieren, die von Gruppen junger Menschen ausging und nach außen gerichtet wurde, so wurde das Thema der Peer-Gewalt („peer violence“) als Gewalt innerhalb der Gleichaltrigengruppen allmählich immer bedeutsamer. Studien wiesen nach, dass insbesondere „verbale Aggressionen“, die sich in Beschimpfungen oder Beleidigungen ausdrücken, verbunden mit nonverbalen Provokationen, die an Schulen am häufigsten auftretende Gewaltform darstellten (*Schubarth 2000, S. 82*).

Zudem ergab eine repräsentative Erhebung des Deutschen Jugendinstituts (DJI), in der Mitarbeitende und Führungskräfte in pädagogischen Einrichtungen in Bezug auf Verdachtsfälle sexueller Gewalt an Kindern und Jugendlichen befragt wurden, dass in etwa 17% der Schulen, 28% der Internate und 39% der stationären Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen je mindestens ein Verdachtsfall von sexuellen Übergriffen zwischen Kindern und Jugendlichen innerhalb der letzten drei Jahre bekannt geworden war (*Helming u.a. 2011*). Hinsichtlich der Täterschaft von Kindern und Jugendlichen stellte *Allroggen (2015)* für den Bereich der Internate und stationären Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen fest, dass männliche Jugendliche zu knapp 31% und weibliche Jugendliche zu knapp 13% in irgendeiner Weise (sexuelle Belästigung sowie Übergriffe mit oder ohne Penetration) bereits einmal TäterIn sexualisierter Grenzverletzungen gewesen sind.

Die Studie von *Averdijk/Müller-Johnson/Eisner (2011)* bestätigt diesen Befund für die Schweiz, auch über den institutionellen Rahmen hinaus. So ergab die repräsentative

„Optimus-Studie“, dass ca. 30% der befragten Jugendlichen bislang irgendeine Form von sexueller Belästigung erlebt haben und ca. jede/r siebte der Befragten selbst sexuelle Gewalterfahrungen gemacht hat (22% der Mädchen und 8% der Jungen), wobei ein Großteil der TäterInnen selbst minderjährig war.

Im Kontext dieser Forschungsergebnisse und vor allem der vielfältigen Hinweise der Opferberatungsstellen (Enders 2012), dass sexualisierte Übergriffe im Kindes- und Jugendalter nicht nur durch Erwachsene, sondern auch in erheblicher Form unter Gleichaltrigen zu beobachten seien, hat sich die Debatte um Gewalt im Kindes- und Jugendalter auch gegenüber sexualisierten Übergriffen stärker geöffnet. „Das Hauptrisiko sind gleichaltrige Jugendliche“, so fassen bspw. Maschke und Stecher (2017) die Ergebnisse ihrer aktuellen Studie zu den Erfahrungen Jugendlicher in Bezug auf sexualisierte Gewalt im Kontext von Schule zusammen.

Für den Kontext der Jugendarbeit hat das Forschungsprojekt „Safer Places“ (2013-2016) der Hochschulen Kassel, Landshut und Hildesheim (Tuider/Krollpfeiffer/Wirxel 2016) sexualisierte Gewalt unter Jugendlichen untersucht, die im institutionellen Setting der Jugend- und Jugendverbandsarbeit vorkommen. Im Mittelpunkt des Projekts stand die Frage, wie Jugendliche in Jugendzentren, Sportvereinen sowie Jugendverbänden sexualisierte Gewalt durch andere Jugendliche einschätzen.

3. Online-Befragung von Jugendlichen in der Jugendarbeit

Die folgenden Ausführungen beziehen sich insbesondere auf die Online-Befragung zu Einschätzungen und Perspektiven Jugendlicher auf (sexualisierte) Gewalt unter Jugendlichen. Befragt wurden die jungen Menschen hinsichtlich ihrer Nutzung von Angeboten der Jugend(verbands)arbeit und des Sports, gruppenspezifischen Besonderheiten und der allgemeinen Stimmung in der Jugendgruppe. Des Weiteren wurden sie um die Einschätzung verschiedener Situationen gebeten, die potenziell als Verletzung persönlicher Grenzen bewertet werden können, sowie um die Angabe zu Orten, an denen in ihrer Jugendorganisation Gewalt stattfinden könnte.

Studiendurchführung und Stichprobenbeschreibung

An der bundesweiten Online-Befragung zum Thema sexualisierte Gewalt und Grenzverletzungen unter Jugendlichen nahmen Jugendliche im Alter von zwölf bis über 25 Jahren teil, die Jugendorganisationen im Rahmen der offenen Jugendarbeit, der Jugendverbandsarbeit und/oder Sportvereine besuchen. Die Online-Befragung fand von Mai bis Dezember 2014 statt. Insgesamt wurden über 3000 Jugendorganisationen im gesamten bundesdeutschen Raum über die Befragung informiert. Die Online-Befragung erfolgte in anonymisierter Form und wurde im Vorfeld durch die Ethikkommission der Universität Kassel geprüft und genehmigt. 364 Personen haben den Fragebogen beendet und mindestens 30 Prozent der Fragen beantwortet. Die befragten jungen Menschen nutzten Angebote aus allen Bereichen der Jugend(verbands)arbeit und dem Sport. Die regelmäßige Nutzung von Angeboten in unterschiedlichen Bereichen wurde dabei folgendermaßen angegeben: 48,4% im Bereich Sport (z.B. Sportverein), 40,1% Jugendzentrum, 23,9% konfessionell gebundene Jugendarbeit, 23,4% im Bereich Sozial, Helfend, Technisch, 16,8% im Bereich Kultur, 8,5% im Bereich Politik und 35,2% andere (z.B. Tierschutz, Schülervereini-

gung).¹ Die Altersverteilung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen umfasste die Spannbreite von ab ‚12 Jahren‘ bis ‚über 25 Jahre‘²: 18,7% der befragten Personen waren unter 15 Jahre, weitere 30,8% zwischen 15 und 17 Jahre, 26,2% zwischen 18 und 20 Jahre, 8,8% zwischen 21 und 25 Jahre und 15,7% über 25 Jahre alt.

Das Geschlecht der Jugendlichen wurde in der Befragung nicht dichotom in der Form der beiden Kategorien ‚männlich‘ und ‚weiblich‘, sondern mittels eines Geschlechterkontinuums (einer unsichtbaren 100er Skala) bestimmt, welches Jugendlichen eine differenziertere Selbstverortung ermöglichte (*Busche/Domann/Krollpfeiffer/Norys/Rusack* 2016). In der Befragung gaben 43% an, sich (typisch bzw. eher) weiblich zu sehen, 15,9% positionierten sich nicht eindeutig als ‚Mädchen‘ oder ‚Junge‘, 37,9% sahen sich als (typisch bzw. eher) männlich und weitere 3,2% machten hierzu keine Angabe.³ In Bezug auf besuchte Bildungsinstitutionen zeigte sich, dass junge Menschen aus allen (Hoch-)Schulformen erreicht wurden. Vergleichbar mit anderen Erkenntnissen zu Teilnahme und Engagement in Vereinen, Verbänden oder informellen Gruppen (z.B. *BMFSFJ* 2010), besuchte ein großer Teil der befragten jungen Menschen Bildungseinrichtungen, die zu ‚höheren‘ Bildungsabschlüssen führen (28,2% Gymnasium, 21,5% Hochschule). Des Weiteren besuchten 4,7% eine Hauptschule, 13,4% eine Realschule, 13,7% eine Berufs- oder Fachoberschule, 6,4% eine andere Schulform und 12,2% keine Schule (mehr). Insgesamt gaben nur 4,6% der Befragten an, in einem anderen Land als Deutschland geboren zu sein.

Methode

Anhand einer deskriptiven Auswertung der Online-Befragung von ‚Safer Places‘ wird zunächst untersucht, was Jugendliche überhaupt als Missachtung oder Überschreitung ihrer persönlichen (psychischen und körperlichen) Grenzen erleben und wie sie ‚sexualisierte Gewalt‘ demzufolge definieren. Da die befragte Zielgruppe eine große Altersspanne zwischen zwölf und über 25 Jahren abdeckt, wird zudem deskriptiv ausgewertet, inwiefern sich die Einschätzung zwischen verschiedenen Altersgruppen bezüglich Grenzverletzungen und sexualisierter Gewalt unterscheidet.

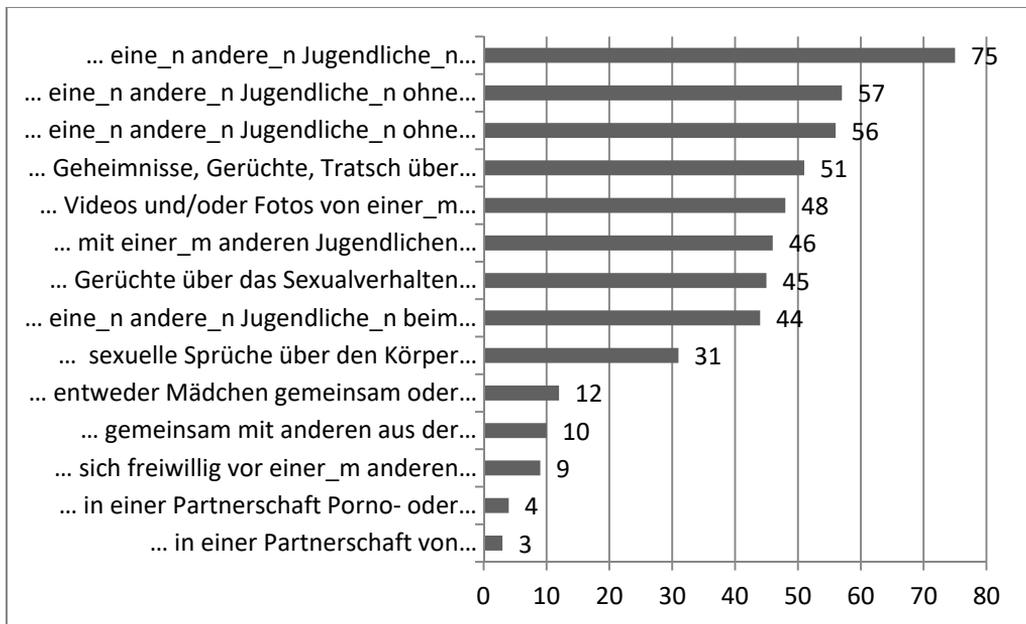
Für die Konzipierung von Schutzkonzepten erscheint weiterhin relevant, welche Orte und Räumlichkeiten in Organisationen der Jugend(verbands)arbeit identifiziert werden, in denen potenziell Grenzverletzungen und sexualisierte Gewalt stattfinden. Hierzu wird eine deskriptive Auswertung zu den Orten vorgenommen, welche die Jugendlichen mit Formen ‚sexualisierter Gewalt‘ in Verbindung bringen. Um zu analysieren, wie Jugendliche mit diesen Räumen umgehen, erfolgt eine deskriptive Auswertung der Nutzungshäufigkeit derjenigen Orte und Räumlichkeiten, welche am ehesten mit sexualisierter Gewalt und Grenzüberschreitungen in Verbindung gebracht werden.⁴ Hierzu erfolgt ein Vergleich der Mittelwerte der angegebenen Nutzungshäufigkeit verschiedener Räumlichkeiten zwischen den verschiedenen Altersgruppen.

Die Unterschiede zwischen den Altersgruppen wurden in Bezug auf die Einschätzung von Situationen, die eine ‚persönliche Grenzverletzung‘ darstellen sowie in Bezug auf die ‚Nutzungshäufigkeit‘ bestimmter Räumlichkeiten mittels der einfaktoriellen Varianzanalyse hinsichtlich einer Signifikanz berechnet.

3.1 Sexualisierte Übergriffe aus Sicht der Jugendlichen

Um zu erfahren, was Jugendliche selbst unter sexualisierter Gewalt verstehen, wurden verschiedene Alltagssituationen vorgegeben, die als ‚eine Verletzung der persönlichen Grenzen‘ eingeschätzt werden konnten. Die abgefragten Situationen umfassten körperliche, mediale und verbale Aspekte sexualisierter Grenzüberschreitungen, die sowohl in der Jugendgruppe, in Partnerschaften oder in alltäglichen Situationen ohne direktes Gegenüber (z.B. Posten von Videos und/oder Fotos ohne Zustimmung) erfolgen können. Konkret wurde gefragt: „Wie würdest Du es finden, wenn ein_e Jugendliche_r aus deiner Jugendgruppe... z.B. „eine_n andere_n Jugendliche_n ohne deren/dessen Zustimmung auf den Mund küsst“, „Gerüchte über das Sexualverhalten anderer verbreitet“ oder „in einer Partnerschaft Porno- oder Erotikfilme schaut“? Neben der Bewertung einer dieser vorgegebenen Alltagssituationen als ‚persönliche Grenzverletzung‘ war zusätzlich die Einstufung auf einer vierstufigen Skala von „absolut okay“ bis „absolut nicht okay“ möglich. Die hier präsentierte Auswertung bezieht sich jedoch nur auf die Einschätzung der befragten Jugendlichen, ob es sich um ‚eine Verletzung der persönlichen Grenzen‘ handelt.

Abb. 1: Häufigkeitsverteilung der Einschätzung abgefragter Alltagssituationen als „eine Verletzung der persönlichen Grenzen“ von Jugendlichen aus der Jugendarbeit (Angaben in Prozent; N=364)



Insgesamt zeigt die deskriptive Auswertung, dass alle dargestellten Alltagssituationen zumindest von einem Teil der Jugendlichen als sexualisierte Gewalt bzw. als ‚Verletzung der persönlichen Grenzen‘ eingeschätzt werden, jedoch in sehr unterschiedlichem Maße. Weiterhin zeigt sich, dass Alltagssituationen, die heimlich und ohne die Zustimmung der Jugendlichen passieren, durchgängig höhere Werte hinsichtlich der Bewertung als sexualisierte Gewalt erhalten. Dabei spielt es zunächst nur eine untergeordnete Rolle, ob die

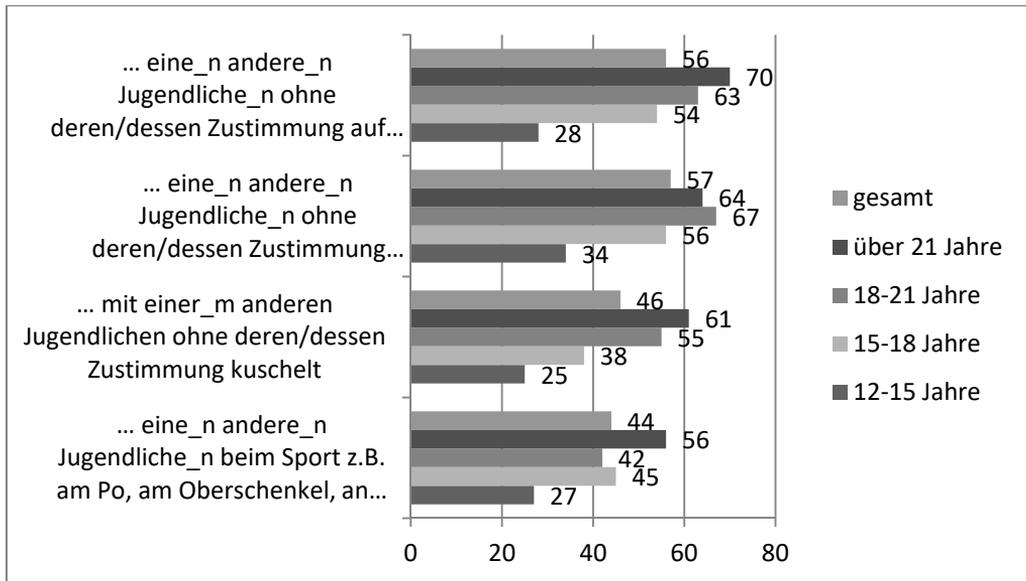
Grenzverletzungen verbaler, medialer oder körperlicher Natur sind. So besteht prozentual ein geringer Unterschied zwischen zum Beispiel ‚eine_n andere_n Jugendliche_n ohne deren/dessen Zustimmung auf den Mund zu küssen‘ (56%), ‚Videos und/oder Fotos einer anderen Person im Internet zu posten‘ (48%) oder ‚Gerüchte über das Sexualverhalten von jemandem zu verbreiten‘ (45%). Hingegen werden zum Beispiel ‚Sex in der Partnerschaft‘ oder der ‚gemeinsame Pornokonsum‘ nur selten als Grenzverletzung eingeschätzt (mit 3% und 4%). ‚Berührungen an Brust, Po oder Oberschenkel‘ werden im Kontext Sport weniger als Grenzverletzung wahrgenommen als in einem nicht-sportlichen Zusammenhang (57% im Vergleich zu 44%).

Insgesamt erscheint somit die Zustimmung zu und die Möglichkeit der Einflussnahme auf Situationen bedeutsam dafür zu sein, inwiefern eingeschätzt wird, ob es sich um persönliche Grenzverletzungen bzw. sexualisierte Gewalt handelt. So weist das ‚heimlich filmen‘ den mit Abstand höchsten Wert auf (75%). Dies kann auch dahingehend interpretiert werden, dass Alltagssituationen bzw. Handlungen anderer Jugendlicher umso mehr als persönliche Grenzverletzung wahrgenommen werden, desto weniger die Betroffenen sich in der Lage fühlen, sich selbst oder mit Hilfe anderer Personen vor den Übergriffen schützen und dagegen wehren zu können. Denn die betroffenen jungen Menschen haben – aufgrund der Heimlichkeit – kaum die Möglichkeit die Situation im Moment des Geschehens zu verhindern, noch die Folgen – wie die Zurschaustellung des Filmmaterials – zu unterbinden. Es wird somit deutlich, dass die eigene Kontrolle über die Situation eine entscheidende Bedeutung hat, ob die Situation als persönliche Grenzverletzung wahrgenommen wird oder eher nicht. Vor diesem Hintergrund scheint die Entscheidung, sich einer Situation auszusetzen, relevant dafür zu sein, inwieweit die Situation bzw. das Verhalten als grenzverletzend eingeschätzt wird.

3.2 Die Bedeutung des Alters für die Einschätzung von grenzverletzendem Verhalten

Die befragten jungen Menschen weisen eine große Altersspanne auf, was darauf hindeutet, dass die Jugendorganisationen mit einer großen Altersheterogenität innerhalb ihrer Zielgruppen zu tun haben. Dabei stellt sich die Frage, inwieweit das Alter der Jugendlichen eine Rolle dahingehend spielt, was als persönliche Grenzverletzung wahrgenommen wird. Die Auswertung erfolgte mittels einer Kreuztabelle. Um die Übersichtlichkeit der präsentierten Daten zu gewährleisten, werden im Folgenden die Ergebnisse ausschließlich für körperliche Übergriffe präsentiert. Diese Auswahl erfolgt zum einen aus der Überlegung, dass persönliche Grenzverletzungen in den Räumlichkeiten der Jugendorganisationen insbesondere körperlicher Natur sind. Zum anderen zeigte die Auswertung, dass die tendenzielle Verteilung zwischen den verschiedenen Altersgruppen sich auch für verbale und mediale Grenzverletzungen sehr ähnlich darstellt. Weiterhin wird in der Analyse die Altersgruppe der ‚21- bis 25-Jährigen‘ mit den ‚über 25-Jährigen‘ zusammengefasst, da diese beiden Altersgruppen sich in ihrem Antwortverhalten kaum unterschieden.

Abb. 2: Einschätzung abgefragter Alltagssituationen als „eine Verletzung der persönlichen Grenzen“ differenziert nach dem Alter der Jugendlichen (Angaben in Prozent; N=364)



Betrachtet man die unterschiedliche Einschätzung, was eine Verletzung der persönlichen Grenze darstellt, so zeigt sich, dass sich insbesondere die Altersgruppe der ‚12- bis 15-Jährigen‘ von den anderen Altersgruppen unterscheidet. Der Anteil der Jugendlichen, der die abgefragten Situationen als persönliche Grenzverletzung einschätzt, ist in dieser Altersgruppe durchgängig am niedrigsten. Dagegen steigt der prozentuale Anteil der Zustimmung unter den Jugendlichen mit ihrem Alter an – mit Ausnahme des ‚Berührens beim Sport‘. Umso älter die Jugendlichen sind, desto eher tendieren sie somit dazu, Situationen als die ‚persönliche Grenze verletzend‘ zu beurteilen. Weiterhin erscheint spannend, dass bei der Altersgruppe der 15- bis 18-Jährigen ausschließlich die Situation ‚Kuscheln ohne Zustimmung‘ in den Durchschnittswerten deutlich unterschritten wird. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass sich die unter 18-Jährigen hierbei explorativer verhalten. Für alle dargestellten Situationen konnte ein signifikanter Unterschied für die Einschätzung als ‚persönliche Grenzverletzung‘ in Abhängigkeit von der Zugehörigkeit zu verschiedenen Altersgruppen errechnet werden (‚ohne Zustimmung auf den Mund küssen‘: $F(1,362) = 30.14, p = .000$; ‚ohne Zustimmung an Po etc. berühren‘: $F(1,362) = 15.03, p = .000$; ‚ohne Zustimmung kuscheln‘: $F(1,362) = 30.06, p = .000$; ‚beim Sport am Po etc. berühren ohne Notwendigkeit‘: $F(1,362) = 12.04, p = .001$).

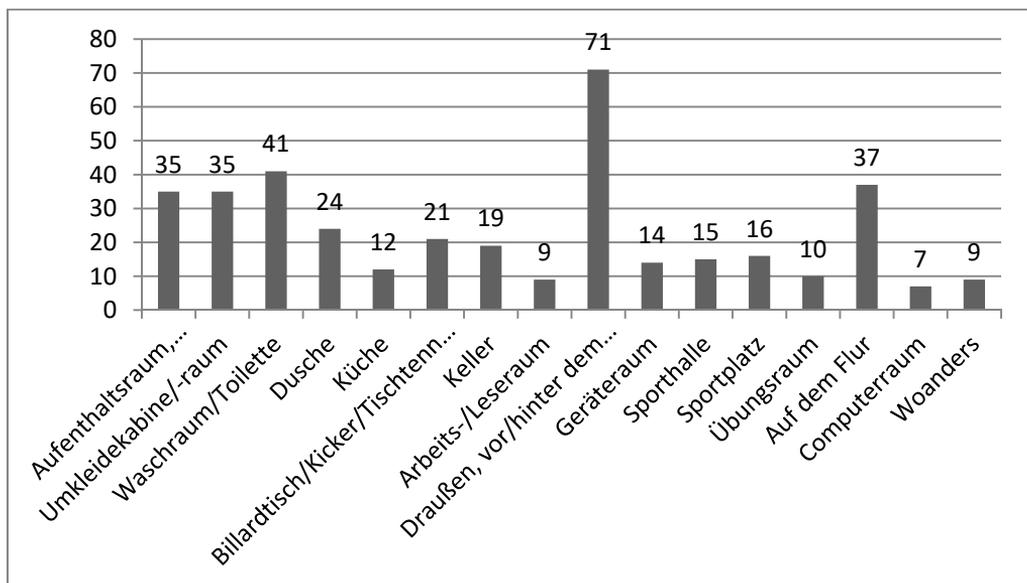
Weitere Ergebnisse der Auswertung hinsichtlich der Differenzkategorie Geschlecht werden an dieser Stelle nicht explizit dargestellt. Der Vollständigkeit halber soll jedoch angemerkt werden, dass insgesamt kaum Unterschiede zwischen den unterschiedlichen Gruppierungen anhand der geschlechtlichen Positionierung (‚typisch oder eher männlich‘, ‚dazwischen‘ und ‚typisch bzw. eher weiblich‘) und der Einschätzung von Situationen bestanden, die als ‚persönliche Grenzverletzungen‘ bewertet wurden. So ergab die Berechnung der Einschätzung der ausgewählten Situationen als ‚persönliche Grenzverletzung‘,

in Abhängigkeit von der geschlechtlichen Positionierung der jungen Menschen, mittels einer einfaktoriellen Varianzanalyse ebenfalls keine signifikanten Unterschiede.

3.3 Räumlichkeiten in Jugendorganisationen, an denen potenziell sexualisierte Gewalt und persönliche Grenzverletzungen stattfinden

Nachdem analysiert wurde, dass Jugendliche in der Jugend(verbands)arbeit durchaus ein Bewusstsein für sexualisierte Gewalt haben, stellt sich die Frage, ob ‚persönliche Grenzverletzungen‘ in Räumlichkeiten der Jugendorganisationen stattfinden können und welche Räumlichkeiten ein besonderes Gefährdungspotenzial aufweisen. In der vorgestellten Erhebung wurde dabei nicht nach konkreten Vorfällen gefragt, vielmehr wurden die Jugendlichen darum gebeten, einzuschätzen, wo potenziell (sexualisierte) Gewalt stattfinden könnte. Im Online-Fragebogen wurde hierzu die Frage gestellt: „Angenommen, in Deiner Jugendorganisation gäbe es Gewalt unter Jugendlichen. Wo schätzt Du, würde diese passieren?“

Abb. 3: Allgemeine Häufigkeitsverteilung von Räumlichkeiten, an denen aus Sicht der Jugendlichen potenziell Gewalt stattfinden kann (Angaben in Prozent; N=364)



Betrachtet man die Verteilung, so wird ersichtlich, dass am häufigsten jene Räumlichkeiten angegeben werden, die allgemein in Jugendorganisationen vorhanden sind. Hierzu zählen z.B. ‚draußen vor oder hinter dem Gebäude‘ (71%), der ‚Waschraum oder die Toilette‘ (41%), und der ‚Flur‘ (37%). Zudem werden ‚Aufenthaltsraum‘ und ‚Umkleide-raum‘ (je 35%) als mögliche Räumlichkeiten angegeben, an denen (sexualisierte) Gewalt stattfinden kann.

Bei der Betrachtung der hier angegebenen Räume fällt auf, dass es sich in der Regel um „Durchgangsräume“ handelt, die meist ohne die gesamte Gruppe besucht werden und

in denen oft kein pädagogisches Personal anwesend ist. So lässt sich festhalten, dass Jugendliche aus der Jugend(verbands)arbeit primär jene Räume als potenzielle Orte für (sexualisierte) Gewalt einschätzen, in welchen die Kontrolle von pädagogisch Tätigen aufgrund der strukturellen Beschaffenheit nicht gegeben ist oder sein kann. Gleichzeitig handelt es sich teilweise um Räume, in denen körperlich intime Situationen gegeben sind (wie im ‚Waschraum oder Toilette‘ sowie ‚Umkleide‘) und die als pädagogisch informell strukturierte Räumlichkeiten betrachtet werden können, an denen zwar Interaktionen im Kontext der Jugendorganisation stattfinden, die jedoch nicht notwendigerweise pädagogisch angeleitet oder begleitet werden (z.B. ‚Aufenthaltsraum‘, ‚draußen vor oder hinter dem Gebäude‘, ‚Flur‘).

Insgesamt zeigt sich somit, dass je klarer Räumlichkeiten pädagogisch vorstrukturiert und in die angeleiteten Angebote der Jugendorganisationen eingebunden sind, desto geringer wird die Wahrscheinlichkeit eingeschätzt, dass es zu Gewalt unter Jugendlichen kommt bzw. kommen kann (z.B. ‚Übungsraum‘ vs. ‚draußen‘).

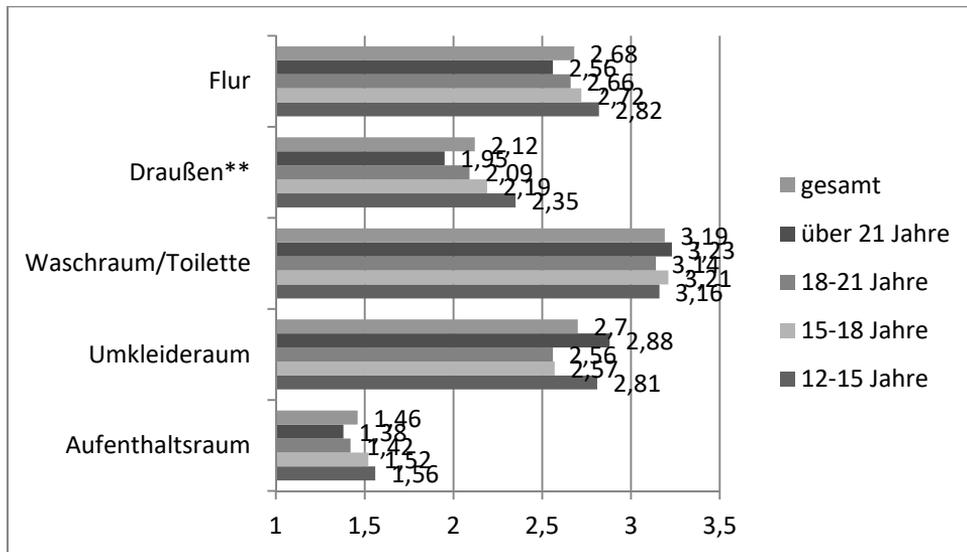
3.4 Umgang mit Orten, an denen potenziell grenzverletzendes Verhalten stattfindet

Während einzelne Räumlichkeiten der Jugendorganisationen als – potenziell – deutlich „anfälliger“ für (sexualisierte) Gewalt unter Jugendlichen als andere wahrgenommen werden, so stellt sich die Frage, wie die Jugendlichen mit dieser Einschätzung umgehen. Handelt es sich dabei um Räumlichkeiten bzw. Orte, die vielfach genutzt werden, oder werden diese eher gemieden? Zudem interessiert, inwiefern das Alter der Jugendlichen eine Rolle im Umgang mit den als potenziell gefährlicheren Orten spielt. Diesbezüglich wurden die Jugendlichen in der Online-Erhebung auf einer vierstufigen Skala zwischen ‚meistens‘ bis ‚nie‘ befragt, wie häufig sie sich in den einzelnen Räumlichkeiten und Orten in der Jugendorganisation aufhalten. Für die Auswertung erfolgte die Berechnung der Mittelwerte für die Nutzungshäufigkeit verschiedener Räumlichkeiten, an denen potenziell eher Gewalt vorkommt, für die unterschiedlichen Altersgruppen. Zur besseren Übersicht wurden ausschließlich diejenigen Räumlichkeiten graphisch abgebildet, an denen aus Sicht der Jugendlichen Gewalt mit der höchsten Wahrscheinlichkeit stattfindet.

Anhand der Mittelwerte wird ersichtlich, wie häufig welche Altersgruppe die jeweiligen Räume frequentiert. Je niedriger dabei der Wert ausfällt, desto häufiger halten sich die Jugendlichen der jeweiligen Altersgruppe in diesen Räumlichkeiten auf. Betrachtet man die Ergebnisse, so wird deutlich, dass die Altersgruppe der 12- bis 15-Jährigen nahezu durchgängig die höchsten Werte aufweist. Dies ist dahingehend zu lesen, dass die jüngeren Befragten die Räumlichkeiten mit dem höchsten „Gefährdungspotenzial“ durchschnittlich seltener besuchen, als die anderen Altersgruppen. Die Berechnung inwieweit die Häufigkeit der Nutzung verschiedener Räumlichkeiten in den Jugendorganisationen sich zwischen den Altersgruppen unterscheidet zeigte weiterhin, dass signifikante Unterschiede ausschließlich bei ‚draußen vor oder hinter dem Gebäude‘ bestehen (‚draußen‘: $F(3,325) = 4.03, p = .008$). Anhand der Graphik wird zudem deutlich, dass die Häufigkeit sich ‚draußen vor oder hinter dem Gebäude‘ und im ‚Flur‘ aufzuhalten umso seltener angegeben wird, je jünger die Jugendlichen sind. Insbesondere für den Bereich ‚draußen vor oder hinter dem Gebäude‘ erscheint dies spannend, da dies den Ort darstellt, an dem die Jugendlichen am häufigsten einschätzen (71%), dass hier Gewalt stattfinden kann. Bei der

Häufigkeit der Frequentierung von ‚Waschraum bzw. Toilette‘, welches die Räumlichkeit in Jugendorganisationen darstellt, die am zweithäufigsten mit Gewalt in Verbindung gebracht wird (41%), zeigen sich dagegen kaum Unterschiede zwischen den Altersgruppen, wobei die Nutzungshäufigkeit durchgängig als tendenziell selten angegeben wird.

Abb. 4: Angaben zu Aufenthaltshäufigkeit in Räumlichkeiten der Jugendorganisation (Mittelwerte auf Skala zwischen 1= „meistens“ bis 4= „nie“)



** Signifikant bei $p < 0.01$

Betrachtet man die Ergebnisse zur Nutzung in Verbindung mit dem von den Jugendlichen eingeschätzten „Gefährdungspotenzial“, so zeigt sich insgesamt eine Variation zwischen den Altersgruppen, die jedoch unterschiedlich ausfällt. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass bei manchen Räumlichkeiten eine Notwendigkeit besteht, diese zu besuchen (z.B. ‚Waschraum/Toilette‘) während andere freiwillig und gezielt frequentiert werden (z.B. ‚draußen‘), da sie nicht direkt mit dem Angebot der Jugendorganisation in Zusammenhang stehen. Insgesamt zeigt die Analyse der Aufenthaltshäufigkeit, dass bestimmte Orte bzw. Räumlichkeiten, an denen Gewalt in den Jugendorganisationen potenziell vorkommen kann, nicht grundsätzlich gemieden werden. Die Betrachtung der Mittelwerte weist jedoch darauf hin, dass die „überwachten“ Räume bzw. pädagogisch begleitete Räumlichkeiten grundsätzlich eher besucht werden. So sind die durchschnittlichen Mittelwerte der Aufenthaltshäufigkeiten in Räumlichkeiten, an denen konkrete Angebote stattfinden, grundsätzlich deutlich niedriger, das bedeutet angesichts der vorgenommenen Skalierung, dass diese Räume häufiger genutzt werden⁵. Dies hängt auch damit zusammen, dass die jungen Menschen in der Regel die Jugendorganisation für die Teilnahme an konkreten Angeboten besuchen. Dahingehend zeigen die Ergebnisse auf, dass für die „Jüngeren“ die konkreten Angebote beim Besuch der Jugendorganisation im Vordergrund stehen, während die „Älteren“ sich tendenziell eher auch nicht pädagogisch gestaltete und begleitete Räumlichkeiten im Kontext des Besuches der Jugendorganisation aneignen.

3.5 Diskussion der Ergebnisse

Betrachtet man die präsentierten Ergebnisse in ihrer Gesamtheit, so zeigt sich, dass die Einschätzung von Situationen und Handlungen, die als Verletzung der persönlichen Grenzen wahrgenommen werden, sich zum einen anhand der Gestaltung der Situation, zum anderen aber auch hinsichtlich des Alters der Jugendlichen unterscheidet. So wird zum einen deutlich, dass eine erlebte Kontrolle über eine potenziell grenzverletzende Situation entscheidend dafür ist, ob die hypothetische Situation als ‚persönliche Grenzverletzung‘ eingeschätzt wird oder eher nicht. Die bewusste Entscheidung, sich einer Situation auszusetzen (z.B. ‚Pornokonsum in der Gruppe oder Partnerschaft‘) versus die unfreiwillige Konfrontation mit potenziellen Übergriffen (z.B. ‚ohne Zustimmung‘ küssen, berühren oder Gerüchte verbreiten etc.), scheint somit relevant dafür zu sein, ob eine Situation bzw. das Verhalten anderer als grenzverletzend wahrgenommen wird.

Zweitens zeigt sich, dass sich die Einschätzung hinsichtlich des Alters der Jugendlichen unterscheidet. So schätzen jüngere NutzerInnen der Angebote von Jugendorganisationen durchgängig Situationen, die potenziell als Grenzverletzung gedeutet werden können, in geringerem Ausmaße als eindeutige persönliche Grenzverletzung ein. Gleichzeitig wird jedoch auch ersichtlich, dass die jüngere Altersgruppe tendenziell eher Situationen aus dem Weg geht, bei denen potenziell ‚persönliche Grenzverletzungen‘ stattfinden können. Denn diese Räumlichkeiten und Orte in Jugendorganisationen, welche von allen Befragten als am wahrscheinlichsten für das Vorkommen von (sexualisierter) Gewalt angegeben werden, werden von der Altersgruppe der ‚12 bis 15-Jährigen‘ tendenziell am ehesten gemieden. Bei diesen Orten und Räumlichkeiten mit besonderem „Gefährdungspotenzial“ handelt es sich um Räume der Jugendorganisationen, an denen eher keine (pädagogisch) angeleiteten Angebote stattfinden. Somit zeigen sich die jüngeren der befragten Jugendlichen zwar unsicherer in ihrer Einschätzung, was als ‚persönliche Grenzverletzung‘ zu bewerten ist. Gleichzeitig verhalten sie sich jedoch „vorsichtiger“ und vermeiden die Konfrontation mit solchen Situationen, indem sie, wenn möglich, tendenziell eher diese Orte und Räumlichkeiten meiden und seltener als ältere Jugendliche nutzen, an denen aus Sicht der Jugendlichen potenziell (sexualisierte) Gewalt stattfinden kann.

In Bezug auf die Online-Erhebung allgemein muss konstatiert werden, dass durch die Befragung insgesamt nur ein kleiner Anteil der Jugendlichen in Jugendorganisationen erreicht werden konnte und somit eine Repräsentativität der Ergebnisse nur sehr bedingt gegeben ist. Insbesondere was das Erreichen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und „niedrigerem“ Bildungsniveau betrifft, erscheint der Anteil als sehr gering. Erkenntnisse zum freiwilligen Engagement in Deutschland weisen etwa darauf hin, dass ein Anteil von knapp 47% der 14- bis 29-Jährigen ehrenamtlich tätig ist (z.B. in Jugendorganisationen), und dass allein im Bereich ‚Sport und Bewegung‘ etwa 44% der Bevölkerung aktiv sind (BMFSFJ 2016). Gleichzeitig weisen diese Erkenntnisse jedoch auch darauf hin, dass der Anteil an Menschen mit niedrigerem Bildungsniveau geringer und der Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund deutlich kleiner ausfällt.

Für eine differenzierte Analyse der Daten wäre jedoch ein größerer Rücklauf wünschenswert gewesen. So kann mit Hilfe der erhobenen Daten kaum eine Differenzierung zwischen den einzelnen Jugendorganisationen hinsichtlich ihrer strukturellen Rahmung und Organisation der Angebote durchgeführt werden, um etwa Risikogruppen innerhalb der Jugendlichen zu identifizieren oder die Angebotsstruktur mit der Einschätzung zum Vorkommen ‚sexualisierter Gewalt‘ in Zusammenhang zu bringen.

Vor dem Hintergrund der allgemeinen Erkenntnisse zur Prävalenz sexualisierter Übergriffe zwischen Jugendlichen (*Averdijk/Müller-Johnson/Eisner* 2011; *Helming* u.a. 2011, *Allroggen* 2015), wird jedoch deutlich, dass die in der Studie „Safer Places“ befragten Jugendlichen sich der Möglichkeit sexualisierter Übergriffe durch andere Jugendliche bewusst sind. Hierauf weist die Einschätzung der befragten Jugendlichen hin, die die Orte und Räumlichkeiten der Jugendorganisationen, die nicht pädagogisch vorstrukturiert sind – indem dort pädagogisch angeleitete und begleitete Angebote stattfinden – und somit den Jugendlichen selbst zur Aneignung überlassen werden, am häufigsten mit dem Vorkommen von potenzieller ‚sexualisierter Gewalt‘ in Zusammenhang bringen. Die Ergebnisse zeigen, umso jünger und unsicherer die befragten Jugendlichen in ihrer Einschätzung sind, was sie als ‚persönliche Grenzverletzung‘ wahrnehmen, umso mehr meiden sie diese Orte und Räumlichkeiten. Insofern kann von einer grundsätzlichen „Agency“ der jungen Menschen ausgegangen werden. Für die pädagogische Praxis ergibt sich daraus, dass drastische Maßnahmen, wie z.B. die Nutzung dieser Räumlichkeiten und Orte grundsätzlich zu verbieten, nicht angezeigt erscheinen. Vielmehr müssen die Jugendlichen verstärkt dafür sensibilisiert werden, was sie als persönliche Grenzverletzung betrachten. Zudem muss dafür Sorge getragen werden, dass – trotz nicht vorhandener (pädagogischer) Aufsicht – Ausstiegsoptionen aus persönlich ‚grenzverletzenden Situationen‘ vorhanden sind, indem solche Situationen als möglich erachtet werden und etwa mit den Jugendlichen durchgespielt werden.

4. Konsequenzen für Schutzkonzepte von Jugendlichen ausgedacht

Zunächst zeigt die Studie „Safer Places“, dass Jugendliche Gewalt als Phänomen ihres Alltags wahrnehmen (*Domann/Rusack* 2016). Zudem macht sie ebenfalls deutlich, dass sie grenzverletzendes Verhalten insbesondere mit Orten verbinden, die weniger pädagogisch strukturiert sind – vor dem Jugendhaus (‚draußen‘, auf dem Flur etc.). Weiterhin verändert sich die Bewertung von persönlichen Grenzverletzungen mit dem Alter. Jüngere Jugendliche nehmen Konstellationen grenzverletzenden Verhaltens anders wahr als ältere. In dem Projekt „Safer Places“ wurde bewusst eine vorschnelle entwicklungspsychologische Einordnung dieser Ergebnisse vermieden. Vielmehr ist es das Ziel, mit diesen Ergebnissen die Diskussion um die Jugend(lichen)vorstellungen der Schutzkonzepte in der Jugendarbeit weiter zu intensivieren.

Im Kontext von Schutzkonzepten wird davon gesprochen, eine sog. Gefährdungsanalyse in Bezug auf die Angebote und Konstellationen der Jugendarbeit durchzuführen. Es erscheint hierbei von grundlegendem Interesse zu sein, verstärkt wahrzunehmen, wie die Jugendlichen unterschiedliche Orte einschätzen und was sie als Übergriffe bewerten. Mit „Analyse“ ist ein reflexiver Blick auf die eigene Organisation und die Zugänge gemeint, um organisationale Strukturen sowie arbeitsfeldspezifische Besonderheiten hinsichtlich potenzieller Konstellationen zu überprüfen, die Übergriffe ermöglichen bzw. begünstigen könn(t)en (*Wolff/Bawidamann* 2017, S. 246).

Gerade offen strukturierte Orte und – geradezu klassisch – der Ort z.B. vor dem Jugendhaus oder vor oder nach dem offiziellen Treffen der Jugendgruppe sind hier zu reflektieren. Genauso sind die Altersunterschiede auch unter den jungen Menschen diffe-

renzierter zu betrachten. Kinder- und Jugendarbeit richtet sich heute an junge Menschen zwischen dem Kindes- und jungen Erwachsenenalter, wie es z.B. im 15. Kinder- und Jugendbericht dargelegt wird (BMFSFJ 2017). Dies umfasst mitunter eine Altersspanne von ungefähr 15 Jahren, in der vielfältige Transformationen in der Einschätzung von Sexualitäten und Gewalterfahrungen stattfinden.

In der Diskussion um Schutzkonzepte wird ebenfalls davon gesprochen, dass eine neue Kultur der Achtsamkeit auszubilden sei und gerade sog. „schwache Signale“ (Weick 2004) ihren Platz in der alltäglichen Aufmerksamkeit der organisationalen Prozesse finden sollten. Doch auch diese Rede von den „schwachen Signalen“ bleibt abstrakt, so lange sie nicht mit einer Wahrnehmung des Jugendalltags und einer Auseinandersetzung mit den fachlichen und alltäglichen Konzepten von Jugend verbunden wird, wie sie der Jugendarbeit zu Grunde liegen. In diesem Kontext ist in der Entwicklung von Schutzkonzepten in der Jugendarbeit eine differenzierte Diskussion über das Jugendalter und insbesondere den unterschiedlichen Positionierungen von Jugendlichen in ihren alltäglichen Konstellationen weiterführend. Es gilt, sich zu vergewissern, welche Bilder und Annahmen von Jugend, Sexualität und Übergriffen hier zu Grunde liegen.

In der Jugendarbeit und der Jugendverbandsarbeit werden Jugendlichen Freiräume geboten und ihnen wird ein hohes Maß an Selbstorganisation ermöglicht. Im schulischen Bereich wurden Streitschlichterprogramme und MediatorInnenausbildung sowie der Ansatz einer „positive peer culture“ (Opp/Teichmann 2008) zu wichtigen Interventions- und Präventionsstrategien. Diese Ansätze sind auch in der Jugendarbeit seit Jahren bekannt und häufig durch die Jugendarbeit in die Schulen getragen worden. Doch sie sind nur insoweit ein Schlüssel zu Schutzkonzepten, wenn sie wiederum ausdrücken können, was der Schutz und die Stärkung persönlicher Rechte im Alltag der Jugendlichen und in den unterschiedlichen Konstellationen konkret bedeuten.

Angesichts der derzeitigen Diskussionen um „peer violence“ und sexualisierte Übergriffe von Erwachsenen und Jugendlichen gilt es, in der Entwicklung von Schutzkonzepten in der Jugendarbeit und Jugendverbandsarbeit in Bezug auf peerbezogene Ansätze über die Stärkung der persönlichen Rechte von Kindern und Jugendlichen und sexualpädagogische Zugänge mit und für Kinder und Jugendliche in unterschiedlichen Milieus und Orten der Selbstorganisation differenziert zu diskutieren. Gerade die organisationskulturellen Modelle greifen in der Kinder- und Jugendarbeit nur, wenn sie an die jugendkulturellen Milieus und Positionierungen und die Diversitäten des Jugendalltags zurückgebunden werden.

Anmerkungen

- 1 Mehrfachnennungen waren möglich.
- 2 Für die Altersgruppe der ‚über 25‘-Jährigen (15,7%) wurde keine genaue Altersangabe abgefragt. Dementsprechend lässt sich nur für die 12- bis 25-Jährigen (84,3%) eine detailliertere Altersverteilung angeben: $M^{bis25} = 17,19$; $SD = 3,11$.
- 3 Der „Cutt-Off“ bei der Geschlechterskalierung erfolgte für die Gruppe ‚typisch bzw. eher weiblich‘ bei 0-39, für die Gruppe ‚nicht eindeutig positioniert‘ bei 40-59 und für ‚typisch bzw. eher weiblich‘ bei 60-100. Eine differenziertere Darstellung anhand fünf Kategorien veröffentlichten Busche u.a. (2016).
- 4 In der Auswertung wird u.a. auf bereits publizierte Ergebnisse der Online-Befragung von „Safer Places“ zur Sichtweise Jugendlicher auf sexualisierte Gewalt sowie Orten an denen Grenzverletzungen stattfinden könnten, zurückgegriffen (Krollpfeiffer 2016). Bereits publizierte Ergebnisse wurden weitergehend analysiert und zudem hinsichtlich der Altersverteilung differenziert.

- 5 Die durchschnittlichen Mittelwerte für Orte mit konkreten Angeboten sind z.B. ‚Billardtisch/Kicker/Tischtennisplatte‘ $M = 1,6$; ‚Sporthalle‘ $M = 1,65$; ‚Sportplatz‘ $M = 1,62$; ‚Übungsraum‘ $M = 1,73$; Skalierung: 1 = „meistens“ bis 4 = „nie“

Literatur

- Allroggen, M.* (2015): Sprich mit! Erfahrungen zu sexualisierter Gewalt von Jugendlichen in Einrichtungen der Jugendhilfe und Internaten. Häufigkeiten – Formen – Folgen. Online verfügbar unter: http://www.uniklinik-ulm.de/fileadmin/Kliniken/Kinder_Jugendpsychiatrie/Praesentationen/2_SexGewalt_Haeuf_Formen_Folgen_MA.pdf, Stand: 7/2017.
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ); Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter (BAGLJÄ)* (2012): Handlungsempfehlungen zum Bundeskinderschutzgesetz – Orientierungsrahmen und erste Hinweise zur Umsetzung. Online verfügbar unter: https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2012/Handlungsempfehlungen_BKiSchG_Endguelteige_Fassung_28-06-2012.pdf, Stand: 6/2017.
- Averdijk, M./Müller-Johnson, K./Eisner, M.* (2011): Sexuelle Viktimisierung von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz. Schlussbericht für die UBS Optimus Foundation. Online verfügbar unter: http://www.optimusstudy.org/fileadmin/user_upload/documents/Full_Report_Schweiz/Optimus_Studie_WissenschaftlicherSchlussbericht_2012_d.pdf, Stand: 7/2017.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)* (2010): Hauptbericht des Freiwilligensurveys 2009. Ergebnisse der repräsentativen Trenderhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und Bürgerschaftlichem Engagement. Online verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/93170/73111cb56e58a95dacc6fccf7f8c01dd/3--freiwilligensurvey-hauptbericht-data.pdf>, Stand: 6/2017.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)* (2016): Freiwilliges Engagement in Deutschland. Zentrale Ergebnisse des Deutschen Freiwilligensurveys 2014. Online verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/93914/e8140b960f8030f3ca77e8bbb4cee97e/freiwilligensurvey-2014-kurzfassung-data.pdf>, Stand: 7/2017.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)* (Hrsg.) (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. – Berlin.
- Böhnisch, L./Münchmeier, R.* (1989): Pädagogik des Jugendraums: Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik. – Weinheim und München.
- Böhnisch, L./Schröer, W.* (2013): Soziale Arbeit. Eine problemorientierte Einführung. – Bad Heilbrunn.
- Busche, M./Domann, S./Krollpfeiffer, D./Norys, T./Rusack, T.* (2016): „Perspektiven auf sexualisierte Gewalt im Kontext der Jugend(verbands)arbeit und des Jugendsports – Aspekte geschlechtlicher und sexueller Vielfalt“. In: *Mahs, C./Rendtorff, B./Rieske, Th.* (Hrsg.): Erziehung – Gewalt – Sexualität. Zum Verhältnis von Geschlecht und Gewalt in Erziehung und Bildung. – Opladen.
- Cloos, P./Köngeter, S./Müller, B./Thole W.* (2009): Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit. 2. Auflage. – Wiesbaden.
- Deinet, U./Nörber, M./Sturzenhecker, B.* (2016): Kinder- und Jugendarbeit. In: *Schröer, W./Struck, N./Wolff, M.* (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. 2. Auflage. – Weinheim, S. 913-932.
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (DV)* (2012): „Empfehlungen des Deutschen Vereins zu Führungszeugnissen bei Neben- und Ehrenamtlichen in der Kinder- und Jugendhilfe (§72a, Abs. 3 und Abs. 4 SGB VIII). Frankfurt am Main. DV 15/12 AF II vom 25. September 2012. Online verfügbar unter: www.deutscher-verein.de, Stand: 6/2017.
- Domann, S./Rusack, T.* (2016): Wie sehen Jugendliche Gender und Sex in öffentlicher Erziehung? Rekonstruktionen der Perspektiven von Adressat_innen der Kinder- und Jugendhilfe. *Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 3, 16, S. 81-97. <https://doi.org/10.3224/gender.v8i3.08>
- Enders, U.* (2012): Grenzen achten: Schutz vor sexuellem Missbrauch in Institutionen. Ein Handbuch für die Praxis. – Köln.
- Engelfried, C.* (Hrsg.) (1997): Auszeit. Sexualität, Gewalt und Abhängigkeiten im Sport. – Frankfurt am Main u.a.

- Fuchs, J./Kreft, D./Löhr, R.-P./Böhnisch L./Fritz, K./Seifert T.* (Hrsg.) (1997): Das Aktionsprogramm gegen Aggression und Gewalt. Die wissenschaftliche Begleitung. – Münster.
- Grotum, T.* (1994): Die Halbstarcken: zur Geschichte einer Jugendkultur der 50er Jahre. – Frankfurt a.M.
- Helming, E./Kindler, H./Langmeyer, A./Mayer, M./Mosser, P./Entleitner, Ch./Schutter, S./Wolff, M.* (2011): Abschlussbericht des DJI-Projekts: „Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen“. Online verfügbar unter:
http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/DJIabschlussbericht_Sexuelle_Gewalt.pdf, Stand: 7/2017.
- Krisch, R.* (2009): Sozialräumliche Methodik der Jugendarbeit. Aktivierende Zugänge und praxisleitende Verfahren. – Weinheim und München.
- Krollpfeiffer, D.* (2016): Sichtweisen von jungen Menschen aus der Jugendarbeit auf sexualisierte Gewalt. In: *Tuider, E./Krollpfeiffer, D./Wirxel, J.* (Hrsg.): Sexualisierte Gewalt und Jugendarbeit, Sozialmagazin 7-8, 2016. – Weinheim.
- Maschke, S./Stecher, L.* (2017): Speak! Die Studie. Online verfügbar unter:
https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/kurzbericht_speak_2017-05-22.pdf, Stand: 27.06.2017.
- Müller, B./Schmidt, S./Schulz, M.* (2005). Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung. – Freiburg i. Br.
- Opp, G./Teichmann, J.* (2008) (Hrsg.). Positive Peerkultur. Best Practices in Deutschland. – Bad Heilbrunn.
- Schröer, W./Wolff, M.* (2016): Schutzkonzepte in der Jugend(verbands)arbeit. In: *Tuider, E./Krollpfeiffer, D./Wirxel, J.* (Hrsg.): Sexualisierte Gewalt und Jugendarbeit, Sozialmagazin 7-8, 2016. – Weinheim, S. 84-89.
- Schubarth, W./Melzer, W.* (Hrsg.) (1993). Schule, Gewalt und Rechtsextremismus. Analyse und Prävention. – Opladen.
- Schubarth, W.* (2000): Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe. – Neuwied, Kriftel.
- Thiersch, H.* (2002): Positionsbestimmungen der Sozialen Arbeit. Gesellschaftspolitik, Theorie und Ausbildung. – Weinheim.
- Thole, W.* (2000): Kinder- und Jugendarbeit. Eine Einführung. – Weinheim, München.
- Tuider, E./Krollpfeiffer, D./Wirxel, J.* (Hrsg.) (2016): Sexualisierte Gewalt und Jugendarbeit, Sozialmagazin 7-8. – Weinheim.
- Weick, K.E.* (2004): Making Sense of the Organization. – Oxford.
- Wolff, M./Bawidamann, A.* (2017): Schutzkonzepte, Beispiele aus der Praxis für die Praxis. In: *Wolff, M./Schröer, W./Fegert, J.M.* (Hrsg.): Schutzkonzepte in Theorie und Praxis. Ein beteiligungsorientiertes Werkbuch. – Weinheim, S. 245-265.

„Wer entscheidet darüber, wann nah zu nah ist?“

Körperkontakt und Macht in professionellen Beziehungen im Kontext stationärer Settings

Mechthild Wolff, Meike Kampert

Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden Erkenntnisse aus Gruppendiskussionen zu den ausgewählten Aspekten Körperkontakt und Macht in professionellen Beziehungen dargestellt, die in dem Forschungsprojekt „Ich bin sicher!“ – Schutzkonzepte aus der Sicht von Jugendlichen und Betreuungspersonen“ erhoben wurden. In dem aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung finanzierten Projekt wurde danach gefragt, was Kinder und Jugendliche, die in stationären Settings betreut werden, unter Schutz verstehen, ob und wo sie sich (un-)geschützt erleben und auf welche konkreten Maßnahmen Professionelle zurückgreifen, um nachhaltigen Schutz herzustellen. In den Gruppendiskussionen, die in Heimen, Internaten und (Kur-)Kliniken mit Kindern bzw. Jugendlichen und Betreuungspersonen geführt wurden, kam der Aspekt des Körperkontakts zwischen Betreuungspersonen und Kindern und Jugendlichen vielfach ins Gespräch. Angesprochen wurden Berührungen zwischen Kindern bzw. Jugendlichen und ihren Betreuungspersonen. Dies wirft die Frage auf, wie Körperkontakt zwischen diesen Parteien zu gestalten und/oder zu regulieren ist, sodass ein grenzwahrender und Macht reflektierender Umgang in Beziehungen gewährleistet ist. Dieser Beitrag rahmt zunächst das Thema Körperkontakt in professionellen Beziehungen theoretisch, es werden dann Themen aus den Gruppendiskussionen gebündelt, um daraus Herausforderungen für die Praxis herzuleiten.

Schlagwörter: Macht, Körperkontakt, professionelle Beziehung, sexuelle Gewalt, Schutzkonzepte

“Who decides when close is too close?”

Body contact and power in professional relationships within residential settings

Abstract

This article presents selected results regarding aspects of body contact and power in professional relationships which were raised in group discussions within the research project „I am secure!“ – Organizational concepts for safety from the viewpoint of young people and caregivers“. In this research project, financed by the German Ministry for Education and Science, young people living in stationary settings were asked about their idea of security, to what extent they picture themselves as ‘protected’ and which measures their caregivers use to create a sustainable safe environment. During group discussions held with young people and caregivers in residential homes, boarding schools and clinics, the topic of body contact was raised many times – specifically physical contact between youths and their caregivers. This raises the following question: In what way should body contact between the two parties be performed and regulated in order to ensure that all interactions in these professional relationships remain respectful of boundaries and considerate of reflected power structures? This article frames the issue of physical contact in professional relations theoretically. In the following, issues raised in group discussions are combined in order to derive consequences for practice.

Keywords: Power, body contact, professional relation, sexual violence, organizational concepts of safety

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research Heft 3-2017, S. 293-312 <https://doi.org/10.3224/diskurs.v12i3.03>

Einleitung

Im Zentrum dieses Beitrags stehen einige Sequenzen aus Gruppendiskussionen, die in stationären Einrichtungen geführt wurden. Darin geht es um den körperlichen Kontakt zwischen professionellen Betreuungspersonen und den ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen. Ein Hauptaugenmerk wird nachfolgend auf stationäre Settings in der Kinder- und Jugendhilfe gelegt, da diese in der Stichprobe stark repräsentiert waren. Es soll zunächst erschlossen werden, welche Bedeutung dem Thema Körperkontakt grundsätzlich im Kindes- und Jugendalter zukommt. Zudem wird die Frage aufgeworfen, welche Bedeutung dies für die Zielgruppe hat, die in stationären helfenden Settings leben und betreut werden.

Körperkontakt als Grundlage zum Aufbau von Beziehungen

Körperkontakt stellt ein Grundbedürfnis des Menschen als soziales Wesen dar. Kinder erleben körperlichen Kontakt zu ihren ersten Bezugspersonen, zumeist zu ihren leiblichen oder sozialen Eltern. Diese Erfahrungen stellen für Kinder eine entwicklungsbedingte Notwendigkeit dar. Die Bindungstheorie hebt hervor, dass der Aufbau einer sicheren Bindung und damit die Ausprägung von Bindungssicherheit einige Voraussetzungen hat. Sie gelingt, wenn Bezugspersonen das Nähe- und Schutzbedürfnis eines Kindes durch einfühlsamen Körper- und Blickkontakt befriedigen und weiteren Bedürfnissen nach Nahrung, kognitiver Anregung und Linderung von Schmerz sensibel begegnen. Kinder verfügen somit über Bindungsbedürfnisse, die sich im aktiven Wunsch nach Nähe und Körperkontakt zu ihren ersten direkten Bezugspersonen ausdrücken. Im Zusammenwirken zwischen Kindern und ihren Bezugspersonen wird darüber aktiv Bindung hergestellt und erhalten. So trägt Körperkontakt dazu bei, ein Kind zu beruhigen, ihm Sicherheit zu geben und damit das aktivierte Bindungssystem eines Menschen zu stabilisieren (*Brisch* 2009).

Erfahren Kinder in Interaktionen mit ihren nächsten Bezugspersonen, dass ihren Bedürfnissen nach Körperkontakt begegnet wird, ist dies ein Faktor, der Bindungssicherheit begünstigt. Das Kind wird aktiviert in seinem Erkundungssystem, welches eine zentrale Voraussetzung für kognitive und emotionale Lernprozesse darstellt. Das daraus entstehende grundlegende Urvertrauen ist somit eine zentrale Basis für den Aufbau von späteren Beziehungen zu anderen Menschen. *Silke Gahleitner* (2016) spricht davon, dass auf diese Weise „gelungene und weniger gelungene Interaktionen [...] zu einem grundlegenden Organisationsprinzip der gesamten emotionalen, sozialen und kognitiven Entwicklung“ werden (*Gahleitner* 2016, S. 8).

Erfahren Kinder im Umgang mit ihren Bindungspersonen keine Sicherheit und wird ihren Bedürfnissen nicht entsprochen, fällt es ihnen schwerer, gelingende Beziehungen zu anderen Menschen aufzubauen. Somit sind positive Erfahrungen mit Körperkontakt zu anderen Personen wichtig für die weitere Entwicklung. Vertrauen aufzubauen ist auch insofern zentral, als dass dies die Grundlage für jede soziale Beziehung darstellt. Nur durch eine gegenseitige Anerkennung in sozialen Beziehungen kann sich Vertrauen auch mehreren (*Bourdieu* 1983). Zugleich ist der Mehrwert sozialer Beziehungen vornehmlich abhängig von Vertrauen. Letztlich ist somit Vertrauen der „Stoff“ für soziale Beziehungen.

In der Adoleszenzphase geraten Jugendliche in eine „beunruhigende Unordnung und Unruhe“ (King 2004, S. 171). Körperliche Veränderungen sowie deren Akzeptanz und die emotionale Bearbeitung von Loslösungs- und Autonomiebestrebungen gegenüber Bezugspersonen gelten als einige der gleichzeitigen Entwicklungsaufgaben. In dieser biopsychosozialen Entwicklungsphase können Jugendliche in eine „Achterbahn der Gefühle“ geraten, weil sie komplexe Bewältigungsleistungen erbringen müssen. Yvonne Niekrenz und Matthias Witte (2011) gehen davon aus, dass der adoleszente Körper zum Austragungsort gesellschaftlicher Normierungen geworden ist, durch Körperbilder in Medien transportiert und durch Inklusions- und Exklusionsprozesse in der Peer Group verstärkt. Können eigene daraus resultierende Wunsch- und Idealvorstellungen über den eigenen Körper mit der Wirklichkeit nicht in eine Balance gebracht werden und verfügen Jugendliche nicht über emotionalen Rückhalt durch selbst gewählte Bezugspersonen, kann dies in jugendtypischen Entwicklungsproblematiken, wie (auto-)aggressiven Bewältigungsmustern, münden (Niekrenz/Witte 2011, S. 7ff.).

In stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe werden Kinder und Jugendliche betreut und unterstützt, die gerade in diesen Autonomie- und Loslösungsprozessen Unterstützung benötigen. Zumeist handelt es sich um multiple Problemkonstellationen von materieller, sozialer, kultureller und gesundheitlicher Benachteiligung. Diese können weiter verstärkt werden durch das Erleben gewaltförmiger Beziehungen oder emotionaler Vernachlässigung. Auch verringerte Resilienzfaktoren stellen ein Problem dar: Benachteiligungen in der Herkunftsfamilie durch mangelndes Vertrauen und Sicherheit erschweren die weitere sozial-emotionale und kognitive Entwicklung. Mit anderen Worten: benachteiligte Kinder verfügen über weniger psychosoziale Ressourcen, um stabile soziale Beziehungen als unterstützende Netzwerke für sich aufzubauen. Stabile Netzwerke sind wichtige Schutzfaktoren und helfen dabei, eigene selbstbestimmte Lebensperspektiven zu entwickeln und diese auch mit dem nötigen Selbstvertrauen umzusetzen.

Die Aufgabe stationärer Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, aber auch der Kliniken für Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie sowie zum Teil auch von Internaten besteht darin, Möglichkeiten einer nachholenden Sozialisation zu eröffnen. Dies bedeutet, dass insbesondere Kinder und Jugendlichen mit multiplen Deprivationserfahrungen potenzielle Bedürftigkeiten aufweisen können, die es auszugleichen gilt. Gahleitner (2016) spricht davon, dass in der Kinder- und Jugendhilfe „positive Gegenhorizonte“ (Gahleitner 2016, S. 8) aufgeschlossen werden, dies gilt z.T. auch für die anderen beiden genannten Settings. Hier sollen erlebte materielle, soziale, kulturelle und gesundheitliche Mangelsituationen ausgeglichen werden. Vor allem die Kinder und Jugendlichen, die sozial-emotionale Mangelsituationen erlebt haben, müssen demnach im Sinne „schützender Inselerfahrungen“ (Gahleitner 2005, zit. nach Gahleitner 2016, S. 9) stellvertretend Beziehungen zu professionellen Betreuungspersonen eingehen können. Sie benötigen Aufmerksamkeit, Austausch, Feedback, Verständnis, Vertrauen und Körperkontakt zu ihren Bezugspersonen, also Erfahrungen, die sie entbehrt haben und hier nachholen können. Weiterhin setzt eine gesunde Entwicklung von Kindern und Jugendlichen hin zu einer Beziehungsfähigkeit Geborgenheit, Zuwendung und Körperkontakt in gelingenden Beziehungen zwischen Kindern, Jugendlichen und ihren Betreuungspersonen voraus (Abrahamczik u.a. 2013, S. 7). Laut Abrahamczik u.a. (2013) gehört es deswegen selbstredend „(...) zum Auftrag der (teil)stationären Erziehungshilfe, diese Grundbedürfnisse [nach Berührung und Nähe, *Anm. d. V.*] angemessen zu erfüllen“ (ebd., S. 7). Ebenso erscheint es auch in Internaten und (Kur-)Kliniken von Relevanz zu sein, diesen Grundbe-

dürfnissen nachzukommen und für die Dauer des Aufenthalts eine positive Beziehung zwischen Kindern bzw. Jugendlichen und den dort tätigen Betreuungspersonen zu fokussieren.

In Zeiten, in denen Übergriffe und Grenzverletzungen durch professionelle Betreuungspersonen bekannt geworden sind, verweist dies darauf, dass Nähe-Distanz regulierende Konzepte offenbar fehlen. Damit werden die Kinder und Jugendlichen zu einer verletzbaren Gruppe in den betreuenden Organisationen selbst. Die geführten Gruppendiskussionen des Projekts „Ich bin sicher!“ zeigen auf, wie die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen nach Beziehung, Vertrauen und Körperkontakt gestaltet sind und wie diesen entsprochen wird. Verschiedene Reaktionsformen sind bereits theoretisch denkbar: Unsicherheiten auf Seiten der Betreuungspersonen können aufgrund ambivalenter Bedürftigkeiten und unklarer Signale entstehen; es können Übertragungen sowohl von den Kindern und Jugendlichen wie auch von den Betreuungspersonen zum Tragen kommen; Betreuungspersonen können mit sanktionierenden, restriktiven und abschottenden Praktiken reagieren (z.B. in Form von „No-Touch-Auflagen“, wie z.B. in angelsächsischen Ländern). Viele bewusste und unbewusste Faktoren spielen in diesem Interaktionsgefüge eine Rolle. Vor diesem Hintergrund ist professionelle Beziehungsarbeit im Kontext der stationären Settings sehr voraussetzungsreich und erfordert Konzepte gelingender Interaktionen in einem pädagogisch-therapeutischen Milieu, in denen Sicherheit entstehen kann, in denen soziale Unterstützung gewährt wird und soziale Netzwerke aufgeschlossen werden (*Gahleitner* 2016). Wie dargestellt, kann der Aufbau von persönlichem Vertrauen (*Wagenblass* 2004, 2016) in Beziehungen durchaus heikel sein, zumal professionelle Beziehungen grundsätzlichen Machtasymmetrien unterliegen.

Risiken der Macht in professionellen pädagogischen Beziehungen

In professionellen Beziehungskonstellationen können Abhängigkeiten sowie Machtphänomene unterschiedlicher Art auftreten. Macht kann in solchen Gefügen missbraucht werden und zu einem Vertrauensverlust oder einer Verletzung der Beziehung führen (*Wolff* 2015, S. 213). „Die Geschichte der Heimerziehung und die aktuellen Fälle von Machtmissbrauch in Institutionen lehren uns, dass jegliche Formen der Geschlossenheit das Risiko von Machtkonzentration bergen“ (*Wolff* 2015, S. 217f.). *Max Weber* versteht unter Macht „die Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht“ (*Weber* 1922, S. 28). Laut *Weber* können „alle denkbaren Qualitäten eines Menschen und alle denkbaren Konstellationen jemanden in die Lage versetzen, seinen Willen in einer gegebenen Situation durchzusetzen“ (ebd., S. 28f.).

Es können unterschiedliche Faktoren sein, die eine Person in die Lage versetzen, den eigenen Willen auch gegen den Willen einer anderen Person durchzusetzen. So sind Betreuungspersonen qua ihrer Rolle und qua ihres Wissens in einer übergeordneten und mit mehr Macht ausgestatteten Position im hierarchischen Gefüge. *Klaus Wolf* untersuchte bereits 1999 die Machtstrukturen in der Heimerziehung. Er entschlüsselte Machtasymmetrien in pädagogischen Interaktionen, die durch eine Ungleichverteilung von Machtquellen zwischen den Betreuungspersonen und den betreuten Kindern und Jugendlichen entstehen. In seiner Studie identifizierte er sieben Machtquellen für die Heimerziehung:

(1) materielle Leistungen und Versorgung, (2) Zuwendung und Zuwendungsentzug, (3) Sinnkonstruktion und Sinnentzug, (4) Orientierungsmittel, (5) körperliche Stärke, (6) gesellschaftliche Deutungsmuster und (7) Funktion der Heimerziehung als Teil des staatlichen Erziehungs- und Sanktionssystem.

In seinen späteren Arbeiten betont Wolf, dass Macht in Beziehungen kein einseitiges Phänomen darstellt, sondern dass Personen wechselseitig Macht und Einfluss ausüben. Dies muss weder von beiden Seiten in gleichem Maße geschehen, noch muss es sich um einen statischen Zustand handeln. Vielmehr befinden sich Beziehungen in stetigen Aushandlungs- und Veränderungsprozessen (Wolf 2010). Ein solches Verständnis von Machtprozessen, welche von gegenseitigen Abhängigkeiten innerhalb zwischenmenschlicher Beziehungen gekennzeichnet sind, beschreibt *Norbert Elias* mit folgenden Worten: „Insofern als wir mehr von anderen abhängen als sie von uns, mehr auf andere angewiesen sind als sie auf uns, haben sie Macht über uns, ob wir nun durch nackte Gewalt von ihnen abhängig geworden sind oder durch unsere Liebe oder durch unser Bedürfnis, geliebt zu werden, durch unser Bedürfnis nach Geld, Gesundheit, Status, Karriere und Abwechslung“ (Elias 1970, S. 97). Macht ist somit eine „Struktureigentümlichkeit“ (ebd., S. 97) aller menschlichen Beziehungen, was Mächtigere und Mindermächtigere hervorbringt. *Elias* spricht in diesem Kontext von Machtbalancen (Elias 1970, S. 94), die aber in ein Ungleichgewicht oder eine Asymmetrie geraten können, wenn Menschen über unterschiedliche Ressourcen oder Machtquellen verfügen, die sie auch gegen andere einsetzen könnten.

Bezogen auf pädagogische Interaktionen heißt dies, dass diese mögliche Asymmetrien abmildern bzw. ausbalancieren sollen, z.B. durch die Implementierung eines Beschwerdeverfahrens als Gegengewicht zu den ungleichen Machtstrukturen (*Urban-Stahl* 2012, S. 151f.; *Urban-Stahl/Jann* 2014, S. 61ff.). *Wolf* (2010) hält einen Überhang des Erziehenden in Entwicklungsaufgaben für nötig. Mit Überhang meint er, dass der Erziehende „in irgendeiner Hinsicht [...] etwas wissen oder können [muss], was der andere (noch) nicht weiß oder kann“ (ebd., S. 540). Dies bedeutet eine Machtasymmetrie, die jedoch eine notwendige strukturelle Voraussetzung darstellt, damit der eine die Entwicklung des anderen überhaupt fördern kann. Somit kann festgehalten werden, dass Machtasymmetrien ein notwendiger Bestandteil von Erziehung sind. Umgekehrt heißt es jedoch nicht, dass alle Situationen und Beziehungen, in welchen Machtasymmetrien herrschen, auch Erziehung darstellen (ebd., S. 540). Machtasymmetrien sind also nicht per se ein Problem. Vielmehr stellt die Gestaltung und der Umgang mit diesen eine grundlegende Herausforderung in professionellen Beziehungen dar (*Schröer/Wolff* 2015).

So besteht letztlich die Aufgabe der Professionellen darin, sich zu vergegenwärtigen, über welche möglichen strukturellen Machtquellen sie verfügen, die schädigend wirken oder potentiell die Entwicklung von Kindern oder Jugendlichen hemmen könnten. Bereits der Umstand, dass Professionelle über die Gewährung von Leistungen entscheiden, bedeutet eine Machtquelle oder – wie *Wolf* (1999) untersucht hat – den Vorsprung an Orientierungsmitteln. Auch der Umstand, dass sich Professionelle in Räumen bewegen, die ihnen durch ihre Arbeit dort vertraut sind, stattet sie mit mehr Orientierungsmitteln und damit mit potentiellen Machtquellen aus. Sie verfügen zudem über wichtige Informationen (z.B. Abläufe), die ihnen Rollensicherheit verleihen. AdressatInnen wissen auf der anderen Seite beispielsweise nicht, wie die genauen Verfahrensabläufe innerhalb eines Jugendamtes geregelt sind und sie kennen auch nicht immer alle gesetzlichen Grundlagen. All dies macht Kinder und Jugendliche letztlich in all jenen Institutionen des Erziehungs-

Bildungs- und Gesundheitswesen zu einer vulnerablen Zielgruppe, die auf Hilfe und Unterstützung von Erwachsenen angewiesen ist. Daher gilt es, diese Orte besonders zu reflektieren, denn „Unterstützungs- und Abhängigkeitsbeziehungen können entsprechend danach ‘bemessen‘ werden, inwieweit sie Macht- oder Gewaltausübung zulassen. Auch die Nicht-Ausübung der Erziehungsverantwortung und der Fürsorgepflicht in den Organisationen oder Vernachlässigung (körperliche, geistige oder seelische Unterversorgung) sind Formen von Macht- und Vertrauensmissbrauch“ (Schröer/Wolff 2015, S. 7).

Körperkontakt als Thema des Forschungsprojekts „Ich bin sicher!“

Forschungszugang und -kontext

Seit dem öffentlichen Bekanntwerden zahlreicher Fälle sexualisierter Gewalt gegenüber Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen des Bildungs-, Erziehungs- und Gesundheitswesens im Jahre 2010, ist die Frage eines angemessenen Schutzes vor jeglichen Formen der Gewalt in pädagogischen Kontexten aktueller denn je. Der seither dazu geführte Diskurs wird dabei von einer wissenschaftlichen, (fach-)politischen und fachpraktischen Diskussion um die Entwicklung und Implementierung von Schutzkonzepten flankiert. Was aber Kinder und Jugendliche unter Schutz verstehen, ob und wo sie sich (un-)geschützt erleben, auf welche konkreten Maßnahmen Professionelle zurückgreifen, um nachhaltigen Schutz herzustellen und welchen möglichen Einfluss dies auf Kinder und Jugendliche hat, ist weitgehend unerforscht. Im Kontext des aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Forschungsprojektes „Ich bin sicher!“ – Schutzkonzepte aus der Sicht von Jugendlichen und Betreuungspersonen“ standen diese Fragen im Mittelpunkt. Partner in dem interdisziplinären Verbundprojekt, in dessen Rahmen die Gruppendiskussionen durchgeführt wurden, war die Universität Hildesheim (Projektleitung: Wolfgang Schröer), die Universitätsklinik Ulm (Projektleitung: Jörg M. Fegert) und die Hochschule Landshut (Mechthild Wolff). Das Projekt war Teil der Förderlinie „Sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in pädagogischen Kontexten“, die auf Empfehlung des „Runden Tisches Sexueller Kindemissbrauch“ vom Bundesministerium für Bildung und Forschung eingerichtet wurde. Die Besonderheit des Projekts „Ich bin sicher!“ bestand in der Einnahme einer AdressatInnenperspektive, d.h. die Kinder und Jugendlichen, die in stationären Settings betreut werden und ihre Sicht auf Schutzkonzepte, wurden in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt. Sie wurden als ExpertInnen vor Ort angesehen, ihre Wahrnehmungen, Deutungsmuster, Einschätzungen und Ideen zu Schutzkonzepten galt es aufzugreifen und ernst zu nehmen. Über diesen bottom-up-Ansatz sollte zur Weiterentwicklung und Modifizierung von Schutzkonzepten beigetragen werden. Vergleichend dazu wurden auch die Perspektiven der Betreuungspersonen in Gruppendiskussionen eingefangen.

Forschungsdesign

Die beiden Zielgruppen des Projekts waren zum einen Kinder und Jugendliche zwischen 11 und 18 Jahren und zum anderen Betreuungspersonen ohne Leitungsfunktion, die in

folgenden Einrichtungen leben bzw. beruflich tätig waren: Einrichtungen der stationären Kinder- und Jugendhilfe (familienähnliche Wohngruppen, dezentrale Einrichtungen, Großeinrichtungen), Internate, (Kur-)Kliniken bzw. Kinder- und Jugendpsychiatrien.

Das Verbundprojekt realisierte eine Online-Befragung und eine sich anschließende papierbasierte Befragung. An den Befragungen konnten aus forschungsethischen Erwägungen Jugendliche ab 14 Jahren bzw. Betreuungspersonen anonym teilnehmen. Zudem fanden deutschlandweit 30 Gruppendiskussionen in geschlechtergemischten und -getrennten Kleingruppen (ca. 6 Personen) mit Kindern (11 bis 14 Jahren) bzw. Jugendlichen (15 bis 18 Jahren) und Betreuungspersonen jeweils vor Ort in den Einrichtungen statt. Die Moderation wurde jeweils von zwei Projektmitarbeitenden übernommen. Im Fokus dieses Beitrags stehen ausschließlich die Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen. Für die Gruppendiskussionen konnte folgende Verteilung von Kindern bzw. Jugendlichen und Betreuungspersonen realisiert werden:

Tabelle 1

	Teilnehmende Kinder und Jugendliche an Gruppendiskussionen	Teilnehmende Betreuungspersonen an Gruppendiskussionen
Gesamt (n)	87 an 17 Gruppendiskussionen	73 an 13 Gruppendiskussionen
Stationäre Kinder- und Jugendhilfe	49 an 9 Gruppendiskussionen	47 an 8 Gruppendiskussionen
Internate	24 an 4 Gruppendiskussionen	18 an 3 Gruppendiskussionen
(Kur-)Kliniken und Kinder bzw. Jugendpsychiatrien	14 an 4 Gruppendiskussionen	8 an 2 Gruppendiskussionen

In den Gruppendiskussionen wurde mit bewusst vage und offen formulierten Erzählanreizen v.a. zu den Themen „Gewalt“, „Sicherheit und Schutz“, „Umgang mit Sexualität und Paarbeziehung“, „(Gruppen-)Regeln“ und „informelle Peerstrukturen“ gearbeitet. Dieses Vorgehen sollte eine thematische Einengung durch die ModeratorInnen ausschließen und den DiskussionsteilnehmerInnen eigene thematische Ausdifferenzierungen und das Einpendeln auf gemeinsame Erlebniszentren ermöglichen. Während der Gruppendiskussion verhielten sich die ModeratorInnen zurückhaltend mit Nachfragen, um die Selbstläufigkeit der Diskussion nicht zu unterbrechen. Erst wenn die DiskussionsteilnehmerInnen nach längeren Pausen keine neuen Themen ansprachen bzw. das „*immanente Potenzial*“ (Loos/Schäffer 2001, S. 53, zit. nach Liebig/Nentwig-Gesemann 2009, S. 106) ausgeschöpft war, wurden exmanente Nachfragen gestellt (Liebig/Nentwig-Gesemann 2009, S. 106). Mögliche persönliche (sexualisierte) Gewalterfahrungen der DiskussionsteilnehmerInnen wurden nicht abgefragt, sodass davon auszugehen war, dass die Studienteilnahme keine unmittelbaren Belastungen für die Teilnehmenden nach sich ziehen würde.

Um herauszufinden, wie sich intergenerationeller Körperkontakt in den stationären Einrichtungen gestaltet, wurde beiden Zielgruppen der Erzählanreiz „Was würden Sie/ihr davon halten, wenn es in Ihrer/eurer Einrichtung die Regel geben würde, Erwachsene dürfen Jugendliche nicht mehr berühren?“ angeboten. Dieser evozierte, dass die Kinder bzw. Jugendlichen und die Betreuungspersonen einerseits argumentierten, welche Bedeutung sie intergenerativem Körperkontakt im Einrichtungsalltag zuschreiben. Andererseits wurden die TeilnehmerInnen angeregt, von alltäglichen Körperkontaktsituationen, Umgangsweisen sowie von formellen und informellen Regelungen in ihrer Einrichtung zu berichten. In

einigen Diskussionen wurde das Thema Körperkontakt bereits an anderen Stellen des Diskussionsverlaufs verhandelt. Diese Sequenzen wurden ebenfalls in die Auswertung miteinbezogen.

Um kollektive Handlungsmuster und Praxisroutinen zum Umgang mit Körperkontakt in stationären Settings herauszuarbeiten, wurden Beschreibungen, Erzählungen und Argumentationen zum Umgang mit Körperkontakt zwischen Kindern bzw. Jugendlichen und Betreuungspersonen mit der Dokumentarischen Methode nach *Ralf Bohnsack (Bohnsack/Przyborski/Schäffer 2010; Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013)* ausgewertet.

Eine mögliche Limitation der Studie stellt die Wahl der Erhebungsmethode Gruppendiskussion dar. Aufgrund des Gruppensettings und der Tatsache, dass die DiskussionsteilnehmerInnen gemeinsam mit Personen diskutierten, mit denen sie entweder zusammen leben bzw. arbeiten, besteht die Möglichkeit, dass die DiskussionsteilnehmerInnen nicht alle Themen oder eigenen Erfahrungen und Beobachtungen offen ansprechen konnten. Es kann somit nicht ausgeschlossen werden, dass manche Kinder bzw. Jugendlichen und Betreuungspersonen aufgrund des sozialen Drucks oder eines/r dominanten MeinungsführerIn, ihre „eigentlichen“ Ansichten, Erfahrungen oder Beobachtungen zurückhielten (*Littig/Wallace 1997*). Gerade bei einem sensiblen und tabuisierten Thema wie Grenzverletzungen und/oder sexualisierte Gewalt erscheint dies durchaus denkbar. Dass das Thema sexualisierte Gewalt nur marginal in den Gruppendiskussionen von beiden Zielgruppen angesprochen wurde, könnte zudem durch eine Selektivität der Stichprobe bedingt sein: Denkbar ist, dass Kinder, Jugendliche und Betreuungspersonen, denen direkte oder indirekte sexualisierter Gewalt außerhalb oder innerhalb ihrer Einrichtung widerfahren ist/widerfährt, nicht bereit waren, an den Gruppendiskussionen teilzunehmen.

Ergebnisse aus Gruppendiskussionen¹

In den drei untersuchten Formen stationärer Einrichtungssettings (Heime, Internate, Kliniken) ist aus Sicht der beteiligten Betreuungspersonen sowie der Kinder und Jugendlichen direkter Körperkontakt ein Bestandteil des alltäglichen Miteinanders und ganz selbstverständlich. Erwähnung finden dabei insbesondere ritualisierte Situationen, wie z.B. Begrüßungen bzw. Verabschiedungen, morgendliches Wecken, abendliches Zubettgehen oder auch emotional freudige, aber auch belastende Momente. Körperkontakte spielen eine Rolle bei der Begrüßung bzw. bei Verabschiedungen, es wird sich die Hand gegeben, es wird sich umarmt bzw. ein vermeintliches Küsschen gegeben oder bei Traurigkeit werden Kinder oder Jugendliche in den Arm genommen bzw. die Hand wird auf die Schulter aufgelegt. Weiterhin geschehen Berührungen zwischen Kindern bzw. Jugendlichen und Betreuungspersonen beim gemeinsamen Kuscheln auf dem Sofa sowie bei sportlichen oder spielerischen Interaktionen. Im Klinikkontext entsteht Körperkontakt zudem aufgrund von Behandlungsnotwendigkeiten, die auch gegen den Willen von Kindern bzw. Jugendlichen erfolgen (können), wie z.B. Fixierungen und „Filzen“.

Für die beteiligten Betreuungspersonen stellt Körperkontakt einen Ausgangspunkt für den Beziehungsaufbau zwischen ihnen und den Kindern und Jugendlichen dar. Die Existenz einer tragfähigen und vertrauensvollen Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen wird von vielen Betreuungspersonen als Grundvoraussetzung bzw. wesentlicher Bestandteil für die pädagogische Arbeit angesehen. Positiv im Hilfeprozess mitzuwirken, ohne

eine Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen aufgebaut zu haben, ist für die meisten Betreuungspersonen hingegen nur schwer vorstellbar. Körperkontakt spielt im Zuge des Beziehungsaufbaus zu den Kindern bzw. Jugendlichen somit eine zentrale Rolle: Berührungen werden als notwendig erachtet und v.a. im Heimkontext bewusst als pädagogisches Mittel eingesetzt, um eine Beziehung zu den Kindern bzw. Jugendlichen herzustellen bzw. aufrechtzuerhalten.

Um Näheres zum Umgang mit Körperkontakt zwischen den Kindern und Jugendlichen und den Betreuungspersonen herauszufinden, wurden die Betreuungspersonen in den Gruppendiskussionen mit folgendem provokanten Erzählreiz konfrontiert: „Was würden Sie davon halten, wenn es in Ihrer Einrichtung die Regel geben würde, Erwachsene dürfen Jugendliche nicht mehr berühren („No-Touch-Regel“)?“

Betreuungspersonen und ihr Bild der Bedürftigkeit von Kindern und Jugendlichen

Nahezu alle beteiligten Betreuungspersonen lehnten eine „No-Touch-Regel“ eindeutig ab und assoziieren mit dieser Regelung ein Gefährdungspotenzial für das gesunde Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen. Körperkontakt wird von den Betreuungspersonen als Grundvoraussetzung für einen gesunden Entwicklungsprozess angesehen, bei jüngeren Kindern in einem noch beträchtlicheren Ausmaß als bei Jugendlichen. Dabei schreiben insbesondere Betreuungspersonen aus dem Heimkontext den Kindern bzw. Jugendlichen eine enorme Bedürftigkeit nach körperlicher Zuwendung zu, die in Fokussierungsmetaphern wie „*die schreien nach Streicheleinheiten*“ (Heim A8, E, Z. 585)“, oder „*die saugen das wirklich auf*“ (Heim A12, E, Z. 1146) ihren Ausdruck findet. Die Betreuungspersonen gehen zudem davon aus, dass die Kinder und Jugendlichen keinen angemessenen und entwicklungsförderlichen Umgang mit Körperkontakt in ihren Herkunftsfamilien erfahren bzw. gelernt haben. So äußert beispielsweise eine Betreuerin aus der stationären Jugendhilfe: „*Die kennen das ja von zu Hause oft gar nicht, wie vernünftiger Kontakt oder eine vernünftige Beziehungspflege aussieht*“ (Heim A12, E, Z. 1129-1131). Als weiteren Grund führen sie das ihrerseits wahrgenommene starke Bedürfnis der Kinder und Jugendlichen nach Körperkontakt darauf zurück, dass die Kinder und Jugendlichen oftmals entwicklungsverzögert sind. Insbesondere im Falle möglicher Entwicklungsverzögerungen – aber auch generell – ist aus der Sicht der Betreuungspersonen Körperkontakt eine bewährte Handlungsweise, um den Kindern bzw. Jugendlichen Zuneigung und Wertschätzung zu vermitteln sowie eine Beziehung zu ihnen aufzubauen.

JULIAN SCHNEIDER²: (...) Und dann dürfen wir ja auch nicht vergessen, dass wir viele Jugendliche haben, die intellektuell, ja, ich sage mal, nicht so ausgestattet sind, und für die ist es umso wichtiger, das nochmal/ nochmal zu spüren, ne? Weil das verbal zu vermitteln, reicht für mich nicht aus. So. Also das ist/ für mich ist es, ich sage mal, der elementare Zugang schlechthin, ne, um Beziehungsarbeit leisten zu können. Und die Kinder fordern es auch ein.

LEONIE BRUNSCHEID: Hat ja auch was mit Wertschätzung zu tun. Das komm/ spielt ja auch mit rein, ne?

JULIAN SCHNEIDER: Also man merkt das auch, dass die Kinder das regelrecht suchen, ne?

*LEONIE BRUNSCHEID: Ja.
(Heim A6, E, Z. 745-755)*

In diesen Sequenzen lässt sich das Bild der Betreuungspersonen vom schutzbedürftigen, vulnerablen Heimkind rekonstruieren. Die Betreuungspersonen sehen es als ihre Aufgabe an, diese negativen Erfahrungen in Bezug auf Körperkontakt und Beziehung zu korrigieren. Körperkontakt in der Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen herzustellen, ist somit aus ihrer Sicht notwendig, um die Bedürfnislagen der Kinder und Jugendlichen zu erfüllen und ihnen korrigierende Erfahrungen sowie ein Lernfeld hinsichtlich positiver Bindungserfahrungen und einer angemessenen Nähe-Distanz-Regulation zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang äußert eine Betreuungsperson: „(...) wenn die später selber Kinder haben und hier das nie gelernt haben, dass man die auch mal tröstend in den Arm nehmen kann, dann machen die das später vielleicht auch nicht, wenn sie es gerade von zu Hause nicht kennen“ (Heim, A17, E, Z. 1658-1661). Berührungen zwischen Kindern bzw. Jugendlichen und Betreuungspersonen werden somit von den Betreuungspersonen als eine Art „Heilmittel“ konstruiert, um negative Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen mit Körperkontakt zu korrigieren.

Die andere Sicht der Kinder und Jugendlichen

Ebenso wie den Betreuungspersonen wurde auch den Kindern bzw. Jugendlichen in den Gruppendiskussionen die Frage gestellt, was sie davon halten würden, wenn in ihrer Einrichtung die Regel „Betreuungspersonen dürfen Kinder und Jugendliche nicht mehr berühren“ eingeführt werden würde. Stellt man die Diskussionspassagen der Kinder bzw. Jugendlichen zu diesem Thema denen der Betreuungspersonen gegenüber, zeichnet sich bei den Kindern und Jugendlichen ein etwas differenzierteres Bild ab. Während die Betreuungspersonen eine „No-Touch-Regel“ rigoros ablehnen, befinden sich unter den Kindern bzw. Jugendlichen auch einige wenige, die diese Regelung durchaus bzw. eingeschränkt befürworten würden. Diejenigen Kinder und Jugendlichen, die dies in den Gruppendiskussionen artikulieren, verweisen dabei auf widerfahrene negative Gewalterfahrungen mit Erwachsenen in ihrer Vergangenheit sowie auf Berührungen durch Betreuungspersonen, die sie als grenzüberschreitend empfunden haben.

*FRANZISKA: Die Berta schnippst mir immer an den Hinterkopf oder, oder macht so.
?f: Die Berta, die grapscht mir immer am Arsch, wenn ich irgendwas mache.*

*JENNY: Anzeige.
(Heim A9, J, Z. 1300-1304)*

Diese körperlichen Berührungen seitens einer Betreuungsperson erlebten die Mädchen als unangenehm und grenzüberschreitend. Diese Sichtweise wird insbesondere in der Schlussfolgerung der Diskussionsteilnehmerin Jenny deutlich, die dieses Verhalten mit dem Wort „Anzeige“ (ebd., Z. 1304) kommentiert.

Insgesamt betrachtet, zeigt die Analyse der Gruppendiskussionen, dass die Kinder und Jugendlichen mehrheitlich die Implementierung einer „No-Touch-Regel“ ablehnen und der Umsetzung solch einer Regel kritisch gegenüber stehen. So reagieren die meisten Kinder und Jugendlichen auf den Erzählanreiz ähnlich emotionsbetont wie die Betreuungspersonen: „Des ist ja total der Schmarrn“ (Heim A1, J, Z. 2572), „Das wäre voll schlimm für uns“ (Heim A13, J, Z. 1292) oder „Also ich finde es Blödsinn“ (Internat B2, J, Z. 811). Die Ablehnung der „No-Touch-Regel“ begründen die Kinder und Jugendlichen

damit, Körperkontakt mit ihren Betreuungspersonen zur Emotionsregulation zu benötigen (z.B. zum Trösten in den Arm genommen werden).

Eine Diskussionsgruppe von Mädchen aus der Jugendhilfe äußert z.B., dass sie sich vor allem in emotional schwierigen Situationen an ihre Betreuungspersonen wenden und sie als GesprächspartnerInnen in Anspruch nehmen. Dass es in solchen Trost- und Gesprächssituationen zu Körperkontakt mit den Betreuungspersonen kommt, betrachten die Jugendlichen als Selbstverständlichkeit und notwendig. So verbalisieren mehrere Diskussionsteilnehmerinnen explizit, Körperkontakt zu brauchen: „*Man braucht das. Irgendwie braucht man sowas schon*“, „*Vor allem, wenn es einem wirklich schlecht wirklich scheiße geht*“ (Heim A1, J, Z. 2609-2610), „*Einfach eine Umarmung oder so*“ (ebd., Z. 2617). Das Bedürfnis nach Körperkontakt begründet die Diskussionsgruppe im weiteren Gesprächsverlauf damit, dass viele Jugendliche in der Einrichtung noch jung und weit weg von ihrer Familie sind und in der Einrichtung (im Vergleich zu zuhause) alleine wohnen, weswegen „*man schon mal so eine Mutter [braucht, Anm. d. V.], die man umarmen möchte*“ (ebd., Z. 2629-2630). Hier zeigt sich das Bedürfnis nach Nähe zu einer erwachsenen Person, die einem Halt und Zuwendung gibt. Da die eigene Familie bzw. Mutter nicht anwesend ist, ist es aus der Perspektive der Jugendlichen wünschenswert, wenn eine weibliche Betreuungsperson stellvertretend die Mutterrolle übernimmt und die entsprechende Nähe herstellt und einem Fürsorge zukommen lässt, wenn man diese benötigt. Ähnlich sehen dies auch Diskussionsteilnehmer aus einem Jungeninternat.

BENJAMIN: Ja, das ist eigentlich Quatsch [Anmerkung: bezieht sich auf „No-Touch-Regelung“]. Das sind ja schon so ein bisschen unsere (.) Eltern sage ich mal.

HANNES: Ersatzeltern.

BENJAMIN: Und mit denen, da berührt man sich halt manchmal auch, wenn, keine Ahnung, irgendwer traurig ist, dann trösten sie die/ den ja auch oder so. Oder man schlägt sich mit denen, also so aus Spaß. (Lachen)
(Internat B2, J, Z. 818-823)

Auch sie empfinden die „No-Touch-Regel“ als abwegig und begründen ihre Position damit, in ihren Betreuungspersonen Eltern bzw. Ersatzeltern zu sehen. Aufgrund dieser Zuschreibung ist es aus der Perspektive der Jungen völlig legitim und rollenkonsistent, dass Gesprächs-, Tröste-, Spiel- und Spaßsituationen durch intergenerative Berührungen gerahmt werden.

Insgesamt wird Körperkontakt als ein wesentlicher Bestandteil der Beziehung zwischen den Kindern bzw. Jugendlichen und den Betreuungspersonen von beiden Zielgruppen angesehen. Hierbei offenbaren sich auch geschlechterstereotype Konstruktionen: insbesondere den weiblichen Betreuungspersonen wird die „Mutterrolle“ inklusive traditioneller rollenkonsistenter Attribute (sich kümmern, sorgen, trösten) zugeschrieben. Dass von weiblichen Betreuungspersonen auch die Gefahr eines Übergriffs ausgehen kann, wird hingegen so gut wie gar nicht thematisiert.

Eindeutige und uneindeutige Regeln zum Umgang mit Körperkontakt

In den meisten teilnehmenden Einrichtungen existieren – mal mehr, mal weniger – umfangreiche formelle und informelle Regeln für den Umgang mit Körperkontakt zwischen Kindern bzw. Jugendlichen und Betreuungspersonen. Regeln, die die Kinder und Jugendlichen sowie die Betreuungspersonen thematisieren, sind, dass Körperkontakt öffentlich stattfinden soll, sich gegenseitig rückversichert werden soll, ob Körperkontakt jeweils in der Situation gewünscht ist, dass die Betreuungspersonen nur Körperkontakt zu den Kindern und Jugendlichen herstellen sollen, wenn dieser von den Kindern und Jugendlichen ausgeht, sowie sich im Team Rückmeldung zu geben, wenn man der Ansicht ist, dass ein/e KollegIn sich grenzüberschreitend verhält. Die Existenz dieser Regeln bedeutet im Umkehrschluss jedoch nicht, dass diese allen Beteiligten bekannt sind, sie für jede körperbezogene Interaktion Handlungssicherheit geben sowie von den Kindern bzw. Jugendlichen und Betreuungspersonen stets eingehalten werden.

So gilt beispielsweise in einem Internat für die Betreuungspersonen *„die Faustregel du gehst in den körperlichen Kontakt immer nur mit den Kindern, wenn die als erstes den körperlichen Kontakt mit dir suchen“* (Internat B5, E, Z. 694-695). Bezüglich dieser Regel offenbart eine Diskussionsteilnehmerin, dass sie diese nicht stets beachtet. Als Beispiel schildert sie eine Situation, in der ein Schüler, bei dem noch nicht feststand, ob er das Schuljahr bestehen würde, zu ihr kam und berichtete, dass er in einer Prüfung eine drei geschrieben habe und somit das Schuljahr bestehe. Ihre Reaktionsweise auf diese Nachricht war:

TANJA MÜLLER: „und da warte ich nicht, bis mich das Kind umarmt, da muss ich ihn einfach drücken und sagen „Super, du hast das Jahr geschafft.“ Also das ist einfach (.) so eine Emotion, da kann ich nicht sagen äh ich sage jetzt nur so „Schön, super, toll.“ Also das bin ich einfach nicht, ich d- also (.) ich bin ein Mensch, ich ich ich muss das zeigen, wie wie ich fühle“ (ebd., Z. 718-722).

Tanja Müller stellt sich hier als emotionale Person dar, die ihrer Freude nicht nur verbal, sondern auch körperlich Ausdruck verleiht, indem sie ihr Gegenüber umarmt. In der geschilderten Situation scheint sie sehr auf ihre Bedürfnisse fixiert (*„ich ich ich muss das zeigen, wie wie ich fühle“* (ebd., Z.721-722)), wobei mögliche Bedürfnisse des Schülers u.U. aus ihrem Blick geraten. Zwar gibt sie anschließend an, dass die Kinder das in Ordnung finden, und legitimiert somit ihr Verhalten, reflektiert aber nicht darüber, dass ein Kind in der Situation auch überfordert sein könnte, ihm der Körperkontakt zu viel sein könnte. Sie zieht auch nicht in Betracht, dass ein Kind in einem solchen Moment eigene Bedürfnisse vielleicht nur schwer verbalisieren kann.

Deutungshoheit der Betreuungspersonen über die Nähe-Distanz-Regulation

Dass die Betreuungspersonen nicht immer reflektieren und sich bei den Kindern bzw. Jugendlichen rückversichern, ob diese berührt werden möchten bzw. physische Nähe wünschen, legt auch die Tatsache nahe, dass sich viele Betreuungspersonen darauf berufen, ein intuitives Gespür dafür zu haben, welches Kind bzw. welche/r Jugendliche wann wel-

che Form von Körperkontakt benötigt: „*also man erkennt das schon, wenn dem nun nicht so gerade danach ist*“ (Heim A8, E, Z. 590-591). Ob und wie Körperkontakt (z.B. trösten, in den Arm nehmen) zu den Kindern und Jugendlichen hergestellt wird, hängt also vornehmlich von der persönlichen Einschätzung bzw. der Intuition und dem gesammelten Erfahrungswissen der Betreuungspersonen mit den Kindern bzw. Jugendlichen ab. Exemplarisch für mehrere Gruppendiskussionen kann diese Aussage einer Betreuungsperson aus einem Internat angeführt werden: „*Man lernt auch, wie man mit (.) wem (...) umgehen kann. Wer das wie einschätzt und wie wie er das, wie er das wünscht oder eben auch ablehnt, ja*“ (Internat B5, E, Z. 724-730). Gleichzeitig grenzen sich die Betreuungspersonen beim Thema Berührungen zwischen Kinder bzw. Jugendlichen stark von der möglichen Ausübung sexualisierter Gewalt ab. Sie geben an, sich gegenüber den Kindern und Jugendlichen nicht sexuell grenzüberschreitend zu verhalten, da sie es selbst sind, die einschätzen können, welche Kinder bzw. Jugendlichen Körperkontakt mögen und welche nicht: „*Ja, und ich und ich glaube, wir gehen schon sensibel damit um, gerade so mit Körperlichkeit, zum Beispiel wenn es jetzt um sexualisierte Gewalt geht, weil ich meine, man merkt ja schon, manche (...) kann man anfassen, ja, manche Jugendlichen kann man nicht anfassen, oder die wollen es nicht*“ (Heim A17, E, Z. 1273-1276).

Insgesamt zeigt sich in vielen Gruppendiskussionen, dass sich die Betreuungspersonen aufgrund ihres Erfahrungswissens und ihrer Intuition die Deutungshoheit über die Nähe-Distanz-Regulation zuschreiben. Eine selbstkritische Reflektion dahingehend, dass sie Signale und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen falsch deuten könnten, unterbleibt dabei (zumeist). Die Möglichkeit, dass die Kinder bzw. Jugendlichen in manchen Situationen keine Berührungen wünschen bzw. Berührungen als grenzüberschreitend empfinden könnten, dies aber nicht verbalisieren können, werden nicht mitgedacht. Ebenso nicht die Tatsache, dass manche Kinder und Jugendliche sich zwar distanziert verhalten (können), jedoch gerne Körperkontakt herstellen würden, und dies nicht zeigen oder mitteilen können.

Körperkontakt als Machtquelle der Betreuungspersonen

In den soeben dargestellten Ergebnissen zum Thema Körperkontakt zwischen Kindern bzw. Jugendlichen und Betreuungspersonen wurde sichtbar, dass die Betreuungspersonen für sich eine Definitionshoheit reklamieren. Sie denken, dass sie aufgrund ihrer beruflichen Erfahrungen und ihrer Intuition wissen, wann bzw. ob Kinder und Jugendliche Körperkontakt möchten oder nicht. Welche Form von Berührungen Betreuungspersonen herstellen bzw. zulassen und als förderlich bzw. hinderlich für die Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen einschätzen, definieren sie häufig alleine. Die Definitionsmacht über die Nähe-Distanz-Regulation scheint somit nicht gleich auf beide Parteien verteilt, sondern es besteht ein Überhang zugunsten der Betreuungspersonen. In der Ergebnisauswertung kristallisierte sich heraus, dass einige Betreuungspersonen auch Körperkontakt als Machtquelle einsetzen. Beispielsweise wird in einer Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung der Entzug von Körperkontakt als Disziplinierungsmaßnahme eingesetzt.

MICHA: Und manchmal ist das auch eine/ eine Art Strafe für das Kind, ja, nicht ranzukommen und zu streicheln: „Dir sage ich heute nur Gute Nacht, schlaf gut.“ (Heim A8, E, Z. 658-659)

Durch die Auslassung des Einschlafrituals (kein Streicheln, sondern nur gute Nacht sagen) vollzieht sich hier eine bewusste Sanktionierung des Kindes, gegen die es sich nicht wehren kann bzw. machtlos ist. Die Macht über das emotionale Befinden des Kindes liegt in dieser Situation bei der Betreuungsperson, da sie durch ihr Handeln (streicheln bzw. nicht streicheln) maßgeblich das Wohlbefinden des Kindes beeinflussen kann.

In einer anderen Einrichtung wird Körperkontakt von den Betreuungspersonen zur Steuerung der Inklusion und Exklusion von Neuankömmlingen in der Heimwohngruppe genutzt.

JULIAN SCHNEIDER: Und was weiß ich, wenn jetzt zum Beispiel jemand neu in der Gruppe ist und stellt fest/ Also ich äh (.) gerade zum Anfang bin ich jetzt zum Beispiel gegenüber Mädels also eher nochmal zurückhaltend, was Umarmungen betrifft, weil es ist eigentlich ganz oft Praxis, dass wir den Jungs die Hand geben und die Mädels so (.) lose umarmen, ein vermeintliches Küsschen geben, so. Und wenn ich dann den neuen Mädchen/ bei dem neuen Mädchen das noch nicht mache, (.) ne, dann guckt die (erst sparsam?), ne? „Warum machst du es bei mir nicht, wenn du es bei der anderen machst?“ Also das ist dann eher quasi so eine Aufwertung dessen, also wenn auch ich das bekomme. Ne? Und das kann man eigentlich bei allen/ bei allen Jugendlichen sehen, die hier durchlaufen. (Heim A6, E, Z. 756-765)

Gruppenzugehörigkeit wird in dieser Einrichtung u.a. durch körperliche Nähe beim Begrüßungsritual ausgedrückt und definiert. Diejenigen Jugendlichen, die bereits seit längerer Zeit in der Einrichtung leben, werden per Handschlag, mit einer Umarmung oder einem vermeintlichen Küsschen begrüßt. Dabei fällt auf, dass die Begrüßungsrituale genderspezifisch reguliert sind: Zu den Mädchen wird durch eine Umarmung oder ein vermeintliches Küsschen mehr körperliche Nähe aufgebaut als zu den Jungen, die per Handschlag begrüßt werden.

Neuen Mitbewohnerinnen wird das Begrüßungsritual des vermeintlichen Küsschens bzw. der Umarmung jedoch nicht von Beginn entgegengebracht. Der Betreuer Julian Schneider bemerkt die Verwunderung der weiblichen Neuankömmlinge, diese Art der Zuwendung noch nicht zu bekommen. Zudem ist er sich bewusst, dass er dadurch, ob er neue Jugendliche ebenso begrüßt wie die anderen, definieren kann, ob diese zugehörig zur Gruppe sind oder nicht. Ein vermeintliches Küsschen zur Begrüßung von den Betreuungspersonen zu bekommen, bedeutet für die Jugendlichen eine Aufwertung durch die Betreuungspersonen, aber auch innerhalb der Gruppe der Jugendlichen. Hier offenbart sich, dass die Betreuungspersonen mittels Herstellung oder Nicht-Herstellung von Körperkontakt über die Inklusion und Exklusion der Jugendlichen in der Gruppe entscheiden können. Durch dieses Prinzip kann leicht Gruppendruck entstehen und zwar dahingehend, dass die Mädchen dem Begrüßungsritual nur schwer mit einem „Nein“ begegnen können, da sie ansonsten auch in den Augen ihrer weiblichen und männlichen MitbewohnerInnen nicht dazugehören. Ebenso können Neid- und Eifersuchtsgefühle gegenüber anderen weiblichen und männlichen Jugendlichen entstehen, wenn diese anders behandelt werden als man selbst (sodass man wieder unter (Gruppen-)Druck gerät, ebenfalls die Zuwendung von den BetreuerInnen zu bekommen, auch wenn man das unter Umständen eigentlich nicht mag).

Zusammenfassung und Diskussion

Die Analyse der 30 geführten Gruppendiskussionen zeigt, dass die Herstellung von Körperkontakt ein zentrales Element innerhalb vertrauter Beziehungen darstellt (*Abrahamczik* u.a. 2013). In allen drei Einrichtungssettings findet intergenerationeller Körperkontakt v.a. in ritualisierten Situationen (z.B. Begrüßung, Gute Nacht sagen, Trösten) alltäglich statt. Sowohl die Kinder bzw. Jugendlichen als auch die Betreuungspersonen stimmen darin überein, dass Körperkontakt zur Erlangung bzw. Gestaltung einer positiven sowie tragfähigen Beziehung wesentlich beiträgt bzw. beitragen kann. Vor allem die Betreuungspersonen, die im Heimkontext tätig sind, beschreiben die Kinder und Jugendlichen, die sie betreuen, als sehr (schutz-)bedürftig und geben an, dass das Herstellen von Körperkontakt notwendig für die Erfüllung der Bedürfnislagen der ihnen anvertrauten jungen Menschen ist. Das Bild vom vulnerablen und schutzbedürftigen Kind erscheint auch in anderen Studien als vorherrschendes Deutungsmuster in der Kinder- und Jugendhilfe (*Warming* 2006 zit. nach *Eßer* 2016, S. 73). Dieses verinnerlichte Bild des Kindes, das Nachholbedarf im Umgang mit bzw. im Erlernen von angemessenem Körperkontakt hat, scheint wiederum die Sichtweise der Betreuungspersonen zu fördern: „Keine gelingende Beziehung ohne Körperkontakt“. Stimmig fügt sich hier zudem die vehemente Ablehnung einer „No-touch-policy“ durch die Betreuungspersonen ein.

Auch der Großteil der Kinder und Jugendlichen lehnt eine „No-Touch-Regel“ ab und äußert, Körperkontakt von Betreuungspersonen, v.a. in emotional belastenden Situationen, zu brauchen. Nichtsdestotrotz darf nicht außer Acht gelassen werden, dass auch Kinder und Jugendliche an den Gruppendiskussionen teilgenommen haben, die das Herstellen und Zulassen von intergenerationellem Körperkontakt kritisch sehen. Gleichermassen gibt es auch auf Seiten der Betreuungspersonen einige DiskussionsteilnehmerInnen, die angeben, Kindern bzw. Jugendlichen nicht immer Körperkontakt geben zu können oder zu wollen. Auch wenn dies vergleichsweise wenige Kinder bzw. Jugendliche und Betreuungspersonen sind, gilt es, ihren Wunsch nach körperlicher Distanz im Einrichtungsalltag zu respektieren. Regeln zur Nähe-Distanz-Regulation zwischen Kindern bzw. Jugendlichen und Betreuungspersonen sollten somit gemeinsam sowie personenbezogen und kontextbezogen ausgehandelt werden. Universelle „Touch-“ oder „No-touch-Regeln“, die für alle stationären Einrichtungen gleichermaßen gelten, sind somit als wenig sinnvoll und empfehlenswert anzusehen. In den teilnehmenden Einrichtungen scheint ein kommunikativer Austausch zwischen Betreuungspersonen und Kindern bzw. Jugendlichen über ihre Bedürfnisse und Wünsche in Bezug auf Nähe – aber auch Distanz – auszubleiben.

In Bezug auf die Ausgestaltung der Nähe-Distanz-Regulation schreiben sich die Betreuungspersonen aufgrund ihrer Intuition und ihres Erfahrungswissens die Deutungshoheit zu, ob bzw. wann welches Kind oder Jugendliche/r Körperkontakt benötigt oder nicht. Es liegt der Rückschluss nahe, dass u.U. dieses Orientierungsmuster der Betreuungspersonen aus ihrer Sicht einen gemeinsamen Dialog mit den Kindern und Jugendlichen über ihre tatsächlichen Bedürfnisse und Wünsche überflüssig bzw. nicht notwendig erscheinen lässt, da sie von der Richtigkeit ihrer Deutung überzeugt sind. Über die Gestaltung der intergenerationellen Beziehung sowie das Ausmaß an Körperkontakt entscheiden somit auch vornehmlich die Betreuungspersonen. Sie sind es, die das Nähe-Distanz-Verhältnis innerhalb der intergenerationellen Beziehung in einem großen Maße regulieren und entsprechende Standards setzen, da sie darüber entscheiden, welche Form von Nähe

sie als hilfreich für die professionelle Beziehung ansehen und welche Form von Nähe sie gestatten (*Schröer/Wolff* 2015). Da die Regulation von Nähe und Distanz zwischen Kindern, Jugendlichen und Betreuungspersonen von den Letztgenannten weitgehend bestimmt wird, ist von einer Machtasymmetrie zuungunsten der betreuten Kinder und Jugendlichen auszugehen.

Formelle und informelle Regeln zum Umgang mit Körperkontakt zwischen Kindern bzw. Jugendlichen und Betreuungspersonen sind wichtig, weil gerade in Routinen im Alltag Handlungssicherheit und -fähigkeit gewährleistet werden (*Combe/Buchen* 1996, S. 304, zit. nach *Weigelt* 2010, S. 50). Dennoch müssen sie hinterfragbar bleiben und eine selbstkritische Haltung sollte dazu eingenommen werden. In den Gruppendiskussionen sind die Regeln nicht immer allen Einrichtungsangehörigen bekannt. Es besteht zudem Unsicherheit über deren Gültigkeit und sie werden nicht immer eingehalten, da sie als zu starr, nicht bedarfsgerecht und in manchen Situationen als alltagsuntauglich empfunden werden. Zudem bieten die bereits implementierten Regeln innerhalb der Einrichtungen nicht für alle körperbezogenen Interaktionen und Situationen Handlungssicherheit. Unsicherheit herrscht dabei v.a. seitens der Betreuungspersonen in Situationen, in denen Kinder und Jugendliche unbedeckt sein könnten. Insgesamt verdeutlichen diese Ergebnisse, wie wichtig es ist, Regeln nicht nur auf Leitungsebene zu entwickeln und anschließend „top down“ vorzugeben, sondern alle Beteiligten, d.h. Betreuungspersonen, insbesondere aber auch Kinder und Jugendliche, bei der Erstellung von Regeln zum Umgang mit Körperkontakt „bottom up“ zu beteiligen: d.h. Regeln gemeinsam mit ihnen zu erarbeiten, zu debattieren und – auch nach der Implementierung sowie bei Schwierigkeiten in der Umsetzung – immer wieder zu diskutieren, sodass die Bedürfnisse und Wünsche aller Beteiligten zur Kenntnis genommen und berücksichtigt werden können. In den Gruppendiskussionen finden sich wenige Hinweise auf partizipative Entwicklungsprozesse von Regeln. Auch der kommunikative Austausch über Wünsche bzw. mögliche Vorbehalte gegenüber Körperkontakt wird nicht beschrieben. Für die Kinder und Jugendlichen bedeutet dies, dass auch hinsichtlich der partizipativen Erstellung von Regeln zu Körperkontakt in der intergenerationellen Beziehung eine Machtasymmetrie zu ihren Ungunsten besteht.

Die Gruppendiskussionen belegen, dass die Beziehung zwischen den Kindern bzw. Jugendlichen und den Betreuungspersonen vielfach von Machtstrukturen geprägt sind. In vielerlei Hinsicht wurden Machtasymmetrien, die von Kindern und Jugendlichen als solche erlebt werden, beschrieben. In den professionellen Beziehungen konnten unterschiedliche Formen der Machtausübung sowie ein Machtüberhang zugunsten der Betreuungspersonen im Einrichtungsalltag rekonstruiert werden. Dabei offenbart sich, dass sowohl Machtasymmetrien als auch Machtquellen und Formen der Machtausübung in verschiedenen Dimensionen innerhalb der Beziehung zwischen den Kindern und Jugendlichen und ihren Betreuungspersonen verankert sind, z.B. in der Wahrnehmung, Einschätzung und Regulation von Nähe und Distanz, in körperbezogenen Interaktionen sowie im Bezugsbetreuungssystem, auf das in diesem Beitrag nicht eingegangen werden kann.

Schlussfolgerungen für eine machtreflexive professionelle Beziehungsgestaltung

In den drei untersuchten stationären Einrichtungformen werden z.T. hochbelastete Zielgruppen mit besonderem Hilfebedarf betreut (*Schmid/Fegert 2015, S. 535*), die einen machtreflexiven Umgang in der Zusammenarbeit zwischen Kindern, Jugendlichen und ihren Betreuungspersonen erfordern. Wiederholen sich während der Zeit der Unterbringung schädigende Beziehungsmuster von Machtausübung und Machtdemonstration, die sich auch im Körperkontakt manifestieren und werden Betroffenen dadurch an ihre negativen Erfahrungen in der Herkunftsfamilie erinnert, so ist die Gefahr von Retraumatisierung bzw. Reviktimisierung gegeben. Eine Vulnerabilität besteht hier sogar in zweierlei Hinsicht: Zum einen sind Kinder und Jugendliche, die in Heimen leben, „Risiken der Reviktimisierung durch vortraumatisierte Opfer oder Täter in Form von erneuter Gewalt durch Fachkräfte oder Kinder und Jugendliche ausgesetzt“ (*Wolff 2015, S. 215*) und zum anderen können sie durch Risiken der Reinszenierung erlebter Gewalt auch zu Opfern bzw. TäterInnen innerhalb der Peergroup werden. Grenzüberschreitungen durch Betreuungspersonen, von denen die Kinder und Jugendlichen in den Gruppendiskussionen berichten, betreffen dabei Formen von Machtdemonstrationen seitens der Betreuungspersonen wie beispielsweise die Nicht-Gestattung von Partizipation, von Rechten oder Wünschen (*Allroggen u.a. 2016*) sowie den Einsatz von verschiedenen Machtquellen (z.B. Entzug von körperlicher Zuwendung).

Um der Gefahr durch schädigende Machtasymmetrien sowie Gefährdungen durch Machtausübung von Betreuungspersonen im Sinne eines „sicheren Ortes“ (*Kühn 2008*) vorzubeugen, ist ein machtreflexives Denken und Handeln von Betreuungspersonen notwendig. Gegenstand der Reflexion ist die Frage, wie die Wahrung höchstpersönlicher Rechte von Kindern und Jugendlichen in stationären Settings gewährt werden kann. Dies erscheint umso erforderlicher, da überdies sowohl die an der Studie teilnehmenden Betreuungspersonen als auch die Kinder und Jugendlichen, die Möglichkeit bzw. das Risiko körperlicher oder sexualisierter Grenzüberschreitungen durch Betreuungspersonen nicht bewusst wahrzunehmen scheinen bzw. dieses Risiko in den Gruppendiskussionen so gut wie gar nicht ansprechen. Nahezu keine Betreuungsperson zieht in Bezug auf die Themen Beziehung und intergenerationellem Körperkontakt die Möglichkeit in Betracht, dass von ihr selbst oder von KollegInnen körperliche oder sexualisierte Grenzüberschreitungen gegenüber Kindern bzw. Jugendlichen ausgehen könnten. Gleichermäßen gestalten sich die Sichtweisen der Kinder bzw. Jugendlichen (*Allroggen u.a. 2016*). Auch für sie scheint dies nicht im Rahmen des Vorstellbaren zu liegen. Umso mehr bedarf es eines Dialogs und einer Aushandlung zwischen Betreuungspersonen und den ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen über Wünsche, aber auch über Probleme oder widerfahrene bzw. beobachtete Grenzüberschreitungen.

Ein machtreflexiver Umgang in professionellen Beziehungen erfordert auch die Auseinandersetzung mit der Frage, wie professionelle Beziehungen im Sinne eines gelingenden Arbeitsbündnisses (*Wagenblass 2016, S. 30*) entstehen können, denn sie sind nicht selbstverständlich. Leitungs- und Betreuungspersonen sollten ihre Verantwortung erkennen, durch die Entwicklung von einrichtungsspezifischen Schutzkonzepten auch den Mehrwert an Vertrauen in die Personen und Organisationen zu erreichen. Jeder Machtmissbrauch gegenüber einem Kind bzw. einem/r Jugendlichen durch eine Betreuungsperson

son stellt sowohl einen Vertrauensverlust in der Beziehung als auch einen Vertrauensverlust in die Organisation selbst dar.

Für eine Macht reflektierende Beziehungsgestaltung bedarf es darum auch neuer Rahmenbedingungen in Organisationen, die zur Reduzierung bestehender Machtasymmetrien beitragen. Die Entwicklung und Implementierung eines umfassenden Schutzkonzepts sollte somit auch die Institutionalisierung wirksamer Widerspruchsmöglichkeiten (z.B. externe Beschwerdestellen, Ombudsmann/-frau) beinhalten, bei denen die AdressatInnen keine negativen Konsequenzen oder Sanktionen zu befürchten haben, wenn sie diese gebrauchen (*Liehardt 2015, Urban-Stahl/Jann 2014, Wagenblass 2016*). Eine gelingende professionelle Beziehung, die sich durch Sicherheit und Schutz auszeichnet sowie von Vertrauen geprägt ist, kann nur entstehen, wenn „(...) Spielräume zu Beteiligung und Mitentscheidung eingerichtet werden und in diesen Bereichen der Adressat bzw. die Adressatin eine Ermächtigung erfährt“ (*Wagenblass 2016, S. 31*). Auf die pädagogische und politische Notwendigkeit von Beteiligungs- und Beschwerdemöglichkeiten in stationären Jugendhilfesettings wird seit vielen Jahren verwiesen (*Hansbauer/Kriener 2006; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2010; Wolff/Hartig 2013*) und gleichzeitig die fehlende konsequente alltägliche Implementierungspraxis in der Gegenwart beklagt (*Stork 2007, Betz/Gaiser/Pluto 2010, Urban-Stahl/Jann 2014*). Die vorliegenden Ergebnisse der Gruppendiskussionen bestätigen, dass die Bemühungen Machtstrukturen zu hinterfragen und Beteiligungs- und Beschwerdemöglichkeiten im Kontext von Schutzkonzepten weiterzuentwickeln, nicht nachlassen dürfen und nach wie vor dringend notwendig erscheinen.

Anmerkungen

- 1 Die nachfolgenden und weitere Ergebnisse werden auch in dem Buch des Verbundprojekts diskutiert: *Kampert, M./Röseler, K./Wolff, M. (2017): Beziehungsgestaltung. In: Wolff, M., Schröer, W./Fegert, J. M. (Hrsg.): Schutzkonzepte in Theorie und Praxis. Ein beteiligungsorientiertes Werkbuch. – Weinheim und Basel, S. 76-123.*
- 2 Die Namen der TeilnehmerInnen an den Gruppendiskussionen wurden von den ForscherInnen pseudonymisiert.

Literatur

- Abrahamczik, V./Hauff, S./Kellerhaus, T./Küpper, S./Raible-Mayer, C./Schlotmann, H.-O. (2013): Nähe und Distanz in der (teil)stationären Erziehungshilfe. Ermutigung in Zeiten der Verunsicherung. – Freiburg im Breisgau.*
- Allroggen, M./Domann, S./Strahl, B./Schloz, C./Fegert, J./Kampert, M. (2016): How Much Insecurity Does Security Need? The Discrepancy in Assessing the Sense of Security of Children, Adolescents and Caregivers in Institutions. In: Child and Youth Service. Vol. 37, 4 .
<https://doi.org/10.1080/0145935X.2016.1210447>*
- Betz, T./Gaiser, W./Pluto, L. (Hrsg.) (2010): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten. – Schwalbach am Taunus.*
- Brisch, K.-H. (2009): Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie. 9. vollst. überarb. und erw. Auflage. – Stuttgart.*
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2013). Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. – Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8>*

- Bohnsack, R./Przyborski, A./Schäffer, B.* (2010): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. 2., vollst. überarb. und aktualisierte Aufl. – Opladen.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend* (Hrsg.) (2010): Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Allgemeine Qualitätsstandards und Empfehlungen für die Praxisfelder Kindertageseinrichtungen, Schule, Kommune, Kinder- und Jugendarbeit und Erzieherische Hilfen. Für ein kindgerechtes Deutschland! – Berlin.
- Bourdieu, P.* (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: *Kreckel, R.* (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Sonderband 2: Soziale Welt. – Göttingen, S. 183-198.
- Elias, N.* (1970): Was ist Soziologie? Grundfragen der Soziologie. 2. Auflage. – München.
- Eßer, F.* (2016): Kids. In *Schröer, W./Struck, N./Wolff, M.* (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. – Weinheim und Basel, S. 59-81.
- Gahleitner, B.* (2016): Professionelle Beziehungsarbeit in der Kinder- und Jugendhilfe. *Jugendhilfe*, 54, 1, S. 6-11.
- Hansbauer P. /Kriener M.* (2006): Erziehung braucht eine Kultur der Partizipation. Diakonieverbund Schweicheln e.V. (Hrsg.). – Hiddenhausen.
- Kampert, M./Röseler, K./Wolff, M.* (2017): Beziehungsgestaltung. In: *Wolff, M., Schröer, W./Fegert, J. M.* (Hrsg.): Schutzkonzepte in Theorie und Praxis. Ein beteiligungsorientiertes Werkbuch. – Weinheim und Basel, S. 76-123.
- King, V.* (2004): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz: Individuation, Generativität und Geschlecht in Modernisierten Gesellschaften. – Heidelberg.
- Kühn, M.* (2008): Wieso brauchen wir eine Traumapädagogik? Annäherung an einen neuen Fachbegriff. *Trauma & Gewalt*, 2, 4, S. 318-327.
- Liebhart, H.* (2015): Beschwerdeverfahren als Teil einer Fehlerkultur. In: *Crone, G./ Liebhart, H.* (Hrsg.): Institutioneller Schutz vor sexuellem Missbrauch. Achtsam und verantwortlich handeln in Einrichtungen der Caritas. – Weinheim und Basel, S. 50-62.
- Liebig, N./Nentwig-Gesemann, I.* (2009): Gruppendiskussion, In: *Kühl, S./Strodtholz, P./Taffertshofer, A.* (Hrsg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden. – Wiesbaden, S. 102-123.
- Littig, B./Wallace, C.* (1997): Möglichkeiten und Grenzen von Fokus-Gruppendiskussionen für die sozialwissenschaftliche Forschung. Wien: Reihe Soziologie / Institut für Höhere Studien, Abt. Soziologie 21. URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoa-222022>, Stand: 25.09.2015.
- Niekrenz, Y./Witte, M. D.* (2011) (Hrsg.): Jugend und Körper. Leibliche Erfahrungswelten. – Weinheim.
- Schmid, M./Fegert, J. M.* (2015): Zur Rekonstruktion des „sicheren Ortes“. Zum traumapädagogischen Umgang mit Grenzverletzungen in (teil-)stationären Settings. In: *Fegert, J. M.; Wolff, M.* (Hrsg.): Kompendium „Sexueller Missbrauch in Institutionen“. Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention. – Weinheim und Basel, S. 531-560.
- Schröer, W./Wolff, M.* (2015). Grenzkonstellationen in Organisationen. Grundlagentext im E-Learning-Programm ECQAT (nicht frei zugänglich). Programm zugänglich unter: <https://ecqat.elearning-kinderschutz.de>, Stand: 13.07.2017.
- Stork, R.* (2007): Kann Heimerziehung demokratisch sein? Eine qualitative Studie zum Partizipationskonzept. – Weinheim und München.
- Urban-Stahl, U.* (2012): Der Status der Profession als Machtquelle in der Hilfeplanung. In: *Huxoll, M./Kotthaus, J.* (Hrsg.): Macht und Zwang in der Kinder- und Jugendhilfe. – Weinheim und Basel, S. 140-152.
- Urban-Stahl, U./Jann, N.* (2014): Beschwerdeverfahren in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. – München und Basel.
- Wagenblaus, S.* (2004): Vertrauen in der Sozialen Arbeit. Theoretische und empirische Ergebnisse zur Relevanz von Vertrauen als eigenständiger Dimension. – Weinheim.
- Wagenblaus, S.* (2016): Vertrauen als Basis für Beziehungsarbeit. *Jugendhilfe*, 54, 1, S. 27-32.
- Weber, M.* (1922): Wirtschaft und Gesellschaft. – Tübingen.
- Weigelt, L.* (2010): Berührungen und Schule – Deutungsmuster von Lehrkräften. Eine Studie zum Sportunterricht. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92444-1>
- Wolf, K.* (1999): Machtprozesse in der Heimerziehung. *Forschung & Praxis in der Sozialen Arbeit*. Band 2. – Münster.
- Wolf, K.* (2010): Machtstrukturen in der Heimerziehung. *Neue Praxis*, 6, S. 539-557.

- Wolff, M.* (2015): Heimerziehung und Gewalt. Einrichtungen als vulnerable Lebensorte für Kinder und Jugendliche. In: *Andresen, S./Hunner-Kreisel, Chr./Fries, St. (Hrsg.):* Erziehung. Ein interdisziplinäres Handbuch. – Stuttgart und Weimar. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07057-1_12
- Wolff, M./Hartig, S.* (2013): Gelingende Beteiligung in der Heimerziehung. Ein Werkbuch für Jugendliche und ihre BetreuerInnen. – Weinheim.

Einstellungen zu Inklusion in der Schule – ein Schlüssel zum Gelingen einer tiefgreifenden Reform

Werner Greve, Katrin Hauenschild

Zusammenfassung

Die Umsetzung von Inklusion in der Schule hängt entscheidend vom Handeln der Akteure – Lehrende, Eltern und Kinder – ab, das wiederum von den Einstellungen der Beteiligten beeinflusst wird. Die Wechselwirkungen zwischen Einstellungen und Handeln, zwischen Einstellungen und konkreten Erfahrungen, aber auch zwischen den Einstellungen der verschiedenen Akteure im Schulalltag werden die Realisierung der Inklusion in der Schule wesentlich bestimmen. Zugleich steuern die Einstellungen der Beteiligten ihre Bewertungen – und bestimmen damit die individuellen Erfolgskriterien von Inklusion; eines davon dürfte nicht zuletzt auch in der Veränderung von Einstellungen (zur Inklusion) bestehen. Ausgehend von einem Überblick zum Forschungsstand in Bezug auf Einstellungen zu Inklusion in der Schule diskutiert der Beitrag diese Wechselwirkungen und geht auch auf theoretische und methodische Probleme der Einstellungsforschung ein.

Schlagwörter: Einstellungen, Einstellungsveränderung, Lehrende, Eltern, Kinder

Attitudes towards inclusion in schools – A key for the success of a fundamental reform

Abstract

The realization of inclusion in schools largely depends on the actions of the participating actors: pupils, parents and teachers. These actions, in turn, are determined by the actors' attitudes. The interaction between attitudes and actions, between attitudes and experiences, and between attitudes of different actors in schools will shape the realization of inclusion to a substantial degree. At the same time, the actors' attitudes will regulate the evaluation of the contributors and thus individual criteria for the success of inclusion. Actually, one important criterion will be the change of attitudes (e.g., towards inclusion). Based on a review of the state of affairs of research on attitude towards inclusion, the present paper discusses these interactive processes, including theoretical and methodical challenges of research on attitudes.

Keywords: Attitudes, attitude change, teachers, parents, pupils

Einstellungen zu Inklusion in der Schule – Ein Schlüssel zum Gelingen einer tiefgreifenden Reform

Die sich mit der zunehmenden Realisierung von Inklusion in der Schule quantitativ wie qualitativ vervielfachende Diversität und Heterogenität im Unterricht hat weitreichende Konsequenzen für organisationale und individuelle Prozesse in Bildungseinrichtungen. Sie stellt insbesondere Lehrerinnen und Lehrer vor erhebliche didaktische und erzieherische Herausforderungen: Vom Umgang mit strukturellen Rahmenbedingungen für Bildung von Menschen mit unterschiedlichsten Voraussetzungen und Bedürfnissen über neue Interaktionsmuster in Schule und Unterricht bis zu veränderten sozioemotionalen Erfahrungen jeder einzelnen Person. Die konzeptuelle Debatte um verschiedene (z.B. „enge“ und „weitere“) Inklusionsbegriffe (s. kritisch auch *Ahrbeck* 2014) hat für die Lösung der mit Inklusion verbundenen konkreten (praktischen) Probleme oft keine unmittelbaren Konsequenzen; im Kontext (schul-)politischer Debatten wird „Inklusion“ zudem häufig eher als Schlagwort verwendet, das die Komplexität der damit verbundenen Themen und Schwierigkeiten eher verdeckt als benennt. Hinzu kommt, dass sich lokale Diskussionen häufig auf einzelne Differenzaspekte beschränken, obwohl ‚Inklusion‘ im Grundsatz unterschiedlichste Dimensionen der Diversität adressiert (*Lütje-Klose/Löser* 2013; zum Überblick *Hauenschild/Robak/Sievers* 2013). Im Kontext der Schule wird insbesondere der Umgang mit Menschen mit Beeinträchtigungen und besonderem Unterstützungsbedarf in den Blick genommen – tatsächlich wird in der öffentlichen, insbesondere massenmedialen Diskussion der Begriff „Inklusion“ häufig ausschließlich auf diesen Bereich bezogen. Unabhängig von der nicht in jeder Hinsicht begrüßenswerten Verengung, die damit verbunden ist, wird man aber sicher sagen können, dass die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen und besonderem Förderbedarf in die Schule besondere Aufmerksamkeit – Erwartungen, Hoffnungen und Befürchtungen – auf sich zieht, weil mit diesem Anspruch subjektiv und objektiv eine Vielzahl praktischer Herausforderungen verbunden sind.

In den Schulen werden konkrete Personen – Kinder, Eltern und insbesondere Lehrende – Inklusion realisieren müssen, sie werden die praktischen Probleme lösen müssen. Ihr Handeln wird darüber entscheiden, wie sich Inklusion in Schulen entwickelt, und ihr Handeln wird davon abhängen, welche Erwartungen und Überzeugungen, welche Werte, Normen und Ziele – mit einem Wort: welche Einstellungen sie haben, nicht nur, aber doch insbesondere zur Inklusion. Dieser Beitrag will dafür argumentieren, dass die Einstellungen der konkret beteiligten und agierenden Personen, insbesondere der Lehrenden, in mehrfacher Hinsicht ein Schlüssel für das Gelingen von Inklusion an Schulen sind.

Wir wollen dazu in mehreren Schritten vorgehen. Nach konzeptuellen Vorüberlegungen zu Dimensionen und Konsequenzen von Einstellungen (1) wollen wir im zweiten Abschnitt den Forschungsstand für drei zentrale Akteursgruppen (Lehrende: 2.1; Eltern: 2.2, Kinder: 2.3) zusammenfassend diskutieren. Im dritten Schritt soll dann die Entwicklungs- und Veränderungsdynamik von Einstellungen (3) näher betrachtet werden; insbesondere in diesem Bereich gibt es (nach unserer Kenntnis) bislang (zu) wenig Forschung. Beide Abschnitte bieten die Grundlage für die Diagnose, dass mehrere methodische und theoretische Schwierigkeiten, insbesondere Validitätsfragen im Zusammenhang mit der Untersuchung von Einstellungen zur Inklusion noch nicht ausreichend beachtet werden (4); dies führt zu einem abschließenden Zwischenfazit über aktuelle Forschungsdesiderate (5).

1. Einstellung und Handeln: Konzeptuelle Vorüberlegungen

Wenn die Einstellungen von Personen zu Inklusion der Forschungsgegenstand sind, dann muss „Inklusion“ nicht trennscharf definiert werden (nicht einmal dann, wenn man unter diesem Label danach fragt), denn erfasst werden sollen ja gerade die je individuellen und subjektiven Konnotationen, das also, was die Personen damit inhaltlich und wertend jeweils verbinden. Dies gilt insbesondere dann, wenn Einstellungen in einem Selbstauskunftsformat erfasst werden; dies ist in der einschlägigen Forschung bislang fast ausnahmslos der Fall, wobei standardisierte und unstandardisierte Formate gleichermaßen eingesetzt werden. Selbstverständlich ist dazu eine hinreichende Einigkeit über das mit „Inklusion“ angesprochene thematische Feld vorausgesetzt, aber die sollte bei aller Diskussion über Details generell gegeben sein. Auch in der Bewertung ist der generelle Konsens über die Möglichkeit der gesellschaftlichen Teilhabe für alle Menschen, unabhängig von (für diese Möglichkeiten irrelevanten) Verschiedenheiten, wohl nicht strittig. Die Diskussion über die Frage, was eine Einstellung und wie sie zu erfassen ist, ist älter (und wird im Hinblick auf ihre Erfassung auch aktuell noch geführt – s. Abschnitt 4), aber ist konzeptuell kaum kontrovers. Konsens ist, dass kognitive und affektive Facetten („Erwartung“ und „Wert“) interaktiv bestimmend für Einstellungen sind (in klassischen Ansätzen häufig in der Metapher einer multiplikativen Gewichtung der Erwartungs- durch die Wertkomponente ausgedrückt; *Ajzen* 1996). Die Mehrzahl der vorliegenden standardisierten Fragebögen zur Einstellung zur Inklusion berücksichtigt das Erfordernis der konzeptuellen *und* empirischen Trennung beschreibender und bewertender Aspekte freilich nicht (auch dann nicht, wenn auf Erwartungs-Wert-Theorien explizit Bezug genommen wird; z.B. *Seilfried* 2015).

Die Voraussetzung, dass Einstellungen auch handlungsrelevant sind, ist der Ausgangspunkt der Mehrzahl der vorliegenden Untersuchungen von Einstellungen zur Inklusion. Es ist hilfreich, hierbei drei Aspekte von Einstellungen als „Gelingensbedingungen“ für Inklusion zu unterscheiden.

Individuelle Maßstäbe. Zunächst ist keineswegs klar, was „Gelingen“ von Inklusion im Einzelnen eigentlich bedeuten oder umfassen soll. Obwohl in einigen Punkten sicher Einigkeit bestehen dürfte (z.B. Bildungschancen aller Kinder verbessern, Entwicklungsspielräume erweitern), wird in pluralistischen Gesellschaften das Kriterium für das „Gelingen“ auch von umfassenden sozialpolitischen Veränderungen vielfach und weitreichend *individualisiert*: Ob ein aktueller Zustand oder seine Veränderung (selbst wenn beides einheitlich wahrgenommen werden würde) positiv oder negativ zu bewerten ist, hängt vom je angelegten individuellen Bewertungsmaßstab ab (Nenne ich das gerecht oder gerade ungerecht, wenn unterschiedliche Menschen gleich behandelt werden?). Aus diesem Grund ist die oben angesprochene Trennung deskriptiver und evaluativer Komponenten von Einstellung („Erwartung“ und „Wert“) wichtig – es ist nicht von vorneherein klar, wo hier interindividuelle Differenzen liegen könnten. Jedenfalls aber wird auf individueller Ebene dieser Bewertungsmaßstab den Einstellungen der Person zur Inklusion entsprechen: Einstellungen sind bewertende Haltungen zum Einstellungsgegenstand. Insofern hängt es trivialerweise von den Einstellungen der Beteiligten ab, ob Inklusion „gelingen“ ist. Das ist durchaus bedeutungsvoll, denn die Inklusionsdebatte wird vielfach weniger empirisch oder sachorientiert, sondern oft auch mit stark wertenden, gelegentlich sogar ideologischen Positionierungen geführt (zur Diskussion siehe etwa *Ahrbeck* 2014). Je nach Position wird also selbst dann, wenn die Bestandsaufnahme unstrittig wäre, das Ur-

teil darüber, ob sie ein Ge- oder Misslingen anzeigt, interindividuell erheblich variieren – und in diesem Sinne von den Einstellungen abhängen.

Einstellungsänderung als Maßstab. Die interindividuelle Einstellungsvarianz hat noch eine weitere, äußerst interessante Facette. Nicht nur in vielen Standpunktäußerungen, sondern auch in der Behindertenrechtskonvention der UN, die die mit dem Anspruch „Inklusion“ verbundene Reform in Deutschland in Gang gebracht hat, wird die *Veränderung* von Einstellungen selbst als Legitimation und damit als Kriterium für das „Gelingen“ von Inklusion benannt. In Artikel 8 der UN-Konvention wird „die Förderung einer respektvollen Einstellung gegenüber den Rechten von Menschen mit Behinderungen auf allen Ebenen des Bildungssystems“ (UN-Behindertenrechtskonvention 2008) explizit genannt. Wenn ein politisches Ziel von Inklusion die Veränderung der Haltung hin zu einer Akzeptanz von und einem angemessenen Umgang mit Vielfalt in unserer Gesellschaft ist, dann wird die Entwicklung der Einstellungen bei den Akteuren ebenso wie bei den anderen Mitgliedern der Gesellschaft zum Erfolgskriterium.

Einstellung und Handeln. Wie immer das Kriterium bestimmt wird: Es wird auf das Handeln der Beteiligten ankommen, inwieweit es *erreicht* wird. Dieses Handeln wiederum wird (seit Aristoteles) wesentlich von Überzeugungen und Bewertungen bestimmt, deren Konfiguration traditionell eben als „Einstellungen“ bezeichnet werden. Handlungstheoretische Ansätze, insbesondere in der Tradition sogenannter Erwartungs-Wert-Modelle (Ajzen 1996; Bandura 1986; Heckhausen/Heckhausen 2010; zusammenfassend Greve 2002), gehen davon aus, dass Erwartungen (z.B. Handlungsfolgeerwartungen, aber auch bereichsspezifische Kontroll- und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen) und Bewertungen (hier u.a. diversitätsbezogene Bewertungen, Wahrnehmung von Normen) – und also Einstellungen, wenn Einstellungen verstanden werden als Kombination kognitiver und affektiver Handlungsprädiktoren (Ajzen 1996; Bohner/Dickel 2011; Frey/Stahlberg/Gollwitzer 1993) – das konkrete (auch pädagogische) Handeln prägen und damit eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung der inklusiven Schule sein werden. Vor allem in dieser Hinsicht wird das „Gelingen“ von Inklusion wesentlich von den Einstellungen der handelnden Akteure abhängen.

2. Einstellungen zur Inklusion in der Schule: Forschungsstand

Zwar hat Inklusion Vorläufer (insbesondere Integration), die sich in zahlreichen Aspekten mit Inklusion überschneiden, aber der mit Inklusion verbundene Anspruch reicht nicht nur deutlich weiter, sondern umfasst auch neue Aspekte (etwa die Frage gleicher Rechte, die Wahlfreiheit etc.). In diesem Sinne hat die Untersuchung von Einstellungen zur *Inklusion* keine lange Tradition: Inklusion als Idee, Programm und Realisierung ist vergleichsweise jung. Aus vielen Gründen sind zudem die Bedingungen für und die Realisierungen von Inklusion (in der Schule) in unterschiedlichen Ländern (mitunter auch: Regionen) durchaus verschieden – berichtete Einstellungen beziehen sich daher möglicherweise (auch über den eben angesprochenen Aspekt der Subjektivität der Begriffsverwendung hinaus) auf unterschiedliche Erfahrungen und mögen daher verschiedene Facetten betonen; dies ist für Interpretationen etwa unstandardisierter Erhebungsformen zu beachten, macht zugleich aber Fallstudien wichtig, um die Vielfalt der Konstellationen zu erkennen. Gleich-

wohl lassen sich bei einer zusammenfassenden Betrachtung des Forschungsstandes in Bezug auf die wichtigsten Akteure in der Schule – Lehrende, Eltern und Kinder – konvergente Befunde, aber auch Forschungsdesiderate identifizieren.

Die Absicht der folgenden Zusammenschau ist es nicht, die Belastbarkeit der zusammengetragenen Befunde im Detail zu erwägen; insbesondere wird auf die methodischen Besonderheiten der zitierten Studien (z.B. der jeweils verwendete Einstellungsfragebogen) nicht näher eingegangen: Die Voraussetzung empirischer Forschung muss es sein, dass das angezielte Konstrukt (hier: „Einstellung zur Inklusion“) *unabhängig* von der für seine Erfassung verwendeten Methode ist. Das bedeutet nicht, dass es keine methodischen Schwierigkeiten gibt: Die je verwendete Methode wird spezifische Selektions- und auch Verzerrungseffekte aufweisen und insofern den Befund beeinflussen (dies ist natürlich bei der Interpretation von Befunden zu berücksichtigen). Aber jenseits dieser Einschränkung ist empirische Forschung zu einem Themenfeld nur sinnvoll, wenn auch verschiedene Erfassungsformen und -methoden dasselbe Thema (Konstrukt) anzielen (andernfalls *wäre* es nicht Forschung zur Einstellung zur Inklusion). Dies vorausgesetzt ist die Beantwortung der Frage, welches Bild sich für die inklusionsbezogenen Einstellungen der hier betrachteten Akteursgruppen nach dem gegenwärtigen Stand der Forschung über die je verwendeten unterschiedlichen methodischen Zugänge hinweg abzeichnet, die Absicht der folgenden Abschnitte.

2.1 Die Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern

Im Hinblick auf die Einstellungen von Lehrenden (zum Überblick siehe etwa *Avramidis/Norwich* 2002; *de Boer/Pijl/Minnaert* 2011) setzt die Mehrzahl der vorliegenden Studien bereits voraus, dass eine positive Einstellung eine der wichtigsten Gelingensbedingungen von Inklusion ist, und untersucht empirisch vor allem die Frage, inwieweit diese Voraussetzung erfüllt ist; in der Regel wird dies mit der Frage gleichgesetzt, ob Lehrende eine insgesamt positive Haltung zur Inklusion haben. Die Befundlage zeigt, dass zwar generell die (formulierte) Zustimmung hoch ist (*Janz* u.a. 2012), dabei jedoch von einer erheblichen Varianz auszugehen ist. Studien im englischsprachigen Raum (*Avramidis/Norwich* 2002; *Wilczenski* 1995) deuten darauf hin, dass hierbei kindbezogene Faktoren (z.B. Formen der Beeinträchtigung) die Haltung der Lehrenden stärker beeinflussen als personenbezogene Attribute der Lehrenden (Einstellungen, Kompetenzen). Erwartungsgemäß schätzen Lehrende die ‚Inklusionsfähigkeit‘ der Kinder unterschiedlich ein: Sie sind gegenüber den Förderbereichen Sprache, Lernen und geistige Behinderungen positiver eingestellt (*Stoiber/Gettinger/Goetz* 1998) als gegenüber emotionalen Störungen, neurologischen oder Sinnesbeeinträchtigungen (*Avramidis/Bayliss/Burden* 2000). Jedoch werden diese (berichteten) Einstellungen stark vom jeweiligen Kontrast (Fragekontext) abhängen. *Gebhardt* u.a. (2011) zeigen z.B., dass die Inklusion von Kindern mit geistigen Behinderungen durchaus kritisch gesehen und ein größerer Lerneffekt für diese Kinder an Sonderschulen erwartet wird. Am positivsten sei die Einstellung gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Körperbehinderungen, gefolgt von Lernbehinderungen. Auch in nationalen Studien korrelieren die Bereitschaft zur Inklusion und damit einhergehende wahrgenommene Grenzen deutlich mit der Art der Beeinträchtigung (*Kopp* 2009) und vermuteten Auswirkungen auf gesellschaftlich hoch bewertete Funktionsleistungen, nicht aber ausschließlich mit dem Schweregrad (*Cloerkes* 2007).

Der gemeinsame Nenner dieses Befundbildes dürfte es sein, dass die Behinderungen und Unterstützungsnotwendigkeiten der inkludierten Kinder die Haltung von Lehrenden nicht zuletzt deswegen bestimmen, weil diese Herausforderungen in Relation zu den Kompetenzen und Ressourcen stehen, die den Lehrenden zur Verfügung stehen. Handlungstheoretische Argumente, aber auch zahlreiche empirische Befunde (zusammenfassend Greve 2002) deuten darauf hin, dass insbesondere Kontrollüberzeugungen (Kompetenzvorstellungen und Wirksamkeitserwartungen) menschliche Handlungen steuern. Folgt man etwa der Theorie geplanten Verhaltens (*Ajzen* 1996), ist davon auszugehen, dass hier nicht nur allgemeine, sondern insbesondere spezifische Wirksamkeitserwartungen der Lehrenden ihre inklusionsbezogenen Einstellungen und Handlungen bestimmen (*Greve* u.a. 2014). So zeigt sich, dass sowohl eine entsprechende Ausbildung als auch persönliche Erfahrungen im Umgang mit Kindern mit Beeinträchtigungen eine positive Einstellung zum Thema Inklusion begünstigen (*Balboni/Pedrabasi* 2000; *Feyerer* 2014; *Greve* u.a. 2014; *Hedderich/Hecker* 2009; *Kunz/Luder/Moretti* 2010; *Kreuz* 2002; *Miller* 2013). Auch jüngere Studien, die darauf hinweisen, dass Lehrerinnen und Lehrer einem gemeinsamen Unterricht aller Kinder zwar grundsätzlich positiv gegenüberstehen, bei der Umsetzung jedoch Unterstützung benötigen (*Sermier Dessemontet/Benoit/Bless* 2011; *Gebhardt* u.a. 2011), unterstreichen den Einfluss von Kompetenzüberzeugungen auf die Einstellung. Vorliegende Daten zu Lehrenden, die bereits inklusiv arbeiten (*Kopp* 2009; *GEW* 2010; *Leigemann* u.a. 2012; *Janz* u.a. 2012; *Hedderich/Hecker* 2009), sprechen übereinstimmend dafür, dass Vorerfahrungen oder entsprechende Aus-, Fort- oder Weiterbildungen mit einer positiven Einstellung zur Integration bzw. Inklusion zusammenhängen (zu vergleichbaren Befunden an Förderschulen vgl. z.B. *Miller* 2013). Auch liegt die Annahme nahe, dass Einstellungsänderungen wesentlich über die durch Erfahrungen und Schulung veränderten Wirksamkeitsüberzeugungen vermittelt werden.

2.2 Die Einstellungen von Eltern

Neben den Einstellungen von Lehrenden zur Entwicklung der Inklusion in der Schule spielen auch die Haltungen anderer Akteure im Schulkontext eine Rolle, insbesondere ihrer unmittelbaren Interaktionspartner. Neben den Kolleginnen und Kollegen betrifft dies insbesondere auch die Eltern, deren Einstellungen (und die aus ihnen resultierenden Handlungen) wichtige Rahmenbedingungen für die Handlungsoptionen von Lehrenden setzen. Schon durch die Anmeldung ihrer Kinder in einer allgemeinen Schule (oder eben, soweit verfügbar, doch in einer Förderschule), aber auch durch Anforderungen und Wünsche im Detail artikulieren sie ihre jeweiligen Haltungen und Interessen häufig proaktiv, gelegentlich auch fordernd.

Die Mehrzahl der vorliegenden Studien weist darauf hin, dass auch Eltern der Inklusion tendenziell positiv gegenüberstehen, unabhängig davon, ob ihre eigenen Kinder einen sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen (z.B. *de Boer/Munde* 2014; *Gasser* u.a. 2011; *Gasteiger-Klicpera* u.a. 2012; *Kalyva/Georgiadi/Tsakiris* 2007; *Krüger/Krüger* 2014; *Kunz/Luder/Moretti* 2010; zum Überblick *de Boer/Pijl/Minnaert* 2010). Gewiss sind die Einstellungen von Eltern zur Inklusionen durchaus divers (*Elkins/van Kraayenoord/Jobling* 2003; *Leyser/Kirk* 2004; *Palmer* u.a. 2001) – häufig werden sie mit unzureichenden Ressourcen, zunehmend aber auch mit begrenzten Wahlmöglichkeiten hadern (in Niedersachsen ist etwa der Förderschwerpunkt Lernen vollständig aufgelöst – hier haben Eltern

keine Wahl mehr). Insofern bilden die Einstellungen von Eltern ein konfirmatorisches oder kontrastives Gegenstück zu den Einstellungen der Lehrenden; sie werden durch einzelne Äußerungen ebenso wie durch eine konvergente oder divergente Tendenz über die Klasse hinweg einen Einfluss auf das Handeln, aber auch die Entwicklung (Stabilität oder Wandel) der Einstellung der Lehrenden ausüben. Gleichzeitig wird die Einstellung der Lehrenden (und ihre Veränderung) ihrerseits ein Einflussfaktor auf die Einstellung der Eltern sein. Daher geht die Annahme, dass die Einstellung von Lehrenden Konsequenzen für die Realisierung der Inklusion hat, über die Implikationen für die Handlungsmotivation und -regulation der Lehrenden selbst hinaus. Die Effekte der Interaktion von Eltern mit Lehrenden sind bislang kaum beachtet worden; insbesondere fehlt es weitgehend an Studien im längsschnittlichen Format.

2.3 Die Einstellungen von Kindern

Im Hinblick auf die Inklusion von Kindern richtet sich die politische und moralische Diskussion vorwiegend auf die Frage nach den Entwicklungsfolgen von Inklusion für Kinder mit Förderbedarf (Ruijs/Peetsma/van der Veen 2010): Ohne die begründete Hoffnung, dass Inklusion insbesondere für Kinder mit besonderem Förderbedarf positiv (in welchem konkreten Sinne auch immer) wirkt (und für alle anderen jedenfalls nicht negativ), wäre sie schwerlich legitimierbar (Greve u.a. 2014). Demgegenüber ist die Frage, ob die Einstellungen von inklusiv unterrichteten Kindern selbst sich durch Inklusionserfahrungen verändern, bislang kaum thematisiert worden; Einstellungen von (Grundschul-)Kindern zur Inklusion bzw. zum Themenfeld „Behinderung“ sind selten untersucht worden (Gannon/McGilloway 2009; Gash 1993, 1996; Laws u.a. 1996; Roberts/Lindsell 1997; Roberts/Smith 1999; Schwab/Tretter/Gebhardt 2014; zusammenfassend de Boer/Pijl/Minnaert 2012).

Jedoch dürfte die Einstellung von Kindern zur Inklusion nicht nur eine der Voraussetzungen für das Gelingen von Inklusion darstellen (etwa als eine Bedingung der sozialen Interaktionen der Kinder in inklusiven Klassen; de Boer/Pijl/Minnaert 2012; Schwab/Tretter/Gebhardt 2014), sondern ist zugleich, wie oben angesprochen, eines der Kriterien für das Gelingen. Eine der tragenden Ideen von inklusivem Unterricht ist es, dass Kinder mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf nicht nur kognitiv in ihrer Leistungsentwicklung, sondern insbesondere auch sozial von ihm profitieren (Wocken 2013; Prengel 2013). Aus dieser Perspektive sollte sich aus Sicht vieler Befürworter inklusiver Unterricht in Richtung einer anhaltenden, womöglich zunehmenden Unvoreingenommenheit und Offenheit der Kinder im Umgang mit Diversität auswirken (Hong/Kwon/Jeon 2014; Maras/Brown 1996; Mavropoulou/Sideridis 2014). Ob und unter welchen Bedingungen intendierte Offenheits- oder Toleranzeffekte tatsächlich eintreten und ob es gegenläufige Effekte (etwa eine mehrfach gefundene Abnahme positiver Einstellungen mit dem Alter; Tang u.a. 2000; aber auch den Rückgang von Vorurteilen während des Grundschulalters, Raabe/Beelmann 2011; im Überblick Krull/Wilbert/Hennemann 2014) und nicht intendierte Nebeneffekte gibt (etwa im Hinblick auf andere Motivations- oder Einstellungsdimensionen, beispielsweise zur Leistungsbereitschaft oder zum Fähigkeitsselbstkonzept), ist daher eine offene empirische Frage (de Boer/Pijl/Minnaert 2012; Gasser u.a. 2011; Koster u.a. 2007).

In diesem Zusammenhang ist beachtenswert, dass auch die Befunde bei den Studien zur sozialen Integration von Kindern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in die

Klassengemeinschaft insgesamt uneinheitlich sind: Einige Studien sprechen dafür, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (insbesondere mit Lernbehinderung und Verhaltensauffälligkeiten) ein hohes Ausgrenzungsrisiko aufweisen und im gemeinsamen Unterricht häufiger von den Gleichaltrigen abgelehnt werden als Kinder ohne Beeinträchtigung (Bless/Mohr 2007; Huber/Wilbert 2012; im Überblick Krull/Wilbert/Hennemann 2014).

Auch in Bezug auf das Alter sind die Ergebnisse aus Untersuchungen mit Kindern und Jugendlichen heterogen: Bei Kindern im Grundschulalter konnte die Abnahme positiver Einstellungen mit dem Alter (z.B. Tang u.a. 2000), aber auch eine Zunahme prosozialer Handlungen mit der Integrationsdauer (Joller-Graf/Tanner 2011) festgestellt werden. Eine Studie mit Schülerinnen und Schülern aus 8. Klassen konnte eine positive Einstellung zu Inklusion feststellen bei Schülerinnen und Schülern *ohne* Erfahrungen mit gemeinsamem Unterricht im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern *mit* Erfahrungen mit gemeinsamem Unterricht (Lelgemann u.a. 2012). Bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in ersten Klassen konnten Krull/Wilbert/Hennemann (2014) das Risiko sozialer Ausgrenzung bestätigen und ein signifikant geringeres Fähigkeitsselbstkonzept nachweisen.

Dass die Befundlage heterogen ist, wird freilich nicht nur auf die Heterogenität des sonderpädagogischen Förderbedarfs der je untersuchten Konstellation von Kindern, sondern auch auf entwicklungspsychologische Ursachen zurückzuführen sein. Ein zentrales theoretisches Problem in diesem Zusammenhang ist gerade die Frage, inwieweit die *Entwicklungsvoraussetzungen* für ein elaboriertes Einstellungskonzept bei jüngeren Kindern schon vorliegen (können); das betrifft insbesondere die Entwicklung eines hinreichend komplexen (u.a. hierarchisch differenzierten) Verständnisses der sozialen Welt, aber auch das Verständnis von „Behinderung“ in ihren vielschichtigen sozialen Konnotationen (Magiati/Dockrell/Logotheti 2002; zusammenfassend auch hierzu Raabe/Beelmann 2011). Der Umstand, dass sich Einstellungen (z.B. zu Behinderungen, aber auch zu moralischen Themen generell) im Grundschulalter erst entwickeln, verweist nochmals auf die besondere Bedeutung des Einflusses auf Einstellungen durch Inklusionserfahrungen – und auch die Erfahrungen, die Kinder mit den Einstellungen der Lehrenden und Eltern machen. Jedoch gibt es bislang kaum Studien zur *Entwicklung* von Einstellungen im Grundschulalter. Die etwas umfangreichere Literatur zur Entwicklung von Vorurteilen in der Kindheit weist darauf hin, dass tatsächlich das frühe Grundschulalter hier eine sensible Periode zu sein scheint (zusammenfassend Raabe/Beelmann 2011).

Das hat auch methodische Implikationen, insbesondere im Hinblick auf die Beurteilung der Validität von Erfassungen bei jüngeren Kindern (die zugleich ein wichtiges Forschungsdesiderat darstellen). Hinzu kommt, dass verschiedene Erfassungsmethoden selbst von Entwicklungsbedingungen abhängen haben; so könnte das Sprachverständnis der Kinder für eine Selbstauskunft auch dann noch unzureichend sein, wenn Kinder eine Haltung zum gemeinsamen Unterricht mit Kindern unterschiedlicher Lernvoraussetzungen durchaus schon entwickelt haben. Zwar liegen aus Studien mit jüngeren Kindern Erhebungsinstrumente für soziometrische Befragungen (z.B. soziale Wahl/soziale Ablehnung) und Fragebögen zur sozialen und emotionalen Schulerfahrung vor (Krull/Wilbert/Hennemann 2014), umfangreichere standardisierte Erfassungsinstrumente werden jedoch erst zum Ende der Grundschulzeit einsetzbar sein. Zwar sind qualitative Zugänge früher möglich, auch hier aber wird die Interpretation von Äußerungen immer auf den kognitiven, sprachlichen oder emotionalen Entwicklungsstand relativiert werden müssen.

3. Einstellungsveränderungen: Interaktions- und Anpassungsdynamiken

Eine Vielzahl von Studien zeigt, dass sich spezifische Einstellungen im und durch den aktiven Umgang mit dem, worauf sie sich richten, ihrerseits verändern (Bohner/Dickel 2011; Stroebe 2007; Balboni/Pedrabasi 2000). In Bezug auf Menschen mit Behinderungen haben dementsprechend mehrere Studien gezeigt, dass sich negative Einstellungen ihnen gegenüber mit der Häufigkeit des Kontaktes verändern (Kreuz 2002). So ist auch im Lichte der im vorangegangenen Abschnitt angesprochenen Befunde zu erwarten, dass nicht nur mit wachsender Erfahrung, sondern ebenso durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen die tatsächlichen und insbesondere subjektiven Kompetenzen von Lehrenden zunehmen und sich in der Folge inklusionsbezogene Einstellungen verändern werden.

Die konkrete Situation, auf die Lehrende im Unterricht reagieren müssen, wird dabei in hohem Maße von den spezifischen Einschränkungen und Förderbedürfnissen der ihnen anvertrauten Kinder, von den Interessen der Erziehungsberechtigten und den je verfügbaren individuellen und strukturellen Möglichkeiten und Ressourcen in einem spezifischen institutionellen Kontext abhängen: Die Effekte von Einstellungen und anderen Handlungsvoraussetzungen auf das konkrete Handeln werden ebenso wie die Einstellungsänderungsdynamiken in Abhängigkeit von diesen Konstellationen erheblich variieren. Bislang liegen zu diesen Konstellationseinflüssen allerdings kaum Befunde vor, obwohl Überblicksarbeiten darauf hinweisen, dass situativen Bedingungen (z.B. die Konstellation der Kinder in der aktuellen Klassenzusammensetzung) für die Erklärung von Einstellungen wenigstens eine ebenso große Bedeutung zukommt wie individuellen Faktoren (Avramidis/Norwich 2002).

Interaktion von Einstellung und Handeln. Seltener diskutiert ist der Umstand, dass Handeln und die im Handeln neu gewonnenen Erfahrungen in einem komplexen Wechselverhältnis zu personalen Handlungsvoraussetzungen allgemein und Einstellungen im Besonderen stehen: Einstellungen hängen auch vom vorangegangenen *eigenen* Handeln ab. Eine der ältesten und bestbewährten Theorien der Sozialpsychologie, die Theorie der „kognitiven Dissonanz“ (Festinger 1954), argumentiert, dass (unter bestimmten Umständen) unsere Einstellungen unseren Handlungen auch *nachfolgen* (ihnen nicht nur vorausgehen): Wir tun nicht nur, was wir für richtig halten, wir halten auch für richtig, was wir getan haben – sogar dann, wenn wir es nicht nur deswegen getan haben, weil wir es für richtig gehalten haben. Auf diese Weise kann man Einstellungen bei sich und anderen verändern („forced compliance“): Personen, die sich für etwas engagieren, haben danach eine positivere Haltung zu dem, wofür sie sich engagiert haben – sogar dann, wenn ihre Haltung zuvor nicht ausgeprägt positiv war (Bohner/Dickel 2011; Haddock/Maio 2007; Stroebe 2007). Ein solches einstellungsbeeinflussendes Engagement kann bereits die Formulierung (das Vertreten) des eigenen Standpunktes sein. Vor diesem Hintergrund sind die oben angesprochenen Interaktionsdynamiken etwa zwischen Lehrenden und Eltern komplexer zu denken. Beispielsweise wird der Umstand, die eigene Position gegenüber (abweichenden) anderen Positionen vertreten zu haben, selbst Effekte auf die Stabilität der eigenen Einstellung haben – bei Lehrenden wie Eltern.

Individuelle Anpassungsressourcen. Der Einfluss individueller Ressourcen auf Einstellungen und Einstellungsveränderungen ist in diesem Zusammenhang bislang seltener be-

achtet worden. Die Konfrontation mit pädagogischen Herausforderungen, für die man subjektiv nicht ausreichend kompetent oder vorbereitet ist und bei der man sich unzureichend unterstützt oder sogar alleine gelassen fühlt, kann als Belastung erlebt werden. Dies wird nicht nur Folgen für Aspekte des spezifischen und allgemeinen Wohlbefindens (u.a. Arbeits- und Lebenszufriedenheit, Selbstwertempfinden, Burnout) haben, sondern auch das pädagogische inklusionsbezogene Handeln beeinflussen. Diese Folgen können durch individuelle und soziale Bewältigungsressourcen gemildert oder vermieden werden (Greve 2008; Wentura/Greve/Klauer 2002). Im gegebenen Zusammenhang sind insbesondere Bewältigungsprozesse interessant, die adaptive Reaktionen auf solche Belastungen thematisieren, die durch aktive Anstrengungen weder vermieden noch beeinflusst werden können (Lehrende haben nicht mehr die Wahl, ob sie inklusiv arbeiten wollen). Beispielsweise werden im Zwei-Prozess-Modell der Entwicklungsregulation (Brandtstädter 2007; Brandtstädter/Rothermund 2002) zwei Modi der Problembewältigung unterschieden: Im „assimilativen“ Modus werden Handlungs- und Entwicklungsziele mit erforderlichenfalls auch wechselnden Strategien aktiv und in der Regel bewusst verfolgt, im „akkommodativen“ Modus werden Ziele, Wünsche und Bewertungen angesichts unveränderlich oder unüberwindlich erscheinender Hindernisse so angepasst, dass die problematische Diskrepanz zwischen Bewertungen und Wahrnehmungen verringert wird. Akkommodative Flexibilität sollte daher nicht nur die Belastungswirkung der Konfrontation mit Inklusion und erlebter Überforderung abpuffern, sondern auch ein wichtiger Prädiktor gerade für die Veränderung inklusionsbezogener Einstellungen (z.B. in Richtung auf höhere Akzeptanz und Befürwortung) sein. Nicht zuletzt trägt die Anpassung von Zielen an Handlungs- und Kontrollmöglichkeiten auch zur Stabilisierung von Kontroll- und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bei (Greve/Leipold 2012). Das bedeutet, dass die Untersuchung von Dynamiken der Einstellungsveränderung neben den konkreten Erfahrungen und sozialen Interaktionen der Beteiligten auch ihre individuellen Ressourcen in den Blick nehmen muss.

4. Theoretische und methodische Probleme bei der Untersuchung von Einstellungen

Die Forschung zu Einstellungen zur Inklusion basiert bislang fast ausschließlich auf Selbstauskünften derer, deren Einstellung der Gegenstand der Untersuchung sind. Das folgt nicht nur einem intuitiven Verständnis von Einstellung (wer sollte sie besser kennen als der, der sie „hat“?), sondern auch einer relativ langen sozialpsychologischen Tradition der Einstellungsforschung (Frey/Stahlberg/Gollwitzer 1993). Allerdings verbinden sich mit dieser Perspektive theoretische und methodische Probleme, die die Tragfähigkeit und Reichweite des oben konturierten Befundbildes relativieren könnten.

Dass formulierte Einstellungen dem tatsächlichen Handeln durchaus nicht entsprechen müssen, wurde spätestens seit der klassischen Arbeit von LaPiere (Frey/Stahlberg/Gollwitzer 1993) deutlich, in der es um mögliche xenophobe Einstellungen amerikanischer Hoteliers ging: Ihre schriftlich geäußerten Einstellungen waren deutlich *negativer* als die zuvor – von ihnen unbemerkt – registrierten Verhaltensweisen. Dieses „Konsistenzproblem“ der Einstellungsforschung hat mehrere Seiten, die für die systematische Untersuchung inklusionsbezogener Einstellung von unmittelbarer Bedeutung sein dürften.

Eine erste Argumentationslinie geht davon aus, dass innere Konstellationen (insbesondere eben Einstellungen: Konstellationen von Überzeugungen und Bewertungen) als wichtige *kausale* Handlungsbedingungen aufzufassen sind (dies ist die zentrale Idee der Erwartungs-Wert-Theorien; *Ajzen*, 1996). Die „Lücke“ zwischen Einstellungen und tatsächlichem Handeln muss aus dieser theoretischen Perspektive durch die Einbeziehung weiterer Variablen geschlossen werden. Prototyp einer solchen Variable ist eben die Selbstwirksamkeit (bei *Ajzen*: „wahrgenommene Verhaltenskontrolle“), deren Fehlen das Umsetzen einer Einstellung verhindern würde. Allerdings zeigen zahlreichen Befunde, dass auch die Berücksichtigung der Selbstwirksamkeit nicht ausreichend ist; entsprechend argumentieren etwa Volitionstheorien, dass die von Einstellungen und Kontrollüberzeugungen bestimmten Intentionen erst durch konkrete Umsetzungspläne („implementation intentions“) Realisierungschancen haben (*Greve* 2002).

Gemeinsame Voraussetzung aller dieser Ansätze ist die Annahme, dass zwischen kognitiven Konstellationen (Einstellungen, Selbstwirksamkeit, Intentionen etc.) einerseits und Handlungen andererseits ein *kausaler* Nexus besteht. Diese Voraussetzung ist jedoch nicht nur generell aus handlungstheoretischer Sicht (*Greve* 2001, 2002), sondern insbesondere mit Blick auf die Konzeption von Einstellungen problematisch. Denn in Bezug auf die valide *Erfassung* von Einstellungen liegt der Einwand nahe, dass man am gezeigten Verhalten überhaupt erst (valide) *erkennen* könne, welche Einstellung eine Person „tatsächlich“ habe. Geäußerte „Lippenbekenntnisse“ zur Inklusion müssen sich nach dieser Auffassung eben durch das Handeln beweisen: Die Validität von Sonntagsreden zeigt sich im Montagshandeln. Wenn man sich aber engagiert, kann das nicht erklären, warum man sich dafür engagiert; aus dieser Sicht besteht zwischen Einstellung und Verhalten eben ein *konzeptueller* (und also kein kausaler) Nexus.

Eine mögliche Folgerung aus dieser Position ist es, (kausal) handlungsleitende Informationsstrukturen und -verarbeitungsprozesse unabhängig von Selbstauskünften und insbesondere unabhängig von ihren Handlungskonsequenzen zu erfassen. In der Tradition der „sozialen Kognitionsforschung“ (*Fiske/Taylor* 1991) werden hier seit zwei Jahrzehnten implizite Maße (etwa Reaktionszeitdifferenzen in der Bearbeitung semantischer Informationen) diskutiert (*Wentura/Frings* 2013). So konsequent das Argument ist, dass bei derartigen Erfassungsformen Strategien der Selbstdarstellung oder Motive der sozialen Erwünschtheit die gewonnenen Informationen schwerlich beeinflussen können, so schwierig ist die Frage, wie die konzeptuelle Validität derartiger Maße (eben als implizite *Einstellungsmaße*) sicherzustellen ist. Abgesehen von der (zirkelverdächtigen) Argumentation, dass dies eben genau dann Einstellungsmaße seien, *wenn* sie empirisch zur Handlungsvorhersage substanziell beitragen, bleibt auch hier am Ende doch nur der Weg der empirischen Übereinstimmung (Korrelation) mit verbal *geäußerten* Haltungen. Damit aber wäre das ursprüngliche Problem eben nicht umgangen. Dies mindert nicht die Dringlichkeit der (in diesem Feld bislang kaum eingelösten) Forderung, auch implizite Einstellungsmaße einzusetzen, um mindestens die Größenordnung von Tendenzen der sozialen Erwünschtheit und anderer Selbstpräsentationseinflüsse abschätzen zu können; es macht aber deutlich, dass konzeptuelle Fragen nicht mit einem reinen Methodenwechsel gelöst werden können.

Empirisch werden Validitätsfragen ebenso wie die Prüfung kausaler Relationen nur in prospektiven Längsschnittstudien (auf-)lösbar sein, weil sich experimentelle Designs im hier fokussierten Feld praktisch niemals und selbst quasiexperimentelle Studien nur ausnahmsweise werden realisieren lassen. Daher kann nur der empirische Nachweis der prognostischen Bedeutung von expliziten und/oder impliziten Einstellungsmaßen einer-

seits und der interaktiven Dynamiken zwischen Einstellungen, Handlungen und Erfahrungen andererseits die Bedeutung von Einstellungen belegen. Jedoch fehlen derartige längsschnittliche Studien fast vollständig; sie zu unternehmen, ist eine zentrale wissenschaftliche Herausforderung, um die Bedingungen für das Gelingen von Inklusion (und auch anderer sozialpolitischer Reformen) angemessen untersuchen zu können. Bedingung dafür ist freilich nicht nur die frühzeitige und methodisch differenzierte Planung derartiger Studien (*vor* Beginn der (Umsetzung einer) Reform, Berücksichtigung angemessener Kontroll- oder Vergleichsbedingungen, etc.), sondern insbesondere auch ein hinreichend langer Beobachtungszeitraum mit mehreren wiederholten Erfassungen, um die Interaktionsdynamik empirisch adressieren zu können (wenigstens im Sinne einer cross-lagged Prüfung: ist die prädiktive Bedeutsamkeit von x für y größer als die von y für x ?; weitergehende Untersuchungen auch nicht-linearer Dynamiken wären fraglos wünschenswert und theoretisch nötig).

Die Berücksichtigung unterschiedlicher kultureller und sozialpolitischer Kontexte, in denen aktuell auf die UN-Konvention reagiert wird, eröffnet hier die historisch besondere Chance, immerhin ein erhebliches Maß an Varianz sowohl kontextueller (kultureller, rechtlicher, struktureller, institutioneller) Bedingungen als auch ihrer internen Repräsentation (z.B. kognitive Einstellungskomponenten) empirisch berücksichtigen (statistisch kontrollieren) zu können. Es ist plausibel zu vermuten, dass der jeweilige institutionelle Kontext (z.B. Schulklima, Schulform, Schulsystem, etc.) eine bedeutsame Randbedingung von Einstellungen und Einstellungsänderungen ist. Die mit ihrer Erfassung und empirischen Untersuchung verbundenen Schwierigkeiten (beispielsweise der Mehrebenenanalyse) können freilich im hier gesetzten Rahmen nicht ausführlicher diskutiert werden.

5. Ausblick

So unbestritten die Bedeutung von Einstellungen für die Realisierung und den „Erfolg“ von Inklusion ist (bereits der Umstand, dass eine nennenswerte Zahl empirischer Studien und mehrere Überblicksarbeiten vorliegen, weist darauf hin), so ungeklärt ist die Frage nach den Details der hier wirksamen inter- und intraindividuellen Prozesse – sowohl für die prognostische Bedeutung von Einstellung für das konkrete Handeln (und seine Folgen) als auch für die Veränderung von Einstellungen aufgrund praktischer Erfahrungen oder sozialer und institutioneller Rahmenbedingungen. Insbesondere sind experimentelle Studien oder wenigstens die systematische Planung von Kontroll- und Vergleichsgruppen weiterhin zu selten. Das bedeutet, dass sich für die zukünftige Einstellungsforschung im Kontext von Inklusion (obwohl die vorliegende Literatur hierzu, wie gesehen, nicht gering ist) mehrere Forschungsdesiderate formulieren lassen.

- Generell fehlen längsschnittliche Ansätze, die systematisch zum einen die Auswirkungen von Einstellungen auf das Handeln und zum anderen die Veränderung von Einstellungen (zur Inklusion) und die hierfür wichtigen individuellen wie sozialen und institutionellen Bedingungen untersuchen.
- Insbesondere bei der Untersuchung von Einstellungen von Kindern erscheint eine entwicklungspsychologische Perspektive – sowohl in Bezug auf die Einstellungen selbst als auch in Bezug auf die Möglichkeiten ihrer Erfassung – unabdingbar. Auch hierzu fehlen Untersuchungen weitgehend.

- In Bezug auf die Erfassung von Einstellungen Erwachsener zur Inklusion (z.B. Lehrer, Eltern) hat die vorliegende Forschungsliteratur mehrere der in der Einstellungsforschung diskutierten Schwierigkeiten und Fragen zu wenig aufgegriffen; dies betrifft etwa die Frage der Differenz zwischen Einstellung und Handeln (z.B. der Berücksichtigung von moderierenden Zusatz- und Randbedingungen) oder die vielfach geforderte Trennung deskriptiver und evaluativer Komponenten bei der Erfassung durch Selbstauskünfte.
- Insbesondere liegen zum Themenfeld Inklusion bislang keine Studien zu Einstellungen mit indirekten Maßen vor. Auch hier ist die Validitätsfrage komplex, aber insbesondere in einem politisch, moralisch und emotional aufgeladenen Feld sind die im Selbstauskunftsformat nicht auszuschließenden Einflüsse von Selbstdarstellungstendenzen (etwa der sozialen Erwünschtheit) ein ernstzunehmendes, bislang aber methodisch kaum aufgegriffenes Problem.
- Eine Reihe von grundlegenden theoretischen Problemen des Einstellungskonzeptes ist in der inklusionsbezogenen Forschung (und Diskussion) bislang zu wenig aufgegriffen worden; das betrifft etwa die Frage des Status des Handelns für Einstellungen (kausale Folge, konzeptueller Bestandteil (Kriterium) oder operationales Indiz?) oder die Frage des Verhältnisses von personalen (Einstellungen) zu subpersonalen (kognitive Prozesse der Informationsverarbeitung) Phänomenen.

Tatsächlich sind viele der hier angesprochenen Fragen und Herausforderungen in anderen Feldern bereits diskutiert bzw. empirisch bearbeitet worden; man kann diese exemplarische Sammlung von Fragen also auch als ein Plädoyer für stärkere Interdisziplinarität lesen. Die zukünftige Forschung zu den Einstellungen der beteiligten Akteure zur Inklusion kann von einer engeren Zusammenarbeit verschiedener erziehungs-, sozial- und verhaltenswissenschaftlicher Fächer in theoretischer wie methodischer Hinsicht nur profitieren.

Literatur

- Ahrbeck, B.* (2014): *Inklusion: Eine Kritik.* – Stuttgart.
- Ajzen, I.* (1996): The direct influence of attitudes on behavior. In: *Gollwitzer, P. M./Bargh, J. A.* (Eds.): *The psychology of action. Linking cognition and motivation to behavior.* – New York, S. 385-403.
- Avramidis, E./Bayliss, P./Burden, R.* (2000): A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. *Educational Psychology*, 20, 193-213. <https://doi.org/10.1080/713663717>
- Avramidis, E./Norwich, B.* (2002): Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, S. 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Balboni, G./Pedrabasi, L.* (2000): Attitudes of italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: the role of experience. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35, 2, S. 148-159.
- Bandura, A.* (1986): *Social foundations of thought and action.* – Englewood Cliffs, NJ.
- Bless, G./Mohr, K.* (2007): Die Effekte von Sonderunterricht und gemeinsamem Unterricht auf die Entwicklung von Kindern mit Lernbehinderungen. In: *Walter, J./Wember, F.* (Hrsg.): *Sonderpädagogik des Lernens. Handbuch Sonderpädagogik.* – Göttingen, S. 375-383.
- de Boer, A./Munde, V. S.* (2014): Parental Attitudes toward the inclusion of children with profound intellectual and multiple disabilities in general primary education in the Netherlands. *The Journal of Special Education* (published online before print).

- de Boer, A./Pijl, S. J./Minnaert, A.* (2010): Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25, 2, S. 165-181.
<https://doi.org/10.1080/08856251003658694>
- de Boer, A./Pijl, S. J./Minnaert, A.* (2011): Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15, S. 331-353.
<https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- de Boer, A./Pijl, S. J./Minnaert, A.* (2012): Students attitudes towards peers with disabilities: a review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59, S. 379-392.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.723944>
- Bohner, G./Dickel, N.* (2011): Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 62, S. 391-417. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.121208.131609>
- Brandstädter, J.* (2007): *Das flexible Selbst.* – München.
- Brandstädter, J./Rothermund, K.* (2002): The life course dynamics of goal pursuit and goal adjustment: A two-process framework. *Developmental Review*, 22, S. 117-150.
<https://doi.org/10.1006/drev.2001.0539>
- Cloerkes, G.* (2007): *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung.* 3., neu bearb. und erw. Aufl. – Heidelberg.
- Elkins, J./van Kraayenoord, C. E./Jobling, A.* (2003): Parents' attitudes to inclusion of their children with special needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3, 2, S. 122-129.
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.00005>
- Festinger, L.* (1954): *A theory of cognitive dissonance.* – Stanford, CA.
- Feyerer, E.* (2014): „Einstellungen und Kompetenzen von LehramtsstudentInnen und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung“. Zusammenfassung und Empfehlungen. Forschungsprojekt BMUKK-20.040/0011-I/7/2011. Online verfügbar unter:
http://www.bzib.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/summary_fertig.pdf,
 Stand: 26.09.2016
- Fiske, S. T./Taylor, S. E.* (1991): *Social cognition.* – New York.
- Frey, D./Stahlberg, D./Gollwitzer, P. M.* (1993): Einstellung und Verhalten: Die Theorie des überlegten Handelns und die Theorie des geplanten Verhaltens. In: *Frey, D./Irle, M.* (Hrsg.): *Theorien der Sozialpsychologie*, Bd. I. – Bern, S. 361-398.
- Gannon, S./McGilloway, S.* (2009): Children's attitudes toward their peers with Down Syndrome in schools in rural Ireland: an exploratory study. *European Journal of Special Needs Education*, 24, 4, S. 455-463. <https://doi.org/10.1080/08856250903223104>
- Gash, H.* (1993): A constructivist attempt to promote positive attitudes towards children with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 8, S. 106-125.
<https://doi.org/10.1080/0885625930080203>
- Gash, H.* (1996): Changing attitudes towards children with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 11, S. 286-297. <https://doi.org/10.1080/0885625960110304>
- Gasser, L./Chilver-Stainer, J./Buholzer, A./Perrig-Chiello, P.* (2012): Soziales und moralisches Denken von Kindern über den Ein- und Ausschluss behinderter Kinder. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26, 1, S. 31-42. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000058>
- Gasteiger-Klicpera, B./Klicpera, C./Gebhardt, M./Schwab, S.* (2013): Attitudes and experiences of parents towards inclusion in Austria. *International Journal of Inclusive Education*, 17, S. 663-681.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2012.706321>
- Gebhardt, M./Schwab, S./Reicher, H./Ellmeier, B./Gmeier, S./Rossmann, P./Gasteiger-Klicpera, B.* (2011): Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, S. 275-290.
- GEW* (2010): Onlineumfrage zu „Inklusion“ und zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Pressekonferenz Gewerkschaft und Erziehung. Hamburg.
- Greve, W.* (2001): Traps and gaps in action explanation. *Theoretical problems of a psychology of human action. Psychological Review*, 108, S. 435-451. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.2.435>
- Greve, W.* (2002): Handlungstheorien. In: *Frey, D./Irle, M.* (Hrsg.): *Theorien der Sozialpsychologie*, Bd. II (2. Aufl.). – Bern, S. 300-325.
- Greve, W.* (2008): Bewältigung und Entwicklung. In: *Oerter, R./Montada, L.* (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie* (6. Aufl.). – Weinheim, S. 910-926.

- Greve, W./Leipold, B. (2012): Intentionale Selbstgestaltung und Problembewältigung. In: *Schneider, W./Lindenberger, U.* (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim, S. 563-578.
- Greve, W./Hellmers, S./Hauenschild, K./Götz, J./Schüle, C. (2014): „Mit etwas gutem Willen...“ – Inklusionsbezogene Einstellungen von Lehrenden als Bedingung und Folge von Erfahrungen. In: *Krüger, R./Mähler, C.* (Hrsg.): Gemeinsames Lernen in inklusiven Klassenzimmern – Prozesse der Schulentwicklung gestalten. – München, S. 121-132.
- Haddock, G./Maio, G.R. (2007): Einstellungen: Inhalt, Struktur und Funktionen. In: *Jonas, K./Stroebe, W./Hewstone, M.* (Hrsg.): Sozialpsychologie. – Heidelberg, S. 187-224.
https://doi.org/10.1007/978-3-540-71633-4_6
- Hauenschild, K./Robak, S./Sievers, I. (Hrsg.) (2013): Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele. – Frankfurt/M.
- Heckhausen J./Heckhausen, H. (2010): Motivation und Handeln (4. Aufl.). – Berlin.
- Hedderich, I./Hecker, A. (2009): Belastung und Bewältigung in integrativen Schulen. Eine empirisch-qualitative Pilotstudie bei LehrerInnen für Förderpädagogik. – Bad Heilbrunn.
- Hong, S. Y./Kwon, K. A./Jeon, H. J. (2014): Children's attitudes towards peers with disabilities: Associations with personal and parental factors. *Infant and Child Development*, 23, 2, S. 170-193.
<https://doi.org/10.1002/icd.1826>
- Huber, C./Wilbert, J. (2012): Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 2, S. 147-165.
- Janz, F./Heyl, V./Seifried, S./Trumpa, S. (2012): Inklusion beginnt im Kopf. b&w – bildung und wissenschaft. Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden Württemberg, 66, S. 19-21.
- Kalyva, E./Georgiadi, M./Tsakiris, V. (2007): Attitudes of Greek parents of primary school children without special education needs to inclusion. *European Journal of Special Need Education*, 22, S. 295-305. <https://doi.org/10.1080/08856250701430869>
- Kopp, B. (2009): Inklusive Überzeugungen und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität – Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*, 1, S. 5-24.
- Koster, M./Pijl, S. J./Houten, E./Nakken, H. (2007): The social position and development of pupils with SEN in mainstream Dutch schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22, S. 31-46.
- Kreuz, A. (2002): Einstellung gegenüber Menschen mit einer geistigen Behinderung. Analyse und Weiterentwicklung von Einstellungsinstrumenten. – Wien.
- Krüger, M./Krüger, A. K. (2014): Einstellungen von Eltern zur inklusiven Bildung – Eine Exploration an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen. *Schulpädagogik heute*, 5, 10, o.A.
- Krull, J./Wilbert, J./Hennemann, T. (2014): Soziale Ausgrenzung von Erstklässlerinnen und Erstklässlern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. *Empirisch Sonderpädagogik*, 1, S. 59-75.
- Kunz, A./Luder, R./Moretti, M. (2010): Die Messung von Einstellung zur Integration (EZI). *Empirische Sonderpädagogik*, 3, S. 83-94.
- Laws, G./Taylor, M./Bennie, S./Buckley, S. J. (1996): Classroom behaviour, language competence and acceptance of children with Down Syndrome by their mainstream peers. *Down Syndrome: Research and Practice*, 4, S. 100-109. <https://doi.org/10.3104/reports.68>
- Lelgemann, R./Lübbeke, J./Singer, P./Walter-Klose, C. (2012): Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung. Forschungsbericht. – Köln, Würzburg.
- Leyser, Y./Kirk, R. (2004): Evaluating inclusion: An examination of parental views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51, 3, S. 271-285. <https://doi.org/10.1080/1034912042000259233>
- Lütje-Klose, B./Löser, J. (2013): Diversität aus der Perspektive einer inklusiven Pädagogik. In: *Hauenschild, K./Robak, S./Sievers, I.* (Hrsg.): Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele. – Frankfurt/M., S. 134-147.
- Magiati, I./Dockrell, J. E./Logotheti, A. E. (2002): Young children's understanding of disabilities: The influence of development, context, and cognition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23, S. 409-430. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(02\)00126-0](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(02)00126-0)
- Maras, P./Brown, R. (1996): Effects of contact on children's attitudes toward disability: A longitudinal study. *Journal of Applied Social Psychology*, 26, 23, S. 2113-2134.
<https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1996.tb01790.x>

- Mavropoulou, S./Sideridis, G. D.* (2014): Knowledge of autism and attitudes of children towards their partially integrated peers with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 8, S. 1867-1885. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2059-0>
- Miller, S.* (2013): Die Sicht der Lehrkräfte auf Heterogenität. Ergebnisse einer quantitativen Erhebung in NRW. In: *Jürgens, E./Miller, S.* (Hrsg.): Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Eine interdisziplinäre Sicht auf Inklusions- und Exklusionsprozesse. – Weinheim, Basel, S. 235-251.
- Palmer, D. S./Fuller, K./Arora, T./Nelson, M.* (2001): Taking sides: Parents views on inclusion for their children with severe disabilities. *Exceptional Children*, 67, S. 467-484. <https://doi.org/10.1177/001440290106700403>
- Prenzel, A.* (2013): Inklusiv Bildung in der Primarstufe. – Frankfurt am Main.
- Raabe, T./Beelmann, A.* (2011): Development of ethnic, racial, and national prejudice in childhood and adolescence: A multinational meta-analysis of age differences. *Child Development*, 82, S. 1715-1737. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01668.x>
- Roberts, C./Lindsell, J. S.* (1997): Children's attitudes and behavioural intentions towards peers with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 44, 2, S. 133-145. <https://doi.org/10.1080/0156655970440205>
- Roberts, C./Smith, P.* (1999): Attitudes and behavior of children toward peers with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46, S. 35-50. <https://doi.org/10.1080/103491299100713>
- Ruijs, N./Peetsma, T./van der Veen, I.* (2010): The presence of several students with special educational needs in the inclusive education and the functioning of students with special educational needs. *Educational Review*, 62, S. 1-37.
- Schwab, S./Tretter, T./Gebhardt, M.* (2014): Entwicklung und Überprüfung eines fallbasierten Instruments zur Messung der Einstellung zur schulischen Integration. Wie denken Studierende, Berufstätige und Schüler/innen über schulische Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 81, 1, S. 20-32.
- Seilfried, S.* (2015): Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion und deren Bedeutung für den schulischen Implementierungsprozess – Entwicklung, Validierung und strukturgleichungsanalytische Modellierung der Skala EFI-L. PH Heidelberg: Dissertationsschrift.
- Sermier Dessemontet, R./Benoit, V./Bless, G.* (2001): Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung – Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zu Integration. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, S. 291-307.
- Stroebe, W.* (2007): Strategien zur Einstellungs- und Verhaltensänderung. In: *Jonas, K./Stroebe, W./Hewstone, M.* (Hrsg.) *Sozialpsychologie*. – Heidelberg, S. 225-264. https://doi.org/10.1007/978-3-540-71633-4_7
- Tang, C. S.-K./Davis, C./Wu, A./Oliver, C.* (2000): Chinese children's attitudes toward mental retardation. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 12, 1, S. 73-87. <https://doi.org/10.1023/A:1009460311648>
- UN-Behindertenrechtskonvention (2008): Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Online verfügbar unter: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_b_de.pdf, Stand: 29.09.2016.
- Wentura, D./Frings, C.* (2013). *Kognitive Psychologie*. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93125-8>
- Wentura, D./Greve, W./Klauer, T.* (2002): Bewältigungstheorien. In: *Frey, D./Irle, M.* (Hrsg.): *Theorien der Sozialpsychologie*. Bd. III (2. Aufl.). – Bern, S. 101-125.
- Wilczenski, F. L.* (1995): Development of a scale to measure attitudes towards inclusive education. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 2, S. 291-299. <https://doi.org/10.1177/0013164495055002013>
- Wocken, H.* (1993): Bewältigung von Andersartigkeit. Untersuchungen zur Sozialen Distanz in verschiedenen Schulen. In: *Gehrmann, P./Hüwe, B.* (Hrsg.): *Forschungsprofile der Integration von Behinderten*. Bochumer Symposium 1992. – Essen, S. 86-106.

Väter als Adressaten in Frühen Hilfen?

Über die Konstruktion von Väterlichkeit im professionellen Handeln von Familienhebammen

Lisa Maria Groß

Zusammenfassung

Familienhebammen bewegen sich im Handlungsfeld der Frühen Hilfen und agieren dort im Schnittfeld zwischen Gesundheitsförderung und Kinder- und Jugendhilfe. Anders als originäre Hebammen sollen Familienhebammen die gesamte Familie, das heißt alle primären Bezugspersonen, im Blick haben. In Interviews mit Familienhebammen und ethnographischen Beobachtungsprotokollen von Hausbesuchen zeigt sich allerdings eine Mütterorientierung im professionellen Handeln von Familienhebammen, die zu einer sekundären Adressierung der Väter hinsichtlich innerfamiliärer Sorgetätigkeiten (Care) bis hin zur Exklusion väterlicher Fürsorge aus dem Binnenraum der Familie führt.

Schlagerwörter: Familienhebammen, Frühe Hilfen, Väter als Adressaten

*Fathers as addressees in fields of early intervention
The construction of fathering in the professional work by Family Midwives*

Abstract

In Germany Family Midwives act in the field of early intervention and operate between healthcare and child and youth care. Contrary to ordinary midwives, they aim to focus on the family as a whole system, which seems to be quite a challenge. The secondary analysis of interviews with Family Midwives and ethnographic data referring to house calls of Family Midwives show two results: (1) Family Midwives primarily address mothers as caregivers rather than fathers. (2) If fathers are addressed this happens in different ways (e.g. fathers as a secondary reference person, invisible fathers).

Keywords: Family Midwives, early intervention, Fathers as addressees of Family Midwives

1. Familienhebammen als AkteurInnen in Frühen Hilfen

Familienhebammen sind staatlich examinierte Hebammen mit einer psychosozialen Zusatzqualifikation (Hahn/Sandner 2012). Sie sind im Feld der Frühen Hilfen tätig und betreuen überwiegend Familien in belastenden Lebenssituationen bis zu einem Jahr nach der Geburt des Kindes.

Konzeptionell gesehen sollen Familienhebammen die Lücke zwischen der gesundheitsorientierten Versorgung und den Angebotsstrukturen der Kinder- und Jugendhilfe besetzen. Das Agieren in diesem Schnittfeld bedeutet für die originären Hebammen nach *Schröder/Zeller/Rettig* (2014), dass sich ihr Tätigkeitsbereich nicht nur erweitert, sondern dass sie sich nun „zwischen zwei Handlungsfeldern, zwischen zwei Professionen und zwischen zwei Gesetzeskontexten“ (ebd., S. 65) bewegen. Dies führt schließlich zu einer Formierung des adressatenspezifischen Blickfeldes. Stand in der originären Hebammenarbeit vordergründig die Mutter-Kind-Dyade im Fokus (§ 5 Hebammengesetz), basiert das Tätigkeitsfeld der Familienhebammen auf Arbeitsbeziehungen, die über die Mutter-Kind-Dyade hinausgehen. So werden im *Kompetenzprofil Familienhebammen* die expliziten Handlungsziele beschrieben, dass Familienhebammen über die Mutter-Kind-Dyade hinaus alle primären Bezugspersonen bei der Versorgung des Säuglings unterstützen, sie in ihrer Beziehungsfähigkeit stärken sowie die Gesunderhaltung der Mütter, Väter und anderer primärer Bezugspersonen fördern sollen (*Hahn/Sandner* 2012, S. 16).

Väter werden somit – auf konzeptioneller Ebene – explizit als potenziell primäre Adressaten von Familienhebammen gerahmt. Doch welche Rolle spielen Väter im alltäglichen professionellen Handeln von Familienhebammen und wie stellen Familienhebammen in den Interaktionsprozessen mit ihren AdressatInnen – konkret in den Hausbesuchen – Väterlichkeit her?

Diese Fragen werden im Folgenden in explorativ-rekonstruktiver Form beleuchtet. Hierzu wird zuerst der aktuelle Forschungsstand zu Familienhebammen und Vätern skizziert (Kap. 2). Daran schließt eine prägnante Beschreibung des methodologischen und methodischen Zugangs zur Bearbeitung der Forschungsfragen an (Kap. 3). Das Hauptaugenmerk liegt sodann auf der empirischen Untersuchung der Konstruktion von Väterlichkeit im professionellen Handeln von Familienhebammen (Kap. 4). Hierzu werden anhand von Interviewauszügen Handlungsorientierungen zum Adressatenverständnis rekonstruiert (Kap. 4.1) sowie mittels Vignetten aus ethnographischen Beobachtungsprotokollen die beiden Handlungsformen *unmaking fathering* (Kap. 4.2) und *Verschwestern* (Kap. 4.3) herausgearbeitet. Die empirischen Ergebnisse werden abschließend relationiert und diskutiert (Kap. 5).

2. Väter in der Forschung zu Familienhebammen

Hinsichtlich des Tätigkeitsfeldes der Familienhebammen allgemein finden sich bis dato im deutschsprachigen Raum neben regionalen Evaluationsstudien zu Familienhebammen, wie beispielsweise diejenigen von *Süß* (2013), *Fertmann* (2012) oder *Zierau/González* (2005), sowie explorativen Qualifikationsarbeiten wie diejenige von *Schneider* (2008), vor allem vier wesentliche und repräsentative Modellprojekte des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), die wissenschaftlich begleitet wurden (*Sann* 2014, S. 230f.). Diese vier Modellprojekte wurden im Zuge des Aktionsprogramms „Frühe Hilfen für Eltern und Kinder und soziale Frühwarnsysteme“ von 2007 bis 2010 durchgeführt. Hierzu zählen erstens die Längsschnittstudie „FrühStart“, in welcher Interventionen von Familienhebammen mit einem mixed-methods-Design evaluiert wurden (*Ayerle* 2012), zweitens ebenfalls eine multi-methodisch angelegte qualitative Kurz-Längsschnittstudie namens „Familienhebammen im Landkreis Osnabrück“ (*Makowsky/*

Schücking 2013), drittens das wirkungsevaluativ-längsschnittlich angelegte Projekt „Keiner fällt durchs Netz“, welches inhaltlich die Elternrollen und Erziehungskompetenzen fokussiert (*Eickhorst* u.a. 2012; *Renner* 2012; *Frey* u.a. 2012) und viertens die randomisierte Kontrollgruppen-Studie „Pro Kind“ (*Jungmann* u.a. 2010). Darüber hinaus sind auch die Forschungsarbeiten von *Bühler-Niederberger/Alberth/Eisentraut* (2013, 2014) zum professionellen Handeln von Familienhebammen im DFG geförderten Projekt „Sozialsystem, Kindeswohlgefährdung und Prozesse professioneller Interventionen“ (kurz *SKIPPI*) im Diskurs zu Familienhebammen grundlegend (*Bühler-Niederberger/Alberth/Eisentraut* 2013; *Alberth/Bühler-Niederberger/Eisentraut* 2014).

Im Zuge dessen formulieren *Bühler-Niederberger* u.a. (2014) als ein Ergebnis ihrer Studie, dass die Familienhebammen in den Falldarstellungen die Mutter als „Hauptdarstellerin“ (ebd., S. 123) rahmen. Väter scheinen folglich im Handeln von Familienhebammen eine Nebenrolle zu besetzen.

Sucht man nun im zuvor skizzierten Pool der Forschungsliteratur zum Tätigkeitsfeld von Familienhebammen gezielt nach Vätern als Adressaten des Handelns von Familienhebammen, so begrenzt sich die Auswahl auf wenige Veröffentlichungen, die in expliziter Art und Weise auf das Beziehungsgefüge zwischen Familienhebammen und Vätern Bezug nehmen (*Frey* u.a. 2012; *Eickhorst/Peykarjou* 2012; *Sierau/Helm* 2013). Daraus geht als Ergebnis hervor, dass Familienhebammen die Teilnahme von Vätern an den Hausbesuchen als gering einschätzen und sie darüber hinaus häufig den Eindruck haben, dass sie keinen Zugang zu den Vätern bekommen, weil die Väter ihnen gegenüber oft misstrauisch seien. Zudem vermuten die Familienhebammen häufig eine vom Vater ausgehende Gefährdung für die Mutter und das Kind (*Frey* u.a. 2012; *Sierau/Helm* 2013). All dies führt schließlich dazu, dass Familienhebammen den Beziehungsaufbau zu den Vätern weniger stark forcieren und sie die Väter häufig als „Störfaktor“ (*Frey* u.a. 2012, S. 308) wahrnehmen.

Die Skizze der aktuellen Studien zeigt, dass Väter ein noch weitgehend unerschlossenes Forschungsdesiderat bilden, was allerdings kein spezifisches Einzelphänomen in der Forschung zu Familienhebammen ist, sondern sich bislang auch in der Familienforschung insgesamt zeigt. Vor allem die Rolle der Väter während der prä- und postnatalen frühkindlichen Entwicklung gilt dabei als wenig beforscht (*Schäfer/Wöckel/Abou-Dakn* 2008, S. 7). So treten – *Hank* und *Tölke* (2005) zufolge – Männer „in aller Regel lediglich als erklärende Kovariaten des Verhaltens von Frauen auf, nicht aber als eigenständige Subjekte im Prozess der Familiengründung“ (ebd., S. 9). Allerdings wurde gerade in den letzten Jahren versucht diese Forschungslücke sozialwissenschaftlich zu erschließen. Hierzu zählen beispielsweise die empirischen Arbeiten von *Wulf* (2008) zur „Geburt der Väter“ ebenso wie die statistischen Analysen von *Reinwand* (2012) mit dem Titel „Nur Wickeltische in den Männer-WCs fehlen noch“. Alle diese Forschungsanalysen fokussieren in ihren Untersuchungen die ‚neuen‘ Väter, die sich durch ein verstärktes innerfamilialfürsorgendes Engagement von den ‚traditionellen‘ Vätern abgrenzen. Die Frage, wie Familienhebammen in ihrem professionellen Handeln Väterlichkeit herstellen, scheint in der Forschung zu Familienhebammen bislang allerdings noch unbearbeitet und wird im Folgenden in explorativ-rekonstruktiver Form beleuchtet.

3. Methodologischer und methodischer Zugang

Die Bearbeitung der Forschungsfrage fundiert auf der sozialkonstruktivistischen Grundannahme, dass Väterlichkeit eine situativ bedingte, beobachterrelative Konstruktionsleistung darstellt. So argumentiert zum Beispiel *Sabla* (2009), dass es „über viele Jahrhunderte und in verschiedenen Gesellschaften zu keiner Zeit den einen Vater bzw. das eine Vaterbild“ (ebd., S. 15) gibt. Und auch Matzner (2004) verweist auf den konstruktiven Prozess von Väterlichkeit und betont seine interaktive und reflexive Herstellung (ebd., S. 14).

In Bezug auf den Forschungszugang geht aus der Entscheidung für diese konstruktivistische Theoriegrundlage die Forschungshaltung hervor, dass Familienkonstellationen und Väterlichkeit nicht als objektiv-gegebene Tatsachen der Wirklichkeit angesehen werden. Vielmehr wird das Grundverständnis vertreten, dass Väterlichkeit – gedacht als soziale Konstruktion von Wirklichkeit – in Interaktionsprozessen hergestellt wird. Um Väterlichkeit zu beschreiben, bedarf es ihrer empirischen Beobachtung.

In diesem Sinne wird Väterlichkeit als eine „prinzipiell beobachtbare soziale Praxis von Vaterschaft“ (*Jurczyk/Lange* 2009, S. 14) und somit als ein sozial konstruiertes Phänomen verstanden, welches in seiner nach außen sichtbaren Form aus relationalen Handlungspraktiken von Personen besteht und erst durch die Beobachtung dieser Handlungen rekonstruierbar wird (*Balog* 2012). Das Besondere einer konstruktivistisch-orientierten Forschungsperspektive auf die Forschungsfrage ist demzufolge der Anspruch, das professionelle Handeln von Familienhebammen so zu beschreiben und zu verstehen, wie es das Feld herstellt.

Methodisch zugänglich wird die Konstruktion von Väterlichkeit im Handeln von Familienhebammen über eine Sekundäranalyse von Daten, die im Forschungsprojekt „Professionelles Handeln von Familienhebammen – eine rekonstruktive Studie“ (*Rettig/Schröder/Zeller* 2017) erhoben wurden.

Die erste Phase der Primärstudie¹ (08/2013-12/2015) fokussierte die Fragen: Wie handeln Familienhebammen? Was motiviert sie in ihrer Tätigkeit als Familienhebammen? Wie stellen sie ihre Zuständigkeiten her und wie adressieren sie in ihrer alltäglichen Arbeit Familien? Die erste Projektphase zielte zum einen darauf, anhand von berufsbiographisch-narrativen Interviews mit Familienhebammen, die an *Schütze* (1983) anlehnen, Deutungsmuster von Familienhebammen zu rekonstruieren. Im Zuge dessen wurden die Familienhebammen gebeten, ihre Lebensgeschichte sowie Fallgeschichten zu erzählen und ihr Handeln konzeptionell zu verorten. Zum anderen wurden mittels teilnehmender Beobachtungen von Familienbesuchen, im Sinne der fokussierten Ethnographie nach *Knoblauch* (2001), Familienhebammen in ihrem Alltag zu den Familien begleitet. In den daraus generierten Beobachtungsprotokollen wurden sodann Handlungsmuster von Familienhebammen sichtbar.

Im Rahmen der ersten Phase der Primärstudie wurden insgesamt 17 berufsbiographisch-narrative Interviews mit Familienhebammen geführt und fünf Familienhebammen wurden in ihrem Berufsalltag zwei bis vier Tage lang begleitet. So entstanden 30 Beobachtungsprotokolle der Hausbesuche und 23 weitere Protokolle von zum Beispiel Vor-, Zwischen- und Nachgesprächen zwischen Familienhebammen und Ethnografinnen.

Im Zuge des Samplings für die Sekundäranalyse wurde der Datenpool der Primärstudie überblickt und folgende fünf Kriterien zur Datenauswahl definiert: Das erste Kriterium bestand darin, dass Familienhebammen ausgewählt wurden, die sowohl interviewt als

auch ethnographisch begleitet wurden. Diese Bedingung zielte darauf ab, die Vergleichbarkeit unter den unterschiedlichen Datenschnitten zu potenzieren. Um den Grad an Vergleichbarkeit weiter zu steigern, wurde als zweites Kriterium festgelegt, dass die beiden Beobachtungsprotokolle von derselben Ethnografin und die Interviews von derselben Interviewerin durchgeführt wurden, um vergleichbare Perspektiven innerhalb der beiden Datentypen zu erhalten. Auf der inhaltlichen Ebene wurde für die Beobachtungsprotokolle als dritte Bedingung definiert, dass in den ethnographisch beobachteten Familienbesuchen die Väter anwesend sein sollen, um nicht nur Interaktions- und Kommunikationsprozesse über, sondern auch mit den Vätern, analysieren zu können. Der verbleibende Datenpool wurde sodann auf ihre theoretisch-erkenntnisleitende Relevanz zur Entwicklung emergenter Kategorien gelesen (*Glaser/Strauss* 1967, S. 49). Somit wurde die inhaltliche Dichte der Beobachtungsprotokolle bezüglich der erkenntnisleitenden Fragestellung auf ihren Grad geprüft und als letztes Kriterium aus dem verbleibenden Pool zwei Beobachtungsprotokolle von zwei unterschiedlichen Familienhebammen ausgewählt, die sich zudem in der Konstruktion von Väterlichkeit auf den ersten Blick maximal zu kontrastieren schienen, um ein Spannungsfeld und somit einen größtmöglichen Varianzbereich des professionellen Handelns von Familienhebammen in Bezug auf Väterlichkeit zu generieren (ebd., S. 57). Im Zuge dieses Datenauswahlprozesses kristallisierten sich schließlich zwei Familienbesuche und die dazugehörigen Interviews mit den jeweiligen Familienhebammen heraus, die den Datenkorpus für die nachfolgende Interpretation bilden.

Orientiert an der Forschungslogik der Grounded Theory (*Strauss/Corbin* 1996; *Charmaz* 2014) wurden die Daten mithilfe eines komparativen Analyseverfahrens sequenzanalytisch ausgewertet. Im Zuge dessen wurde das Datenmaterial erst offen, dann axial kodiert, um schließlich Handlungskategorien zur Herstellung von Väterlichkeit zu rekonstruieren. Mit diesem Analyseverfahren wurden einerseits aus den berufsbiographischen Interviews Handlungsorientierungen und andererseits aus den Beobachtungsprotokollen Handlungsformen sichtbar, die in Relation zueinander schließlich zur Exploration eines neuen Handlungsfeldes führten.

4. Die Konstruktion von Väterlichkeit im professionellen Handeln von Familienhebammen

Die Konstruktion von Väterlichkeit wird als ein Handlungsmuster von Familienhebammen verstanden, welches sich in unterschiedliche Handlungskategorien und Handlungsformen ausdifferenziert. Insgesamt umfassen sie minimal bis maximal kontrastierende Herstellungsprozesse zu Väterlichkeit, welche sich entlang eines Spannungsfeldes der Konstruktion von Väterlichkeit als Ressource versus Störfaktor bewegen. Anhand von Auszügen aus dem Datenmaterial der teilnehmend beobachteten Familienbesuchen und der Interviews mit Familienhebammen werden im Folgenden die rekonstruierten Herstellungsprozesse zu Väterlichkeit vorgestellt und die Ergebnisse anschließend diskutiert.

4.1 Weites Adressatenverständnis als Handlungsorientierung

Aus der komparativen Analyse der berufsbiographisch-narrativen Interviews mit Familienhebammen geht das zentrale Ergebnis hervor, dass sich das Handeln der Familienhebammen in ihrer originären Tätigkeit als Hebammen an den Bedürfnissen der Mutter in der Mutter-Kind-Dyade orientiert, während sie sich im Selbstverständnis als Familienhebammen für die Bedürfnisse der Mutter im Gesamtsystem Familie zuständig fühlen. Dementsprechend obliegt dem Handeln der Familienhebammen eine erweiterte Adressatenperspektive. Dieses weite Adressatenverständnis begründet zum Beispiel die Familienhebamme Frau Sander² über ihr Gesundheitsverständnis, welches beinhaltet, dass zur Gesunderhaltung von Mutter und Kind auch die Bearbeitung von Partnerschaftsproblemen zählt. Als Beleg Erzählung führt sie im Interview folgende Fallschilderung an:

„Eine Frau, die/ die in Armut lebt, äh die ist vielleicht sehr bemüht, die bestmögliche Ernährung für ihr Kind sicherzustellen, ähm aber wenn ein Paar hier aus der Obdachlosigkeit kommt, nur die Frau ist dann im ALG II-Bezug, äh sie war aber immer mit ihrem Partner zusammen auf der Straße und wir haben immer zusammengehalten und alles geteilt, was wir hatten und selbstverständlich nehmen wir unsere drei HUNDE mit in diese kleine Wohnung, die uns auf der Straße immer auch geschützt haben und selbstverständlich müssen auch die HUNDE Futter haben (.) ähm und wenn diese Frau dann nicht MÖCHTE, dass ihr Partner ähm Leistungen beantragt, weil er dann vielleicht in irgendeine Maßnahme gedrängt wird und dann kann er IHR nicht mehr helfen das Kind zu versorgen, DENN sie WOHNTE in einem Hochhaus, in einem sozialen Brennpunkt, in der dreiundzwanzigsten Etage und in diesem Hochhaus gibt es nur zwei kleine Aufzüge und von diesen zwei kleinen Aufzügen ist in der Regel einer kaputt, (.) dann braucht sie diesen Partner [...]

Ja? (.) Und da/ da ist AUCH ein Verständnis von/ von Gesundheit in diesen Lebensbedingungen, ne? Sie nicken und verstehen mich. Ähm (...) und da dann zu gucken und mich auch für den Partner zuständig zu fühlen.“ (Aus: I_S, Zeilen 433-455)

In diesem Interviewsegment liegt die Besonderheit darin, wie Frau Sander erzählt und wie sie dabei die Erzählperspektiven wechselt. So geht Frau Sander an der Stelle, wo es um die Bedürfnisse der Mutter in Bezug zu ihrem Partner geht, vom Ich-Erzähler in die Perspektive der Frau über. Durch diese Erzählart begründet Frau Sander implizit ihre Hilfe für den Partner über die Bedürfnisse der Mutter. Der Mann fungiert im professionellen Handeln der Familienhebamme Frau Sander als Vehikel zur Gesunderhaltung der Mutter in der Mutter-Kind-Dyade und er wird als Partner, jedoch nicht als Vater adressiert. Dadurch wird primär die Mutter in das Handlungsfeld der Fürsorge verortet, während ein väterliches Engagement im Sinne eines „doing with children“ (Jurczyk/Lange 2009, S. 14) im professionellen Handeln der Familienhebamme Frau Sander erschwert wird.

Diese Art wie Väter in den Familienkonstellationen positioniert werden, findet sich allerdings nicht nur in den berufsbiographisch-narrativen Interviews, sondern sie wird auch in den Beobachtungsprotokollen der ethnographisch begleiteten Familienbesuche der Familienhebammen in den beiden Handlungsformen *unmaking fathering* und *Ver-schwestern* sichtbar.

4.2 Die Handlungsform *unmaking fathering*

Der Terminus „fathering“ (ebd., S. 14) beschreibt das väterliche Handeln in der Vater-Kind-Dyade und der familialen Triade – im Sinne des „Vater-Tun“ (Reinwand 2012, S. 438) statt des Vater-Sein. Die Handlungsform *unmaking fathering* umfasst Situationskonstellationen, in denen Familienhebammen den Männern die Fähigkeit zur aktiven Her-

stellung eines innerfamilial-fürsorgenden Engagements absprechen. Dies zeigt sich zum Beispiel im protokollierten Gespräch zwischen der Forscherin und der Familienhebamme Frau Pauli nach dem Familienbesuch bei Sarah, ihrem Freund Pascal und ihren beiden Kindern Linus und Benedict.

„Wie mir Frau Pauli gestern bereits berichtete, sind zusätzlich 2 SPFH's³ in der Familie. Die eine SPFH ist für Sarah zuständig und die andere SPFH soll Pascal auf „seine Vaterschaft vorbereiten“. Laut Frau Pauli sei die „eine SPFH jedoch schwierig“. In der „Wohnung herrscht das volle Chaos und die Frau backt mit Pascal Brot“. Frau Pauli tausche sich schon mit den beiden SPFH's aus. Manchmal ruft sie diese an oder man spricht auf Hilfeplangesprächen miteinander. Manchmal wären die beiden SPFH's auch gleichzeitig in der Familie. Die eine SPFH rahmt Pascal „als Resource“. Dabei sei er „nur laut, rotze und asche ins Waschbecken und kümmert sich um nichts“. Zudem habe er „ständig andere Jobs und muss sich nach der Arbeit dauernd ausruhen“.“ (Aus: P_S I, Zeilen 160-168)

Ein erstes Beispiel für die Handlungsform *unmaking fathering* bildet die Phrase von Frau Pauli gegenüber der Forscherin, Pascal werde von der SPFH „auf seine Vaterschaft vorbereitet“. Diesem Satz ist die Konnotation inhärent, dass Pascal seine Vaterschaft noch nicht praktiziert. Dies belegt Frau Pauli sodann mit einer Liste von Argumenten, die Pascal sämtliche väterliche Fürsorgefähigkeiten absprechen, wie zum Beispiel Pascal müsse „sich nach der Arbeit dauernd ausruhen“ und „kümmert sich im Haushalt um rein gar nichts“. Wird darüber hinausgehend untersucht, wie Frau Pauli Pascal während der beiden begleiteten Familienbesuche adressiert, so fällt auf, dass sie Pascal weit weniger als Sarah adressiert und wenn, dann vorwiegend über direktive Handlungsanweisungen, wie „mach du das doch mal“ (P_S I, Z. 35), mit der Bitte „hier mal Platz zu machen“ (P_S I, Z. 91) oder der Aufforderung: „psst leise, der Benedict schläft“ (P_S II, Z. 65). Diese Handlungsanweisungen sind so formuliert, dass sie zugleich eine aktive selbstgesteuerte Partizipation von Pascal an der situativen Herstellung von Väterlichkeit verunmöglichen und ein *unmaking fathering* potenzieren.

Unmaking fathering zeigt sich allerdings nicht nur über Prozesse der Diffamierung, sondern auch in Form der Nicht-Beachtung, wie die folgende Sequenz aus dem Beobachtungsprotokoll der Familienhebamme Frau Sander zu Besuch bei Tina, ihrem Freund und ihren Zwillingen verdeutlicht.

„Frau Sander warnt davor, den Zwillingen zu viel Pudding zu geben. Tina geht kurz ins Schlafzimmer der Zwillinge, da diese weinen. Sie kommt zurück, setzt sich wieder auf das Sofa und sagt, dass sie schon 'auf Zucker achten'. Der Freund von Tina erzählt, dass sie mal einen Fruchtzwerg zu essen geben – dann aber „die ohne Zucker“. Frau Sander reagiert erstaunt. Sie wisse gar nicht, dass es Fruchtzwerge ohne Zucker gibt. Der Freund von Tina sagt, dass man die auch nicht in allen Supermärkten kaufen könnte. Frau Sander sagt, sie würde Tina beim nächsten Mal einen Ernährungsberater für Babys mitbringen. Z.B. solle man darauf achten, Babys nicht zu viele Proteine zu geben, denn das Eiweiß würde „auf die Nieren gehen“. Sie erkundigt sich bei Tina, welche Gläschen sie den Kindern zu essen gibt.“ (Aus: P_T, Zeilen 96-104)

In der Interaktion zwischen Frau Sander, Tina und ihrem Freund wird sichtbar, dass der Freund nicht nur über ein Wissen bezüglich der individuellen Ernährung der Zwillinge verfügt, sondern gemeinsam mit Tina aktiv innerfamiliale Sorgaufgaben zu übernehmen scheint. So sagt Tina, dass „sie schon ,auf Zucker achten““ und ihr Freund ergänzt, dass „sie mal einen Fruchtzwerg zu essen geben“. In dieser Interaktionskonstellation bieten sich sowohl Tina als auch ihr Freund als primäre Fürsorgepersonen für die Zwillinge an, jedoch im weiteren Gesprächsverlauf adressiert Frau Sander primär die Mutter hinsichtlich der Ernährungsberatung. Im Zuge dessen „erkundigt“ sich Frau Sander bei Tina über

das aktuelle Ernährungsverhalten und sie möchte Tina mittels eines Ernährungsratgebers informieren und anleiten. Der Freund von Tina bleibt in diesem Interaktionsgeschehen außen vor und wird nicht primär adressiert, das heißt er wird hier nicht in direkter Form angeleitet und informiert.

Die bevorzugte Adressierung der Mutter drückt sich allerdings nicht nur in Bezug auf die Eltern-Kind-Beziehung, sondern auch hinsichtlich der Familienhebamme-Mutter-Dyade über die Handlungsform *Verschwestern* aus.

4.3 Die Handlungsform Verschwestern

Unter dem Begriff *Verschwestern* wird die gezielte Herstellung eines vertrauensvollen Arbeitsbündnisses zwischen den Familienhebammen und Müttern verstanden (Eisentraut/Turba 2013, S. 93). Zentral ist in dieser Herstellungsform die Haltung ‚Wir und die anderen‘, die letztlich in die Exklusion des Mannes überführt. Infolgedessen wird über diese Handlungsform die Mutter als primäre Adressatin der Familienhebamme gerahmt. Prozesse der *Verschwestern* können im Datenmaterial auf zwei Ebenen rekonstruiert werden: einerseits das *Verschwestern miteinander* und andererseits das *Verschwestern gegenüber Anderen*.

Die Handlungsform des *Verschwesterns miteinander* zeigt sich zum Beispiel in der persönlichen Anredeform des Du sowie die Form der Begrüßung und Verabschiedung durch eine Umarmung zwischen den Familienhebammen und Müttern. Die Herstellung der körperbezogenen, vertrauensvollen Arbeitsbeziehung, das *Verschwestern*, braucht jedoch zu ihrer Manifestation einen Dritten, um das Wir zu begrenzen und sichtbar zu machen. Dies erfolgt zum Beispiel über die anders geartete Begrüßung oder Verabschiedung zwischen der Forscherin und der Adressatin oder zwischen der Familienhebamme und dem Vater, wie zum Beispiel folgende Sequenz aus dem Besuch der Familienhebamme Frau Pauli bei Sarah belegt:

„Frau Pauli drückt Sarah kurz und verabschiedet sich. Zu Pascal sagt sie „Tschüß“. Ich sage ebenfalls „Tschüß“ und folge Frau Pauli Richtung Wohnungstür.“ (Aus: P_S II, Zeilen 94f.)

Diese personelle Unterscheidung in der Verabschiedungsform schafft zum einen Nähe innerhalb des Arbeitsbündnisses Mutter-Familienhebamme und zugleich Distanz im Verhältnis zum Vater und potenziert die Adressierung der Mutter als primäre Bezugsperson.

Die Herstellung der Haltung ‚Wir gegenüber anderen‘ zeigt sich des Weiteren verstärkt in der Interaktion zwischen Sarah, Frau Pauli und Pascal.

„Frau Pauli fragt Sarah zunächst nach Benedict. Sarah sagt, dass Benedict gerade schlafe. Frau Pauli bedauert dies, da sie Benedict heute mit Sarah das erste Mal baden wollte. Sie sagt „dann lassen wir ihn schlafen“. [...]“

Mit dem Wäschekorb aus dem Keller gehen Frau Pauli und Sarah schließlich ins Wohnzimmer. Frau Pauli bittet Pascal und seine Bekannte „hier mal Platz zu machen“, damit die beiden Frauen dort die Wäsche sortieren können.“ (Aus: P_S I, Zeilen 20-22; 90-92)

In diesen Ausschnitten zeichnet sich Frau Pauli als aktive Konstrukteurin des Arbeitsbündnisses zwischen ihr und der Adressatin Sarah und manifestiert die Haltung ‚Wir gegenüber anderen‘ in Aussagen wie beispielsweise „dann lassen wir ihn schlafen“. Markant ist, dass Frau Pauli hier gezielt das ‚Wir‘ über eine geschlechtsspezifische Komponente gegenüber Pascal legitimiert und ihn dadurch unwiderruflich aus diesem Arbeitsbündnis ausschließt.

Als ein Ergebnis kann festgehalten werden, dass sich die Dyaden zwischen den Familienhebammen und Müttern über die Form der *Verschwesterung* als vertrauensvolles Arbeitsbündnis formieren und über geschlechtsbezogene Identifikationsmerkmale manifestieren. Die *Verschwesterung* miteinander bedingt zugleich eine Abgrenzung gegenüber anderen, nämlich den Vätern, die darüber exkludiert werden.

Durch das Zusammenspiel von Handlungsformen und Handlungsorientierungen werden im professionellen Handeln der beiden Familienhebammen die Mütter als fürsorgende Ressource für die Eltern-Kind-Dyade konstruiert. Während die Männer in der Rolle der Väter die Störer im professionellen Handeln der Familienhebammen darstellen, werden sie demgegenüber in der Rolle der Partner als wesentliche Ressource gerahmt. So werden sie für die Familienhebammen zu wichtigen Requisiten, wenn es darum geht, die Funktionsfähigkeit der Mütter und deren Gesunderhaltung herzustellen oder zu stabilisieren.

5. Diskussion

Eine methodenkritische Reflexion, die sich an den Gütekriterien qualitativer Sozialforschung orientiert, führt auf den ersten Blick unweigerlich zu dem Ergebnis, dass sich der Gültigkeitsbereich der aus der explorativen Sekundäranalyse gewonnenen Erkenntnisse stets auf die Interviews und ethnographischen Beobachtungen der beiden Familienhebammen beschränkt. Neben der eingeschränkten Validität sind die Erkenntnisse zudem nicht objektivierbar, sondern stets einzelfallbezogen.

Werden allerdings die empirischen Erkenntnisse nicht losgelöst betrachtet, sondern in den aktuellen Fachdiskurs zu Frühen Hilfen eingebettet, zeigen sich auf den zweiten Blick wesentliche Ergebniszusammenhänge.

So ergänzen sich die aus der Sekundäranalyse gewonnenen Ergebnisse mit den Erkenntnissen aus der Primärstudie zum „Professionellen Handeln von Familienhebammen“. *Rettig/Schröder/Zeller* (i.E.) konstatieren, dass sich Familienhebammen nicht als Hebamme der Familie, sondern primär als Hebamme der Mutter verstehen, was die *Familienhebamme* zur „Mütterhebamme“ (ebd.) werden lässt.

Hinsichtlich der mütterfokussierenden und väterexkludierenden Adressatenperspektive konstatieren zum Beispiel auch *Frey* u.a. (2012) im Rahmen der Begleitevaluation des Hausbesuchsprogrammes „Keiner fällt durchs Netz“, dass Väter in den Hausbesuchen von Familienhebammen weniger präsent sind als Mütter und von den Familienhebammen „häufig als Störfaktor für ihre Arbeit“ (ebd., S. 308) wahrgenommen werden. Ein vergleichbares Ergebnis formuliert *Schneider* (2008) aus ihrer Analyse von sechs qualitativ-problemzentrierten Interviews mit Familienhebammen. Demnach werden auch in diesen Interviews die Väter von den Familienhebammen „im Großen und Ganzen als wenig hilfreich“ oder als „Gefahr für die Frauen“ (ebd., S. 74) gezeichnet. *Sandner* und *Thiessen* (2010) ziehen aus ihrer Analyse von mütter- und genderspezifischen Konstruktionsprozessen in Frühen Hilfen ebenfalls das Fazit, dass sowohl in theoretischen Fachdiskussionen als auch in praktischen Konzeptionen „implizit fast ausschließlich die Mutter adressiert“ und als „Hauptverantwortliche für das Kind“ (ebd., S. 28) gerahmt wird. Im Zuge dessen bleibe die Beteiligungsaufforderung der Väter an den Angeboten Früher Hilfen den Müttern und Professionellen überlassen (ebd., S. 29). *Sandner* und *Thiessen* (2010)

zufolge geht die Mütterorientierung in den Frühen Hilfen mit einer unreflektierten Manifestation traditioneller Familienleitbilder einher (ebd., S. 28).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern die weiblichen Akteure im Feld der Frühen Hilfen als „Gate-Keeperinnen“ (Eickhorst u.a. 2010, S. 621) agieren, die Formen eines väterlichen Engagements beeinflussen beziehungsweise inwiefern sie als „Gate-Closer“ (Puhlman/Pasley 2013, S. 190) Väterlichkeit erschweren.

Allerdings ist die genderspezifische Adressierung kein ausschließliches Charakteristikum des professionellen Handelns von Familienhebammen, sondern sie kann – außer in den Frühen Hilfen – in verschiedenen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit beobachtet werden (Rohleder 2006, S. 302f.). So bezeichnet Matzner (2005) Väter in der Sozialen Arbeit als „noch unerschlossene Ressource und Zielgruppe“ (ebd., S. 587), die entweder ignoriert oder als „Störenfriede“ (ebd., S. 589) bewusst exkludiert werden. Dieser These von Matzner kann jedoch entgegengehalten werden, dass sich durchaus Angebote vorfinden, die Väter explizit adressieren, wie zum Beispiel in den Frühen Hilfen die postnatalen Vätergruppen (Eickhorst/Peykarjou 2012, S. 43) oder allgemein im Feld der Sozialen Arbeit Unterstützungsangebote für alleinerziehende Väter (Sabla 2009, S. 28ff.), so dass der Exklusion der Väter keine Allgemeingültigkeit zugesprochen werden kann. Folgt man der Argumentation von Sabla (2012) zeige sich allerdings eine Mütterfokussierung verstärkt dann, wenn in geschlechtsneutraler Form die ‚Eltern‘ als Zielgruppe konzipiert werden – so zum Beispiel im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe (speziell in den Hilfen zur Erziehung) (Sabla 2012, S. 227).

Daran schließt eine weitere offene Frage an, nämlich inwiefern die Schaffung genderkritischer Reflexionsmöglichkeiten für professionelle Fachkräfte zur Erschließung der väterlichen Ressource als Adressaten Früher Hilfen beizutragen vermag. Offen bleibt ebenso, wie entgegen der vorherrschenden Manifestation des seit den 1970er Jahren etablierten traditionellen Väterlichkeitskonzeptes als den „Helfer der Mutter“ (Friebertshäuser/Matzner/Rothmüller 2007, S. 184) oder als „Entlastung der Partnerin“ (Eickhorst/Borke 2012, S. 2) auf eine Öffnung dieser Familienleitbilder hingearbeitet werden kann.

Zusammenfassend resultiert aus der Diskussion der empirischen Ergebnisse folgendes Fazit:

Zur Sichtbarmachung der Väter als primäre Adressaten von Frühen Hilfen im Allgemeinen und von Familienhebammen im Besonderen bedarf es einer Infrastruktur, die eine aktive Partizipation von Vätern als fürsorgende Ressource ermöglicht und darüber hinaus für die Fachkräfte genderkritische Reflexionsräume einräumt.

Eine handlungsorientierte Methode, um genderkritische Reflexionsräume zu schaffen und eine Reflexion des alltäglichen beruflichen Handelns zu ermöglichen, bildet die Arbeit an Fallvignetten (vgl. hierzu z.B. Müller 2006). Dieser Herangehensweise obliegt das vordergründige Ziel, die Erkenntnisse aus der Forschung in die Praxis zu transferieren. Dabei wird das Datenmaterial zu sogenannten Vignetten bzw. Geschichten aus der Praxis aufbereitet und daran anschließend Fragen zur Reflexion des jeweiligen Praxisbeispiels sowie Fragen zur Selbstreflexion für die einzelnen Fachkräfte formuliert. Die Forschergruppe der Studie „Professionelles Handeln von Familienhebammen“ hat sich dies in der Projektverlängerung (01/2017-06/2017) zum Ziel gesetzt und erarbeitet ein sogenanntes Transferprodukt, welches unter dem Fokus „Multiprofessionalität in Frühen Hilfen“ unter anderem auch zur Reflexion der Adressierungsprozesse aus der Perspektive der aufsuchenden Gesundheitsfachberufe anregen soll (Göbel/Groß i.E.).

Anmerkungen

- 1 In der zweiten Phase der Primärstudie (01/2016-06/2017) steht aktuell die multiprofessionelle Fallarbeit im Fokus und neben den Familienhebammen werden in dieser Phase auch Familien-, Gesundheits- und Kinderkrankenpflegende beforscht (vgl. Göbel/Rettig i.E.; Groß/Ginter/Zeller i.E.; vgl. Göbel/Groß i.E.)
- 2 Name, Personen und Orte wurden anonymisiert.
- 3 Sozialpädagogische Familienhelferinnen

Literatur

- Alberth, L./Bühler-Niederberger, D./Eisentraut, S.* (2014): Wo bleiben die Kinder im Kinderschutz? Die Logik der Intervention bei Sozialarbeitern, Ärzten und Hebammen. In: *Bühler-Niederberger, D./Alberth, L./Eisentraut, S.* (Hrsg.): Kinderschutz. Wie kindzentriert sind Programme, Praktiken, Perspektiven? – Weinheim und Basel, S. 26-61.
- Ayerle, G. M.* (2012): Frühstart: Familienhebammen im Netzwerk Frühe Hilfen. Kompakt. – Köln.
- Balog, A.* (2012): Soziologie und die „Theorie des Handelns“. In: *Schüle, J. A./Mozetič, G.* (Hrsg.): Handlung. Neue Versuche zu einem klassischen Thema. – Wiesbaden, S. 11-38.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-18792-1_1
- Bühler-Niederberger, D./Alberth, L./Eisentraut, S.* (2013): Sozialsystem, Kindeswohlgefährdung und Prozesse professioneller Interventionen. Abschlussbericht. Online verfügbar unter:
http://www.skippi.uni-wuppertal.de/fileadmin/soziologie/skippi/Abschlussbericht_SKIPPI.pdf,
Stand: 13.05.2015.
- Bühler-Niederberger, D./Alberth, L./Eisentraut, S.* (2014): Das Wissen vom Kind – generationale Ordnung und professionelle Logik im Kinderschutz. In: *Bütow, B./Pomey, M./Rutschmann, M./Schär, C./Studer, T.* (Hrsg.): Sozialpädagogik zwischen Staat und Familie. Alte und neue Politiken des Eingreifens. – Wiesbaden, S. 111-131. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01400-1_6
- Charmaz, K.* (2014): Constructing grounded theory. 2nd ed. – London, Thousand Oaks, Calif.
- Eickhorst, A./Benz, M./Scholtes, K./Cierpka, M.* (2010): Väterliche Präsenz - Ein Rahmenmodell mit vier Ebenen. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 59, S. 613-628.
- Eickhorst, A./Borke, J.* (2012): Subjektives Wohlbefinden von Vätern als Fokus in der Familienberatung. Familiendynamik, 37, 3, S. 2-7.
- Eickhorst, A./Peykarjou, S.* (2012): Väter in den Frühen Hilfen. Erfahrungen, Chancen und Herausforderungen. Frühe Kindheit, 14, Sonderausgabe, S. 39-43.
- Eickhorst, A./Sidor, A./Frey, B./Cierpka, M.* (2012): Frühe Hilfen durch „Keiner fällt durchs Netz“ – Ein Modellprojekt zur psychosozialen Prävention für Familien mit Kindern im ersten Lebensjahr. Psychologie in Erziehung und Unterricht. Zeitschrift für Forschung und Praxis, 59, S. 290-302.
<https://doi.org/10.2378/peu2012.art22d>
- Eisentraut, S./Turba, H.* (2013): Norm(alis)ierung im Kinderschutz. Am Beispiel von Familienhebammen und Sozialpädagogischen FamilienhelferInnen. In: *Kelle, H./Mierendorff, J.* (Hrsg.): Normierung und Normalisierung der Kindheit. – Weinheim, S. 82-98.
- Fertmann, R.* (2012): Die Arbeit der Familienhebammen in Hamburg Stand 2012. Kurzbericht zur Gesundheit – Behörde für Gesundheit und Verbraucherschutz Hamburg (BGV).
- Frey, B./Nakhla, D./Eickhorst, A./Cierpka, M.* (2012): Zur Arbeit von Familienhebammen im Hausbesuchsprogramm „Keiner fällt durchs Netz“ unter besonderer Berücksichtigung der Erfahrung mit Vätern im Projekt. Psychologie in Erziehung und Unterricht. Zeitschrift für Forschung und Praxis, 59, S. 303-310. <https://doi.org/10.2378/peu2012.art23d>
- Friebertshäuser, B./Matzner, M./Rothmüller, N.* (2007): Familie: Mütter und Väter. In: *Ecarius, J.* (Hrsg.): Handbuch Familie. – Wiesbaden, S. 179-198.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L.* (1967): The discovery of grounded theory. – New York.
- Göbel, A./Rettig, H.* (i.E.): Das Krankenhaus als Handlungsfolie: Familien-, Gesundheits- und Kinderkrankenpflegende in den Frühen Hilfen.
- Göbel, A./Groß, L. M.* (i.E.): Multiprofessionelle Fallarbeit in den Frühen Hilfen. Eine Arbeitsbroschüre für Gesundheitsfachkräfte in den Frühen Hilfen. – Köln.

- Groß, L. M./Ginter, J./Zeller, M. (i.E.): „... wenn andere Professionen ihren eigenen Blick auf die Sachen haben“. Über die (Nicht-)Herstellung von Zuständigkeit im multiprofessionellen Handlungsfeld Früher Hilfen. Neue Praxis, Sonderheft.
- Hahn, M./Sandner, E. (2012): Kompetenzprofil Familienhebammen. – Köln.
- Hank, K./Tölke, A. (2005): Das ‚vernachlässigte‘ Geschlecht in der Familienforschung: Untersuchungen zu Partnerschaft und Elternschaft bei Männern. In: Tölke, A./Hank, K. (Hrsg.): Männer – das ‚vernachlässigte‘ Geschlecht in der Familienforschung. – Wiesbaden, S. 7-17.
- Hebammengesetz (HebG): Gesetz über den Beruf der Hebammen und des Entbindungspflegers vom 4. Juni 1985 (BGBl. I S. 902), zuletzt geändert durch Art. 17b G v. 23.12.2016 I 3191.
- Jungmann, T./Kurtz, V./Brand, T./Sierau, S./ von Kitzling, K. (2010): Präventionsziel Kindergesundheit im Rahmen des Modellprojektes „Pro Kind“. Vorläufige Befunde einer längsschnittlichen, randomisierten Kontrollgruppenstudie. Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz, 53, 11, S. 1180-1187. <https://doi.org/10.1007/s00103-010-1148-2>
- Jurczyk, K./Lange, A. (2009): Vom »ewigen Praktikanten« zum »reflexiven Vater«? Eine Einführung in aktuelle Debatten um Väter. In: Jurczyk, K./Lange, A. (Hrsg.): Vaterwerden und Vatersein heute. Neue Wege, neue Chancen! – Gütersloh, S. 13-43.
- Knoblauch, H. (2001): Fokussierte Ethnographie. sozialersinn, 1, S. 123-141. <https://doi.org/10.1515/sosi-2001-0105>
- Makowsky, K./Schücking, B. (2013): Erleben der Betreuung durch Familienhebammen aus der Perspektive (werdender) Mütter in psychosozial belastenden Lebenslagen. In: Makowsky, K./Schücking, B. (Hrsg.): Was sagen die Mütter? Qualitative und quantitative Forschung rund um Schwangerschaft, Geburt und Wochenbett. – Weinheim, S. 168-185.
- Matzner, M. (2004): Vaterschaft aus der Sicht von Vätern. Subjektive Vaterschaftskonzepte und die soziale Praxis der Vaterschaft – Wiesbaden.
- Matzner, M. (2005): Väter – eine noch unerschlossene Ressource und Zielgruppe in der Sozialen Arbeit mit Kindern und ihren Familien. Neue Praxis, 6, S. 587-610.
- Müller, B. (2006): Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. Vollst. neu überarb. Aufl., – Freiburg.
- Puhlman, D. J./Pasley, K. (2013): Rethinking Maternal Gatekeeping. Journal of Family Theory & Review, 5, 3, S. 176-193. <https://doi.org/10.1111/jftr.12016>
- Reinwand, V.-I. (2012): „Nur Wickeltische in den Männer-Wcs fehlen noch“. Zur Rolle der „neuen“ Väter im frühkindlichen Entwicklungsprozess. In: Baader, M. S./Bilstein, J./Tholen, T. (Hrsg.): Erziehung, Bildung und Geschlecht. Männlichkeiten im Fokus der Gender-Studies. – Wiesbaden, S. 427-443. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19112-6_25
- Renner, I. (2012): Wirkungsevaluation „Keiner fällt durchs Netz“. Ein Modellprojekt des Nationalen Zentrums Frühe Hilfen. Kompakt. – Köln.
- Rettig, H./Schröder, J./Zeller, M. (2017): Das Handeln von Familienhebammen. Entgrenzen, Abgrenzen, Begrenzen. – Weinheim und Basel.
- Rettig, H./Schröder, J./Zeller, M. (i.E.): Familienhebammen als Mütterhebammen. In: Soziale Passagen.
- Rohleder, C. (2006): Familie, Geschlechterkonstruktionen und Soziale Arbeit. In: Zander, M./Hartwig, L./Jansen, I. (Hrsg.): Geschlecht Nebensache? Zur Aktualität einer Gender-Perspektive in der Sozialen Arbeit. – Wiesbaden, S. 291-310. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90331-6_14
- Sabla, K.-P. (2009): Vaterschaft und Erziehungshilfen. Lebensweltliche Perspektiven und Aspekte einer gelingenden Kooperation. – Weinheim, München.
- Sabla, K.-P. (2012): Vaterschaft und Erziehungshilfen: Väter zwischen sozialen Rollenerwartungen und erlebten Erziehungsschwierigkeiten. In: Böllert, K./Peter, C. (Hrsg.): Mutter + Vater = Eltern? Sozialer Wandel, Elternrollen und Soziale Arbeit. – Wiesbaden, S. 225-240. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94282-7_12
- Sandner, E./Thiessen, B. (2010): Die »gute Mutter« revisited - genderkritische Anmerkungen zu Frühen Hilfen. IzKK-Nachrichten, 1, S. 28-31.
- Sann, A. (2014): Familienhebammen in den Frühen Hilfen – Formierung eines „hybriden“ Tätigkeitsfeldes zwischen Gesundheitsförderung und Familienhilfe. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 2, S. 227-232. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v9i2.16284>
- Schäfer, E./Wöckel, A./Abou-Dakn, M. (2008): Einleitung. In: Schäfer, E./Abou-Dakn, M./Wöckel, A. (Hrsg.): Vater werden ist nicht schwer? Zur neuen Rolle des Vaters rund um die Geburt. – Giessen, S. 7-10. <https://doi.org/10.1515/9783110211726.1.11>

- Schneider, E.* (2008): Familienhebammen. Die Betreuung von Familien mit Risikofaktoren. 3. Aufl. – Frankfurt am Main.
- Schröder, J./Zeller, M./Rettig, H.* (2014): Familienhebammen als professionelle Grenzarbeiterinnen? Sozialmagazin, 7-8, S. 62-69.
- Schütze, F.* (1983): Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13, S. 283-293.
- Sierau, S./Helm, G.* (2013): Einbezug der Väter in Frühe Hilfen. In: *Brand, T./Jungmann, T.* (Hrsg.): *Kinder schützen, Familien stärken.* – Weinheim, Basel, S. 203-222.
- Strauss, A. L./Corbin, J. M.* (1996): *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung.* – Weinheim.
- Süß, W.* (2013): Ergebnisse der Evaluation ausgewählter Einzelinterventionen. Familienhebammen, Baby-Führerschein, Gesundheitsscout. In: *Trojan, A./Süß, W./Lorentz, C./Wolf, K./Nickel, S.* (Hrsg.): *Quartiersbezogene Gesundheitsförderung. Umsetzung und Evaluation eines integrierten lebensweltbezogenen Handlungsansatzes.* – Weinheim, Basel, S. 191-208.
- Wulf, C.* (2008): Die Geburt der Väter. In: *Wulf, C./Althans, B./Foltys, J./Fuchs, M./Klasen, S./Lamprecht, J./Tegethoff, D.* (Hrsg.): *Geburt in Familie, Klinik und Medien. Eine qualitative Untersuchung.* – Opladen, Farmington Hills, S. 59-94.
- Zierau, J./González-C., I.-M.* (2005): Modellprojekt Aufsuchende Familienhilfe für junge Mütter – Netzwerk Familienhebammen. Ergebnisse der Evaluation. Bericht 104.05. – Hannover.

Engagierte Jugendliche



Silke Jakob (Hrsg.)

Engagierte Jugendliche in der Gesellschaft

Bürgerschaft und Engagement
in einer globalisierten Welt

2017. 233 Seiten. Kart.
32,00 € (D), 32,90 € (A)
ISBN 978-3-8474-0763-8
eISBN 978-3-8474-0896-3

Wie ist es um das gesellschaftspolitische Engagement von Jugendlichen in der heutigen globalisierten Welt bestellt? Der Band analysiert jugendliches Engagement und die damit einhergehende gesellschaftliche Positionierung der Jugendlichen. Dabei thematisieren die Beiträge die Bereiche globalisierte Welten und Jugend, Länderbeispiele sowie Beispiele der pädagogischen Praxis.

Ausgehend von der Beobachtung des eigeninitiierten gesellschaftspolitischen Engagements von Kindern und Jugendlichen stellt sich die Frage der Bürger_innenschaft insofern, als dass Jugendliche einerseits genau durch eigene Initiativen ihre Stellung als aktive Teilhaber der Gesellschaft verdeutlichen, andererseits gerade durch die Gesellschaft beschränkt werden.



www.shop.budrich-academic.de

Zur Aneignung des Schulaufstiegs im Kontext adoleszenter Individuation und familialer Interaktion

Mirja Silkenbeumer, Sven Thiersch, Julia Labede

Zusammenfassung

Reproduktions-, milieu- und kulturtheoretische Ansätze haben die Bedeutung der Familie für den Bildungserfolg bzw. -misserfolg eindringlich dargelegt. Die Bedeutung von Familienkonstellationen und -beziehungen für einen Auf- bzw. Abstieg von Schüler*innen im gegliederten Schulsystem konnte bislang jedoch nicht hinreichend erklärt werden. In diesem Beitrag fokussieren wir aus der Perspektive familienbezogener Sozialisationsforschung und rekonstruktiver Adoleszenzforschung die Frage nach der Bedeutung des Zusammenwirkens von familial-generationalen Beziehungsdynamiken, adoleszenter Individuation und Schulkarrieren und untersuchen, wie Schulaufstiege subjektiv angeeignet werden. Auf der Grundlage einer rekonstruktiven Längsschnittstudie zur Frage der Bewältigung des Schulaufstiegs in die gymnasiale Oberstufe stellen wir Typen der integrierenden und desintegrierenden Aneignung des Schulaufstiegs in den bildungsbiografischen Identitätswurf vor. Zum einen wird exemplarisch gezeigt, welche familialen und adoleszenten Dynamiken einen Schulaufstieg ermöglichen, zum anderen, wie der Schulaufstieg die adoleszente Transformation fördern bzw. hemmen kann.

Schlagerwörter: Adoleszenzforschung, rekonstruktive Familien- und Bildungsforschung, Schülerbiografie, schulischer Aufstieg, Übergang in die gymnasiale Oberstufe

The acquisition of educational advancement within the multipartite school system in the context of adolescent individuation and family interaction

Abstract

Approaches of reproduction, social and cultural theory have pointed out the significance of family backgrounds for educational success and failure. The relevance of family constellations and relationships for an educational advancement or descent of students within the multipartite school system, however, still lack sufficient explanation. From the perspective of family-centred socialisation research and reconstructive adolescent research, this article focusses the relevance of interaction between familial-generational relationship dynamics, adolescent individuation and educational careers and investigates how educational advancement is acquired subjectively. These aspects serve to examine the acquisition of educational advancement. Based on a reconstructive longitudinal study that investigated students coping with educational advancement into the senior classes of the German gymnasium, we suggest different types of integrated and disintegrated acquisition of educational advancement into the educational-biographical conception of identity. We will exemplify which familial and adolescent dynamics increase the probability of an educational advancement, and how educational advancement can promote or hinder adolescent transformation.

Keywords: adolescent research, reconstructive family and education research, student biographies, educational advancement, transition into senior classes

1. Einleitung

Im folgenden Beitrag erläutern wir Ergebnisse der Längsschnittstudie „Die Mühen des Aufstiegs – Fallrekonstruktionen zur familialen und bildungsbiografischen Dynamik erwartungswidriger Schulkarrieren“.¹ In dieser Studie betrachten wir den institutionellen Schulaufstieg von Schüler*innen am Ende der 10. Klasse in die gymnasiale Oberstufe aus familien- und identitätstheoretischer Perspektive. Die Frage nach der Aneignung des Schulaufstiegs sowie damit zu erbringender Strukturierungsleistungen durch die aufsteigenden Schüler*innen untersuchen wir mit Blick auf das Geflecht der Wechselbeziehungen zwischen familialer Interaktion und adoleszenter Individuation. Um die von uns untersuchten Schulaufstiege analytisch näher aufzuschließen und adoleszenz- wie sozialisationstheoretisch fassen zu können, fokussieren wir auf innerfamiliäre Dynamiken und das Wechselverhältnis zwischen intergenerationeller Transformation und Reproduktion in der Adoleszenz. Im Anschluss an Ergebnisse der rekonstruktiven Familien- und Bildungsforschung (vgl. *Allert* 1998; *Allert* u.a. 1994; *King* 2006; *King* u.a. 2009, 2011; *Helsper* u.a. 2009), der Schülerbiografieforschung (vgl. *Nittel* 1992; *Kramer* 2002; *Wiezorek* 2005; *Kramer* u.a. 2009, 2013), die Implikationen einer strukturtheoretischen Sozialisationstheorie (vgl. *Oevermann* 2004, 2014) und einer sozialpsychologisch differenzierten, soziologischen Theorie der Adoleszenz (vgl. *King* 2013) lautet eine zentrale Frage unserer Untersuchung, in welcher Hinsicht Familienkonstellationen und Beziehungsdynamiken Einfluss auf die Integration des Schulaufstiegs in den Identitätsentwurf des Subjekts nehmen. Dabei fragen wir auch danach, ob und wie der Schulaufstieg zu einer mehr oder weniger spannungsreichen Identitätsbildung beiträgt, etwa indem Ablösungskrisen verschärft werden.

Nach einem kurzen Überblick zur Forschungslage werden die theoretische Rahmung unserer Untersuchung (2.) und das methodische Vorgehen eingehender dargelegt (3.). Dabei gehen wir auf die Schlussfolgerungen des Konzepts adoleszenter Individuation im Hinblick auf Schulaufstiege und Erkenntnisse familientheoretischer Forschung ein. Aufbauend auf Ergebnissen materialer Fallanalysen stellen wir die bisher erarbeitete Typologie zur Aneignung von Schulaufstiegen in der Adoleszenz aus sozialisationstheoretischer Perspektive vor (4.). Die Zusammenfassung und die Diskussion der Ergebnisse schließen den Beitrag ab (5.).

2. Familie, adoleszente Individuation und Schulaufstieg – Theoretische Rahmung

Die Bedeutung bildungsrelevanter familialer Sozialisationsprozesse für den Schulerfolg wird in der empirischen Familienforschung seit den 1960er Jahren immer wieder bestätigt und mit Hilfe verschiedener theoretischer Modelle erklärt. Herausgearbeitet wurden insbesondere sozio-kulturelle Passungsverhältnisse zwischen den habituellen Orientierungen von Familien (z.B. Erziehungs- und Sozialverhalten, Sprachvermögen und -gebrauch) und schulischen Anforderungsstrukturen (vgl. z.B. *Grimm* 1966; *Rolff* 1967; *Oevermann* u.a. 1979). Diese aus spezifischen Familieninteraktionen und -beziehungen hervorgehenden Sozialisationsprozesse werden in der ungleichheitsbezogenen schulischen Bildungsforschung in den letzten Jahren nur marginal berücksichtigt (vgl. z.B. *Stubbe* 2009; *Maaz/*

Nagy 2010). Mit dem Fokus auf die sozialschichtabhängigen primären und sekundären Herkunftseffekte zielen diese Ansätze (z.B. Rational-Choice-Theorien) auf die Ebene der Sozialisationsergebnisse, können den Beitrag des Sozialisationsgeschehens selbst aber nicht bestimmen.

Familie als Ort diffuser Interaktionsbeziehungen – Familientheoretische Perspektiven

In diesem Zusammenhang ist unseres Erachtens zunächst eine Differenzierung der Ebenen hinsichtlich der Bedeutsamkeit der Familie für die Schulkarrieren der Jugendlichen notwendig: Zum einen konzentrieren sich *reproduktionstheoretische Ansätze* auf die sozialstatistischen und soziodemographischen Herkunftsmerkmale von Familien als Ausdruck ihrer *sozialen Lage bzw. Schicht* und beschreiben damit die Reproduktionsmechanismen von Bildungsungleichheiten. Zum anderen wird die Familie unter einer *Milieuperspektive* auch in ihren bildungsbezogenen, habituellen Grundhaltungen und Praktiken bestimmt. Anschließend daran werden die Bildungsverläufe und -entscheidungen der Familienmitglieder in *kulturtheoretischen Ansätzen* so als Ausdruck eines implizit wirksam werdenden Bildungshabitus gedeutet (vgl. Brake/Büchner 2009, S. 71; Kramer u.a. 2009; Kramer/Helsper 2010; Thiersch 2014).

Uns geht es darum, die Familie als einen *Ort diffuser und partikularer Sozialbeziehungen* sichtbar zu machen und im Hinblick auf ihre Bildungsbedeutsamkeit zu untersuchen. Von Seiten der bildungsungleichheitsbezogenen Familienforschung (vgl. Büchner/Brake 2006; Grundmann u.a. 2006) ist immer wieder hervorgehoben worden, dass „Bildung als Aneignung der Grundvoraussetzungen für den Zugang zur sozialen und kulturellen Welt“ (Brake/Büchner 2009, S. 64) im familialen Raum nicht von einseitig verlaufenden sozialen und kulturellen Transmissionen, sondern von reziprok strukturierten Austauschverhältnissen gekennzeichnet ist. Familiäre Sozialisation besteht nicht nur aus der Vermittlung milieubezogener Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata. Betrachten wir Familie² hinsichtlich ihrer sozialisatorischen Strukturen, so lassen sich diese nicht allein milieutheoretisch entziffern. Vor dem Hintergrund einer strukturtheoretischen und sozialpsychologischen Perspektive treten hingegen innerfamiliäre Dynamiken, das widersprüchliche Verhältnis von Kohäsion und Adaption und die familialen Binnenstrukturen in den Fokus der Analyse (vgl. Allert 1998, S. 11; Funke/Hildenbrand 2009, S. 22; Hildenbrand 2009; Silkenbeumer/Wernet 2012; Labede/Silkenbeumer 2014; Labede/Thiersch 2014).

Generativität und bezogene Individuation – Mehrgenerationale Adoleszenztheorie

Die Adoleszenz birgt – in Abhängigkeit von der Qualität des adoleszenten psychosozialen Möglichkeitsraums (vgl. King 2013) – die Chance, Kindheitserfahrungen und psychische Strukturen durch den Aufbau neuer Beziehungen und damit verbundenen neuen „Identifizierungen und Gegenidentifizierungen“ (Blos 2015 [1973], S. 23) zu überprüfen und zu korrigieren; familiäre Erwartungshorizonte und innerfamiliäre Dynamiken sind deshalb entsprechend zu bearbeiten. Die Fähigkeit zur kognitiven Dezentrierung ermöglicht dem und der Adoleszenten, „mittels Reflexion und Phantasie alternative Handlungs- und Zielvorstellungen“ (Stierlin 1976, S. 23) bzw. hypothetische Identitätswürfe „als Entwürfe von Einzigartigkeit in einem einzufordernden Freiraum erproben“ (Oevermann 2014, S. 60) zu können. Die von uns untersuchten schulischen Aufstiegsprozesse junger Frauen und Männer vollziehen sich eingebettet in durch die Dialektik von Individuation und Generativität gesteigerte generationelle Ablösungsproblematiken, die psychische Verarbei-

tungs- bzw. Integrations- und Trennungsleistungen auf beiden Seiten erfordern (vgl. King 2006, 2013; King u.a. 2009, King u.a. 2011; Labede/Silkenbeumer 2014). Die Elterngeneration wird mit eigenen (Jugend-)Wünschen, versäumten Möglichkeiten wie mit Begrenzungen und vollzogenen Entscheidungen auch hinsichtlich ihrer schulischen und berufsbiografischen Werdegänge noch einmal konfrontiert (vgl. auch Stierlin/Levi/Savard 1980, S. 39). Beziehen wir diese Überlegungen auf das Verhältnis von Generativität und Individuierung in der Adoleszenz und auf für Bildungsprozesse relevante Aspirationen, Aufträge und Delegationen in der Eltern-Kind-Interaktion, so erfordert Generativität „die Versagung der neu erwachenden eigenen Wünsche, den adoleszenten Raum der Kinder selbst für sich zu besetzen, in verschiedene Varianten adoleszenten ‚Agierens‘ zu verfallen und damit den Entwicklungsspielraum für die adoleszenten Kinder tendenziell zu zerstören“ (King 2013, S. 177). Als instruktiven Bezugsrahmen für eine mehrgenerational angelegte sozialisationstheoretisch fundierte Adoleszenzforschung (siehe auch King u.a. 2011), die mikrosoziologische und familientheoretische Konzepte integriert, knüpfen wir an das dialektische Konzept der „bezogenen Individuation“ (Stierlin u.a. 1977, S. 23) an.³ Bezogene Individuation beschreibt dabei ein zentrales Prinzip, welches die wechselseitige Bedingtheit von Selbstdifferenzierung und psychischer Abgrenzung von einer sozialen Einheit und der gleichzeitigen Bezogenheit auf diese fasst (vgl. ebd.). Ins Zentrum seines Beitrags zur Theorie der Familiendynamik stellt Stierlin die auf Ablösungsprozesse von Heranwachsenden bezogene Dynamik und Struktur der Familie und damit verbundene Beziehungsmodi, die mit unterschiedlichen, zum Teil konfliktuösen Aufgaben an die Interaktionspartner einhergehen und Balancierungsleistungen erfordern. Der Ablösungsprozess ist auf allen Ebenen durch das dialektische Verhältnis von transitiv und reziprok wirkenden Beziehungsmodi zwischen bindenden bzw. zentrifugalen und ausstoßenden bzw. zentripetalen Kräften strukturiert, dies betrifft insbesondere die intergenerationelle Ablösung. Beim Überwiegen *zentripetaler Kräfte* üben die Eltern eine „ungewöhnliche Anziehung“ (Stierlin/Levi/Savard 1980, S. 47) bezogen auf Beziehungsbedürfnisse auf die Jugendlichen gegenüber der Außenwelt aus, wodurch Differenzierung und Ablösung tendenziell erschwert werden und womit zwiespältige Erfahrungen verbunden seien. Überwiegen hingegen *zentrifugale Kräfte*, entziehe sich der Jugendliche „der von den Eltern ausgehenden Anziehungskraft oder schwächt diese zumindest sehr ab. (...) Statt seine Ablösung hinauszuzögern, beschleunigt er sie“ (ebd.). Bei Delegationen handelt es sich um über Generationen weitergegebene unbewusste Aufträge bzw. Vermächnisse, welche vor allem durch Loyalität zwischen den Familienmitgliedern ihre Wirksamkeit entfalten und Individuierungsprozesse durch Konflikte mit der Loyalität und/oder dem Auftrag hemmen können (Stierlin 1976, S. 65ff.). Dem familialen Strukturmodell folgend weiß sich das Individuum durch den Erwerb der Fähigkeit zur Ambivalenztoleranz und Ambiguitätstoleranz (vgl. Krappmann 2000) sowie durch das Vermögen zu autonomen Entscheidungen bis zu einem gewissen Maße von den stierlinschen Beziehungsmodi, bei denen es an die Vorstellungswelt der Eltern rückgebunden bleibt, jedoch zu emanzipieren.

Bildungsbiografischer Identitätsentwurf und Schulaufstieg – Identitätstheoretische Verortungen

Mit dem Schulaufstieg in der Adoleszenz ist die Notwendigkeit bildungsbiografischer Strukturierungsleistungen verbunden. Die Schüler*innen müssen den schulischen Wechsel und die Tatsache, nun Gymnasiast*in zu werden, bearbeiten und zu bisherigen Sinnbezügen in Beziehung setzen. Dies tun sie in einer Phase ihres Lebens, in der sie ohnehin

mit der Frage nach der eigenen Identität und dem Abgleich von Fremd- und Selbstdeutungen beschäftigt sind (vgl. hierzu grundlegend *Erikson 1970; Mey 1999*). Bei der Ausbildung eines bildungsbiografischen Identitätsentwurfs spielen nicht nur schulische Anerkennungserfahrungen eine entscheidende Rolle, sondern auch die Aneignung eines familialen Erbes. Die Adoleszenten stehen bezogen auf ihre Individuierung vor der Herausforderung, unter den familiengeschichtlichen Rahmenbedingungen eine „Stellungnahme“ zu dem familialen Erbe und mithin dazu zu vollziehen, wie und wo sie sich zukünftig sehen (vgl. hierzu *Oevermann 2004, S. 171; Hildenbrand 2009, King u.a. 2011*).

Unseren theoretischen Bezugspunkt bildet dabei ein konflikt- und strukturtheoretisch gefasstes Konzept von Identität, für welches die Annahme einer „Kontinuität stiftenden Strukturierung von Handlungsdispositionen und Handlungsentwürfen“ in der Biografie grundlegend ist (*Silkenbeumer/Wernet 2012, S. 173*). Das Subjekt und seine biografische Identität sind aus dieser Theorieposition als ständig im Werden zu begreifen. Der prozessuale, dynamische und konflikthafte Charakter von Identität und die Bedeutung integrationsstiftender Leistungen werden hier hervorgehoben. Theoriearchitektonisch ist die Annahme der Fragilität identitätsgestifteter Kontinuität als prozesshaftes Geschehen und „krisenhafter Prozess der De- und Rekonstruktion“ von zentraler Bedeutung: „Der Kontinuitätsthese, die zweifelsohne dem Identitätsbegriff inhärent ist, korrespondiert also eine Diskontinuitätsthese, die ebenso grundlegend für das Identitätskonzept ist wie die Kontinuitätsthese“ (ebd., S. 176). Ausgehend von diesen strukturtheoretischen Prämissen, ist in methodischer Hinsicht bei der Frage nach der Entstehung des Neuen in Rechnung zu stellen, dass wir transformatorische Dynamiken empirisch nur als Übergang von einer rekonstruierbaren Strukturgesetzlichkeit in eine andere fassen können und zwischen Struktur und Ausdrucksgestalt differenzieren müssen. Mit dem Begriff des bildungsbiografischen Identitätsentwurfs knüpfen wir an ein Modell von Identität als ‚Identitätsarbeit‘ an, welches auch für *Erikson (1970)* in Anspruch genommen werden kann (vgl. *Mey 1999; Straub 2000*) und verstehen darunter – wie in der von *Mead (1980, S. 241)* vorgelegten Konzeption – Identität als eine sozial vermittelte Struktur, die dem Individuum seine Handlungsautonomie verleiht.

3. Methodisches Vorgehen

Der Strukturlogik der Familie, dem Einfluss des Milieus und des Werdegangs beider Elternteile auf die Schulkarriere der Kindergeneration und der biografischen Auseinandersetzung mit manifesten Beziehungserfahrungen und familialen Statuserwartungen galt es empirisch Rechnung zu tragen. Um diese Zusammenhänge untersuchen zu können, haben wir 34 Familiengespräche⁴ in der Phase der Entscheidungsfindung vor Abschluss der 10. Klasse und am Ende der (fach-)gymnasialen Oberstufe sowie bildungsbiografische Interviews mit den beteiligten Schüler*innen nach dem Schulwechsel und im Verlauf der Oberstufe erhoben und analysiert.

Für die Zusammensetzung des Fallsamples legten wir als Auswahlkriterium im Forschungszugang fest, dass die Schüler*innen den Aufstieg in die (fach-)gymnasiale Oberstufe im Anschluss an die 10. Klasse in Erwägung ziehen sollten. Es handelt sich um die Übergangssituation, die mit dem Schulwechsel von der Haupt- oder Realschule, in seltenen Fällen auch von einer kooperativen Gesamtschule, in die Oberstufe des grundständi-

gen Gymnasiums, eines Fachgymnasiums, einer integrierten Gesamtschule oder eines berufsbildenden Gymnasiums verbunden ist. Die Familien stammen aus unterschiedlichen Regionen und gehören hinsichtlich der sozialen Positionen, analog zu den etablierten sozialen Milieu- bzw. Raummodellen (Bourdieu 1998, S. 19; Bremer/Lange-Vester 2006, S. 14), vor allem dem leistungsorientierten, traditionellen, traditionell-kleinbürgerlichen und traditionslosen Arbeitermilieu an. Im Überschneidungsbereich zur bürgerlichen Mitte konnten Familien zudem dem modern-kleinbürgerlichen Arbeitermilieu zugeordnet werden.

Die Auswertungen stützen sich auf Bildungsgenogrammanalysen und objektiv hermeneutische Sequenzanalysen der Familiengespräche sowie der bildungsbiografischen Interviews. Aus den 34 erhobenen Fällen sind auf der Basis von Fallskizzen 10 Basisfälle als Eckfälle ausgewählt worden, die ein möglichst breites typologisches Spektrum vermuten ließen. Um im Sinne einer rekonstruktiven Adoleszenz- und Familienforschung den sich mehrgenerational eröffnenden bildungsbiografischen Möglichkeitsraum der Jugendlichen rekonstruieren zu können, werteten wir die erhobenen bildungsrelevanten Daten der Großeltern-, Eltern- und Kindergeneration (z.B. Geburtsdaten, Schul- und Berufsabschlüsse, Berufe usw.) aus. In der Orientierung an einer fallrekonstruktiven Familienforschung und an dem Vorgehen der sequenzanalytischen Genogrammanalyse (vgl. dazu Hildenbrand 2009) interpretierten wir diese Daten in Hinblick auf die Frage, welche objektiven Bildungsmöglichkeiten der Familie und ihren Familienmitgliedern zur Verfügung standen und welche im Fall tatsächlich gewählt worden sind. In der Rekonstruktion dieses Selektionsprozesses konnten wir am Ende eine erste Fallstrukturhypothese formulieren.⁵ Die Textinterpretation der Familiengespräche erfolgte in einem zweiten Schritt zunächst unabhängig von den Ergebnissen der Bildungsgenogrammanalyse. Dafür haben wir zwei bis drei forschungsrelevante und interaktiv dichte Interaktionssequenzen für die Feinanalyse ausgewählt. Wir konzentrierten uns auf die Interviewanfänge, das Übergangsthema, auf Notendiskussionen, auf die schulische Reaktion und Unterstützung der Eltern, auf bestimmte familiäre Beziehungsthematisierungen aber auch auf fallspezifische, bildungsbiografische Fokussierungen. Diese Passagen interpretierten wir mit dem Verfahren der Objektiven Hermeneutik⁶, um zum einen die sinnstrukturelle Verfasstheit des bildungsbiografischen Identitätsentwurfes der Jugendlichen zum Schulaufstieg und zum anderen die innerfamilialen Interaktions- und Beziehungsdynamiken der Formierung dieses Entwurfs zu rekonstruieren. In den objektiv-hermeneutischen Auswertungen der bildungsbiografischen Interviews fokussierten wir den bildungsbiografischen Identitätsentwurf unabhängig von seiner familialen Einbettung. Darüber hinaus waren hier die Erfahrungen mit dem Übergang und dem Schulaufstieg von Interesse. Unseres Erachtens ist das Verfahren der Objektiven Hermeneutik mit der Unterscheidung von manifester Intention einer Aussage und ihrem latenten Bedeutungsgehalt in besonderem Maße geeignet, um familiäre Beziehungsdynamiken und die Identitätsentwürfe der Jugendlichen zu untersuchen (vgl. Oevermann u.a. 1979; Allert 1998; Silkenbeumer/Wernet 2010; Wernet 2012).

Die Ergebnisse der sequenzanalytischen Interpretation der Bildungsgenogramme, der Familiengespräche und der Interviews mit den Schüler*innen wurden jeweils in Fallstudien ausgearbeitet; die unabhängig voneinander gewonnenen Strukturhypothesen zum Fall wurden dafür zusammengeführt (vgl. die exemplarische Fallstudie *Dominique Bachmann* in 4.). In der Typenbildung orientierten wir uns zum einen an Oevermanns Vorschlag der in der Fallrekonstruktion gewonnen Strukturtypen. Die Fallrekonstruktion zielt durch extensive, sequenzanalytische Rekonstruktion von Sinnbedeutungen auf den am

Fall gewonnenen Strukturtyp mit seinen typischen Strukturmerkmalen von Handlungsabläufen (vgl. *Oevermann* 1981, S. 4). Zum anderen erfolgte die Typenbildung durch die minimale und maximale Kontrastierung mit den rekonstruierten Fallstrukturen in Bezug auf die uns interessierenden intergenerativen Beziehungsmuster und adoleszenten Identitätsentwürfe. Zentral handelt es sich bei den Rekonstruktionen der Aneignungsmodi des Schulaufstiegs um hochindividuierte Fallstrukturen. Gleichwohl lassen sich strukturtypische Wechselwirkungen zwischen der familialen Interaktion, den Ablösungsdynamiken und der subjektiven Deutung und Verarbeitung des Schulaufstieges typologisch verdichten.

4. Typologie der Aneignung des Schulaufstiegs in der Adoleszenz

Auf der Grundlage unserer – entlang der Rekonstruktionen gewonnenen – Strukturgeneralisierungen verdichteten wir die Ergebnisse zu einer Typologie der Aneignung des Schulaufstiegs. Dabei unterscheiden wir zwischen *desintegrierender und integrierender Aneignung des schulischen Aufstiegs in den bildungsbiografischen Identitätsentwurf des Subjekts, die jeweils auf die intergenerationelle Ambivalenz des Ablösungsprozesses und familiale Dynamiken sowie die bisherige Schülerbiographie verweist*. Es handelt sich dabei nicht um normative Setzungen einer gelungenen Integration bzw. misslungenen Desintegration und auch nicht um lineare Kausalbedingungen hinsichtlich schulischen Erfolgs bzw. Misserfolgs, sondern um kategoriale Festlegungen zu der rekonstruierten Aneignungslogik des Schulaufstiegs und den typischen Modi der Bewältigung dieses familial vermittelten Übergangs. Wir nehmen die Selbstpositionierungen zur eigenen Schulkarriere insbesondere vor dem Hintergrund typischerweise damit verbundener familialer Beziehungskonstellationen im Kontext adoleszenter Individuierungsprozesse in den Blick. Mit dem Begriff bildungsbiografischer Identität versuchen wir damit der Frage nach subjektiven Formierungsprozessen der Bildungskarriere und den sich im Geflecht familialer und sozialer Gegebenheiten generierenden Selbstverortungen im schulischen Handlungsraum analytisch gerecht zu werden. Die Selbstpositionierung zur Bildungskarriere haben wir an anderer Stelle in der Kategorie des Bildungsselbst (*Wernet* 2012, S. 198) als Teilaspekt biografischer Identität beschrieben, der im Prozess der adoleszenten Identitätsbildung insbesondere den Bereich schulischer Bildung angeht. Wenn wir nun zwischen desintegrierender und integrierender Aneignung des Schulaufstiegs sprechen, bringen wir damit die subjektiven Strukturierungs- und Bewältigungsleistungen in der prozessualen Auseinandersetzung mit dem biografischen Datum „Schulaufstieg“ zum Ausdruck. Die damit verbundene Dynamik lässt sich im strukturtheoretischen Sozialisationsansatz darauf beziehen, dass sich die Genese des Subjekts entlang zentraler Selbst- und Ablösungskrisen in der Familie vollzieht, deren Bearbeitung wiederum für schulische Sozialisations- und damit auch adoleszente Identitätsbildungsprozesse als Positionierung zur Welt, zu sich selbst und dem eigenen Gewordensein wie dem zukünftigen Werden relevant wird.

4.1 Zwischen integrierender und desintegrierender Aneignung des Schulaufstiegs: „Selbststabilisierendes Anklammern“ an die Schule

Unser qualitatives Vorgehen können wir hier nicht im Detail und für jeden Typus nachzeichnen (Fallstudien zum Typus 2 und 3 vgl. *Labede/Silkenbeumer* 2014, *Labede/Thiersch* 2013 und 2014). Wir stellen es daher exemplarisch anhand einer Fallstruktur, die sich dem hier beschriebenen Typus zuordnen lässt, in verdichteter Form vor.

Wir beginnen mit einer verkürzten Darstellung der *Analyse der objektiven Daten*: Dominique Bachmann wird im Jahr 1994 als einzige Tochter ihrer damals 18-jährigen Mutter und ihres knapp dreißig Jahre alten Vaters in einer Großstadt geboren. Dominique vollzieht eine Aufstiegsbewegung im hierarchisch gegliederten Schulsystem. Nach der Grundschule besucht sie den Hauptschulzweig einer Kooperativen Gesamtschule. Bereits im sechsten Schuljahr wechselt sie in den Realschulzweig. Zum Ende des zehnten Schuljahres hat Dominique einen Notendurchschnitt von 2,2 erreicht und wechselt in die gymnasiale Oberstufe einer Integrierten Gesamtschule auf der sie drei Jahre später das Abitur mit der Note 2,6 erwirbt. Hinsichtlich der sozialen Milieueinbettung der Familie Bachmann ist festzuhalten, dass sie am Rand des traditionslosen Arbeitnehmermilieus zu den unterprivilegierten Volksmilieus angesiedelt werden kann. Sehr deutlich zeigt sich in beiden Herkunftsfamilien das Fehlen gewachsener familialer und milieubezogener sowie beruflicher Traditionen. Beide Eltern erwerben den Hauptschulabschluss, während der Vater eine Ausbildung als Gärtner abschließt und später im Baugewerbe und als Gebäudereiniger erwerbstätig ist, bricht die Mutter ihre Lehrzeit als Friseurin ab und übt Gelegenheits-tätigkeiten als Reinigungskraft und Servicekraft in der Gastronomie aus. Beide Partner wachsen zudem in zerrissenen unterprivilegierten Familienmilieus auf, kennen ihre leiblichen Väter als signifikante Bezugsperson der sozialisatorischen Triade nicht und leben einige Jahre in einer Jugendhilfeeinrichtung. Die biografische Entwicklung beider Elternteile ist somit durch den Verlust elementarer Vertrauensbeziehungen gerahmt. Festhalten lässt sich als ein wesentlicher Bestandteil der Fallstrukturhypothese, dass beide Elternteile von Dominique aufgrund ihrer Familienbiografien in besonderer Weise mit der identitätsrelevanten Aufgabe konfrontiert sind, Unbekanntes in einem eigenen biografischen Selbstentwurf zu integrieren. Als Dominique drei Jahre alt wird, kommt es zur Trennung ihrer Eltern, die Mutter geht zwei Jahre später erneut eine Beziehung ein. So ist – wie die Eltern – auch Dominique zum Umgang mit neuen Koalitionen und Trennung wie Neugestaltung von Beziehungsstrukturen sowie einer eigenen lebensgeschichtlichen Verortung herausgefordert. In allen drei Generationen der Familie Bachmann steht man vor der Aufgabe, die eigene Existenz angesichts desintegrierter Lebensbedingungen abzusichern. In der Bildungsgenogrammanalyse rekonstruierten wir eine Fallstruktur, die hinsichtlich der Frage nach bildungsförderlichen vs. -hemmenden Milieubedingungen und familialen Beziehungsdynamiken wenig förderliche Ressourcen und Stabilität für Dominiques bildungsbiografische Entwicklung bereitstellt. Insbesondere was das Feld gymnasialer Bildung betrifft können wir eine maximale Fremdheit konstatieren. Dominique bearbeitet und transformiert mit ihrer aufsteigenden Schulkarriere jedoch diese familiäre Ausgangslage und scheint – insbesondere in der Adoleszenz – die Chance zur Neugestaltung zu nutzen.

In der *objektiv-hermeneutischen Rekonstruktion der familialen Interaktion* wird deutlich, dass sich Mutter und Vater nicht reziprok über Dominiques Schullaufbahn und ihre Bil-

dungsaspirationen verständigen, sondern jeweils ihre eigene (elterliche) Position als Bildungsverantwortliche zu behaupten suchen. Während die Mutter dabei ein „exklusives Zugriffsrecht“ auf Dominique betont, wirkt der Vater den Ausschließungsbewegungen der Mutter entgegen. Eine triadische Interaktion mit Dominique wird nicht hergestellt:

II: Hmhm hmhm okay und sie so als Familie ist das bislang auch Thema irgendwie gewesen so wie die Schullaufbahn (V: puhh) wie sie das gestaltet

M: Ich mein. Ja ich hab nie mich mitn Vadder so richtig drüber geredet weil wir beide klärn das hier ab

V: Aber meist bin ich ja mit im Gespräch und hab (M: (uv.)) sagt guck in die Zukunft dann wie es aussieht (II: hm hm) ne das was ich gemacht habe kann man mit nem Erweiterten

II: Hm hm

M: Wir ham auch gesagt mitn Hauptschulabschluss schaffst du nicht is schon schön wenn sie Real was macht. Na gut ab und zu ja sag ich ihm das mal wies so aussieht aber manchmal jedesmal wegen nem kleinen Pup da anzurufen macht dann auch

V: Nein aber wir unterhalten uns ja auch immer und dann sach ich Mensch wenn du die Möglichkeit hast und das packst mach (II: hm hm) sieh zu mach (II: hm hm) mach was aus deinem Leben

Gemeinsam können sich die Eltern auf die Relevanz zukünftiger Existenzsicherung beziehen („mitn Hauptschulabschluss schaffst du nicht“; „mach was aus deinem Leben“). Vor dem Hintergrund des „resignativen“ Gegenhorizonts der elterlichen Schulkarrieren und ohne eine inhaltliche Bestimmung der Bildungserwartungen (bis auf die Realschul-aspiration) bleibt Dominique dabei aber auf sich gestellt. Die zwar unspezifisch bleibenden, aber durchaus fürsorglichen erscheinenden Hinweise des sich als sorgenden Ratgeber zeichnenden Vaters, werden von der Mutter zudem interaktionsdynamisch kolportiert. In der Mutter-Kind-Dyade besteht dabei die Tendenz, die Generationendifferenz einzuebennen:

M: Wir ham wie soll ich sagen ähm wir sind ne lockere Family (II: hm hm) also wir gehen raus wir machen alle wenn wir unterwegs sind machen wir Blödsinn das kann bei uns dazugehören (II: hm hm) wir sind da nich da so wie Eltern wir sind dann so ja wie ihre Freundin kann man sagen

Die Beziehung zur Tochter versucht die Mutter auf peerkultureller Handlungsebene („Blödsinn“, „lockere Family“) herzustellen und damit ein symmetrisch-dyadisches, auf Exklusivität beruhendes Bündnis („wie ihre Freundin“) zu schmieden.

Dominique wiederum wendet sich – wie in den *bildungsbiografischen Interviews* nach dem Übergang deutlich wird – vor dem Hintergrund der hier nur angedeuteten familialen Dynamiken der Schule zu und konzentriert sich auf das Erreichen des Abiturs. Ihre Schulkarriere hat dabei alles andere als gut für sie begonnen. In den ersten Schuljahren bezeichnet sie sich rückblickend als „Klassenschlechteste“ und berichtet von leidvollen Erfahrungen der Ausgrenzung durch schulische Peers, die sie aufgrund des sozialen Umfelds ihrer Mutter „mobben“.

D: Also ich würd sagen von ganz niedrig (II: hm hm) in der Grundschule bis zur fünften Klasse und dann gings nur noch bergauf

II: Hm hm und was glauben Sie hat da den Ausschlag gegeben dass es bergauf ging

D: Ja ich würd sagen auf jedenfall dass die neue Klasse (II: die) die neue Klasse das man unter neuen Leuten war und Gesichter hatte (II: hm hm) das Alte hinter sich gelassen hat

Der schulbiografische Wendepunkt vollzieht sich mit dem Wechsel in die Hauptschule und einer neuen Klassengemeinschaft. Dominique gelang zum Zeitpunkt des Wechsels in die Hauptschule in der Präadoleszenz und später in die Realschule eine Trennung zwischen belastenden, „alten“ Erfahrungen und dem schulischen Raum; offenkundige Belas-

tungen konnten dahingehend bearbeitet werden, dass eine kontinuierliche Leistungssteigerung und damit auch „Heilung“ des belasteten Schulanfangs erfolgte. In der Haupt- und in der Realschulzeit sowie schließlich in der Oberstufe macht dabei die emotionale Besetzung und die Unterstützung jeweils eines Lehrers diese zu signifikanten Anderen („D: *Ja auf die Schule bin ich jetzt gegangen auf Empfehlung meines Lehrers (II: Genau) meines Mathelehrers*“). Als Motiv für den Bildungsaufstieg rekurriert Dominique zudem auf die Figur des Übertreffens familialer Bildungskarrieren:

D: also vor allem isses auch der Ehrgeiz so dass ich ähm(.) ja als erste in der Familie Abitur machen will (.) ich bin ja dann die Erste von allen (I: mhm) is auch jedenfalls so(gedehnt) so der Kick (.) den es mir dann auch gibt (lacht) (I: mhm) zu sagen ja ich habs geschafft (lachend)

Das „*ja ich habs geschafft*“ stellt einen Sprechakt dar, der die besonderen Anstrengungssituationen für Dominique und das hohe Risiko des Scheiterns, aber auch den Stolz über die eigene Leistung zum Ausdruck bringt.

In der Zusammenführung der Fallstrukturhypothesen der einzelnen Auswertungen lässt sich festhalten, dass Dominique sich maximal von den bildungsbiografischen Verläufen ihrer Familie entfernt hat, ohne familial an eine Identifikation mit Bildungserfolgreichen anknüpfen zu können. Im Rücken überwindet sie stattdessen den familialen Erfahrungshorizont des sozialen Abgehängt-Seins und Scheiterns. Der Schulaufstieg wird dabei weder eindeutig im Modus der Integration in den bildungsbiografischen Entwurf angeeignet noch lässt sich von einem desintegrierenden Modus sprechen. Vielmehr stoßen wir auf eine Zwischenlage. Dominique reproduziert mit der Überdehnung der sozialstrukturellen Lage ein alltagstheoretisches Deutungsmuster, was in ihrem Fall aber als entlastend-integrative Aneignung zu deuten ist. Zentralthematisch sind damit zugleich die Beschwörung von Autonomie und die damit verbundene Kraftanstrengung durch eine schulische Überidentifikation. In der minimalen Kontrastierung mit anderen Fallstrukturen konnten wir den Typus des „selbststabilisierenden Anklammerns“ bestimmen, den wir im Folgenden darstellen möchten.

Der schulische Aufstieg wird bei diesem Typus weder durch elterliche Delegation noch durch Bildungsaspirationen gerahmt. Mit Blick auf das mehrgenerationale Gefüge in der Familie stehen die Jugendlichen vor einem sozialen und familialen Verortungsproblem. Entweder fehlt es aufgrund einer bereits in der Großelterngeneration durch verschiedene Dimensionen sozialer Ungleichheit strukturierten sozialen Lage der Familie an bildungsbezogenen Anknüpfungsmöglichkeiten oder bildungsbezogene Aufträge und Traditionen, die einst in der Großelterngeneration vorlagen, sind unklar geworden. Es gibt keinen klaren Erwartungshorizont, der weiterzugeben und auszuhandeln wäre und auf den man sich gemeinschaftlich beziehen könnte. In den Familiengesprächen kommt es immer wieder zu Missverständnissen, Korrekturen und Abgrenzungsfiguren zwischen den Familienmitgliedern. Die familiale Interaktion ist kaum aufeinander bezogen, kooperativ und anschlussfähig strukturiert.

Die Familienstrukturen und -beziehungen erscheinen (etwa aufgrund wiederholter Trennungen) brüchig und unbeständig; die Eltern sind mit eigenen Individuationsprozessen und/oder biografischen Krisen befasst. Mit der Hinwendung zur Schule und der Einarbeitung in den schulischen Handlungsrahmen wird ein Weg eröffnet, dem fragmentierten familialen Gebilde und belastenden Beziehungsdynamiken einen Fluchtpunkt entgegenzusetzen. Den Modus der Hinwendung zum Schulischen haben wir als eine Bewegung des „Anklammerns“ rekonstruiert. Schule wird in der frühen Adoleszenz zu einer privaten

Nische bzw. einem „Ort für sich allein“ außerhalb des Familienfeldes. Neben Schüler*innen, die sich besonders an der von familialen Konflikten Entlastung bietenden festen Struktur von Bildungsinstitutionen (Zeiten, Räume usw.) orientieren, ergreifen einige hier die Chance der Identifizierung mit signifikanten Anderen. In solchen Fällen wird die Schule zu einem emotionalen Lernort mit identifikatorischem Potential. Sie wird im Gegensatz zur Familie als verlässlicher Handlungsraum gedeutet, der eine Entlastung von krisenhaften familialen Konstellationen bietet. Wir haben den Typus zwischen den Polen eines desintegrierenden und integrierenden Aneignungsmodus des Schulaufstiegs angesiedelt, weil diese Schulaufstiege auch als Such- und Fluchtbewegungen interpretiert werden und im Zeichen des Aufbaus und der Konsolidierung eines eigenen Selbst- und Weltbildes stehen können. Zwar wird der Bildungserfolg in den bildungsbiografischen Identitätsentwurf in dem Sinne integriert, als dass er als eigenes Projekt verfolgt und angeeignet wird, desintegrierende Momente scheinen jedoch in der Tendenz der Beschwörung von Autonomie und der Orientierung am Außen auf.⁷ Es besteht eine Verunsicherung bezüglich der eigenen Platzierung im familialen Gefüge und bezüglich der eigenen Vorstellungen einer zukünftigen sozialen Platzierung. Das „Anklammern“ an die Schule korrespondiert mit durch familiale Dynamiken und leidvolle Erfahrungen in gesteigertem Maße zu vollbringenden bildungsbiografischen Strukturierungsleistungen.

4.2 Desintegrierende Aneignung des Schulaufstiegs: „Einrichten im Vorgegebenen“

Für diesen Typus ist die starke Binnenorientierung der Familie und die Tendenz der Überdehnung zentripetaler Kräfte beim Vorliegen eines Auftrags, bildungserfolgreich zu sein und damit von einem oder beiden Elternteilen selbst nicht realisierte Bildungsprojekte stellvertretend fortzusetzen bzw. zu erfüllen, zentral. Die Schulaufstiege der Söhne und Töchter vollziehen sich damit eingebettet in familiale Beziehungsstrukturen, in denen es um den spannungsreichen Versuch der Erfüllung eines familialen Motivs geht. Aus einer mehrgenerationalen Perspektive erweisen sich das familiale wie das soziale Erbe jedoch als uneindeutig, was zu einem Strukturproblem von Transformation und Reproduktion (vgl. *Labede/Silkenbeumer* 2015) führt.

Die Interaktion in diesen Familien ist durch eine innere Geschlossenheit gekennzeichnet, die nach außen wie innen Harmonie demonstriert. Bei näherer Betrachtung der Beziehungstriaden wird deutlich, dass ein Elternteil den Schulaufstieg des bzw. der Jugendlichen als familiales Bildungsprojekt in besonders engagierter Weise verfolgt, während das andere Elternteil sich dagegen passiv verhält und einen pragmatischen Umgang mit Bildungszertifikaten nahelegt. In unserer Studie war überwiegend die Mutter-Sohn-Beziehung bedeutsam, in der bildungsambitionierte Mütter an ihre Söhne Aufträge delegieren, sie aber zugleich als mut- und motivationslose Söhne adressieren, während die Väter in ihrer Rolle zurückhaltend erscheinen.

Zentral für diesen Typus erweist sich die Aneignung des Schulaufstiegs in der Logik der loyalen Realisierung elterlicher Bildungsprojekte und dominant bindender Kräfte. Es gilt, den Aufträgen nachzukommen und die erforderlichen schulischen Zertifikate zu erwerben, ohne dass die Erfüllung des Auftrags persönliche Anerkennung und Wertschätzung in der Familie verschafft. Einerseits tragen Eltern Aufträge an ihre Kinder heran, andererseits steht neben der expliziten Ermutigung ein implizit wirkender Zutrauensman-

gel. An anderer Stelle haben wir bezogen auf diesen Typus der desintegrierten Aneignung des Bildungserfolgs (vgl. *Labede/Thiersch* 2014) von einem „entäußerten Bildungsselbst“ (*Labede/Silkenbeumer* 2014) gesprochen. Als Folge der Fremdbestimmtheit erscheint der Bezug zur eigenen Bildungsbiografie durch ein Moment innerer Fremdheit belastet. Der elterliche Zutrauensmangel und das inhaltlich uneindeutige familiäre Erbe stehen einer selbstbewussten Positionierung als Schulaufsteiger*in entgegen.

Die Jugendlichen kommen schulischen Anforderungen nach, in dem sie sich an die schulische Situation anpassen. Insofern wird die Schulzeit „ausgesessen“. In der Familie wie in der Schule richten sich diese Jugendlichen in bestehenden Strukturen ein. Familiäre Aushandlungen aber auch in der Altersphase anstehende Positionierungen zu Fragen der Zukunftsgestaltung werden damit aufgeschoben. Dementsprechend steht der Schulaufstieg im Zeichen der Verlängerung eines jugendlichen Bildungsmoratoriums. Mit dem Einrichten in schulisch und familial vorgegebene Strukturen können allerdings Individuationsprozesse (zeitweilig) blockiert werden. Ob und in welcher Weise es dadurch beim Übergang in Beruf oder Studium zu gesteigerten Anforderungen adoleszenter Ablösung und individueller Sinnstiftung kommen wird bzw. eine transformatorische Bewegung hin zu dem erfolgt, was *King u.a.* (2011) als „Anverwandlung des Auftrags“ bezeichnen, wäre weiterzuverfolgen.

4.3 Integrierende Aneignung des Schulaufstiegs: „Hervorheben des Eigenen“

Wie beim Typus des „selbststabilisierendes Anklammerns“ sind hier fragmentierte Beziehungskonstellationen zu konstatieren. Die familiäre Situation ist durch die Abwesenheit eines leiblichen und gleichgeschlechtlichen Elternteils im Haushalt gekennzeichnet. Das Gebilde der im Haushalt zusammenlebenden Familienmitglieder ist aber wieder stabilisiert, die familialen Positionen sind klar verteilt. Konfliktreiche (Neu-)Konstellierungen (z.B. durch neue Stiefväter, -mütter und -geschwister) werden im Rahmen familialer Interaktionen harmonisiert bzw. normalisiert.

Die Jugendlichen nehmen eine Sonderstellung im familialen Beziehungsgefüge ein. In der familialen Interaktion werden sie häufig auch explizit als Besondere (z.B. als „Bildungsexoten“) oder mit Blick auf eine konstatierte Besonderheit (z.B. eine Begabung) hervorgehoben. Bildungsbestrebungen, die über das familial erwartete hinausgehen, werden als typisch für die Person oder als Ausdruck eines individuellen „Spleens“ gewertet. Ein damit erfolgreiches Herausheben der Person aus dem sich als homogen darstellendem Familiengebilde ist und wird familial vermittelt. Die Herausgehobenheit des Familienmitglieds steht einer gegenseitigen Verbundenheit daher nicht entgegen. Die Familienmitglieder knüpfen mit eigenen Deutungen an die (Aufstiegs-)Bestrebungen der Jugendlichen an und befördern diese selbst. Die familiäre Sonderstellung bietet somit einen gestaltbaren Handlungsraum für die Erprobung und Wahrung eines selbstbestimmten Identitätsentwurfs und Raum für Individuierung.

Trotz vergangener oder noch bestehender potentiell krisenhafter Konstellationen (z.B. durch Trennungen der Eltern, Kontaktabbruch eines Elternteils) finden die Jugendlichen in der Familie einen Ort des sicheren Rückzugs und der Anerkennung. Die familialen Bildungserwartungen sind durch ein Zu- und Vertrauen in die Leistungsfähigkeit bzw. den schulischen Erfolg des Kindes geprägt. In mehrgenerationaler Perspektive wird hier ein

Raum zur Entfaltung bei der Umgestaltung des familialen Erbes eröffnet und positiv besetzt. Während ein Elternteil Transformations- und Modernisierungsbewegungen vollführt, die ins Stocken geraten oder missglücken und in Teilen auch zu einem Kontaktbruch mit der Herkunfts- und/oder Gründungsfamilie führen, steht das andere Elternteil und dessen Familie symbolisch für eine Platzierung im kaufmännischen und Dienstleistungssektor. Im Spannungsfeld zwischen Konventionalität und Unkonventionalität deuten und gestalten die Jugendlichen im Zuge der adoleszenten Individuierung das familiale Erbe für sich neu und um.

Der Schulaufstieg vollzieht sich über eine Betonung des Selbst und der eigenen Fähigkeiten. Die Schule wird dabei vorrangig als ein Ort der Berechtigung und Zertifizierung betrachtet, der zur Erfüllung eigener (Bildungs-)Wünsche dient. Die Bezugnahme auf die Schule ist im Vergleich zum Typus des „selbststabilisierenden Anklammern“ daher oftmals distanzierter und durch Pragmatismus und eine ausgeprägte Zielorientierung bestimmt. Die Schule wird mit Bezug auf einen eigenen Bedeutungshorizont angeeignet und erscheint vor allem mit Blick auf eigene Akzentuierungen (z.B. im Sinne von Spezialisierungen), Bestrebungen oder Neigungen (z.B. einer mit schulischen Anforderungsstrukturen korrespondierenden Wettkampforientierung) von Interesse. Die Jugendlichen dieses Typs kennzeichnet ein starker Selbstbezug im Umgang mit der Schule. Sie heben sich als Person hervor und lassen die Schule eher nebensächlich erscheinen. Das „Hervorheben des Eigenen“ ist mit Blick auf das familiale Gebilde und die familiale Interaktionspraxis zu verstehen. Die Jugendlichen können sich bei ihrem Schulaufstieg auf familiäre Deutungsmuster (rück-)beziehen. Im immer wechselseitig zu denkenden Prozess der Identitätsbildung heben sie sich im Rahmen familialer Interaktion selbst als Besondere hervor und werden auch als solche hervorgehoben und anerkannt. Das eröffnet den Jugendlichen Gestaltungsspielräume und die Möglichkeit der integrierenden Aneignung des Schulaufstiegs in den bildungsbiografischen Selbstentwurf.

5. Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Bei den hier vorgestellten Typen einer familial vermittelten Aneignung des Schulaufstiegs handelt es sich um Abstraktionen von einzelnen, in sich sehr facettenreich und unterschiedlich akzentuierten Fallstrukturen. Die Analyse dieser Fallstrukturen hat uns auf eine notwendige Unterscheidung zwischen einer desintegrierenden und integrierenden Aneignung des Schulaufstiegs aufmerksam gemacht. Mit den Bezeichnungen der Typen möchten wir darauf hinweisen, dass der Schulaufstieg und die Bewältigung des Schulaufstiegs bildungsbiografische und familiengeschichtliche Strukturierungsleistungen erfordern. Die Jugendlichen stehen mit Blick auf ihre (bildungs-)biografische Situation vor der Aufgabe, den Schulaufstieg in die eigenen Selbstdeutungen integrieren zu müssen. Wenngleich in den Identitätsentwürfen verschiedene Facetten des Selbst-Seins unterschiedlich gewichtet werden, so existieren diese auf unterschiedliche Lebenszusammenhänge verweisenden Identitätsentwürfe nicht unverbunden miteinander. Die Erzählungen der Jugendlichen und auch jene ihrer Familie verweisen auf die Herausforderung, sich zum Bildungsbiografen bzw. zur Bildungsbiografin der (eigenen) Geschichte zu machen (vgl. auch *Mey* 1999). Im Rahmen unseres Forschungsdesigns stehen dabei nicht die in der Schule gemachten Erfahrungen im Vordergrund, sondern die Aneignung des Schulaufstiegs vor dem Hinter-

grund der familialen Situation. Wir beziehen uns dabei sowohl auf die subjektive Bearbeitung des familial Vorgegeben sowie auf die Identitätsvermittlung im Rahmen familialer Interaktion.

Im Folgenden haben wir die Ergebnisse in einer Übersicht zusammengefasst. Diese Veranschaulichung reduziert dabei die in den Fallrekonstruktionen gewonnen komplexen Zusammenhänge auf zentrale Begriffe.

Typen	Typ 1	Typ 2	Typ 3
Inter-generationale Transmission	„Selbststabilisierendes Anklammern“	„Einrichten im Vorgegebenen“	„Hervorheben des Eigenen“
Schulaufstieg im Kontext familialer Gestaltung des Erbes	entlastende Such- und Fluchtbewegung	Versuch der loyalen Realisierung	distinktives Hervorheben eigener Gestaltungsspielräume
Bildungsbezogene Adressierungen in der familialen Interaktion	auf sich gestellte Divergenz	verzagte Harmonisierung	stilisierende Komplementarität
Aneignungsmodi des Schulaufstiegs im Kontext adoleszenter Individuation	transformierend	desintegrierend	integrierend

Abb. 1: Typologie zur Aneignung des Schulaufstiegs im Kontext adoleszenter Individuation und familialer Interaktion

Eine desintegrierende Aneignung des Schulaufstiegs (Typ 2) ist dadurch gekennzeichnet, dass die Jugendlichen – im Versuch der loyalen Realisierung elterlicher Bildungserwartungen – sich nicht selbst als Aufsteiger*innen verstehen und wahrnehmen und vor diesem Hintergrund den Schulaufstieg nicht in ihren Identitätsentwurf integrieren. Der Typus einer integrierenden Aneignung (Typ 3) verweist im maximalen Kontrast dazu auf die Bedeutung von familial gestifteten Gestaltungsräumen für die Erprobung eigener Identitätsentwürfe. Schließlich haben wir in der Figur des „selbststabilisierenden Anklammerns“ (Typ 1) herausarbeiten können, wie der Schulaufstieg Entwicklungen anstößt, die zu neuen Identifikationen führen und Transformationen im bildungsbiographischen Identitätsentwurf auslösen können. Vor allem bei diesem Typ werden wir auf die biographischen Strukturierungsleistungen und psychosozialen Herausforderungen aufmerksam, die den Jugendlichen abverlangt werden. Dabei sind die Aneignungsmodi grundsätzlich hinsichtlich möglicher Transformationen als unabgeschlossen zu betrachten.⁸

Mit den dargestellten Typen können wir an bestehende Typologien zur adoleszenten Transformation schulischer Aufsteiger*innen anschließen (vgl. *Hummrich 2002; King u.a. 2011*). Für uns steht dabei weniger der Zusammenhang von Ablösungsdynamiken und Bildungserfolg im Vordergrund. Wir betrachten die Aneignung des Schulaufstiegs in den bildungsbiographischen Identitätsentwurf vertiefend im Kontext der familialen Interaktionen und Beziehungsstrukturen. Diese auf den spezifischen Individuations- und Ablö-

sungsprozess vollzogene Aneignung des Aufstiegs ist – anders als der Schulerfolg als solcher – wenig von sozialen Gesetzmäßigkeiten geleitet. Im kontrastierenden Vergleich der Fallrekonstruktionen und der hier dargestellten Typen zeigt sich, dass diese nicht mit bestimmten sozialen Lagen korrespondieren. Hier wirken vor allem die Abhängigkeitsverhältnisse innerhalb der Familie (vgl. *König* 1974, S. 120). Die Konstellierung des Familiengefüges sowie die familialen Ansprachen und identitätsbildenden Aushandlungsprozesse sind mit Blick auf die Frage, wie der Schulaufstieg biografisch eingebettet und gefüllt ist, von entscheidender Bedeutung. Die integrierende Aneignung des Schulaufstiegs, die auf eine biografische Einbettung verweist, zeigt sich in unseren Rekonstruktionen als weniger spannungsreich und emotional (vor-)belastet. Das heißt aber nicht, dass diese Schüler*innen mehr oder weniger erfolgreich sind als die anderen.

Die Verbindung fallrekonstruktiv ausgerichteter familienbezogener Sozialisationsforschung mit der empirischen Bildungsforschung erweist sich als fruchtbar, um die Relevanz der Familie für Bildungsbiografien und Prozesse adoleszenter Transformation in ihrer Mehrdimensionalität (vgl. *Buchholz* 1993) analytisch erschließen zu können. Die von uns erarbeitete Typologie bietet einen Ansatzpunkt, um den noch in vieler Hinsicht unbeantworteten Fragen z.B. danach, über welche Prozesse und Dynamiken und mit welchen Folgen die bildungsbiografischen Verläufe der Mütter und Väter im familialen (Geschlechter-)Arrangement intergenerational vermittelt und angeeignet und in eigene Entwürfe übersetzt werden und unter welchen Bedingungen bildungsbezogene Aufstiegsprozesse gelingen, weiter nachzugehen.

Anmerkungen

- 1 Es handelt sich um ein von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördertes Projekt, welches im Zeitraum von 2011 bis 2016 unter der wissenschaftlichen Leitung von *Prof. Dr. Andreas Wernet* und *Prof. Dr. Mirja Silkenbeumer* an der Leibniz Universität Hannover durchgeführt wurde. *Dr. Sven Thiersch* und *Julia Labede* waren als wissenschaftliche Mitarbeiter*in in diesem Projekt tätig, als studentische Hilfskräfte sind *Christian Gakenholz*, *Imke Kollmer*, *Kai Schade* und *Katharina Schindler* zu nennen.
- 2 Wir können an dieser Stelle nur auf den Diskurs zur Frage der "Unverwüstlichkeit einer Lebensform" (*Allert* 1998) angesichts der Ausdifferenzierung der Kernfamilie in eine Vielfalt neuer Lebensformen hinweisen und festhalten, dass die „Strukturierungskraft kernfamiliärer Orientierungsbestände“ (*Funke/Hildenbrand* 2009, S. 238) und damit das westeuropäische Familienmodell den Bezugspunkt auch „unkonventioneller Familien“ zu bilden scheint (ebd., S. 30).
- 3 Vgl. für einen Überblick zur Entwicklung der Stierlinschen Theorie der Familiendynamik u.a. *Ritscher* (2006).
- 4 Bislang fehlt es an methodologischen und methodischen Klärungen, wie Ausdrucksformen der Familie als Gegenstand empirischer Sozialforschung adäquat und systematisch zu erheben sind (vgl. *Przyborski/Wohlrab-Sahr* 2009, S. 122). Wenn wir von Familiengesprächen sprechen, grenzen wir uns von Begriffen wie Familieninterviews bzw. -diskussionen ab. Uns geht es im Rahmen der Familiengespräche um das Herstellen eines möglichst offenen und aufeinander Bezug nehmenden Gesprächs zwischen den Familienmitgliedern. Wir fokussieren im Sinne der Auswertungsmethode der Objektiven Hermeneutik und ihrer Textförmigkeitsannahme auf eine möglichst selbstläufige Interaktion zwischen den Familienmitgliedern, um die latenten Sinnstrukturen der familialen Interaktion herausarbeiten zu können und verzichteten deswegen auf eine methodisch angeleitete Erhebungsform.
- 5 Vgl. die methodologischen Überlegungen zum Stellenwert objektiver Daten im Rahmen der Einzelfallrekonstruktion und damit zum Zusammenhang zwischen Bildungsgenogrammanalyse und Textrekonstruktion von *Wenzl* und *Wernet* (2015).

- 6 Auf die methodologischen Annahmen und die methodischen Prinzipien einer objektiv-hermeneutischen Textinterpretation können wir hier aus Platzgründen nicht weiter eingehen (vgl. dazu *Garz/Kraimer* 1994; *Oevermann* 2000; *Wernet* 2009; *Garz/Raven* 2015 S. 137ff.).
- 7 Insofern finden sich hier einige Parallelen zu den Schülerinnen und Schülern, bei denen *Nittel* (1992) in seiner schülerbiografischen Studie eine Anpassungsverlaufskurve rekonstruieren konnte.
- 8 Die idealtypischen Modi der integrierenden bzw. desintegrierenden Aneignung des Schulaufstiegs bilden ein Kontinuum ab und wurden aus extensiven Einzelfallrekonstruktionen gewonnen. Die materialen Analysen haben uns auf „typische“ familiäre Konstellierungen und adoleszente Individuationsbewegungen im Kontext der Aneignung des Bildungsaufstiegs aufmerksam gemacht. Hier wären weitere Typisierungen möglich. So muss sich ein integrierender Aneignungsmodus nicht zwingend vor dem Hintergrund neu konstellierender Beziehungsverhältnisse formieren. Diese können aber, wie unsere Typenbildung zeigt, Individuationsräume eröffnen, die ein „Hervorheben des Eigenen“ befördern.

Literatur

- Abels, H.* (2010): *Identität*. (2. Aufl.) – Wiesbaden.
- Allert, T.* (1998): *Die Familie. Fallstudien zur Unverwüstlichkeit einer Lebensform*. – Berlin/New York.
- Allert T./Bieback-Diel, L./Oberle, H./Seyfarth, E.* (1994): *Familie, Milieu und sozialpädagogische Intervention*. – Münster.
- Blos, P.* (2015[1973]): *Adoleszenz. Eine psychoanalytische Interpretation*. – Stuttgart.
- Bourdieu, Pierre* (1998): *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. – Frankfurt a. M.
- Brake, A./Büchner P.* (2009): Dem familialen Habitus auf der Spur. Bildungsstrategien in Mehrgenerationenfamilien. In: *Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L.* (Hrsg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft: Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (2. Aufl.). – Wiesbaden, S. 59-80.
- Bremer, H./Lange-Vester, A.* (Hrsg.) (2006): *Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur*. – Wiesbaden.
- Buchholz, M.* (1993): *Dreiecksgeschichten. Eine klinische Theorie psychoanalytischer Familientherapie*. – Göttingen/Zürich.
- Büchner, P./Brake, A.* (Hrsg.) (2006): *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. – Wiesbaden.
- Funke, D./Hildenbrand, B.* (2009): *Unkonventionelle Familien in Beratung und Therapie*. – Heidelberg.
- Erikson, E. H.* (1970[1968]): *Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel*. – Stuttgart.
- Garz, D./Kraimer, K.* (Hrsg.) (1994): *Die Welt als Text: Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik*. – Frankfurt a.M.
- Garz, D./Raven, U.* (2015): *Theorie der Lebenspraxis. Einführung in das Werk Ullrich Oevermanns*. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07308-4>
- Grimm, S.* (1966): *Die Bildungsabstinenz der Arbeiter. Eine soziologische Untersuchung*. – München. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-86217-5>
- Grundmann, M./Dravenau, D./Bittlingmayer, U. H./Edelstein, W.* (2006): *Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz*. – Münster.
- Helsper, W./Kramer, R.-T./Hummrich, M./Busse, S.* (2009): *Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen*. – Wiesbaden.
- Hildenbrand, B.* (2005): *Fallrekonstruktive Familienforschung - Anleitungen für die Praxis*. – Opladen.
- Hildenbrand, B.* (2009): *Einführung in die Genogramarbeit*. (2. Aufl.) – Heidelberg.
- Hummrich, M.* (2002): *Bildungserfolg und Migration. Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft*. – Opladen. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-09422-7>
- King, V.* (2006): Pierre Bourdieu als Analytiker des Sozialen. Methodologische und konzeptionelle Bezüge zur Psychoanalyse sowie sozialpsychologische Perspektiven im Werk Bourdieus. *sozialer sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung*, 15, 1, S. 3-28.
- King, V.* (2013): *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften*. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01350-9>
- King, V./Zölch, J./Koller, H.-C./Carnicer, J./Subow, E.* (2009): *Bildungsaufstieg als Migrationsprojekt. Fallstudie aus einem Forschungsprojekt zu Bildungskarrieren und adoleszenten Ablösungsprozessen*

- bei männlichen Jugendlichen aus türkischen Migrantenfamilien. In: *King, V./Koller, H.-C.* (Hrsg.): *Adoleszenz - Migration - Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund.* (2. Aufl.) – Wiesbaden, S. 67-84.
- King, V./Koller, H.-C./Zölch, J./Carnicer, J.* (2011): Bildungserfolg und adoleszente Ablösung bei Söhnen aus türkischen Migrantenfamilien. Eine Untersuchung aus intergenerationaler Perspektive. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 4, S. 581-601.
<https://doi.org/10.1007/s11618-011-0242-z>
- Kramer, R.-T.* (2002): Schulkultur und Schülerbiographien. Das „schulbiographische Passungsverhältnis“. Rekonstruktionen zur Schulkultur II. – Opladen. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-11340-9>
- Kramer, R.-T./Helsper, W.* (2010): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit. 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, S. 103-125.
- Kramer, R.-T./Helsper, W./Thiersch, S./Ziems, C.* (2009): Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in der Sekundarstufe I. – Wiesbaden.
- König, R.* (1974): *Materialien zur Soziologie der Familie.* – Köln.
- Krappmann, L.* (2000[1971]): *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen.* – Stuttgart.
- Labede, J./Silkenbeumer, M.* (2014): Zur Bedeutung familialer Geschlechter- und Generationenbeziehungen für die Konstituierung des Bildungsselbst. In: *Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S.* (Hrsg.): *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung.* – Wiesbaden, S. 225-249. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_10
- Labede, J./Thiersch, S.* (2013): Zur familialen Genese schulischer Bildungsentscheidungen - Sozialisierungstheoretische Überlegungen und empirische Analysen jenseits rationaler Entscheidungsmodelle. In: *Miethe, I./Ecarius, J./Tervooren, A.* (Hrsg.): *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung.* – jOpladen/Berlin/Toronto, S. 65-84.
- Labede, J./Thiersch, S.* (2014): Die Desintegration des Bildungsaufstiegs. Zur Bedeutung familialer Dynamiken für die Bildungskarriere. sozialer sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung, 15, 2, S. 253-269. <https://doi.org/10.1515/sosi-2014-0206>
- Maaz, K./Nagy, G.* (2010): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In: *Baumert, J./Maaz, K./Trautwein, U.* (Hrsg.): *Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft, 12-2009.* – Wiesbaden, S. 153-182.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-92216-4_7
- Mead, G.H.* (1980): Die soziale Identität. In: ders., *Gesammelte Aufsätze.* Frankfurt a.M., S. 241-252.
- Mey, G.* (1999): *Adoleszenz, Identität, Erzählung. Theoretische, methodologische und empirische Erkundungen.* – Berlin.
- Nittel, D.* (1992): *Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung: eine biographieanalytische Studie.* – Weinheim.
- Oevermann, U.* (1981): Fallrekonstruktionen und Strukturgeneralisierung als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse. Frankfurt a. M. Online verfügbar unter: <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/4955>, Stand: 13.08.2016.
- Oevermann, U.* (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: *Kraimer, K.* (Hrsg.): *Die Fallrekonstruktion.* – Frankfurt a. M., S. 58-157.
- Oevermann, U.* (2004): Sozialisierung als Prozess der Krisenbewältigung. In: *Geulen, D./Veith, H.* (Hrsg.): *Sozialisierung interdisziplinär: Aktuelle Perspektiven.* – Stuttgart, S. 155-181.
<https://doi.org/10.1515/9783110511246-011>
- Oevermann, U.* (2014): Sozialisierungsprozesse als Dynamik der Strukturgesetzmäßigkeit der ödipalen Triade und als Prozesse der Erzeugung des Neuen durch Krisenbewältigung. In: *Garz, D./Zizek, B.* (Hrsg.): *Wie wir zu dem werden, was wir sind. Sozialisierungs-, biographie- und bildungstheoretische Aspekte.* – Wiesbaden, S. 15-69.
- Oevermann, U./Allert, T./Konauf, E./Krambeck, J.* (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemein forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: *Soeffner, H.-G.* (Hrsg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften.* – Stuttgart, S. 352-434.
- Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M.* (2009): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch.* – München.

- Ritscher, W. (2006): Das Tun des Einen ist das Tun des Anderen. Helm Stierlins Beiträge zur Entwicklung von Theorie und Praxis der Familientherapie. *Kontext*, 37, 1, S. 5-22.
- Rolff, H.-G. (1997): Sozialisation und Auslese durch die Schule. – Heidelberg.
- Silkenbeumer, M./Wernet, A. (2010): Biografische Identität und Objektive Hermeneutik. Methodologische Überlegungen zum narrativen Interview. In: *Griese, B.* (Hrsg.): *Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biografieforschung.* – Wiesbaden, S. 171-198.
- Silkenbeumer, M./Wernet, A. (2012): Die Mühen des Aufstiegs. Fallrekonstruktionen zur subjektiven Bewältigung des Schulformwechsels. *Pädagogische Fallanthologie Band 9.* – Opladen/Farmington Hills.
- Stierlin, H. (1976): Eltern und Kinder. Das Drama von Trennung und Versöhnung im Jugendalter. – Frankfurt a.M.
- Stierlin H./Rücker-Emden, I./Wetzel, N./Wirsching, M. (1977): Das erste Familiengespräch. Theorie – Praxis – Beispiele. – Stuttgart.
- Stierlin, H./Levi, D. L./Savard, R. J. (1980[original 1973]): Zentrifugale und zentripetale Ablösung in der Adoleszenz: zwei Modi und einige ihrer Implikationen. In: *Döbert, R./Habermas, J./Nunner-Winkler, G.* (Hrsg.): *Entwicklung des Ichs.* – Königstein Taunus, S. 46-68.
- Straub, G. (2000): Identitätstheorie, empirische Identitätsforschung und die „postmoderne“ armchair psychology. *ZBBS – Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1, S. 167-194.
- Stubbe, T. C. (2009): Bildungsentscheidungen und sekundäre Herkunftseffekte. Soziale Disparitäten bei Hamburger Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. – Münster.
- Thiersch, S. (2014): Bildungshabitus und Schulwahl. Fallrekonstruktionen zur Aneignung und Weitergabe des familialen „Erbes“. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04170-0>
- Wenzl, T./Wernet, A. (2015): Fallkonstruktion statt Fallrekonstruktion. Zum methodologischen Stellenwert der Analyse objektiver Daten. *sozialer sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung*, 16, 1, S. 85-102. <https://doi.org/10.1515/sosi-2015-0106>
- Wernet, A. (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91729-0>
- Wernet, A. (2012): Die objektive Hermeneutik als Methode der Erforschung von Bildungsprozessen. In: *Schittenhelm, K.* (Hrsg.): *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Theoretische Grundlagen und Methoden.* – Wiesbaden, S. 183-202. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94119-6_7
- Wiezorek, C. (2005): Schule, Biographie und Anerkennung. Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz. – Wiesbaden.

Prozess- und Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen in Ost- und Westdeutschland. Eine explorative Studie¹

Andrea G. Eckhardt, Franziska Egert

Qualität von Kindertageseinrichtungen

Die Befunde von Langzeitstudien zeigen, dass qualitativ hochwertige frühkindliche Bildung in einem positiven Zusammenhang mit kindlicher Entwicklung und Wohlbefinden im Vorschulalter sowie späteren Schulfähigkeiten steht (vgl. *Mashburn et al. 2008; Sammons 2010*). Ergebnisse vorliegender Untersuchungen in Deutschland, wie z.B. der „Nationalen Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)“ (*Tietze et al. 2013a*), zeigen einerseits, dass sich die Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen der Bundesrepublik analog zur Qualität der Betreuung im internationalen Vergleich lediglich im mittleren Bereich befindet. Andererseits legen sie den Schluss nahe, dass eine substantielle Verbesserung der Betreuungsqualität trotz umfassender Bemühungen (Stärkung des Bildungsgedanken für den Elementarbereich u.a. durch die Etablierung der Bildungs- und Erziehungspläne, Professionalisierung und Akademisierung frühpädagogischer Fachkräfte, Initiativen und Programme auf Bundes-, Landes- und Kommunalebene, etc.) empirisch bisher nicht festgestellt werden konnte.

Beachtenswert ist außerdem der Befund, dass sich die Prozessqualität zwischen Ost- und Westdeutschland auch nach nunmehr 25 Jahren Wiedervereinigung deutlich unterscheidet. Bereits in der Studie „Wie gut sind unsere Kindergärten?“ (*Tietze 1998*) wurden Unterschiede in der Qualität zwischen Kindertageseinrichtungen in Ost- und Westdeutschland auch nach Kontrolle pädagogischer Struktur- und Orientierungsqualität festgestellt. Unter Prozessqualität wird nach *Tietze/Bensel/Lee/Aselmeier/Egert (2013b)* u.a. eine sichere, gefahrenfreie und gesundheitsfördernde Betreuung, ein positives Interaktionsklima, eine ermutigende Haltung der Fachkräfte zur individuellen, emotionalen Entwicklung der Kinder sowie eine entwicklungsangemessene Stimulation sprachlich-kognitiver Kompetenzen im Gruppenalltag verstanden. Differenzen zeigten sich sowohl für die Prozessqualität erhoben mittels der Kindergarteneinschätzungsskala (KES; *Tietze/Schuster/Roßbach 1997*) als auch für die Erzieher/in-Kind-Interaktion (Caregiver Interaction Scale, CIS; *Arnett 1989*), jedoch in einem deutlich geringeren Ausmaß und lediglich marginal signifikant ($p < .10$; *Tietze/Roßbach/Grenner 2005*, S. 59). Unterschiede in der Betreuungsqualität zwischen Ost- und Westdeutschland zeigen sich auch in der NUBBEK-Studie (*Tietze et al. 2013b*). Mit einer standardisierten Mittelwertdifferenz von $d = .88$ weisen Einrichtungen in Westdeutschland eine deutlich bessere Prozessqualität auf als

Einrichtungen in Ostdeutschland. Dagegen fallen die Ost-West-Unterschiede in der Erzieher/in-Kind-Interaktion deutlich geringer aus und liegen bei einer kleinen Effektstärke ($d = .34$) und zugunsten von Einrichtungen in Ostdeutschland (vgl. *Eckhardt/Egert 2017*).

Ein möglicher Erklärungsansatz könnte auf Unterschiede in den historischen Traditionen der Früherziehungssysteme (vgl. *Roßbach 2005; Aden-Grossmann 2014*) in Ost- und Westdeutschland zurückzuführen sein. Möglicherweise sind die Divergenzen jedoch auch bedingt durch die Anwendung von bestimmten Erhebungsinstrumenten zur Prozessqualität, die zuletzt wegen ihrer Validität und nur geringen Vorhersagekraft von kindlicher Entwicklung kritisiert wurden (*Gordon et al. 2013; Mayer/Beckh 2016*).

Die pädagogische Qualität wird i.d.R. mittels standardisierter Beobachtung von externen, zertifizierten Erhebungspersonen erfasst. Bei unterschiedlichen Qualitätseinschätzungsverfahren können unterschiedliche Akzentsetzungen entsprechend der Perspektive auf das *Kind und seine Erfahrungen* festgestellt werden (*Burchinal 2010*). Instrumente zur Erfassung der globalen Prozessqualität (Environmental Rating Scales ECERS/Kindergarteneinschätzungsskala KES) sind auf Lernfortschritte insgesamt gerichtet und beinhalten strukturelle Merkmale und Interaktionsbedingungen. Sie basieren auf der Annahme, dass eine anregungsreiche Umwelt und die Anzahl der Lernerfahrungen förderlich sind. Neuere Instrumente fokussieren stärker die emotionale Unterstützung, Gruppenführung sowie die Qualität der Lernunterstützung (Classroom Assessment Scoring System, CLASS). Während die Prozessqualität (KES-R) in einigen Studien untersucht wurde (vgl. *Tietze et al. 2013a*), beziehen sich Untersuchungen zur Interaktionsqualität mit der CLASS in Deutschland bislang nur auf die alten Bundesländer (*Groth/Egert/Sachse 2017; Kammermeyer/Roux/Stuck 2013; von Suchodoletz et al. 2014; Wildgruber/Wertfein/Wirts/Kammermeyer/Danay 2016; Wertfein/Wirts/Wildgruber 2015*). Diese Untersuchungen berichten übereinstimmend mittlere bis hohe Qualität für die Bereiche emotionale Unterstützung und Organisation des Alltags, allerdings nur unzureichende Qualität für den Bereich Lernunterstützung. Inwiefern Unterschiede der Interaktionsqualität in Ost- und Westdeutschland vorliegen, wurde bislang nicht untersucht.

Fragestellung

Untersuchungen, die bislang vorliegen und die Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen betrachten, nutzen die Kindergarteneinschätzungsskala (KES), ein globales Qualitätsmaß für frühpädagogische Förderung. Unklar ist bislang jedoch, ob sich pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen zwischen Ost- und Westdeutschland auch dann unterscheidet, wenn diese hauptsächlich Interaktionen und Lernprozessunterstützung fokussiert. In dieser explorativen Studie wird daher der Frage nachgegangen, ob sich Unterschiede in der Interaktionsqualität in ost- und westdeutschen Einrichtungen mit dem *Classroom Assessment Scoring System [CLASS] Pre-K* zeigen.

Methode

Vorgehen: Im Rahmen einer explorativen Querschnittsuntersuchung wurde die pädagogische Qualität in insgesamt 11 Kindertageseinrichtungen analysiert. Davon befanden sich

fünf Einrichtungen in einem östlichen und sechs Einrichtungen in einem westlichen Bundesland. Es wurde bei der Rekrutierung darauf geachtet, dass die Kindertageseinrichtungen ähnliche strukturelle Bedingungen vorweisen. In jeder Einrichtung wurden jeweils zwei Gruppen erhoben. Somit liegen $N = 22$ Beobachtungen zur Erzieher/in-Kind-Interaktion vor.

Stichprobe: Die Kindertageseinrichtungen befanden sich in großen Kreisstädten (zwischen 12 000 und 46 000 Einwohnern) und einer Großstadt. Es wurden im Durchschnitt in den Einrichtungen im Osten 141 Kinder ($SD = 73$) und 105 Kinder ($SD = 33.6$) im Westen betreut ($p = .304$). Die teilnehmenden Fachkräfte sind im Mittel 42,8 Jahre alt ($M_O = 45.5$, $SD = 12.57$ vs. $M_w = 40.3$, $SD = 10.9$, $p = .378$) und verfügen über 18,6 Jahre Berufserfahrung ($M_O = 22.0$, $SD = 15.0$ vs. $M_w = 15.7$, $SD = 9.8$, $p = .315$). Die Einrichtungen und Fachkräfte in Ost- und Westdeutschland sind hinsichtlich dieser strukturellen Merkmale miteinander vergleichbar.

Instrumente: Die Qualität der Erzieher/in-Kind-Interaktion wurde mittels dem *Classroom Assessment Scoring System [CLASS] Pre-K* (Pianta/La Paro/Hamre 2008) festgestellt. Eine zertifizierte, externe Beobachterin war vormittags für die Qualitätseinschätzung für ca. 2-3 Stunden in einer Kindergartengruppe. Die pädagogischen Aktivitäten wurden in mehreren ca. 30-minütigen Beobachtungssequenzen in unterschiedlichen Situationen (u.a. Freispiel, Morgenkreis) erhoben. Die CLASS besteht insgesamt aus 10 Items und erfasst die Dimensionen emotionale Unterstützung (4 Items), Organisation des Kita-Alltags/der Gruppenführung (3 Items), Lernunterstützung (3 Items). Basierend auf den Beobachtungssequenzen wurden Mittelwerte für die Qualitätsdimensionen gebildet. Die internen Konsistenzen für die Qualitätsbereiche emotionale Unterstützung (Cronbach's $\alpha = .89$), Organisation des Kita-Alltags (Cronbach's $\alpha = .77$) und Lernunterstützung (Cronbach's $\alpha = .93$) sind (sehr) gut. Die Bewertungen liegen auf einer Skala von 1,0 bis < 3,0 bei „niedriger Qualität“, von 3,0 bis < 5,0 bei „mittlerer Qualität“ und von 5,0 bis 7,0 bei „guter/ hoher Qualität“.

Ergebnisse

Die Werte für emotionale Unterstützung (EU: $M = 5.45$, $SD = 1.07$) liegen im Bereich der hohen Qualität. Die Organisationsqualität (OQ) findet sich im mittleren Bereich (OQ: $M = 4.52$, $SD = 1.04$) mit der Tendenz zu guter Qualität. Beide Dimensionen unterscheiden sich kaum zwischen den Einrichtungen in Ost- und Westdeutschland (EU: $M_w = 5.60$, $SD = 1.01$ vs. $M_O = 5.28$, $SD = 1.15$ bzw. OQ: $M_w = 4.74$, $SD = .97$ vs. $M_O = 4.27$, $SD = 1.10$; Tabelle 1). Ein t-Test für unabhängige Stichproben ergab keinen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen für beide Qualitätsdimensionen ($t_{EU} = .68$, $p = .50$; $t_{OQ} = 1.06$, $p = .30$).

Dagegen befinden sich die Einrichtungen übereinstimmend in der Dimension Lernunterstützung im Bereich niedriger Qualität (LU: $M = 2.28$, $SD = 1.31$). Einrichtungen in Westdeutschland erreichen mit $M_w = 2.53$, $SD = 1.42$ etwas höhere Werte als Einrichtungen in Ostdeutschland ($M_O = 1.98$, $SD = 1.17$). Auch dieser Unterschied ist statistisch nicht signifikant ($t_{LU} = .97$, $p = .34$).

Tabelle 1. Deskriptive Statistik für das *Classroom Assessment Scoring System [CLASS] Pre-K*

	O-Dtl. M (SD) n=10	W-Dtl. M (SD) n=12	T-Test, α -Level
Emotionale Unterstützung (ES)	5.28 (1.15)	5.60 (1.01)	$t_{(2,20)} = .68$; <i>n.s.</i>
Organisation des Kita-Alltags (CO)	4.27 (1.10)	4.74 (.97)	$t_{(2,20)} = 1.06$; <i>n.s.</i>
Lernunterstützung (IS)	1.98 (1.17)	2.53 (1.42)	$t_{(2,20)} = .97$; <i>n.s.</i>

Anmerkung: Mittelwerte und Standardabweichung der CLASS-Werte (t-Test für unabhängige Stichproben mit Bonferroni Korrektur für multiples Testen, $\alpha = .05$).

Diskussion

Anhand der CLASS-Befunde lassen sich, anders als in der NUBBEK-Studie, bei der Differenzen in der Erzieher/in-Kind-Interaktion und der Prozessqualität zwischen Ost- und Westdeutschland beobachtet wurden (vgl. Eckhardt/Egert 2017, Tietze et al. 2013b), keine Unterschiede feststellen. Analysen dieser explorativen Untersuchung weisen damit vielmehr auf eine vergleichbare Interaktionsqualität in Ost- und Westdeutschland hin.

Die Ergebnisse liefern darüber hinaus interessante Hinweise zur Qualitätsdebatte in Kindertageseinrichtungen. Vergleichbar zur bildungsbereichsspezifischen Prozessqualität in der NUBBEK-Studie gemessen mit der KES-E (Tietze et al. 2013b) weist der Bereich Lernunterstützung der CLASS-PRE-K unzureichende Qualität auf. Ähnliche Werte finden sich auch bei Untersuchungen mit dem CLASS-PRE-K, die bisher nur in Westdeutschland (u.a. Wertfein/Wirts/Wildgruber 2015; von Suchodoletz et al. 2014) erhoben wurden. Auch dieses Ergebnis deckt sich mit den Befunden der NUBBEK-Studie, in denen die Prozessqualität bezogen auf die Bildungsbereiche (Kindergarten-Skala-Erweiterung, Tietze et al. 2013a.) ebenfalls im Bereich unzureichender Qualität liegt. Aus diesem Trend lässt sich ein Optimierungsbedarf der pädagogischen Arbeit ableiten, der trotz vielfältiger Bemühungen (z.B. Frühe Chance, Akademisierung) weiterhin besteht. Die explorative Untersuchung liefert Hinweise darauf, dass pädagogische Fachkräfte ihre Fähigkeiten für die Anregung und Gestaltung von Lernprozessen, vor allem in den Bereichen zur sprachlichen und kognitiven Bildung sowie bei der Rückmeldung von Lernergebnissen, weiterentwickeln sollten. Dass eine Qualitätssteigerung durch gezielte Fort- und Weiterbildungsangebote erzielt werden kann, zeigen mehrere Metaanalysen (Egert 2015; Fukkink/Lont 2007).

Die Ergebnisse dieser explorativen Untersuchung sind jedoch aufgrund ihrer geringen Datenbasis mit Vorbehalt zu interpretieren, da die Stichprobe insgesamt lediglich elf Kindertageseinrichtungen, darunter fünf Einrichtungen in einem ostdeutschen und sechs Einrichtungen in einem westdeutschen Bundesland, umfasst. Die Stichprobe hat somit keinen repräsentativen Charakter. Allerdings wurden für die Erhebung gezielt Einrichtungen in einem östlichen und einem westlichen Bundesland ausgewählt, die hinsichtlich ihrer Strukturmerkmale parallelisiert und vergleichbar sind. Forschungsdesiderat bleibt weiterhin die Entwicklung der Interaktions- und Anregungsqualität in Ost- und Westdeutschland zu beobachten.

Anmerkung

- 1 Dieses Forschungsprojekt wurde durch die Förderung des Freistaates Sachsen „Strukturstärkende und Innovationsfördernde Vorlaufforschung an der HSZG im Förderzeitraum 2013/14“ ermöglicht.

Literatur

- Aden-Grossmann, W. (2014): Geschichte des Kindergartens. In: *Braches-Chyrek, R./Röhner, Ch./Sünker, H./Hopf, M.* (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. – Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 231-240.
- Arnett, J. (1989): Caregivers in day-care centers. Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10(4), S. 541-552. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(89\)90026-9](https://doi.org/10.1016/0193-3973(89)90026-9)
- Burchinal, M. (2010): Differentiating among measures of quality: Key characteristics and their coverage in existing measures. OPRE Research-to-Policy, Research-to-Practice Brief OPRE 2011-10b. – Washington, D.C.: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.
- Eckhardt, A. G./Egert, F. (2017): Differences in childcare quality – a matter of personality traits, socialization goals and pre-service curriculum? *Early Child Development and Care*. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1278372>
- Egert, F. (2015): Meta-analysis on the impact of in-service teacher trainings on quality ratings and child outcomes. Online verfügbar unter: <http://d-nb.info/1081935197/34>
- Fukkink, R.G./Lont, A. (2007): Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, S. 294-311. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.04.005>
- Gordon, R. A./Fujimoto, K./Kaestner, R./Korenman, S./Abner, K. (2013): An assessment of the validity of the ECERS-R with implications for measures of child care quality and relations to child development. *Developmental Psychology*, 49(1), S. 146-160. <https://doi.org/10.1037/a0027899>
- Groth, K./Egert, F./Sachse, S. (2017): Wirksamkeit eines additiven Sprachförderkonzepts für mehrsprachige Kinder. *Frühe Bildung*, 6(2), S. 74-82. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000311>
- Kammermeyer, G./Roux, S./Stuck, A. (2013): „Was wirkt wie?“ Evaluation von Sprachfördermaßnahmen in Rheinland-Pfalz. Abschlussbericht (März 2013). – Landau: Universität.
- Mashburn, A. J./Pianta, R./Hamre, B. K./Downer, J. T./Barbarin, O./Bryant, D. et al. (2008): Measures of classroom quality in pre-kindergarten and children's development of academic, language and social skills. *Child Development*, 79(3), S. 732-749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>
- Mayer, D./Beckh, K. (2016): Examining the validity of the ECERS-R: Results from the German National Study of Child Care and Early Childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, S. 415-426. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.001>
- Pianta, R. C./La Paro, K. M./Hamre, B. K. (2008): Classroom Assessment Scoring System [CLASS] Pre-K – Manual. – Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Roßbach, H.-G. (2005): Vorschulische Erziehung. In: *Cortina, K. S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K. U./Trommer, L.* (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. – Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Verlag, S. 252-284.
- Sammons, P. (2010): Does pre-school make a difference? Identifying the impact of pre-school on children's cognitive and social behavioral development at different ages. In: *K. Sylva/E. Melhuish/P. Sammons/I. Siraj-Blatchford/B. Taggart* (Hrsg.): Early childhood matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project.– Oxford: Routledge, S. 92-113.
- Suchodoletz, A. von/Fäsche, A./Gunzenhauser, C./Hamre, B. K. (2014): A typical morning in preschool: Observations of teacher-child interactions in German preschools. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), S. 509-519. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.010>
- Tietze, W. (Hrsg.). (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten. Eine Untersuchung der pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. – Neuwied: Luchterhand.
- Tietze, W./Becker-Stoll, F./Bensel, J./Eckhardt, A./Haug-Schnabel, G./Kalicki, B. et al. (Hrsg.) (2013a): NUBBEK – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. – Weimar, Berlin: Verlag das netz.

- Tietze, W./Bensel, J./Lee, H.-J./Aselmeier, M./Egert, F. (2013b):* Pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen. In: W. Tietze et al. (Hrsg.): *Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit.* – Weimar. Verlag das netz, S. 69-87.
- Tietze, W./Roßbach, H.-G./Grenner, K. (2005):* Kinder von 4-8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. – Weinheim, Basel: Beltz.
- Tietze, W./Schuster, K.-M./Roßbach, H.-G. (1997):* Kindergarteneinschätzskala. Deutsche Fassung der Early Childhood Environment Rating Scale von *Th. Harms* und *R.-M. Clifford.* – Neuwied: Luchterhand.
- Wildgruber, A./Wertfein, M./Wirts, C./Kammermeier, M./Danay, E. (2016):* Situative Unterschiede der Interaktionsqualität im Verlauf des Kindergartenalltags. *Frühe Bildung*, 5(4), S. 206-213.
<https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000283>
- Wertfein, M./Wirts, C./Wildgruber, A. (2015):* Bedingungsfaktoren für gelingende Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern. Ausgewählte Ergebnisse der BIKE-Studie. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik. Online verfügbar unter: http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/projektbericht_bike_nr_27.pdf, Stand 21.02.2017.

(K)ein Interesse an Jugendszenen?

Allgemein jugendkulturell orientierte Jugendliche im Spiegel von Surveydaten

Marcel Eulenbach, Amina Fraij

1. Einleitung

Die deutsche und internationale Jugendkulturforschung befasst sich unter Begriffen wie „Szene“ (Hitzler/Pfadenhauer 1998; Gebhardt 2012; Mey/Pfaff 2015) und „Neo-Tribe“ (Bennett 2006; Woodmann/Wyn 2015) mit kulturellen Gemeinschaften Jugendlicher, die sich auf der Basis ausgeprägter Stile formieren. Stile manifestieren sich dabei meist als Kleidungsstile, aber auch als Tanz-, Verhaltens- oder Sprachstile, ebenso sind hier ritualisierte Handlungen jeglicher Art gemeint. Durch Anschluss an die Stil- und Inszenierungspraxen der Szenen können Jugendliche Zugehörigkeit zu diesen Gemeinschaften erlangen (Großegger/Heinzlmaier 2007, S. 97f.; Stauber 2012). Das Gros der Szeneforschung zeichnet sich durch eine ethnografische Perspektive aus, die Einblicke in die Lebenswelten einzelner Szenen ermöglicht und insbesondere subjektive Bedeutungen und Erfahrungen von Szenegänger/innen in den Blick nimmt (Hitzler/Niederbacher 2010).

Allerdings verstellt diese Forschungsperspektive den Blick dafür, dass Jugendszenen auch für Jugendliche sozialisationsrelevant sein können, die keine Szenegänger/innen sind und auf eine demonstrative Selbststilisierung verzichten. Der vorliegende Beitrag thematisiert diese Jugendlichen mit diffuser Szene-Orientierung unter einer quantitativ-empirischen Perspektive. Im Anschluss an Schmidt/Neumann-Braun (2003) bezeichnen wir sie als *Allgemein jugendkulturell Orientierte*, kurz *AJO*: Bei diesen Jugendlichen „existiert zwar eine Affinität zu jugendkulturellen Stilen, Praxen und Deutungsmustern resp. eine Abgrenzung gegenüber traditionell orientierten Jugendlichen, jedoch keine lebenspraktische Involviertheit in eine Szene oder szenearffine lokale Gruppe. Die Teilhabe bleibt wesentlich vermittelt über den Jugendmarkt und die Jugendmedien“ (ebd., S. 249).

Obwohl AJO keine Szenegänger/innen sind, bieten sich ihnen vermittelt durch kommerzielle und mediale Repräsentationen Einblicke in die Symbolwelten der Szenen. In diesem Sinne halten insbesondere die „massentauglichen“ *Musikszenen* ein Orientierungsangebot für AJO bereit: So zeigen Musikvideos Musiker/innen und Bands, die szenespezifische Stile musikalisch, ästhetisch und performativ umsetzen, und Jugendzeitschriften machen ihre Leser/innen ebenfalls mit solchen Star-Images vertraut (Großegger/Heinzlmaier 2007, S. 144; Eulenbach 2013). Für AJO kann die Rezeption von Popmusik¹, -videos und -interpreten die einzige Form der Auseinandersetzung mit Jugendszenen sein. Begünstigt wird dies durch die Omnipräsenz von musik- und szenebe-

zogenen Inhalten im Internet. Hier können Jugendliche „quer“ durch alle Stilrichtungen und vielfach kostenlos auf Musik(videos) zugreifen (*Harring* 2013).

Im Weiteren erfolgt zunächst eine nähere Bestimmung der hier interessierenden Jugendlichen, der AJO. Dazu werden die ethnografischen Befunde von *Schmidt/Neumann-Braun* (2003) präsentiert und mit einem knappen Einblick in die Studie *Sūnas* (2013) verbunden. So kann gezeigt werden, dass AJO mit ihrem Verhältnis zu Popmusik und zu musikzentrierten Szenen ein ubiquitäres Merkmalsprofil aufweisen – gerade auch im Vergleich zu jugendlichen Szenegänger/innen. Anschließend gehen wir cursorisch auf die Surveystudie „Jugend.Leben“ (*Maschke* u.a. 2013) und auf den Datensatz² unserer Analyse ein. Auf der Grundlage dieser Daten wird die Kategorie AJO operationalisiert. Unsere Befunde zeigen den Anteil der AJO unter 13-18-Jährigen, aber auch, welche Musikszenen von AJO präferiert werden. Eine knappe Diskussion der Ergebnisse rundet den Kurzbeitrag ab.

2. Allgemein jugendkulturell Orientierte (AJO)

Die Jugendkulturforschung macht seit langem darauf aufmerksam, dass die meisten Jugendlichen keine Szenegänger/innen, aber eben auch keine expliziten Gegner/innen der Szenen sind. So räumte *Vollbrecht* (1995) ein: „Neben Jugendlichen mit unterschiedlich stark ausgeprägter Szene-Zugehörigkeit gibt es eine Mehrheit von meist jüngeren Jugendlichen (,main-stream‘), deren ‚Stil‘ sich kennzeichnen lässt als eine Melange aus institutioneller Integration, manieristischer Offenheit im Outfit und gelegentlichen Eskapaden in jugendkulturellen Milieus“ (ebd., S. 36f.). *Meueler* (1997) wies darauf hin, dass „die geschätzten 2 bis 10 Prozent einer Generation, die sich einer Jugendkultur zurechnen lassen, auf die gesamte Generation ausstrahlen und in unterschiedlicher Intensität Nachahmer finden können“ (ebd., S. 36). Jugendliche mit einer allgemeinen jugendkulturellen Orientierung werden in diesen Einschätzungen zwar angesprochen, aber nicht als Forschungsgegenstand eingeführt und folglich auch nicht näher inspiziert.

Dieses Manko wurde von *Schmidt/Neumann-Braun* (2003) aufgegriffen, die die Allgemein jugendkulturell Orientierten über ihre Musikpräferenzen bestimmen. AJO bevorzugen Musik, die eine breite Hörschaft anspricht. Popmusik beinhaltet für sie alles, was massenmedial verbreitet wird und „in“ ist. Zugleich ist ihnen bewusst, „dass Popmusik etwas mit in Jugendszenen gelebten Stilen und Überzeugungen zu tun hat“ (ebd., S. 264). Allerdings wird die Bedeutung von Kleidungsstilen als Mittel eines authentischen Selbstausdrucks abgewertet. Damit unterscheiden sich AJO deutlich von Szenegänger/innen, zu denen mittlerweile eine Reihe empirischer Studien vorliegt. Szenegänger/innen nehmen ihren stilbezogenen Selbstausdruck im Allgemeinen als authentisch wahr, weil er für sie mit Einstellungen, Erfahrungen, Kritikmustern, kurz „Sinn“, verwoben ist (exemplarisch zu bestimmten Szenen: *Pfaff* 2006; *Schmidt/Neumann-Braun* 2008; *Eulenbach/Wagner* 2014). Im Unterschied dazu nehmen AJO Jugendstile typischerweise als „gemacht“ und insofern auch als beliebig wahr. Daher lehnen sie die Übernahme eines szenengebundenen Stils entweder grundsätzlich ab oder sind bestrebt, eine situative Passförmigkeit zwischen bestimmten Anlässen (Club- oder Konzertbesuche) und dem eigenen Outfit herzustellen. Dabei werden „extreme“ Stilvarianten gemieden, auch die Idee einer konsistenten Selbstdarstellung, d.h. eines im Wechsel der Situationen „durchgehaltenen“ Stils, spielt kaum

eine Rolle. Dies korrespondiert gewissermaßen mit dem Musikgeschmack der AJO, der problemlos Unterschiedliches verbinden kann, wobei die Differenzen zwischen Songs oder Bands kaum Beachtung finden (*Schmidt/Neumann-Braun* 2003, S. 258f.). „Popmusik scheint für diese Jugendlichen ein *Allroundmedium*, in das jeweils persönliche und situationsspezifische Bedürfnisse und Relevanzen hineinprojiziert werden können. (...) Popmusik in all ihren Facetten zu nutzen, vermag ein *diffuses Gefühl von ‚Dabeisein‘* zu vermitteln, das den allgemein jugendkulturell orientierten Jugendlichen völlig auszureichen scheint“ (ebd., S. 266; Hervorh. i. O.).

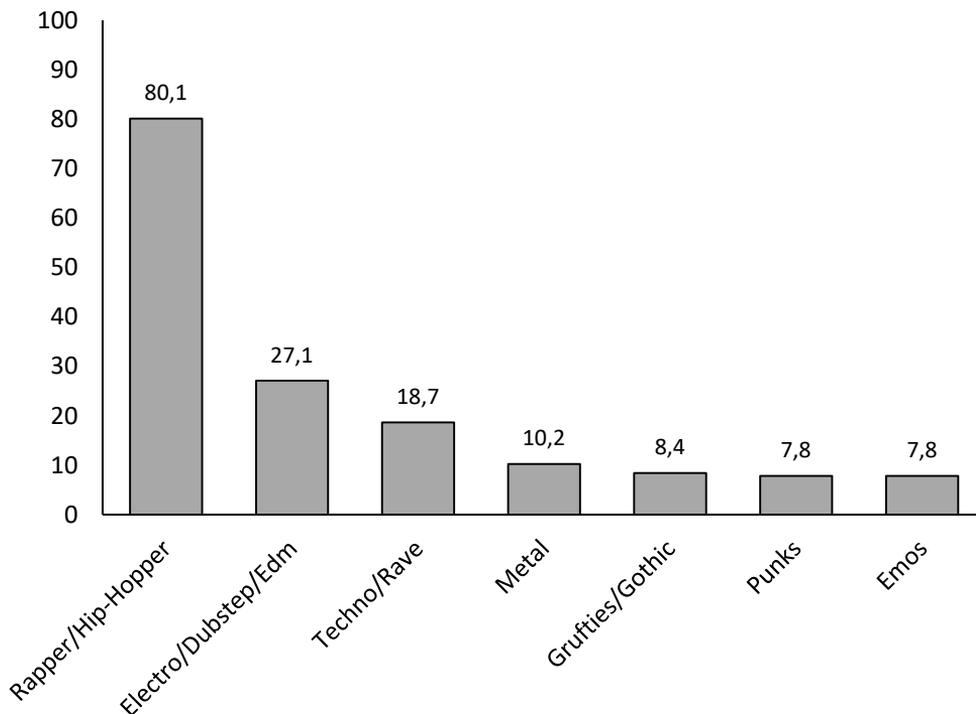
Bestätigt werden einige der vorgenannten Charakteristika der AJO in der Studie von *Sūna* (2013), die sich mit den Umgangsweisen lettischer Jugendlicher mit Populärkultur als einer translokalen befasst. Von besonderem Interesse sind solche Jugendliche, „die explizit in keinen jugendkulturellen Vergemeinschaftungen involviert waren“ (ebd., S. 121). Während sich Jugendliche des Typus „Szeneorientierte“ über ihre spezifische musikalisch-mediale Präferenzbildung in Szene-Netzwerken verorten, konsumieren die „Populärkulturorientierten“ ihren eigenen Angaben nach alles (an Musik oder Filmen), was in den Medien als das „Angesagte“ präsentiert wird: „Kennzeichnend für den omnivoren Geschmack ist es, dass die Populärkulturorientierten vorwiegend einzelne Lieder der unterschiedlichen Interpreten – eben die populären Hits – hören“ (ebd., S. 197). In Anlehnung an die Überlegungen von *Schmidt/Neumann-Braun* (2003) wird hervorgehoben, dass „die Populärkulturorientierten über allgemeines *Wissen* im Bereich verschiedener *jugendkultureller Musik- und Stilrichtungen* [verfügen]. Dieses Wissen wird verwendet einerseits für die Anpassung an verschiedene Situationen, in denen sie auf szeneorientierte Jugendliche treffen, andererseits aber auch für die eigene Abgrenzung gegenüber subjektiv definierten ‚Anderen‘“ (*Sūna* 2013, S. 203; Hervorh. i. O.). Ein weiteres Charakteristikum dieser Jugendlichen betrifft ihren Zugang zu musikalisch-medialen Inhalten. Um zu erfahren, was aktuell „angesagt“ ist, wird das Internet genutzt, v.a. mit Blick auf die Beliebtheit von Musikstücken in File-Sharing-Communities. Außerdem genießen die klassischen Massenmedien Radio und Fernsehen bei den Populärkulturorientierten noch ein vergleichsweise hohes Ansehen (ebd.). Das Muster einer diffusen Orientierung an jugendkulturellen Inhalten ist – bei allen gleichwohl erkennbaren individuellen Differenzen im Medienumgang – insgesamt dadurch gekennzeichnet, dass diese Jugendlichen die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Szene explizit negieren.

3. AJO im Spiegel von Surveydaten

Die folgende Analyse basiert auf einem Datensatz, der im Rahmen des Jugendsurveys „Jugend.Leben“ (*Maschke* u.a. 2013)³ erhoben wurde. Bei der Datenerhebung erhielten die Befragten unterschiedliche, nach Themenausschnitten variierende Fragebogen, so dass die für Surveystudien typische Themenbreite abgedeckt werden konnte (ebd., S. 272). In einem der Themenmodule wurden die Jugendlichen (13-18 Jahre) zu ihren Einstellungen zu Jugendkulturen befragt, überdies konnten sie sich zu einer Auswahl von Musikstilen positionieren. Die damit gewonnenen Daten erlauben es, statistische Angaben zu den AJO zu machen. Die Jugendlichen, die dieses Themenmodul beantwortet haben ($n = 589$), sind im Durchschnitt 15,7 Jahre alt ($SD = 1,6$), die Geschlechterverteilung ist annähernd ausgeglichen (49,6 Prozent weibliche Jugendliche).

Zur Operationalisierung: Als AJO wurden Jugendliche erfasst, die eine *sympathisierende Haltung* („Ich gehöre nicht dazu, finde solche Leute aber ganz gut“) zu *mindestens einer von sieben Musikszenen*⁴ angegeben haben und zusätzlich auf die Frage „Welche Art von Musik hörst Du gerne“ *mindestens eine unspezifische Musikpräferenz* („Popmusik“, „Charts“ oder „höre alles Mögliche“) nannten. Die Sympathiebekundung für eine bestimmte Szene werten wir als Indiz dafür, dass eine/ein Jugendliche/r über positiv konnotierte Vorstellungen dieser Stilgemeinschaft verfügt, die zumindest teilweise auch aus den (Jugend-)Medien und „einschlägigen“ Internetquellen stammen dürften. Die kommerzielle Seite etlicher Szenen bzw. ihres Musik- und Stilrepertoires ist darüber ja zugänglich.

Wer im Themenmodul zu Jugendkulturen bei einer der Musikszenen die Option „Ich gehöre dazu/lebe so ähnlich“ angegeben hat, drückt damit eine tiefere Involviertheit aus, die mit dem Wunsch der AJO nach Ungebundenheit nicht vereinbar ist. Diese Jugendlichen sind somit keine AJO. Unserer Operationalisierung folgend ergibt sich für die AJO ein Anteil von 28,2 Prozent der Befragten. Die Gruppe der AJO unterscheidet sich hinsichtlich des Alters und der Schulform nicht von denjenigen Jugendlichen, die keine AJO sind. Hinsichtlich des Geschlechts aber zeigt sich, dass 62 Prozent der AJO weiblich sind und 38 Prozent männlich. Bei der statistischen Gruppe von Jugendlichen, die nicht zu den AJO gehören, sind 54,4 Prozent männlich und 45,6 Prozent weiblich⁵. Wie die Verteilung der AJO bzw. ihrer Sympathien auf die abgefragten Szenen aussieht, wird in der folgenden Abbildung dargestellt.



AJO und ihre Sympathien für einzelne Musikszenen, in Prozent (Mehrfachantworten), $n = 166$; Quelle: Jugend.Leben, eigene Berechnungen

4. Diskussion der Ergebnisse

Die Befunde weisen zunächst auf die quantitative Bedeutung der Jugendlichen hin, die als Hörer/innen von Popmusik mit Musikszenen sympathisieren, sich diesen Szenen aber nicht selbst zuordnen. Besonders in Bezug auf die „Rapper/Hip-Hopper“-Szene liegt die Vermutung nahe, dass die „Sympathie“ der AJO bei einem Teil von ihnen fließend in die Aneignung ausgewählter Elemente des Hip-Hop-Stils übergeht. Dies ist insofern zu vermuten, als die Popularität von Hip-Hop als Musikgenre die „Vermodung“ der Szenekleidung (wie Baggy Pants oder Kapuzenpullis) nach sich gezogen hat. Die Begeisterung für Hip-Hop – ebenso für die Szenen der elektronischen Tanzmusik – verweist somit auf die starke Kommerzialisierung der Jugendkultur. Umgekehrt dürfte die deutlich geringere Beliebtheit von „Metal“, „Grufties“, „Punks“ und „Emos“ bei den AJO damit zusammenhängen, dass diese Musikszenen weniger vermarktet werden und die Möglichkeiten der medialen Verbreitung ihrer Symbolwelten damit eingeschränkt sind.

AJO sind mit Attributen wie „normal“ und „angepasst“ nur vordergründig beschrieben, denn sie haben ein – wenn auch eingeschränktes – Interesse an Jugendszenen, die auch Teil der Lebenswelten dieser Jugendlichen sind. Dieses kulturelle Muster stellt keineswegs ein neues Phänomen dar (*Vollbrecht 1995; Meueler 1997*). Sein Aufkommen ist als Begleiterscheinung der Verbreitung und Normalisierung von Jugendkulturen ab den 1980er Jahren zu deuten. Heute ist die Ökonomisierung der Jugendkulturen deutlich fortgeschritten, die sich – im Verbund mit der Mediatisierung nahezu aller Lebensvollzüge – auch auf Jugendliche mit einer allgemeinen Orientierung an Jugendkulturen auswirkt. Denn das herausziehende „Medien-Kultur-Ökonomie-Konglomerat“ (*Lange/Theunert 2008, S. 232*) vergrößert einerseits die Wahlmöglichkeiten der Allgemein jugendkulturell Orientierten, andererseits ist deren vielseitige Medien- und Musikaueignung, die auf das jeweils „Angesagte“ ausgerichtet ist, verstärkt der ökonomischen Instrumentalisierung ausgesetzt.

Anmerkungen

- 1 Der Begriff „Popmusik“ wird hier als Sammelbegriff für unterschiedliche Stile der populären Musik verwendet, also nicht zur stilistischen Abgrenzung von Pop gegenüber Hip-Hop, Heavy Metal etc.
- 2 Wir danken Sabine Maschke und Ludwig Stecher, die uns freundlicherweise den Datensatz zur Verfügung gestellt haben.
- 3 Die Befragung wurde Ende 2012 mit knapp 6.000 10-18-Jährigen in Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Die vorliegende Analyse berücksichtigt nur die Daten der 13-18-Jährigen.
- 4 Zur Auswahl standen „Rapper/Hip-Hop“, „Techno/Rave“, „Punk“, „Grufties/Gothics“, „Emos“, „Electro/Dubstep/Edm“ und „Metal“.
- 5 Ein Chi-Test hat ergeben, dass die erwarteten und beobachteten Häufigkeiten signifikant voneinander abweichen, also signifikant mehr Mädchen unter den AJO sind ($\text{Chi}^2 = 12,860; p \leq 001$).

Literatur

- Bennett, A. (2006): Subcultures or Neotribes? Rethinking the relationship between youth, style and musical taste. In: Bennett, A./Shank, B./Toynbee, J. (Hrsg.): The Popular Music Studies Reader. – London u. New York, S. 106-113.*

- Eulenbach, M. (2013): Stars, Musikstars, Castingstars: Zum Verhältnis von medialen Starinszenierungen und Identitäts- und Entwicklungsprozessen im Jugendalter. In: Heyer, R./Wachs, S./Palentien, C. (Hrsg.): *Handbuch Jugend – Musik – Sozialisation*. – Wiesbaden, S. 249-292. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18912-3_7
- Eulenbach, M./Wagner, D. (2014): Visual Kei, Manga/Anime und Cosplay – japanische Populärkultur in Deutschland und ihre Rezeption durch Jungen und junge Männer. In: Farin, K./Möller, K. (Hrsg.): *Kerl sein. Kulturelle Szenen und Praktiken von Jungen*. – Berlin, S. 277-295.
- Gebhardt, W. (2012): Jugendkultur, Jugendsubkultur, Jugendszene. Zur Soziologie juveniler Vergemeinschaftung. In: Altenburg, D./Bayreuther, R. (Hrsg.): *Musik und kulturelle Identität. Bericht über den XIII. Internationalen Kongress der Gesellschaft für Musikforschung*. Bd. 1. – Kassel, S. 490-498.
- Großegger, B./Heinzlmaier, B. (2007): *Die neuen Vorbilder der Jugend. Stil- und Sinnwelten im neuen Jahrtausend*. – Wien.
- Harring, M. (2013): Freizeit, Peers und Musik. In: Heyer, R./Wachs, S./Palentien, C. (Hrsg.): *Handbuch Jugend – Musik – Sozialisation*. – Wiesbaden, S. 293-322. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18912-3_8
- Hitzler, R./Pfadenhauer, M. (1998): Eine posttraditionale Gemeinschaft. Integration und Distinktion in der Techno-Szene. In: Hillebrandt, F./Kneer, G./Kraemer, K. (Hrsg.): *Verlust der Sicherheit?* – Opladen, S. 83-102. https://doi.org/10.1007/978-3-322-83316-7_6
- Hitzler, R./Niederbacher, A. (2010): Forschungsfeld ‚Szene‘ – zum Gegenstand der DoSE. In: Harring, M./Böhm-Kasper, O./Rohlf, C./Palentien, C. (Hrsg.): *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen*. – Wiesbaden, S. 91-103.
- Lange, A./Theunert, H. (2008): Populärkultur und Medien als Sozialisationsagenturen. Jugendliche zwischen souverän-eigensinniger und instrumentalischer Aneignung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 28, 3, S. 231-242.
- Maschke, S./Stecker, L./Coelen, T./Ecarius, J./Gusinde, F. (2013): *Appsofultely smart: Ergebnisse der Studie Jugend.Leben*. – Bielefeld.
- Meueler, C. (1997): Pop und Bricolage. Einmal Underground und zurück: Kleine Bewegungslehre der Popmusik. In: *SPoKK* (Hrsg.): *Kursbuch Jugendkultur*. – Mannheim, S. 32-39.
- Mey, G./Pfaff, N. (2015): Editorial (Schwerpunkt Perspektiven der Jugendkulturforschung). *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 10, 3, S. 259-263.
- Pfaff, N. (2006): *Jugendkultur und Politisierung: Eine multimethodische Studie zur Entwicklung politischer Orientierungen im Jugendalter*. – Wiesbaden.
- Schmidt, A./Neumann-Braun, K. (2003): Keine Musik ohne Szene? Ethnografie der Musikrezeption Jugendlicher. In: Neumann-Braun, K./Schmidt, A./Mai, M. (Hrsg.): *Popvisionen: Links in die Zukunft*. – Frankfurt a. Main, S. 246-272.
- Schmidt, A./Neumann-Braun, K. (2008): *Die Welt der Gothics. Spielräume düster konnotierter Transzendenz*. 2. Aufl. – Wiesbaden.
- Stauber, B. (2012): Jugendkulturelle Selbstinszenierungen und (geschlechter-)biographische Relevanzen. In: Ecarius, J./Eulenbach, M. (Hrsg.): *Jugend und Differenz - Aktuelle Debatten der Jugendforschung*. – Wiesbaden, S. 51-73. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92088-7_3
- Sūna, L. (2013): *Medienidentitäten und geteilte Kultur. Vermittlungspotenzial von Populärkultur für lettisch- und russischsprachige Jugendliche*. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00358-6>
- Vollbrecht, R. (1995): Die Bedeutung von Stil. In: Ferchhoff, W./Sander, U./Vollbrecht, R. (Hrsg.): *Jugendkulturen: Faszination und Ambivalenz*. – Weinheim, S. 23-37.
- Woodman, D./Wyn, J. (2015): Holding It All Together: Researching Time, Culture and Belonging After ‘Subcultures’. In: Baker, S./Robards B./Buttigieg B. (Hrsg.): *Youth Cultures and Subcultures. Australian Perspectives*. – Farnham u. Burlington, S. 43-52.

Hans Bertram (Hrsg.) (2017): Zukunft mit Kindern, Zukunft für Kinder. Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland im europäischen Kontext.

Rezension von *Thomas Schübel*

Der von Hans Bertram herausgegebene Band ist ein engagiertes Plädoyer für Kinderrechte mit dem Anliegen, nicht nur die Umsetzung und Umsetzbarkeit von Kinderrechten empirisch und theoretisch zu untermauern, sondern die Möglichkeit einer Verständigung auf Kinderrechte als Chance für ein humanes gesellschaftliches Miteinander zu begreifen. Der Band umfasst drei Teile, von denen die ersten beiden eigenständige empirische Arbeiten bzw. Forschungsberichte enthalten, während der dritte Teil eher theoretisch, teils empirisch gestützt, argumentiert. Als Datengrundlage dienen vor allem die GEOlino-UNICEF-Studie und weitere einschlägige Kinderstudien wie etwa das LBS-Kinderbarometer oder die AID:A-Studie des DJI sowie zusätzliche Quellen der amtlichen Statistik. Insofern gibt der Band einen (wenn auch selektiven) Überblick über den Forschungsstand zur Lebenslage und zum Wohlbefinden von Kindern (vor allem) in Deutschland, wobei er in besonderem Maße Fluchterfahrungen und Migration berücksichtigt.

Getragen werden die Beiträge des Sammelbandes von einem einleitenden und einem Schlussbeitrag aus der Feder des Herausgebers. In diesen sowie in drei Beiträgen im zweiten Teil des Bandes entfaltet der Familiensoziologe Hans Bertram seine eigene, mit Verve vorgetragene Argumentation. Mit der UN-Kinderrechtskonvention seien Werte formuliert, die in multikulturellen Gesellschaften soziale Integration auf humanistischer Basis erleichtern könnten. Bertram wirbt für die sozial integrative Wirkung eines gesellschaftlichen Diskurses, der aus Kindperspektive positive Lebensbedingungen für Kinder (in Familien) in den Mittelpunkt rückt. Kinderrechte, so der Herausgeber einleitend unter der Maxime „Zukunft mit Kindern: Kinderrechte sind konkret“, sind Rechte, die in den Lebensalltag hineinreichen. Sie können nur umgesetzt werden, wenn Kinder in ihrem unmittelbaren Lebensumfeld mit konkreten Rechten ausgestattet werden. Die Umsetzung von Kinderrechten ist für Bertram gleichbedeutend mit der konkreten Ermöglichung kindgerechter Entwicklung durch Politik, Familie und Schule (vor allem auch durch letztere). Weder ist diese Aufgabe mit einer Reduzierung von Kinderarmut gleichzusetzen,

Hans Bertram (Hrsg.) (2017): Zukunft mit Kindern, Zukunft für Kinder. Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland im europäischen Kontext. – Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, 260 S., ISBN 978-3-8474-0551-1

noch ist sie eine bloße Facette der Garantie von Menschenrechten. Kinderrechte sind mehr als ein Aspekt von Menschenrechten, denn mit ihnen werden nicht einfach nur interpretierungsbedürftige Prinzipien formuliert, sondern konkrete Erfahrungen von Kindern benannt. Bertram fasst Kinderrechte als Konkretisierung eines erneuerten, universellen, pro-europäischen Humanismus auf, weshalb er im Schlussteil (gemeinsam mit Carolin Deuffhard) unter der Überschrift „Zukunft für Kinder: Kinderrechte und eine Politik für Kinder“ ein Plädoyer für Kinderrechte im Grundgesetz hält.

Zur sozialwissenschaftlichen Unterfütterung seiner gesellschaftspolitischen Argumentation dienen Hans Bertram die Texte verschiedener Autorinnen und Autoren. Im ersten Teil der Beiträge des Sammelbandes finden sich empirische Arbeiten mit den Schwerpunkten „Kindliches Wohlbefinden, kindliche Wertentwicklung, Eltern-Kind-Beziehungen in Deutschland“. Erika Bethge beschreibt in ihrem Beitrag „Die Welt der Kinder – ihre Werte, Ängste und Rechte“ auf Basis der UNICEF-Studie 2014 die subjektive Bedeutung von Werten im Vergleich zwischen Kindern, Müttern und Vätern. Kinder vertreten explizit humanistische Werte und sie tun dies im Zeitverlauf eher mehr denn weniger. „Die gemeinsame Zeit zwischen Kindern und Eltern“ wird laut Elke Schillenkamp, ebenfalls auf Grundlage der UNICEF-Studie 2014, von Eltern und Kindern gleichermaßen positiv bewertet, allerdings seien die Eltern etwas unzufriedener mit der Menge an gemeinsamer Zeit und mit dem Familienleben, worin die Autorin das schlechte Gewissen von Eltern erkennen will angesichts der Mehrfachbelastungen in modernen Familien. Kinder zeichnen, so die Botschaft, insgesamt ein sehr positives Bild ihres Familienlebens. Kathrin Müthing und Judith Radakowski ergänzen dieses Bild mit einem ebenfalls sehr positiv getönten Zahlenbericht zu „Wohlbefinden und Partizipation in Politik, Familie und Schule bei Kindern in Deutschland“ auf Basis des LBS-Kinderbarometers 2015/2016. Auffallend ist hier, dass die befragten Kinder sowohl ihr Wohlbefinden als auch ihre Partizipationsmöglichkeiten im Kontext Schule am schlechtesten bewerten. Das steht im Kontrast zur Idee von Schule als wertevermittelnder Instanz. „Subjektives Wohlbefinden von Kindern in der Familie unter Berücksichtigung der Sozialisationsinstanzen Schule und Freunde“ stehen im Beitrag von Susanne Gerleigner und Alexandra N. Langmeyer im Mittelpunkt. Auf Basis der Daten von AID:A II, einer Panelstudie des Deutschen Jugendinstituts, argumentieren sie, dass Wohlbefinden vom Familienklima und nicht nur von der ökonomischen Situation in der Familie abhängen. Familie kann außerdem zum Teil negatives Wohlbefinden in Schule und mit Peers kompensieren. Die diesbezügliche Bedeutung der Familie nehme im Jugendalter nicht ab. Hier wird fast nebenbei auf eine wichtige Tatsache hingewiesen: Die Lebenslage von Kindern wird in Studien zur sozialen/gesundheitlichen Ungleichheit immer noch allzu oft mit der Lebenslage ihrer Eltern gleichgesetzt. Insofern regt der Beitrag von Gerleigner und Langmeyer auch dazu an, in empirischen Studien die Kindperspektive stärker zu berücksichtigen.

Im zweiten Teil des Bandes finden sich unter dem Titel „Wohlbefinden von Kindern im europäischen und internationalen Vergleich“ drei Beiträge des Herausgebers selbst, die wohl nur deshalb nicht als ein einziger Text Eingang in den Sammelband gefunden haben, weil dieser erheblich länger geworden wäre als die im Schnitt 10 bis 20 Seiten langen Beiträge. In „Die Weltwirtschaftskrise und die Finanzkrise: Die Folgen für die Kinder“, „Finanzkrise, europäische Wohlfahrtsstaaten und bekämpfte Armut von Kindern“ und „Die Finanzkrise, starke Familien und familiäre Lebensformen“ untersucht Bertram auf Grundlage des EU-SILC (Einkommen und Lebensbedingungen in Europa) und weiterer Datenquellen die Auswirkungen der Finanzkrise von 2007 bis 2009 im Ver-

gleich zur Weltwirtschaftskrise 1929 auf die Lebenslage von Kindern. Ein zentrales Ergebnis ist die Erkenntnis, dass die Lebenslage von Kindern nicht, wie oftmals selbstverständlich angenommen, mit der ökonomischen Lage des Landes, in dem sie leben, gleichzusetzen ist. Im Vergleich zur Weltwirtschaftskrise von 1929 seien moderne Wohlfahrtsstaaten sehr viel mehr in der Lage, ökonomische Krisen abzufedern, was die Existenzsicherung und soziale Teilhabe von Kindern anbelangt. Im Umkehrschluss meint Bertram damit wohl, ganz im Sinne seiner Rahmenargumentation, dass eine kindgerechte und damit insgesamt lebenswertere Gesellschaft möglich ist, wenn unter anderem entsprechende politische Forderungen, wie z.B. Kinderrechte in das Grundgesetz aufzunehmen, umgesetzt werden.

Der dritte Teil „Kindliches Wohlbefinden und soziale Teilhabe als Frage einer kindergerechten Infrastruktur“ enthält fachpolitische Arbeiten, die Bertrams Rahmenargumentation sowohl theoretisch als auch teilweise differenziert empirisch stützen. „Die unterbrochenen Lebensläufe von Flüchtlingskindern, am Beispiel von syrischen Flüchtlingskindern in Deutschland“ untersucht Sabrina Juran. Ein Bewusstsein für relevante Risiko- und Schutzfaktoren bei geflüchteten Kindern sowie Kenntnisse interkultureller Unterschiede ermöglichen, deren besondere Bedürfnisse zu erkennen. Für eine kindgerechte Entwicklung, die unterbrochene Lebensläufe abfedert, sei ein Gefühl von Sicherheit, Zugehörigkeit und Aussicht auf eine bessere Zukunft wichtig. Hubertus Adam, Renate Schepker und Joachim Walter fordern in „Die seelische Belastung von Flüchtlingskindern: Zu den Ursachen und Auswirkungen“ entwicklungsgemäße Angebote für geflüchtete Kinder und deren Eltern, auch im Hinblick auf Traumata, als Auftrag für Politik, Psychotherapie und Schule. Paul L. Plener, Thorsten Sukale und Jörg M. Fegert berichten im Beitrag „Jung, männlich, auf der Flucht: Chancen und Risiken in der Integration junger Männer mit Fluchterfahrungen“ die Ergebnisse diverser Studien, wobei sie unter anderem besondere entwicklungspsychologische und Traumata berücksichtigende Aspekte in den Mittelpunkt stellen, (auch) im Sinne von Anforderungen an sozialpädagogisches Handeln. In unvergleichlicher Art bringen sie in einem einzigen Absatz auf den Punkt, worin die Herausforderung für die pädagogische Arbeit besteht, wenn sie von der Schwierigkeit erzählen, einem ehemaligen Kindersoldaten klar zu machen, warum er in Deutschland einen Fahrradhelm zu tragen hat. Leider nur beiläufig erwähnen sie das von ihnen entwickelte (meines Erachtens für die Praxis hoch relevante) Instrument zur Belastungseinschätzung und Interventionsplanung in der Arbeit mit traumatisierten Kindern. Die Möglichkeit der Integration von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zeichnet Susanne von Below in „Zur Integration von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund in Europa“ anhand von EUROSTAT-Daten nach. Sie liefert einen Zahlenbericht zu den Aspekten Armutsrisiko, schulische Kompetenzen (PISA) sowie frühzeitiger Schulabbruch und interpretiert die Ergebnisse durchaus positiv. „Fragt die Kinder! – Was macht eine gute Kindertagesstätte aus?“ appelliert Fabienne Becker-Stoll und hält in ihrem Beitrag ein Plädoyer für eine emotionale Wende in der frühen Bildung. Vor allem Partizipation von Kindern als die zentralen Akteure in Kitas stärke ihre sozialen und emotionalen Kompetenzen, erleichtere darüber hinaus sogar die Inklusion von Flüchtlingskindern. Frühe Bildung ohne sozial-emotionales Lernen schade langfristig. Entsprechende Kita-Konzepte setzen allerdings qualifizierte Fachkräfte, partnerschaftliche Konzepte bei der Arbeit mit Eltern und ein Verständnis von Kita als Ort der Familienbildung und Integration voraus. Interessant an diesem Beitrag ist der Bezug zwischen Partizipation als Kinderrecht und den umfangreichen Debatten über Qualität in Kitas und Elternarbeit. Im letzten

Autorenbeitrag geht es um „Wohlbefinden und Agency von Flüchtlings- und Migrantenkindern“. Christian Alt und Andreas Lange liefern einen Forschungsentwurf für eine sozialwissenschaftliche Konzeption der Lebenssituation von Kindern in einem kindheitstheoretischen Rahmen von Wohlbefinden und Agency. In Fluchterfahrung und Umständen der Lebensführung sehen sie einen geeigneten Ausgangspunkt der Formulierung von Zielzuständen für die Begleitung und Aufnahme von geflüchteten bzw. migrierten Kindern. Eine entsprechend ausgerichtete Jugendhilfe ist für die Autoren wesentliche Grundlage für gelingende Integration bzw. Teilhabe.

Der Sammelband ist gewiss keine kohärente Synopsis eines spezifischen Forschungsstandes. Seine innere Struktur erschließt sich nicht auf den ersten Blick. In vielen Beiträgen fehlt der (explizite) Bezug zum Thema des Bandes. Auch ließe sich natürlich vieles sagen über statistische Ergebnisse und Deutungsräume. Die Zusammenstellung wirkt auf den ersten Blick beliebig, außerdem bewegen sich die Beiträge teils etwas unentschlossen zwischen Sozialberichterstattung, akademischer Forschung und dem Anspruch, Praxis (z.B. politische, sozialpädagogische) zu legitimieren bzw. einzufordern. Viele Fäden werden entwirrt, viele Fäden bleiben dann aber auch locker liegen. Warum das alles trotzdem oder gerade deshalb so gewinnbringend zu lesen ist? Erstens enthält der Band interessante und hoch aktuelle Beiträge zum Thema Kinderrechte, geflüchtete Kinder, psychische Gesundheit von Kindern, soziale Integration etc. nebst konkreten Forderungen an und Möglichkeiten für vielfältige gesellschaftliche Akteure bezüglich einer Verbesserung der Lebenssituation von Kindern. Darüber hinaus hat hier zweitens ein renommierter Sozialwissenschaftler den Versuch gewagt, eine gesellschaftliche Vision sozialwissenschaftlich zu begründen, was heutzutage selten ist. Dass er dabei den Ausgangspunkt seiner Argumentation ausgerechnet bei den Kinderrechten findet, mag nur diejenigen überraschen, für die das Thema Kinderrechte lediglich ein Nischenthema darstellt. Es ist uns allen insgesamt zu wünschen, dass es künftig wieder mehr sozialwissenschaftlich begründete Positionierungen gibt, die jenseits der (wenn auch wichtigen) Dekonstruktion sozialer Verhältnisse erstrebenswerte und erreichbare Ziele formulieren.

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Andrea G. Eckhardt, Hochschule Zittau/Görlitz, Fakultät Sozialwissenschaften. *Forschungsschwerpunkte*: Qualitätsentwicklung Frühkindliche Bildung, Pädagogische Programme, Professionalisierung.

Anschrift: Furtstraße 2, 02826 Görlitz
E-Mail: a.eckhardt@hszg.de

Dr. Franziska Egert, Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP Bayern). *Forschungsschwerpunkte*: Metaanalysen, Wirksamkeitsforschung, Qualitätsentwicklung Frühkindliche Bildung.

Anschrift: Winzererstr. 9, 80797 München
E-Mail: franziska.egert@ifp.bayern.de

Dipl.-Päd. Marcel Eulenbach, Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Erziehungswissenschaft. *Forschungsschwerpunkte*: Jugendkulturelle Praktiken und Vergemeinschaftungsformen, Subjektivierungsprozesse im Jugendalter unter der Perspektive gesellschaftlichen Wandels, Sozialisationstheorien.

Anschrift: Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Erziehungswissenschaft, Karl-Glöckner-Str. 21b, 35394 Gießen
E-Mail: Marcel.Eulenbach@erziehung.uni-giessen.de

Amina Fraij (M.A.), Justus-Liebig-Universität Gießen, Zentrum für Lehrerbildung, Evaluation der Giëbener Offensive Lehrerbildung. *Forschungsschwerpunkte*: Bildungsungleichheit, Jugendphase, Bildung in informellen und non formalen Kontexten, Reflexion von Studierenden der Erziehungswissenschaften und des Lehramts.

Anschrift: Justus-Liebig-Universität Gießen, Zentrum für Lehrerbildung, Rathenau Str. 8, 35394 Gießen
E-Mail: Amina.Fraij@zfl.uni-giessen.de

Prof. Dr. Werner Greve, Universität Hildesheim, Institut für Psychologie. *Forschungsschwerpunkte*: Entwicklungsregulation über die Lebensspanne, Prozesse der Bewältigung, Handlungstheorie und Entwicklung des Selbst über die Lebensspanne.

Anschrift: Universitätsplatz 1, 31141 Hildesheim
E-Mail: wgreve@uni-hildesheim.de

Lisa Maria Groß (M.A.), Universität Trier, Institut für Erziehungswissenschaft. *Forschungsschwerpunkte*: Rekonstruktive Sozialforschung in den Feldern Frühe Hilfen und stationäre Erziehungshilfen.

Anschrift: Universitätsring 15, 54296 Trier
E-Mail: gross@uni-trier.de

Prof. Dr. Katrin Hauenschild, Universität Hildesheim, Institut für Grundschuldidaktik und Sachunterricht. *Forschungsschwerpunkte*: Grundschuldidaktik, Sachunterrichtdidaktik, Umweltbildung/Bildung für nachhaltige Entwicklung, Interkulturelle Bildung/Diversity Education.

Anschrift: Universitätsplatz 1, 31141 Hildesheim
E-Mail: hauensch@uni-hildesheim.de

Cornelia Helfferich, Ev. Hochschule Freiburg, Universität Freiburg, Sozialwissenschaftliches Frauen-Forschungsinstitut Freiburg. *Forschungsschwerpunkte*: Gender- und Lebenslaufforschung, Gewalt in Geschlechterbeziehungen und Familie.

Anschrift: SoFFI F., Bugginger Straße 38, 79114 Freiburg i.Br.
E-Mail: helfferich@eh-freiburg.de

Meike Kampert, M.A., Hochschule Landshut, Fakultät Soziale Arbeit. *Forschungsschwerpunkte*: Kinderschutz in Institutionen, insbesondere Schutzkonzepte gegen (sexualisierte) Gewalt.

Anschrift: Hochschule Landshut, Am Lurzenhof 1, 84034 Landshut
E-Mail: Meike.Kampert@haw-landshut.de

Barbara Kavemann, Sozialwissenschaftliches FrauenForschungsinstitut Freiburg, Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin. *Forschungsschwerpunkte*: Gewalt im Geschlechterverhältnis, sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche.

Anschrift: SoFFI F. Berlin, Düsseldorfstraße 4, 10719 Berlin
E-Mail: soffii-berlin@web.de

Heinz Kindler, Deutsches Jugendinstitut DJI, Familie und Familienpolitik. *Forschungsschwerpunkte*: Gefährdungserfahrungen, Risikoeinschätzung, Hilfen und Schutzmaßnahmen.

Anschrift: DJI, Nockherstraße 2, 81541 München

E-Mail: kindler@dji.de

Julia Labede, Leibniz Universität Hannover, Philosophische Fakultät, Institut für Erziehungswissenschaft. *Forschungsschwerpunkte*: Jugendforschung und familienbezogene Bildungs- und Biografiefor-

Anschrift: Schlosswender Str. 1, 30159 Hannover

E-Mail: julia.labede@iew.uni-hannover.de

Bianca Nagel, Sozialwissenschaftliches FrauenForschungsInstitut Freiburg. *Forschungsschwerpunkt*: sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche

Anschrift: SoFFI F. Berlin, Düsseldorfer Straße 4, 10719 Berlin

E-Mail: bianca.nagel@eh-freiburg.de

Prof. Dr. Wolfgang Schröer, Universität Hildesheim, Institut für Sozial- und Organisationspädagogik. *Forschungsschwerpunkte*: Kinder- und Jugendhilfe, Transnationale Soziale Unterstützung, Sozialpädagogische Übergangsforschung.

Anschrift: Universität Hildesheim, Institut für Sozial- und Organisationspädagogik, Universitätsplatz 1, 31141 Hildesheim

E-Mail: schroeer@uni-hildesheim.de

Prof. Dr. Thomas Schübel, IUBH München, Fachbereich Soziale Arbeit. *Forschungsschwerpunkte*: Medizin- und Gesundheitssoziologie, Lebensqualität, Kinder- und Jugendhilfe.

Anschrift: IUBH, Berg-am-Laim-Str. 47, 81673 München

E-Mail: t.schuebel@iubh-dualesstudium.de

Silvia Schürmann-Ebenfeld, Deutsches Jugendinstitut DJI, Familie und Familienpolitik. *Forschungsschwerpunkte*: Kinderschutz, Frühe Hilfen, Familienforschung, empirische Methoden der Sozialforschung, Bildungsforschung, Gleichstellung, alternde Gesellschaft.

Anschrift: DJI, Nockherstraße 2, 81541 München

E-Mail: schuermann-ebenfeld@dji.de

Prof. Dr. Mirja Silkenbeumer, Goethe-Universität Frankfurt, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Sonderpädagogik. *Forschungsschwerpunkte*: Adoleszenz-, Sozialisations- und Familienforschung, Übergänge in Biographie und Lebenslauf, Rekonstruktive Professionalisierungs- und Schulforschung.

Anschrift: Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60629 Frankfurt am Main

E-Mail: silkenbeumer@em.uni-frankfurt.de

Benjamin Strahl, Universität Hildesheim, Institut für Sozial- und Organisationspädagogik. *Forschungsschwerpunkte*: Kinder- und Jugendhilfe (insbesondere Hilfen zur Erziehung), Erziehung und Bildung, Übergänge (Transitions to Adulthood), Social Support.

Anschrift: Universitätsplatz 1, 31141 Hildesheim

E-Mail: strahl@uni-hildesheim.de

Dr. Sven Thiersch, Leibniz Universität Hannover, Philosophische Fakultät, Institut für Erziehungswissenschaft, Vertretung der Professur Bildungsforschung. *Forschungsschwerpunkte*: Familiäre und schulische Sozialisation, Übergänge im Bildungssystem, Schülerbiographieforschung, rekonstruktive Sozial- und Bildungsforschung.

Anschrift: Schlosswender Str. 1, 30159 Hannover

E-Mail: sven.thiersch@iew.uni-hannover.de

Prof. Dr. Mechthild Wolff, Hochschule Landshut, Fakultät Soziale Arbeit. *Forschungsschwerpunkte*: Kinder- und Jugendhilfe, Beteiligung als Grundprinzip Sozialer Arbeit, Macht und Machtmissbrauch in Organisationen, Schutzkonzepte in pädagogischen Kontexten.

Anschrift: Hochschule Landshut, Am Lurzenhof 1, 84034 Landshut

E-Mail: Mechthild.Wolff@haw-landshut.de