Petra Bauer
Birgit Becker
Barbara Friebertshäuser
Christiane Hof (Hrsg.)

Band 3

Diskurse – Institutionen – Individuen

Neue Perspektiven in der Übergangsforschung

Reflexive Übergangsforschung | Doing Transitions

Verlag Barbara Budrich

Diskurse – Institutionen – Individuen

Reflexive Übergangsforschung – Doing Transitions

Band 3

Petra Bauer
Birgit Becker
Barbara Friebertshäuser
Christiane Hof (Hrsg.)

Diskurse – Institutionen – Individuen

Neue Perspektiven in der Übergangsforschung

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2022

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über https://portal.dnb.de abrufbar.

© 2022 Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der Urheber*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz. Stauffenbergstr. 7 | D-51379 Leverkusen | info@budrich.de | www.budrich.de

Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (https://doi.org/10.3224/84742305).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2305-8 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1493-3 (eBook)
DOI 10.3224/84742305

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Typographisches Lektorat: Angelika Schulz, Zülpich

Inhaltsverzeichnis

Petra Bauer, Birgit Becker, Barbara Friebertshäuser und Christiane Hof

Ebenen der Herstellung und Gestaltung von Übergängen. Einleitung in die Forschungsperspektive 7

Anna Cornelia Reinhardt

„Wir sind nur Gäste“ – oder wie symbolische Differenzierung Zugehörigkeit konstruiert 29

Andrea Pohling

Über (Un-)Sagbarkeiten sexualisierter Gewalt – die Skizze eines Diskurses im Wandel 49

Nils Klevermann

Migrant*innenorganisationen und ihre behördliche Adressierung – empirische Befunde zur Organisationswerdung von übergangsrelevanten Kollektivsubjekten 69

Marius Hilkert

Die Fremdunterbringung kleiner Kinder. Übergänge in den Hilfen zur Erziehung 85

Miriam Lehnert

Die wohlfahrtsstaatliche Regulierung von Übergängen in Lebensläufen im Kontext des akteur*innenzentrierten Institutionalismus 103

Heidi Hirschfeld und Noreen Eberle

Biografische Perspektiven auf Übergänge – zwischen Normalitätserwartungen und Handlungsspielräumen 123

Kathrin Henrich und Christiane Hof

Zwischen Selbstfindung und Alltagsbewältigung. Studium als biografischer Übergang des „Erwachsen-Werdens“ 143

Jessica Lütgens und Bianca Lenz

Praktiken der Ko-Konstruktion: Die Auswirkung von Adressierungen auf die Gestaltbildung erzählter Lebensgeschichten 163

Merle Hinrichsen

„Der Anfang war ein bisschen schwierig eigentlich“ – biografische Übergänge im Kontext des Freiwilligen Sozialen Jahres 181

Tobias Franzheld

Selbstmeldungen in der Inobhutnahme. Zur Bedeutung von Schutzmaßnahmen für Übergänge im Jugendalter 199

Autor*innen 217

Ebenen der Herstellung und Gestaltung von Übergängen. Einleitung in die Forschungsperspektive

Petra Bauer, Birgit Becker, Barbara Friebertshäuser und Christiane Hof

Einleitung

Der Lebensverlauf wird durch eine Vielzahl von Übergängen strukturiert; sie vollziehen sich zwischen einzelnen Lebensphasen und Statuspositionen, zwischen unterschiedlichen Rollen und Selbstbildern. Das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) seit 2017 geförderte Graduiertenkolleg *„Doing Transitions. Formen der Gestaltung von Lebensläufen im Übergang",* das an der Goethe-Universität Frankfurt am Main und der Eberhard Karls Universität Tübingen angesiedelt ist, rückt die Fragen danach, wie Übergänge zustande kommen, wie sie gestaltet und dabei zugleich neu hergestellt werden, ins Zentrum seines Erkenntnisinteresses. Der vorliegende Band entstand in diesem Forschungskontext und greift einige zentrale Überlegungen gemeinsamer Diskussionen auf.[1] Ausgangspunkt des Graduiertenkollegs ist die Beobachtung, dass die strukturierende Rolle von Lebensphasen im Lebenslauf abnimmt, dafür aber zunehmend soziale Situationen und Lebenslagen als Übergänge thematisiert und bearbeitet werden. Es erscheint daher interessant, Übergänge nicht nur als soziale Zustandswechsel im Lebensverlauf zu verstehen (vgl. Sackmann/Wingens 2001), sondern den Blick auch auf die Frage zu lenken, welche Veränderungen als Übergänge beschrieben und wie diese konstituiert werden. Damit gilt es Übergänge in ihrer Prozessualität, Kontextualität und Situiertheit zu beleuchten. Entsprechend rückt die Frage in den Fokus, *wie* Übergänge im Lebenslauf hergestellt und gestaltet werden (vgl. Walther et al. 2020). Durch diese Frage wird die Übergangs- und Lebensverlaufsforschung gleichermaßen weiterentwickelt wie fokussiert. Denn bislang konzentriert sich die Forschung auf die Analyse von Verläufen und lebenslaufbezogenen Effekten von Übergängen, so etwa auf die soziale Positionierung als Folge von

1 Teile dieses Einleitungsbeitrags entstammen dem Einrichtungsantrag an die DFG für das Graduiertenkolleg unter Beteiligung der folgenden Antragsteller*innen: Sabine Andresen, Petra Bauer, Birgit Becker, Barbara Friebertshäuser, Christiane Hof, Frank Oswald, Markus Rieger-Ladich, Bernhard Schmidt-Hertha, Barbara Stauber und Andreas Walther.

Übergängen oder deren Reflexion im Rahmen biografischer (Re-)Konstruktion oder auf die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit. Übergänge erscheinen dabei als ‚soziale Tatsachen' (Durkheim), mit denen sich Individuen auseinandersetzen müssen. Die Frage, wie diese Übergänge zustande kommen und welchen Prozessen sie sich verdanken, wird kaum gestellt. Mit dem Forschungsprogramm des Graduiertenkollegs soll ein Beitrag dazu geleistet werden, diese Lücke zu schließen.

Die in diesem Band versammelten Studien gehen davon aus, dass an der Herstellung und Gestaltung von Übergängen Diskurse, Institutionen, Individuen beteiligt sind, die etwas zu einem Übergang machen (*Doing Transitions*), so dass ein Vorgang, ein Bündel von Praktiken oder ein Ereignis als „Übergang" wahrgenommen, gedeutet, markiert, erzählt, tradiert und erinnert wird. Aus der Sicht der Forschung gilt es, gleichzeitig zu reflektieren, dass bereits die Fokussierung auf einen Forschungsgegenstand, den man als „Übergang" zu identifizieren glaubt, und seine Benennung oder Bezeichnung eine Beteiligung an diesem Herstellungsprozess impliziert und somit in Traditionen oder Forschungsperspektiven verwoben ist. Damit beschäftigt sich dieser Band am Beispiel zahlreicher Forschungsgegenstände. Neben den „klassischen" Übergängen entlang der „Normalbiografie", die bereits lange im Zentrum der Forschung stehen (z.B. institutionalisierte Übergänge in die Schule und in den Beruf), werden auch zunehmend „neue" Übergänge als solche thematisiert. Die Gestaltung von Übergängen findet dabei auf mehreren Ebenen statt, die jeweils in spezifischen Wechselverhältnissen zueinanderstehen und durch deren Zusammenspiel Übergänge zustande kommen. Als zentrale Heuristik zur Etablierung einer stärker prozessorientierten ausgerichteten Forschungsperspektive dient die Unterscheidung von drei Ebenen, welche an der Herstellung und Gestaltung von Übergängen beteiligt sind: die diskursive Ebene, die institutionelle Ebene, die individuelle Ebene. Mit der Fokussierung des *Doing Transitions* wird eine spezifische Perspektive auf die Analyse dieser unterschiedlichen Ebenen eingenommen. Intendiert ist die Herausarbeitung der spezifischen Modi der Herstellung und Gestaltung von Übergängen auf diesen Ebenen. Dabei werden u.a. die folgenden Fragen aufgeworfen:

- *Diskurse*: Wie werden Übergänge diskursiv verhandelt? Von welchen Akteur*innen werden sie thematisiert? Welche Subjektpositionen werden diskursiv hervorgebracht? Welche Anforderungen des Wissens und Könnens an die Individuen werden dabei artikuliert? Wie werden Erfolg und Scheitern und diesbezügliche Risiken markiert?
- *Institutionen*: Wie werden Übergänge relevant gemacht und institutionell geregelt? Wie werden Übergänge durch formale und non-formale Markierungen, durch Abläufe, Verfahren und Akteur*innen reguliert? Welche pädagogischen Aspekte der Vorbereitung, Überprüfung und Begleitung sind darin enthalten?

- *Individuen*: Wie werden Übergänge aufgegriffen, wie werden sie individuell bewältigt? Wie entstehen Lebensentwürfe? Auf welche Weise werden Lebensentscheidungen getroffen und Lebensgeschichten bilanziert? Welche Lern- und Bildungsprozesse dokumentieren sich darin?

Von besonderem Interesse ist natürlich auch das Wechselspiel zwischen den Ebenen. Der vorliegende Band untersucht die Gestaltung und Herstellung von Übergängen auf diesen Ebenen sowie das Wechselspiel zwischen ihnen mit unterschiedlichen methodischen Zugängen qualitativ und quantitativ. Artefakt-, Diskurs- und Dokumentenanalyse kommen dabei ebenso zum Einsatz wie statistische Analysen, Biografieanalyse und Ethnographie. Die Beiträge beschäftigen sich mit verschiedenen Übergängen, wobei insbesondere die Perspektiven der verschiedenen Ebenen als Form von Blickwinkeln fokussiert werden.

Den diversen Fragen wird im Band exemplarisch am Beispiel ganz vielfältiger Themen nachgegangen. Dazu gehört der Übergang von geflüchteten Jugendlichen ins Regelschulsystem ebenso wie die Rolle von Migrant*innen-Organisationen als Übergangsräume der Politisierung und Verhandlung von Integrationsherausforderungen. Auch die Übergänge ins Schul- und Hilfesystem (von der Fremdunterbringung kleiner Kinder im Hilfesystem bis zu den Selbstmeldungen von Jugendlichen in der Inobhutnahme) sowie aus ihnen heraus erweisen sich als spannend und können auch als selbst gewählte Statuspassagen jenseits des Normallebenslaufs biografisch bedeutsam werden – wie das Nachholen des Abiturs im Erwachsenenalter. Dazu gehören auch Übergänge ins Studium und die dabei oftmals ausgeblendeten Aspekte der Selbstfindung, Liebesbeziehungen und Alltagsbewältigung bis hin zur Politisierung oder dem Freiwilligen Sozialen Jahr. Gerade auch solche selbst gewählten, individuell oder kollektiv gestalteten Übergänge, die sich zwischen Diskursen, institutionellen, gesellschaftlichen und historischen Rahmungen und biografischen Verarbeitungen und Deutungen bewegen, können zum Verständnis des *Doing Transitions* beitragen. Aber wie lassen sich das Sprechen über sexualisierte Gewalt oder die Erfahrungen mit dem Job-Center vor dem Hintergrund des Einflusses der diversen Ebenen beleuchten? Mit all diesen Themen und empirischen Herausforderungen beschäftigen sich die in diesem Band versammelten Beiträge, die mehrheitlich im Kontext des DFG-Graduiertenkollegs entstanden sind.

Im Folgenden wird die der Fokussierung auf *Doing Transitions* zu Grunde liegende theoretische Perspektive kurz erläutert. Vor diesem Hintergrund soll ein (exemplarischer) Blick auf den Forschungsstand der sozialwissenschaftlichen Übergangsforschung entlang der genannten Ebenen von Diskursen, Institutionen und Individuen gerichtet und der spezifische Ertrag einer *Doing Transitions*-Perspektive erläutert werden. Im Anschluss werden die Beiträge dieses Bandes vorgestellt, die sich entlang der drei Ebenen gliedern lassen. Die abschließende Diskussion eröffnet weiterführende Perspektiven und Ausblicke.

Doing Transitions: Herstellung und Gestaltung von Übergängen – zum theoretischen Rahmen

Im Kontext des interdisziplinären Feldes der Übergangsforschung interessiert sich die Lebensverlaufsforschung bisher vornehmlich für Verläufe und Sequenzen und untersucht ihre Zusammenhänge in typischen Pfaden bzw. Trajekten (zusammenfassend Becker 2020). Im Fokus des Interesses steht dabei die Frage, inwiefern institutionelle Rahmenbedingungen zentrale Faktoren individuellen Handelns an Übergängen und ihres „Gelingens" oder „Scheiterns" sind („agency within structure" – vgl. Mayer/Diewald 2007; Heinz et al. 2009) bzw. inwiefern zurückliegende Entscheidungen und Möglichkeiten oder Begrenzungen den weiteren Lebenslauf beeinflussen (vgl. Buchmann 2017; Ecclestone et al. 2009; Lauterbach et al. 2016; Jalovaara/Fasang 2020).

Demgegenüber stellt die subjektorientierte Übergangsforschung (Stauber et al. 2007) die subjektive Erfahrung und Bewältigung institutionalisierter Übergänge im Lebenslauf in den Mittelpunkt. Übergänge werden hier als Ausdruck der Vermittlung zwischen institutionalisiertem Lebenslauf und subjektiv-biografischem Handeln untersucht (vgl. Evans/Heinz 1994; Evans 2002; Kieselbach et al. 2001; Walther et al. 2006). Trotz der sozialkonstruktivistischen Grundausrichtung wird auch in diesen Zugängen biografische Bewältigung als Reaktion auf institutionell vorgegebene Übergänge behandelt. Entsprechend kommen auch hier primär die Übergänge im Sinne eines institutionalisierten Lebenslaufs (Kohli 1985) bzw. tradierten Statuspassagen – wie etwa der Übergang in Elternschaft (Stauber 2011; Hof 2014) oder Übergänge in Krankheit (Richter/Friebertshäuser 2013) – in den Blick. Im Ergebnis rekonstruieren diese Studien also vor allem Typen der Bewältigung spezifischer Übergänge im Lebenslauf.

Mit dem Konzept des *Doing Transitions* werden demgegenüber Prozesse der Herstellung und Gestaltung von Übergängen beleuchtet. Im Anschluss an den Doing Difference-Ansatz sowie neuere praxistheoretische Überlegungen (Reckwitz 2003; Schäfer 2016; Wanka 2020; Wanka et al. 2020) werden Übergänge nicht länger als einfach bestehende Statuspassagen gedeutet, die von Individuen – je nach gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen – mehr oder weniger erfolgreich bewältigt werden. Stattdessen werden sie als soziale Vollzugswirklichkeiten (Hirschauer 2004) gesehen, die sich in Praktiken herausbilden und dabei ständig (neu) konstruiert und gestaltet werden. Mit dieser theoretischen Verortung werden Übergänge „nicht als fixe Gegebenheiten, sondern in ihrem Prozesscharakter betrachtet" (Wanka et al. 2020, S. 20). Der Blick richtet sich damit insbesondere auf die Praktiken der Hervorbringung von Übergängen in ihrer Kontextualität und auch in ihrer Historizität (ebd.). Dabei ist die Perspektive der Hervorbringung immer nur relational zu denken,

indem danach gefragt wird, in welchen Strukturen und sozialen Beziehungen sich Übergänge als Übergänge herausbilden (Emirbayer 1997).

Eine für das Forschungsprogramm „*Doing Transitions"* besonders bedeutsame Relationierung ist die heuristische Unterscheidung von drei analytischen Ebenen: jene der Diskurse, der Institutionen und der Individuen. Diese werden in der bisherigen Übergangsforschung eher als Kontextfaktoren von Verläufen betrachtet und nicht als Ebenen, auf denen Übergänge hergestellt und gestaltet werden. In einer *Doing Transitions*-Perspektive werden demgegenüber die Modi der Herstellung und Gestaltung von Übergängen entlang dieser Ebenen in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt.

Der Blick der Forschung auf die verschiedenen Ebenen zur Untersuchung von Übergängen im Lebenslauf

Es existieren verschiedene Traditionen der Übergangsforschung (vgl. Wanka et al. 2020, S. 13ff.), die sich nicht nur in Bezug auf inhaltliche und methodische Schwerpunktsetzungen unterscheiden, sondern auch darin, auf welchen *Ebenen* Übergänge analysiert werden.

Auch in bisherigen Traditionen der Übergangsforschung, die stärker einer Lebensverlaufsperspektive folgten (vgl. Wanka et al. 2020, S. 13ff.) wurden Übergänge aus institutioneller und individueller Perspektive untersucht, wohingegen der Blick auf Diskurse bisher nur vergleichsweise gering ausgeprägt ist.[2] Um den Ertrag einer *Doing*-Perspektive als analytischem Zugang zu Übergängen deutlich zu machen, werden bisherige übergangsbezogene Forschungen entlang dieser drei Ebenen dazu in Beziehung gesetzt.

Übergangsgestaltung auf der institutionellen Ebene

Eine sehr starke Forschungstradition existiert mit Blick auf die Untersuchung von institutionellen Einflussfaktoren auf verschiedene Übergänge im Lebenslauf. Besonders evident ist dieser Fokus bei der international vergleichenden Übergangsforschung, da es dort meist explizit um den Einfluss von institutionellen Regulierungen auf Übergänge geht. Intensiv beforscht sind dabei Übergänge in und aus dem Arbeitsmarkt (z.B. Übergang von der Schule in den Be-

2 Ebenso ist zu betonen, dass die jeweilige Forschung sich meist nicht strikt auf eine Ebene beschränkt. Im Folgenden werden daher exemplarische Studien vorgestellt, bei denen die jeweilige Ebene einen zentralen Stellenwert einnimmt, ohne dabei zu implizieren, dass andere Ebenen in dieser Forschung keine Rolle spielen würden.

ruf, Übergang in die Arbeitslosigkeit, Übergang in die Rente), etwa in Abhängigkeit der Ausgestaltung des Bildungssystems, der Arbeitsmarktregulierung oder sozialer Sicherungssysteme in verschiedenen Ländern (z.B. Breen 2005; Gebel/Giesecke 2016; Kohli et al. 1991; Shavit/Müller 1998; Wolbers 2007). Andere Beispiele sind der Übergang in eine frühkindliche Bildungseinrichtung je nach institutioneller Ausgestaltung des Systems frühkindlicher Bildung und Betreuung (z.B. Blossfeld et al. 2017), der Übergang in die Elternschaft in verschiedenen Wohlfahrtsstaatsregimen (z.B. Grunow/Evertsson 2016; Nilsen et al. 2012) oder Übergänge im Kontext von Migration (z.B. Erwerb einer neuen Staatsbürgerschaft) in Abhängigkeit von institutionellen Regelungen des Aufnahmelandes (z.B. Dronkers/Vink 2012; Dörr/Faist 1997; Lewin-Epstein et al. 2003).

Während viele Studien institutionelle Faktoren auf individuelle Übergänge beziehen, gibt es bisher nur wenig Forschung zu den übergangsbezogenen institutionellen Logiken und Rationalitäten selbst. Ausnahmen sind in Bezug auf Übergänge in Arbeit etwa international vergleichende Studien zu Übergangsregimes (Walther 2006, 2011; Pohl/Walther 2007) und zu Prozessen und Strukturen von Governance (Walther et al. 2016; Kierchhoff 2018; Parreira do Amaral et al. 2020) sowie Untersuchungen zu Rationalitäten der Prozessierung von Übergängen (Düker et al. 2013; Karl 2014; Lorenzen et al. 2014; Chyle et al. 2020).

Diese operieren mit einem weit gefassten Konzept von Institution (z.B. Gehlen 1986; Hasse/Krücken 2008) und begreifen diese als ein historisch und sozial situiertes, zwar nicht ohne weiteres aufkündbares, aber dennoch immer wieder zu bestätigendes Set von Regeln, Anforderungen, Markierungen, aber auch Verfahren und Abläufen. Institutionen regulieren und prozessieren Übergänge damit auf einer intermediären Ebene.

Im pädagogischen Kontext zeigt sich dies etwa in formellen wie auch informellen Praktiken der Vorbereitung auf einen Status, Überprüfung der Eignung für eine Position oder der Begleitung in neue Lebensaltersrollen – ebenso wie in Akten der Kompensation im Falle des Scheiterns an bestehenden Anforderungen. In den Blick zu nehmen sind aber auch Formen professionalisierten pädagogischen Umgangs mit als riskant eingestuften Übergängen beispielsweise im sogenannten Übergangssystem. So bereiten etwa Fachkräfte in Bildungs- und Sozialeinrichtungen als „gate keeper“ Übergänge vor, prüfen die Passung zwischen Rollenanforderungen und Kompetenzen und moderieren kompensatorische Maßnahmen (Heinz 1992; Behrens/Rabe-Kleberg 2000). Darüber hinaus interessieren Modi der Herstellung und Gestaltung von Übergängen in professionellen Kooperationsverhältnissen und netzwerkförmigen Organisationsstrukturen (vgl. Althans/Lamprecht 2013; Bauer 2013) sowie Modi der Koordinierung und Abstimmung, der Professionalisierung und (Um-)Steuerung.

Die Untersuchung der Gestaltung von Übergängen auf der institutionellen Ebene richtet sich in einer *Doing Transitions*-Perspektive nicht auf die Analyse des Einflusses von Institutionen auf die Gestaltung von Übergängen, sondern intendiert vielmehr, die Prozesse der institutionellen Gestaltung von Übergängen selber zu beleuchten. Dies impliziert auch Praktiken, die nicht unbedingt formal institutionalisiert sind, wie etwa informelle soziale Regelhaftigkeiten oder kulturelle Ritualisierungen.

Übergangsgestaltung auf der individuellen Ebene

Diese Ebene lenkt die Aufmerksamkeit auf individuelle Akteur*innen eines Übergangs. Die individuelle Ebene fokussieren in der Forschung solche Ansätze, die sich auf das Entscheidungsverhalten der Individuen an Übergängen konzentrieren, etwa aus einer Rational-Choice Perspektive (Hechter/ Kanazawa 1997). Umfängliche Forschung existiert dabei zu Entscheidungen an Bildungsübergängen (z.B. Breen/Goldthorpe 1997; Becker 2007; Becker/Hecken 2007; Stocké 2007). Aber auch andere Übergänge wie etwa Umzüge (Abraham/Schönholzer 2009), Scheidungen (Becker 1991; Andersen/Gårn Hansen 2012) oder das Coming-Out sowie queere Lebensrealitäten unter heteronormativen Verhältnissen (Rinnert 2020) werden unter der Perspektive des (rationalen) Entscheidens von Individuen (unter gegebenen Rahmenbedingungen) analysiert. Dabei interessieren auch zurückliegende Entscheidungen und Möglichkeiten oder Begrenzungen des Kompetenzerwerbs (vgl. Buchmann 2017; Ecclestone et al. 2009; Lauterbach et al. 2016; Jalovaara/Fasang 2020; Lütgens 2021).

In der psychologischen Forschung zu stressvollen Lebensereignissen („critical life events“) wird davon ausgegangen, dass diese eine Bewältigung durch die Individuen erfordern (Filipp/Aymanns 2018). Untersucht werden dabei oftmals die verwendeten Coping-Strategien der Individuen sowie Auswirkungen auf die Gesundheit und das Wohlbefinden (Filipp/Klauer 1991; Seiffge-Krenke 2000). Als kritische Lebensereignisse werden etwa der Tod des Partners, Erkrankung oder Arbeitslosigkeit untersucht (z.B. Compas et al. 2012; Hamilton et al. 1993; van Baarsen 2002), aber auch der Übergang in die Rente (Matthews/Brown 1987) oder der Verlust des Führerscheins (Kieschke et al. 2010) sind Übergänge, die eine Bewältigung erfordern. Betont wird, dass solche Übergänge neben möglichen negativen Auswirkungen auch das Potenzial für Lernprozesse und den Erwerb von Handlungsfähigkeit haben (Filipp/Aymanns 2018). Insofern sind sie für pädagogische Kontexte besonders interessant.

Explizit für die individuellen Formen der Aneignung und Bewältigung von mit Übergängen verbundenen institutionellen und gesellschaftlichen Anforderungen interessiert sich auch die Biografieforschung (zum Folgenden vgl. auch

Hof 2020). Im Mittelpunkt des Interesses stehen dabei die subjektiven Relevanzen wie auch die individuelle *Agency* in der individuellen Gestaltung von biografischen Übergängen – etwa der Übergang von der Schule in die Ausbildung bzw. ins Übergangssystem, vom Studium in den Beruf oder vom Beruf in die Nacherwerbszeit (vgl. Stauber et al. 2007, hierzu die Beiträge in Schröer et al. 2013; Miethe et al. 2014).

Mit Blick auf das Interesse der Erfassung der Innensicht der Akteur*innen lässt sich etwa rekonstruieren, wie die Subjekte Übergänge als biografische Leerstellen auslegen (Truschkat 2013) oder in welchen Modi Jugendliche ihren Prozess des Erwachsenenwerdens gestalten (Stauber 2014). Darüber hinaus rekonstruieren biografische Studien die Verknüpfung von (Bildungs-) Entscheidungen mit vorherigen Lebenserfahrungen (Dausien et al. 2016), die Auswirkungen institutionalisierter und damit sozial geregelter Übergänge auf die Alltagswelt und das Selbsterleben der Betroffenen (von Felden 2018) sowie die Bedeutung institutioneller Möglichkeitsräume (Niemeyer-Jensen/Hinrichsen 2015; Hebenstreit/Hinrichsen 2016).

Neben der Frage, wie die damit einhergehenden neuen Herausforderungen individuell bewältigt werden und welchen Einfluss dabei bisherige biografische Erfahrungen wie auch lebensweltliche Erfahrungs- und Möglichkeitsräume spielen, interessiert sich die erziehungswissenschaftliche Biografieforschung zunehmend für die Lern- und Bildungsprozesse in Übergängen des Lebenslaufs (Hof 2018; von Felden 2018).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass diese Ebene die Aufmerksamkeit auf individuelle Akteur*innen eines Übergangs lenkt, aber auch auf deren soziales Umfeld im Sinne signifikanter Anderer (Mead 1934; Glinka 2013, S. 778) wie z.B. die Eltern, die durch Übergänge ihrer Kinder häufig selbst Übergängen ausgesetzt sind, oder Fachkräfte, die ihrerseits individuelle Übergänge vorstrukturieren und begleiten. Dabei kommen auch „Macht und Ohnmacht" in den Blick, um beispielsweise die biografischen Effekte (sozial-) pädagogisch begleiteter Übergangshilfen zu analysieren (Hirschfeld 2021).

Zudem hebt gerade die sozialwissenschaftliche Biografieforschung hervor, dass Lebensgeschichten vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Vorstellungen eines Normallebenslaufs (vgl. hierzu etwa Bourdieu 1990) ebenso wie in ihrem Wechselverhältnis mit institutionellen „Stichwortgebern" (Alheit/Hanses 2004, S. 23) gesehen werden müssen (vgl. Alheit/Dausien 2000; Dausien 2013).

Bourdieu arbeitet mit dem Begriff der Laufbahn (trajectoire), um die von Akteur*innen und Gruppen in einem sozialen Raum besetzten Positionen sowie die Wege zu ihnen zu rekonstruieren, wobei der soziale Raum als ein sich selbst ständig entwickelnder und Transformationen unterworfener gedacht wird (vgl. Bourdieu 1983; Bourdieu 1990, S. 80). Daran anschließend interessieren aus der Perspektive des *Doing Transitions* hier die unterschiedlichen Aneignungspraktiken, die aus der Vermittlung sozialstrukturell verfügbarer

Handlungsmöglichkeiten, subjektiver Motivation und biografischer Relevanz, habituellen Transformationen sowie individuellen Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozessen hervorgehen (vgl. Henderson et al. 2006). Über soziale Praktiken werden Passungen zwischen institutionellen und subjektiven Modi der Gestaltung hergestellt (Antonovsky 1997; Bourdieu 1993). Passung bedeutet allerdings nicht einfach Anpassung an institutionelle Logiken, sondern bezeichnet ebenso eigenwillige und kreative Modi der Aneignung und Neuformierung verfügbarer Handlungsmöglichkeiten.

Übergangsgestaltung auf der diskursiven Ebene

Individuelle Bewältigungs- und Aneignungsprozesse schlagen sich zwar in individuellen Entwicklungs- und Lebensverläufen nieder, sind aber immer im Kontext von gesellschaftlichen Strukturen und Diskursen zu sehen. Gerade an Übergängen im Lebenslauf werden Individuen mit immer wieder neuen institutionellen Zumutungen und Erwartungen sowie deren diskursiver Rahmung konfrontiert. Diskurse fassen wir als wirklichkeitserzeugende Deutungszusammenhänge und Vorstellungswelten, die historisch wandelbar sind und dennoch gesellschaftliche Wirkmächtigkeit zu entfalten vermögen, auch wenn sich die Postmoderne durch Vielfalt und Dissens konkurrierender Deutungen auszeichnet. So entstehen Vorstellungen von Normalität, auf die sich zu beziehen individuelle und kollektive Akteur*innen nicht umhinkommen (Foucault 1976, 1991). Diskurse rahmen und beeinflussen somit institutionelle und individuelle soziale Praktiken, indem sie wirkmächtige Situationsdefinitionen bereitstellen, Deutungsmuster etablieren, symbolische Ordnungen erzeugen und performativen Akten oftmals unterlegt sind. Eine Herausforderung für die Forschung besteht folglich darin, diese komplexe Wirkungsweise von Diskursen analytisch zu durchdringen, um sichtbar zu machen, wo diese über die Stiftung von Normalität die Herstellung und Gestaltung von Übergängen rahmen.

Die Intelligibilität des Gegenstandes lässt sich am Gender-Diskurs veranschaulichen. In den herrschenden Zuschreibungen und Konstruktionen von Geschlecht offenbart sich das machtvolle Zusammenspiel von tradierten, hegemonialen Geschlechternormen in Gestalt von gesellschaftlichen und kulturellen Leitbildern (Diskursen), von institutionellen Regelungen und Praktiken im Sinne des doing gender (vergeschlechtlichten Praxen) und von geschlechtlichen Identitätsangeboten und Konzepten, die in historisch entstandene Machtbeziehungen und Strukturen eingebunden sind und spezifische Anrufungen und Adressierungen (Butler) produzieren. Für die Befähigung der Akteur*innen – auch im Kontext von Übergängen – sind diese Diskurse insofern relevant, als sie implizit oder explizit Anforderungen an geschlechtsbezogene Inszenierungen und Lebensalter, mit denen ihnen angemessenen Formen des Umgangs sowie Kriterien des Gelingens oder Scheiterns transportieren (vgl.

Rieger-Ladich 2012). Vor diesem Hintergrund wäre auch danach zu fragen, welche Zumutungen damit jeweils für die Betroffenen verbunden sind und wie die Kriterien für Erfolg oder Scheitern entstanden sind und sich ggf. auch wandeln. Dabei können auch historische oder aktuelle gesellschaftliche Diskurse rekonstruiert werden, um zu analysieren, welche Effekte durch die Markierung von „Risikogruppen" entstehen und welche Übergänge durch sie begleitet oder erst ermöglicht werden, welche zur Artikulation ermächtigen, Widerstände gegen eine einseitige Opfer-Adressierung hervorbringen oder die Betroffenen zum Schweigen bringen.

So werden also gerade im relationalen Bezug auf zeitgeschichtliche Diskurse *neue Grenzmarkierungen und Differenzierungen*, Ein- und Ausschlüsse an Übergängen analysierbar. Die Doing Difference-Perspektive macht sichtbar, dass sich an Übergängen unterschiedliche Differenzierungen überlagern (West/Fenstermaker 1995; Hirschauer 2014). Beispiele wären die am Lebenslauf orientierten Zugehörigkeiten („vorher"/„nachher"), die sich zugleich mit neuen oder „alten" ungleichheitsbezogenen Differenzlinien verschränken, indem etwa nach Bildung, Ethnizität oder Geschlecht gefragt wird und zugleicht geschlechts- und sexualitätsbezogene Adressierungen und Normalisierungen transportiert werden.

Es geht darum, Wechselverhältnisse in den Blick nehmen: zwischen der Gestaltung bzw. Herstellung und Verläufen von Übergängen genauso wie zwischen Diskursen, subjektiven Bedeutungszuweisungen und Resignifizierungen. Diese werden nicht als Wechselbeziehungen von gegebenen Entitäten begriffen, sondern als grundsätzlich interdependente Prozesse, die als zu gestaltende aufgerufen, reproduziert und modifiziert werden. Dabei ist immer auch zu reflektieren, wie sie durch Forschung als Gegenstand hervorgebracht werden.

Die Beiträge in diesem Band

Im ersten Teil des Bandes finden sich zwei Beiträge, die insbesondere die diskursive Gestaltung von Übergängen in den Blick nehmen.

Anna Reinhardt beschäftigt sich in ihrem Artikel „„Wir sind nur Gäste" – oder wie symbolische Differenzierung Zugehörigkeit konstruiert' mit der Frage, wie und welche Differenzen in sog. Vorbereitungsklassen (resp. Willkommensklassen, Übergangsklassen, Integrationsklassen) sozial verhandelt und hervorgebracht werden. Im Fokus der Auseinandersetzung stehen diesbezüglich die sog. Seiteneinsteiger*innen, also eben jene Akteur*innen, die qua institutioneller Anbindung als Mitglieder dieser Klassen sozial konstruiert werden. Dabei richtet sich die Analyse dezidiert darauf, welche Praktiken des

Differenzierens sich hier manifestieren und welche Auswirkungen diese Kategorisierung in der Vollzugswirklichkeit, innerhalb der Schule, auf diese Akteur*innen hat.

‚Über (Un-)Sagbarkeiten sexualisierter Gewalt – die Skizze eines Diskurses im Wandel' ist der Titel des Beitrags von *Andrea Pohling*, in dem sie öffentlich-mediale sowie wissenschaftliche Thematisierungsweisen sexualisierter Gewalt seit Beginn der 1900er Jahre in Deutschland betrachtet. In der Analyse ausgewählter zentraler diskursiver Ereignisse werden inhaltliche Verschiebungen innerhalb der gängigen Thematisierungsweisen sexueller Gewalt an Kindern und Jugendlichen erkennbar, die von ihr im Sinne eines diskursiven ‚Einschlagereignisses' rekonstruiert wird. Hier zeigt sich dann auch, dass die Gestalt des Diskurses um sexuelle Gewalt in Kindheit und Jugend weniger progressiv, als vielmehr zirkulär erscheint, indem bestimmte Aspekte der Thematisierung historisch betrachtet wieder auch zu späteren Zeiten aufgenommen werden.

Der zweite Teil widmet sich mit drei Beiträgen der institutionellen Regulierung und pädagogischen Bearbeitung von Übergängen.

Nils Klevermann geht in seinem Beitrag zu ‚Migrant*innenorganisationen und ihre behördliche Adressierung – empirische Befunde zur Organisationswerdung von übergangsrelevanten Kollektivsubjekten' der Frage nach, wie Migrant*innenorganisationen zu anerkannten Organisationen in der Herstellung und Gestaltung von Übergängen im Lebenslauf werden. Dazu bezieht er den Forschungsstil einer interdisziplinär verankerten Theorie der Subjektivierung auf Organisationen und bringt diesen mit einer reflexiven Übergangsforschung ins Gespräch. Seine theoretischen Überlegungen ermöglichen einen neuen und anderen Blick auf Adressierungen von Migrant*innenorganisationen durch Politik und Verwaltung, was er anhand von zwei Beispielen veranschaulicht.

Der institutionelle Übergang, den *Marius Hilkert* bearbeitet, ist im Feld der Kinder- und Jugendhilfe verortet. In seinem Artikel unter dem Titel ‚Die Fremdunterbringung kleiner Kinder. Übergänge in den Hilfen zur Erziehung' entwickelt er auf der Grundlage eines ethnografisch angelegten Zugangs, welche Praktiken der institutionellen Regulierung und Gestaltung sich in Jugendämtern bezogen auf die Fremdunterbringungen entfalten. Dabei entwickelt er am Beispiel einer Wartezone, wie sich institutionelle Übergangspraktiken verräumlicht und materialisiert präsentieren und damit auch gegenüber den beteiligten Familien in gewisser Weise verselbständigen.

In *Miriam Lehnerts* Beitrag zur ‚wohlfahrtsstaatlichen Regulierung von Übergängen in Lebensläufen im Kontext des akteur*innenzentrierten Institutionalismus' wird der Blick auf institutionelle Gestaltungsformen von Übergängen in die stationäre Pflege im höheren Alter gerichtet. Dabei reflektiert sie zum einen den Ertrag der von ihr gewählten governancetheoretischen Zugänge

für die Analyse wohlfahrtsstaatlicher Regulierungsprozesse von Lebensverläufen, zum anderen geht es dabei insbesondere auch darum, damit die Sicht auf die Prozesshaftigkeit und Gestaltungsdynamiken im Sinne des ‚Doings' zu schärfen.

Der dritte und umfangreichste Teil des Bandes umfasst die Artikel, in denen individuelle Modi der Gestaltung von Übergängen untersucht werden.

Heidi Hirschfeld und *Noreen Eberle* legen einen Beitrag vor, der den Titel ‚Biografische Perspektiven auf Übergänge – zwischen Normalitätserwartungen und Handlungsspielräumen' trägt. An Beispielen aus ihren empirischen Forschungen zeigen sie auf, wie Praktiken der Übergangsgestaltung Normalitätserwartungen – und damit auch soziale Ungleichheiten – (re-)produzieren, inwiefern sie aber auch Handlungsspielräume eröffnen. Dabei zeigt sich nicht nur, wie (junge) Erwachsene im biografischen Sprechen über sozialpädagogisch begleitete Übergänge bzw. über Bildungswünsche und -entscheidungen Normen und Normalitätserwartungen verhandeln, sondern auch welche Diskurse die Biograf*innen aufrufen und inwiefern hierdurch Entscheidungs-, Selbstbestimmungs- und Handlungsspielräume der Befragten sichtbar oder erschlossen werden. Es ist damit auch ein Beitrag, in dem Zusammenhänge von individuellen Bewältigungsweisen, institutionellen Regulierungen und diskursiven (chrono-)normativ geprägten Einflüssen erschlossen werden.

Der Übergang ins Studium ist ein individuell hoch bedeutsamer, der im Artikel von *Kathrin Henrich* und *Christiane Hof* betrachtet wird. Die Aufnahme eines Studiums bedeutet nicht nur den Eintritt in eine neue Bildungsinstitution, sondern geht mit vielfältigen Veränderungen einher, z.B. Auszug aus dem Elternhaus, Verantwortung für den eigenen Haushalt, Veränderung des schulbezogenen Freundeskreises. Auf der Grundlage von biografischen Interviews mit Studierenden wird in der Perspektive eines Doing Transitions die Vielschichtigkeit der Ereignisse und Themen herausgearbeitet, die mit diesem Übergang einhergehen bzw. damit in Verbindung gebracht werden. Im Vergleich der beiden biografischen Erzählungen wird deutlich, dass diese Passage für die Subjekte eine Lebensphase darstellt, in der sie die Anforderungen des Studiums, Selbstfindung und Alltagsbewältigung in einen Zusammenhang bringen müssen und sich dabei je unterschiedliche Modi entfalten, um das Studium als biografischen Übergang des Erwachsenwerdens zu gestalten.

Auch der Text von *Bianca Lenz* und *Jessica Lütgens* zu „Praktiken der Ko-Konstruktion: Die Auswirkung von Adressierungen auf die Gestaltbildung erzählter Lebensgeschichten" basiert auf biografischen Interviews mit jungen Erwachsenen. Hier werden nun vergleichend zwei unterschiedliche Übergänge in den Blick genommen: zum einen der Übergang junger Erwachsener von der Schule in die Ausbildung und Erwerbsarbeit mit einem gegenwärtigen Verharren im sogenannten ‚Hartz IV'-Bezug und zum anderen der Übergang junger Erwachsener in linkspolitischen Szenen und Organisationen. Mit dem Blick

auf ‚Ko-Konstruktionen' wird versucht, den gemeinsamen Herstellungsprozess von Lebensgeschichten zwischen Interviewer*innen und Biograf*innen zu beleuchten und damit die Beteiligung der Forscher*innen an der Herstellung dessen, was als biografische Erzählung erscheint, deutlicher herauszuarbeiten. Dieser Perspektivenwechsel zielt darauf, die Methode und Methodologie des biografischen Interviews stärker praxistheoretisch zu erweitern.

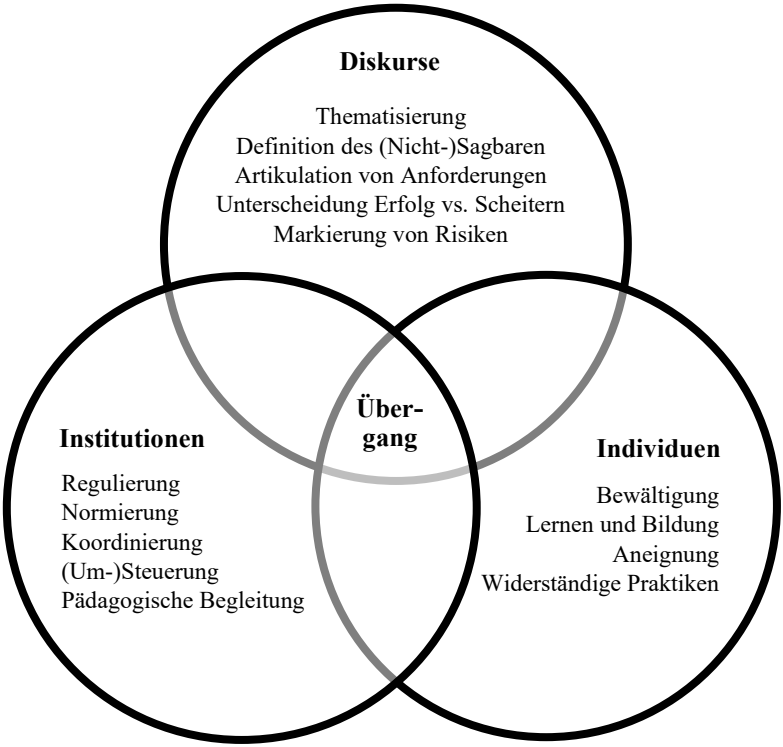
Merle Hinrichsen rückt in ihrem Artikel '"Der Anfang war ein bisschen schwierig eigentlich" – biografische Übergänge im Kontext des Freiwilligen Sozialen Jahres' ein bisher wissenschaftlich kaum betrachtetes pädagogisches Übergangsangebot in den Fokus, das in diesem Rahmen für eine biografische Übergangsforschung fruchtbar gemacht werden soll. Die Modi der Übergangsgestaltung in diesem lebensgeschichtlichen ‚Zwischenraum' werden von ihr auf der Grundlage einer biografischen Fallanalyse exemplarisch dargestellt. Damit erlangt eine für zahlreiche junge Menschen bedeutsame Übergangsinstitution mehr Aufmerksamkeit, gleichzeitig wird auch hier das Potenzial einer biografieanalytischen Perspektive für die Analyse eines ‚Doing Transitions' deutlich gemacht.

Der abschließende Artikel von *Tobias Franzheld* ‚Selbstmeldungen in der Inobhutnahme. Zur Bedeutung von Schutzmaßnahmen für Übergänge im Jugendalter' beschäftigt sich mit dem Handlungs- und Forschungsfeld der Inobhutnahme als wohlfahrtsstaatliche Leistung zum Schutz von Kindern und Jugendlichen in akuten Krisen- und Gefährdungssituationen. Während die Forschung zur Inobhutnahme bisher vor allem den Blick auf jüngere, als dezidiert schutzbedürftig konnotierte Kinder richtet, wird hier nun die biografische Bedeutung von Selbstmeldungen in den Blick genommen. Diese Selbstmeldungen ziehen Inobhutnahmen im Kontext der Hilfen zur Erziehung aufgrund des eigenen Wunsches oder Bittens von Jugendlichen nach sich. Der initiale Charakter von Selbstmeldungen wird als ein Modus der aktiven Initiierung von Übergängen bzw. weitergefasst als generatives Herstellungsprinzip diskutiert.

Die Ebenen im Wechselspiel – Ausblick

Die Beiträge ermöglichen nicht nur Einblicke in die verschiedenen Modi der Herstellung und Gestaltung von Übergängen. Darüber hinaus wird deutlich, dass die Frage nach dem *Wie* des Zustandekommens und der Gestaltung von Übergängen durch ein Wechselspiel aus Übergangsdiskursen, institutioneller Regulierung von Übergängen sowie ihrer pädagogischen Bearbeitung und individuellen Bewältigungs-, Lern- und Bildungsprozessen beantwortet werden kann. Das Zusammenspiel der drei Ebenen bei der Herstellung und Gestaltung von Übergängen mit beispielhaften Modi ist in Abbildung 1 dargestellt.

Abbildung 1: Das Zusammenspiel von Diskursen, Institutionen und Individuen bei der Herstellung und Gestaltung von Übergängen mit beispielhaften Modi



Quelle: Eigene Darstellung

In der quantitativen, verlaufsorientierten Übergangsforschung zielen neuere Forschungsansätze darauf ab, die Kontextualiät und Relationaliät von Übergängen über Personen, Lebensbereiche, Zeit und Raum hinweg zu erforschen (vgl. Settersten/Thogmartin 2018; Bernardi et al. 2019; Heckhausen/ Buchmann 2019), während die qualitative, subjektorientierte Übergangsforschung vermehrt Wechselwirkungen zwischen sozialen Beziehungen, Biografie und Identität, konjunktiven Erfahrungsräumen (Familie oder Generation) und/oder Agency untersucht (Raithelhuber 2011; Spura 2014). Auch gibt es erste Untersuchungen aus poststrukturalistischer Perspektive zu Übergangsdispositiven in schulischen Übergängen oder dem Übergang in die Rente (vgl. Truschkat 2015; Denninger et al. 2014), zu multi-agentialen Formen der Prozessierung von Übergängen in die Arbeit (Chyle et al. 2020), zu unterschiedlichen institutionellen Rahmungen des Sterbens im Krankenhaus, Pflegeheim

und Hospiz (Hanses et al. 2015) oder zur Konstruktion der Menopause (vgl. Jack et al. 2019).

Wir hoffen, mit dieser Einleitung Lust auf die Lektüre der hier versammelten Beiträge geweckt zu haben. Und um diese noch zu steigern, kann man fragen, worin der Gewinn einer solchen Forschungsperspektive liegen könnte. Die hier versammelten erziehungswissenschaftlichen, soziologischen und psychologischen Fokussierungen auf die Herstellung und Gestaltung von Übergängen können helfen, die alltäglichen Geschehnisse, Prozesse, Praxen, Strukturen, Abläufe, Thematisierungen und auch das Ausgeblendete in einem neuen Licht zu sehen. Forschende Blicke können dazu dienen, das Vertraute in seiner Vielschichtigkeit sowie auch in seinen befremdlichen Elementen wahrzunehmen und neu zu betrachten. Dabei gilt es insgesamt, den Blick zu weiten für das Unbegriffene im scheinbar bereits Gedeuteten oder für das Unbekannte im doch so Bekannten, für das Unbewusste oder Ungewusste, das Verborgene, das Verheimlichte, das Unabgeschlossene oder Verschlossene, das manchmal ganz in unserer Nähe existiert, aber dort ein Schattendasein fristet und erst durch die Forschung ins Licht der Öffentlichkeit gelangt. Reflexive Übergangsforschung verfolgt dabei die Idee, nicht nur diverse Gegenstände exemplarisch auszuleuchten, um den Gewinn solcher Forschungsperspektiven darzustellen, sondern sie wirft auch neue Fragen auf, denen dann weitere Forschende nachgehen können. In diesem Sinne wünschen wir eine spannende, erhellende und anregende Lektüre[3].

Literatur

Abraham, Martin/Schönholzer, Thess (2009): Pendeln oder Umziehen? Entscheidungen über unterschiedliche Mobilitätsformen in Paarhaushalten. In: Kriwy, Peter/Gross, Christiane (Hrsg.): Klein aber fein! Quantitative empirische Sozialforschung mit kleinen Fallzahlen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 247-268.

Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2000): Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In: Hoerning, Erika M. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius und Lucius, S. 257-283.

Alheit, Peter/Hanses, Andreas (2004): Institution und Biografie: Zur Selbstreflexivität personenbezogener Dienstleistungen. In: Hanses, Andreas (Hrsg.): Biografie und Soziale Arbeit. Institutionelle und biografische Konstruktionen von Wirklichkeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 8-28.

3 Bedanken möchten wir uns an dieser Stelle bei allen Mitwirkenden, die mit ihrem Forschen und Schreiben dieses Buch möglich gemacht haben. An der mühsamen und wertvollen Arbeit des Korrekturlesens sowie der Erstellung der Druckfassung haben folgende Personen mitgewirkt: Amelie Rapp, Jessica Rhein, Tabea Traxler, Petra Boßhammer und Sabine Landvogt. Auch ihnen gilt unser herzlicher Dank!

Althans, Birgit/Lamprecht, Juliane (2013): Beratung im Kontext des Strukturwandels. Wirkung(en) von Beratung im Übergang. In: Walther, Andreas/Weinhardt, Marc (Hrsg.): Beratung im Übergang. Zur sozialpädagogischen Herstellung biographischer Reflexivität. Weinheim, München: Juventa, S. 96-114.
Andersen, Signe Hald/Hansen, Lars Gårn (2012): The Rise and Fall of Divorce: A Sociological Extension of Becker's Model of the Marriage Market. In: The Journal of Mathematical Sociology 36(2), S. 97-124.
Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: DGVT-Verlag.
Bauer, Petra (2013): Multiprofessionelle Kooperation und institutionelle Vernetzung in der (Ganztags-)Schule. In: Bohl, Thorsten/Meissner, Sibylle (Hrsg.): Expertise Gemeinschaftsschule. Weinheim: Beltz, S. 161-176.
Becker, Birgit (2020): Lebensverlaufsforschung und Übergangsforschung. In: Walther, Andreas/Stauber, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wanka, Anna (Hrsg.): Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen. Opladen: Barbara Budrich, S. 63-80.
Becker, Birgit (2007): Bedingungen der Wahl vorschulischer Einrichtungen unter besonderer Berücksichtigung ethnischer Unterschiede. Mannheim: Arbeitspapier des Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (MZES), Nr. 101.
Becker, Gary S. (1991): A Treatise on the Family. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Becker, Rolf/Hecken, Anna Etta (2007): Studium oder Berufsausbildung? Eine empirische Überprüfung der Modelle zur Erklärung von Bildungsentscheidungen von Esser sowie von Breen und Goldthorpe. In: Zeitschrift für Soziologie 36(2), S. 100-117.
Behrens, Johann/Rabe-Kleberg, Ursula (2000): Gatekeeping im Lebensverlauf – Wer wacht an Statuspassagen? In: Hoerning, Erika M. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius und Lucius, S. 101-135.
Bernardi, Laura/Huinink, Johannes/Settersten Jr., Richard A. (2019): The Life Course Cube: A Tool for Studying Lives. In: Advances in Life Course Research 41(Article 100258), S. 1-13.
Blossfeld, Hans-Peter/Kulic, Nevena/Skopek, Jan/Triventi, Moris (Hrsg.) (2017): Childcare, Early Education and Social Inequality. An International Perspective. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.
Bourdieu, Pierre (1983): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Bourdieu, Pierre (1990): Die biographische Illusion. In: Bios. Heft 2. 1990, S. 75-81.
Breen, Richard (2005): Explaining Cross-national Variation in Youth Unemployment: Market and Institutional Factors. In: European Sociological Review 21(2), S. 125-134.
Breen, Richard/Goldthorpe, John H. (1997): Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory. In: Rationality and Society 9(3), S. 275-305.
Buchmann, Marlis (2017): The role of the great recession for the quality of labor market entry in Switzerland: societal climate, job opportunities and young people's social resources. In: Petersen, Anne C./Motti-Stefanidi, Frosso/Kohler, Sílvia H./Verma,

Suman (Hrsg.): Positive Youth Development in Global Contexts of Economic and Social Change. New York: Routledge, S. 49-61.
Chyle, Heike/Dittrich, Christiane/Muche, Claudia/Schröder, Christian/Wlassow, Nina (Hrsg.) (2020): Übergänge in Arbeit gestalten. Beratungsdienstleistungen im Vergleich. Weinheim: Beltz Juventa.
Compas, Bruce E./Jaser, Sarah S./Dunn, Madeleine J./Rodriguez, Erin M. (2012): Coping with Chronic Illness in Childhood and Adolescence. In: Annual Review of Clinical Psychology 8(1), S. 455-480.
Dausien, Bettina (2013). "Biographieforschung" – Reflexionen zu Anspruch und Wirkung eines sozialwissenschaftlichen Paradigmas. In: BIOS - Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen, 26(2), S. 163-176.
Dausien, Bettina/Rothe, Daniela/Schwendowius, Dorothee (2016): Teilhabe und Ausgrenzung als biographische Erfahrung – Einführung in eine biographiewissenschaftliche Analyseperspektive. In: Dausien, Bettina/Rothe, Daniela/Schwendowius, Dorothee (Hrsg.): Bildungswege: Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung. Frankfurt: Campus, S. 25-68.
Denninger, Tina/van Dyk, Silke/Lessenich, Stephan/Richter, Anna S. (2014): Leben im Ruhestand: zur Neuverhandlung des Alters in der Aktivgesellschaft. Bielefeld: transcript.
Dörr, Silvia/Faist, Thomas (1997): Institutional conditions for the integration of immigrants in welfare states: A comparison of the literature on Germany, France, Great Britain, and the Netherlands. In: European Journal of Political Research 31(4), S. 401-426.
Dronkers, Jaap/Vink, Maarten Peter (2012): Explaining access to citizenship in Europe: How citizenship policies affect naturalization rates. In: European Union Politics 13(3), S. 390-412.
Düker, Jan/Ley, Thomas/Ziegler, Holger (2013): Realistische Perspektiven? Ungleichheiten, Verwirklichungschancen und institutionelle Reflexivität im Übergangssektor. In: Böllert, Katrin/Alfert, Nicole/Humme, Mark (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Krise. Reihe: Soziale Arbeit als Wohlfahrtsproduktion. Band 2. Wiesbaden: Springer-Verlag, S. 63-81.
Ecclestone, Kathryn/Bietsa, Gert/Hughes, Martin (2009): Transitions and learning through the lifecourse. London: Routledge.
Emirbayer, Mustafa (1997): Manifesto for a Relational Sociology. In: The American Journal of Sociology 103(2), S. 281-317.
Evans, Karen (2002): Taking control of their lives? Agency in young adult transitions in England and the new Germany. In: Journal of Youth Studies 5(3), S. 245-269.
Evans, Karen/Heinz, Walter R. (1994): Becoming Adults in England and Germany. London: Anglo-German Foundation.
Filipp, Sigrun-Heide/Aymanns, Peter (2018): Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen: Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
Filipp, Sigrun-Heide/Klauer, Thomas (1991): Subjective well-being in the face of critical life events: the case of successful copers. In: Strack, Fritz/Argyle, Michael/Schwarz, Norbert (Hrsg.): Subjective Well-Being: An Interdisciplinary Perspective. Oxford: Pergamon Press, S. 213-234.
Foucault, Michel (1991): Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt a.M.: Fischer.

Foucault, Michel (1976): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit I. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Gebel, Michael/Giesecke, Johannes (2016): Does Deregulation Help? The Impact of Employment Protection Reforms on Youths' Unemployment and Temporary Employment Risks in Europe. In: European Sociological Review 32(4), S. 486-500.
Gehlen, Arnold (1986): Mensch und Institutionen. In: Gehlen, Arnold (Hrsg.): Anthropologische und sozialpsychologische Untersuchungen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 69-77.
Glinka, Hans-Jürgen (2013): Entberuflichung im Übergang. In: Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 760-788.
Grunow, Daniela/Evertsson, Marie (2016): Couples' Transitions to Parenthood. Analysing Gender and Work in Europe. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.
Hamilton, V. Lee/Hoffman, William S./Broman, Clifford L./Rauma, David (1993): Unemployment, distress, and coping: A panel study of autoworkers. In: Journal of Personality and Social Psychology 65(2), S. 234-247.
Hanses, Andreas/Heuer, Katrin/Janotta, Lisa/Paul, Kathleen (2015): Konstruktion des Sterbens – Analysen zu den Herstellungsweisen des Sterbens in organisationalen Kontexten. In: Neue Praxis 15(2), S. 160-177.
Hasse, Raimund/Krücken, Georg (2008): Institution. In: Baur, Nina/Korte, Hermann/Löw, Martina/Schroer, Markus (Hrsg.): Handbuch Soziologie. Wiesbaden: VS, S. 163-182.
Hebenstreit, Astrid/Hinrichsen, Merle (2016): Auf der Kippe – biographische und institutionelle Konstruktionen schulischer Möglichkeitsräume. In: Dausien, Bettina/Rothe, Daniela/Schwendowius, Dorothee (Hrsg.): Bildungswege zwischen Teilhabe und Ausgrenzung. Biographiewissenschaftliche Beiträge. Frankfurt a.M., New York: Campus, S. 167-189.
Hechter, Michael/Kanazawa, Satoshi (1997): Sociological Rational Choice Theory. In: Annual Review of Sociology 23(1), S. 191-214.
Heckhausen, Jutta/Buchmann, Marlis (2019): A multi-disciplinary model of life-course canalization and agency. In: Advances in Life Course Research 41, 100246.
Heinz, Walter R. (1992): Institutions and Gatekeeping in the Life Course. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
Heinz, Walter R./Huinink, Johannes/Swader, Christopher S./Weymann, Ansgar (2009): General Introduction. In: Heinz, Walter R./Huinink, Johannes/Weymann, Ansgar (Hrsg.): The Life Course Reader: Individuals and Societies Across Time. Frankfurt: Campus, S. 15-30.
Henderson, Sheila J./Holland, Janet/McGrellis, Sheena/Sharpe, Sue/Thomson, Rachel (2006): Inventing Adulthoods – A Biographical Approach to Youth Transitions. London: Sage.
Hirschauer, Stefan (2004): Praktiken und ihre Körper. Über materielle Partizipanden des Tuns. In: Hörning, Karl/Reuter, Julia (Hrsg.): Doing Culture. Zum Begriff der Praxis in der gegenwärtigen soziologischen Theorie. Bielefeld: transcript, S. 73-91.
Hirschauer, Stefan (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: Zeitschrift für Soziologie 43(3), S. 170–191.

Hirschfeld, Heidi (2021): Macht und Ohnmacht sozialpädagogischer Hilfe. Biographische Perspektiven auf pädagogisch begleitete Übergänge. Opladen: Barbara Budrich.
Hof, Christiane (2014): Familiengründung als Übergang im Erwachsenenalter. Anschlüsse für eine Pädagogik der Übergänge. In: Hof, Christiane/Meuth, Miriam/Walther, Andreas (Hrsg.): Pädagogik der Übergänge. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S.128-145.
Hof, Christiane (2018): Der Lebenslauf als Rahmen für Lern- und Bildungsprozesse. Perspektiven und Desiderata. In: Hof, Christiane/Rosenberg, Hannah (Hrsg.): Lernen im Lebenslauf. Theorietische Perspektiven und empirische Befunde. Wiesbaden: VS, S. 181-204.
Hof, Christiane (2020): Biografietheoretische Grundlagen reflexiver Übergangsforschung – eine Spurensuche. In: Walther, Andreas/Stauber, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wanka, Anna (Hrsg.): Reflexive Übergangsforschung. Theoretische und methodologische Grundlagen. Opladen: Barbara Budrich, S. 103-120.
Jack, Gavin/Riach, Kathleen/Bariola, Emily (2019): Temporality and gendered agency: Menopausal subjectivities in women's work. In: Human Relations 72(1), S. 122-143.
Jalovaara, Marika, Anette Eva Fasang (2020): Family Life Courses, Gender, and Mid-Life Earnings. In: European Sociological Review 36(2), S. 159–178.
Karl, Ute (2014): Rationalitäten des Übergangs in Erwerbsarbeit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
Kierchhoff, Arnd (2018): Steuerung im Übergangsbereich Schule-Berufsausbildung. Eine auf der Perspektive der Educational Governance gründende Situationsanalyse. Wiesbaden: Springer VS.
Kieschke, Ulf/Kieschke, Tatjana/Schubert, Wiebke (2010): Fahrerlaubnisentzug als kritisches Lebensereignis. In: Zeitschrift für Verkehrssicherheit 56(3), S. 143-148.
Kieselbach, Thomas/van Heeringen, Kees/Lemkow, Louis/Sokou, Katerina/Starrin, Bengt (2001): Living on the Edge. An Empirical Analysis on Long-Term Youth Unemployment and Social Exclusion in Europe. Opladen: Leske und Budrich.
Kohli, Martin (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 37(1), S. 1-29.
Kohli, Martin/Rein, Martin/Guillemard, Anne-Marie/van Gunsteren, Herman (1991): Time for Retirement. Comparative Studies of Early Exit from the Labor Force. Cambridge: Cambridge University Press.
Lauterbach, Wolfgang/Fend, Helmut/Gläßler, Jana (2016): LifE. Pathways from Late Childhood to Adulthood. Potsdam: University of Potsdam.
Lewin-Epstein, Noah/Semyonov, Herman/Kogan, Irena/Wanner, Richard A. (2003): Institutional Structure and Immigrant Integration: A Comparative Study of Immigrants' Labor Market Attainment in Canada and Israel. In: International Migration Review 37(2), S. 389-420.
Lorenzen, Jule-Marie/Schmidt, Lisa-Marian/Zifonun, Darius (2014): Grenzen und Lebenslauf: Beratung als Form des Managements biographischer Übergänge. Weinheim: Beltz Juventa.
Lütgens, Jessica (2021): ‚Ich war mal so herzlinks' – Politisierung in der Adoleszenz. Eine biographische Studie. Opladen: Barbara Budrich.

Matthews, Anne Martin/Brown, Kathleen H. (1987): Retirement as a Critical Life Event: The Differential Experiences of Women and Men. In: Research on Aging 9(4), S. 548-571.
Mayer, Karl Ulrich/Diewald, Martin (2007): Die Institutionalisierung von Lebensverläufen. In: Brandtstädter, Jochen/Lindenberger, Ulman (Hrsg.): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne: Ein Lehrbuch. Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 510-539.
Mead, George H. (1934): Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist. Chicago: University of Chicago Press.
Miethe, Ingrid/Ecarius, Jutta/Tervooren, Anja (2014): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen: Barbara Budrich.
Niemeyer-Jensen, Beatrix/Hinrichsen, Merle (2015): Möglichkeitsräume (re)konstruieren - Biographische Aneignungsprozesse zwischen Schule und Erwerbstätigkeit. In: Schmidt-Lauff, Sabine/Felden, Heide von/Pätzold, Henning (Hrsg.): Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich, S. 163-174.
Nilsen, Ann/Brannen, Julia/Lewis, Julia (Hrsg.) (2012): Transitions to Parenthood in Europe: A Comparative Life Course Perspective. Bristol: The Policy Press.
Parreira do Amaral, Marcelo/Kovacheva, Siyka/Rambla, Xavier (2020): Lifelong Learning Policies for Young Adults in Europe: Navigating between Knowledge and Economy. Bristol: Policy Press.
Pohl, Axel/Walther, Andreas (2007): Activating the disadvantaged. Variations in addressing youth transitions across Europe. In: International Journal of Lifelong Education 26(5), S. 533-553.
Raithelhuber, Eberhard (2011): Übergänge und Agency. Eine sozialtheoretische Reflexion des Lebenslaufkonzepts. Opladen: Budrich UniPress.
Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 32(4), S. 282-301.
Richter, Sophia/Friebertshäuser, Barbara (2013): Brustkrebs als Statuspassage: Leben und Sterben als Krise und Lösung. In: Nittel, Dieter/Seltrecht, Astrid (Hrsg.): Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand? Brustkrebs und Herzinfarkt aus interdisziplinärer Perspektive. Heidelberg: Springer Verlag, S. 315-325.
Rieger-Ladich, Markus (2012): „Biographien“ und „Lebensläufe“. Das Scheitern aus der Perspektive der Pädagogischen Anthropologie. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 88(4), S. 606-623.
Rinnert, Kerstin (2020): Liebes Leben anders. Eine ressourcenorientierte Analyse queerer Lebensrealitäten in heteronormativen Verhältnissen. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
Sackmann, Reinhold/Wingens, Matthias (2001): Theoretische Konzepte des Lebenslaufs: Übergang, Sequenz und Verlauf. In: Sackmann, Reinhold/Wingens, Matthias (Hrsg.): Strukturen des Lebenslaufs. Weinheim, München: Juventa, S. 17-48.
Schäfer, Hilmar (Hrsg.) (2016): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: transcript.
Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnlich, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.) (2013): Handbuch Übergänge. Weinheim: Beltz Juventa.
Seiffge-Krenke, Inge (2000): Causal links between stressful events, coping style, and adolescent symptomatology. In: Journal of Adolescence 23(6), S. 675-691.

Settersten Jr., Richard A./Thogmartin, Asia (2018): Flux: Insights into the Social Aspects of Life Transitions. In: Research in Human Development 15(3-4), S. 360-373.
Shavit, Yossi/Müller, Walter (1998): From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations. Oxford: Clarendon Press.
Spura, Anke (2014): Biographie und Paarbeziehung. Zur Struktur triadischer Wechselwirkungen bei Doppelkarriere-Paaren. Opladen: Barbara Budrich.
Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Pohl, Axel (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung. Weinheim, München: Juventa.
Stauber, Barbara (2011): Übergänge in die Elternschaft. Vielfältige Gleichzeitigkeiten und Widersprüche. In: Pohl, Axel/Walther, Andreas (Hrsg.): Jugend als Akteurin sozialen Wandels. Veränderte Übergangsverläufe, strukturelle Barrieren und Bewältigungsstrategien. Weinheim, München: Juventa, S. 49-80.
Stauber, Barbara (2014): Backspin, Freeze und Powermoves: zur Gestaltung biografischer Übergänge im jugendkulturellen Bereich. Wiesbaden: VS Springer.
Stocké, Volker (2007): Explaining Educational Decision and Effects of Families' Social Class Position: An Empirical Test of the Breen–Goldthorpe Model of Educational Attainment. In: European Sociological Review 23(4), S. 505-519.
Truschkat, Inga (2013): Biografie und Übergang. In: Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 44-63.
Truschkat, Inga (2015): Kompetenz im Übergang? Methodologische Reflexion eines dispositiv-analytischen Zugangs in der Übergangsforschung. In: Fegter, Susann/Kessl, Fabian/Langer, Antje/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: Springer VS, S. 249-260.
van Baarsen, Berna (2002): Theories on Coping With Loss: The Impact of Social Support and Self-Esteem on Adjustment to Emotional and Social Loneliness Following a Partner's Death in Later Life. In: The Journals of Gerontology: Series B 57(1), S. 33-42.
von Felden, Heide (2018): Zur Erforschung von Lern- und Bildungsprozessen über die Lebenszeit aus biographieanalytischer Perspektive. In: Hof, Christiane/Rosenberg, Hannah (Hrsg.): Lernen im Lebenslauf. Wiesbaden: VS, S. 42-63.
Walther, Andreas (2006): Regimes of Youth Transitions. Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts. In: Young 14(2), S. 119-141.
Walther, Andreas (2011): Regimes der Unterstützung im Lebenslauf. Ein Beitrag zum internationalen Vergleich in der Sozialpädagogik. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
Walther, Andreas/du Bois-Reymond, Manuela/Biggart, Andy (2006): Participation in Transition. Motivation of Young Adults in Europe for Learning and Working. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
Walther, Andreas/Parreira do Amaral, Marcelo/Cuconato, Morena/Daler, Roger (2016): Governance of Educational Trajectories in Europe. Pathways, Policy and Practice. London: Bloomsbury.

Walther, Andreas/Stauber, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wanka, Anna (Hrsg.) (2020): Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen. Opladen: Barbara Budrich.

Wanka, Anna (2020). Grundzüge einer praxistheoretischen Übergangsforschung. In Walther, Andreas/Stauber, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wanka, Anna (Hrsg.): Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen. Band 1. Opladen: Budrich, S. 185-206.

Wanka, Anna/Rieger-Ladich, Markus/Stauber, Barbara/Walther, Andreas (2020): Doing Transitions: Perspektiven und Ziele einer reflexiven Übergangsforschung. In: Wanka, Anna/Rieger-Ladich, Markus/Stauber, Barbara/Walther, Andreas (Hrsg.): Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen. Opladen: Budrich, S. 11-38.

West, Candace/Fenstermaker, Sarah (1995): Doing difference. In: Gender and Society 9, S. 8-37.

Wolbers, Maarten H. J. (2007): Patterns of Labour Market Entry: A Comparative Perspective on School-to-Work Transitions in 11 European Countries. In: Acta Sociologica 50(3), S. 189-210

„Wir sind nur Gäste“ – oder wie symbolische Differenzierung Zugehörigkeit konstruiert[1]

Anna Cornelia Reinhardt

Einleitung

Migration und Fluchtbewegungen bilden seit jeher einen konsekutiven Bestandteil der gesellschaftlichen Verfasstheit und sind folglich Teil unserer sozialen (Lebens-)Wirklichkeit. Erneute gesamtgesellschaftliche Aufmerksamkeit erlangt dieser diffizile Phänomenbereich seit den Jahren 2014/15. Dabei avancieren das Phänomen der ‚Flucht‘ – ebenso wie die zunehmend polarisierende und symbolisch umkämpfte Begrifflichkeit ‚Flüchtling‘ – zu Chiffren dieser Jahre. In diesen Jahren kann ein signifikanter Anstieg der Neuzuwanderungen nach Deutschland aufgrund steigender weltweiter Flucht- und Migrationsbewegungen verzeichnet werden. Unter dieser heterogenen Gruppe der immigrierten/geflüchteten Menschen befindet sich eine signifikante Anzahl an schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen, die den Übergang in das deutsche Schulsystem vollziehen und/oder gegenwärtig bereits vollzogen haben.

In der Historie sah sich das deutsche Bildungssystem bereits mehrfach mit der Aufgabe vertraut, neu migrierte/geflüchtete, schulpflichtige Kinder und Jugendliche in die Schule zu integrieren – wie bereits in den 60/70er Jahren (sog. ‘Gastarbeiter*innenmigration’) und in den 90er Jahren (u.a. sog. Bürgerkriegsflüchtlinge) – dennoch lässt sich gegenwärtig wiederholt beobachten, dass die neu immigrierten Kinder und Jugendlichen mit ihrer Aufnahme in das Bildungssystem als eine Gruppe kategorisiert werden. Sie werden als ‚Seiteneinsteiger*innen’ klassifiziert und zum Bezugspunkt „einer besonderen Behandlung“ (Mecheril/Shure 2015, S. 109).

Aus institutioneller Perspektive werden die ‚Seiteneinsteiger*innen’ in das Erziehungs- und Bildungssystem in (teil-)separierte Beschulungsformen integriert. Diese Eingliederung führt jedoch nicht zu einer vollständigen schulischen Integration, sondern zunächst zumeist in eine ‚Zwischenphase‘, die sich durch (teil-)separierte Beschulungsformen, in sog. Vorbereitungsklassen

1 Der Artikel basiert auf dem situationsanalytischen Dissertationsprojekt der Autorin, Anna Cornelia Reinhardt, das im Rahmen des Graduiertenkollegs Doing Transitions durchgeführt wurde.

(Willkommensklassen, Übergangsklassen etc.) auszeichnet. Auf organisationaler Ebene wird mit dieser gegenwärtigen schulischen Praxis das primäre Ziel formuliert, den Übergang in das reguläre Schulsystem für diese Kinder und Jugendlichen herzustellen und institutionell zu gestalten (vgl. Fürstenau 2017, S. 42). Wie jedoch dieses formulierte Ziel erreicht und wie letztendlich diese spezifische Situation hergestellt und (aus-)gestaltet wird, ist bislang empirisch wenig bekannt.

Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive ist diese marginale Erforschung deshalb so irritierend, da diese Transitionsphase eine besonders hohe Relevanz für die Gesellschaft und das individuelle Leben hat. So ist auf individueller Ebene u.a. davon auszugehen, dass mit dem Gelingen und/oder Scheitern dieses Übergangs in das reguläre Schulsystem wirkmächtige Prozesse einer sozialen Positionierung einhergehen. Zudem gehen mit der schulischen Integration der Neuzugewanderten in das reguläre Bildungssystem auch gesellschaftliche Funktionen einher, wie etwa, kritisch formuliert, z.B. die Aufgabe, gesellschaftliche (Dominanz-)Verhältnisse hinsichtlich eines mehrheitsgesellschaftlichen, kulturellen Verständnisses zu (re-)produzieren (vgl. Fend 2011, S. 43). Hieran lässt sich die Bedeutsamkeit dieses Übergangs und folglich dieser Übergangsphase in den ‚Vorbereitungsklassen' demonstrieren.

An diesen Überlegungen setzt dieser Beitrag an und fokussiert die letztendliche Herstellung und (Aus-)Gestaltung dieser ‚Zwischenphase', also den sich ergebenden Interaktionsraum „Vorbereitungsklasse" innerhalb dieses schulischen Settings. Diesbezüglich ist davon auszugehen, dass in dieser spezifischen „Übergangssituation" (siehe Kapitel 2) eine soziale Wirklichkeit hergestellt wird, die durch symbolische Ordnungen und diskursive Differenzierungen (mit-)gestaltet wird. Das bedeutet, dass die Kinder und Jugendlichen formal in ein spezifisches Übergangssystem integriert werden, mit welchem eine institutionell gerahmte Übergangspraxis verbunden ist. Diese zeichnet sich durch spezielle pädagogische Maßnahmen und Adressierungspraktiken aus. Dabei, so die grundlegende Annahme dieses Beitrags, werden nicht nur symbolische Differenzen im sozialen Vollzug hergestellt, sondern mit diesen können auch soziale Ungleichheitsverhältnisse (re-)produziert werden.

In das Zentrum des wissenschaftlichen Erkenntnisinteresses dieses Beitrags rückt die primäre Frage, wie und welche Differenzen in dieser spezifischen Übergangssituation hervorgebracht werden. Des Weiteren werden im Rahmen dieses Beitrages folgende Fragen aufgeworfen:

- Welche Praktiken des Differenzierens finden sich in den interaktionalen Settings in Bezug auf die sog. Seiteneinsteiger*innen?
- Wie werden diese Differenzen und Differenzmarkierungen im schulischen Kontext für die sog. Seiteneinsteiger*innen wirkmächtig?
- Wie werden soziale Zugehörigkeitsverhältnisse durch die Konstruktion von Mitgliedschaften hergestellt?

Um diese aufgeworfenen Fragen zu beantworten, greift dieser Beitrag empirisch auf das situationsanalytisch informierte Dissertationsprojekt der Autorin zurück. (Erkenntnistheoretischer) Ausgangspunkt dieser Untersuchung ist die Annahme, dass soziale Wirklichkeit prozesshaft und permanent, in symbolischer Interaktion, konstruiert wird. Das bedeutet, dass die ‚Übergangssituation' durch unterschiedliche situationsspezifische Elemente (siehe Kapitel 2) (re-)produziert wird.

Um die leitenden Fragen (s.o.) analytisch zu beantworten, gliedert sich dieser Beitrag in vier Kapitel. In Kapitel 2 wird eine Skizzierung der zugrundeliegenden empirischen Untersuchung stattfinden. Hierbei wird der methodologische und methodische Zugang der Untersuchung, ebenso wie der Datenkorpus, knapp skizziert und die theoretischen, sensibilisierenden Konzepte der Studie dargestellt. Bedeutsam ist hierbei nicht nur die Darlegung der qualitativen unterschiedlichen Daten und Datentypen, sondern die Überführung einer übergangs- und differenztheoretischen Perspektive in das Theorie-Methoden-Paket der Situationsanalyse. Folglich werden in Kapitel 2 u.a. theoretische Überlegungen und sozialtheoretische Fundierungen dargelegt, auf deren Basis es ermöglicht wird, im darauffolgenden dritten Kapitel eine knappe Darstellung der gewonnenen empirischen Erkenntnisse hinsichtlich der aufgeworfenen Fragen zu vollziehen. Kapitel 4 schließt mit einem Ausblick.

‚Vorbereitungsklassen' als Übergangssituation: Methodologische Überlegungen einer situationsanalytischen Übergangsforschung

Grundlegend begreife ich in Anlehnung an die situationsanalytischen Überlegungen von Adele Clarke das Phänomen der Vorbereitungsklassen als komplexe Übergangssituation. Diese Terminologie basiert auf bedeutungsvollen Überlegungen und ist trotz der suggerierten Eindeutigkeit erklärungsbedürftig. So sind mit und in dieser (heuristischen) Terminologie nicht nur weitreichende theoretische, sondern auch methodologische und methodische Konsequenzen verbunden. Folglich impliziert die wissenschaftliche Betrachtung von Vorbereitungsklassen als spezifische „Übergangssituation" zwei grundlegende konzeptuelle Überlegungen: Erstens bezieht diese sich auf die heuristischen Überlegungen des *Doing Transitions Ansatzes* und überführt diesen, zweitens, in die methodologische Konzeption der „Situationsanalyse" (Clarke 2012). Während der *Doing Transitions Ansatz* Übergänge konzeptuell als sozial konstruierte Phänomene begreift, die es hinsichtlich ihrer prozessierten Konstruktionsleistungen, Ebenen übergreifend (Individuum, Institutionen und Diskurse)

zu hinterfragen gilt, eröffnet und ermöglicht eine situationsanalytische Verfahrensweise einen spezifischen methodologischen und methodischen Zugang für eine grundlegende relationale Erfassung von Übergängen.

Demzufolge verstehe ich Übergänge im Allgemeinen – bzw. das hier zu betrachtende soziale Phänomen der (teil-)separierten Beschulung von neu immigrierten Kinder und Jugendlichen in sog. ‚Vorbereitungsklassen' – in Anlehnung an Clarke (2012) als „Situation(en)". Analytisch bedeutet dies, dass Vorbereitungsklassen eben nicht nur als feste raum-zeitliche Entität zu verstehen, sondern vielmehr als ein relationales Gefüge zu begreifen sind. In sozialen Situationen, so meine situationsanalytisch informierte Lesart, befinden sich eine Vielzahl von unterschiedlichen Elementen (s.u.), die durch ihre spezifischen Verbindungen soziale Wirklichkeit prozesshaft konstruieren. Mit und in diesen Überlegungen gehen umfassende methodologische und methodische Entscheidungen einher, die im Folgenden dargestellt werden.

Wesentlich beziehe ich mich in meiner Forschungsarbeit auf gängige paradigmatische Strömungen der Sozialwissenschaften, mit welchen ich das Ziel verfolge, der innewohnenden Komplexität des Sozialen theoretisch als auch methodologisch Rechnung zu tragen. In Anlehnungen an grundlegende Überlegungen von Bruno Latour, Anselm Strauss (u.a. seine sozialtheoretischen Überlegungen einer ‚sozialen Welten und Arenen'-Theorie) und poststrukturalistische Gedanken, wie beispielsweise an diskurstheoretische Perspektiven von Michel Foucault, konstruieren unterschiedliche Aspekte in ihren Relationen zueinander das Soziale. Demzufolge stellen unterschiedliche Elemente in ihrer Interdependenz soziale Phänomene her und gestalten diese. Basierend auf diesen Überlegungen gehe ich, in Anlehnung an Clarkes situationsanalytische Annahmen, davon aus, dass Akteur*innen, Akteur*innenkollektive (resp. soziale Welten), Aktanten, Diskurse, Formationen, Institutionen und Organisationen in ihren Relationen zueinander in der spezifischen Handlungssituation „Vorbereitungsklasse" vorhanden sind. All diese sind für die empirische Erfassung bedeutungsvoll und können für die Situation letztendlich signifikante Folgen haben (vgl. Clarke 2012, S. 114).

In Bezugnahme auf die erkenntnistheoretischen Prämissen des Symbolischen Interaktionismus werden eben jene Elemente in ihrer/ihren Interdependenz(en) zueinander bedeutsam, die im Vollzug, in den stattfindenden Interaktionen, für die Akteur*innen Relevanz besitzen. Infolgedessen richtet sich der analytische Blick auf all jene unterschiedlichen Elemente der sozialen Wirklichkeit, die in der Prozessierung bedeutsam werden. Ontologisch betrachtet gehe ich bei der Überführung übergangstheoretischer Implikationen in eine situationsanalytische Betrachtungsweise folglich davon aus, dass erst in der figurativen Gesamtheit Situationen im Allgemeinen und Übergangssituationen im Speziellen auf eine spezifische Weise sozial konstruiert und demzufolge analytisch ‚entdeckt' werden können. Zudem bedeutet die Bezugnahme auf

poststrukturalistische Theorien nicht nur, sensibilisierende Konzeptionen gegenüber situationsrelevanten Diskursen und diskursiven Praktiken im iterativ-zyklischen Forschungsprozess einzunehmen. Für mich als Forschende bedeutet dies zugleich, eine permanente reflexive Haltung zu wahren, mit welcher einerseits analytische Fragen nach symbolischen Ordnungen von Übergangssituation generiert werden, um dabei andererseits den Übergang als solchen selbst hinsichtlich normativer und machtvoller Aspekte zu dekonstruieren. Reflexivität bedeutet in diesem Sinne die Übergangssituation „Vorbereitungsklasse(n)" eben nicht als etwas Gegebenes, als „soziale Tatsache" (Durkheim) deterministisch zu fassen, sondern dies als stetigen (symbolischen) Aushandlungsprozess zu begreifen und empirisch diesen zu rekonstruieren.

Im Kontext der vorliegenden Forschung wurde deshalb eine reflexive fragende Haltung eingenommen, in deren Zentrum folgende Fragen stehen: Wer und/oder was (Institutionen, Artefakte, Diskurse) konstruiert mit welchen Zielen oder Intentionen auf Basis welcher Differenzierung einen Übergang? Oder anders: Wer und/oder was konstruiert für wen und mit welcher Zielvorstellung die Übergangssituation sog. ‚Vorbereitungsklasse'? Der Übergang selbst wird somit zu einem reflexiven Momentum und einer Erkenntnisquelle der wissenschaftlichen Auseinandersetzung.

In einer solchen situationsanalytischen Lesart, verstehe ich Übergänge als ‚Übergangssituation(en)'. In dieser Terminologie verbinden sich nicht nur übergangs-, sondern auch differenztheoretische Überlegungen im Sinne „sensibilisierender Konzepte" (Blumer 2013) und situationsanalytischer Überlegungen zu einem heuristischen Konzept.

Mit der Bezugnahme auf differenztheoretische Überlegungen fokussiert sich das wissenschaftliche Erkenntnisinteresse zum einen auf die in der Übergangssituation prozessierten und symbolisch wirksam werdenden Differenzierungsprozesse. Zum anderen gerät die soziale Frage von Mitgliedschaften und Zugehörigkeitsverhältnissen in den forschenden Blick. In diesem Sinne schreibt Clarke:

> „Verschiedenheit und Gleichheit sind in allen Arten von sozialen Praktiken und Diskursen inbegriffen, reifiziert, und diese Praktiken und Diskurse müssen verstanden werden. Situationen zu erforschen, die Konflikte und Kontroversen enthalten, ist eine Schlüsselmethode, um sich Zugang dahin zu verschaffen, wo Verschiedenheiten [resp. Differenzen] in der Regel stärker als gewöhnlich hervorstechen. In solchen Situationen tritt das Wirken der Macht oft klarer hervor." (Clarke 2012, S. 71)

Demzufolge muss eine situationsanalytische (relationale) Übergangsforschung, wie ich sie verstehe, die Fragen nach Differenz-, Kategorisierung, Zugehörigkeiten und Mitgliedschaften in sich konzeptuell verhandeln. Zudem rücken im Modus der angesprochenen Forschungsperspektive nicht nur Differenzen und Kategorien, die in der Übergangssituation ‚Vorbereitungsklasse' relevant oder wirkungsmächtig werden, sondern die Kategorien und Differenzsetzungen werden selbst zum Gegenstand des wissenschaftlichen Interesses.

Dadurch kann einer Reifizierung alltagsweltlicher Kategorien als soziale Eigenschaften in der Analyse entgegengewirkt werden (vgl. Hirschauer 2014, S. 172).

Um eben diese methodologischen Überlegungen und theoretischen Konzepte adäquat umzusetzen, wurden im iterativ-zyklischen Forschungsprozess mannigfaltige Formen der Datengewinnung im Sinne eines ethnografischen Forschungsstils angewandt. Der Datengewinnungsprozess fand vorwiegend von März 2017 bis August 2018 statt. In diesen 18 Monaten wurden vier Schulen (Gemeinschaftsschulen, Verbundschulen) erfasst. Die primäre ethnografische Erhebungsphase fand jedoch an zwei Schulen statt. Der ethnografische Schwerpunkt der Datenerhebung lag zwischen Juli 2017 und Juli 2018. Die in dieser Zeitspanne erfassten Schulen hatten insgesamt fünf Vorbereitungsklassen, vier im Sekundarbereich I und eine im Primarbereich. Alle im Sampling aufgenommenen Schulen stützen sich auf das teilintegrative Beschulungsmodell.[2]

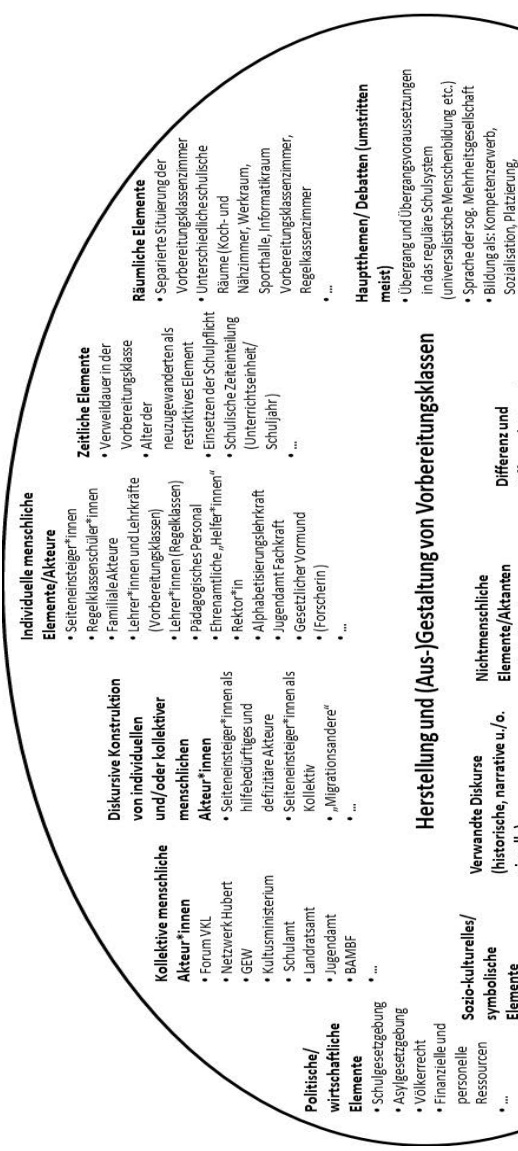
Der gesamte Forschungsprozess stützt sich auf grundlegende Überlegungen der Grounded Theory in der Theorietradition von Anselm Strauss, die er später in Zusammenarbeit mit Juliet Corbin weiterentwickelt hat (Strauss, Corbin 1996). Diesbezüglich wurde vor allem auf Verfahrensweisen des theoretischen Samplings, theoretische Sättigung, Dimensionalisierung, Stellen von generativen Fragen für die Erkenntnisgenerierung und das Codieren als analytisches Verfahren zurückgegriffen. Primäre methodische Erhebungsmethode war neben der teilnehmenden Beobachtung und im Zuge dessen die Erhebung ethnografischer Gespräche, die Gewinnung von offenen leitfadengestützten Interviews und die Sammlung von Artefakten (Stundenpläne, Flyer, Bilder, Elternbriefe etc.), Dokumenten sowie einschlägigen Zeitungsartikeln. Bezüglich der beiden zuletzt genannten Datenquellen wurde primär als Diskursereignis der sog. „Sommer der Migration“ und dessen Prozessierung in der medialen Öffentlichkeit ab dem Jahr 2015 als zeitliche Determinierung der Datenerhebung gewählt. Der Datenkorpus umfasst primär 12 Zeitungsartikel, 27 offizielle Dokumente resp. mediale Stellungnahmen, Vorschriften und Handreichungen des Kultusministeriums, 91 gewonnene Dokumente, darunter Elternbriefe, schulinterne Informationsbriefe, Flyer, Unterrichtsmaterialien und 21 Stundenpläne ebenso wie Einladungen zu Sitzungen oder Informationsabenden (schulisch und außerschulisch), Protokolle und Handouts von Fachtagungen, 50 Beobachtungsprotokolle, 5 Gesprächsprotokolle und 11 leitfadenge-

2 Das „teilintegrative Modell“ beschreibt nach einem Beitrag des Mercator-Instituts aus dem Jahre 2015 jene Beschulungsform, in der sog. Seiteneinsteiger*innen in speziell eingerichteten Klassen, in sog. Vorbereitungsklassen (Willkommensklassen etc.), unterrichtet werden. Zusätzlich ist in diesem Modell die Möglichkeit angedacht, dass die Seiteneinsteiger*innen an weiteren Angeboten in den regulären Klassen teilnehmen können (vgl. Mercator-Institut 2015, S. 7).

stützte Interviews bzw. deren Transkriptionen (Schulrat, Vorbereitungsklassenlehrer*innen, Schulsozialarbeiter*innen, Vertreter*innen des Landratsamts und des Jugendamts). Elf weitere Dokumente wurden in den Netzwerktreffen der Vorbereitungsklassenlehrer*innen in Form von offiziellen Ergebnisprotokollen und Handouts gewonnen. Zudem finden sich im Korpus 64 von mir selbst erhobene Fotografien.

Erst in ihrer Gesamtschau zeigt sich die eigentliche Komplexität des sozialen Phänomens. Die in Abbildung 1 vorgenommene Darstellung ist an die grafischen und inhaltlichen Vorgaben von Clarke angelehnt und erfasst einen Teil der emergierten Elemente der Übergangssituation „Vorbereitungsklasse". In der relationalen Betrachtung der einzelnen Elemente zueinander liegt der eigentliche Erkenntnisgewinn. Das umfassende analytische Potenzial kann an dieser Stelle nur angedeutet und nicht vollständig dargestellt werden. Die nachfolgende empirisch basierte Darstellung wird sich auf Kategorien bzw. die Kategorisierungsprozesse und Differenzierungsleistungen in der Übergangssituation in Bezug auf die sog. Seiteneinsteiger*innen beziehen. Fokussiert werden dabei die sozialintegrativen Prozesse im Kontext der Differenzkategorie ‚Vorbereitungsklassenschüler*in'. Mit dieser Schwerpunktsetzung kann nicht nur gezeigt werden, wie Kategorien symbolische Differenz(en) prozessieren, sondern auch wie in ihnen Fragen der In- und Exklusionen resp. Zughörigkeitsfragen und Mitgliedschaft in der Übergangssituation verhandelt werden. Im folgenden Kapitel wird anhand der empirischen Untersuchung gezeigt, wie und welche Praktiken des Differenzierens sich in den interaktionalen Settings in Bezug auf die sog. Seiteneinsteiger*innen beobachten lassen und wie soziale Zugehörigkeiten und Mitgliedschaften sozial hergestellt werden.

Abbildung 1: Übergangssituation „Vorbereitungsklasse“ in Anlehnung an Adele Clark, reduzierte Version



Quelle: Eigene Darstellung

„Wir sind nur Gäste“: über die Zugehörigkeitsordnungen in der Übergangssituation

Neu zugewanderte/geflüchtete Kinder und Jugendliche werden im institutionellen Übergang in das reguläre Schulsystem formal unter der Kategorie ‚Seiteneinsteiger*innen‘ gefasst. Mit und durch diese Kategorisierungsprozesse werden sie vielmals in spezifischen Beschulungsformen – in sog. Vorbereitungsklassen – schulisch integriert. Dabei geht eine institutionelle Praxis einher, mit der Unterscheidung zwischen Regelklassen(schüler*innen) und Vorbereitungsklassen(schüler*innen)[3] im schulischen Kontext vollzogen wird.

Wie jedoch diese Differenzierung hervorgebracht wird und welche Auswirkungen diese nach sich zieht, wird in diesem Kapitel anhand der zugrundeliegenden empirischen Untersuchungen dargelegt. Der Fokus wird dabei auf Differenzkonstruktionen und Prozesse des Differenzierens in den institutionell gerahmten und pädagogischen Settings liegen. Dabei wird auch die Konstruktion von Mitgliedschaften oder Nicht-Mitgliedschaften im Folgenden ausgeführt. Die Darstellung der Erkenntnisse erfolgt anhand folgender fünf Aspekte: ‚Differenz und Unterscheidung‘; ‚Institutionelle Vergessenheit und Exklusion‘; die Beschreibung einer ‚Etablierte und Außenseiter‘ Figuration; ‚Stigmatisierung der Vorbereitungsklassenschüler*innen‘ und ‚symbolische Differenzmarkierung anhand der prozessierten Gastmetapher‘.

*Differenz und Unterscheidung: Seiteneinsteiger*innen als wirkmächtige Kategorie der Situation*

Gesellschaftliche Kategorisierungen, Differenzierungen sowie Adressierungsleistungen ermöglichen und verweigern zu gleichen Teilen soziale Mitgliedschaften und Zugehörigkeiten. Mit Blick auf die sog. neu zugewanderten (schulpflichtigen) Kinder und Jugendlichen werden zum einen diverse Kategorisierungsleistungen bereits in der begrifflichen Erfassung und Benennung sowie in den sozial-prozessierten Konstruktionsprozessen ersichtlich. Zum anderen werden in und mit diesen weitreichenden Mechanismen der In- und Exklusionen um die Frage nach Zugehörigkeiten und Mitgliedschaften verhandelt.

In der Untersuchung zeigt sich, dass die Differenzierung zwischen den ‚Vorbereitungsklassenschüler*innen‘ und den ‚Regelklassenschüler*innen‘

3 Im Feld, das heißt im wirklichen Vollzug, werden die Schüler*innen nur bedingt als Seiteneinsteiger*innen adressiert. Vielmehr werden sie von den Lehrkräften, den Regelklassenschüler*innen als „VKL“-Schüler*innen benannt. In der Darstellung der empirischen Befunde werde ich dieser Logik folgen und die Begrifflichkeit „Vorbereitungsklassenschüler*innen“ verwenden.

eine wirkmächtige Kategorisierung der Untersuchungssituation darstellt. So wird in der Kommunikation immer wieder auf die Kategorie ‚Vorbereitungsklassenschüler*in' zurückgegriffen. Diese wird von unterschiedlichen Akteur*innengruppen verwendet. Beispielsweise von den Vorbereitungsklassenlehrer*innen und Lehrkräften, wie z.B. *„Weil wir sind heute als VKL unterwegs. Ich möchte, dass jemand sagt, meine Klasse: ‚Ach, die Jungs von der VKL. Die sind doch toll, die haben sich gut benommen."* (Frau Müller[4]; Beobachtungsprotokoll; Kreuzschule), von den Regelklassenschüler*innen (s.u. Frau Reise) als auch durch die sog. Seiteneinsteiger*innen selbst, z.B. „*Wir sind doch nur VKL"* (s.u. Tarek).

Die Benennung und kommunikative Verwendung der Kategorie ‚Vorbereitungsklassenschüler*innen' wird, wie sich verdeutlichen lässt, zur symbolischen Differenzkategorie der untersuchten Situation. Zwar wird im Kontext Schule stetig auf Kategorien, Begriffe und Benennungen rekurriert, um die Komplexität der dort auszuhandelnden sozialen Wirklichkeit zu reduzieren und dadurch nicht nur Kommunikation, sondern ebenso Handlungsfähigkeiten zu ermöglichen. Dennoch verdeutlicht sich, dass mit der Kategorie ‚Vorbereitungsklassenschüler*innen' ein Unterschied markiert wird, der in der Vollzugswirklichkeit, also im schulischen Kontext, wirkungsmächtige Folgen nach sich zieht und dadurch letztendlich einen symbolischen Unterschied zwischen den so kategorisierten und den anderen Akteur*innen herstellt (vgl. Hirschauer 2014, S. 183).

Mit der stetigen Rekrutierung der unterschiedlichen Akteur*innen auf diese Kategorie wird zum einen permanent eine Differenz zwischen den regulären Schüler*innen und den sog. Vorbereitungsklassenschüler*innen markiert. Hierbei steht die eigentliche Heterogenität der ‚Seiteneinsteiger*innen', z.B. hinsichtlich der Strukturkategorien „race", „class" und „gender", aber auch hinsichtlich des Alters, der nationalstaatlichen und sozialen Herkunft, des Bildungshintergrunds usw. nach. Denn trotz dieser inhärenten Diversität dieser Personen werden sie durch diese Kategorie im schulischen Kontext zu einer Gruppe konstruiert. Das symbolisiert mitunter das wirkmächtige Potenzial dieser Kategorie, da ihr andere untergeordnet werden.

Angelehnt an meine vorangegangenen methodologischen Überlegungen (siehe Kapitel 2) sind diese Differenzmarkierungen relational zu denken. Dabei markieren sie zugleich interpersonelle Grenzen, konstruieren Mitgliedschaften und Zugehörigkeiten oder Nicht-Zugehörigkeiten. Demzufolge schließt die prozessierte Kategorie „Vorbereitungsklassenschüler*in" und/ oder „Seiteneinsteiger*innen" Regelklassenschüler*innen in der Adressierung praktisch aus.

4 Alle personenbezogenen Daten und Orte, ebenso wie Eigennamen, wurden für diese Darstellung anonymisiert.

In den folgenden Kapiteln kann gezeigt werden, dass im Kontext der Übergangssituation ‚Vorbereitungsklasse' mit der Kategorie ‚Vorbereitungsklassenschüler*in' eine (symbolische) Ordnung konstruiert wird, mit welcher eine besondere marginalisierte Positionierung dieser so gelesenen Akteur*innen einhergeht. So impliziert die Kategorie ‚Vorbereitungsklassenschüler*in' einen deprivierten Status im schulischen Gefüge, der wirkmächtige Folgen für die Akteur*innen in der Übergangssituation nach sich zieht. Analytisch wird dies mitunter durch eine in der Situation eingewobene „Institutionelle Vergessenheit und Exklusion"[5] der Vorbereitungsklassen im Allgemeinen und deren zugehöriger Schüler*innen im Speziellen ersichtlich.

*Institutionelle Vergessenheit und Exklusion: schulische Teilhabe der Seiteneinsteiger*innen*

Mit der Differenzierung zwischen sog. Seiteneinsteiger*innen und anderen Schüler*innen sind schulische Praktiken verbunden, die auf eine prekäre Teilhabe verweisen. Basierend auf den gewonnenen Erkenntnissen haben Vorbereitungsklassen und deren sozial typisierte Mitglieder nur eine geringe Sichtbarkeit, die sich anhand einer institutionellen Vergessenheit und Exklusion im schulischen Gefüge analytisch verdeutlichen lässt.

Die Lesart einer institutionellen Vergessenheit materialisiert sich im Rahmen der Untersuchung durch Ereignisse in der Planung und Organisation von schulischen Großveranstaltungen. Im Folgenden wird hierbei auf das Beispiel der schulischen Vollversammlungen in der Gemeinschaftsschule Kreuzschule rekurriert. Bei dieser schulischen Versammlung wurden Stühle und gesamte Sitzreihen für die sog. Seiteneinsteiger*innen vergessen. Dies zeigt sich an folgendem Auszug aus einem ethnografischen Gespräch mit Gustav [FSJ-ler in den Vorbereitungsklassen] und Frau Wald [Lehrkraft, Vorbereitungsklassen Kreuzschule] nach der Vollversammlung:

(Auf dem Weg zurück vom Lehrerzimmer in die Vorbereitungsklassenzimmer, die Schüler*innen waren alle schon nach Hause gegangen): „Ja, wen hat man denn wieder vergessen? Die Vorbereitungsklassen." sagte Gustav [FSJler in den Vorbereitungsklassen] während er mit dem Kopf schüttelte. Etwas erschrocken darüber fügte ich fragend an „Ah, dann wurden die Schüler*innen der VKL wirklich vergessen." Frau Wald schaltete sich in das Gespräch ein, fügte lächelnd an: „Ja, ja, die wurden vergessen. Aber das ist ja jetzt nicht so schlimm, wir hatten ja Platz, in der Turnhalle." Wir stoppten und standen uns nun zu dritt in einem Kreis gegenüber, ich schaute Frau Wald an und fragte: „Hm, mich wundert dies etwas. Alle Schulklassen wurden aufgeführt, sogar mit jeweiligem Schild, nur die beiden Vorbereitungsklassen nicht." „Ach, ja." winkte Frau Wald ab und ergänzte „Das darf man jetzt auch nicht

5 „Institutionelle Vergessenheit" ist eine im Analyseprozess gewonnene Kategorie. Primär beschreibt diese das „Vergessen" der sog. „Vorbereitungsklassenschüler*innen" in der Institution Schule. Die Klassen wurden beispielsweise in Schulprojekten, in schulischen Vollversammlungen und/oder in offiziellen Schüler*innenlisten nicht gelistet.

so ernst nehmen. Das passiert hier doch ständig.“ Ich schaute zu Gustav, der fast schon sarkastisch anfügte: „Ja, das stimmt. Und von dem vorhin vorgestellten Schulprojekt, das Projekt, das am Schluss der Versammlung vorgestellt wurde, ihr wisst?“ Wir nickten und Gustav fuhr fort „Von dem habe ich gar nichts mitbekommen bei uns hier [in den Vorbereitungsklassen].“ Frau Wald schüttelte den Kopf und ergänzte: „Hm, ja das ging komplett an uns hier vorbei. Wahrscheinlich ging dies nur in die Klassen, nicht in die VKL.“ (Ethnografisches Gespräch, Kreuzschule)

Die Vorbereitungsklassen und damit die zugehörigen Schüler*innen wurden bei der Organisation der Veranstaltung vergessen. Hierbei zeigt sich mitunter erste marginale Partizipation der Seiteneinsteiger*innen im schulischen Gefüge. Empirisch verdeutlicht sich diese Lesart anhand von (extracurricularen) Schulaktivitäten, wie AGs oder schulisch gerahmten (Nachmittags-)Angeboten. Basierend auf den ethnografisch gewonnenen Daten kann zudem gezeigt werden, wie dieses Vergessenwerden auch exkludiert. So stehen beispielweise extracurriculare Schulaktivitäten den sog. Seiteneinsteiger*innen nicht gleichermaßen zur Verfügung wie den regulären Schüler*innen. Hierbei kann die Aufteilung und Vergabe des ‚Billiardzimmers‘ unter allen Klassenstufen im Sekundarbereich I, 5. bis 9. Klasse, empirisch angeführt werden. Die beiden Vorbereitungsklassen an der Kreuzschule wurden bei der zeitlichen Vergabe nicht berücksichtigt, dies wird von den Seiteneinsteiger*innen bemerkt und wie folgt thematisiert:

[In der Vorbereitungsklasse Sek I]: "Und das Billiardzimmer?" sagt Jonas [Seiteneinsteiger]. Frau Müller dreht sich von ihrem Pult weg und geht nach draußen an das schwarze Brett. Durch die offene Klassenzimmertür, sagt sie laut und deutlich: „Ja, das Billiardzimmer ist montags immer für die 5ten Klassen, dienstags immer 6ten Klassen, mittwochs immer 7ten Klassen und donnerstags für die 8ten und 9ten Klassen reserviert". Worauf Tarek und ein paar der anderen Schüler*innen empört aufschreien und fragen "Ja, und wann sind wir?" Langsam tritt die Lehrerin wieder in das Zimmer hinein. Sie zuckt kurz mit den Schultern und schüttelt den Kopf. Als sie wieder an ihrem Pult angekommen ist, sagt sie „So aber nun weiter im Buch, auf Seite […] “ (Beobachtungsprotokoll, Kreuzschule)

Im weiteren Verlauf der ethnografischen Feldphase wurde seitens der Seiteneinsteiger*innen der Wunsch nach Partizipation an diesem Nachmittagsangebot geäußert. Eine tatsächliche Veränderung der institutionellen Organisation hinsichtlich der Teilhabe an diesem schulisch gerahmten Angebot der Freizeitgestaltung erfolgte bis Ende des Forschungsaufenthalts, Juli 2018, nicht.

Hinsichtlich der leitenden Fragestellung, die nach den Auswirkungen der Differenzsetzung sog. Seiteneinsteiger*innen im schulischen Gefüge fragt, kann festgehalten werden, dass mit der teilseparierten Sonderform der Beschulung von sog. Vorbereitungsklassenschüler*innen eine Form des institutionellen Vergessens und schulische Exklusion einhergeht, die eine marginalisierte Positionierung in der Übergangssituation begünstigt. Analytisch fasse ich diesen Befund als einen Aspekt zur Erklärung der marginalisierten Position dieser Schüler*innenschaft in der Übergangssituation auf. Differenzsetzungen und Praktiken des Differenzierens haben folglich in allen Phasen des Übergangs,

sowohl in teilformalisierten pädagogischen Settings als auch im eigentlichen regulären Unterricht, Auswirkungen auf den Vollzug der sog. Seiteneinsteiger*innen.

Diese Differenzierungen enthalten u.a. auch konstruierendes Potenzial. Hierbei werden Mitgliedschaften hergestellt. Im Folgenden wird dies anhand von Gruppenbildungsprozessen in der Untersuchungssituation dargestellt.

„Etablierte und Außenseiter“: differenzstiftende Gruppenbildungsprozesse

Mit der Kategorisierung wird eine Differenz markiert, die symbolische Ordnungsverhältnisse im schulischen Kontext herstellt. Diese verdeutlicht sich mitunter in gruppendynamischen Prozessen zwischen den sog. Seiteneinsteiger*innen und Regelklassenschüler*innen. Exemplarisch wird im Folgenden ein Gesprächsausschnitt mit der Regelklassenlehrerin Frau Reise dargelegt. Diese hatte vor einigen Jahren eine wöchentliche Tanzgruppe in der Nachmittagsbetreuung an ihrer Schule initiiert. Das sukzessive Dazukommen von Seiteneinsteiger*innen beschreibt die Sportlehrerin als einen exkludierenden Gruppenabspaltungsprozess:

„[…] Und das auch in meiner Tanzgruppe. Die Kindern machen jetzt einen eigenen Tanz, weil die das auch von sich aus schon so sagen. Die sagen schon selber, wir möchten unseren eigenen haben wir möchten, können sie mir Musik geben oder können sie uns die Musikanlage geben. Wir gehen rüber in die Turnhalle und machen unsern eigenen Tanz und dann hab ich noch meine Tanzgruppe, wo ich einfach total, wo ich eigentlich total froh bin, dass ich die hab und die so (..) total gleich bleibend jetzt seit drei Jahren, da hat kein großer Wechsel stattgefunden und das sind eigentlich liebe Mädels [Regelklassenschülerinnen] sind aber (.) dann sagen die auch nich (.) warum, ihr könnt doch mit, so, ihr könnt doch mit uns zusammen tanzen, da kommt des dann auch nich, da spür ich auch eh, des möchten wir jetz gar nicht, wir möchten unter uns bleiben. (.) und dann denke ich, wenn ich das jetzt aber verlange, weil das ja n weil das ja n weil das ja auch n freiwilliges Angebot is in der Mittagspause, die müssen nich zu meiner Tanzgruppe kommen. Wenn ich jetzt sag, ich will aber, dass die drei Mädels aus der Vorbereitungsklasse mit zu uns in die Gruppe gehen, bin ich mir sicher, dass dann die andern sagen, ehm oder (irgendwann mal) sagen, wir kommen nich mehr oder **die *Gefahr*** eh oder des Risiko besteht. Ich weiß nich ob des wirklich so is, aber die haben jetz nich den herzlichen Willkommens Gruß gesagt irgendwie und haben gemeint irgendwie die lassen wir jetzt rein in unsere Gruppe, sondern da war auch die Haltung, so, was machen wir jetzt? also so eher so, was (sagt uns) die Frau (Lehrerin) ne, was is, was kommt jetz. und so is es jetz so, dass ich jetz eine Tanzgruppe parallel also dass ich quasi zwei zwei Tanzgruppen parallel hab. eine mit den IVK [Vorbereitungsklassen] Kindern und eine mit der anderen Gruppe. […].“ (Interview; Frau Reise, Regelklassenlehrerin, Kreuzschule)

Die Lehrerin beschreibt die Situation der Tanzgruppe aus ihrer Sicht als einen ex- und inkludierenden Gruppenbildungsprozess zwischen „Vorbereitungsklassenschüler*innen“ und „Regelklassenschüler*innen“. Dabei kann der Verdacht geäußert werden, dass die Lehrerin sich selbst zu der bereits etablierten

Teilgruppe zugehörig fühlt, was beispielhaft an dem Äußerungsakt: „[...] *da kommt des dann auch nich, da spür ich auch eh des möchten wir jetz gar nicht, wir möchten unter uns bleiben [...]“ (s.o.)* verdeutlicht werden kann. Es ist nicht nur die doppelte Verwendung des Personalpronomens „Wir“, die auf die selbst gewählte Gruppenzugehörigkeit von Frau Reise hindeutet, es ist die getätigte Unterscheidung von einer bereits etablierten Gruppe zu neu hinzukommenden Menschen, die letztendlich eine figurative Gestalt als Abgrenzungstendenz annimmt. Dieser gruppendynamische Mechanismus gilt in den Sozialwissenschaften als keine neue Erkenntnis und zeigt sich besonders in der klassischen soziologischen Studie von Norbert Elias und John Scotson „Etablierte und Außenseiter“ von 1965. Für Elias und Scotson ist es eben diese Grundfiguration des Sozialen, die sich in der Differenz zwischen soziologisch „alten“ und „neuen“ Gruppen resp. Gruppenmitgliedern erkennen lässt (Elias/Scotson 1990, S. 247). Es ist eben diese ‚Grundfiguration‘, die sich in der rekonstruktiven Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial wiederfindet: Die Etablierten (Regelklassenschüler*innen), die schon langjährige Mitglieder der Tanzgruppe sind, und die Neuankömmlinge (die sog. Seiteneinsteiger*innen), die Außenseiter. Die geltende soziale Ordnung mit ihren strukturellen Implikationen soll aus der Perspektive der zitierten Lehrerin nicht aufgelöst, sondern beibehalten werden. Ferner ist Frau Reise „*eigentlich total froh [...]“, dass alles „[...] total gleich“* seit nunmehr *„drei Jahren*“ ist und bleibt. Interpretativ betrachtet wurde der Konflikt durch die physische Aufspaltung der Gruppe aus ihrer Sicht transformiert.

Analytisch sind es jene differenzstiftenden Gruppenbildungsprozesse, die als ein weiterer Faktor, neben den bereits genannten Aspekten in Kapitel 3.1 und 3.2, die Untersuchungssituation und die zu analysierende Zugehörigkeitsordnung kennzeichnen. Die Differenzierungstendenzen gegenüber den sog. Seiteneinsteiger*innen sind integraler Bestandteil der Situation. Diese sind aber nicht neutral. Mit der Kategorie ‚Vorbereitungsklassenschüler*in‘ gehen machtvolle Tendenzen einher, die u.a. auch stigmatisierendes Potenzial besitzen.

*Vorbereitungsklassenschüler*in: stigmatisierende Tendenzen einer Kategorie*

Die Kategorie ‚Vorbereitungsklassenschüler*in‘ ist keine neutrale Unterscheidungskategorie. Sie ist symbolisch bedeutungsvoll und wird, im Sinne Erving Goffmans, zum „Stigma“ (1975) für die damit kategorisierten Menschen. Diese Stigmatisierungstendenzen in der untersuchten Übergangssituation werden u.a. auch in den Interaktionen zwischen den sog. Seiteneinsteiger*innen und Regelklassenschüler*innen deutlich.

Die kategorialen Typisierungen der Vorbereitungsklassenschüler*innen gehen in diesem Sinne mit Diskreditierungen seitens der Regelschüler*innen einher. So wird die Kategorie ‚Vorbereitungsklassenschüler*in' mit Personeneigenschaften, wie bspw. einer minderen Intelligenz resp. Dummheit – „Die VKL sind so DUMM!" (Beobachtungsprotokoll, 8. (Regel-)Klasse, Kreuzschule) – im Vollzug versprachlicht, was letztlich erst zu einer Stigmatisierung dieser Personengruppe in der Übergangssituation führt. Folglich vermengen sich in der Kategorie ‚Vorbereitungsklassenschüler*in' Adressierungen und Interaktionen zwischen den Peers, die unterschiedliche Stigmatisierungstendenzen aufweisen. Zum einen sind es Persönlichkeitseigenschaften wie die Intelligenz, zum anderen sind es ethno-nationale Gruppenzugehörigkeitsmerkmale, im Sinne Goffmans „phylogenetische Schemata" (vgl. ebd.), die oftmals in Verbindung zueinander im Vollzug der Stigmatisierungstendenzen Verwendung finden. Pointiert kann dies empirisch anhand eines Äußerungsaktes von Jonas, 14 Jahre, (noch) teilintegrierter Vorbereitungsklassenschüler, gezeigt werden:

Jonas: „Die Schüler [Regelklassenschüler] denken, wir sind Ausländer und können gar nichts." (Beobachtungsprotokoll, Vorbereitungsklasse, Kreuzschule)

Die Abwertungsmechanismen stehen in Interdependenzen mit der symbolischen Differenzierung und bedingen sich folglich gegenseitig. Am dargelegten Beispiel zeigt sich exemplarisch, wie Abwertungstendenzen durch Differenzierung zwischen den Peers im schulischen Kontext befördert werden. In Rückbindung auf rassismuskritische Ausführungen wird an dieser Stelle eine Aneinanderreihung kulturrassistischer Wissensbestände deutlich. Die dichotome Unterscheidung zwischen „uns" und „ihnen", „wir" und „die" Anderen schließt an die Konstruktion eines „Othering"-Konzeptes an. Die Figur des Anderen, also die sog. Vorbereitungsklassenschüler*in, wird hier, etwas überspitzt formuliert, als defizitäres Wesen gelesen und adressiert. Auf Basis dieser Rekonstruktion kann damit verdeutlicht werden, wie und inwiefern die Kategorie ‚Vorbereitungsklassenschüler*in' symbolisches Potenzial hinsichtlich einer machtvollen Zugehörigkeitsordnung hat. Im Folgenden werden diese symbolischen Ordnungsverhältnisse anhand der rekonstruierten Gastmetaphorik weiter präzisiert.

„Wir sind nur Gäste": symbolische Differenzmarkierung in der Übergangssituation

All die bereits genannten rekonstruierten Erkenntnisse verdeutlichen die Wirkmächtigkeit der Kategorisierung ‚Vorbereitungsklassenschüler*innen' in der Übergangssituation. Die bereits dargelegten Aspekte verweisen auf eine symbolische Differenzmarkierung, mit der eine soziale Zugehörigkeitsordnung verbunden ist. Diese geht für die Vorbereitungsklassenschüler*innen mit einer

prekären Positionierung in der Übergangssituation einher. Aus der Perspektive der sog. Seiteneinsteiger*innen wird diese hierarchische Statusordnung durchaus bewusst wahrgenommen. Exemplarisch kann dies anhand des nachfolgenden Gesprächsauszugs verdeutlicht werden:

Im Gespräch mit den teilintegrierten Vorbereitungsklassenschüler*innen Tarek, Annika, Zohra und Sham:

Tarek „Frau Reinhardt, wissen Sie? Wir sind doch nur VKL [Vorbereitungsklasse]. Die anderen mögen uns nicht, wir können nichts. Machen nichts. Schule ist doof. Ich will auch mein Fach [Wahlfach]wählen." Plötzlich wird Tarek von Annika und Sham unterbrochen. Sham nickt und schreit „Ja" und Annika fährt fort „Aber wir sind halt nur VKL. Wir sind die Ausländer. Wir sind nur Gäste" (Ethnografisches Gespräch, Kreuzschule)

Im vorliegenden Abschnitt versprachlicht sich nicht nur die bereits skizzierte Differenzmarkierung und Kategorisierungsleistung in der Übergangssituation. Im Rekurs skizziert sich eine Wissensordnung, die von den Vorbereitungsklassenschüler*innen Annika, Tarek, Sham und Zohra gewusst und in einem gewissen Maße bereits inkorporiert wurde. Dabei verdeutlicht sich zum einen die (empfundene) marginalisierte Stellung als ‚Vorbereitungsklassenschüler*in' in der Übergangssituation. Zum anderen rekurriert der Sprachakt *„Aber wir sind halt nur VKL"* erneut auf die analysierte Figuration in Kapitel 3.3, die mit machtvollen Mechanismen der Aberkennung oder Exklusion (siehe Kapitel 3.2) einhergeht. Des Weiteren lassen sich anhand des Datenmaterials Rekurse auf bedeutungsvolle Diskursstränge skizzieren. In dem Äußerungsakt *„Wir sind die Ausländer. Wir sind nur Gäste"* (s.o.) wird auf der einen Seite erneut die Wirkmächtigkeit der institutionellen und gesellschaftspolitischen Praxis des Kategorisierens in den eingenommenen kollektiven Subjektpositionen der sog. Seiteneinsteiger*innen verdeutlicht. Auf der anderen Seite zeigen sich Indizien auf aktuelle gesamtgesellschaftliche Diskurse, die um die thematischen Felder von Zugehörigkeit oszillieren. Besonders in der geäußerten *Gastmetapher* können diese Bezüge rekonstruiert werden. Diese durchziehen die gesamte Untersuchung und werden zu einer grundlegenden Analysekategorie. In, durch und mit dieser Metapher werden, so zeigt die Untersuchung, Fragen der Zugehörigkeit, der Mitgliedschaft und der Integration ebenso verhandelt wie der soziale Sinn der Übergangssituation selbst.

In der Vorbereitungsklasse äußert sich dies wie folgt:

[Frau Müller, Vorbereitungsklassenlehrerin in der Sekundarstufe I, steht am Pult und spricht zu den vor ihr Sitzenden 19, zumeist teilintegrativ beschulten, Vorbereitungsklassenschüler*innen]: „Du bist nur teilintegriert, du bist kein Teil der Klasse [Regelklasse]". Jonas schaut sie an und hebt langsam seine Hand in die Luft, er streckt und wird mit „Ja, Jonas!" von Frau Müller mit einer freundlichen, aber direkten Stimme aufgerufen. „Aber Frau Müller! Wann sind wir nicht mehr Gäste?" sagt Jonas mit gerunzelter Stirn, verzweifelnd fragend. [...] Frau Müller stockt, schaut ihn an. Stille um sie herum. Dann sagt sie betont langsam, aber deutlich „Nächstes Jahr, wenn ihr das hier gut macht, wenn ich das sehe, dass ihr das wollt. Dann könnt ihr ganz in die Klasse gehen. Hier müsst ihr zeigen, dass ihr euch an die Regeln haltet, dass ihr gut mitmachen könnt, dass ihr gut lernt und dass ihr es wirklich

wollt. Hier müsst ihr euch beweisen, hier müsst ihr es zeigen, dass ihr euch wirklich anpassen könnt, dass ihr hier dazu gehören wollt." Jonas schaut sie weiterhin an, beugt sich fast ganz über seinen Tisch und umklammert diesen mit seinen Händen und Armen. In einem flehenden Ton sagt er: „Aber wann sind wir nicht mehr Gäste?" (Beobachtungsprotokoll, Vorbereitungsklasse, Kreuzschule)

Pointiert verdeutlicht sich in der Adressierung der sog. Seiteneinsteiger*innen als „Gäste" seitens der Lehrerin die Lesart einer verwehrten Teilnahme und einer (vorläufigen) Nicht-Zugehörigkeit. Anhand der analysierten ‚Gastmetaphorik' wird hier exemplarisch die Wirkmächtigkeit der sozialen Konstruktionsleistungen von Differenz in der Übergangssituation verdeutlicht. Denn die Adressierung als „Gast" wird zu einer geteilten Kollektivdeutung und wird dabei zu einer inkorporierten Subjektposition der sog. Vorbereitungsklassenschüler*innen.

Zum einen werden durch die ‚Gastadressierung' die Kinder und Jugendlichen von dem*der pädagogischen Akteur*in, im Sinne Victor Turners (2005), in eine Schwellenphase, eine Phase der Liminalität versetzt, mit der ein Status des „Weder-Noch-Seins" einhergeht. Zum anderen wird erneut eine hierarchisierende und symbolische Differenz erzeugt, die die sog. „Seiteneinsteiger*innen" sozial als „Andere" konstruiert. Die meisten Schüler*innen sind „teilintegriert" und damit aus Sicht von Frau Müller (s.o.) „kein Teil der [Regel-] Klasse" bzw. kein Teil von „hier" (s.o.). Um diesen Status letztendlich zu überwinden und den Übergang in die Gesellschaft und in das reguläre Schulsystem zu vollziehen, müssen diese Kinder und Jugendlichen sich, so die Lehrerin, nur „anpassen" und sich individuell „anstrengen". Vor dem Hintergrund eines meritokratischen Narrativs werden die diskursiven, symbolischen und institutionellen Ungleichheitsverhältnisse von den pädagogischen Akteur*innen in das Subjekt verschoben. Kritisch formuliert wird durch das pädagogische Handeln eine „Illusion der Chancengleichheit" (Bourdieu/Passeron 1971) aufrechterhalten und das potenzielle Scheitern der Subjekte zugleich durch einen Mangel an subjektiver Leistungsbereitschaft erklärt. So müssten die Vorbereitungsklassenschüler*innen sich in der Übergangssituation erst noch „beweisen", um Mitglieder zu werden und Zugehörigkeit zu erlangen. Interpretativ sind sie in der Übergangssituation in einer „Bringschuld", in der sie nicht nur genügend Leistung, Leistungsbereitschaft und Willen zeigen müssen, sondern auch, dass sie sich „wirklich anpassen" (s.o.) können. Assimilation wird im wörtlichen Sinne zum Hintergrundnormativ und zum Modus des systemischen und des sozialen Übergangs.

Ausblick

„Dies sind nicht so sehr die konkreten territorialen Grenzen, sondern eher symbolische Grenzen der Zugehörigkeit." (Mecheril 2014, S. 44)

In den vorliegenden knappen Ausführungen konnte gezeigt werden, wie Differenzen und Differenzmarkierungen in der Untersuchungssituation anhand der Kategorie ‚Vorbereitungsklassenschüler*in' (re-)produziert und hervorgebracht werden. Hierbei verdeutlicht sich u.a., dass diese Kategorie eine wirkmächtige Praxis der Unterscheidung der Situation darstellt. Denn mit und durch diese Kategorie werden Differenzen markiert, die Mitgliedschaften und Nicht-Mitgliedschaften zuweisen und damit Einfluss auf eine symbolisch ausgetragene Zugehörigkeitsordnung haben.

So werden die immigrierten (neu zugewanderten) Kinder und Jugendliche im Übergehen in das Bildungssystem formal unter der Kategorie der sog. Seiteneinsteiger*innen gefasst und in sog. Vorbereitungsklassen (teil-) separiert „beschult". Diese Kategorisierung ist nicht neutral, sondern schafft, so wie gezeigt werden konnte, einen Unterschied. In der Vollzugswirklichkeit werden diese durch Gruppenzugehörigkeitskonstruktionen, mit denen zum einen eine marginale institutionelle Teilhabe ebenso wie Stigmatisierungstendenzen einhergehen. Demzufolge können durch die dargelegten empirischen Erkenntnisse in Kapitel 3 weitere analytische Schlüsse gezogen werden, die auf weitere Fragen rekurrieren. Diese verweilen aber nicht allein im schulischen Kontext. Denn in der Übergangssituation ‚Vorbereitungsklasse', so die These, werden Aushandlungsprozesse zwischen den Akteur*innenkollektiven und Akteur*innen vollzogen, die nicht im schulischen System und nicht allein der (formalen) Bildungsdebatte um schulische Integration und Zugehörigkeit verweilen. Vielmehr verweisen die dargelegten Differenzierungsprozesse auf gegenwärtige Diskurse über Migration und Zuwanderung in Deutschland (hierzu u.a. Mecheril, 2010) und verhandeln die allgemeine Frage nach der Zugehörigkeit von Migrant*innen bzw., im Sinne Paul Mecherils, des „Migrationsanderen" (2010), in der Migrationsgesellschaft. Jonas' Frage*, „Aber wann sind wir nicht mehr Gäste?"* (s.o.) könnte im Kontext dieser Überlegungen interpretiert werden. Damit wird ein Horizont eröffnet, der die Zugehörigkeit von Immigrant*innen in der hegemonialen Gesellschaft reflexiv hinterfragt. In dieser Lesart ist Jonas' Frage nur schwer zu beantworten. Antworten diesbezüglich wären auf Basis meiner Untersuchung nur Spekulation. Schlussendlich bedeutsam sind die Hervorbringung und Gestaltung dieser symbolischen Übergangssituationen, die die Akteur*innen als „Schwellenwesen" (Turner 2005) im Übergang machtvoll konstruiert. Begrifflich-konzeptuell begreife ich solche Übergangssituationen als ‚Zwischenzone', als eine Phase der konflikthaften Aushandlung von Zugehörigkeit und Teilhabe in der Migrationsgesellschaft (vgl. Mecheril 2010).

Literatur

Blumer, Herbert (2013): Symbolischer Interaktionismus. Aufsätze zu einer Wissenschaft der Interpretation. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Klett.

Clarke, Adele (2012): Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodernen Turn. Wiesbaden: Springer VS.

Elias, Norbert/Scotson, John L. (1990): Etablierte und Außenseiter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Fend, Hartmut (2011): Die sozialen und individuellen Funktionen von Bildungssystemen: Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Integration. In: Hellekamps, Stephanie/Plöger, Wilfried/Wittenbruch, Wilhelm (Hrsg.): Schule. Handbuch der Erziehungswissenschaft 3. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, S. 41-53.

Fürstenau, Sara (2017): Unterrichtsentwicklung in Zeiten der Neuzuwanderung. In: McElvany, Nele/Jungermann, Anja/Bos, Wilfried/Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.): Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung. Münster/New York: Waxmann, S. 41-56.

Goffman, Erving (1975): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt am Main: Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft.

Hirschauer, Stefan (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 43, Heft 3, S. 170-191.

Keller, Reiner (2004): Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. Opladen: Leske und Budrich.

Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz-Verlag.

Mecheril, Paul (2014): Hybridität, kulturelle Differenz und Zugehörigkeiten als pädagogische Herausforderung. In: Marinelli-König, Gertraud/Preisinger, Alexander (Hrsg.): Zwischenräume der Migration. Über die Entgrenzung von Kultur und Identität. Bielefeld: transcript Verlag, S. 37-54.

Mecheril, Paul/Shure, Saphira (2015): Natio-ethnokulturelle Zugehörigkeitsordnungen – über die Unterscheidungspraxis „Seiteneinsteger“. In: Bräu, Karin/Schlickum, Christine (Hrsg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Opladen/Berlin: Barbara Budrich, S. 109-121.

Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache/Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Köln: Mercator-Institut. https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf; [letzter Zugriff: 10.09.2019].

Simmel, Georg (1908): Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Berlin: Duncker & Humblot.

Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.

Turner, Victor (2005): Das Ritual. Struktur und Anti-Struktur, Neuauflage. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Über (Un-)Sagbarkeiten sexualisierter Gewalt – die Skizze eines Diskurses im Wandel

Andrea Pohling

Einleitung

Vieles ist in den Jahren seit 2010 zur Thematik der sexuellen Gewalt[1] geforscht und geschrieben worden. Und bei genauerem Hinsehen auch einiges davor. Eine umfassende und eigenständige (Diskurs)Analyse zum Thema der sexualisierten Gewalt gegen Kinder und Jugendliche steht meines Erachtens bislang aus. Unter dem Stichwort der „Diskursanalyse" soll im folgenden Beitrag keine spezifische Methode, sondern eine Forschungsperspektive verstanden (vgl. Keller 2004, S. 8) und einige diskursive Ereignisse zu sexueller Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Deutschland exemplarisch zusammengetragen werden. Sie sollen vor dem Hintergrund der analyseleitenden Fragen in den Blick genommen werden, a) welche Thematisierungsweisen sexueller Gewalt gegen Kinder und Jugendliche sie beinhalten und b) wie sich vor diesem Hintergrund die Gestalt des Diskurses um sexuelle Gewalt in Deutschland seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts skizzieren lässt. Damit gilt es eine Annäherung daran zu leisten, welche (Un)Sagbarkeiten sexueller Gewalt gegen Kinder und Jugendliche mittels gesellschaftlich-medialer Ereignisse konstituiert und aufrechterhalten werden. Im ersten Teil des Beitrages möchte ich die dafür notwendigen Fokussierungen und damit verbundenen Einschränkungen sowie die methodische Herangehensweise transparent machen. Im zweiten Teil wird die Gestalt des Diskurses vor dem Hintergrund der analyseleitenden Fragen skizziert. Die bis dahin gewonnenen Erkenntnisse werden im dritten Teil zusammengefasst und in einer Annäherung an die Frage diskutiert, ob dabei Tendenzen eines Diskurs-Wandels sichtbar werden und wenn ja, in welcher Hinsicht.

1 Anmerkung zum Begriffsdilemma: übereinstimmend mit vielen anderen Forscher*innen gehe ich davon aus, dass es keinen „idealen" bzw. allgemein gültigen Begriff zur Bezeichnung dieser Form von Gewalt gegen Menschen gibt und geben kann. Dies ist aus der Kritik an den unterschiedlichen Begriffen (vgl. Bange 2002, S. 48) heraus nachvollziehbar, führt aber gleichzeitig dazu, dass quantitative Studien zum Phänomen der sexuellen Gewalt gegen Kinder und Jugendliche schwer vergleichbar sind, da Begriffe unsystematisch verwendet werden. Da dieser Artikel dem qualitativen Paradigma folgt, verwende ich die Begriffe „sexueller Missbrauch", „sexuelle" sowie „sexualisierte Gewalt" synonym.

Dass ein solcher Artikel zu dieser Zeit in einem Band zu reflexiver Übergangsforschung erscheint, ist kein Zufall, sondern einem Phänomen geschuldet, für das in der pädagogisch-anthropologischen Forschung der Begriff der doppelten Historizität (vgl. Wulf 2009, S. 9) geprägt wurde. Dieser betont, dass nicht nur der zu untersuchende Gegenstand, diskursive Ereignisse im Themenkomplex der sexualisierten Gewalt gegen Kinder und Jugendliche, sondern auch die Aktivität und die darin zum Ausdruck kommende Haltung der Forscherin in historische Kontexte eingebunden ist: sowohl Forschung zu sexualisierter Gewalt (vgl. BMBF 2019) als auch Übergangsforschung (vgl. Walther et al. 2020, S. 11) haben – aus wissenschaftlicher Sicht – derzeit Hochkonjunktur. Gleichwohl erscheint der Gegenstand dieses Artikels in einem Band zur reflexiven Übergangsforschung zumindest erklärungsbedürftig, da diese sich bisher nicht mit dem sozialen Phänomen der (sexuellen) Gewalt auseinandergesetzt hat. Möglich geworden ist dies durch die reflexive Bewegung, die „Übergänge" nicht mehr als gegebene soziale Tatsachen adressiert, sondern die Frage stellt, was von wem auf welche Weise als Übergang relevant gemacht und mittels welcher sozialer Praktiken dieser konstituiert wird (vgl. ebd., S. 12). Vor diesem Hintergrund ist der Beitrag Teil einer Dissertation, die den Übergang zum Sprechen nach sexualisierten Gewalterfahrungen sowie dessen Einbettung in und Bezugnahme auf den diesbezüglichen Diskurs aus biografieanalytischer Perspektive zum Thema macht (vgl. Pohling 2021).

Folgt man den Überlegungen Barbara Kavemanns, die seit den 1980er Jahren zu sexueller Gewalt gegen Kinder und Jugendliche forschend aktiv ist, kann man zwei „Wellen" des Diskurses über sexualisierte Gewalt in Deutschland identifizieren, wobei der Beginn der zweiten Welle der Veröffentlichung vom Jahr 2010 markiert wird (ebd. 2016, S. 5 ff.). Wie Sabine Andresen und Marie Demant festhalten, ist „2010" zur „Chiffre gesellschaftlicher Aufmerksamkeit für den Umgang mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Deutschland geworden" (vgl. Andresen/Demant 2017, S. 44). Inzwischen scheint es plausibel, mit Beginn der #MeToo Bewegung[2] im Oktober 2017 von einer dritten Welle von Veröffentlichungen zum Thema der sexuellen Gewalt zu sprechen.

Betrachtet man diese Bewegungen detaillierter, erscheinen sie als eine Vielzahl einzelner diskursiver Ereignisse mit unterschiedlichen Themen, Unterthemen und spezifischen Wirkungen. Mit diskursiven Ereignissen sind in Anlehnung an Foucault singuläre, verstreute Äußerungen gemeint, die einen typisierbaren Gehalt, eine Aussage aufweisen (zit. n. Keller 2011, S. 205) und die einen Diskurs so prägen können, dass er sich in Aussagen vor und nach einem „historischen Hereinbrechen" (Foucault 1981, S. 43) unterscheiden

2 Zu Chancen und Risiken der Bewegung siehe den Artikel: „Too white, too straight, too rich" – Ein Gespräch mit Greta Olson über #MeToo, erschienen in: Mittelweg 36. Zeitschrift des Hamburger Instituts für Sozialforschung. 27 Jahrgang. Heft 4. August/September 2018.

lässt. Eine Aussage kann in diesem Sinne „gemäß einer völlig anderen Modalität mit Aussagen verbunden (sein), die ihr voraufgehen [sic!] und die ihr folgen." (ebd., S. 44).

Zu thematischen Fokussierungen und Einschränkungen sowie zur theoretischen und methodischen Herangehensweise

Dabei erhebt der Artikel keinen Anspruch auf Vollständigkeit, die im Folgenden aufgeführten Ereignisse stellen dezidiert lediglich eine spezifische Auswahl diskursiver Ereignisse zur Thematik des sexuellen Kindesmissbrauchs dar, die inhaltlich detaillierter betrachtet werden. In diesem Sinne bietet der Beitrag keinen ganzheitlichen Überblick über die Entwicklung der öffentlichen Diskussion über sexuellen Missbrauch von Kindern und Jugendlichen mit allen dafür relevanten thematischen Haupt- und Nebenschauplätzen (siehe hierzu Kavemann et al. 2016, Kapitel 2.1), sondern wirft Schlaglichter auf einzelne diskursive Ereignisse im Zeitverlauf[3], um die Gestalt des Diskurses zu skizzieren und daraus – wenn möglich – einen diskursiven Trend abzuleiten. In Anlehnung an Pohn-Weidinger (2013) kann zwischen drei Typen von Diskursen unterschieden werden: wissenschaftliche Spezialdiskurse, vermittelnde Interdiskurse in den Medien oder der Politik sowie Alltagsdiskurse, wie sie sich bzw. in biografischen Erzählungen manifestieren. Bezüglich der Frage nach dem zugrundeliegenden Datenmaterial greife ich auf eine Sammlung von Zeitungs- und Zeitschriftenartikeln, aber auch auf Vorworte bzw. Einleitungen von Veröffentlichungen, d.h. auf journalistische sowie auf wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit dem Thema des sexuellen Kindesmissbrauchs zurück. Bei der Auswahl der Texte wird darauf geachtet, in zeitlicher Hinsicht frühe Veröffentlichungen ebenso wie inhaltlich kontrastreiche Thematisierungsweisen aufzuzeigen. Angenommen wird, dass über die Zeit des Nationalsozialismus wenige Veröffentlichungen zum Thema stattgefunden haben, gleichwohl Täter wie Opfer dieser Gewaltform stigmatisiert und bestraft wurden (vgl. Bange 1995, S. 15 f.; Bange 2016, S. 37). Methodisch folge ich in diesem Artikel der Logik einer qualitativen Inhaltsanalyse bzw. lehne mich an das konkrete Vorgehen der Inhaltlichen Strukturierung nach Philipp Mayring

3 Ausgelassen wird dabei auch die intensive Debatte bzw. die weitreichende Auseinandersetzung um die sogenannte „Verführungstheorie" in der psychoanalytischen Forschung nach Sigmund Freud. Obgleich diese als relevant für den Gegenstand erachtet wird, bleibt sie einerseits aus Platzgründen und andererseits aufgrund bereits vorliegender differenzierter Zusammenfassungen zu dieser Thematik (siehe z. B. Bange 2012, S. 691 ff.; Noll 2013, S. 25 ff.) ausgespart.

(1988) an. Dabei werden – vereinfacht dargestellt – entsprechend der interessierenden Frage „bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material" (Mayring 2015, S. 103) im Sinne von „Fundstellen" extrahiert und anschließend zusammengefasst. Die so aus dem Material herausgearbeiteten Dimensionen werden dann im breiteren Rahmen der Fragestellung diskutiert (ebd.). Die Grenzen zwischen qualitativer Inhaltsanalyse und rekonstruktiven Formen der Diskursanalyse[4] werden dabei als trennunscharf bezeichnet (vgl. Wrana et al. 2014, S. 197).

Um in der Kürze eines Artikels Thematisierungsweisen sexualisierter Gewalt und mögliche Verschiebungen bzw. Veränderungen in einem längeren historischen Zeitraum skizzieren zu können, werden drei Fokussierungen notwendig. Erstens beschränkt sich dieser Beitrag auf Thematisierungsweisen sexualisierter Gewalt *gegen Kinder und Jugendliche*, die sich unter anderem auch darin unterscheiden, ob und wenn ja in welchem Ausmaß sie einen öffentlich-medialen bzw. gesellschaftlichen Widerhall gefunden haben. Zweitens werde ich mich auf diskursive Ereignisse und deren mögliche spezifische Bedeutung innerhalb Deutschlands beschränken. Da sich Diskurse nicht an Landesgrenzen halten, bleibt dies eine heuristische und trennunscharfe Unterscheidung, zumal andersherum Ereignisse sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in anderen Ländern stattfanden, die einen großen öffentlich-medialen Widerhall in Deutschland fanden, wie beispielsweise anhand des Falls Dutroux (vgl. hierzu Görgen/Fangerau 2018, S. 983) gezeigt werden kann. Drittens bleibt der parallel dazu verlaufende Ausbau institutioneller Einrichtungen und Strukturen zur Bearbeitung des Themas, wie sie sich im historischen Kontext beispielhaft anhand des im Jahr 1898 in Berlin gegründeten „Verein zum Schutze der Kinder gegen Ausnutzung und Mißhandlung [sic![5]]" (vgl. Baader 2016) oder der im Jahr 2016 gegründeten Einrichtung der unabhängigen Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs zeigen lassen, unberücksichtigt, obwohl dieser Ausbau als eng mit der diskursiven Ebene verknüpft verstanden wird.

Wie der Titel des Beitrags anzeigt, gehe ich davon aus, dass es sich bei den untersuchten Veröffentlichungen bzw. Texten um einzelne Aussageereignisse handelt, die unter anderen den Diskurs um sexualisierte Gewalt hervorbringen. Dieser nimmt wiederum auf vielfältige und komplexe Art und Weise Einfluss auf die Konstitution des sozialen Phänomens des sexuellen Missbrauchs von Kindern und Jugendlichen und damit zugleich auf die Möglichkeiten, mittels diskursiver Praktiken darauf Bezug zu nehmen. Obwohl dem Artikel ausdrücklich keine eigenständige Diskursanalyse zugrunde liegt, verstehe ich im Sinne Foucaults unter einem „Diskurs" Praktiken des Sprechens und Schreibens, „die

4 Zur integrativen Nutzung von qualitativer Inhaltsanalyse und auf Bedeutungsrekonstruktion fokussierender Diskursanalyse siehe auch Gerhards (2010).

5 Ich verzichte im weiteren Text darauf, die sich im Zeitverlauf wandelnde Schreibweise verschiedener Begriffe, allen voran des Wortes „Missbrauch" in dieser Form zu kommentieren.

systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“ (Foucault 1981, S. 74) und so vorgeben, was zu einer bestimmten Zeit als sagbar gilt und was nicht. Etwas konkreter spricht Keller bei einem Diskurs von einem „veränderbare(n) Komplex von Aussageereignissen und darin eingelassene(r) Praktiken“ (Keller 2011, S. 235 f.), die über einen rekonstruierbaren Strukturzusammenhang miteinander verbunden sind und die soziale Realität von Phänomenen konstituieren. In Anlehnung an die theoretischen Grundzüge der Wissenssoziologischen Diskursanalyse gehe ich davon aus, dass Diskurse insofern gleichzeitig Ausdruck und Konstitutionsbedingung des Sozialen sind (ebd., S. 236.). Zur Reichweite des Einflusses eines so verstandenen machtvollen Diskurses kann festgehalten werden, dass die Konstruktion von Wirklichkeit mittels diskursiver Praktiken zwar „an der Konstitution von (Sinn-)Strukturen der sozialen Beziehungen und der materialen Objektwelt“ sowie der Herstellung „relativ eigensinniger“ sozialer Akteur*innen mitwirkt, sich darin jedoch nicht erschöpft. Anders gesagt wird davon ausgegangen, dass die soziale Wirklichkeit und die in ihr handelnden Akteur*innen auch von diskursiven Ereignissen, aber nicht ausschließlich von diesen „gemacht“ werden:

„Sie werden gesellschaftlich zu relativ eigensinnig deutungs- und handlungsfähigen sozialen Akteuren gemacht, in komplexen Prozessen, welche die diskursive Dimension einschließen, aber zugleich deutlich überschreiten. Soziale Akteure aktualisieren die Diskurse, füllen sie mit Leben, fordern sie heraus, überschreiten sie - aber sie kontrollieren sie nicht.“ (vgl. Keller 2001, S. 126).

Im Hinblick auf die Möglichkeitsräume des Sprechens betroffener Menschen in unterschiedlichen Kontexten kann also festgehalten werden, dass *„(g)esellschaftliche, institutionelle und gruppenspezifische bzw. die Regeln unterschiedlicher Diskurse (vor)geben, was, wie, wann und in welchen Kontexten thematisiert werden darf und was nicht“* (Rosenthal 2015, S. 200).

Sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche im Diskurs – eine Skizze von 1907 bis 2018

Die Durchsetzung von gesetzlichen Bestimmungen für den Kinderschutz und insgesamt die Berücksichtigung des Kindeswohls einschließlich des Kampfes gegen körperliche Gewaltanwendung in der Erziehung sowie sexuellen Kindesmissbrauch hatte sich die bürgerliche Frauenbewegung um 1900 zum Ziel gesetzt (vgl. Baader 2018, S. 17 f.). In diesem historischen Kontext erschien 1907 das zweibändige Sammelwerk „Das Buch vom Kinde: ein Sammelwerk für die wichtigsten Fragen der Kindheit“. Die Frauenrechtlerin, Journalistin und Herausgeberin Adele Schreiber beteiligt sich darin unter anderem mit einem Beitrag zum Thema *„Kindermißhandlung“*. Der Artikel stellt meines

Wissens eine der frühesten Thematisierungen von sexuellem Kindesmissbrauch in Deutschland dar und markiert damit den Beginn eines mit wissenschaftlichem Anspruch angetretenen Spezialdiskurses. Inhaltlich fokussiert er hauptsächlich körperliche Gewalthandlungen gegen Kinder, die sie als „erschreckende Massenerscheinung“ beschreibt, die im „sozialen Elend“, dem „Dämon Alkohol“, in der „entsittlichenden Enge (…) proletarischer Behausung“ sowie im elterlichen „Züchtigungsrecht“ (Schreiber 1907, S. 72 ff.) ihre Ursachen finden. Diskursive Verknüpfungen der Themenbereiche Gewalt und Sexualität finden sich an zwei Stellen. Erstens schreibt sie den „gebildeten und wohlhabenden Ständen“ auf Grundlage des Falls des Hauslehrers Dippold als „besondere Ursache der Kindermißhandlung“ eine „krankhafte sexuelle Veranlagung“ zu. Diese umschreibt sie mit dem Begriff des „Sadismus“, den sie als „Befriedigung der Sinnlichkeit durch Verübung grausamer Handlungen“ (ebd., S. 73) definiert. In diesem Kontext deutet Schreiber an, dass dergestalt „geistig und moralisch Abnorme“ Erwachsene „sich mit Kindern einschließen, um sie (…) zu schamlosen Handlungen verschiedenster Art (zu) zwingen“ (ebd.). An einer zweiten Stelle thematisiert sie „Sittlichkeitsverbrechen an kleinen Mädchen“ durch „Großväter und Väter, männliche Anverwandte und fremde Schlafgänger“, die sich an „kleinen Mädchen vergehen.“ (ebd.). Als diesen Taten zugrundeliegende Ursachen führt sie erneut Alkohol sowie den bereits erwähnten „Wohnungsmißstand“, d. h. die zu engen Wohnverhältnisse, an. Bereits in einer früheren Passage hält Schreiber fest, dass laut einer „englischen Statistik“ sich über 90 % der dokumentierten Misshandlungen innerhalb der Familienwohnungen (ebd., S. 72) und damit innerhalb der Familie abspielen.

Im Jahr 1926 veröffentlicht der Psychologe William Stern ein Buch mit dem Titel *„Jugendliche Zeugen in Sittlichkeitsprozessen – ihre Behandlung und psychologische Begutachtung“*. In der als „Vorrede“ bezeichneten Einleitung verweist er auf seinen Gegenstand, Sittlichkeitsdelikte an Jugendlichen als einen „Problemkomplex von eigener und sehr verwickelter Bedeutung.“ (Stern 1926 V). Es gelte dabei vier Aufgaben miteinander in Einklang zu bringen: 1. Die Wahrheitsfindung, 2. Die Verbrechensbestrafung, 3. Den Schutz der Jugend und 4. Den „Schutz unschuldig Angeklagter auf der anderen Seite.“ Die Frage, die er vor diesem Hintergrund als „Problem der praktischen Psychologie“ behandelt, ist die der Glaubwürdigkeit von jugendlichen Zeugen in „Sittlichkeitsprozessen“. Obwohl er betont, dass die Aussagen von Jugendlichen „in zahlreichen Fällen“ „glaubwürdig“ sind und „berechtigterweise dem Urteil zugrunde gelegt werden (können)“, fokussiert er in seinem Buch besonders „diejenigen psychologischen Momente (…), welche die Glaubwürdigkeit jugendlicher Zeugen ungünstig beeinflussen.“ Die „bewußten und unbewußten Fälschungen“ der Aussagen von Jugendlichen hebt er deswegen so stark hervor, um darzulegen, dass „unzulängliche Beachtung der psychologischen Gesichtspunkte und Ergebnisse nicht selten zu Irrungen in den Urteilen und zu

Mißgriffen in den Maßnahmen“ führen. Letztlich plädiert er vor diesem Hintergrund für eine intensivere, praktische „Zusammenarbeit des Juristen“ mit Psychologen, die wie Stern selbst „als Sachverständige in Prozessen der genannten Art“ (ebd. V f.) hinzugezogen werden sollten. Auf einen spezifischen Fall seiner im zweiten Teil des Buches folgenden Falldarstellungen verweist er bereits in der Einleitung. Es geht um den „traurigen Fall“ eines Schuldirektors, der nicht nur berichtend, sondern in Form eines „Appells“ vorgestellt wird, da die Verurteilung Stern „zu Unrecht erfolgt zu sein scheint“ und er damit die „behördlichen Instanzen“ veranlassen will, „die Frage des etwaigen Justizirrtums erneut zu prüfen.“ (Stern 1926 VII.). Aus seiner eigenen Tätigkeit als Sachverständiger gibt er unter anderem einer Falldarstellung die vielsagende Überschrift: „Eine zehnjährige Verführerin“ (ebd. X).

Eine ähnliche Form der forensisch-psychologischen Thematisierung sexueller Gewalt gegen Kinder findet sich auch im 1959 im Verlag für Medizinische Psychologie erschienenen Buch: *„Das sexuell missbrauchte Kind: Beitrag zur sexuellen Entwicklung ihrer Gefährdung und zu forensischen Fragen“* von Erika Geisler. Die Autorin setzt sich aus der Perspektive der forensischen Psychiatrie und Psychologie mit „unsittlichen Handlungen an Kindern“, d.h. mit „Sittlichkeitsdelikten“, aber auch mit „kindlichen Tätern“ sowie deren „unzüchtigen Handlungen“ auseinander. Inhaltlich fokussiert sie dabei vor allem die Frage nach der „Glaubwürdigkeit“ von Kindern als Zeugen vor Gericht und deren diesbezügliche „Begutachtung“. Sie konstatiert eine „große Dunkelziffer“ bei diesen Taten, da Eltern aus „Sorge um den Leumund des Kindes“, aus „Rücksicht auf die Familie des Täters“, aber auch aufgrund der „Möglichkeit, das Kind könne als unglaubwürdig beurteilt und so – nach Meinung der Eltern – zusätzlich diffamiert werden“ keine Anzeige erstatten. Sie zitiert Statistiken, die eine „zunehmende Skepsis Kinderaussagen gegenüber deutlich“ werden lassen. Obgleich die „statistisch erwiesene Zunahme aufgeklärter und das Wissen um viele verschwiegene und ungeklärte Sittlichkeitsdelikte“ die „Angaben über ein solches Ereignis aus der Sphäre phantasiebedingter Irrealität in „jene größerer Wahrscheinlichkeit“ rücken, reiche dies nicht zur Verurteilung der Täter. Sie schlussfolgert, dass „Fehlurteile infolge Falschaussagen von Kindern und Jugendlichen (…) zur Vorsicht bei Mitteilungen über sexuelle Widerfahrnisse (zwingen), für die Tatsachenbeweise nur selten zu erbringen sind.“ (Geisler 1959, S. 5 ff.). Ohne zu differenzieren, ob es an dieser Stelle um sexuellen Missbrauch durch erwachsene Täter oder sexuelle Übergriffe unter Kindern geht, schreibt sie, dass „die schweren und Hilfe fordernden seelischen Schäden (…) nach sexuellem Mißbrauch nicht so häufig (sind), als daß von genereller Gefährdung der Kinder gesprochen werden darf“ (ebd., S. 8). Zudem sei sexueller Missbrauch von Minderjährigen ohnehin „erfahrungsgemäß nicht ganz vermeidbar“ (ebd., S. 9).

1978 greift das feministische Frauenmagazin „Emma“ das Thema des sexuellen Kindesmissbrauchs innerhalb der Familie erstmals in ihrem Artikel:

„Das Verbrechen, über das niemand spricht" auf. Die Tatsache, dass es Väter gibt, die ihre Töchter vergewaltigen, wird bereits in der Überschrift als gesellschaftliches Tabu markiert, welches in statistischer Hinsicht aus Mangel an entsprechenden Untersuchungen nicht fassbar ist. Es werden die Gefühle von Scham und Angst auf Seiten der betroffenen Mädchen und jungen Frauen thematisiert und in gesellschaftliche und geschlechtskonnotierte Machtstrukturen eingebettet. Trotz der Feststellung, dass es zum Phänomen kaum Zahlen gibt, werden die Täter mit Verweis auf Statistiken nicht als abnorme Ausnahmen, sondern als „Durchschnittsmänner" bezeichnet und damit dem Bild vom perversen Einzeltäter widersprochen. Frauen als Täterinnen kommen ebenso vor wie Jungen als Betroffene. Die Rolle der Mutter als Mitwisserin wird zwar beleuchtet, diese aber als „tragische" Figur zum Thema gemacht, die – ebenso wie deren Töchter – aus Angst vor ihren Ehemännern und eingebunden in gesellschaftliche Machtstrukturen schweigen und so ihre Kinder weiter dem Zugriff missbrauchender Männer „ausliefern" (vgl. Emma 1978).

Im Jahr 1984 erscheint das Buch *„Väter als Täter"* von Barbara Kavemann und der Rechtsanwältin Ingrid Lohstöter. Die Einleitung ist mit der Überschrift: „Es kann in jeder Familie vorkommen" überschrieben. Im Text wird mehrfach der Beginn der öffentlichen Diskussion zum Thema betont und ein Mangel an Daten zum Ausmaß, zum Erleben und Empfinden der betroffenen Kinder sowie den physischen und psychischen Folgen betroffener Kinder konstatiert. Überwiegend wird über Mädchen und Töchter geschrieben, die zum Opfer von Vätern werden. Die Hilf- und Schutzlosigkeit der Töchter wird vor allem vor dem Hintergrund der Warnungen vor dem fremden Mann herausgestellt. Die Gefühle von Schuld und Schock werden thematisiert sowie eine „völlige Ratlosigkeit", die unter anderem auch aus den Warnungen vor Fremdtätern resultiere. Das Schweigen der Mädchen vergrößere die Handlungsspielräume der Väter. Auch die Unfähigkeit des sozialen Umfelds, Signale zu verstehen oder Hilferufe zu hören, wird problematisierend dargestellt. Die Erfahrungen der Mädchen werden als lebenslanges Trauma definiert und die wiederkehrenden sprachlichen Muster der geschlechterspezifischen Formulierungen mit Verweis auf statistische Zahlen reflektiert. Zudem wird gegen die „Irrlehre vom Ödipus-Komplex" argumentiert und das Thema vor dem Hintergrund „grundsätzlicher Autoritäts- und Machtverhältnisse zwischen Kindern und Erwachsenen" in gesellschaftliche Strukturen eingebettet. Die Autorinnen bieten darüber hinaus eine Definition sexuellen Kindesmissbrauchs an, in der sie diesen auch von familiären Zärtlichkeiten zwischen Eltern und Kindern abgrenzen. Auch dass Kinder mittels eines „Redeverbots" oder anderer Strategien wie Drohungen und Verunsicherungen zum Schweigen gebracht werden sollen, wird hier thematisiert. Die Debatte um Kindesmissbrauch wird als thematische Weiterführung bzw. Fortführung in den Kontext der Frauenbewegung eingebettet und mit „Männergewalt" in Verbindung gebrachter Themen wie unter anderem das Abtreibungsverbot, Misshandlung sowie die weibliche

Genitalverstümmelung in einen diskursiven Gesamtzusammenhang gestellt. Die genannten Themen werden darüber hinaus in eine biografische Perspektive eingeordnet, indem festgestellt wird, dass „die Lebensgeschichten von Töchtern und Müttern oft nicht voneinander zu trennen sind." Obwohl sie auch das Recht von Kindern, nicht ungewollt berührt zu werden, erwähnen, werden zugleich angesichts der zunehmenden öffentlichen Debatte und der Gründung von „Wildwasser" zahlreiche – auch präventiv gedachte und aus heutiger Sicht kritisch zu reflektierende – Forderungen an betroffene Mädchen und Frauen explizit gemacht. So sollen diese Selbstverteidigung lernen und ihren Körper „vor Übergriffen schützen lernen." Zudem sollen sie in dem nun gewandelten Klima „das Schweigen brechen, dem Mißbrauch ein Ende (…) setzen oder ihn von vorneherein verhindern" (vgl. Kavemann/Lohstöter 1984).

Im Jahr 1992 erscheint das Buch *„Erregte Aufklärung. Kindesmissbrauch: Fakten und Fiktionen"* von Katharina Rutschky, in dem sie unter anderem die weit verbreitete Formel des „Mißbrauch mit dem Mißbrauch" (Rutschky 1992, S. 26) prägt. Bereits mit dem Untertitel „Fakten und Fiktionen" impliziert sie, dass es eine reale und eine erfundene Version sexuellen Kindesmissbrauchs gibt. In diesem Sinne kritisiert sie den „Topos" des Tabubruchs, da ihr zufolge bereits seit den achtziger Jahren eine Fülle von Veröffentlichungen „tabubrechend tätig gewesen sind, so daß in diesem Punkt ein Handlungsbedarf nicht mehr besteht." (ebd., S. 8). Sie bekräftigt, dass „wir in Mitteleuropa am Ausgang des zwanzigstens Jahrhunderts auf Tabus gar nicht mehr angewiesen sind, sondern vielmehr Gesetze und Strafbestimmungen haben, die auch angewandt werden." (ebd., S. 12 f.). Dass Betroffene sich aus Angst nicht an die Polizei wenden, auch dann nicht, wenn der Täter der Vater ist, „kann man eigentlich nicht glauben." Die publizierten Zahlen seien übertrieben, die „täglich und wöchentlich wiederholten Warnrufe und Meldungen" machten einen „vollkommen phantastischen Eindruck" und würden „offenbar nicht auf ihren Realitätsgehalt überprüft" (ebd., S. 15). Ihre Kritik an der „gegenwärtige(n) Obsession mit Gewalt und sexuellem Mißbrauch" (ebd., S. 113) und ihre Zweifel an der Notwendigkeit der Debatte bringt sie in der Einleitung auf die Formel „Sexueller Mißbrauch von Kindern ist Mißhandlung plus Feminismus." Dem Feminismus wirft sie Voyeurismus und die weitere bzw. einzig verbleibende „Sexualisierung" der Gesellschaft vor, um die „Frauenfrage" in der öffentlichen Wahrnehmung präsent zu halten. Ihre zentrale These lautet, dass die Frauenbewegung das „alptraumhafte" Thema Kindesmissbrauch mit „durchschlagende(m) Erfolg" instrumentalisiert habe, um mittels der „Strategie der Sexualisierung" ihre „Emanzipationsdefizite präsent zu halten" sowie ihre „Unzufriedenheit zu artikulieren." (ebd., S. 25). Die Publikation von Rutschky scheint sich insofern einer ähnlichen Strategie zu bedienen wie die von ihr kritisierte: Ihre Ausführungen erscheinen eher als polemische Abrechnung mit

der feministischen Bewegung in Deutschland und deren prominenter Akteur*innen und kaum als Auseinandersetzung mit dem sozialen Phänomen des sexuellen Kindesmissbrauchs.

Drei Jahre später, 1995, erscheint das Buch: *„Auch Indianer kennen Schmerz: Handbuch gegen sexuelle Gewalt an Jungen“* von Dirk Bange und Ursula Enders. Es ist laut Angabe der beiden Autor*innen das dritte in Deutschland erscheinende Buch, welches sich explizit mit dem Thema des sexuellen Missbrauchs an Jungen beschäftigt (vgl. Bange/Enders 1995, S. 16). In den einleitenden Texten wird festgehalten, dass Bemühungen, sexuelle Gewalt an Jungen ins öffentliche Bewusstsein zu bringen, bisher nur „teilweise gefruchtet“ (ebd., S. 11) haben und das Thema nach wie vor „stark tabuisiert“ (ebd., S. 9) ist. In einem kurzen historischen Rückblick legt Bange dar, wie Jungen „zu allen Zeiten“ bzw. seit der Antike sexuelle Gewalt erfahren haben, aber nicht darüber sprechen durften. Insgesamt wird deutlich gemacht, dass sexueller Missbrauch ein Phänomen ist, das nicht nur Mädchen und Frauen betrifft. Im Spannungsfeld dazu werden Betroffene jedoch immer noch „kaum wahrgenommen und akzeptiert“, was vor allem mit dem „seit Jahrtausenden vermittelten Bild von Jungen und Männern“ (ebd., S. 12) begründet wird, welches nicht zur Vorstellung von männlicher Verletzbarkeit passt.

Im November 1999 erscheint ein Artikel in der „Frankfurter Rundschau“ (FR) unter der Überschrift: *„Der Lack ist ab.“* Der Titel spielt auf ein häufig verwendetes Sprichwort des ehemaligen Leiters der Odenwaldschule, Gerold Becker, an und wandelt dieses in seiner Bedeutung ab. Der Artikel beschreibt einen ehemaligen Schüler der Schule, der unter dem anonymisierten Namen Jürgen Dehmers auftritt, als jahrelang kranken Mann, der in einer Therapie einen Zugang zu den „verdrängten Bilder(n) aus der Schulzeit“ findet. Gerold Becker wird als verehrter pädagogischer Experte und angesehener Redner skizziert, der die reformpädagogische Idee eines unbefangenen Umgangs miteinander „mehrfach pervertiert“ und den Konsum von „Alkohol und Drogen“ bei seinen Schülern unterstützt hat. Stilistisch ist der Artikel im Wesentlichen als Dialog aus Zitaten aus Briefen bzw. Aussagen der beiden genannten Protagonisten angelegt. Aber auch andere ehemalige Schüler werden mit Schilderungen sexueller Gewalthandlungen zitiert. Mehrfach fällt in dem so gestalteten Bericht das Wort „Vorwürfe“, die gegen Ende des Beitrages mit dem Zusatz „verjährt“ ergänzt werden. Auch das Wort „Pädophilie“ wird vom Autor Jörg Schindler mehrfach genutzt, zugleich kommt der ehemalige Schulleiter Harder zu Wort, der die eigene Nutzung dieses Wortes in Bezug auf Becker „bestreitet.“ Vor allem die mangelhafte Aufklärung und die Vermeidung der Auseinandersetzung der angesehenen Schule mit den „Missbrauchs-Vorwürfen“ wird in kritischer Absicht dargestellt. Das Thema des sexuellen Missbrauchs an der Odenwaldschule wird nicht von den Redaktionen anderer auflagenstarker Zeitungen oder Zeitschriften aufgenommen bzw. fortgeführt, ob-

wohl der Artikel an prominenter Stelle der FR erschien und diese eine diesbezügliche Meldung an die Presseagenturen rausgab (vgl. Simon/Willeke 2010). Das Interesse an dem Thema scheint unvermittelt zu verebben, was in der Rückschau unter anderem als „unverständliche Resonanzlosigkeit" (Döring 2018, S. 336) bezeichnet oder auch mittels der Worte „Nach einer Woche lag wieder Stille über dem Skandal" (Simon/Willeke 2010, S. 4) beschrieben wird. Aber auch innerhalb der pädagogisch wissenschaftlichen Fachdisziplin – der Erziehungswissenschaft – bleiben Reaktionen in Form von Forschungsanträgen bzw. Studien und Untersuchungen zu dieser Art „pädagogischer Verbrechen" (Gruschka 2010, S. 15 f.) aus. Dieses „fehlende empirische Interesse an der Sache" (ebd., S. 18) versucht Gruschka mit einem fachinternen „Unbehagen an erzieherischen Missständen" zu erklären (ebd., S. 17).

Am 29. Januar des Jahres 2010 dokumentiert der Berliner Tagesspiegel einen Brief von Pater Mertes an von sexuellem Kindesmissbrauch betroffene ehemalige Schüler*innen des katholischen CanisiusKollegs, welches er zu dieser Zeit leitete. Hiermit beginnt die von Kavemann so bezeichnete zweite Welle, die anhand eines sprunghaften Anstiegs der medialen Veröffentlichungen zum Thema (vgl. Görgen/Fangerau 2017) den sogenannten „Missbrauchsskandal" in Deutschland konstituiert. Das Thema des sexuellen Kindesmissbrauchs verlagert sich hier kontextuell, es wird nicht mehr als eingebunden in familiäre, sondern pädagogische Strukturen zum Thema gemacht. In diesem Zuge geraten die katholische Kirche und wenig später auch pädagogische Einrichtungen als gesellschaftliche Institutionen ins Wanken. Betrachtet man das Ereignis bzw. den Brief genauer, fällt zunächst auf, dass die Gefühle von „Erschütterung und Scham" hier nicht den von Gewalt Betroffenen zugeschrieben, sondern als Beschreibungen des Zustands des Rektors angesichts der „systematischen und jahrelangen Übergriffe" angeführt werden. Stellvertretend für die von ihm vertretene Einrichtung bittet Pater Mertes die Betroffenen öffentlich um Entschuldigung. Er verweist auf Gespräche mit Betroffenen, die bei ihm zu einem besseren Verständnis der Folgen von sexuellem Missbrauch geführt haben. Diese werden als „Wunden, welche die Zeit nicht heilt", bezeichnet und auf die befreiende Wirkung des Sprechens über die Erfahrung verwiesen. Das Wegschauen derer, die die betroffenen Schüler*innen hätten schützen sollen, wird als Mitschuld bezeichnet und das dem gegenüberstehende Hinschauen mit der Herausforderung „persönlicher Zivilcourage" verknüpft. Die Strukturen, die den Missbrauch begünstigt haben, werden ebenso umrissen wie eine weiterführende Überprüfung derselben angekündigt. Den „Opfern" wird für ihren Mut gedankt, dafür, dass sie „diese Themen anstoßen" und damit „dem Kolleg und dem Orden einen Dienst erweisen." Im Text wird zudem auf eine bereits im Jahr 2007 eingerichtete Beauftragtenstelle bzw. auf die diese Position innehabende Person als Kontaktperson für aktuelle Verdachtsfälle sowie zurückliegende Missbrauchsfälle verwiesen. Diese arbeite unter anderem mit bei der „Konfrontation der Täter", sofern die Betroffenen der Weitergabe

ihrer Informationen zustimmen (vgl. Tagesspiegel 2010). Obwohl sich in der Folge des Beitrages auch in anderen pädagogischen Einrichtungen überwiegend männliche Betroffene zu Wort melden, bleibt die Abweichung vom bisher diskursiv dominanten geschlechtlichen Muster „männlicher Täter/weibliche Betroffene" hier unerwähnt. Mit dem Erscheinen bzw. der Veröffentlichung des Briefes wird das Thema des sexuellen Missbrauchs in pädagogischen Institutionen in den Medien aufgegriffen und zieht eine breite öffentliche Debatte sowie politische Aktivitäten nach sich, die zunächst auch auf der Agenda bleiben. Die Literatur- und Kulturwissenschaftlerin Anne Fuchs spricht im historischen Kontext von sogenannten „impact events", die sie als Ereignisse versteht, die „auf spektakuläre Weise die materielle und symbolische Welt, die wir bewohnen zerschlagen", wobei der Einschlag mit tiefgreifenden und dauerhaften Nachwirkungen in der materiellen Kultur und dem kollektiven Bewusstsein verbunden ist (vgl. Fuchs 2011, S. 12). Eine These dieses Beitrags ist es, dass es sich bei dem Brief des ehemaligen Rektors des Canisius-Kollegs Pater Klaus Mertes, in dem er sich bei den Betroffenen seiner Schule entschuldigt, um ein solches, als diskursiv verstandenes Einschlagereignis handelt.

In diesem Zuge bringt die FR im März des Jahres 2010 erneut einen Artikel zur Odenwaldschule heraus, dessen Titel diesmal: *„Missbrauch an der OSO: Gemobbt, geschlagen, vergewaltigt"* lautet. Die „massiven Vorwürfe" der ehemaligen Schüler seien immer wieder „heruntergespielt" worden. Auch hier fällt zunächst auf, dass die zentralen Aussagen des Textes in Form wörtlicher Zitate beteiligter Protagonisten wie u. a. den betroffenen Altschülern, aber auch von Gerold Becker und Hartmut von Hentig gemacht werden. Bereits zu Beginn des Artikels wird festgehalten, dass es sich bei den betroffenen ehemaligen Schülern fast ausschließlich um Männer handelt. Deren Schilderungen sexueller Handlungen durch Lehrer (Streicheln der Genitalien, sexuelle Dienstleistungen am Wochenende, erzwungener Oralverkehr) werden ebenso wiedergegeben, wie die von den Altschülern angegebene Anzahl von bis zu „100 Missbrauchsopfern." Gerold Becker wird als „pädophiler Pädagoge", seine Taten als „Widerwärtigkeiten" und auch weitere Lehrer als „Täter" bezeichnet. Das Hauptthemenfeld des Artikels bilden auch diesmal die Strategien zur Verdeckung und Verharmlosung des sexuellen Missbrauchs an der Schule und die Schilderungen der beharrlichen Aktivitäten der betroffenen Schüler für eine Aufklärung und Aufarbeitung der Missbrauchsfälle. Die eine Seite übt dem Text zufolge Druck aus, indem sie Forderungen wie z. B. die nach einer öffentlichen Entschuldigung und den Rücktritt des Vorstandes sowie darauf bezogene Ultimaten stellt. Die andere Seite steht mit dem „Rücken zur Wand" und ringt sich nach „heftigem internen Gerangel" eine „Stellungnahme" ab. Auch das Schweigen wird zum Thema gemacht, indem auf Teile des Vorstandes sowie Gerold Becker verwiesen wird, die sich zu den „Vorwürfen" nicht

öffentlich äußern wollen. Die einem betroffenen ehemaligen Schüler zugeschriebene Formel des „System Becker“ wird verwendet. Indem auch andere Dimensionen von Gewalt, wie physische und psychische Gewalt, unter anderem bereits im Titel benannt werden, wird implizit auf die Mehrdimensionalität von Gewalterfahrungen hingewiesen.

Im August des Jahres 2018 titelt die Süddeutsche Zeitung zum Fall eines neunjährigen Jungen, der von seiner Mutter und seinem Stiefvater missbraucht sowie im Internet zum sexuellen Missbrauch gegen Bezahlung angeboten wurde: *„Das Beste wäre, sie hätten sich nie getroffen“.* Im Gegensatz zur Artikelüberschrift, die eine gewisse Hilflosigkeit transportiert, argumentiert der Autor im Stil einer Gerichtsreportage. So berichtet er im Rahmen der „beispiellosen Prozessserie“ über die Aufdeckung eines „pädokriminellen Netzwerks“, aber hauptsächlich über die verschiedenen gerichtlichen Urteile gegen die Haupt- und Nebentäter. Für alle wird das konkrete Strafmaß in Jahren und Monaten und – so dies der Fall ist – sich anschließender Sicherheitsverwahrung verkündet. Zusätzlich zu dem schweren sexuellen Missbrauch werden „Delikte“ wie „Zwangsprostitution“ und „Menschen- bzw. Kinderhandel“ benannt. Dass der Junge den brutalen Missbrauch durch einen bestimmten Täter überlebt habe, wird als „großes Glück“ beschrieben. Das Leidensszenario der betroffenen Kinder wird ausführlich dargestellt, die „widerlichen Details“ zusammenfassend so beschrieben: diese wurden „auf besonders schwere Weise vergewaltigt, (…) wie Ware gehandelt, beleidigt, erniedrigt, verängstigt, verletzt, zur Schau gestellt, belogen.“ Dass es eine solche Form von Kinderhandel gebe, wird die zuständige Staatsanwältin zitiert, habe sie vielleicht in Osteuropa, aber nicht in Deutschland für möglich gehalten. Der Haupttäter Christian L. wird für seine Funktion als „Kronzeuge“ gelobt und bekommt dafür eine „mildere Strafe“. Die strafrechtliche Vorgeschichte von Christian L. wird kurz beleuchtet wie die bis zu diesem Zeitpunkt nicht vorbestrafte Mutter des betroffenen Jungen, deren „schwierige Lebensgeschichte“ ebenso kurz umrissen wird. Thematisch wird der Artikel vom Modus des Strafens dominiert, was in einem eigenartig anmutenden Kontrast zum rat- und hilflos klingenden Fazit steht, in dem sich der Inhalt der Überschrift des Artikels wiederholt, dass es am besten gewesen wäre, wenn sich die beiden Haupttäter*innen „einfach nie begegnet wären.“ (vgl. Wiegand 2018).

Diskussion – ein Diskurs im Wandel der Zeit?

Festgehalten werden kann, dass die Thematisierung von sexueller Gewalt an Kindern lange Zeit im Kontext der bürgerlichen Frauenbewegung stattgefunden hat, wobei bereits früh auf die Verwobenheit der Gewaltform in gesellschaftliche Machtverhältnisse hingewiesen wurde und betroffene Frauen als

Sprecherinnen des Diskurses zu Wort (vgl. Brigitte 1983) kamen. Vor diesem Hintergrund kann plausibel gemacht werden, dass die Thematisierung sexueller Gewalt gegen Kinder und Jugendliche sich bereits in den 1980er Jahren durch Aspekte auszeichnete, die auch im Zuge der Neuthematisierung nach 2010 eine prominente Rolle einnehmen, wenn auch zunächst vor allem als Forderung, beispielsweise mehr Betroffenen Sprecher*innen-Positionen im Diskurs einzuräumen. Die Gestalt des Diskurses um sexuelle Gewalt in Kindheit und Jugend erscheint in dieser Hinsicht weniger als linear und progressiv, als vielmehr zirkulär, indem bestimmte Aspekte der Thematisierung im Rahmen der Frauenbewegung nach 2010 in verstärkter Form wiederaufgenommen wurden. Als Schwäche dieser Art der Thematisierung kann gelten, dass die Betroffenheit von Jungen lange Zeit nur am Rande mitverhandelt wurde und die Tatsache, dass auch Frauen Täterinnen[6] sein können, gänzlich unerwähnt blieb. Die geschlechtsspezifischen Aspekte sexueller Gewalt gegen Kinder scheinen auch nach 2010 nach wie vor – wenn überhaupt – dann eher randständig verhandelt zu werden. Die in diskursiven Ereignissen zur Verfügung gestellte Subjektposition „des Opfers" bleibt vorrangig weiblich geprägt. Obwohl die Betroffenheit von Jungen und Männern vor allem im wissenschaftlichen Diskurs nicht geleugnet wird (vgl. Rieske 2016 S. 84), so scheint dennoch deren spezifische Situation nach wie vor wenig anerkannt bzw. verstanden (vgl. Lenz 2014). „Dementsprechend ist das Wissen darüber, dass und in welcher Weise männlichen Personen sexualisierte Gewalt widerfährt, nur wenig verbreitet." (Rieske 2016, S. 83). Als weitere Schwäche des ersten zentralen Thematisierungskontextes im Rahmen der Frauenbewegung kann die gezeigte Tendenz gelten, den betroffenen Mädchen und Frauen die Verantwortung für die Prävention von bzw. die Beendigung von Missbrauchsverhältnissen scheinbar einseitig zuzuschreiben. Dies mutet umso irritierender an, da die Ursachen für sexuelle Gewalt bereits in zugrundeliegenden gesamtgesellschaftlichen Machtstrukturen erkannt schienen. Im medizinisch-psychologischen Spezialdiskurs scheint dagegen in erster Linie die Glaubwürdigkeit betroffener Kinder und Jugendlicher im Rahmen gerichtlicher Verhandlungen von Sexualdelikten prominent verhandelt worden zu sein.

Als weiteres Ergebnis des Beitrages konnte gezeigt werden, dass sich mit dem Beitrag von Pater Mertes ein bisher einmalig gebliebenes diskursives Ereignis vollzogen hat, indem sich eine darin zum Ausdruck kommende inhaltliche Verschiebung innerhalb der bisher bekannten Thematisierungsweisen sexueller Gewalt an Kindern und Jugendlichen dokumentiert. Dieses sticht inso-

6 Zur Thematik weiblicher Täterschaft im Kontext sexuellen Kindesmissbrauchs siehe u.a. Elliott (1995): Frauen als Täterinnen: sexueller Missbrauch an Mädchen und Jungen. In der Einleitung kommentiert Kavemann diese Thematik im Kontext der feministischen Diskussion um sexuelle Gewalt mit den Worten: „Das bringt mein Weltbild durcheinander." (ebd., S. 13).

fern deutlich hervor, als dass Andresen und Demant in einer Analyse ausgewählter Artikel und Publikationen innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Fachdisziplin einen „Modus der Externalisierung“ (Andresen/Demant 2017, S. 46) als vorherrschende Thematisierungsform identifiziert haben. Dieser verlagert in Form einer Verschiebung Verantwortung auf „einzelne Konzepte, einzelne Personen oder herausragende Einrichtungen“, um „systematische Selbstkritik und damit auch erziehungswissenschaftliche Positionierungen (zu) umgehen.“ (ebd., S. 45 f.). Damit kann die These plausibel gemacht werden, dass ergänzend zu den bisher zur Debatte gestellten Gründen bzw. Thesen (vgl. dazu Döring 2018) für die Resonanzlosigkeit des ersten Beitrages in der FR zum sexuellen Missbrauch in der Odenwaldschule auch ein neuer Modus innerhalb der bisherigen Thematisierungsweisen die große mediale Resonanz auf den Brief von Pater Mertes im Jahr 2010 begründet haben könnte. Dieser konnte als „Modus der Verantwortungsübernahme“ beschrieben sowie als diskursives Einschlagsereignis in Anlehnung an Fuchs (2012) und Assmann (2017) gedeutet werden (Pohling 2021, S. 220). Das Ereignis kann insofern als Einschlagsereignis bezeichnet werden, als dass darin einerseits grundlegende inhaltliche Verschiebungen innerhalb der bisher gängigen Thematisierungsweisen sexueller Gewalt an Kindern und Jugendlichen in pädagogischen Kontexten zum Ausdruck kommen und es andererseits gesellschaftliche Veränderungen zugunsten der Stimmen von Betroffenen begünstigt hat. Assmann bringt den damit gemeinten gesellschaftlichen Wandel wie folgt auf den Punkt: „Es bedurfte also eines Wertewandels und einer neuen Sensibilität für die Abhängigkeit und Ausbeutung ihrer schwächsten Glieder, bevor die Gesellschaft bereit war, sich von einem Schutzschild für die Täter in einen Resonanzboden für die Opfer zu verwandeln.“ (Assmann 2017, S. 7).

Im vom Berliner Tagesspiegel abgedruckten Brief des Paters dominieren eindeutige Formulierungen und klare Aussagen, womit die Grenzen des bisher Sagbaren vor allem hinsichtlich der Frage nach der Glaubwürdigkeit der geschilderten Vorgänge überschritten zu werden scheinen. Dies legt die Lesart nahe, dass der Autor hierin nicht mit der Frage nach der Glaubwürdigkeit von Vorwürfen ringt, sondern gewaltvolle Ereignisse benennt, Hintergründe analysiert und Verantwortung übernimmt. Dies könnte umso mehr Wirkung entfaltet haben, da diese Haltung von einer Person in einer dafür verantwortlichen, institutionsinternen Position vertreten wird. Im Kontrast dazu überwiegt in den besprochenen FR Artikeln von 1999 und 2010 ein eher vorsichtiges diskursives „Abtasten“ mittels eines Potpourris aus Zitaten, welches eindeutige Aussagen überwiegend zu vermeiden scheint.

Abseits dieses diskursiven Einschlagsereignisses des Jahres 2010 zeigt sich anhand der Skizze jedoch insgesamt die diskursive Tendenz, bestimmte Aspekte von sexuellen Gewalthandlungen gegen Kinder und Jugendliche bereits früh und wiederholt, andere nur unterschwellig zu thematisieren: So konnte

gezeigt werden, dass der Ansatz, sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche aus einer system- und gesellschaftskritischen Perspektive heraus zu beleuchten, zwar bereits in den Anfängen des Diskurses angelegt, aber nicht konsequent entfaltet wurde. In diesem Zusammenhang konnte auch gezeigt werden, dass im medizinisch-psychologischen Diskurs eher die Frage nach der Glaubwürdigkeit von auf sexuellen Missbrauch bezogenen Äußerungen von betroffenen Kindern und Jugendlichen verhandelt wurde. In diesem Sinne dokumentiert die Skizze einen langwierigen und nach wie vor schwierigen gesellschaftlichen Erkenntnisprozess, den Heinz-Jürgen Voß (2015) mit den Worten zusammenfasste, dass Gewalt gegen Kinder und Jugendliche über viele Jahrzehnte hinweg als selbstverständlich angesehen und vollzogen wurde und sich die Gesellschaft offenbar erst jetzt entschieden habe, Gewalt zu verlernen und Rechte von Kindern öffentlich zu diskutieren und gesetzlich zu schützen (vgl. Voß 2015, S. 36). Oder wie Werner Bohleber es formulierte: „Die Grenzen des Sagbaren haben (…) immer auch mit gesellschaftlichen Einschränkungen, Umdeutungen und Tabuisierungen zu tun." (Bohleber 2007, S. 313). Wie der Übergang zum Sprechen über sexualisierte Gewalt in Kindheit und Jugend vor diesem gesellschaftlich-diskursiven Hintergrund lebensgeschichtlich hergestellt und in biografisch-narrativen Interviews gestaltet wird, ist die hieran anschließende Frage, mit der ich mich in meiner Dissertationsstudie beschäftigt habe (Pohling 2021).

Literatur

Andresen, Sabine/Demant, Marie (2017): Worin liegt die Verantwortung der Erziehungswissenschaft? Ein Diskussionsbeitrag zur Aufarbeitung sexualisierter Gewalt in der Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft, 28, 54, S. 39-49.

Assmann, Aleida (2017). Geheimnis, Schweigen, Reden. Vortrag zum 1. Öffentlichen Hearing „Sexueller Missbrauch in der Familie" am 31. Januar 2017 in der Akademie der Künste in Berlin. Quelle: https://www.aufarbeitungskommission.de/wp-content/uploads/2017/05/Vortrag-Berlin-Hearing-Assmann.pdf [letzter Abruf am 17.03.2020].

Baader, Meike Sophia (2016): History and gender matters. Erziehung – Gewalt – Sexualität in der Moderne in geschlechtergeschichtlicher Perspektive. In: Mahs, Claudia/Rendtorff, Barbara/Rieske, Thomas Viola (Hrsg.): Erziehung, Gewalt, Sexualität. Zum Verhältnis von Geschlecht und Gewalt in Erziehung und Bildung (Schriftenreihe der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. S. 13-36.

Bange, Dirk (Hrsg.) (2002): Handwörterbuch sexueller Missbrauch. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.

Bange, Dirk/Enders, Ursula (1995): Auch Indianer kennen Schmerz. Sexuelle Gewalt gegen Jungen. Köln: Verlag Kiepenheuer & Witsch.
Bange, Dirk (2016): Geschichte der Erforschung von sexualisierter Gewalt im deutschsprachigen Raum unter methodischer Perspektive. In: Helfferich, Cornelia/Kavemann, Barbara/Kindler, Heinz (Hrsg.): Forschungsmanual Gewalt. Grundlagen der empirischen Erhebung von Gewalt in Paarbeziehungen und sexualisierter Gewalt. Wiesbaden: Springer VS, S. 33-46.
Bohleber, Werner (2007): Erinnerung, Trauma und kollektives Gedächtnis. Der Kampf um die Erinnerung in der Psychoanalyse. In: Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse, 61, S. 293-321.
Brigitte (1983): Als Kind mißbraucht. Frauen brechen das Schweigen. Eine Dokumentation zusammengestellt und bearbeitet von Angelika Gardiner-Sirtl. München: Mosaik Verlag GmbH.
Döring, Nicola (2018): Wie wird das Problem des sexuellen Kindesmissbrauchs auf YouTube thematisiert? In: Zeitschrift für Sexualforschung, 31, S. 333-356.
EMMA (1978): Das Verbrechen, über das niemand spricht. https://www.emma.de/artikel/sexueller-missbrauch-das-verbrechen-ueber-das-niemand-spricht-264278. [letzter Zugriff: 25.06.2019].
Foucault, Michel (1981): Archäologie des Wissens. 18. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. 18. Auflage 2018.
Fuchs, Anne (2011): After the Dresden Bombing. Pathways of Memory 1945 to the present. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
Geisler, Erika (1959): Das sexuell mißbrauchte Kind. Beitrag zur sexuellen Entwicklung, ihrer Gefährdung und zu forensischen Fragen. Göttingen: Verlag für Medizinische Psychologie.
Gerhards, Jürgen (2010): Diskursanalyse als systematische Inhaltsanalyse. Die öffentliche Debatte über Abtreibungen in den USA und der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. In: Keller, Reiner/Hirseland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse (Band 2). Forschungspraxis. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 333-358.
Görgen, Arno/Fangerau, Heiner (2018): Deconstruction of a taboo: press coverage of sexual violence against children in pedagogical institutions in Germany 1950-2013. In: Media, Culture & Society, 40 (7), S. 973-991.
Gruschka, Andreas (2010): „Erregte Aufklärung“ - ein pädagogisches und publizistisches Desaster. In memoriam Katharina Rutschky. In: Pädagogische Korrespondenz, 42/2010, S. 5-22.
Kavemann, Barbara/Lohstöter, Ingrid (1984): Väter als Täter. Sexuelle Gewalt gegen Mädchen. Erinnerungen sind wie eine Zeitbombe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
Kavemann, Barbara/Graf-van Kesteren, Annemarie/Rothkegel, Sibylle/Nagel, Bianca (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: Springer Fachmedien.
Keller, Reiner (2011): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
Keller, Reiner (2004): Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. Opladen: Leske + Budrich.

Keller, Reiner (2001): Wissenssoziologische Diskursanalyse. In: Keller, Reiner/Hirseland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band I: Theorien und Methoden. Opladen: Leske + Budrich. S. 113-143.

Lenz, Hans-Joachim (2014): Wenn der Domspatz weiblich wäre... Über den Zusammenhang der Verdeckung sexualisierter Gewalt an Männern und kulturellen Geschlechterkonstruktionen. In: Mosser, Peter; Lenz, Hans-Joachim (Hrsg.): Sexualisierte Gewalt gegen Jungen: Prävention und Intervention. Ein Handbuch für die Praxis. Wiesbaden: Springer VS. S. 15-40.

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 12. überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

Noll, Milena (2013): Sexualisierte Gewalt und Erziehung: Auswirkungen familialer Erfahrungen auf die Mutter-Kind-Beziehungen. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress.

Pohling, Andrea (2021): Artikulationen Sexueller Gewalt. Biographien, Diskurse und der Übergang zum Sprechen. Wiesbaden: Springer VS. Dissertationsschrift. (Im Erscheinen).

Rieske, Thomas Viola (2016): Junge ≠ Opfer? Zur (These der) Verleugnung männlicher Betroffenheit von sexualisierter Gewalt im pädagogischen Feld. In: Mahs, Claudia/Rendtorff, Barbara/Rieske, Thomas Viola (Hrsg.): Erziehung, Gewalt, Sexualität. Zum Verhältnis von Geschlecht und Gewalt in Erziehung und Bildung. Schriftenreihe der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 79-94.

Rosenthal, Gabriele (2015): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. 5. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Rutschky, Katharina (1992): Erregte Aufklärung. Kindesmißbrauch: Fakten & Fiktionen. Hamburg: Klein Verlag.

Schindler, Jörg (1999): Der Lack ist ab. Frankfurter Rundschau Online. https://www.fr.de/politik/lack-11620273.html. [letzter Zugriff: 16.01.2019].

Schindler, Jörg (2010): Missbrauch an der Odenwaldschule. Gemobbt, geschlagen, vergewaltigt. Frankfurter Rundschau Online. https://www.fr.de/politik/gemobbt-geschlagen-vergewaltigt-11658656.html. [letzter Zugriff: 16.01.2019].

Schreiber, Adele (1907): Kindermißhandlung. In: Schreiber, Adele (Hrsg.): Das Buch vom Kinde. Ein Sammelwerk für die wichtigsten Fragen der Kindheit unter Mitarbeit hervorragender Fachleute. Band II. Leipzig/Berlin: Teubner Verlag.

Simon, Jana/Willeke, Stefan (2010): Missbrauch am Odenwald-Internat. Das Schweigen der Männer. DIE ZEIT 25.03.2010. Quelle: https://www.zeit.de/2010/13/-DOS-Missbrauch-Schweigen-Odenwald-Internat. [letzter Zugriff: 16.01.2019].

Stern, William (1926): Jugendliche Zeugen in Sittlichkeitsprozessen – ihre Behandlung und psychologische Begutachtung. Leipzig: Verlag von Quelle & Meyer.

Tagesspiegel (2010): Dokumentiert: Der Brief des Canisius-Rektors. https://www.tagesspiegel.de/berlin/dokumentiert-der-brief-des-canisius-rektors/1672092.html. [letzter Zugriff: 26.06.2019].

Voß, Heinz-Jürgen (2015): „Die Lust am Kind“ und „Kein Täter werden“. Bausteine für eine gesellschaftliche und forschungsethische Debatte. In: Mildenberger, Florian (Hrsg.): Die andere Fakultät. Theorie, Geschichte, Gesellschaft. Hamburg: Männerschwarm Verlag. S. 28-39.

Walther, Andreas/Stauber, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wanka, Anna (2020): Perspektiven und Ziele einer reflexiven Übergangsforschung. In: Walther, Andreas/Stauber, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wanka, Anna (Hrsg.): Reflexive Übergangsforschung. Theoretische und methodologische Grundlagen. Leverkusen/Opladen: Verlag Barbara Budrich.S. 11-36.

Wiegand, Ralf (2018): Missbrauchsfall von Staufen. Das Beste wäre, sie hätten sich nie getroffen. Süddeutsche.de Panorama. Zugriff am 08.07.2019. Quelle: https://www.sueddeutsche.de/panorama/staufen-prozess-urteil-1.4084779. [letzter Zugriff: 28.09.2020].

Wrana, Daniel/Ziem, Alexander/Reisigl, Martin/Nonhoff, Martin/Angermuller, Johannes (2014): DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Wulf, Christoph (2009): Anthropologie. Geschichte – Kultur – Philosophie. Köln: Anaconda.

Migrant*innenorganisationen und ihre behördliche Adressierung – empirische Befunde zur Organisationswerdung von übergangsrelevanten Kollektivsubjekten

Nils Klevermann

Migrant*innenorganisationen als übergangsrelevante Organisationen

Übergänge[1] im Lebenslauf vollziehen sich oft in Organisationen. Sie sind die zentralen Akteur*innen, in denen eine Auseinandersetzung mit Übergängen stattfindet; hier werden die notwendigen Anforderungen zu deren Bewältigung eingeübt und – wenn nötig – das Scheitern eines misslungenen Übergangs kompensiert. Organisationen sind aber auch Schutzräume, Orte, an denen sich Subjekte vor den Anforderungen eines Übergangs zurückziehen oder widerständige Praktiken entwickeln. Daher scheint es für die Übergangsforschung vielversprechend zu sein, nicht nur das einzelne Subjekt, sondern auch Kollektivsubjekte, wie etwa Organisationen, zu untersuchen.

Gegenstand des Beitrags sind gegenwärtige Adressierungen von Migrant*innenorganisationen[2] durch Politik und Verwaltung. Galten Migrant*innenorganisationen insbesondere in den 1980er-Jahren (vgl. u.a. Esser 1986) als Orte für die Schaffung einer Parallelgesellschaft von als migrantisch adressierten Subjekten und als Ausdruck ihrer fehlenden Integration, so setzte sich seit den 1990er-Jahren die Einsicht durch, dass sie selber zentrale Akteur*innen der Integration sind (vgl. u.a. Sezgin 2010). Zum einen thematisieren und problematisieren sie selbst migrationsbedingte Übergänge, zum anderen werden sie in gesellschaftspolitischen wie auch in wissenschaftlichen Debatten als unverzichtbar für die Integration der Migrant*innen angesehen. Durch sie, so das

1 Ein großer Dank für kritische Anmerkungen und hilfreiche Anregungen gilt Petra Bauer, Christiane Hof und Barbara Stauber.

2 In diesem Beitrag verwende ich die Bezeichnung Migrant*innenorganisationen für migrantisch adressierte Organisationen, da sie in Politik und Verwaltung zumeist als Migrant*innenorganisationen bezeichnet werden und es sich hierbei um die Selbstbezeichnung einer Vielzahl von Organisationen handelt.

Versprechen, soll das integrationsbedürftige migrantische Subjekt den Übergang zu einem integrierten Subjekt vollziehen. Die bestehende Selbstverständlichkeit, mit der die Bedeutung von Migrant*innenorganisationen für die Gestaltung migrationsbedingter Übergänge ausgewiesen wird, soll in diesem Beitrag mithilfe einer reflexiven Übergangsforschung (vgl. Walther et al. 2020) kritisch diskutiert und analysiert werden.

Vor diesem Hintergrund will ich der Frage nachgehen, *wie* Migrant*innenorganisationen zu anerkannten Organisationen bei der Herstellung und Gestaltung von Übergängen werden. Der Fokus liegt auf der Untersuchung von Praktiken der Adressierung, die sich aus der politischen Ansprache der Migrant*innenorganisationen rekonstruieren lassen. Bei dem Versuch, eine Antwort zu geben, gehe ich in vier Schritten vor: Im ersten Schritt stelle ich unter Zuhilfenahme des subjektivierungstheoretischen Werkzeugkastens einen analytischen Zugang zur Organisationsbildung von Migrant*innenorganisationen vor. In einem zweiten Schritt schließe ich an Perspektiven und Ziele einer reflexiven Übergangsforschung an. Um Subjektivierungsprozesse für die empirische Analyse zugänglich zu machen, gehe ich im dritten Schritt auf die Adressierungsanalyse, meine Datenbasis sowie die Auswertungsweise ein. Ausgestattet mit diesem analytischen Instrumentarium, stelle ich im vierten Abschnitt Einblicke in zwei exemplarische Adressierungszüge[3] vor. In einem abschließenden Fazit wird die Relevanz der Untersuchung von Kollektivsubjekten für die Übergangsforschung noch einmal pointiert.

Die Organisationswerdung von Migrant*innenorganisationen

Um die Organisationswerdung von Migrant*innenorganisationen innerhalb der gegenwärtigen Integrationspolitik theoretisch zu ergründen, knüpfe ich an die interdisziplinäre Theorie der Subjektivierung an. Nach Foucault bedeutet Subjektivierung, von jemandem zum Subjekt gemacht zu werden und sich selbst dazu zu machen (vgl. Foucault 1994: 247). Dieser analytische Zugriff ist keine klassische Subjektphilosophie, „sondern eine Perspektive, der es um das (konkrete) Werden und Gewordensein von (konkreten) Subjekten geht" (Saar 2013: 17). Foucault erklärt die Absicht seiner Arbeit damit, „eine Geschichte der verschiedenen Verfahren zu entwerfen, durch die in unserer Kultur Menschen zu Subjekten gemacht werden" (Foucault 1994: 243).

3 Der Begriff der Adressierungszüge ist durch den praxistheoretischen Begriff der „Spielzüge" (Alkemeyer/Budde/Freist 2013) inspiriert. Als analytischer Überbegriff verweist er darauf, dass sich Adressierungen auf eine als intelligibel anerkannte Art und Weise hervorbringen und sich aufeinander beziehen.

Die subjektivierungstheoretische Spur aufnehmend, können auch Kollektivsubjekte, wie hier Migrant*innenorganisationen, als Effekte von Subjektivierungspraktiken analysiert werden (vgl. Alkemeyer/Bröckling/Peter 2018). Der zentrale theoretische Ausgangspunkt ist das Zurückweisen essenzialisierender Annahmen über Kollektive. Folgt man dieser Forschungstradition, gerät ihre Verfasstheit als historisch und kulturell bedingt in den Blick. Kollektive werden nicht einfach vorausgesetzt und mit einem Wesenskern ausgestattet. Stattdessen wird die performative Hervorbringung von Kollektivsubjekten in der sozialen Praxis betrachtet. Organisationen können in diesem Sinne als eine spezifische Form von Kollektivsubjekten verstanden werden. Als Produkt performativer Praxis gelten Organisationen dann als „auf Dauer gestellte spezifische ‚Regime von Praktiken'" (Hartz 2018: 197). Im Gegensatz zu anderen Kollektivsubjekten, wie Peers oder soziale Bewegungen, zeichnen sich Organisationen als mehr oder minder feste und in Veränderungen vergleichsweise schwerfällige wie träge soziale Gebilde aus. Sie verfügen über ein gewisses „Immunsystem" gegenüber dem Eigensinn von Subjekten (Peter 2018: 40); gleichwohl sind sie dagegen nicht resistent. Um als Organisationen eine soziale Existenz zu erhalten, müssen sie in iterativen Praktiken fortwährend hervorgebracht werden. Aus einer subjektivierungstheoretischen Perspektive stellt sich die Frage nach den Bedingungen der Organisationswerdung, d. h. danach, mit welchen Techniken und Strategien Migrant*innenorganisationen zu übergangsrelevanten Organisationen gemacht werden und sich selbst machen beziehungsweise mit anderen Worten: wie sie subjektiviert werden und sich selbst subjektivieren.

Die Fokussierung auf Kollektivsubjekte bei der Analyse der Hervorbringung und Gestaltung von Übergängen scheint Erkenntnisgewinn bringend, da diese als „eine Art Relaisstation von Machtwirkungen" (Gertenbach 2014: 162) fungieren. Migrant*innenorganisationen werden zum einen innerhalb des Subjektivierungssettings der Integrationspolitik von Politik und Verwaltung adressiert und zum anderen adressieren Migrant*innenorganisationen im Organisationsleben wiederum das einzelne, als migrantisch adressierte Subjekt. Es kommt somit zu einer engen Verzahnung zwischen individueller und kollektiver Subjektivierung (vgl. auch Schmincke 2018). Da auch das Kollektivsubjekt „*Schnittpunkt einer Vielzahl von Bestimmungskräften*" (Saar 2013: 21, Herv. i. Orig.) ist, müssen die in ihm zusammentreffenden unterschiedlichen Rationalitäten und Technologien ausgehandelt und an die Subjekte weitergegeben werden. Die Machtwirkung von Praktiken der Subjektivierung zeichnen sich dabei durch einen paradoxen „Doppelaspekt" (Butler 2017: 8) aus: Das (Kollektiv-)Subjekt muss sich der Ansprache der Politik und Verwaltung unterwerfen, um soziale Existenz in einer spätmodernen Einwanderungsgesellschaft zu erlangen – und dies heißt ganz praktisch: Fördergelder zu beantragen, sozialstaatliche Maßnahmen anbieten zu können, zu kommunalen und nationalen Entscheidungs- und Willensbildungsprozessen eingeladen zu

werden. Diese Beispiele verdeutlichen, wie Macht nicht nur in einem restriktiven Sinne beherrscht, sondern gleichzeitig aktiviert und formt. Der Subjektstatus der Organisationen und deren daraus resultierende Handlungsmacht hängen an der Unterwerfung unter die Ansprache.

Wenn demnach von keiner prädiskursiven organisationalen Identität ausgegangen werden kann, dann ist die Anrufung konstitutiv für deren Ausbildung: Das Subjekt, so Butler, entsteht als Konsequenz aus der Sprache und bleibt somit an ihre Begriffe gebunden (vgl. ebd.: 101). Um den Prozess der Subjektbildung theoretisch zu erklären, also zu beschreiben, wie das Subjekt im Rahmen von Diskursen in die soziale Existenz, ins Dasein, hineingerufen wird, diskutiert sie Althussers Konzept der Anrufung. Die Anrufung als soziale Praxis gilt als konstitutive Kraft, um das Subjekt zu erzeugen. In ihr materialisiert sich eine herrschende Ordnung, so dass erklärt werden kann, wie das Subjekt entlang hegemonialer gesellschaftlicher Normen hervorgebracht wird:

> „Von einer gesellschaftlichen Anrufung angerufen oder angesprochen zu werden heißt, zugleich diskursiv und gesellschaftlich konstituiert zu werden. Diese Anrufung muss keine explizite oder offizielle Form annehmen, um gesellschaftlich effizient und für die Subjektbildung konstitutiv zu sein. So gesehen leistet die Anrufung als performative Äußerung die diskursive Konstitution des Subjekts, die unlösbar an seine gesellschaftliche Konstitution gebunden ist." (Butler 2018: 240)

Dies bedeutet nicht, dass das Kollektivsubjekt intentional die gesellschaftlichen Normen befolgt. Vielmehr stellen die durch die Anrufung zum Ausdruck gebrachten Normen die Bedingung dar, überhaupt von Politik und Verwaltung als Kollektivsubjekt anerkannt zu werden. Durch Anrufungen, wie bspw. *Brückenbauer*, werden intelligible Subjektpositionen hervorgebracht, an denen sich Migrant*innenorganisation ausrichten müssen, um von Politik und Verwaltung anerkannt zu werden. Sie werden durch solche Anrufungen aufgefordert, „ein organisationales Subjekt zu sein bzw. zu werden" (Eickhoff 2018: 223), dass sich entlang der aufgerufenen Normen bildet. Bedeutsam ist, dass Adressierungen nicht in einem kausal-deterministischen Sinne existieren, sondern Praktiken bilden, auf die geantwortet werden muss. Zu eben jenen Adressierungen muss sich die Migrant*innenorganisation ins Verhältnis setzen – zwischen affirmativ-aufnehmend und widerständig-ablehnend. Dabei stellt sich die Organisationswerdung nicht als ein einmaliger Akt dar, an dessen Ende das Kollektivsubjekt steht, sondern vielmehr als ein „unaufhörlich *reproduzierter* Status" (Butler 2017: 112). Das Kollektivsubjekt Migrant*innenorganisation ist folglich im permanenten Werden begriffen und fortwährend mit der Aufforderung konfrontiert, sich der Politik und Verwaltung zu unterwerfen, um Subjekt zu sein und seinen Subjektstatus nicht zu gefährden. Es kann nicht als einfache Ableitung dieser machtvollen Adressierungen verstanden werden. Vielmehr reagiert es darauf, indem es sich zu den Anrufungen situiert. Dieses Ins-Verhältnis setzen stellt das Ergebnis innerorganisationaler Prakti-

ken dar. Diese sind in einem Spektrum zwischen hierarchisch bis basisdemokratisch angesiedelt und können harmonisch bis konfliktreich ausgehandelt werden. Gerade Migrant*innenorganisationen sind Kollektivsubjekte, die sich auch durch widerständige Praktiken auszeichnen und seit ihren Anfängen in den 1950er-Jahren als (informelle) Arbeiter*innenvereinigungen eine „heterodoxe Anrufung und Formierung" (Hartz 2018: 195) ermöglichen.

In diesem Beitrag konzentriere ich mich auf die soziale Zurichtung, hier verstanden als die Adressierungen durch Politik und Verwaltung innerhalb des Subjektivierungssettings der Integrationspolitik.

Übergangsforschung reloaded – die Hervorbringung und Gestaltung eines „Dazwischen"

Aus der Perspektive einer interdisziplinären Übergangsforschung geraten die vielfältigen Praktiken in den Blick, mit denen Migrant*innenorganisationen adressiert werden, um das migrantisch adressierte Subjekt zu integrieren. Die Integration wird zu einer Chiffre für den Übergang. Das Integrationsregime (vgl. auch Castro Varela 2015) kann als ein mehr oder weniger aufeinander abgestimmtes, jedoch auch umkämpftes Ensemble von Regierungspraktiken verstanden werden, durch die Subjekte und Kollektivsubjekte mit Übergängen und den Anforderungen ihrer Bewältigung konfrontiert werden. So sind Migrant*innenorganisationen beispielsweise aufgefordert, Integrationskurse oder Elternseminare für das als integrationsbedürftig adressierte Subjekt anzubieten. Das Subjekt soll sich als ein Subjekt im Übergang verstehen (lernen). Wie diese Beispiele erahnen lassen, sind Übergänge im Lebenslauf umkämpfte Grenzziehungen, sie gelten als „Zustands-, Rollen- und Statuswechsel" (Walther/Stauber 2018: 913) und sind damit eingewoben in Technologien der Disziplinierung und Normalisierung. Die machtvollen Zuweisungen auf veränderte Subjektpositionen im sozialen Raum mittels Zugehörigkeitsordnungen (Migrant*in/Nicht-Migrant*in und integriert/nicht-integriert) und das dadurch entstehende „Dazwischen" (noch nicht integriert) stehen im Fokus der Übergangsforschung. Folglich sind Übergänge nicht nur als restriktive, sondern auch als produktive und formative Form der Macht zu verstehen.

Eine reflexive Übergangsforschung (vgl.Walther et al. 2020) fragt genau nach diesem Zustandekommen von Übergängen, ohne von einer ontologischen Setzung auszugehen. Damit wendet sich dieser Forschungsstil gegen eine essenzialisierende Betrachtung von Übergängen im Lebenslauf. Ausgehend von dieser Perspektivverschiebung, liegt das Erkenntnisinteresse nicht (mehr) auf der Frage, was ein Übergang ist, sondern die Konstruktion von Übergängen wird selbst zum Forschungsgegenstand (vgl. Walther/Stauber 2018: 912).

Übergänge werden „nicht als fixe Gegebenheiten, sondern in ihrem Prozesscharakter betrachtet […] – genauer: als Realitäten, die sich ausschließlich dem praktischen Vollzug verdanken“ (Wanka et al. 2020: 20). Indem Übergänge nicht als natürlich gegeben vorausgesetzt werden, wird somit nach ihrer Herstellung und Gestaltung in der sozialen Praxis gefragt. Es gilt, herauszuarbeiten, welchen Praktiken das als migrantisch adressierte Subjekt im Übergang der Integration ausgesetzt wird. Indem Übergänge nicht prädiskursiv bestehen, sondern diskursiv hervorgebracht werden, geraten sie als kontingentes und historisches Produkt einer machtförmigen Praxis in den Blick.

Durch die Zusammenführung einer reflexiven Übergangsforschung mit der interdisziplinären Theorie der Subjektivierung können Übergänge im Lebenslauf als Regime von Subjektivierungspraktiken verstanden werden. Diese spezifische Form der Regierbarmachung betrifft nicht nur das einzelne Subjekt, sondern auch Kollektivsubjekte. Übergänge sind auf Kollektivsubjekte angewiesen, da in ihnen Individuen als Subjekte im Übergang subjektiviert werden und sich selbst als diese subjektivieren. Im Folgenden möchte ich mich der Analyse dieser Subjektivierungspraktiken mithilfe der Analyse von Adressierungen empirisch nähern.

Das Instrumentarium zur Analyse von Subjektivierungsprozessen

Im zweiten Teil dieses Betrags möchte ich mich dem verwendeten Analyseinstrumentarium sowie der Datengrundlage und Auswertungsstrategie zuwenden, um einen Einblick zu erhalten, wie Migrant*innenorganisationen als übergangsrelevante Kollektivsubjekte adressiert werden.

Adressierungstheoretische Überlegungen

Um die Organisationswerdung von Migrant*innenorganisationen, also den Prozess, zu jemandes organisationalen Subjekt gemacht zu werden, für die empirische Analyse zugänglich zu machen, knüpfe ich an die von Rose und Ricken (vgl. 2018) ausgearbeitete Adressierungsanalyse an. Für die empirische Rekonstruktion der oben beschriebenen Subjektivierungsprozesse von Kollektivsubjekten werden die konkreten und heterogenen Adressierungspraktiken als Forschungsgegenstände betrachtet und analysiert. Es handelt sich um einen Forschungszugang zur empirischen Operationalisierung des Subjektivierungsgeschehens. Unter Adressierungen sind nicht nur direkte Anrufungen, sondern in einem umfassenderen Sinne explizite wie implizite Adressierungen zu verstehen. Somit geht die Analyse von „der Prämisse aus, dass sich an *jedwede*

sozial vollzogene Praktik sinnvoll die Frage nach den darin artikulierten Adressierungen richten lässt“ (Rose/Ricken 2018, S. 167, Herv. i. Orig.). In der Adressierungsanalyse stellt sich dementsprechend die Frage,

„wie jemand von wem und vor wem als wer angesprochen wird und wie er oder sie damit umgeht, darauf reagiert und readressiert; zugleich wird aber damit auch danach gefragt, wer man in diesen Adressierungen und Readressierungen wird bzw. zu wem man gemacht wird und sich selbst macht.“ (ebd.: 160)

Adressierungen fordern jenes angesprochene Kollektiv-/Subjekt dazu auf, den in der konkreten Adressierung materialisierenden Normen zu folgen und diese in sein*ihr Selbstverständnis einzuschreiben. Mit Blick auf eine der häufigsten Adressierungen von Migrant*innenorganisationen in der gegenwärtigen Integrationspolitik als *Brückenbauer* bedeutet dies, dass Migrant*innenorganisationen dazu aufgefordert sind, auch sich selbst als Brückenbauer*in zu verstehen und die in diese Metapher eingeschriebenen Normen zu erfüllen. Adressierung bedeutet demnach eine (Re-)Artikulation von Anerkennungsordnungen; einer Ordnung, in der die Bedingungen zur Anerkennung als Kollektiv-/Subjekt formuliert sind. Da auch die Organisationswerdung von Migrant*innenorganisationen an die Anerkennung durch andere gebunden ist, bedarf es einer herrschaftskritischen Reflexion der konkreten Anerkennungspraktiken. Anerkennung stehe, so Castro Varela und Mecheril, immer in der Gefahr, „gegebene Verhältnisse zu fixieren und zu bejahen“ (2010: 89). Da „Anerkennung immer die Anerkennung scheinbar *gegebener* Differenzen und Identitäten bedeutet“ (ebd.: 98, Herv. i. Orig.), müssen eben jene Differenzen und Identitäten als Produkte einer machtvollen, performativen Praxis verstanden und als solche dekonstruiert werden. Wenn Migrant*innenorganisationen als Migrant*innenorganisationen anerkannt werden, dann werden sie immer nur als die Anderen und damit nicht als Organisation von Subjekten der Mehrheitsgesellschaft anerkannt. In dieser Differenzkonstruktion (re-)artikuliert sich eine Gesellschaftsordnung, die sich durch eine binäre natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnung auszeichnet (vgl. u. a. Mecheril 2003).

Ausgehend von dieser Analyseperspektive, konzentriere ich mich auf die konkrete Ansprache von Politik und Verwaltung, die sich an Migrant*innenorganisationen richten. Ich werde der Frage nachgehen, welche Anrufungen in der gegenwärtigen Integrationspolitik formuliert werden. Die Anrufungen werden im Hinblick auf das zugeschriebene, übergangsrelevante und -hemmende Potenzial interpretiert. Auf welche Art und Weise werden die angesprochenen Kollektivsubjekte als übergangsrelevante Organisationen adressiert?

Die empirische Operationalisierung von Adressierungspraktiken

Die Grundlage meiner empirischen Untersuchung bildet ein Korpus heterogener Texte aus Politik und Verwaltung, die ich im Rahmen meiner Dissertation

erhoben habe.[4] Da der Zeitpunkt der Publikation häufig nicht angegeben wird, lässt sich der genaue Zeitpunkt nicht eindeutig bestimmen. Durch die Analyse kann von einem Zeitraum zwischen 2007 und 2019 ausgegangen werden.

Zur empirischen Operationalisierung dieser Adressierungen analysiere ich sequenziell, wie in den Texten die Gegenstände, die sie benennen, performativ hervorgebracht werden. Durch dieses analytische Vorgehen wird jeder „Gegenstand in seine kleinsten konstitutiven Elemente und strukturierenden Mechanismen zerlegt" (Angermüller 2007, S. 105). Es geht um die Frage, auf welche Art und Weise die in Artikulationen aufgerufenen Elemente in Verbindung gesetzt werden. Dabei handelt es sich um ein dynamisches und interdependentes Geflecht von Elementen, das in jeder Äußerung (mehr oder weniger neu) zusammengesetzt wird. Zwei Analyseebenen sind dabei leitend: Auf der ersten Ebene steht die analytische Frage, welche Gegenstände wie gebildet werden. Auf der zweiten Ebene wird nach den darin enthaltenen Adressierungen und Re-Adressierungen gefragt. Mit diesem Verfahren soll nachgezeichnet werden, „wie in Artikulationen Bedeutungen gebraucht, die Gegenstände des Sprechens entworfen und nicht zuletzt auch das sprechende/schreibende und hörende/lesende [Kollektiv-, Anmerk. N. K.] Subjekt positioniert werden" (Wrana 2012: 207), um Formen der Adressierung zu rekonstruieren. Die in den einzelnen Äußerungsakten analysierten Gegenstände werden intra- und intertextuell verglichen und dadurch als Züge zusammengefasst und systematisiert. Bei der im Folgenden vorzustellenden Auswahl habe ich mich für die Darstellung von zwei Adressierungszügen meiner Analyse entschieden, die besonders dominant und eindrücklich die gegenwärtigen Ansprachen von Migrant*innenorganisationen durch Politik und Verwaltung markieren.

Die im Folgenden aufgerufenen Zitate haben exemplarischen Charakter. Sie sollen einen Einblick in lediglich zwei Adressierungszüge geben, mit denen Migrant*innenorganisationen gegenwärtig im Subjektivierungssetting der Integrationspolitik durch die Politik und Verwaltung adressiert werden. Die beiden Ausschnitte verweisen auf zwei Pole der Adressierungszüge; auf der einen Seite werden Defizite attestiert, auf der anderen Seite werden Potenziale zugeschrieben. Die einzelnen Züge stehen für sich und wirken gleichzeitig zusammen. Gemeinsam bringen sie das Subjektivierungssetting der Integrationspolitik performativ hervor.

4 Die Zusammenstellung des Korpus erfolgte durch eine intensive Internetrecherche und durch Hinweise aus meinen geführten Interviews und Hintergrundgesprächen mit Vertreter*innen der Verwaltung und Migrant*innen(dach)organisationen sowie einer Politiker*in. Wie dem Literaturverzeichnis entnommen werden kann, besteht dieser aus Reden, Förderaufrufen, ministerialen Darstellungen zu Förderprogrammen, kommunalen Berichten und Qualifizierungsangeboten. Die vollständigen Quellenangaben können der untenstehenden Liste des Datenmaterials entnommen werden.

Behördliche Adressierungszüge – die Ansprachen von Migrant*innenorganisationen

Zuschreiben, Funktionalisierung und Nutzbarmachung von Potenzialen

Wie bereits oben angeführt, werden Migrant*innenorganisationen seit den letzten Dekaden mit einer Vielzahl von positiven, d. h. in diesem Fall integrationsfördernden Eigenschaften von Politik und Verwaltung adressiert. Die Zuschreibung einer in der Organisation liegenden, verborgenen Expertise erfolgt zumeist über den Zusatz, dass dieses Potenzial von Politik und Verwaltung aktiviert werden muss, um dann angeeignet zu werden.

So schreibt das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) auf der Internetseite zur Strukturförderung:

„Als Experten und Brückenbauer sind Migrantenorganisationen aus der Integrationsarbeit nicht mehr wegzudenken. Ihre Arbeit leisten sie aber häufig ehrenamtlich, wodurch sie ihre Potentiale nicht voll ausschöpfen können. Das Programm Strukturförderung des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) unterstützt deshalb Migrantenorganisationen bereits seit 2013 beim Ausbau ihrer Dachstrukturen und bei der Professionalisierung ihrer Arbeit. Das Programm ermöglicht es ihnen, eigene Geschäftsstellen einzurichten und ihre Rolle als Ansprechpartner und Interessenvertreter auf Bundesebene zu verstärken. So stellt die Strukturförderung des BAMF sicher, dass die Expertise von Migrantenorganisationen für die bundesweite Integrationsarbeit nutzbar und sichtbar gemacht wird.“ (BAMF 2018)

Das Zitat zeigt deutlich, dass Migrant*innenorganisationen als Organisationen adressiert werden, die über eine spezifische, für die Integration von als migrantisch adressierten Subjekten als relevant erachtete Expertise verfügen. Über die Technologie der Strukturförderung auf Bundesebene eignet sich die Politik und Verwaltung die den Organisationen als naturwüchsig zugeschriebene Expertise als ein integrationspolitisch relevant erachtetes Wissen an, um Regierungspraktiken für die Kollektiv-/Subjekte weiterzuentwickeln. Es bedarf dafür der funktionalisierenden Unterstützung durch das Ministerium; Letzteres agiert nicht restriktiv über Gesetze, sondern ermöglicht den Organisationen die Organisationsbildung über den Aufbau einer Infrastruktur. Die Herstellung von Sichtbarkeit und die Verwertung ihrer Expertise für die Integrationsarbeit (und nur für diese) stellen die Ziele dieser behördlichen Praktiken dar. Worin genau die Expertise besteht und welches Potenzial sie in der Integrationsarbeit entfalten soll, wird an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt, zeigt sich aber an anderer Stelle.

Dass die Wirkung von Migrant*innenorganisationen auf ihre Mitglieder als Potenzial anerkannt wird, stellt ein weiteres Merkmal dar. Die (gesellschafts-) politische und wissenschaftliche Debatte wurde seit den 1980er-Jahren zu-

meist polarisierend zwischen der integrationsfördernden und integrationshemmenden Wirkung geführt (vgl. u. a. Pries 2010: 18). In den gegenwärtigen Adressierungen durch Politik und Verwaltung zeigt sich fast ausschließlich eine positive Bewertung. So attestiert die Servicestelle Migrantenorganisationen der StädteRegion Aachen den Migrant*innenorganisationen „eine teilhabefördernde Wirkung“ (StädteRegion Aachen o. J.), ein Grußwort des BAMF benennt ihre „integrationsfördernde Wirkung“ (BAMF 2016) oder das nordrhein-westfälische Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration unterstreicht in einem Förderaufruf ihre „Schlüsselrolle in der Integration“ (MKFFI 2018, S. 1). Migrant*innenorganisationen gelten als Garanten der Integration migrantisch adressierter Subjekte. Ohne sie gibt es keine Integration.

Dass dieses Potenzial nicht allen Organisationen zugesprochen wird, wird an einer anderen Stelle deutlich. In der Rede eines Oberbürgermeisters wird eine Differenz zwischen jenen Migrant*innenorganisationen konstruiert, die sich für die Integration einsetzen, und solchen, die dies nicht tun: „Darüber hinaus fördert die Stadt Bielefeld die Migrantenorganisationen und Initiativen, die nachhaltig das Ziel verfolgen, die Integration der Menschen mit Zuwanderungsgeschichte in Bielefeld zu verbessern.“ (Stadt Bielefeld, Integrationsrat 2017) Die Anforderungen für eine Förderung werden hier deutlich an die Migrant*innenorganisationen adressiert: die Organisation muss das Ziel der nachhaltigen Integration verfolgen – ein Ziel, verbunden mit Kriterien, die die Politik und Verwaltung definieren. Organisationen, die dies nicht tun oder deren Aktivitäten nicht nachhaltig sind, wird keine Förderung durch die Stadt zuerkannt. Der integrationsfördernde Status, um als Migrant*innenorganisationen anerkannt zu werden, muss demnach fortwährend gegenüber der Stadtverwaltung und Politik nachgewiesen werden.

Überdies kann konstatiert werden, dass die Integrationsarbeit den (gesellschafts-)politischen Bereich darstellt, für den das Potenzial aus Expertise und Wirkung von Migrant*innenorganisationen als wichtig erachtet wird und der den Einbezug in sog. „politische Planungs- und Entscheidungsprozesse“ legitimiert. Andere Bereiche oder Gründe werden – auch mit Blick auf die anderen Adressierungszüge – kaum oder gar nicht thematisiert.

Die Zuschreibung von Defiziten und Aufforderung zur Kompensation

Im zweiten Teil möchte ich einen weiteren, auf den ersten Blick vermeintlich konträren Adressierungszug vorstellen. Es handelt sich um die Ansprache von Migrant*innenorganisationen durch die Zuschreibung einer übergangshemmenden Wirkung. Wenn negative Zuschreibungen vorgenommen werden, dann geschieht dies zumeist über die implizite Zuschreibung von Defiziten. Vergleichsweise selten lassen sich Adressierungen finden, in denen explizit negative, d. h. übergangshemmende Zuschreibungen vorgenommen werden.

In fast allen analysierten Texten und über die Ebenen des politischen Mehrebenensystems hinweg wird die Professionalisierung, Weiterentwicklung und Unterstützung von Migrant*innenorganisationen zum Ziel der Förderungen erklärt. So wird in dem Manuskript einer Rede, die die Vizepräsidentin des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF) 2016 auf der Tagung *Teilhabe konkret – Migrantenorganisationen in der Einwanderungsgesellschaft* hielt, das Projekt Strukturförderung wie folgt resümiert:

„Daher bedeutet das Ende der dreijährigen Projektphase auch nicht das Ende der Strukturförderung. Ab November 2016 werden wir einige Migrantenorganisationen für zwei weitere Jahre fördern – mit dem Ziel, das bisher Erreichte zu sichern und die in Gang gesetzte Professionalisierung weiter zu vertiefen." (BAMF 2016, S. 5)

Daneben publiziert auf Länderebene das nordrhein-westfälische Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration in einem *Aufruf zur Einreichung von Anträgen im Rahmen der Richtlinie über die Gewährung von Zuwendungen für Selbstorganisationen von Migrantinnen und Migranten*:

„Die MSO [Migrant*innenselbstorganisationen, Anmerk. NK] in Nordrhein-Westfalen sind ein Teil und ein Abbild unserer vielfältigen und dynamischen Gesellschaft. Ihre Ziele, Tätigkeitsfelder und kulturellen Prägungen sind genauso heterogen wie der Entwicklungsstand und der Professionalisierungsgrad ihrer Organisationen. Das Landesprogramm zur Förderung von MSO zielt darum darauf ab, MSO ausgehend von ihren unterschiedlichen Bedarfen zu unterstützen." (MKFFI 2018, S. 3)

Auch auf kommunaler Ebene gibt es Anstrengungen, Migrant*innenorganisationen zu qualifizieren. Das Kommunale Integrationszentrum Kreis Gütersloh organisiert die Veranstaltungsreihe „*QUALIFIZIERUNGSREIHE für Migrantenorganisationen im Kreis Gütersloh. STARKES NETZWERK – STARKE VEREINE"* (Kreis Gütersloh o. J.).

Diese Zitate zeigen, dass Migrant*innenorganisationen ein Entwicklungs-, Unterstützungs- oder Professionalisierungsbedarf attestiert wird. Sie werden im Feld von Politik und Verwaltung als Organisationen adressiert, die in einem nicht ausreichenden Maße professionell agieren und auf die Unterstützung durch Politik und Verwaltung angewiesen sind. Diesem Mangel gelte es mithilfe der durch Politik und Verwaltung organisierten und initiierten Maßnahmen entgegenzuarbeiten. Die Zuschreibung von Defiziten wird nicht von den Organisationen selbst, sondern von Dritten vorgenommen. Migrant*innenorganisationen erfüllen demnach (noch) nicht die an sie gestellten Erwartungen. Insbesondere Begriffe von Entwicklung und Professionalisierung vermitteln eine lineare, evolutionäre Zunahme von Fähigkeiten, die sich an einem Ideal orientiert. Am Ende steht eine vermeintlich professionelle und voll entwickelte Migrant*innenorganisation. Verbunden mit dem pädagogisch konnotierten Unterstützungsbedarf zeigt sich auch eine weitere Zuschreibung: die Individualisierung von Migrant*innenorganisationen. Zwar werden in den analysierten Texten nicht den einzelnen Organisationen Defizite zugeschrieben, sondern

vielmehr pauschalisierend einer bestimmten Anzahl von ihnen. Gleichzeitig werden sie jedoch als divers, als (extrem) heterogen, bezogen auf ihren „Entwicklungsstand“ oder den „Professionalisierungsgrad“ und in ihren Bedarfen variierend, konstruiert. So bedürfe es einer am jeweiligen Bedarf der einzelnen Organisation orientierten Unterstützung. Durch die Individualisierung der Organisationen verstärkt sich die Idee einer an Entwicklungsphasen orientierten (notwendigen) Veränderung, an der sich die einzelne Organisation ausrichten soll, und einer gleichzeitigen De-Thematisierung struktureller Gründe ihrer geringen Professionalität. Die angesprochenen Kollektivsubjekte werden aufgefordert, sich selbst als defizitär anzuerkennen und an ihrer Kompensation (mit)zuarbeiten.

In einem anderen Text wird unter der Überschrift „*Lebendige Szene – wenig Professionalität*“ eine ganze Liste von Defizitzuschreibungen vorgenommen, die eine Unterscheidung zwischen den Organisationen selbst und ihren Mitgliedern vornimmt:

„Im Rahmen einer Umfrage des Dortmunder Integrationsbüros stellte sich allerdings heraus, dass die Mehrzahl der Selbstorganisationen von der Kommunalverwaltung noch nicht aktiv in die Integrationsarbeit eingebunden werden konnten, da es den meisten Vereinen an personellen Ressourcen, strukturellen und formalen Voraussetzungen sowie fachinhaltlichem Know-how mangelte. Neben der fehlenden Qualifizierung der Zuwanderer bspw. für die Ausübung von Übungsleitertätigkeiten und dem mangelnden Wissen über Qualifizierungs- und Förderstrukturen der Mehrheitsgesellschaft wurden insbesondere die unklaren personellen und inhaltlichen Zuständigkeiten in den Organisationen als sehr problematisch erfahren. Das führte auch dazu, dass nur wenig Transparenz bei den Angeboten und der Möglichkeit ihrer Einbindung in die kommunale Arbeit bestand.“ (Bezirksregierung Arnsberg o. J.)

Angesichts dieser erheblichen Defizite der Organisationen sowie ihrer Mitglieder, so die Argumentationsfigur in diesem Äußerungsakt, sei eine stärkere Einbeziehung von Migrant*innenorganisationen für die übergangsrelevante Integrationsarbeit kaum möglich (gewesen). Eine Anerkennung als „Partner für die Kommune“ (ebd.) – so das Bestreben der städtischen Verwaltung – könne aufgrund dieser Defizite nicht erfolgen. Die Organisationen erfüllten demnach nicht die notwendigen und von der Kommunalverwaltung definierten Voraussetzungen für einen Einbezug. Der Grund für die fehlende Zusammenarbeit liege folgerichtig nicht bei der Verwaltung selbst, sondern bei den Migrant*innenorganisationen – ihnen allein werden die Defizite und die Verantwortung zugeschrieben. Durch die Auflistung der Defizitzuschreibungen werden gleichzeitig die Kriterien dargelegt, die für einen aktiven Einbezug in die Integrationsarbeit von den Organisationen zu erfüllen sind. Die Konstruktion eines sich an diesen Kriterien festmachenden, intelligiblen Organisationsstatus verdeutlicht, dass der Status einer anerkannten Organisation prekär ist und durchgehend gegenüber der Kommunalverwaltung unter Beweis gestellt werden muss. Die Migrant*innenorganisation muss sich als eine professionelle, für den Übergang von migrantisch adressierten Subjekten relevante Organisation ausweisen, um von Politik und Verwaltung anerkannt zu werden.

In dem Zitat wird auch eine Differenzkonstruktion vorgenommen, die Migrant*innenorganisationen in zwei Gruppen teilt: Äußerungen wie die „die Mehrzahl der Selbstorganisationen“ und „den meisten Vereinen“ implizieren, dass die aufgeführten Defizite nicht für alle Migrant*innenorganisationen in gleicher Weise gelten. Es gibt Organisationen, die diese Defizite nicht aufweisen und folglich in die Integrationsarbeit eingebunden werden (konnten). Die Organisationen werden über die vorgenommene Differenzierung miteinander in ein Verhältnis gesetzt, verglichen und in Konkurrenz gebracht, wodurch sich die Individualisierung verstärkt.

„Sei eine integrationsfördernde Migrant*innenorganisation“ – Kollektivsubjekte als Akteur*innen der Herstellung und Gestaltung von Übergängen im Lebenslauf

Wie die beiden vorgestellten Adressierungszüge verdeutlichen, kommt es über die Ansprache als Migrant*innenorganisation, die eine Differenzierung zu Nicht-Migrant*innenorganisationen markiert, zu einer Inwertsetzung dieser Organisationsformen in der gegenwärtigen Integrationspolitik. Adressiert werden Migrant*innenorganisationen über die Zuschreibung von Defiziten, die sie mittels unterschiedlicher Technologien der Unterstützung und Förderung abbauen sollen. Gleichzeitig gilt es, die Potenziale zielgerichtet im Sinne von Politik und Verwaltung auszubilden. Mit der Verschränkung dieser Züge soll es gelingen, die in Migrant*innenorganisationen liegenden Potenziale für die Integrationspolitik und -arbeit nutzbar zu machen. Deutlich zeigt sich in der Analyse, dass Migrant*innenorganisationen als Organisationen adressiert werden, die den Übergang vom integrationsbedürftigen zum integrierten Subjekt begleiten, fördern und anleiten sollen. Die Adressierungen verlaufen jedoch nicht in Form einer autoritären Repression. Vielmehr handelt es sich um weiche Formen der Führung, indem Handlungsmöglichkeiten für die Organisationen präfiguriert werden. Unter dem Imperativ „Sei eine integrationsfördernde Organisation“ werden bestimmte organisationale Praktiken gefördert und angeregt, andere gehemmt oder sogar sanktioniert. Weil Migrant*innenorganisationen als übergangsrelevante Kollektivsubjekte adressiert werden, ist es Politik und Verwaltung erst möglich, sie mit integrationsfördernden Aufgaben zu betrauen und gleichzeitig als (selbst-)verantwortlich für einen gelungenen Übergang zu verpflichten. Die beiden Adressierungszüge zeigen exemplarisch, wie die Handlungs- oder Positionierungsmöglichkeiten der Kollektiv-/Subjekte eingeschränkt werden. Die Anerkennung als Organisation durch Politik und Verwaltung gelingt nur über den Verweis ihrer integrationsfördern-

den Wirkung, sodass die Erlangung gesellschaftlicher Intelligibilität an die Unterwerfung unter die Anerkennungsordnung des Integrationsregimes gebunden ist. Gleichzeitig bleibt „Integration“ in all diesen Texten weitgehend ein „leerer Signifikant“ (vgl. Nonhoff 2006, S. 124 ff.).

Mit einer subjektivierungstheoretisch fundierten Übergangsforschung, die sich nicht nur dem personalen Subjekt, sondern auch Kollektivsubjekten zuwendet, kann gezeigt werden, wie Kollektivsubjekte als übergangsrelevante Organisationen hervorgebracht werden und sich selbst hervorbringen, um wiederum das personale Subjekt als ein Subjekt im Übergang zu bilden. Organisationen geraten dadurch als „Instanzen einer doppelten Subjektivierung“ (Peter 2018, S. 38) in den Blick. Die Adressierungen gehen mit der Aufforderung einher, die Mitglieder der Organisation als Subjekte im Übergang, d. h. als integrationsbedürftige Subjekte, zu adressieren. Übergänge im Lebenslauf, verstanden als Regime von Subjektivierungspraktiken, sind folglich auf Organisationen angewiesen, die die Regierungspraktiken an die einzelnen Subjekte weitergeben. (Selbst-)Organisationen verfügen über einen unmittelbaren Zugriff auf das einzelne Subjekt; die Organisationen stellen wiederum ein spezifisches Subjektivierungssetting für Subjekte dar. In ihnen werden die einzelnen Subjekte als Subjekte im Übergang hervorgebracht. Mit der hier vorgestellten Adressierungsanalyse kann der (konkrete) Prozess der Organisationswerdung als *übergangsrelevante* Organisation untersucht werden. Mit ihr lässt sich rekonstruieren, wie Kollektivsubjekte zu zentralen Akteur*innen bei der Herstellung und Gestaltung von Übergängen werden. Wie die angesprochenen Kollektivsubjekte auf die Adressierungen reagieren oder, subjektivierungstheoretisch gesprochen, wie sie sich umwenden, bedarf einer eigenen Analyse.

Literaturverzeichnis

Alkemeyer, Thomas/Bröckling, Ulrich/Peter, Tobias (Hrsg.) (2018): Jenseits der Person. Zur Subjektivierung von Kollektiven. Bielefeld: transcript.

Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (2013): Einleitung. In: Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (Hrsg.): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript, S. 9–30.

Angermüller, Johannes (2007): Nach dem Strukturalismus. Theoriediskurs und intellektuelles Feld in Frankreich. Bielefeld: transcript.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2018): Strukturförderprogramm des BAMF. Strukturförderung von Migrantenorganisationen auf Bundesebene (Internetseite). https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/AkteureEhrenamtliche Interessierte/Migrantenorganisationen/Strukturfoerderung/strukturfoerderung-node.html [Zugriff: 25.06.2019]

Butler, Judith (2017): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Butler, Judith (2018): Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Castro Varela, María do Mar (2015): Integrationsregime und Gouvernementalität. Herausforderungen an interkulturelle/internationale soziale Arbeit. In: Gomolla, Mechtild/Joskowski, Anna/Menz, Margarete/Ofner, Ulrike/Rose, Nadine/Sylvester, Ina/Timm, Susanne/Weller, Elisabeth/Weuster, Nora (Hrsg.): Bildung, Pluralität und Demokratie, S. 66–83.
Castro Varela, María do Mar/Mecheril, Paul (2010): Anerkennung als erziehungswissenschaftliche Referenz? Herrschaftskritische und identitätsskeptische Anmerkungen. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh, S. 89–118.
Eickhoff, Verena (2018): Organisationswerdung durch Diversität - zur Subjektivierung von Organisationen am Beispiel der Hochschule. In: Alkemeyer, Thomas/Bröckling, Ulrich/Peter, Tobias (Hrsg.): Jenseits der Person. Zur Subjektivierung von Kollektiven. Bielefeld: transcript, S. 217–238.
Esser, Hartmut (1986): Ethnische Kolonien: „Binnenintegration“ oder gesellschaftliche Isolation? In: Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen H. P. (Hrsg.): Segregation und Integration. Die Situation von Arbeitsmigranten im Aufnahmeland. Mannheim: Forschung Raum und Gesellschaft e.V., S. 106–117.
Foucault, Michel (1994): Das Subjekt und die Macht. Warum ich Macht untersuche: Die Frage des Subjekts. In: Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul (Hrsg.): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Weinheim: Beltz Athenäum, S. 243–261.
Gertenbach, Lars (2014): Die Organisation(en) der Gesellschaft. Foucault und die Governmentality Studies im Feld der Organisationsforschung. In: Hartz, Ronald/Rätzer, Matthias (Hrsg.): Organisationsforschung nach Foucault. Macht - Diskurs - Widerstand. Bielefeld: transcript, S. 151–168.
Hartz, Ronald (2018): We Are Family? Anrufungen organisationaler Gemeinschaft zwischen Unterwerfung und Emanzipation. In: Alkemeyer, Thomas/Bröckling, Ulrich/Peter, Tobias (Hrsg.): Jenseits der Person. Zur Subjektivierung von Kollektiven. Bielefeld: transcript, S. 195–216.
Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag.
Nonhoff, Martin (2006): Politischer Diskurs und Hegemonie. Das Projekt „Soziale Marktwirtschaft“. Bielefeld: transcript.
Peter, Tobias (2018): Kollektivität durch Adressierung. Systemtheoretische Perspektiven auf die Subjektivierung von Interaktion, Organisation und Gemeinschaft. In: Alkemeyer, Thomas/Bröckling, Ulrich/Peter, Tobias (Hrsg.): Jenseits der Person. Zur Subjektivierung von Kollektiven. Bielefeld: transcript, S. 33–52.
Pries, Ludger (2010): (Grenzüberschreitende) Migrantenorganisationen als Gegenstand der sozialwissenschaftlichen Forschung: Klassische Problemstellungen und neuere Forschungsbefunde. In: Pries, Ludger/Sezgin, Zeynep (Hrsg.): Jenseits von ‚Identität oder Integration‘. Grenzen überspannende Migrantenorganisationen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15–60.
Rose, Nadine/Ricken, Norbert (2018): Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 159–175.

Saar, Martin (2013): Analytik der Subjektivierung. Umrisse eines Theorieprogramms. In: Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (Hrsg.): Techniken der Subjektivierung. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 17–28.

Schmincke, Imke (2018): Subjektivierung und (Körper-)Politik. Zur Bildung des kollektiven Subjekts „Frauenbewegung". In: Alkemeyer, Thomas/Bröckling, Ulrich/Peter, Tobias (Hrsg.): Jenseits der Person. Zur Subjektivierung von Kollektiven. Bielefeld: transcript, S. 133–150.

Sezgin, Zeynep (2010): Türkische Migrantenorganisationen in Deutschland - Zwischen Mitgliederinteressen und institutioneller Umwelt. In: Pries, Ludger/Sezgin, Zeynep (Hrsg.): Jenseits von ‚Identität oder Integration'. Grenzen überspannende Migrantenorganisationen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 201–232.

Walther, Andreas/Stauber, Barbara (2018): Bildung und Übergänge. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 905–922.

Walther, Andreas/Stauber, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wanka, Anna (Hrsg.) (2020): Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Wanka, Anna/Rieger-Ladich, Markus/Stauber, Barbara/Walther, Andreas (2020): Doing Transitions: Perspektiven und Ziele einer reflexiven Übergangsforschung. In: Walther, Andreas/Stauber, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wanka, Anna (Hrsg.): Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 11–36.

Wrana, Daniel (2012): Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken. In: Wrana, Daniel/Maier Reinhard, Christiane (Hrsg.): Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen: Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen. Leverkusen-Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 195–214Gesellschaft e.V., S. 106–117.

Die Fremdunterbringung kleiner Kinder. Übergänge in den Hilfen zur Erziehung[1]

Marius Hilkert

Einleitung

Die Unterbringung von Kindern und Jugendlichen in Heimeinrichtungen und Pflegefamilien gehört zu den täglichen Arbeitsvollzügen der Jugendämter. Dabei erhalten Fachkräfte auf unterschiedliche Weise Kontakt zu den Adressat*innen und deren Problemlagen, so etwa über Meldungen aus dem sozialen Umfeld, durch Schulen, Kindertageseinrichtungen, der Polizei oder auch über sogenannte Selbstmeldungen, bei denen sich die Familien eigenständig an die Fachbehörde wenden (vgl. Franzheld in diesem Band). Jugendämter fungieren dabei in ihrer Eigenlogik als zentrale Schaltstellen der Ausgestaltung von Kinder- und Jugendhilfeleistungen in den jeweiligen Kommunen. Erhalten sie Kontakt zu Kindern, Jugendlichen oder Familien und zeigen sich dabei Hinweise auf Unterstützungsbedarfe, werden von den Behörden oftmals recht standardisierte Arbeitsprozesse bzw. Verfahren ausgelöst, die niedrigschwellige Beratungsleistungen bis hin zu Prüfungen einer Kindeswohlgefährdung organisieren und steuern. Die rechtlichen Rahmenbedingungen, Arbeitsanweisungen, Soll-Prozesse oder auch Fallzahlenentwicklungen können zu Analysezwecken in Form von „positiven" Daten betrachtet und interpretiert werden. Sie liegen als Gesetzesnormen im Kinder- und Jugendhilferecht (SGB VIII) oder als Schaubilder, Statistiken und in Form anderer Dokumente in den Behörden vor. Diese Daten stellen einerseits nicht unerhebliche Richtschnüre und Ausgangspunkte für fachliche Reflexionen oder Steuerungsimpulse dar. Was sich jedoch nicht ableiten lässt, sind dahinterliegende kollektive, institutionelle Praktiken (Klatetzki 2019, S. 167), die im Übergang junger Kinder und ihrer Eltern aus dem familialen Erziehungssetting in die Angebote der stationären Hilfen zur Erziehung vollzogen und relevant werden.

1 Der Beitrag basiert auf der in enger Anbindung an das Graduiertenkolleg „Doing Transitions" entstandenen Master-Thesis des Autors (Hilkert 2019). Die Thematik wird im aktuell laufenden Promotionsvorhaben vertieft (https://doingtransitions.org/team/marius-hilkert-ma).

Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse und der damit einhergehenden Entstandardisierung von Normallebensläufen stellt sich vermehrt die Frage, wie Übergänge im Lebenslauf überhaupt zustande kommen und welche Rolle institutionelle Rahmungen und Reglementierungen bei ihrer Herstellung und Gestaltung spielen. Daran anknüpfend geraten Übergänge im Lebenslauf aus einer praxistheoretischen Perspektive weniger etwa in Bezug auf ihr Gelingen und Scheitern in den Blick, sondern vielmehr das *Wie* und *Was* eines Übergangs (Walther et al. 2019).

Der vorliegende Artikel fragt ausgehend von einem ethnografisch angelegten Projektvorhaben im speziellen Feld der Kinder- und Jugendhilfe nach Formen der institutionellen Regulierung und Gestaltung von Übergängen am Beispiel des Verfahrens der Fremdunterbringung eines Kleinkindes. Es wird davon ausgegangen, dass sich im Prozess einer Fremdunterbringung im Kontext eines hochnormativen und rechtlich gerahmten Umfeldes der Hilfen zur Erziehung vielfältige, gegenwärtige Diskurse um Kindheit und Aufwachsen brennglasartig bündeln und institutionelle Übergangsregulierungspraktiken besonders eindrücklich sichtbar gemacht werden können. Dabei zeigt sich das Feld und seine Praktiken enorm vielschichtig und komplex. Die forschende Annäherung an die Performanz dieser Übergangsregulierungspraktiken im Kontext des Jugendamtes wird anhand eines Materialbeispiels skizziert, das exemplarisch insbesondere raum-zeitliche Gestaltungsaspekte herausgreift und präsentiert. Im Modus eines „zooming-in" zeigte sich im Rahmen der Feldforschung, dass bislang eher weniger beachtete räumliche und zeitliche Positionierungen und Regulierungen eine bedeutende Rolle in der Übergangsgestaltung in diesem Feld einnehmen können. Im Folgenden werden zunächst die feld- und fachspezifischen Kontexte dargestellt. Daran anschließend skizziert der Beitrag, was institutionelle Regulierung von Übergängen im Feld der Erziehungshilfen bedeuten kann. Die Darstellungen werden anhand des empirischen Materialbeispiels illustriert, bevor der Beitrag mit einem Fazit schließt.

Fremdunterbringung von Kindern in den Hilfen zur Erziehung

Fremdunterbringung

Im System der Kinder- und Jugendhilfe können *Hilfen zur Erziehung* nach § 27 SGB VIII zunächst bis zur Vollendung des 18. Lebensjahrs in Anspruch genommen werden (§ 7 Abs. 1 SGB VIII; vgl. Bernzen 2014). Eine Verlängerung der Hilfen bis zum 21. Lebensjahr, dann als *Hilfe für junge Volljährige,*

Nachbetreuung nach § 41 SGB VIII, ist auf Antrag des jungen Menschen möglich (vgl. Nüsken 2014). Gemeinhin werden unter den Hilfen zur Erziehung intensivere Beratungs-, Betreuungs- und Hilfe-Arrangements für Familien verstanden, wie sie in den §§ 27-35 SGB VIII rechtlich normiert sind. Erziehungshilfen können dabei für ihre Adressat*innen Unterstützung, Schutz, Hilfe, aber auch Bildung und Chancen oder auch Rettung aus unerträglichen Verhältnissen bieten. Sie stehen dabei auch in einem Spannungsfeld, da Hilfen für Betroffene zugleich eine Bedrohung darstellen und als Eingriff, Kontrolle und Disziplinierung verstanden werden können (vgl. Krause/Peters 2002).

Die Definition der Hilfen zur Erziehung geht im Wesentlichen von den rechtlichen Grundlagen aus, wie sie im SGB VIII normiert sind. Der Gewährungsgrundsatz der Hilfen in § 27 SGB VIII enthält zwei wesentliche Strukturmerkmale, die sich zum einen im Rechtsanspruch der Personensorgeberechtigten und zum anderen in der Hilfeerbringung „im Einzelfall" zeigen. Im Rahmen der Hilfen zur Erziehung haben ausschließlich die Personensorgeberechtigten einen Anspruch auf Hilfe, nicht jedoch das Kind. Die Hilfen werden auf Antrag der Personensorgeberechtigten vom Jugendamt gewährt, „wenn eine dem Wohl des Kindes oder des Jugendlichen entsprechende Erziehung nicht gewährleistet ist und die Hilfe für seine Entwicklung geeignet und notwendig ist" (§ 27 Abs. 1 SGB VIII). Die Hilfeerbringung im Einzelfall zielt auf die Prüfung des erzieherischen Bedarfs, die zur Gewährung der Hilfen durchgeführt werden muss und die die Erziehungshilfen in ihrer Ausgestaltung und in ihrem Zugang wesentlich von anderen Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe (z.B. Kindertagesbetreuung oder Jugendarbeit) unterscheiden.

Neben den ambulanten und teilstationären Hilfen werden *stationäre Hilfen zur Erziehung* in Form der Pflegefamilie nach § 33 SGB VIII „Vollzeitpflege" oder im Rahmen der Unterbringung in einer Heimeinrichtung nach § 34 SGB VIII „Heimerziehung, sonstige betreute Wohnform", gewährt; seltener auch direkt nach § 27 Abs. 2 SGB VIII (zu aktuellen statistischen Entwicklungen und Porträts der Hilfearten vgl. auch AKJStat 2018). Konstituierend für die stationären Hilfen zur Erziehung ist die Unterbringung des jungen Menschen über Tag und Nacht (vgl. Rätz et. al. 2014, S. 163ff).

Im Rahmen der *Vollzeitpflege* werden Kinder und Jugendliche zeitweise oder auf Dauer in einer anderen Familie untergebracht. Diese Form der stationären Hilfe zur Erziehung grenzt sich insofern von den anderen Hilfeformen ab, als dass die Unterstützungsleistungen von nicht-professionellen Personen erbracht werden. Vollzeitpflege kann dabei unterschiedlichste Ausgestaltungsformen annehmen, die sich über die Dauerpflege, Wochenpflege oder Bereitschaftspflege[2] erstrecken (vgl. etwa Kindler 2014; AKJStat 2018, S. 74).

2 Vgl. https://www.bereitschaftspflege.info/ (05.01.2020).

Die Hilfeform der *Heimerziehung und sonstige betreute Wohnformen* beschreibt die Unterbringung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in einer Heimeinrichtung über Tag und Nacht. Dabei hat sich in den letzten Jahrzehnten die Ausgestaltung der Unterbringung und der Wohnformen erheblich gewandelt. Der „Trend" zu kleinen Einrichtungen hält an; ohnehin hat eine Wohngruppe – auch wenn sie in einer größeren Einrichtung mit mehreren Gruppen verortet ist – rund sechs bis acht Plätze. Die Betreuung der jungen Menschen wird gewöhnlich von rund vier bis fünf sozialpädagogischen Fachkräften übernommen, die im Schichtdienst arbeiten (vgl. Günder 2014). Neben der Entwicklung hin zu kleineren Einrichtungen haben sich die Ausgestaltungsformen der Heimerziehung erheblich ausdifferenziert. Insbesondere das vermehrte Aufkommen von sog. „Spezialgruppen" (vgl. Ahrens/Royé 2014), die sich einer besonders intensiven Pädagogik verschreiben oder sich auf junge Menschen mit jeweils spezifischen Problemlagen oder eine besondere Altersgruppe fokussieren, bestimmt das Feld. Eine besondere und umstrittene Form der Heimerziehung ist die sogenannte „Geschlossene Unterbringung", bei der die jungen Menschen mit besonders strikten Ausgangsregelungen konfrontiert sind und auch in ihren Zimmern eingeschlossen werden können[3] (vgl. Schrapper 2013; Peters 2016). Eine weitere bedeutende Ausgestaltungsform der Heimerziehung stellen die sogenannten SOS-Kinderdörfer[4] dar, die eine familienähnliche Hilfeerbringung fokussieren (vgl. Esser 2014).

Junge Kinder in den (stationären) Hilfen zur Erziehung

Die Inanspruchnahme der Art einer Erziehungshilfe korrespondiert mit dem Alter der betroffenen Kinder und Jugendlichen. In den bundesweiten Zahlen zeigt sich, dass ambulante Leistungen häufiger von jüngeren Kindern und ihren Familien in Anspruch genommen werden, wohingegen bei Fremdunterbringungen eher Jugendliche die Zielgruppe darstellen (AKJStat 2018, S. 15). Dieses Muster der Inanspruchnahme ist in den letzten Jahren konstant. Nichtsdestoweniger wird deutlich, dass durch die öffentlichen und fachöffentlichen Debatten rund um das Thema Kinderschutz die Zahl der Fremdunterbringungen im Allgemeinen sowie der Heimunterbringungen im Besonderen, für die unter 6-Jährigen angestiegen ist. Waren 2012 noch knapp 40 0- bis unter 6-Jährige pro 10.000 Altersgenossen in den Angeboten der Fremdunterbringung untergebracht, so waren es 2014 bereits rund 51 (vgl. AKJStat 2016, S. 15). Die aktuelleren Zahlen verweisen jedoch auf einen Rückgang der Fremdunterbringungen in dieser Altersgruppe: Für das Berichtsjahr 2016 wird eine Inanspruchnahmequote von knapp 47 pro 10.000 ausgewiesen (vgl. AKJStat 2018, S. 16).

3 Siehe auch http://www.geschlossene-heime.de/main.php (05.01.2020).
4 https://www.sos-kinderdoerfer.de/ (05.01.2020).

Neben den Fremdunterbringungen als Erziehungshilfeleistung führen die Sozialen Dienste der Jugendämter Inobhutnahmen im Rahmen der Kindeswohlsicherung durch. Für das Jahr 2019 weist die aktuelle Bundesstatistik 49.510 Inobhutnahmen aus. Kinder im Alter von 0 bis unter 6 Jahren waren im Berichtsjahr in 8.574 Fällen von Inobhutnahmen betroffen (vgl. destatis 2020, S. 11).

Neben der statistischen Dimension des Feldes haben sich lediglich vereinzelte Studien spezifisch mit dem Themenkomplex der jungen Kinder in stationären Erziehungshilfen beschäftigt. Sie thematisieren in unterschiedlicher Weise etwa Entscheidungsprozesse oder verschreiben sich stärker einem eher praxisentwickelnden Fokus. Dabei deutet sich an, dass sich die Ebene der Fachpraxis diesem Themenkomplex widmet und Fragen nach Konzept- und Qualitätsentwicklung aufgeworfen werden. So haben Ulrich et al. (2013) in ihrer Untersuchung zu Entscheidungsprozessen im Jugendamt bei der Fremdunterbringung kleiner Kinder beleuchtet, welche Prozesse maßgeblich dazu beitragen, dass stationäre Unterbringungen für junge Kinder zustande kommen. Dazu wurden Akten analysiert, Expert*inneninterviews geführt und mithilfe von Fallvignetten Teamsitzungen mit Jugendamtsmitarbeiter*innen simuliert, um Entscheidungsfindungsprozesse zu rekonstruieren. Insbesondere Aspekte der Konstruktion und Herstellung von „Kooperationsbereitschaft" der Klient*innen wurden als handlungsleitend herausgearbeitet (vgl. dazu auch von Wölfel 2016).

In einem stärker praxisentwickelnden Projektvorhaben „Junge Kinder in den Angeboten der stationären Erziehungshilfe" (vgl. LVR 2016) haben Wolf, Petri und Dittmann (2016) in drei Modellkommunen Konzepte und Verfahrensweisen für die stationäre Unterbringung junger Kinder herausgearbeitet. Das Entwicklungsvorhaben wurde von Kaufhold und Pothmann (2016) mit einer Sekundärdatenanalyse und einer Jugendamtsbefragung begleitet. Die Ergebnisse in Form von Handlungsempfehlungen verweisen etwa auf die Notwendigkeit, Fremdunterbringungen in dieser Altersgruppe bindungssensibler (durch die Schaffung kontinuierlicher Bezugspersonen auch im Schichtdienst) zu gestalten, im Kontext von Heimeinrichtungen auf altersentsprechende, räumliche Gestaltungsaspekte zu achten und die Bedürfnisse des Kleinkindes noch systematischer und sorgfältiger zu erheben, um so zu passgenaueren Hilfen zu gelangen.

Hiller (2010) widmet sich in ihrem Beitrag spezifisch der Frage nach der Unterbringung von Kleinkindern in Heimeinrichtungen und unterstreicht, dass stationäre Einrichtungen im Gegenzug zu Pflegefamilien für die Unterbringung kleiner Kinder an Bedeutung gewinnen. Besondere Verhaltensauffälligkeiten der Kinder machten den Einsatz von Pflegefamilien immer häufiger unmöglich und die Akquise von Pflegefamilien werde schwieriger. Neben der Unterbringung von Geschwisterkindern, die die Jugendämter nicht auf Pflegefamilien verteilen wollen, wird herausgestellt, dass sorgeberechtigte Eltern

sich auch häufig besser mit dem Verbleib ihrer Kinder in einer Heimeinrichtung als bei einer „fremden" Familie anfreunden könnten.

Mit einem stärkeren Fokus auf die Verfahren der Inobhutnahme von Kindern unter 6 Jahren problematisieren Biller, Hansbauer und Knuth (2014) auf Basis von Einzelfallstudien und Aktenanalysen, dass institutionelle Prozesse wie Gerichtsentscheidungen und Hilfeplanung selten dem veränderten Zeitempfinden von jungen Kindern Rechnung tragen und die Zusammenarbeit mit Eltern im Prozess oftmals nicht bindungs- bzw. kindgerecht umgesetzt wird. Sie thematisieren zudem „Betreuungsübergänge" in der Inobhutnahme als ein „Beziehungsdazwischen" (ebd., S. 20), das auch von doppelten Bindungsabbrüchen in der Herkunftsfamilie und dann zusätzlich in der Bereitschaftsunterbringung definiert ist und fordern ein verbindlicheres Übergangsmanagement.

Eine mittlerweile ältere Studie zur „Heimunterbringung von Kleinkindern" wurde bereits 1977 von Lukas und Schmitz vorgelegt. Sie untersuchten anhand von Aktenanalysen und Interviews mit Eltern die Praxis der Fremdunterbringung in Berlin. Die Autor*innen zeigten u.a., dass die Begründung der Heimunterbringung des Kleinkindes wesentlich auf das Verhalten und etwa die Wohnsituation der Mutter bezogen wurde, aber zugleich eine aussagekräftige Erfassung der Lebenslagen nicht geschehen war.

Die dargestellte Fallzahlenentwicklung in den Erziehungshilfen sowie die forschenden und praxisentwickelnden Annäherungen an den Themenkomplex der Fremdunterbringung von jungen Kindern stehen in einem übergeordneten Diskurskontext um institutionalisierte Kindheit und wohlfahrtstaatliche Regulierung des Aufwachsens. Spätestens seit Beginn der 2000er-Jahre hat die Lebensphase der frühen Kindheit einen deutlichen Bedeutungszuwachs in politischer, öffentlicher und fachlicher Perspektive erfahren. Diese Bewegung verdeutlicht sich insbesondere an einem Ausbau und einer Weiterentwicklung (klein-)kindbezogener sozialer Hilfen und Unterstützungsleistungen. Zu nennen sind etwa die Einführung des Rechtsanspruchs auf Kindertagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren, die Weiterentwicklung des § 8 SGB VIII bezüglich des Schutzauftrages der Jugendämter bei Kindeswohlgefährdung oder auch der flächendeckende Ausbau der präventiv ausgerichteten Netzwerke „Frühe Hilfen". Die Lebensphase der frühen Kindheit erhält ausgehend von der umfassenden Justierung, Weiterentwicklung und Vernetzung von Hilfe und Unterstützung und den damit verbundenen Diskursen über Kindeswohl und Erziehungsfähigkeit eine besondere Form der Geordnetheit, Geplantheit und Normierung (vgl. Mierendorff 2013). Die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe rücken damit an zentrale Stelle des Aufwachsens in der modernen Gesellschaft (vgl. BMFSFJ 2013 und erhalten einen bedeutenden Einfluss auf die Bedingungen und Normalitätsvorstellungen kindlichen Aufwachsens, sowie damit verbunden auch auf die Herstellung und Gestaltung von Übergängen und ihrer institutionellen Regulation.

Institutionelle Regulierung und Gestaltung von Übergängen in den Hilfen zur Erziehung

In pädagogischen Feldern sind Übergänge insbesondere mit der Vorbereitung auf neue Rollen(anforderungen) wie etwa im Übergang Schule-Beruf verknüpft. Pädagogische Institutionen überprüfen in ihrer jeweiligen Funktion die Voraussetzungen für die kommende Lebensphase und bearbeiten aus gesellschaftlich-normativer Sicht gescheiterte Übergänge. Pädagogik ist damit per se auf die Bearbeitung von Übergängen ausgerichtet (vgl. Hof et al. 2014) und ihre Organisationen und institutionalisierten Verfahren lassen sich entlang der lebenslaufbezogenen Ordnung und ihren jeweiligen, zu erwartenden Übergängen gliedern (vgl. Walther/Stauber 2013). In diesem Beitrag sind die „selektiven Lebenslaufinstitutionen" und die Handlungsfelder der Krisenbearbeitung, „Ausgliederung" und Ausschlussverwaltung relevant. Sie unterscheiden sich von den alltäglichen, allgemeinen und erweiterten Lebenslaufinstitutionen dadurch, dass sie nicht „allen" Individuen des jeweiligen Lebensalters zur Verfügung stehen bzw. der Kontakt zu diesen Handlungsfeldern eher vermieden werden soll. Vermeintliche „Abweichungen" sind in den intervenierenden Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe aufgefangen und werden dort im Sinne einer „sekundären Normalisierung" bearbeitet (vgl. ebd., S. 32). Durch die Inanspruchnahme von Hilfe und Unterstützung – deren Zugang institutionell reguliert ist und im Kontext der oben skizzierten Diskurse steht – werden Adressat*innen in den sozialen „Zustand" von Hilfeempfänger*innen positioniert und damit in besonderer Weise gesellschaftlich verortet (ebd.). Durch den Zugang zu sozialpädagogischer Hilfe und ihren Organisationen tritt zwar einerseits möglicherweise eine Besserung der Lebenssituation ein, andererseits entsteht auf der Seite der Adressat*innen zugleich die Aufgabe der Bewältigung eines Übergangs hin zur hilfeempfangenden Person.

Der Hilfeerbringung geht ein grundsätzlich stark vorstrukturierter und reglementierter Entscheidungs- und Planungsprozess voraus, der als „Hilfeplanverfahren" rechtlich normiert ist (§ 36 SGB VIII). Dieses Verfahren hat sich seit seiner Einführung mit dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) stetig weiterentwickelt und steht heute zwischen fachlichen Diskursen rund um Partizipation, Ressourcenorientierung und Technisierung einerseits und im Kontext gesellschaftlicher bzw. politischer Entwicklungen, wie bspw. Ökonomisierung und Managerialisierung, andererseits (Matzner/Munsch 2014, S. 211). Zur Erfüllung der rechtlichen Verfahrensstandards haben Jugendämter verschiedene Methoden und Techniken herausgearbeitet, die beispielsweise dabei helfen, Informationen strukturiert zu sammeln, Familiensysteme zu verstehen und (elektronische) Dokumente erzeugen. Die biografische bzw. Übergangs-Dimension und Tragweite des Hilfeplanverfahrens ist dabei bisher allenfalls implizit thematisiert.

Das Hilfeplanverfahren als institutionalisierter Prozess und Aushandlungs- und Anpassungsraum zwischen Organisation und Adressat*innen (vgl. Messmer/Hitzler 2011) erscheint als interessanter Ansatzpunkt für Übergangsforschung im Jugendamtskontext (vgl. Zeller/Köngeter 2013), da sich die Reglementierung des Zugangs zu Hilfe und Unterstützung einerseits und die Adressat*innen-Werdung andererseits wesentlich im Rahmen „Hilfeplanverfahren" verortet. Gleichwohl verbirgt sich darin – auf der Ebene der Umsetzung und fallübergreifend – eine unüberschaubare Vielfalt an Teilprozessen, Situationen und Aktionen, die sich nicht mit dem Blick auf *das* Hilfeplangespräch oder *die* kollegiale Beratung (vgl. § 36 Abs. 2 SGB VIII) ausschöpfend erfassen lassen.

Das Jugendamt als zentrale Steuerungsorganisation der Kinder- und Jugendhilfe in der Kommune flankiert durch unterschiedliche Steuerungs- und Reglementierungsformen das Aufwachsen von Kindern, Jugendlichen sowie das Leben in Familien. Dabei haben sich verschiedene organisationale Ausgestaltungsformen herausentwickelt, die die Behörde zwischen „dem Wohlfahrtsstaat" und dem (vermeintlich) privaten Leben in Familien positioniert. Die Fachbehörde tritt damit gleichsam in eine Rolle als Vermittler zwischen wohlfahrtsstaatlichen Motiven, der Rechtslage und den Familien ein und bildet sich als Zentrale für Sozialpädagogik in den Kommunen heraus (vgl. Biesel/Schrapper 2018). Die besondere institutionelle Aufbaustruktur, die sich beispielsweise in Abteilungszuschnitten und der Implementierung von Standardverfahren und Soll-Prozessen mit entsprechenden Vordrucken und Dokumenten zeigt, bildet verschiedene Bereiche des Aufwachsens ab (Kindertagesbetreuung, Vormundschaft, Erziehungshilfe und -beratung, Jugendarbeit, präventive Familienförderung etc.). Dahinter steht auch eine bestimmte Idee, wie Aufwachsen reguliert, flankiert und „standardisiert" werden kann. Diese Idee des Aufwachsens wird darüber hinaus auch in Form der verschiedenen Interventionstiefen der Kinder- und Jugendhilfe und ihrer rechtlichen Normierung von der Kindertagesbetreuung bis zur Inobhutnahme sowie entsprechender Verfahrensstandards flankiert. Dazu werden Dokumente erstellt, Informationen gesammelt, Entscheidungen vorbereitet und getroffen und die institutionellen Praktiken in einen rechtlichen Kontext gestellt.

Der Blick auf die Debatte mit ihren forschenden und praxisentwickelnden Annäherungen an den Themenkomplex der Fremdunterbringung junger Kinder, die Rahmung des Feldes mit seinen strukturierten Prozessen sowie die Fokussierung auf Herstellungs- und Gestaltungspraktiken von Übergängen in diesem Feld, sprechen unterschiedliche Ebenen des Phänomens an. Zugleich wird deutlich, dass etwa der Blick auf das Soll von Verfahren oder die explorativ-breite Annäherung im Rahmen von Praxisprojekten Fragen nach detaillierten Gestaltungsaspekten und bislang weniger fokussierten Teilphänomenen unbeantwortet lässt. Im Folgenden soll daran anknüpfend exemplarisch auf einen Teil der räumlichen und zeitlichen Gestaltungsaspekte fokussiert werden,

die im Rahmen der Feldforschung ins Blickfeld gerieten und in den bisherigen Aufarbeitungen des Themas unterbelichtet blieben.

„Bitte *warten Sie im Wartebereich* […]" – empirische Schlaglichter institutioneller Übergangsregulierung

Ausgehend von den dargestellten Kontexten wurde in diesem Projekt mittels eines ethnografischen Zugangs in einem Großstadt-Jugendamt exploriert, wie institutionelle Praktiken Übergänge im Feld der Hilfen zur Erziehung bzw. des Kinderschutzes regulieren und gestalten können. Die Forschung im Rahmen der Masterarbeit fokussierte dabei die beginnende Arbeit des Jugendamtes mit einer Familie. Ausgehend von der Anknüpfung der Untersuchung an einen aufkommenden Jugendhilfefall gerieten institutionelle, räumlich-materielle Rahmungen der Fallbearbeitung in den Blick, die als übergangsrelevant verstanden werden können und bislang eher weniger thematisiert wurden. Die folgenden Darstellungen über das Kind und seine familiäre Situation speisen sich aus den erhobenen Dokumenten der Fallakte. Die Erhebung fand in einer speziellen Abteilung des angesprochenen Großstadt-Jugendamtes statt, zu der der Ethnograf im Laufe seiner Feldforschung verwiesen wurde, da man durch die dortige Fokussierung auf die Unterbringung in familienähnlichen Settings (Bereitschafts-/Pflegefamilien) oftmals mit sehr jungen Kindern in Kontakt gerät. Der Ethnograf erhielt im Anschluss an seine Forschungsanfrage Zugang, nachdem das Amt sich meldete und mitteilte, dass nun ein Fall gefunden wurde, in dem es um ein Kleinkind gehe, das in Obhut genommen wurde und dessen weiterer Verbleib nun geklärt werden müsse. Über den Zugang zu dem Jugendhilfefall des Kleinkindes konnten räumlich-materielle Kontexte der Fallbearbeitung erfasst werden, von dem ein Ausschnitt im weiteren Verlauf der Darstellung gezeigt wird.

Tim

Wie aus dem Dokumentenkopf der „Kindermeldung" hervorgeht, wurde Tim[5] im Sommer des Jahres 2017 in einer Klinik in einem Stadtteil der Großstadt geboren. Sein Geschlecht ist mit „männlich" im entsprechenden Feld des Dokumentes vermerkt. Zu der Klinik, in der Tim geboren wurde, gehört auch eine Psychiatrie, in der seine Mutter seit ungefähr einem Monat vor seiner Geburt lebt. Seine Mutter ist zum Zeitpunkt der Geburt 26 Jahre alt. Angaben über den

5 Pseudonym.

Vater finden sich zumindest in den dafür vorgesehenen Dokumentenfeldern nicht – nur einmal wird er in einem Dokument erwähnt, ohne dass nähere Informationen über ihn dargestellt sind. Die Mutter hat das alleinige Sorgerecht. Als besondere weitere Akteurin wird die Großmutter, die Mutter der Kindsmutter, in den Dokumenten erwähnt. Tim wird rund einen Monat nach seiner Geburt vom Jugendamt in der Klinik in Obhut genommen. In dem Monat vor der Inobhutnahme wurde der Kontakt zwischen Mutter und Kind eng von der Kinderklinik begleitet. Der Forscher traf rund drei Wochen nach der Inobhutnahme im Jugendamt auf die Familie. Zu diesem Zeitpunkt im Fallverlauf sind die Fachkräfte auf formaler Ebene mit der Vorbereitung des Hilfeplanverfahrens befasst.

Im Erhebungszeitraum erscheinen verschiedene Akteur*innen und Institutionen, die konstitutiv für das Feld und den Fallverlauf sind. Diese sind die Mutter des Kindes, die Großmutter und eine Fachkraft des Allgemeinen Sozialen Dienstes (ASD), die die Fallaufnahme begleitet sowie die Inobhutnahme bearbeitet und durchgeführt hat. Ferner sind es eine Fachkraft des Besonderen Dienstes (BSD, Pflegekinderdienst) und eine weitere Fachkraft dieses Dienstes, die sich in der Fallzuständigkeit abwechselten, da die erste Fachkraft im Anerkennungsjahr war und ihr Anstellungsverhältnis nicht weitergeführt wurde. Zudem ist da die Bereitschaftspflegemutter, eine Psychologin, die die externen Besuchskontakte begleitete und die institutionell als Vertreterin eines freien Trägers fungiert. In den Erzählungen wurde zudem ein Gutachter relevant, der „im Hintergrund“ mit der Erstellung eines Erziehungsfähigkeitsgutachtens beauftragt wurde und bereits seine Arbeit aufgenommen hatte. Darüber hinaus wurde das Gericht, das nach der Inobhutnahme des Kindes angerufen wurde, und die Psychiatrie, in der die Mutter lebt und das Kind geboren wurde, relevant.

Die Zeit, in der der Forscher Feldkontakte durchführte, erstreckte sich über rund drei Monate. Alle Beteiligten befanden sich zu dieser Zeit im Anschluss an die Inobhutnahme des Kindes in einer Phase des Suchens und Klärens über den weiteren Verbleib des Kindes, das (zeitlich) befristet bei einer Bereitschaftspflegefamilie untergebracht wurde. Die Mutter und die Großmutter erhielten nach einer gerichtlichen Anordnung die Möglichkeit begleitete Umgangskontakte zu dem Kind zu pflegen. Zwei dieser Umgangskontakte konnten im Rahmen der Untersuchung teilnehmend beobachtet werden. Zudem gab es einen Termin in der Behörde zur Akteneinsicht. Neben dem Vorstellungstermin in der Teamsitzung des Dienstes konnten somit drei Feldkontakte zur angesprochenen Familie umgesetzt werden. Nicht nur anhand der familiären Akteur*innen, sondern auch am Beispiel der sie umgebenden Professionellen wurde im Forschungsprozess deutlich, wie extendierend ein Feld im ethnografischen Forschungsprozess erscheinen kann. Dieser Eindruck korrespondiert mit den oben dargestellten theoretischen und methodischen Auseinandersetzungen mit dem Feld.

Warten auf das Kind

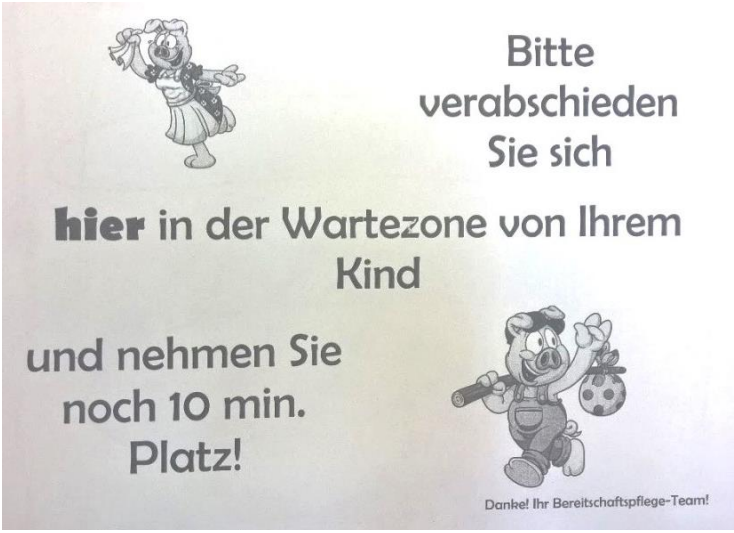
Im Rahmen der Bereitschaftspflege dienen begleitete Umgangskontakte dazu, das fremduntergebrachte Kind in regelmäßigen Abständen mit den sorgeberechtigten Eltern in Kontakt zu bringen. Der erste begleitete Besuchskontakt war zugleich der erste Besuch der Mutter und der Großmutter in der Behörde nach der Inobhutnahme des Kindes und das erste Zusammentreffen der beiden mit dem Kind, der Bereitschaftspflegemutter und der zuständigen Fachkraft. Nach dem (ebenfalls erhobenen) Vorgespräch scheint der erste Besuchskontakt eine Schlüsselszene der Fallprozessierung zu sein. Die Prozessierung der Fremdunterbringung, die unter anderem von den regelmäßigen Besuchskontakten bestimmt ist, wird hier besonders als auf Räume bezogenes Handeln ersichtlich.

Innerhalb der Räume werden Dinge präsentiert, die konstitutiv für die Situation sind, Zeitstrukturen reglementieren und die Phase der Bereitschaftspflegeunterbringung selbst nochmal als ein „Dazwischen" manifestieren, in der viele Schnittstellen und Beziehungen von den Akteur*innen bespielt werden müssen. Die Dimension „Zeit" zeigt sich auch in der Verbindung mit Dingen, die dazu genutzt werden, die zeitliche (und räumliche) Dimension der Kontakte und Kommunikationsweisen vorzustrukturieren. So fand sich im Wartebereich des Dienstes, der in einer Ecke im Flur eingerichtet war, das Hinweisschild „Bitte verabschieden Sie sich **hier** in der Wartezone von Ihrem Kind und nehmen Sie nach 10 min. Platz! Danke! Ihr Bereitschaftspflege-Team!" (*Abbildung 1*).

Das Hinweisschild stellt ein Objekt dar, das zugleich räumliche und zeitliche Regulierungen aufzeigt. Es adressiert dabei Personen – Eltern, deren Kinder in einer Pflegefamilie untergebracht sind – ohne sie persönlich anzusprechen. Es ordnet dabei auch die räumliche Situation, in der eine Verabschiedung zu prozessieren ist und unterstreicht die Anweisung mit einem Fettdruck des Wortes „hier". Das Schild begrenzt zudem die Verabschiedungszeit auf 10 Minuten. Während der teilnehmenden Beobachtung wurde durch die Fachkraft nicht auf das Schild rekuriert, gleichwohl war spürbar, dass Kontakte zeitlich begrenzt sind und diese Begrenzungen von der Fachkraft auch explizit durchgesetzt werden. Das Hinweisschild hängt zwar in etwas provisorischer Erscheinung als Computer-Ausdruck, jedoch konstant in dem kleinen Wartebereich des Dienstes und verweist damit auf Situationen, die gewöhnlich dort stattfinden oder stattfinden sollen. Wärend der Anwesenheiten des Ehtnografen in der Wartezone selbst konnte keine Verabschiedungsszene in diesem Raum beobachtet werden. Durch die Verortung des Wartebereiches in einem Flur-Eck erscheint der Raum als Durchgangsbereich, in dem sich nicht aufgehalten sondern meist hindurchbewegt wurde. Das Hinweisschild weist dem Raum somit eine Standard-Funktion zu, die sich

jedoch im primären praktischen Vollzug der Raum-Konstituierung nicht zeigte.

Abbildung 1: Hinweisschild im Warteraum

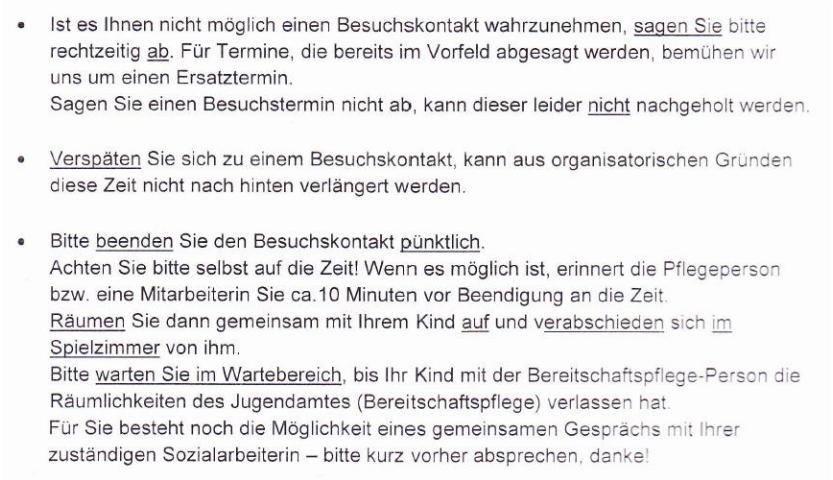


Quelle: Fotografie des Autors

Das Hinweisschild der Wartezone sowie die Wartezone selbst stehen in Zusammenhang mit einem weiteren Text-Objekt. Ein Dokument, das als standardisierter Vordruck im Sinne eines „Regelkataloges" am Anfang der Zusammenarbeit zwischen Mutter und Bereitschaftspflegedienst steht (*Abbildung 2*). Das Dokument wurde vor dem genannten, ersten Besuchskontakt der Mutter vorgelegt und sollte von ihr unterschrieben werden. Es regelt ebenfalls die zeitlichen und räumlichen Dimensionen des Instruments „Besuchskontakt". Neben dem Inhalt des Dokumentes ist auch seine Verwendung von Bedeutung: Die Fachkraft stellte vor dem Zusammentreffen mit Mutter und Großmutter gegenüber dem Ethnografen heraus, dass es besonders wichtig sei, dass die Mutter dieses Dokument unterschreibe. In ihrer Darstellung erlangte die Kenntnisnahme der Dokumente durch die Sorgeberechtigte einen Großteil der Bedeutung für das Treffen. Mit anderen Worten: Das Vortreffen von Fachkraft, Großmutter und Mutter war im Wesentlichen dazu da, dass die Dokumente unterschrieben werden (was von der Mutter entsprechend auch vollzogen wurde). Das Dokument strukturiert die Kommunikation mit den Adressat*innen vor und thematisiert dazu verschiedene Aspekte der Besuchskontakt-Planung. Es spricht einerseits Verhaltensweisen an, die von den Adressat*innen erbeten werden und verweist zugleich auf Konsequenzen, wenn Termine nicht rechtzeitig abgesagt werden oder Teilnehmende sich verspäten.

Auch der Wartebereich wird hier nochmal benannt und eine genaue Regulierung aufgezeigt, wie sich die Beendigung des Besuchskontaktes vollziehen soll.

Abbildung 2: Ausschnitt aus einem standardisierten Elternbrief für Eltern, deren Kinder in Bereitschaftspflege sind.



- Ist es Ihnen nicht möglich einen Besuchskontakt wahrzunehmen, sagen Sie bitte rechtzeitig ab. Für Termine, die bereits im Vorfeld abgesagt werden, bemühen wir uns um einen Ersatztermin.
  Sagen Sie einen Besuchstermin nicht ab, kann dieser leider nicht nachgeholt werden.

- Verspäten Sie sich zu einem Besuchskontakt, kann aus organisatorischen Gründen diese Zeit nicht nach hinten verlängert werden.

- Bitte beenden Sie den Besuchskontakt pünktlich.
  Achten Sie bitte selbst auf die Zeit! Wenn es möglich ist, erinnert die Pflegeperson bzw. eine Mitarbeiterin Sie ca.10 Minuten vor Beendigung an die Zeit.
  Räumen Sie dann gemeinsam mit Ihrem Kind auf und verabschieden sich im Spielzimmer von ihm.
  Bitte warten Sie im Wartebereich, bis Ihr Kind mit der Bereitschaftspflege-Person die Räumlichkeiten des Jugendamtes (Bereitschaftspflege) verlassen hat.
  Für Sie besteht noch die Möglichkeit eines gemeinsamen Gesprächs mit Ihrer zuständigen Sozialarbeiterin – bitte kurz vorher absprechen, danke!

Quelle: Scan eines Elternbriefes

Wie sich die Wartezone im institutionellen Vollzug darstellt, kann im Anschluss an die beiden Dokumente anhand eines Protokollausschnittes aufgezeigt werden:

Als der erste Besuchskontakt beginnt, ist der Forscher schon eine Weile im Jugendamt anwesend. Wenige Minuten zuvor ist die Bereitschaftspflegemutter mit dem Kleinkind angekommen. Sie trägt es in einer Trage, die vermutlich auch als Autokindersitz fungieren kann. Zusätzlich hat sie eine quadratische bunte Tasche dabei. Die Frau ist Ende 30 Jahre alt und wirkt aufgeschlossen. Sie lächelt gut gelaunt.

→Als sie im Büro ankommt und die Fachkraft und den Forscher kurz begrüßt fällt dem Forscher auf, dass sie gerade mit dem Kleinkind durch den kleinen Warteraum gekommen sein muss, um hierherzukommen, in dem die Mutter und die Großmutter nach dem kurzen Vorgespräch zur Unterzeichnung der Dokumente wieder sitzen (geschickt wurden). Sie muss das Kind an den beiden vorbeigetragen haben. Mutter, Großmutter und Pflegemutter haben sich in dieser Situation zum ersten Mal gesehen, aber der Durchgangs-Warteraum muss dafür eine eigenartige Rahmung sein, denkt der Ethnograf.

Die Fachkraft erläutert der Pflegemutter, dass der Forscher heute hier dabei ist, um etwas über Fremdunterbringungen von kleinen Kindern zu erforschen. Die Fachkraft und die Bereitschaftspflegemutter gehen zurück in den Warteraum, um die Mutter und die Großmutter zu holen. Während alle den Gang wieder hochlaufen, um zum Spielzimmer zu gelangen,

schauen die Mutter und die Großmutter in die Trage mit dem Säugling, der von der Bereitschaftspflegemutter getragen wird. Alle betreten das Spielzimmer.

Im Umgangskontakt kanalisieren sich räumliche Aspekte, die mit dinglichen und zeitlichen Rahmungen in Verbindung stehen. Die räumliche Dimension zeigt sich zum einen in der Ankommsituation, bei der die Mutter und Großmutter nach dem Vorgespräch zurück in den Wartebereich gebeten werden, in dem sie (wieder) einige Minuten bis zum Beginn des begleiteten Umgangstermins warten. In dieser Zeit kommt die Bereitschaftspflegemutter mit dem Kind durch den Wartebereich zur Fachkraft, um mit ihr einige Minuten zu sprechen. Bis zum eigentlichen – durch gerichtliche Entscheidungen und die materielle Konstitution des Spielzimmers gerahmten – Besuchskontakt vergehen so einige Minuten, die durch Vorgelassenwerden und Zurückgestelltwerden innerhalb der baulichen Grenzen des Sozialdienstes prozessiert werden. Die Teilnehmenden der Szene begegnen und sehen sich im Licht einer „Ökonomie institutioneller Übergangsregulierung", die legitime Kommunikation findet jedoch erst später im abgegrenzten Rahmen des Besuchskontaktes statt. Sie ist jedoch schon zuvor detailliert durch Dokumente vorstrukturiert, die Kommunikation steuern und auch direkte, zwischenmenschliche Kommunikation ersetzen oder ergänzen sollen.

Auf der angrenzenden Dimension der Dinge sticht besonders hervor, wie das Kind durch Objekte zum Kind der Bereitschaftspflegemutter geworden ist. Kleidung und Artefakte der Kinderpflege verbinden das Kind mit der Bereitschaftspflegemutter und stehen zugleich zwischen dem Kind und den leiblichen Bezugspersonen. Die Ebene von zeitlicher Reglementierung bzw. einer Zeitdimension in der Regulierung von Übergängen wird einerseits deutlich am zeitlichen Korsett des Umgangskontaktes, das etwa der Fachkraft dazu dient, ihren Kontakt zu den Adressat*innen der Hilfe/Intervention zu organisieren und andererseits der Bereitschaftspflegemutter einen Rahmen für das „Zur-Verfügung-stellen" des Kindes angibt, aber auch in der Verbindung von WarteZeit und WarteRaum.

Fazit

Es wurden Ausschnitte institutioneller Gestaltungs- und Regulierungsweisen von Übergängen in den Hilfen zur Erziehung präsentiert, die auf der Ebene von Räumen in Verbindung mit Dingen und Zeit angesiedelt ist. Ausgehend von der Rahmung eines ethnografischen Forschungszugangs in und zu Institutionen zeigten sich Textstücke in ihrer hervorgehobenen Bedeutung. Es wurde versucht, ein Teil der raum-zeitlichen Dimension von Übergangsgestaltung am

Beispiel eines Wartebereichs herauszustellen, die im Prozess der Feldforschung in das Blickfeld rückte und dort mit textlichen Produkten untermalt wird. Dokumente als Artefakte sozialer Praktiken in Verbindung mit den räumlichen Gestaltungsformen erscheinen als wichtige Steuerungselemente in der Institution Jugendamt und verweisen zugleich auf diskursive, normative Praktiken. Dokumente als institutionelle „Produkte" sind damit einerseits Symbole der Institution als Zustand und anderseits verkörpern sie zugleich einen stetigen Prozess der Institutionalisierung (des Jugendamts) (vgl. Marthaler 2012) und damit ein stückweit auch die Dimensionen von Übergangsgestaltung. Neben der Hervorbringung des Jugendamts werden dadurch Kindeswohl, Kooperationsbereitschaft, Erziehungsfähigkeit und die Familie in fluider, sich verändernder Form thematisiert und gerahmt, ohne jedoch explizit auf Dimension „Übergang" einzugehen. Zusätzlich wurde deutlich, wie die Teilnehmenden des Feldes Texte und andere Artefakte platzieren und wie durch Aushänge und Formblätter das Verhalten in der Übergangsprozessierung reguliert wird. Die Produkte bewegen sich dabei auf einer „mittleren Flughöhe" und zielen auf eine generelle Strukturierung eines irgendwie gearteten Geschehens. Dieses wird erst durch Praktiken und Situationen individuell ausgefüllt und im Detail beobachtbar.

Institutionelle Übergangsgestaltung zeigt sich hier insbesondere in der Regulierung von *Zugängen* zu Hilfe- und Unterstützungsleistungen. Diese Regulierung bezieht sich einerseits auf (diffuse) Praktiken der Hilfeerbringung, andererseits steht diese in einem konkret verorteten, auch baulich dimensionierten Kontext. Die Einblicke in die Fallprozessierung im Anschluss an eine Inobhutnahme zeigen, dass anhand von machtvollen Verfahren Zugang zu Angeboten unter bestimmten Bedingungen und Voraussetzungen gewährt wird. Dazu müssen alle Beteiligten die vorgesehenen Abläufe der Jugendbehörde bespielen, die durch die Fachkräfte und angrenzende professionelle Akteur*innen vorgemacht, überwacht und vertreten werden. Im Hilfeplanverfahren „lernen" die Adressat*innen sich als Hilfeempfänger*innen zu begreifen und müssen sich entsprechende Verhaltens- und Kommunikationsweisen aneignen. Wie die Materialausschnitte verdeutlichen, geschieht diese (ggf. beidseitige und/oder mehrdimensionale) Anpassungsleistung nicht nur in den formal dafür vorgesehenen Teilbereichen auf sprachlicher oder abstrakter Ebene wie etwa *dem* Besuchskontakt, *dem* Hilfeplangespräch oder auch *der* Fallbesprechung im Team (aus denen jeweils wieder textliche Artefakte entstehen), sondern es geraten angrenzende Dimensionen der Fallprozessierung in den Blick, wie sie etwa an der Warteraumsituation sichtbar werden. Aus den aufgezeigten Teilaspekten ergeben sich jedoch auch vielfältige Anschlussfragen, so etwa: Welche weiteren Dimensionen und Teilaspekte institutioneller Übergangsregulierung im Erziehungshilfekontext gibt es auf formaler und informeller Ebene?

Wie verändern sich diese ggf. im Fortgang der Fallprozessierung? Und welchen Einfluss auf die entsprechenden Organisationsrationalitäten haben dabei externe und angrenzende Organisationen und Akteur*innen?

Literatur

Ahrens, Rolf/Royé, Guido (2014): Intensivgruppen. In: Macsenaere, Mi-chael/Esser, Klaus/Knab, Eckhart/Hiller, Stephan (Hrsg.): Handbuch der Hilfen zur Erziehung. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag, S. 149-155.

AKJStat Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik (2016): Monitor Hilfen zur Erziehung 2016. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.

AKJStat Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik (2018): Monitor Hilfen zur Erziehung 2018. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.

Bernzen, Christian (2014): Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe – eine notwendige Diskussion? In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, 3, S. 233-239.

Biesel, Kay/Schrapper, Christian (2018): Das Jugendamt der Zukunft. Zentrale für gelingendes Aufwachsen oder Kinderschutzamt? In: Böwer, Michael/Kotthaus, Jochem (Hrsg.): Praxisbuch Kinderschutz. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 422-448.

Biller, Eva/Hansbauer, Peter/Knuth, Nicole (2014): Jüngere Kinder in der Inobhutnahme – Ergebnisse eines Praxisentwicklungsprojektes. In: Forum Erziehungshilfen, 20, 1/2014. Weinheim: Beltz Juventa, S. 17-21.

BMFSFJ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2013): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – 14. Kinder- und Jugendbericht, Drucksache 17/12200.

destatis Statistisches Bundesamt (2020): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Vorläufige Schutzmaßnahmen 2019. Wiesbaden. Online unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kinderschutz/Publikationen/Downloads-Kinderschutz/vorlaeufige-schutzmassnahmen-5225203197004.html (17.03.2021).

Esser, Klaus (2014): Kinderdorffamilien und Familienwohngruppen im Rahmen der stationären Jugendhilfe. In: Macsenaere, Michael/Esser, Klaus/Knab, Eckhart/Hiller, Stephan (Hrsg.): Handbuch der Hilfen zur Erziehung. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag, S. 156-160.

Günder, Richard (2014): § 34 SGB VIII: Heimerziehung und sonstige betreute Wohnform. In: Macsenaere, Michael/Esser, Klaus/Knab, Eckhart/Hiller, Stephan (Hrsg.): Handbuch der Hilfen zur Erziehung. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag, S. 131-135.

Hilkert, Marius (2019): Der Übergang junger Kinder und ihrer Eltern in die stationären Hilfen zur Erziehung. Unveröffentlichte Master-Thesis. Frankfurt am Main.

Hiller, Petra (2010): Kinder in den stationären Hilfen zur Erziehung. In: Forum Erziehungshilfen, 16, Heft 2/2010. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 81-85.

Hof, Christiane/Meuth, Miriam/Walther, Andreas (Hrsg.) (2014): Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Kaufhold, Gudula/Pothmann, Jens (2016): Junge Kinder in Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe. Auswertungen amtlicher Statistiken und Befragung der Jugendämter in NRW zu jungen Kindern in stationären Einrichtungen. Dortmund: Eigenverlag.

Kindler, Heinz (2014): § 33 SGB VIII: Vollzeitpflege. In: Macsenaere, Michael/Esser, Klaus/Knab, Eckhart/Hiller, Stephan (Hrsg.): Handbuch der Hilfen zur Erziehung. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag, S. 122-130.

Klatetzki, Thomas (2019): Narrative Praktiken. Die Bearbeitung sozialer Probleme in den Organisationen der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim: Beltz Juventa.

Krause, Hans-Ullrich/Peters, Friedhelm (2002): Grundwissen Erzieherische Hilfen – Ausgangsfragen, Schlüsselthemen, Herausforderungen. Münster: Votum Verlag.

Lukas, Helmut/Schmitz, Irmtraud (1977): Heimunterbringung von Kleinkindern. Berlin: Volker Spiess Verlag.

LVR Landschaftsverband Rheinland (Hrsg.) (2016): Junge Kinder in den Angeboten der stationären Erziehungshilfe. Köln: Eigenverlag.

Marthaler, Thomas (2012): Zum Umgang mit dem Kindeswohl – Ein Essay aus neoinstitutionalistischer Perspektive. In: Marthaler, Thomas/Bastian, Pascal/Bode, Ingo/Schrödter, Mark (Hrsg.) (2012): Rationalitäten des Kinderschutzes. Wiesbaden: VS Verlag, S. 105-129.

Matzner, Andreas/Munsch, Chantal (2014): Hilfeplan nach § 36 SGB VIII: Entwicklungen und Herausforderungen. In: Macsenaere, Michael/Esser, Klaus/Knab, Eckhart/Hiller, Stephan (Hrsg.): Handbuch der Hilfen zur Erziehung. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag., S. 211-216.

Messmer, Heinz/Hitzler, Sarah (2011): Interaktion und Kommunikation in der Sozialen Arbeit. Fallstudien zum Hilfeplangespräch. In: Oelerich, Hans-Uwe Otto (Hrsg.): Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 51-64.

Mierendorff, Johanna (2013): Normierungsprozesse von Kindheit im Wohlfahrtsstaat. Das Beispiel der Regulierung der Bedingungen der frühen Kindheit. In: Kelle, Helga/Mierendorff, Johanna (2013): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 38-57.

Nüsken, Dirk (2014): Übergang aus der Stationären Jugendhilfe ins Erwachsenenleben in Deutschland. Expertise. Frankfurt am Main: Eigenverlag.

Peters, Friedhelm (2016): „Geschlossene Unterbringung in der Kinder- und Jugendhilfe – eine unendliche Geschichte“. In: Interdisziplinäre Fachzeitschrift für Prävention und Intervention, 19, H2/2016, Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, S. 170-183.

Rätz, Regina/Schröer, Wolfgang/Wolff, Mechthild (2014): Lehrbuch Kinder- und Jugendhilfe. Grundlagen, Handlungsfelder, Strukturen und Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Schrapper, Christian (2013): Woher die Freiheit bei all dem Zwange? Empirische Befunde und pädagogische Reflexionen zur Geschlossenen Unterbringung in der Jugendhilfe. In: Forum Jugendhilfe, 4, S. 10-16.

Ulrich, Anita/Minet, Claudia/von Wölfel, Ulrike/Drößler, Thomas (2013): Entscheidungsprozesse im Jugendamt bei der Fremdunterbringung kleiner Kinder. Abschlussbericht der Studie Kinder zwischen null und sechs Jahren in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Dresden: Eigenverlag.

Wölfel, Ulrike von (2016): Ist die Mutter kooperationsbereit? Entscheidungsprozesse im Jugendamt bei der Fremdunterbringung junger Kinder. In: unsere jugend, 68, Heft 7+8/2016. München, Basel: Ernst Reinhardt. S. 316-324.

Walther, Andreas/Stauber, Barbara (2013): Übergänge im Lebenslauf. In: Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 24-43.

Walther, Andreas/Stauber, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wanka, Anna (Hrsg.) (2019): Reflexive Übergangsforschung. Verlag Barbara Budrich.

Wolf, Klaus/Petri, Corinna/Dittmann, Andrea (2016): Junge Kinder in den Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe. Ergebnisse des Praxisentwicklungsprojektes JUKI. In: LVR (2016): Junge Kinder in den Angeboten der stationären Erziehungshilfe. Köln: Eigenverlag.

Zeller, Maren/Köngeter, Stefan (2013): Übergänge in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/ Lenz, Karl (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 568-588.

Die wohlfahrtsstaatliche Regulierung von Übergängen in Lebensläufen im Kontext des akteur*innenzentrierten Institutionalismus

Miriam Lehnert

Bereits Martin Kohli (1985) hat mit seinem Konzept der „Institutionalisierung des Lebenslaufes“ auf den Zusammenhang von Institutionen und Lebensläufen aufmerksam gemacht. So werden nach Kohli die Lebensläufe von Individuen im Wesentlichen von Institutionen geprägt und gesteuert, indem vor allem die standardisierenden Eigenschaften der Erwerbsarbeit eine chronologische Ausdifferenzierung der einzelnen Lebensphasen bewirken. Aber auch im wohlfahrtsstaatlichen Kontext wird der Zusammenhang von Institutionen und Lebensläufen deutlich, da der Wohlfahrtsstaat, durch die „konstitutiven und kompensatorischen Funktionen“ (Lessenich 2013, S. 900) seiner Institutionen, entscheidend bei der Gestaltung von Lebensläufen mitwirkt. Dabei erfolgt die konstitutive Wirkungsweise der Gestaltung über die Normierung des Lebenslaufes in typisierte Sequenzen, indem die wohlfahrtsstaatlichen Institutionen über Regeln und Sanktionen agieren (Lessenich 2013, S. 900). Die kompensatorischen Funktionen der wohlfahrtsstaatlichen Institutionen dienen hingegen dazu, die Kontinuierung dieser Lebenslaufsequenzen zu garantieren, indem den Erwerbsbürger*innen für die „Naht- und Anschlussstellen“ (Lessenich 2013, S. 900) Leistungen zugesprochen werden. Entsprechend governancetheoretischer Ansätze ist der Wohlfahrtsstaat dabei als komplexes Zusammenspiel einer Vielzahl von Institutionen zu konzipieren, bei dem die Gestaltungs- und Steuerungsprozesse von Lebensläufen von mehreren Akteur*innen und auf mehreren Ebenen ausgehandelt und normiert werden. Der Ablauf der kompensatorischen Gestaltungsprozesse, bei dem die wohlfahrtsstaatlichen Institutionen die Übergänge zwischen den Lebenslaufsequenzen regulieren, ist dabei in den Mittelpunkt des Interesses zu rücken, da dieser ein komplexes Wechselverhältnis zwischen diskursiv-institutioneller Rahmung und individueller Bearbeitung der wohlfahrtsstaatlichen Akteur*innen darstellt. Institutionen kommen in der Gestaltung von Übergängen daher eine wichtige Rolle zu und die institutionelle Gestaltung ist damit neben den Modi der diskursiven und individuellen Gestaltung eine zentrale Analysedimension im Konzept des *Doing Transitions*.

Unter Bezugnahme auf den Governanceansatz des akteur*innenzentrierten Institutionalismus, der dem Zusammenspiel von Akteur*innen und institutionellem Kontext gerecht zu werden versucht, soll daher im vorliegenden Text die Bedeutung von wohlfahrtsstaatlichen Regulierungen für die Gestaltung von Übergängen in Lebensläufen untersucht werden. Dabei soll vor allem nach dem Ertrag des Ansatzes des akteur*innenzentrierten Institutionalismus für die Analyse wohlfahrtsstaatlicher Regulierungsprozesse von Lebensverläufen gefragt werden. Hierzu werden einleitend die theoretischen Grundkonzepte des akteur*innenzentrierten Institutionalismus skizziert und dessen governancetheoretische Besonderheiten herausgearbeitet. Anlehnend an diese Überlegungen soll sich die Diskussion nachfolgend mit der Eignung des akteur*innenzentrierten Institutionalismus für die spezifische Analyseeinheit der Regulierung von Übergängen in Lebensläufen im wohlfahrtsstaatlichen Kontext auseinandersetzen. Dies soll im abschließenden Abschnitt exemplarisch anhand der Bearbeitung der Regulierung von Übergängen in die stationäre Pflege im höheren Alter dargestellt werden.[1]

Theoretische Grundkonzepte des akteur*innenzentrierten Institutionalismus

Der akteur*innenzentrierte Institutionalismus unterscheidet sich von anderen Governanceansätzen durch seine analytische Perspektive, die sich auf „das Zusammenwirken von politischer Steuerung und gesellschaftlicher Selbstorganisation in staatsnahen Sektoren“ (Treib 2015, S. 277) bezieht. Der Ansatz eignet sich daher im Besonderen für die wohlfahrtsstaatliche Governanceforschung, da die Untersuchung von wohlfahrtsstaatlichen Steuerungsprozessen die explizite Berücksichtigung der „staatsnahen Sektoren“ (Mayntz/Scharpf 1995, S. 43), also des „Zwischenbereich[s] zwischen Markt und Staat“ (Mayntz/Scharpf 1995, S. 14) erfordert. Dies bedeutet auf der Akteur*innenebene, dass der Ansatz davon ausgeht, dass in den Governance-Strukturen neben staatlichen Akteur*innen auch nicht-staatliche Akteur*innen, beispielsweise aus den marktlichen Sektoren beteiligt sind und in die Analyse miteinbezogen werden sollten (Auth 2017, S. 32). Dieses Zusammenwirken ist vor allem für wohlfahrtsstaatliche Steuerungsprozesse im Gesundheitswesen oder im Kontext der sozialen Dienste relevant, da diese Sektoren der Wohlfahrtssysteme sowohl

1 Die Veranschaulichung der theoretischen Grundkonzepte des akteur*innenzentrierten Institutionalismus anhand des Beispiels der Übergangsregulierung in die stationäre Pflege im höheren Alter bezieht sich auf das Dissertationsprojekt der Autorin über die wohlfahrtsstaatlich-kommunale Regulierung von Übergängen in die stationäre Pflege im höheren Alter im internationalen Städtevergleich zwischen Milwaukee (Wisconsin) und Frankfurt (Hessen).

durch staatliche Akteur*innen und Institutionen als beispielsweise auch durch Wohlfahrtsverbände, private Anbieter*innen sozialer Dienste und Marktakteur*innen wie Großkonzerne reguliert werden (Bode 2007, S. 404; Auth 2017, S. 32). Des Weiteren ist das ontologische Wissenschaftsverständnis für den von Renate Mayntz und Fritz W. Scharpf entwickelten Governance-Ansatz des akteur*innenzentrierten Institutionalismus kennzeichnend, dass sich auf eine analytische Perspektive bezieht, die für die Untersuchung sozialer Phänomene vor allem multikausale Zusammenhänge, Komplexität und Prozessualität berücksichtigt (Mayntz 2002, S. 20). Die Berücksichtigung multikausaler Zusammenhänge ist nach Mayntz wichtig, um Interdependenzen zu erkennen, da eine Vielzahl von Elementen im sozialen Beziehungsgefüge häufig kausal miteinander verflochten ist (Mayntz 2002 S. 21/22). Dadurch ergibt sich auch die Erweiterung von einzelnen Ursache-Wirkungs-Beziehungen hin zu komplexen Wirkungszusammenhängen in der analytischen Perspektive von Mayntz und Scharpf, denn diese betonen das Zusammenwirken einer Mehrzahl von kontingenten Beziehungen in sozialen Phänomenen (Mayntz 2002, S. 23). Das ontologische Wissenschaftsverständnis des akteur*innenzentrierten Institutionalismus erklärt somit auch dessen grundlegende Zielsetzung ‚das Zusammenwirken von politischer Steuerung und gesellschaftlicher Selbstorganisation in staatsnahen Sektoren' zu untersuchen. Die Wichtigkeit des Prozesses als den „dynamischen Charakter eines Wirkungszusammenhangs" (Mayntz 2002, S. 25) bezieht Mayntz vor allem auf Ereignisse auf der Mikroebene, bei denen Institutionen und Akteur*innen miteinander interagieren (Mayntz 2002, S. 26). Mit dem Begriff der Prozessualität grenzen sich Mayntz und Scharpf deutlich von der Annahme der Linearität sozialer Phänomene ab, für deren Erklärungen es vielmehr wichtig ist, die Zeitdimension einzubeziehen, indem „Zwischenschritte" (Mayntz 2009, S. 89 in Schrape 2012, S. 2) zu identifizieren sind (Mayntz 2002, S. 25).

*Doppelperspektive auf Institutionen und Akteur*innen*

Die Übertragung des Fokus auf multikausale Zusammenhänge von Mayntz und Scharpf auf den akteur*innenzentrierten Institutionalismus wird aber vor allem durch dessen Grundverständnis von Akteur*in und Institution deutlich, denn der akteur*innenzentrierte Institutionalismus geht von einer grundsätzlichen Integration der Handlungsebene der Akteur*innen in den institutionellen Kontext aus (Scharpf 2000, S. 77 in Baumgartner 2010, S. 81). Durch die Auflösung der Dichotomie zwischen Akteur*in und Institution wird im akteur*innenzentrierten Institutionalismus angenommen, dass sowohl Institutionen das Handeln von Akteur*innen prägen, als auch dass Akteur*innen durch ihr Handeln Institutionen gestalten und formen können (Baumgartner 2010, S. 82).

Mayntz und Scharpf sprechen in diesem Zusammenhang von einer „Mehrebenenperspektive“ (Mayntz/Scharpf 1995, S. 44). Wichtig ist dabei jedoch zu betonen, dass lediglich Akteur*innen, nicht aber Institutionen handlungsfähig sind (Mayntz/Scharpf 1995 in Baumgartner 2010, S. 81). Der akteur*innenzentrierte Institutionalismus setzt also voraus, dass Akteur*innen immer in einem bestimmten institutionellen Kontext agieren, der ihre Wahrnehmungen und Präferenzen beeinflusst (Scharpf 2007, S. 74). Im Sinne des akteur*innenzentrierten Institutionalismus, der von einem relativ engen Verständnis von Institutionen ausgeht, werden diese institutionellen Arrangements als „Regelsysteme“ definiert, „die einer Gruppe von Akteuren offenstehende Handlungsverläufe strukturieren“ (Scharpf 2000, S. 77 in Baumgartner 2010, S.82). Unter den Begriff der institutionellen ‚Regelsysteme‘ fallen nach Scharpf (2000) „formal rechtliche Regeln“ des Rechtssystems und Staatsapparats und „soziale Normen“ (Scharpf 2000, S. 77 in Treib 2015, S. 278). Institutionellen Regelungen wird dadurch eine sanktionierende Dimension zugeschrieben, weil diese die Einhaltung von sozialen Normen und rechtlich festgesetzten Konditionen überprüfen und dadurch das Handeln der Akteur*innen definieren (vgl. Baumgartner 2010, S. 81; Scharpf 2000, S. 78). Institutionen haben dabei keine „determinierende Wirkung“ (Baumgartner 2010, S. 82), sondern es wird angenommen, dass Institutionen den Akteur*innen einen „stimulierenden, ermöglichenden oder auch restringierenden Handlungskontext“ bereitstellen (Scharpf/Mayntz 1995, S. 43).

*Akteur*innenkonstellationen, kollektive und korporative Akteur*innen*

Neben dem institutionellen ‚Regelsystem‘ ist der Begriff der Akteur*innenkonstellationen ein zentraler Bezugspunkt des akteur*innenzentrierten Institutionalismus und verdeutlicht die interaktionsorientierte Perspektive des Ansatzes. Die Handlungsverläufe eines*r Akteurs*in werden demnach nicht nur durch dessen*deren eigenen Präferenzen und Handlungsressourcen im Zusammenspiel mit den institutionellen Regelungen bestimmt. Entscheidend ist vielmehr die Konstellation einer Vielzahl von Akteur*innen, die an den politischen Entscheidungsprozessen beteiligt sind (Scharpf 2000, S. 87). Für die Ergebnisse politischer Steuerungsprozesse ist also nicht ein*e einzelne*r Akteur*in im Zusammenspiel mit institutionellen Regelungen verantwortlich, sondern resultiert aus der „komplexen Interpendenz aufeinander bezogener Handlungen“ (Scharpf/Mayntz 1995, S. 60) von mehreren Akteur*innen. Somit wird das Komplexitätsverständnis des akteur*innenzentrierten Institutionalimus auch auf die Ebene der Akteur*innen übertragen, wodurch Scharpf und Mayntz Akteur*innenkonstellationen als „komplex“ definieren (Scharpf/Mayntz 1995, S. 44). Da der akteur*innenzentrierte Institutionalismus zwischen Institutionen und Organisationen unterscheidet, wird neben Individuen und im Gegensatz

zu Institutionen, kollektiven Einheiten wie Organisationen Handlungsfähigkeit zugeschrieben. Dabei wird im Wesentlichen zwischen korporativen und kollektiven Akteur*innen unterschieden (Schimank 2002, S. 54 in Baumgartner 2010, S. 84). Obwohl Mayntz und Scharpf (1995) zu Zeiten der Entstehung des akteur*innenzentrierten Institutionalismus zusätzlich die explizite Dimension der ‚individuellen Akteur*innen' berücksichtigten, bezieht sich der gegenwärtige Akteur*innenbegriff im akteur*innenzentrierten Institutionalismus auf „Personengruppen, die zusammengenommen […] mehr oder wenig einheitlich handeln" (Treib 2015, S. 279). Die 1995 formulierte Annahme des „Inklusionsverhältnisses" (Mayntz/Scharpf 1995, S. 50) von individuellen und korporativen bzw. kollektiven Akteur*innen gilt jedoch nach wie vor für die theoretischen Grundannahmen des akteur*innenzentrierten Institutionalismus, denn korporative und kollektive Akteur*innen gründen auf dem Zusammenschluss einer Vielzahl von individuellen Akteur*innen. Daher sollten für eine einheitliche Analyse von Steuerungsprozessen, im Sinne einer „Mehrebenenperspektive", neben den internen Organisationsregelungen auch die jeweiligen Handlungsspielräume der den korporativen oder kollektiven Akteur*innen angehörenden individuellen Akteur*innen berücksichtigt werden (Mayntz/ Scharpf 1995, S. 50). Korporative und kollektive Akteur*innen sind zunächst in die Oberkategorie der komplexen Akteur*innen einzuordnen (Schrape 2012, S. 3). Die Grundeigenschaft von komplexen Akteur*innen besteht in der Absicht ihrer angehörenden individuellen Akteur*innen „ein gemeinsames Ziel zu verfolgen oder ein gemeinsames Produkt zu schaffen" (Scharpf 2000, S. 101 in Baumgartner 2000, S. 84). Komplexen Akteur*innen obliegt damit die Fähigkeit zu strategischem Handeln (Treib 2015, S. 280). Bei komplexen Akteur*innen wird nun entsprechend des Ausmaßes an kollektiver Handlungskoordination und damit am Grad der Einflussnahme der einzelnen Mitglieder zwischen korporativen Akteur*innen und kollektiven Akteur*innen unterschieden. Korporative Akteur*innen werden im akteur*innenzentrierten Institutionalismus auf Organisationen bezogen und im Anschluss an Coleman (1974) als „formal-organisierte Personen-Mehrheiten" definiert, deren Handlungsressourcen zentralisiert sind (Mayntz/Scharpf 1995, S. 48). Durch die Zentralisierung der Handlungsressourcen sind korporative Akteur*innen am ehesten zu kollektivem Handeln fähig, während die Handlungsfähigkeit ihrer einzelnen Mitglieder beschränkt ist (Treib 2015, S. 281). Da über den Einsatz der zentralisierten Handlungsressourcen bei korporativen Akteur*innen hierarchisch entschieden wird, treten korporative Akteur*innen hauptsächlich als „Top-Down-Organisation" (Schrape 2002, S. 3) auf (Mayntz/Scharpf 1995, S. 49). Eine weitere Unterkategorie der komplexen Akteur*innen wird durch den Begriff der kollektiven Akteur*innen erfasst. Im Gegensatz zu korporativen Akteur*innen ist die Handlungsfähigkeit der einzelnen Mitglieder der kollektiven Akteur*innen wesentlich ausgeprägter, denn die kollektiven Akteur*innen besitzen zwar eine gemeinsame Handlungskoordination, diese ist

aber von den Präferenzen und Interessen ihrer einzelnen Mitglieder abhängig (Scharpf 2000, S. 101/102). Des Weiteren zeichnen sich kollektive Akteur*innen durch das Fehlen einer formalen Organisation aus (Mayntz/Scharpf 1995, S. 51).

Der Grundgedanke des akteur*innenzentrierten Institutionalismus über das Zusammenwirken von Akteur*in und Institution gilt für beide Typen von komplexen Akteur*innen. Neben der Konstituierung durch die institutionellen Regelsysteme wie ‚rechtliche Regeln' und ‚soziale Normen' sind für korporative und kollektive Akteur*innen aber auch interne Organisationsregelungen wie die „Modalitäten der Bestellung des Führungspersonals, die Entscheidungsregeln bei der Festlegung politischer Strategien und die Größe und organisatorische Macht der Leitungsebene" (Treib 2015, S. 281) handlungsorientierend.

Handlungsorientierungen und Interaktionsformen

Das Zusammenwirken der verschiedenen Akteur*innen soll im akteur*innenzentrierten Institutionalismus für die Analyse der Steuerung von ‚staatsnahen Sektoren' vor allem im Hinblick auf deren Handlungsorientierungen untersucht werden. Entsprechend der Grundannahme einer Integration der Handlungsebenen der Akteur*innen in den institutionellen Kontext, sind auch Handlungsorientierungen im akteur*innenzentrierten Institutionalismus durch „vorgegebene Aufgaben oder Handlungszwecke, aber auch durch die Position innerhalb einer Akteurskonstellation" (Mayntz/Scharpf 1995, S. 52) institutionell geprägt. Institutionelle Regelungen sind jedoch nicht allumfassend, wodurch die Akteur*innen über gewisse Handlungsspielräume verfügen, von denen die Akteur*innen auf Basis ihrer jeweiligen Handlungsorientierungen Gebrauch machen (Baumgartner 2010, S. 88). Mayntz und Scharpf (1995) erweitern in ihrem Konzept der Handlungsorientierungen Parsons' Unterscheidung von „self-orientation" und „collectivity-orientation" (Parsons 1951, S. 60), indem sie Akteur*innen die Zugehörigkeit zu verschiedenen Gruppen zuschreiben, wodurch deren Handlungen konkurrierend an einer Vielzahl von sozialen Gruppeneinheiten orientiert sind. Inhaltlich unterscheiden Mayntz und Scharpf (1995) zwischen motivationalen und kognitiven Aspekten von Handlungsorientierungen. Die motivationalen Aspekte der Handlungsorientierungen werden dabei im Anschluss an Max Weber als „Antriebsfaktoren für ein sinnhaftes Handeln" (Mayntz/Scharpf 1995, S. 54) definiert. Weiter werden die motivationalen Aspekte der Handlungsorientierungen mit dem Begriff der Präferenzen assoziiert, der in die vier Komponenten Interessen, Normen, Identitäten und Interaktionsorientierungen unterteilt wird (Scharpf 2000 in Baumgartner 2010, S. 88). Kognitionen sind für Mayntz und Scharpf handlungsorientierend, weil diese davon ausgehen, dass die verschiedenen Positio-

nen, Aufgaben und Interessen der Akteur*innen zu divergierenden Situationswahrnehmungen führen, die durch die jeweiligen Handlungsoptionen und ihrer zu erwartenden Wirkungen einheitliche Handlungsentscheidungen der Akteur*innen nahezu unwahrscheinlich machen (Mayntz/Scharpf 1995, S. 53). Die Definition der kognitiven Aspekte der Handlungsorientierungen bezieht sich somit auf die „Wahrnehmung der Handlungssituation und ihrer kausalen Struktur, der verfügbaren Handlungsoptionen und erwartbaren Ereignisse" (Scharpf 2000, S. 114).

Der Begriff der Interaktionsformen ist ein weiteres zentrales Element in den theoretischen Grundkonzepten des akteur*innenzentrierten Institutionalismus, denn institutionelle Regelungen prägen sowohl Handlungsorientierungen als auch Interaktionsformen (Schrape 2012, S. 2). Interaktionsformen sind dabei im Sinne eines „prozeduralen Modus, mit dem politische Akteur*innen in gegebenen Akteur*innenkonstellationen – getrennte oder gemeinsame Entscheidungen treffen" zu verstehen (Treib 2015, S. 287). Entgegen herkömmlicher spieltheoretischer Ansätze, betont der akteur*innenzentrierte Institutionalismus nach Scharpf und Mayntz dabei die Möglichkeit von Variationen der Interaktionsformen in bestimmten Akteur*innenkonstellationen (Scharpf 2000, S. 87/88). Demnach kann einzelnen Akteur*innenkonstellationen nicht nur eine spezifische Interaktionsform zugeordnet werden, sondern es besteht die Möglichkeit, dass jede Konstellation mit unterschiedlichen Interaktionsformen verbunden ist (Scharpf 2000, S. 87/88). Die Vielfalt von Interaktionsformen übertragen Scharpf und Mayntz auch auf die Akteur*innenkonstellationen, weil ein einzelner Interaktionsmodus, so Scharpf (2000), genauso durch eine Vielzahl unterschiedlicher Kombinationen von Akteur*innenkonstellationen, ausgestattet sein kann (Scharpf 2000, S. 88). Während andere Governance-Ansätze außerdem die Interaktionsformen zwischen den Akteur*innen als bürokratisch-administrativ, netzwerkförmig und einzelvertragsbasiert kategorisieren, identifizieren Scharpf und Mayntz (2000) als zentrale Interaktionsformen „einseitiges Handeln", „Verhandlung", „Mehrheitsentscheidung" und „hierarchische Steuerung" (Scharpf 2000, S. 91).

Die Regulierung von Übergängen in Lebensläufen im akteur*innenzentrierten Institutionalismus

Wie bereits im vorherigen Abschnitt erwähnt, eignet sich der akteur*innenzentrierte Institutionalismus für die Analyse wohlfahrtsstaatlicher Aushandlungsprozesse im Besonderen, da der Ansatz für die Untersuchung des Bereichs der „staatsnahen Sektoren" entwickelt wurde (Auth 2017, S. 31; Treib 2015, S. 277). Welchen Beitrag liefern nun aber die theoretischen Grundkon-

zepte des akteur*innenzentrierten Institutionalismus für die spezifische Analyseeinheit der wohlfahrtsstaatlichen Regulierung von Übergängen in Lebensläufen?

Zunächst ist festzuhalten, dass der akteur*innenzentrierte Institutionalismus in seinem ontologischen Grundverständnis eine prozessorientierte Perspektive beinhaltet, die den grundsätzlichen Eigenschaften von Übergängen gerecht wird, denn diese werden in der gegenwärtigen Übergangsforschung „nicht als lineare Bewegungen […] sondern als immer wieder auch reversible, fragmentierte und diversifizierte Prozesse“ (Hof 2020, S. 10) konzipiert. Im Kontext der wohlfahrtsstaatlichen Regulierung ergibt sich die Diversifizierung und Prozesshaftigkeit der Übergänge vor allem durch den Aushandlungsprozess unter Beteiligung einer Vielzahl von wohlfahrtsstaatlichen Akteur*innen, die die „Überbrückung [von] […] biographischen Brüchen“ (Lessenich 2013, S. 900) und Lebensphasen gestalten. Da dieser Aushandlungs- und Gestaltungsprozess auf kommunaler Ebene organisiert und durch die Implementierung sozialpolitischer Maßnahmen von wohlfahrtsstaatlichen Akteur*innen vollzogen wird, gilt es bei einer Untersuchung über die Regulierung von Übergängen im wohlfahrtsstaatlichen Kontext die Handlungsdynamiken der beteiligten Akteur*innen in der lokalen ‚Versorgungspraxis‘ zu fokussieren. Entgegen herkömmlicher Governanceansätze, greift der akteur*innenzentrierte Institutionalismus die Wichtigkeit der Handlungsebene von Akteur*innen, wie im vorherigen Abschnitt skizziert, in umfassender Weise auf. Gleichermaßen sind die konzeptuellen Grundannahmen des akteur*innenzentrierten Institutionalismus auf die Mikroebene und damit auf die kommunalen Regulierungsprozesse übertragbar. Der akteur*innenzentrierte Institutionalismus ist außerdem durch seine Doppelperspektive auf Institutionen und Akteur*innen anschlussfähig an das Grundverständnis der gegenwärtigen Übergangsforschung, bei der angenommen wird, dass Übergänge im Lebenslauf aus einem komplexen Wechselverhältnis unterschiedlicher Akteur*innen auf unterschiedlichen Ebenen der Vergesellschaftung hervorgehen (Walther 2017, S. 18). Für die Untersuchung von wohlfahrtsstaatlichen Regulierungsprozessen von Übergängen trägt der akteur*innenzentrierte Institutionalismus also dazu bei, die Gestaltungsprozesse der wohlfahrtsstaatlichen Akteur*innen unter Berücksichtigung verschiedener Ebenen zu betrachten, weil die Ebenen der Institutionen und Handlungen der Akteur*innen in ihrem Zusammenwirken konzipiert werden. Im wohlfahrtsstaatlichen Kontext ist dies besonders wichtig, weil die Handlungs- und Gestaltungsdynamiken der wohlfahrtsstaatlichen Akteur*innen auf verschiedenen Ebenen von institutionellen Arrangements beeinflusst werden und die ‚institutionellen Regelsysteme‘ damit als Handlungsrahmen für Entscheidungsprozesse dienen. Außerdem verstärkt das institutionelle Grundarrangement des Wohlfahrtsstaates als „komplexes Ensemble staatlicher oder staatlich autorisierter Einrichtungen und Organisationen, Agenturen und Verwaltungen, Programmen und Professionen“ (Lessenich

2013, S. 899) die für Übergänge in Lebensläufen charakteristischen komplexen Vergesellschaftungsdynamiken, die der akteur*innenzentrierte Institutionalismus durch seine „Mehrebenenperspektive“ (Mayntz/Scharpf 1995, S. 44) aufgreift, indem die Konstituierung des institutionellen Rahmens sowohl auf das Handeln von Organisationen, als auch dessen institutionellen Regelsysteme wiederum auf das Handeln einzelner Mitglieder bezogen werden (Mayntz/Scharpf 1995, S. 44). Entsprechend governancetheoretischer Grundannahmen berücksichtigt der akteur*innenzentrierte Institutionalismus aber auch die für die Regulierung von Übergängen charakteristischen Wechselbeziehungen auf der Akteur*innenebene. Für die Analyse der wohlfahrtsstaatlichen Steuerungsprozesse ist es wichtig, die Akteur*innen multidimensional gegenüberzustellen, denn Übergänge in Lebensläufen werden zwar *gemeinsam* von den wohlfahrtsstaatlichen Akteur*innen hervorgebracht, diese werden aber mit jeweils unterschiedlichen Präferenzen und Interessen ausgestattet (Parreira do Amaral et al. 2015 in Walther 2017, S. 17). Die Variationen in der Zuschreibung von Präferenzen und Interessen in der Gestaltung der Übergänge wird durch die unterschiedliche Verfügbarkeit der wohlfahrtsstaatlichen Akteur*innen über die „Steuerungsmedien Geld, Recht, Macht und Wissen“ (Lessenich 2013, S. 896) bedingt. Das Komplexitätsverständnis der interdependenten Akteur*innenkonstellationen ermöglicht im akteur*innenzentrierten Institutionalismus durch das Konzept der Interaktionsformen, somit auch das Zusammenspiel dieser wohlfahrtsstaatlichen Handlungsressourcen der jeweiligen Akteur*innen zu erfassen. Im Rahmen seines Begriffes der Akteur*innenkonstellationen bietet der akteur*innenzentrierte Institutionalismus außerdem Kategorisierungen für die am wohlfahrtsstaatlichen Steuerungsprozess beteiligten Akteur*innen und schreibt damit, neben Individuen auch Organisationen Handlungsfähigkeit zu. In der institutionellen Übergangsforschung ist ausschließlich vom allgemeinen Begriff der „Gatekeeper“ die Rede. Der Begriff bezieht sich auf Individuen, deren Aufgabe bei der Steuerung von Übergängen, als kontrollierende Instanz, darin besteht die gesellschaftlichen Normativitätsvorstellungen der chronologischen Lebensphasen zu gewährleisten (Walther/ Stauber 2016, S. 10; Walther 2020, S. 153/154).

Der akteur*innenzentrierte Institutionalismus erweitert durch seine differenzierte Perspektive den Akteur*innenbegriff auf verschiedene Kategorien und Unterscheidungskriterien. Diese Ausdifferenzierung der wohlfahrtstaatlichen Akteur*innen in individuelle, komplexe, korporative und kollektive Akteur*innen kann als essentieller Bezugsrahmen für die Analyse von wohlfahrtsstaatlichen Steuerungsprozessen von Übergängen in Lebensläufen formuliert werden, denn für eine kohärente Untersuchung der Präferenzen und Interessen der Handlungs- und Gestaltungsdynamiken der involvierten Akteur*innen ist in einem ersten Schritt zu identifizieren ob die beteiligten Akteur*innen auf Basis zentralisierter Handlungsressourcen (korporativ) oder eines ausgeprägteren Maßes an individueller Entscheidungsfähigkeit (kollektiv)

agieren. Allerdings wäre es angesichts der Komplexität der Aushandlungs- und Gestaltungsprozesse der wohlfahrtstaatlichen Übergänge zu kurz gefasst das Handeln der ‚Gatekeeper' ausschließlich über die Ebene von kollektiven Einheiten zu erklären. Durch seine grundlegende Unterscheidung der Akteur*innen in kollektive Einheiten (korporative und kollektive Akteur*innen) und individuelle Akteur*innen (Mitglieder der korporativen und kollektiven Akteur*innen) und seiner damit verbundenen ‚Mehrebenenperspektive', berücksichtigt der akteur*innenzentrierte Institutionalismus für die Erklärung der kollektiven Strategien der Organisationen, auch die individuelle Handlungsfähigkeit von ‚Gatekeepern' auf der Mikroebene. Indem ‚Gatekeeper' somit über ihre Zugehörigkeit zu kollektiven Einheiten auch als individuelle Akteur*innen klassifiziert werden können, ist es möglich die Präferenzen und Interessen in den Handlungsorientierungen der ‚Gatekeeper' differenzierter zu betrachten. Durch die Berücksichtigung des ‚Inklusionsverhältnisses' zwischen den Organisationen und ihren angehörenden Mitgliedern können die Handlungsspielräume der individuellen Akteur*innen bestimmt werden, weil zwischen den Interessen und Zielsetzungen der beiden Akteur*innen unterschieden wird. Für die Analyse der Steuerungsprozesse der wohlfahrtsstaatlichen ‚Gatekeeper' ist diese differenzierte Akteur*innenebenenperspektive auch wichtig, um zwischen dem Einfluss der jeweiligen institutionellen Regelsysteme zu unterscheiden, denn das Handeln kollektiver und korporativer Akteur*innen wird durch einen übergeordneten institutionellen Rahmen auf der Makroebene geprägt, während der Handlungskontext ihrer Mitglieder vom institutionellen Rahmen der Organisationen bereitgestellt wird (Mayntz/Scharpf 1995, S. 44).

Der Begriff der *Gestaltung* wird bei der Regulierung von institutionellen Übergängen in der Übergangsforschung auf die „Hervorbringung von und machtvolle Durchsetzung geteilter und verbindlicher Handlungsnormen" (Walther 2020, S. 153) bezogen. Die Gestaltungsdynamiken von Übergängen mit der normativen Wirkungsweise der Institutionen auf die Akteur*innen in Zusammenhang zu bringen, ist insbesondere für die Strukturierung von Übergängen im Lebenslauf bedeutend, da die einzelnen Bereiche der wohlfahrtsstaatlichen Institutionenordnung von einem „typisierten Ablaufmuster von Lebensphasen und Statuspassagen" (Lessenich 2013, S. 900) ausgehen. Handlungsleitend sind damit die „rechtlichen Normen und Regularien der wohlfahrtsstaatlichen Institutionenordnung" (Lessenich 2013, S. 900), an denen sich die wohlfahrtsstaatlichen Akteur*innen, mit gewissen Spielräumen, normativ orientieren. Indem der akteur*innenzentrierte Institutionalismus die Handlungsorientierungen der Akteur*innen auf mehrere Dimensionen bezieht, geraten neben institutionellen Handlungsnormen weitere ‚motivationale Aspekte' wie Interessen, Identitäten und Interaktionsorientierungen, sowie ‚kognitive Aspekte' der wohlfahrtsstaatlichen Akteur*innen und soziale Normen in den Blick. Eine am akteur*innenzentrierten Institutionalismus orientierte Perspektive ermöglicht durch diese spezifischen Konzeptualisierungen nicht nur

die Handlungsspielräume der Akteur*innen in Bezug auf die Legitimierung institutioneller Regelungsnormen zu analysieren, sondern auch zu untersuchen, wie die Akteur*innen „spezifische Aspekte des Eigeninteresses selektiv hervorheben“ (Scharpf 2000, S. 119 in Baumgartner 2010, S. 88), die jeweiligen Handlungssituationen wahrnehmen oder auch ihre eigene Identität als Handlungsleitlinie definieren (Mayntz/Scharpf 1995, S. 53; Scharpf 2000, S. 119).

Die Regulierung des Übergangs in die stationäre Pflege im höheren Alter aus der Perspektive des akteur*innenzentrierten Institutionalismus

Das Ziel der empirischen Anwendung des akteur*innenzentrierten Institutionalismus ist es, „Kausalzusammenhänge auf der Basis einer möglichst breiten Erfassung der an der ‚Bewirkung einer Wirkung‘ beteiligten situativen Gegebenheiten und Handlungen korporativer und kollektiver Akteure“ (Mayntz 2009, S. 85 in Schrape 2012, S. 2) zu identifizieren. Die ‚Bewirkung einer Wirkung‘ ist im vorliegenden Beispiel mit der kommunalen Übergangsregulierung in die stationäre Pflege im höheren Alter durch die beteiligten Wohlfahrtsstaatsakteur*innen zu fassen. Der Prozesscharakter ist beim Übergang in die stationäre Pflege im höheren Alter besonders deutlich sichtbar, womit die Gestaltungseigenschaften einer am akteur*innenzentrierten Institutionalismus orientierten Übergangsdefinition entsprechen. Die Prozesshaftigkeit zeigt sich vor allem durch die Fragmentierung und Diversifizierung des Übergangs, weil dieser aus mehreren Zwischenschritten besteht, die sich auf nicht-lineare Bewegungen zwischen dem Zuhause, dem Krankenhaus, der ambulanten Pflege und den stationären Pflegeeinrichtungen beziehen (Mayntz 2009, S. 2; Schrape 2012, S. 2). Der Übergang in die stationäre Pflege im höheren Alter lässt sich damit nicht auf einen bestimmten Zeitpunkt X reduzieren, sondern ist vielmehr als dynamisches Ereignis, bei dem mehrere Übergänge reversibel zusammenwirken, zu fassen.

Das im vorherigen Abschnitt konstatierte Zusammenspiel einer Vielzahl von unterschiedlichen Akteur*innen auf verschiedenen Ebenen in der wohlfahrtsstaatlichen Übergangsregulierung ist uneingeschränkt auf die Regulierung des Übergangs in die stationäre Pflege im höheren Alter übertragbar. So sind zum einen auf kommunaler Ebene die ambulanten und stationären Pflegeanbieter*innen, die Pflegeberatungen, wie die zentrale Heimplatzvermittlung und der Pflegestützpunkt, die gesetzlichen Betreuer*innen, das Sozialamt und der Sozialdienst der Krankenhäuser als kommunale Akteur*innen an der

Regulierung des Übergangs in die stationäre Pflege beteiligt. Die Interdependenzen und Wechselbeziehungen der Akteur*innen werden durch die vertikalen Governance-Strukturen in der Pflege, die eine Beteiligung von Akteur*innen auf der Landesebene implizieren, verstärkt. So wirken am Aushandlungsprozess der Übergangsregulierung neben den kommunalen Akteur*innen auch die auf der Landesebene agierenden Akteur*innen wie der Medizinische Dienst der Krankenversicherungen und die Pflegekassen mit. Nach den Definitionen von Mayntz und Scharpf (1995) gehören zu den genannten Akteur*innen sowohl kollektive, als auch korporative Akteur*innen. Demnach sind beispielsweise die ambulanten und stationären Pflegeanbieter*innen und die Pflegeberatungen aufgrund der Einflussnahme und den Handlungsmöglichkeiten ihrer einzelnen Mitglieder in der Übergangsgestaltung den kollektiven Akteur*innen zuzuordnen (Bauer 2020, S. 267). Zudem verfügen weder die Pflegeanbieter*innen noch die Pflegeberatungen über eine „top-down- Organisation" (Baumgartner 2010, S. 85) in der Übergangsregulierung, denn die Handlungskoordination erfolgt kollektiv und nicht hierarchisch. Die Fähigkeit zum kollektiven Handeln ist hingegen bei dem Medizinischen Dienst der Krankenversicherungen und den Pflegekassen ausgeprägter, wodurch diese Akteur*innen als korporative Akteur*innen zu kategorisieren sind. Der medizinische Dienst der Krankenversicherungen (MDK) verfügt über eine formale Organisationsstruktur, bei der die Handlungsentscheidungen bezüglich der Begutachtungsverfahren der fünfzehn, auf Landesebene agierenden Medizinischen Dienste der Krankenversicherungen durch den Medizinischen Dienst des Spitzenverbandes der gesetzlichen Krankenkassen (MDS) zentralisiert werden. Die Handlungseinheiten der Pflegekassen sind gleichermaßen losgelöst von den Interessen und Präferenzen ihrer einzelnen Mitglieder, weil die Sach-, Geld- und Dienstleistungen der Pflegekassen als zentralisierte Handlungsressourcen den Prüfungen und Stellungsnahmen des MDK unterliegen (Gärtner/Essen van 2012, S. 373).

Auf Grundlage der Doppelperspektive auf Akteur*innen und Institutionen und der ‚Mehrebenenperspektive' des akteur*innenzentrierten Institutionalismus ist nachfolgend das institutionelle Regelsystem auf der Makroebene für die Analyse der Handlungs- und Gestaltungsdynamiken der wohlfahrtsstaatlichen Akteur*innen zu identifizieren. Durch die bundeseinheitliche Regelung der Pflege in Deutschland formulieren die formal rechtlichen Regelungen des SGB XI der Makroebene sowohl für die Akteur*innen auf der Bundes- und Landesebene, als auch für die Akteur*innen auf kommunaler Ebene den institutionellen Handlungsrahmen. So werden beispielsweise die Handlungsverläufe der kommunalen Akteur*innen in der Pflegeberatung wesentlich durch die Richtlinien des §7a SGB XI Pflegeberatung strukturiert und die der auf der Landesebene agierenden Akteur*innen des MDK und der Pflegekassen beziehen sich auf die Regularien des §17 SGB XI ‚Richtlinien des Medizinischen Dienstes Bund; Richtlinien der Pflegekassen'. Das Prinzip der Gestaltung von

Institutionen durch Akteur*innen des akteur*innenzentrierten Institutionalismus wird durch die Spitzenverbände (Pflegekassen, Anbieter*innen und MDK) auf der Bundes-Ebene verdeutlicht, denn diese Akteur*innen sind durch den Bundesgesetzgeber dazu befähigt gewisse Richtlinien zu erlassen (siehe beispielsweise §71 Abs. 5 SGB XI oder §17 SGB XI Abs.1). Dass die Handlungsverfahren der Akteur*innen bei der Übergangsregulierung, im Hinblick auf die ‚Mehrebenenperspektive' von verschiedenen institutionellen Regelsystemen auf unterschiedlichen Ebenen beeinflusst werden, zeigt beispielsweise die Bedeutung des Sozialgesetzbuches (SGB) V – Gesetzliche Krankenversicherung, von dem insbesondere der §112 Abs. 2 Satz 5 über „den nahtlosen Übergang von der Krankenhausbehandlung zur Rehabilitation oder Pflege" für den Medizinischen Dienst der Krankenversicherungen und die Sozialdienste der Krankenhäuser handlungsweisend sind. Des Weiteren sind aus der Perspektive des akteur*innenzentrierten Institutionalismus die internen Richtlinien und Organisationsregelungen der jeweiligen kollektiven bzw. korporativen Akteur*innen als institutionelle Regelsysteme in die Analyse miteinzubeziehen. Jenseits der rechtlichen Regularien bezieht sich der übergeordnete institutionelle Handlungsrahmen der Makroebene im deutschen Gesundheits- und Pflegesystem auch auf eine nationalspezifische Steuerungskultur, die geprägt ist von kooperatistischen und bürokratisch-administrativen Elementen und die Akteur*innen dazu anhält netzwerkförmig miteinander zu interagieren und kooperieren (Böhm et al. 2013, S. 265/ 266).

Die multidimensionale Gegenüberstellung dieser Akteur*innen beeinflusst nun durch deren unterschiedliche Handlungsressourcen und den unterschiedlichen Zugang zu Steuerungsmedien die Interaktionsformen und Kommunikationsbeziehungen im Aushandlungsprozess und impliziert dadurch Variationen in der (Re-)Signifizierung vom Übergang in die stationäre Pflege. Als Beispiel kann hierfür der Übergang vom Krankenhaus in die stationären Pflegeeinrichtungen genannt werden, weil bei dieser Übergangsregulierung in einer empirischen Fallanalyse sowohl die unterschiedlichen Steuerungsmedien, als auch die damit verbundenen unterschiedlichen Präferenzen und situativen Wahrnehmungen der Akteur*innen festgestellt werden konnten. Entsprechend der Grundannahmen des akteur*innenzentrierten Institutionalismus ist zunächst festzuhalten, dass auch beim Übergang vom Krankenhaus in die stationären Pflegeeinrichtungen eine Vielzahl von unterschiedlichen Akteur*innen auf verschiedenen Ebenen beteiligt sind. Dieses Zusammenspiel bedingt die unterschiedlichen Präferenzen und situativen Wahrnehmungen der Akteur*innen in der Übergangsregulierung. Als direkte, involvierte Akteur*innen sind hierbei der Medizinische Dienst der Krankenversicherungen (MDK) und die Pflegekassen auf Landesebene, sowie die Sozialdienste der Krankenhäuser, die Familienangehörigen, die Zentrale Heimplatzvermittlung und die Pflegeeinrichtungen auf kommunaler Ebene zu nennen. Die auf Landesebene angesiedelten

Regierungspräsidien sind zwar nicht direkt bei der Übergangsregulierung beteiligt, konditionieren aber durch ihre überprüfende Funktion vor allem die situativen Wahrnehmungen der Akteur*innen der Pflegeeinrichtungen. Im Falle der finanziellen Bedürftigkeit sind außerdem die Akteur*innen der Sozialämter beim Übergang vom Krankenhaus in die stationären Pflegeeinrichtungen involviert, indem diese überprüfen in welchem Umfang ein Einkommenseinsatz zu leisten ist und ob ggf. die Kinder die Unterhaltszahlungen leisten können. Die Übergangsregulierung vom Krankenhaus in die stationäre Pflegeeinrichtung wird nun im Regelfall durch die Sozialdienste der Krankenhäuser initiiert, indem diese zunächst die Familienangehörigen kontaktieren, um die Versorgungssituation zu überprüfen. Des Weiteren stellt der Sozialdienst des Krankenhauses einen Eilantrag an die Pflegekasse, um eine vorläufige Einstufung in Pflegegrad 2 vorzunehmen. Die vorläufige Einstufung in Pflegegrad 2 ist eine grundsätzliche Bedingung für die Unterbringung in einer Pflegeeinrichtung. Der MDK berät die Pflegekasse bei dieser Leistungsentscheidung, denn die vorläufige Einstufung in Pflegegrad 2 durch die Pflegekassen bedarf der Bestätigung durch den MDK. Die endgültige Einstufung in den entsprechenden Pflegegrad erfolgt anschließend nach der Unterbringung in die Pflegeeinrichtung durch den MDK. Dieser multidimensionalen Gegenüberstellung der Akteur*innen im Aushandlungsprozess unterliegt nun durch deren unterschiedliche Handlungsressourcen eine Problematisierung der Interaktionsformen und Kommunikationsbeziehungen, welche vor allem durch die Diskrepanzen in der (Re-)Signifizierung vom Übergang in die stationäre Pflege zwischen den Akteur*innen deutlich wird. Diese ist zunächst durch die unterschiedlichen Steuerungsmedien und asymmetrischen Handlungsressourcen über die die einzelnen Akteur*innen verfügen zu erklären. Denn obwohl die Übergangsregulierung vom Krankenhaus in die stationäre Pflegeeinrichtung zwischen den wohlfahrtsstaatlichen Akteur*innen auf einem scheinbar netzwerkförmigen Aushandlungsprozess basiert, resultiert der unterschiedliche Zugang auf die „Steuerungsmedien Geld, Recht, Macht und Wissen“ (Lessenich 2013, S. 896) in hierarchischen Steuerungsformen und asymmetrischen Aushandlungs- und Kooperationsbeziehungen. Somit sind beispielsweise die Handlungsleitlinien der Pflegeeinrichtungen durch die prüfenden Steuerungselemente der Regierungspräsidien und des MDK konditioniert. Demnach wirkt die hierarchische Steuerung der Regierungspräsidien auf die Handlungsorientierungen der Akteur*innen der Pflegeeinrichtungen in den Übergangsregulierungen ein, indem diese die „Fehlplatzierungsproblematik“ auszuhandeln haben. Aber auch die netzwerkförmigen Kooperationen zwischen Krankenhaus, Heimplatzvermittlung und den stationären Pflegeeinrichtungen offenbaren Konfliktlinien, die auf die unterschiedlichen Handlungsressourcen zurückzuführen sind.

Während sich die Handlungsressourcen des Krankenhauses gleichermaßen maßgeblich auf Pflicht und einer Infrastruktur, die auf zeitlichem Druck basiert, beziehen, kommen bei der Heimplatzvermittlung und den stationären Pflegeanbieter*innen im Übergangsverständnis damit die kognitiven Aspekte der Handlungsentscheidungen zum Ausdruck, bei der die Handlungssituation bei den Interviewpartner*innen im Gegensatz „zur heutigen sogenannten blutigen Entlassung vom Krankenhaus“ wahrgenommen wird. Dadurch wird eine Identität als Handlungsleitlinie definiert, die die „Vernachlässigung der Wünsche der Menschen durch das Krankenhaus“ kompensiert und „eruierend an dieser Stelle eingreift“.

Fazit

Eine auf den Konzepten des akteur*innenzentrierten Institutionalismus basierende Untersuchung von wohlfahrtsstaatlichen Governanceprozessen ermöglicht eine Differenzierung der analytischen Perspektive auf mehreren Ebenen. Neben einer Erweiterung der Analyseeinheiten von nationalen Steuerungskulturen und Governanceregimes auf kommunale Regulierungsprozesse, bietet der akteur*innenzentrierte Institutionalismus eine verlaufsbezogene Perspektive, die neben institutionellen Arrangements die Erfassung der Handlungsorientierungen und Ausgestaltungen der Handlungsspielräume der involvierten Akteur*innen ermöglicht. Auch für die spezifische Analyseeinheit der wohlfahrtsstaatlichen Regulierung von Übergängen in Lebensverläufen bietet der akteur*innenzentrierte Institutionalismus theoretische Grundkonzepte, die nicht nur den ontologischen Grundverständnissen von Prozesshaftigkeit und Gestaltungsdynamiken der Übergangsforschung gerecht werden, sondern die auch einen differenzierten Blick auf den Akteur*innen- und Institutionenbegriff der institutionellen Übergangsforschung und dessen handlungstheoretischen Rahmen ermöglichen. Der Ertrag des Ansatzes des akteur*innenzentrierten Institutionalismus für die Analyse wohlfahrtsstaatlicher Regulierungsprozessen von Übergängen in Lebensverläufen kann demnach mit folgenden Punkten zusammengefasst werden:

- Erstens ermöglicht die Definition des akteur*innenzentrierten Institutionalismus von Institutionen als „Regelsysteme“ (Scharpf 2000, S. 77 in Baumgartner 2010, S. 82) die Wirkungsweise der Institutionen auf die Gestaltung von Übergängen der wohlfahrtsstaatlichen Akteur*innen nicht nur über rechtliche Normen und Regularien zu fassen, sondern diese auf soziale Normen, die internen Richtlinien und Organisationsregelungen der jeweiligen Akteur*innen und die nationalen Steuerungskulturen zu erweitern. Durch die ‚Mehrebenenperspektive‘ berücksichtigt der akteur*innen-

zentrierte Institutionalismus außerdem das Wechselspiel der institutionellen Regelsysteme auf verschiedenen Ebenen und schließt dieses in die Analyse des Handlungskontextes der Akteur*innen mit ein. Dies bedeutet, dass auch bei der Untersuchung der Übergangsgestaltung durch wohlfahrtsstaatliche Akteur*innen und Organisationen die Handlungsspielräume der Akteur*innen differenzierter betrachtet werden, weil davon ausgegangen wird, dass die verschiedenen institutionellen Regelsysteme in unterschiedlichem Ausmaß die Ausgestaltung von Handlungsmöglichkeiten der Akteur*innen beeinflussen.

- Zweitens öffnet der Akteur*innenbegriff des akteur*innenzentrierten Institutionalismus den Blick für die am wohlfahrtsstaatlichen Regulierungsprozess beteiligten Akteur*innen, weil nicht nur individuellen Akteur*innen die Fähigkeit zum Handeln zugeschrieben wird, sondern auch kollektive Einheiten wie Organisationen als handelnde Akteur*innen verstanden werden. Die Gestaltungsprozesse in der institutionellen Regulierung von Übergängen sind somit im akteur*innenzentrierten Institutionalismus nicht nur auf individuelle Handlungsverläufe zurückzuführen, sondern auch auf kollektive Strategien, koordinierte Ziele und zentralisierte Handlungsressourcen.
- An den Institutionen- und Akteur*innenbegriff anschließend, öffnet der akteur*innenzentrierte Institutionalismus durch seine verfeinerten Konzeptualisierungen den Zugang zu einer ausdifferenzierten Analyse der Handlungsorientierungen der Akteur*innen, die für die Untersuchung der Gestaltungsprozesse von wohlfahrtstaatlichen Übergängen nutzbar gemacht werden kann. Durch die Komplexität und Multidimensionalität der Gestaltungsprozesse der Übergänge ist für eine kohärente Analyse der Handlungsleitlinien der Akteur*innen zum einen die Berücksichtigung von der Vielschichtigkeit der institutionellen Regelsysteme im akteur*innenzentrierten Institutionalismus hilfreich, weil dadurch die unterschiedlichen Einflüsse des institutionellen Kontextes auf die Handlungsorientierungen berücksichtigt werden. Damit werden auch die unterschiedlichen Verfügbarkeiten über die institutionellen Regulierungsressourcen wie Geld, Recht, Macht, Wissen und Infrastruktur als Handlungsorientierungen bedeutend gemacht. Zum anderen bewirkt der Akteur*innenbegriff des akteur*innenzentrierten Institutionalismus durch seinen Bezug zum kollektiven Handeln, dass die Handlungsorientierungen der Akteur*innen auch kollektiv gelesen werden und damit über das Maß der Handlungskoordination und der Definition eines gemeinsamen Zieles identifiziert werden sollten. Dadurch wird es ermöglicht die Handlungsspielräume und die individuellen Entscheidungsfähigkeiten der Akteur*innen eindeutiger zu erfassen. Mithilfe des Begriffs der Akteur*innenkonstellationen, durch den davon ausgegangen wird, dass die Akteur*innen den Präferenzen und Interessen einer Vielzahl anderer Akteur*innen gegenüber stehen und ihre

Handlungen dadurch an zusätzlichen Antriebsfaktoren wie den Interaktionsformen oder den situativen Gegebenheiten orientiert sind, bietet der akteur*innenzentrierte Institutionalismus eine weitere definitorische Eingrenzung der vielfältigen Dimensionen der Handlungsorientierungen. Die Aushandlungs- und Gestaltungsprozesse der Akteur*innen können bei der institutionellen Regulierung von Übergängen also besser verstanden werden, weil der akteur*innenzentrierte Institutionalismus die Handlungsorientierungen der Akteur*innen im Hinblick auf die spezifischen Aspekte von Kognitionen und Motivationen konzeptualisiert und dadurch von einer einseitigen Fokussierung auf Handlungsnormativitäten loslöst.

Die Verdeutlichung der theoretischen Darlegungen am direkten Beispiel einer Übergangsregulierung hat gezeigt, dass die Analyse der kommunalen Übergangsregulierung in die stationäre Pflege von der Verknüpfung der Grundannahmen der Übergangsforschung und den theoretischen Grundkonzepten des akteur*innenzentrierten Institutionalismus profitiert. Der akteur*innenzentrierte Institutionalismus erweist sich hier als geeigneter Governance-Ansatz, um die Handlungsleitlinien der Akteur*innen im kommunalen Gestaltungsprozess von wohlfahrtsstaatlichen Übergängen zu ermitteln. Die kommunale Übergangsregulierung in die stationäre Pflege hat damit deutlich gemacht, dass sich die analytische Perspektive bei der Untersuchung von institutionellen Übergängen von einem einseitigen Verständnis der Normativitätsdurchsetzung durch einzelne wohlfahrtsstaatliche Akteur*innen hin zu einem pluralem, multikausalen und interdependenten Verständnis von Akteur*innen, Institutionen und den Regulierungselementen bewegen sollte. Die Erfassung der individuellen Handlungsorientierungen der Akteur*innen und der situativen Dimensionen gilt es vor allem in detaillierteren Studien zum Übergang vom Krankenhaus in die stationäre Pflege zu vertiefen.

Literatur

Auth, Diana (2017): Pflegearbeit in Zeiten der Ökonomisierung. Wandel von Care-Regimen in Großbritannien, Schweden und Deutschland. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot.

Bauer, Petra (2020): Potenziale einer reflexiven Übergangsforschung für die Gestaltung von Übergängen in (sozial-)pädagogischen Feldern. Das Beispiel Beratung. In: Walther, Andreas/Stauber, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wanka, Anna (Hrsg.): Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen. Berlin/ Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 255-281.

Baumgartner, Sabrina (2010): Die Regierungskommunikation der Schweizer Kantone. Regeln, Organisation, Akteure und Instrumente im Vergleich. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bode, Ingo (2007): Wohlfahrt. In: Benz, Arthur/Lütz, Susanne/Schimank, Uwe/Simonis, Georg (Hrsg.): Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 401-413.
Böhm, Katharina/Schmid, Achim/Götze, Ralf/Landwehr, Claudia/Rothgang, Heinz (2013): Five types of OECD healthcare systems: Empirical results of a deductive classification. In: Health Policy 113, S. 258-269.
Coleman, James S. (1974): Power and the Structure of Society. New York: Norton.
Gärtner, Thomas/Essen van, Jörg (2012): Der Medizinische Dienst der Krankenversicherung in Hessen. Aufgaben-Organisation-Schnittstellen. In: Hessisches Ärzteblatt 6, S.373-378.
Hof, Christiane (2020): Biografietheoretische Grundlagen reflexiver Übergangsforschung – eine Spurensuche. In: Walther, Andreas/Stauber, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wanka, Anna (Hrsg.): Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen. Berlin/ Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 103-121.
Kohli, Martin (1985): „Die Institutionalisierung des Lebenslaufs“, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 37(1): 1-29.
Lessenich, Stephan (2013): Übergänge im Wohlfahrtsstaat. In: Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Bönisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa, S. 895-911.
Mayntz, Renate/Scharpf, Fritz W. (1995): Der Ansatz des akteurszentrierten Institutionalismus. In: Mayntz, Renate/Scharpf, Fritz W. (Hrsg.): Gesellschaftliche Selbstregelung und Steuerung. Frankfurt a. M.: Campus, S. 39-72.
Mayntz, Renate (2002): Akteure-Mechanismen-Modelle. Zur Theoriefähigkeit makrosozialer Analysen. Frankfurt/New York: Campus.
Mayntz, Renate (2009): Sozialwissenschaftliches Erklären. Probleme der Theoriebildung und Methodologie. Frankfurt a. M.: Campus.
Parreira do Amaral, Marcelo; Dale, Roger; Loncle, Patricia (eds.) (2015): Shaping the Futures of Young Europeans: Education Governance in Eight European Countries. Oxford: Symposium Books.
Parsons, Talcott (1951): The Social System. Glencoe: Free Press.
Scharpf, Fritz W. (2000): Interaktionsformen. Akteurszentrierter Institutionalismus in der Politikforschung. Opladen: Leske+Budrich.
Scharpf, Fritz W. (2007): Nicht genutzte Chancen der Förderalismusreform. In: Egle, Christoph/Zohlnhöfer, Reimut (Hrsg.): Ende des rot-grünen Projektes. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 197-214.
Schrape, Jan-Felix (2012): Akteurszentrierter Institutionalismus. Universität Stuttgart. Kurzskript vom 7.5.2012.
Treib, Oliver (2015): Akteurszentrierter Institutionalismus. In: Wenzelburger, Georg/Zohlnhöfer, Reimut (Hrsg.): Handbuch Policy-Forschung. Wiesbaden: Springer VS Fachmedien, S. 277-303.
Walther, Andreas (2017): Übergangsregimes als Konstellationen der Gestaltung und Herstellung von Übergängen – oder: Übergangsregimes meet Doing Transitions (nicht veröffentlichtes Manuskript).
Walther, Andreas (2020): Wohlfahrtsstaaten – Regimes der Gestaltung von Übergängen. Rekonstruktion durch internationalen Vergleich am Beispiel von Übergängen in Arbeit. In: Walther, Andreas/Stauber, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wanka,

Anna (Hrsg.): Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen. Berlin/ Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 143-165.

Walther, Andreas/Stauber Barbara (2016): Bildung und Übergänge. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1-18.

Biografische Perspektiven auf Übergänge – zwischen Normalitätserwartungen und Handlungsspielräumen

Heidi Hirschfeld und Noreen Eberle

Einleitung und theoretische Perspektiven

Eine Vielzahl bildungs- und sozialpolitischer Maßnahmen zielen darauf ab, Chancen- und Bildungsungleichheiten für Jugendliche und junge Erwachsene abzumildern sowie möglichst *nahtlose* Übergänge von der Schule in Ausbildung, Beruf oder Studium zu generieren. Dabei werden Übergänge – bspw. innerhalb des dreigliedrigen Schulsystems oder von der Schule in Ausbildung und Studium – als potenziell problembehaftet thematisiert. Verantwortung für die Bewältigung der Übergänge wird den Jugendlichen und (jungen) Erwachsenen selbst zugeschrieben, das Zusammenspiel von individuellen und strukturellen Dimensionen von Benachteiligung und Ungleichheit oftmals ausgeblendet. Dabei zeigen Studien den nach wie vor bestehenden Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg (z. B. Maaz/Baumert/Neumann 2014), den Einfluss des sozialen Umfeldes, der Peers und der signifikanten Anderen hinsichtlich der Weitergabe und Reproduktion von Orientierungen und Einstellungen (vgl. El-Mafaalani 2017, S. 103), sowie die Bedeutung institutioneller Regulierungsweisen (in Form sozialpädagogischer Begleitung und Beratungsangeboten) auf Berufsorientierungsprozesse, auf Cooling-Out-Mechanismen und Gatekeeping-Prozesse (Walther 2014; Hirschfeld 2021). Offen bliebt jedoch, *wie* individuelle Bewältigungsweisen, institutionelle Regulierungen und Diskurse wechselseitig zusammenwirken. Welche Praktiken und Prozesse (re-)produzieren Chancen- und Bildungsungleichheiten an Übergängen? Und inwiefern eröffnen sich an Übergängen potenzielle Handlungsspielräume, die auch im biografischen Sprechen von Jugendlichen und (jungen) Erwachsenen verhandelt werden? Diesen Fragen wird im Folgenden aus Perspektive einer reflexiven Übergangsforschung nachgegangen. Sie ermöglicht es, Übergänge nicht als soziale Tatsachen zu deuten, sondern ihren praktischen Vollzug kritisch zu beleuchten und dabei zu hinterfragen, wie Übergänge überhaupt entstehen, wie sie im Wechselverhältnis zwischen Individuen, Institutionen und Diskursen hergestellt und gestaltet werden (vgl. Kapitel 1 in diesem Band; Walther et al. 2020). Dadurch wird deutlich, dass

Übergänge mit normativen Zuschreibungen, Praktiken und Differenzierungen, die im wechselseitigen Zusammenspiel zwischen diskursiven Ordnungen, institutionellen Regulierungen und individueller Bewältigung hervorgebracht werden, einhergehen (ebd.; Walther/Stauber 2018).

Die folgenden Ausführungen basieren auf zwei empirischen Beispielen: sozialpädagogisch begleitete Übergänge sogenannter benachteiligter Jugendlicher von der Schule in Ausbildung sowie das Nachholen des Abiturs im Erwachsenenalter. Die untersuchten Felder weisen als große Gemeinsamkeit auf, dass Übergänge verhandelt werden, die im *Normallebenslauf* (Kohli 2017, Erstauflage 1985; 2003) nicht vorgesehen sind. Dies fordert die Biograf*innen im besonderen Maße heraus, sich zu gängigen Diskursen, Normen, Normallebenslaufvorstellungen und Normalitätsannahmen implizit und explizit ins Verhältnis zu setzen, Adressierungen (um-)zu deuten, wodurch sie sich trotz der teilweise recht restriktiven institutionellen Settings Selbstbestimmungs- und Handlungsspielräume erschließen.

Method(olog)ischer Zugang und Datenmaterial

Datengrundlage des Beitrages bilden narrativ-biografische Interviews mit (jungen) Erwachsenen, die mithilfe der biografischen Fallrekonstruktion (Rosenthal 1995, 2011) ausgewertet wurden. Der biografietheoretische Ansatz, als methodologische Zugangsweise einer reflexiven Übergangsforschung, ermöglicht es, Übergänge aus einer *doing* Perspektive mit besonderem Fokus auf subjektiv-individuelle Bewältigungsprozesse zu analysieren. So können Übergänge in ihren Entstehungszusammenhängen und ihrer „Entwicklungsgeschichte vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen“ (Köttig 2013, S. 1006) rekonstruiert werden. Demnach geben Biografien nicht nur Aufschluss über das „Erleben biografischer Übergänge“, sondern auch auf deren „soziale/gesellschaftliche Einbettung über die gesamte Lebensspanne hinweg“ (ebd., S. 994). Somit lassen biografische Fallrekonstruktionen zu, subjektive Handlungsmuster in ihrer Verwobenheit mit gesellschaftlichen Rahmenbedingungen biografietheoretisch abzubilden und das *Wie* dieser Prozesse (re-)konstruktivistisch zu analysieren (Dausien 2000). Gerade aktuelle methodologische Weiterentwicklungen und Überlegungen betonen, dass im biografischen Sprechen sowohl diskursive Bezüge und Normalitätsvorstellungen mitschwingen bzw. wirken als auch institutionelle Einbettungen mitverhandelt werden (Völter et al. 2009; Spies/Tuider 2017; Lutz/Schiebel/Tuider 2018).

Das erste Fallbeispiel (3.1.) basiert auf den Ergebnissen der Dissertationsstudie „Macht und Ohnmacht sozialpädagogischer Hilfe“ (Hirschfeld 2021),

in der die Relevanz sozialpädagogischer Hilfe für die Herstellung und Gestaltung von Übergängen im Kontext ungleicher Bildungschancen rekonstruiert wurde. Durch eine diskurskritisch sensibilisierte Biografieanalyse (ebd., S. 104ff.) wurden nicht nur Aspekte der biografischen (Be-)Deutung einer Übergangshilfe rekonstruiert und subjektive Aneignungs- und Bildungsprozesse herausgearbeitet, sondern individuelles Bewältigungshandeln in Verwobenheit mit diskursiven Artikulationen und institutionellen Regulierungsformen analysiert.

Die Ausführungen zum Abschnitt Bildungsentscheidungen (3.2.) beruhen auf den empirischen Ergebnissen der noch unveröffentlichten Dissertationsstudie von Noreen Eberle zum Thema „Abitur im Erwachsenenalter – Wege, Umwege und Übergänge aus biografischer Perspektive“, die untersucht, wie Personen, für die das Ablegen des Abiturs biografisch weniger selbstverständlich erscheint, ihre Entscheidungsprozesse zum Nachholen eines höheren Bildungsabschlusses im biografischen Erzählen präsentieren, herstellen und verhandeln. Das Hauptaugenmerk liegt auf der Frage nach dem Zustandekommen von Bildungsentscheidungen – verstanden als multi-agentiale, sozial konstruierte Prozesse – vor dem Hintergrund der Einflüsse des sozialen Umfelds sowie (chrono-)normativen, diskursiv vermittelten Vorstellungen von Normalität.

Adressierungen, Aneignungen, Eigensinn und Selbstbestimmung in Übergängen – zwei Fallbeispiele

Im Folgenden werden die generierten Ergebnisse der Studien zunächst getrennt voneinander vorgestellt, um im Fazit Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten.

Adressierungen und Normalitätserwartungen im Kontext sozialpädagogisch begleiteter Übergänge

Institutionalisierte, (sozial-)pädagogische Hilfen sind mit gesellschaftlichen Kontexten verwoben: Sie sind in gesamtgesellschaftliche Kontexte eingebettet, untrennbar mit wohlfahrtsstaatlichen Regelungen und sozialpolitischen Gesetzen verkoppelt, folgen machtvollen wohlfahrtsstaatlichen Regimen, unterliegen dem Prinzip ‚fordern und fördern‘ (Kratz 2015, S. 16ff; Kessl 2005) und sind auch vom Stellenwert der Erwerbsarbeit für Gesellschaften abhängig. Damit geht auch einher, *wie* berufliche (Miss-)Erfolge sowie *erfolgreiche* und *scheiternde* Übergänge gesellschaftlich definiert werden, wie Hilfe(-bedarf) im Übergang gesellschaftlich, sowie institutionell hergestellt, verhandelt und bewertet wird (Hirschfeld 2021). Im Folgenden wird mit Blick auf sozialpädagogisch begleitete Übergänge entlang der Fallbeispiele von Vanessa und

Medine rekonstruiert, *wie* sich Jugendliche institutionelle Adressierungen, Diskurse der Berufsorientierung sowie Normallebenslauferwartungen aneignen, wie sie sich ihnen gegenüber positionieren und wie sie dadurch Übergänge herstellen und gestalten.

Umdeutung und Aneignung von Adressierungen – die Fallbeispiele Vanessa und Medine[1]

Die Ausführungen im Fallbeispiel beziehen sich auf zwei junge Erwachsene, die Teilnehmerinnen der Übergangshilfe Berufseinstiegsbegleitung[2] waren. Sie wurden für die Übergangshilfe ausgewählt, da sie aus institutioneller Perspektive als *leistungsschwächere* Jugendliche, mit *falschen* oder nicht vorhandenen beruflichen Vorstellungen und vermeintlich geringer elterlicher Unterstützung galten, die jedoch motiviert erschienen, die *Spielregeln* der Übergangshilfe zu akzeptieren (Hirschfeld 2021).

Vanessas und Medines Narrationen verweisen darauf, dass sie von Lehrer*innen, Berufseinstiegsbegleiter*innen und Berufsberater*innen sowie in außerschulischen Kontexten (bspw. im Praktikum und im Kontakt mit potenziellen Arbeitgebern) als *hilfebedürftige und problematische* Schüler*innen adressiert werden. Ihnen wird eine *schwierige* Berufswahl attestiert sowie ein erfolgreicher Schulabschluss infrage gestellt und dadurch bewusst (gemacht), dass sie nur begrenzte berufliche Wahlmöglichkeiten haben. Die Adressierung als *hilfebedürftig* rufen Vanessa und Medine in Auseinandersetzung mit Überlegungen hinsichtlich ihrer eigenen Auswahl für die Übergangshilfe auf: Vanessa, die vom Klassenlehrer ausgewählt wurde, beschreibt ihre Enttäuschung darüber und kann die Gründe hierfür nicht nachvollziehen, ist die Übergangshilfe in ihrer Wahrnehmung doch etwas für „dumme Leute“ (Vanessa 2010, 466)[3]. Gleichzeitig ist sie gezwungen sich gegenüber der Adressierung

1 Die Interviews mit Medine und Vanessa wurden im Rahmen der Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung (IAW 2010, 2015) erhoben. Die Evaluation, die im Längsschnittdesign erfolgte, kombinierte standardisierte Befragungen mit qualitativen Fallstudien. Die Interviews mit Vanessa und Medine wurden im Rahmen der qualitativen Fallstudien entsprechend des Evaluationsdesigns zu drei unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten geführt (einmal in der Schule, zweimal nach angedachtem Verlassen dieser) und im Rahmen des Dissertationsprojektes weiterverarbeitet. Somit stehen die hier dargestellten Erkenntnisse in keinem Zusammenhang mit der Evaluation, sondern werden in Anlehnung an das Dissertationsprojekt formuliert.

2 Die Berufseinstiegsbegleitung wurde 2009 als Modellvorhaben deutschlandweit in 1000 Schulen implementiert. Es zielte darauf, Jugendliche der Haupt- und Förderschule von der Vorabgangsklasse bis in die Ausbildung zu begleiten, sie zu fördern und zu fordern, sie bei ihrer Berufswahl und beim Übergang in eine berufliche Ausbildung zu unterstützen (vgl. IAW 2010, 2015).

3 Für die Zitation der Interviewpassagen wird im Folgenden zuerst der anonymisierte Name der*des Befragten angegeben, gefolgt von dem Jahr, in dem das Interview erhoben wurde

als hilfebedürftig zu positionieren und sich mit den damit einhergehenden Stigmatisierungen – fehlende elterliche Unterstützung, schlechte Schulnoten, geringe Chancen auf dem Arbeitsmarkt – auseinanderzusetzen. Von der Zuschreibung als hilfebedürftig distanziert sie sich deutlich und weist die Übergangshilfe (zunächst) vehement zurück: „ich hab' zuerst dagegen getan" (Vanessa 2010, 465). Dass sie die pädagogische Begleitung letztlich doch annimmt, ist verbunden mit familialen Erfahrungen, erlebtem familialen Druck, an der Hilfe teilzunehmen, der Eröffnung von Mitgestaltungsmöglichkeiten im Rahmen der Übergangshilfe sowie mit Adressierungen einzelner Familienmitglieder, denen sich Vanessa nicht entziehen kann: Personen, zu denen Vanessa sich zugehörig fühlt und deren Zuneigung sie nicht riskieren will, fordern sie zur Teilnahme an der Übergangshilfe auf und verdeutlichen ihr, dass sie dadurch ihre geringen beruflichen Chancen erweitern könne. Dass dies für Vanessa bedeutet, sich gegenüber der institutionellen Adressierung als hilfebedürftig positionieren zu müssen, bleibt außen vor. Sie gibt nach und wird damit Teilnehmerin der Berufseinstiegsbegleitung:

„Meine Mum hat mir das erklärt und alles. Und dann hab' ich gesagt ‚Wie ich soll zu ner Frau, die mich, die mich behandelt wie wenn ich ein kleines doofes Kind wär, wo man alles genauer erklären muss? Das ist doch 'ne Nachhilfe, wozu brauch ich 'ne Nachhilfe? Ich hab' doch gute Noten, ich bin doch nicht irgendwie 'nen Schüler, oder 'ne Schülerin, die irgendwie auf schlechten Noten steht oder so'. Dann hat mir meine Mum das erklärt, ‚Ja, nee, das geht eigentlich eher um den Beruf. Du kriegst alles nochmal erklärt'. Hab mir des Gelaber halt von meiner Mum angehört, @, dann hat meine Mum mich halt angemeldet. Ich ‚Ja, ok, wenn's unbedingt sein muss'." (Vanessa 2010, 495–502)

Mit Beginn ihrer Teilnahme deutet Vanessa die Übergangshilfe um und interpretiert sie als Möglichkeit, einen Wissensvorsprung gegenüber ihren Mitschüler*innen zu erhalten. Dieser Umdeutungsprozess ist für sie notwendig, um als Teilnehmerin der Übergangshilfe die Adressierung als hilfebedürftig auf Abstand zu halten und sich gegenüber ihren Mitschüler*innen abzugrenzen. Dies scheint mit dem Konzept der Hauptschule und dem geteilten Wissen um geringe Chancen in einem harten Wettbewerb um berufliche Ausbildungsplätze verbunden zu sein: Erlebte Vulnerabilität macht es anscheinend unmöglich, Hilfe abzulehnen und wenn, dann um den Preis des Verlusts von Teilhabe und Zugehörigkeit. Retrospektiv setzt sich Vanessa erneut mit ihrem Zugang zur Berufseinstiegsbegleitung auseinander und rekonstruiert ihre *unzureichende* und *sprunghafte* berufliche Orientierung als Grund für ihre Auswahl. Später ergänzt sie diese Einschätzung mit Verweis auf ihre schulischen Leistungen in Klasse sieben und acht, die sie nach dem erfolgten Übergang auf die Berufsfachschule als „schlecht" labelt. Diese Umdeutung des Hilfebedarfs kann als biografische Aneignung von Hilfe und der zugeschriebenen Hilfsbedürftigkeit

und der Zeilennummer der zitierten Stelle(n), wie sie im Transkript angegeben ist. Die Transkription erfolgte in literarischer Umschrift (vgl. Langer 2010: 519) und die Transkriptionsregeln wurden in Anlehnung an Bohnsack (2010: 236) erstellt.

gelesen werden. Medine hingegen nimmt die Übergangshilfe gern an, da sie sich hiervon einen Mehrwert für mögliche Anschlussperspektiven nach der Schule erhofft. Retrospektiv benennt sie ihre schulischen Leistungen und Fehlzeiten sowie lebensweltliche Probleme als Gründe für den zugewiesenen Unterstützungsbedarf. Eine kritische Positionierung diesbezüglich bleibt jedoch aus.

Die Narrationen zeigen, dass die Adressierungen als Teilnehmerin mit diskursiven Artikulationen von schwierigen Übergängen junger Hauptschüler*innen und mit einem von außen zugeschriebenen Hilfebedarf einhergehen. Beide Biografinnen unterwerfen sich der Adressierung als hilfebedürftig und hilfewürdig, erkennen diese an, um die Hilfe in Anspruch zu nehmen. Dies geht einerseits mit der Hoffnung auf einen Ausbildungsplatz, andererseits mit dem Gefühl einher, berufliche Perspektiven an pädagogisch unterstützten und vorhandenen Möglichkeiten ausrichten zu müssen und auf Hilfe im Übergang angewiesen zu sein. Dass dieses Gefühl weiter verstärkt wird, zeigt sich in den biografischen Erzählungen insofern, dass sich Vanessa und Medine auf Erinnerungen, Gespräche und Situationen beziehen, in denen ihnen von Dritten verdeutlicht wurde, dass der Übergang in Ausbildung aufgrund des angestrebten Hauptschulabschlusses erschwert sei, mit begrenzten beruflichen Wahlmöglichkeiten einherginge und nicht alle Berufswünsche unterstützt werden. Auch die in der Übergangshilfe eingelagerten beruflichen Beratungen beziehen sich auf die Unterstützung und Hervorbringung *realistischer* Berufsperspektiven. Im Versuch, die berufliche Engführung aufzubrechen und die eigene Handlungsfähigkeit hinsichtlich einer beruflichen Verortung zu erweitern, setzt sich Vanessa mit Möglichkeiten der schulischen Höherqualifizierung auseinander, worin sie von ihrer Berufseinstiegsbegleiterin bestärkt wird. Medine versucht die berufliche Engführung aufzubrechen, indem sie ein Lebensmodell jenseits von Erwerbstätigkeit entwirft. Aufgrund des wahrgenommenen Drucks durch die Berufseinstiegsbegleitung sowie der Berufsberatung der Agentur für Arbeit setzt sie sich zeitweise mit einer möglichen beruflichen Verortung und unterschiedlichen Ausbildungsberufen auseinander, ist jedoch nicht gewillt, einen Beruf zu erlernen, der ihr zwar aufgrund ihres Schulabschlusses zugänglich ist, ihr inhaltlich aber nicht zusagt. Ihre Bestrebungen weiterhin die Schule zu besuchen, um einen höheren Schulabschluss zu erlangen, werden von der Berufseinstiegsbegleitung an ihrer Schule nicht unterstützt. Demnach scheint Medines Lebensmodell, das als Gegenentwurf zum erwerbszentrierten Lebenslauf zu deuten ist, in institutionellen Kontexten erklärungsbedürftig zu sein, führt es nicht zu einer *Normalerwerbsbiografie*, die jedoch in diesem pädagogischen Setting als Zielvorstellung postuliert wird. Der kontrastive Vergleich erzählter und erlebter Lebensgeschichte zeigt, dass sie zwar die Ratschläge der Berufseinstiegsbegleitung hinsichtlich der Aufnahme einer Ausbildung als tragfähig und zielführend erlebt, sie jedoch konträr zu Medines formulierten Lebensvorstellungen stehen. Sie versucht den ihr

entgegengebrachten institutionellen Erwartungen zu entsprechen, folgt der Aufforderung aktive Teilnehmerin der Berufseinstiegsbegleitung zu sein, indem sie insbesondere formale Unterstützungsangebote (Informationen zum Bewerbungsprozess, Unterstützung beim Verfassen von Bewerbungen, Hilfe bei der Suche nach Praktika und Nachhilfe) nutzt, um gute schulische Leistungen bemüht ist und sich mit möglichen beruflichen Perspektiven auseinandersetzt und somit ihren Zukunftsentwurf zugunsten institutioneller Erwartungen anpasst.

Demnach zwingt die Adressierung als hilfebedürftig teilnehmende Jugendliche, ihre beruflichen Vorstellungen mit real existierenden Möglichkeiten abzugleichen, sie anzupassen und zu verändern, wenn sie Hilfe im Übergang erhalten und in Ausbildung übergehen wollen. Berufswünsche müssen dabei *realistisch* und gleichzeitig so flexibel sein, dass sie ein Unterkommen auf dem Ausbildungsmarkt ermöglichen. Indem sich Jugendliche von ursprünglich formulierten beruflichen Perspektiven abwenden, ihnen nahegelegte berufliche Optionen ergreifen und diese im biografischen Sprechen retrospektiv als Wunschberuf (um-)deuten, wird deutlich, dass Cooling-Out-Prozesse (Goffman 1962; Walter/Walther 2007; Walther 2014) zwar institutionell angeschoben, sie jedoch erst durch biografische Erfahrungen Jugendlicher, durch ihre Aneignung und Umdeutung von Berufsorientierungsdiskursen vollzogen werden.

Diskursive Artikulationen, wie bspw. das Konzept der Ausbildungsreife (Eberhard 2006) haben in diesem Zusammenspiel eine hohe Bedeutung, werden durch sie institutionelle Anforderungen wie die Herausbildung realistischer Berufswünsche oder die Entwicklung beruflicher Perspektiven aufgerufen und durch die erteilten Ratschläge sowie in der Haltung der (sozial-)pädagogischen Akteur*innen an Jugendliche herangetragen. Diese wirken über die konkrete berufliche Orientierung hinaus. So wird Jugendlichen dadurch auch der Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Teilhabe und Vorstellungen von Normalerwerbstätigkeit verdeutlicht – Vorstellungen, die im Rahmen der Übergangshilfen als Folie erfolgreicher Übergänge herangezogen werden. Dass jugendliche Nutzer*innen diese Vorstellungen übernehmen, zeigen die Interviews mit ihnen: So benennen sie eine unbefristete Anstellung, Familiengründung und Wohneigentum als Wünsche ihrer Lebensführung und rufen damit den *Normallebenslauf* als Zukunftsperspektive auf, womit sie auch den institutionellen Erwartungen entsprechen, eben weil sie in der Übergangshilfe erfahren, was unterstützt wird und was nicht. Um diesen Vorstellungen zu entsprechen bzw. die Bereitschaft hierfür zu signalisieren, absolvieren jugendliche Nutzer*innen neben verpflichtenden weitere, zusätzliche Praktika oder versuchen durch Probearbeiten Kontakte zu Betrieben herzustellen, die als Zugangsmöglichkeiten zu potenziellen Arbeitgebern gedeutet werden. Damit geht auch der Versuch einher, durch die Teilnahme an der Übergangshilfe er-

fahrene bzw. bewusst gemachte Defizite auszugleichen, Umwege, Herausforderungen, Druck und/oder Stigmatisierungen anzunehmen und durch ihre Teilnahme an der Übergangshilfe mit diesen umzugehen, sie umzudeuten oder zu bewältigen (Böhnisch/Schefold 1985; Böhnisch 2016), wodurch Vorstellungen des *Normallebenslaufs* durch institutionalisierte Hilfe aufgerufen und durch die Handlungsweisen der Jugendlichen reproduziert werden.

Die Ausführungen zeigen, dass Jugendliche gefordert sind, sich gegenüber den Adressierungen durch Berufseinstiegsbegleiter*innen und Lehrer*innen zu positionieren, mit institutionellen Zuschreibungen, Normallebenslauferwartungen sowie der Erwartung einer *realistischen* Berufswahl umzugehen bzw. diesen zu entsprechen, um Hilfe im Übergang zu erhalten. Die Narrationen zeigen den Versuch jugendlicher Nutzer*innen, die an sie herangetragenen Anforderungen zu übernehmen, sich zwar gegenüber den ihnen entgegengebrachten Labels, Stigmatisierungen und Zuschreibungen zu positionieren, diese aber letztlich in ihr Selbstkonzept zu integrieren, um Hilfe im Übergang zu erhalten. So verweisen Vanessas Narrationen darauf, dass sie die Übergangshilfe für ihre Bedarfe umdeutet und damit beginnt, die Hilfeleistung für sich passend zu machen, Passung herzustellen und damit letztlich auch die Übergangshilfe gestaltet. Dies kann auch als Prozess der Aneignung von Zuschreibungen – verstanden als Zurückweisung, Akzeptanz und Identifizierung – gelesen werden und ist als Modus biografischer Herstellung und Gestaltung von Übergängen denkbar. Die Positionierungen der Jugendlichen werden darüber hinaus davon geprägt, inwiefern es ihnen gelingt, die Angebote für sich und ihren Bedarf (dauerhaft) passend machen zu können. Dabei geht die Herstellung von Passungsverhältnissen auch mit der Umdeutung oder auch Umwendung von Hilfebedürftigkeit einher. Bei Medine zeigt sich, dass es nicht gelingt dauerhaft Passung zwischen erhoffter und erbrachter Hilfeleistung herzustellen. Dies führt jedoch nicht automatisch zur Zurückweisung, sondern vielmehr zur Modifikation und Umdeutung der Hilfeleistung. In der Zurückweisung einzelner Unterstützungselemente liegt ein emanzipatorisches Moment: Indem Vanessa nur einige Inhalte der offerierten Hilfeleistung nutzt, entspricht sie der institutionellen Anforderung, Hilfe im Übergang wahrzunehmen. Indem sie die Adressierung als hilfebedürftig jedoch nicht (unmittelbar) in ihr Selbstbild integriert, kann sie ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten erweitern und folglich auch berufliche Ziele anvisieren, die jenseits der institutionell vorgesehenen Lebenslaufvorstellungen liegen (Walther 2019; Lütgens/Schwanenflügel 2019). Letztlich stellen Jugendliche nicht nur Passung zu den einzelnen Angeboten her, sondern auch Übergänge, indem sie Übergangshilfen (mit-)gestalten.

Das Abitur als Bildungsentscheidung und Markierung biografischen Eigensinns im Erwachsenenalter

Unter dem Einfluss bildungspolitischer Maßnahmen für eine erhöhte Bildungsbeteiligung und zum Ausgleich von Bildungsbenachteiligung (Schindler 2014), steigt die Zahl der Personen, die ihre Fachhochschul- und Hochschulreife ablegen, kontinuierlich an: Betrug die Quote der Personen mit Abitur im Jahr 2011 noch knapp 27 %, stieg sie bis zum Jahr 2019 auf knapp 34 %.[4] Trotz des prozentualen Anstiegs lässt sich feststellen, dass der „Herkunftseffekt" (vgl. El-Mafaalani 2017, S. 69) weiterhin seine Wirksamkeit behält und die Bildung der Eltern nach wie vor den gewählten Bildungsweg für die Kinder beeinflusst: So ergab der Mikrozensus, dass im Jahr 2019 67 % der Eltern von Schüler*innen, die das Gymnasium besuchten, die Fachhochschul- bzw. die Hochschulreife vorzuweisen hatten, knapp 22 % die Mittlere Reife und lediglich 5,9 % der Eltern einen Haupt-/Volksschulabschluss besaßen.[5]

Ausgehend von dieser nach wie vor bestehenden, herkunftsbezogenen Bildungsungleichheit gewähren lebensgeschichtliche Erzählungen von Personen, deren Eltern kein Abitur besitzen, die sich im Erwachsenenalter zum Nachholen des Abiturs entscheiden, Einblicke in zu überwindende individuelle und institutionelle Hürden auf dem Weg zu dem Erreichen eines höheren Bildungsabschlusses. Die im Rahmen des Promotionsprojektes „Abitur im Erwachsenenalter – Wege, Umwege und Übergänge aus biographischer Perspektive" rekonstruierten lebensgeschichtlichen Erzählungen zeigen, dass sich durch die Entscheidung, sich als Erwachsene erneut in den gesellschaftlichen Status der Schüler*in zu begeben, vorausgegangene (gesellschaftliche) Adressierungen und Zuschreibungen verschieben können. Im Folgenden wird anhand der Fallbeispiele von Maria und Ludmilla gezeigt, wie sich Biograf*innen in Auseinandersetzung mit Anerkennungs- Abhängigkeits- und Abgrenzungsverhältnissen zu anderen und anderem (Seel 2002, 2014) durch Bildungsentscheidungen Gestaltungsspielräume erschaffen und im biografischen Sprechen implizit und explizit Entscheidungs- und Widerstandsfähigkeit in Bezug auf nicht mehr als stimmig empfundene Adressierungen markiert werden.

Emanzipationsbestreben und Gestaltungsspielräume – die Fallbeispiele Maria und Ludmilla

Die folgenden Fallrekonstruktionen beziehen sich auf zwei etwa gleichaltrige Biografinnen, die sich jeweils im Alter von 35 Jahren für den Besuch eines Abendgymnasiums entscheiden, um ihr Abitur auf dem zweiten Bildungsweg nachzuholen. Beide Frauen gehen neben ihrem mehrjährigen abendlichen

4 https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsstand/Tabellen/bildungsabschluss.html, 18.02.2021.

5 Ebd.

Schulbesuch einer Erwerbstätigkeit nach. Die Lebensgeschichten beider Frauen verweisen auf externe Hinderungsfaktoren, welche zu einer Verunmöglichung des Erreichens des Abiturs auf dem ersten Bildungsweg geführt haben: Maria wächst in einer fundamental-christlichen Glaubensgemeinschaft auf und verbleibt dort als aktives Mitglied bis zu ihrem 30. Lebensjahr. Der Inkorporierung von kulturellem Kapital in Form von schulischer Bildung wird innerhalb ihrer Familie sowie der ihr zugehörenden Glaubensgemeinschaft keine Wertigkeit zugeschrieben und gilt als ablehnungswürdig. Als Frau in diesem religiös-konservativen Umfeld findet sie für den von ihr angestrebten Erwerb von Bildungskapital keine Anerkennung. Bereits Marias früheste Erinnerungen an ihre Kindheit sind geprägt durch Ablehnungserfahrungen ob ihres Strebens nach Bildung:

„Und höhere Schulabschlüsse wie Abitur (schlägt mit der flachen Hand auf den Tisch) die strebt man ***nicht*** an, obwohl´s da schon Leute gibt, °die jetzt nicht dumm sind°, ähm aber das waren alles so weltliche Angelegenheiten, di::e, die man nicht braucht (I: ja). Die Leute die werden *Handwerker* oder Frauen irgendwas ganz *Normales* (I: mhm). Ähm-, man hat halt seine, ihre, äh seine, man hat seine Familie und ne, und die Gemeinde, und des reicht (spricht schneller)." (Maria 2017, 8, 8-13)[6]

Die Nichtanerkennung von Bildungskapitalerwerb innerhalb ihres familiären und gemeindlichen Umfelds wird von Maria als umso leidvoller erlebt, als dass sie sich als seit frühester Kindheit wissbegierig und intellektuell begabt erinnert. Auch in den von ihr durchlaufenen Bildungsinstitutionen erfüllt sich Marias Wunsch nach Anerkennung in Bezug auf die von ihr aufgebrachte Freude am Lernen nicht, sondern ihre Erzählungen sind geprägt von Erinnerungen an Abstrafungen in Bezug auf ihr Verhalten:

„Und dann kam ich in die Schule und war ganz äh glücklich, und dann musst ich aber halt irgendwie lernen, dass andere erschließen lernen müssen und viel länger brauchen (I: mhm), und dann wurde ich eben ungeduldig (I: ja) […] U:nd, dann stand in meinem Zeugnis sowas wie; Maria sollte äh, irgendwie äh ruhiger oder geduldiger sein." (Maria 2017, 2, 24-32)

Die Thematik der wiederkehrenden Ablehnungs- und Nichtanerkennungserfahrungen setzt sich auch in den Erzählungen bezüglich ihres weiteren schulischen und beruflichen Werdegangs fort: Nach der Grundschule erhält sie eine Realschulempfehlung und erreicht dort zunächst sehr gute Zensuren. Im Laufe ihrer Realschulzeit erkrankt Maria psychisch, was sich sowohl auf ihre schulischen Leistungen als auch ihre Freude an intellektueller Betätigung niederschlägt. In ihrem an die Realschulzeit anschließendem Berufsleben ziehen sich wiederholte Arbeitsstellenwechsel aufgrund von zwischenmenschlichen Kon-

6 Für die Zitation der Interviewpassagen wird im Folgenden zuerst der anonymisierte Name der*des Befragten angegeben, gefolgt von dem Jahr, in dem das Interview erhoben wurde, der Seitennummer und der Zeilennummer der zitierten Stelle(n), wie sie im Transkript angegeben ist.

flikten wie ein roter Faden durch die Erzählungen bezüglich der professionellen Ebene. Das stete Wechseln zwischen den sich diametral voneinander unterscheidenden, an sie gestellten Anforderungen der nach außen hin geschlossenen Gemeinde- und Familienstruktur auf der einen sowie ihrer Arbeitsstelle an einer Behörde auf der anderen Seite beschreibt Maria als Drahtseilakt zwischen „zwei Parallelexistenzen" (Maria 2017, 12, 5-6). Die seit frühester Kindheit inkorporierte Fähigkeit der körperlichen Arbeit in Haushalt und familieneigenen Gemüsegarten, kann Maria in ihrem beruflichen Alltag als Verwaltungsfachkraft nicht für sich nutzbar machen und ihr misslingt es, das sich selbst attestierte fehlende fachliche Profil durch harte Arbeit auszugleichen. Ihre intellektuellen Fähigkeiten werden weder durch ihren Arbeitgeber gefördert noch von der Gemeinde oder Familie (an)erkannt.

Auch Ludmillas Aufwachsen ist geprägt durch eine konservative Wertevermittlung von Seiten ihrer Eltern, die in den 70er Jahren als Arbeitsmigrant*innen nach Süddeutschland kommen:

„[…] und ääh mein Vater, also meine Eltern -- äh haben mir auch so diese ***typische*** Rollen… ähm ja -- Rollen… ähm, das Rollenbild vermittelt, also meine Mutter hat dann gekocht und den Haushalt geführt, hat aber selber gearbeitet Vollzeit (I: „Mhm"), ähm hat sich daheim -- selbst um alles kümmern müssen und mein Vater kam dann abends von der Baustelle (schmunzelt), hat sich hingelegt und den ganzen Abend Fernseher geguckt." (Ludmilla 2017, 1f, 34-3)

Ludmilla schafft es, in der Grundschule durch ihre schulischen Leistungen eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, an der sich ihre Eltern orientieren und sie nach der vierten Klasse an einem Gymnasium anmelden. Dort sieht sich Ludmilla innerhalb kurzer Zeit in eine Außenseiterinnenrolle gedrängt und wird zum Opfer von Mobbing durch ihre Klassenkamerad*innen. In der retrospektiven Rückschau macht Ludmilla auch die wiederholten Ermahnungen ihrer Eltern, sich als Kind einer „(…) Familie mit Migrationshintergrund" (Ludmilla 2017, 2, 10) möglichst angepasst und unauffällig zu verhalten, mitverantwortlich für ihre fehlende Handhabe, sich gegen ihre Peiniger*innen zur Wehr zu setzen:

„Und es wurde dann auch immer schlimmer und ähm ich hab gedacht du muscht halt ***brav*** sein (I: „Mhm"), dann wirscht auch angenommen. So war's halt mit meinem Vater auch (I: „Ja"). Wenn du brav bischt, wenn du ääähm ihm nicht widersprichst, dann (I: „Mhm") mhm wird er dich annehmen und ähm so habe ich dann auch versucht im Gymnasium mich irgendwie durchzubringen. Hat aber nicht geklappt, und die Lehrer haben das auch nicht gemerkt, aber die waren auch nicht so interessiert (I: „Mhm") und ich habe mich da auch nicht… ich habe mich eher im Hintergrund gehalten." (Ludmilla 2017, 2, 21-27)

Die Nichtanerkennung von Ludmillas Notsituation durch ihre Lehrer*innen sowie die erinnerte Gleichgültigkeit der Eltern in Bezug auf Ludmillas schulischen Erfolg mündet in einem Notenabfall, der schließlich dazu führt, dass sie in der 7. Klasse auf eine Realschule wechseln muss. Während der Realschulzeit rückt ihr Streben nach Anhäufung von Bildungskapital ob des familiären

Anspruchs einer frühen Heirat und Familiengründung noch weiter in den Hintergrund. Nach Abschluss der Realschule wird Ludmilla schwanger und heiratet; eine Zeit, welche Ludmilla in der retrospektiven Lebenserzählung als geprägt von familiären Abhängigkeitsstrukturen beschreibt: Als junge Eltern bewohnen Ludmilla und ihr zukünftiger Ehemann nach der Geburt ihrer ersten Tochter die Einliegerwohnung ihrer Eltern, die ein Mitspracherecht für die Erziehung der Enkelin einfordern. Auch nach dem Umzug in eine eigene Wohnung ist der Wunsch nach Einflussnahme in Erziehungsangelegenheiten und lebenspraktischen Fragen von Seiten der Eltern ungebrochen. Ludmilla beschreibt sowohl die versuchte Einflussnahme der Familienmitglieder als auch ihre finanzielle Abhängigkeit von ihrem Ehemann als zunehmend emotional belastend.

Sowohl Maria als auch Ludmilla binden ihre Erzählungen bezüglich der Entscheidung, sich als Schüler*innen am Abendgymnasium anzumelden an langjährige Ablösungsprozesse von ihren (familiären) Herkunftsstrukturen und mit diesen verknüpften an sie gerichteten Adressierungen: Maria kann weder innerhalb des familiären/kirchlichen Settings noch in ihrem beruflichen Umfeld ihre Freude an intellektueller Betätigung ausleben. Somit findet Maria weder in ihrem familiärem/gemeindlichen noch institutionellen/beruflichen Umfeld ein passendes Pendant, was zu Dissonanzen zwischen äußeren und einverleibten Strukturen führt (vgl. El-Mafaalani 2017) und schließlich in ihrem Ausstieg aus der Glaubensgemeinschaft, dem Kontaktabbruch zu ihrer Familie sowie dem Aufsuchen einer Therapeutin mündet, welche ihr eine überdurchschnittliche Begabung attestiert. Durch die Ablösungsprozesse aus dem kirchlichen und familiären Milieu, die von außen eingeholte Vergewisserung bezüglich ihres intellektuellen Potenzials sowie durch die Anmeldung am Abendgymnasium gelingt es Maria, ein Gefühl von Selbstbestimmung (wieder-)herzustellen:

„Und dann hab ich- äh hab ich mich angemeldet und bin ***hin*** mit der Vorstellung, ich- hör auf, wenn ich will(?). Ich mach´s so lang, wie ich Freude dran habe (I: Ja) und wenn ich nicht mehr will, dann beschließe ich aufzuhören und dann hab ***ich*** darüber befunden und nicht irgend jemand anderes.“ (Maria 2017, 5, 19-22)

An dieser Stelle findet eine deutliche Abgrenzung des eigenen Willens gegenüber einer Fremdbestimmung durch andere und anderes statt. Die in den biografischen Erzählungen fokussierten selbstbestimmten Aspekte in Hinblick auf Marias Gestaltung des Schulbesuchs auf dem Abendgymnasium können als Gegenentwurf zu ihrem Gefühl der ausgeübten Kontrolle durch ihre Familie und der Glaubensgemeinschaft identifiziert werden. Obwohl Maria den Erwerb des Abiturs an die Möglichkeit knüpft, ein Medizinstudium aufnehmen zu können, erscheint die Freude an intellektueller Betätigung thematisch als vor dem Leistungsprinzip stehend („Ich mach´s so lang, wie ich Freude dran habe“), womit das Ablegen des Abiturs auf der erzählten Ebene der reinen Zweckgebundenheit enthoben wird.

Trotz des teilweise als restriktiv erlebten institutionellen Settings des Abendgymnasiums und der ambivalent gebliebenen Beschreibung ihrer Erlebnisse am Abendgymnasium, eignet sich Maria die „nachgeholte“ Schulzeit sowie das Ablegen des Abiturs als Möglichkeitsraum an, in welchem ihr eine bisher nicht gekannte Form von Anerkennung, sowohl in Bezug auf ihre Person als auch bezüglich ihrer intellektuellen Fähigkeiten, zuteilwird:

„Ähm, und es freut mich natürlich auch jetzt in der Schule Rückmeldung zu kriegen, von den Le:hrern und so (spricht schneller). Das, gesehen zu werden und und das ***Potential***, ähm.“ (Maria 2017, 25, 28-30)

Ihre Zeit am Abendgymnasium erlebt Maria als Entfaltungsraum, in welchem sie zum ersten Mal die Erfahrung macht, „gesehen“ und anerkannt zu werden.

Ähnlich wie bei Maria, fällt Ludmillas Entscheidung, sich als Schüler*in am Abendgymnasium einzuschreiben in eine Zeit, welche geprägt ist von biografischen Umbrüchen. Während sich diese Veränderungen bei Maria manifest in ihrer äußeren Lebenswelt niederschlagen, betrifft es bei Ludmilla zunächst vielmehr das emotionale Empfinden: Katalysiert durch Gespräche mit ihrer Arbeitgeberin, bei der Ludmilla als Haushaltshilfe tätig ist, erkennt Ludmilla ihr unausgeschöpftes intellektuelles Potenzial. Durch Erzählungen einer Bekannten, die ein Abendgymnasium besucht, sieht sich Ludmilla bestärkt darin, sich selbst am Abendgymnasium einzuschreiben. Während ihrer Zeit am Abendgymnasium vollzieht sich ein über mehrere Jahre hinwegziehender Prozess, in dem sie sich von dem ihr vermittelten Frauenbild der Angepassten sowie dem dominanten und kontrollierenden Gebaren ihres Ehemannes zunehmend emotional distanziert:

„Also er (der Ehemann, N.E.) hat dann plötzlich gemerkt, ich veränder mich (I: „Mhm“). Ich hab angefangen Sport zu machen (I: „Mhm“), ich hab abgenommen, ich bekam Rückmeldungen von meinem Umfeld […]. Ich bin auch ab und zu mal ausgegangen, aber es war alles so bisschen eingeschränkt, weil mein Mann halt auch sehr eifersüchtig (I: „Ja“) isch. Und und er hat gedacht, jetzt mit dem Abendgymnasium, da tut er mir was Gutes damit. Da hat sie dann ihr Zeug (I: „Mhm“) und dann kann sie eigentlich zufrieden sein.“ (Ludmilla 2017, 12, 23-29)

Der Schulbesuch löst in Ludmilla nicht lediglich das Wiederentdecken der in ihr schlummernden Bildungsaspirationen aus, sondern darüber hinaus auch Distanzierungsprozesse von einem nicht mehr als stimmig empfundenen, seit frühester Kindheit geprägten Selbstbild. Einhergehend mit der Aussicht, nach Erreichen des Abiturs eine eigene Berufskarriere beginnen zu können und fortan finanziell unabhängig von ihrem Partner zu sein, wächst in Ludmilla der Glaube an ihre eigenen Fähigkeiten. Die Zeit am Abendgymnasium macht Ludmilla als Gestaltungsraum für sich nutzbar, in dem sie neben reiner Wissensanhäufung auch andere Gebiete neu für sich entdeckt (Sport, Ausgehen).

Bei beiden Biograf*innen geht der Entscheidung des Nachholens des Abiturs ein Brüchig-Werden von nicht mehr als stimmig empfundenen Adressierungen voraus. Die Zeit am Abendgymnasium stellt bei beiden Biograf*innen ein Teil eines Prozesses dar, in dem Emanzipationsprozesse zu vorherigen Adressierungen stattfinden, eine (Neu-)Ausrichtung von Anerkennungs- und Abgrenzungsstrukturen zu anderen und von anderem.

Fazit: Herstellung und Gestaltung von Übergängen durch (junge) Erwachsene

Die dargestellten Fallbeispiele zeigen, dass sich Übergänge nicht ohne Adressierung und Positionierung vollziehen. So wurde im Fallbeispiel der (sozial-) pädagogisch begleiteten Übergänge deutlich, dass die Übergangshilfe mit der Adressierung „hilfebedürftig" einhergehen. Dies birgt die Gefahr der Vereinseitigung, aus der eine Aberkennung individueller Kompetenzen, Umgangsweisen und/oder Bewältigungsstrategien resultieren kann. Gleichzeitig verdeutlichen die Narrationen der Jugendlichen, dass pädagogisch handelnde Akteur*innen durch (artikulierte) Adressierungen Macht und Druck auf sie ausüben und die Jugendlichen gefordert sind, mit den Adressierungen umzugehen, sie zurückzuweisen und/oder umzudeuten, wodurch sich der Raum eröffnet, Zuschreibungen oder Adressierungen in das eigene Selbstkonzept einzubinden. Dies verweist darauf, dass die Herstellung von Übergängen untrennbar mit individuellen Bewältigungspraktiken verwoben ist. Neben institutionellen Adressierungen sind auch Adressierungen von Familie, Freund*innen und Peers bedeutsam, was auf die Verkettung von Adressierungen durch unterschiedliche Akteur*innen verweist, die nicht zwingend in eine Richtung laufen. Ähnlich verhält es sich im Kontext von Bildungsentscheidungen: diese sind als Resultat langwieriger Entscheidungs- und Abwägungsprozessen der Biograf*innen zu lesen. Dabei können sich Abhängigkeits- und Anerkennungsbeziehungen zum Herkunftsmilieu durch das Ablegen eines höheren Schulabschlusses verschieben.

Mit Blick auf Handlungsspielräume und Entscheidungen der Biograf*innen verdeutlichen die Narrationen, dass diese nicht frei sind, sondern in institutionelle Zusammenhänge eingebettet bleiben. So werden im Rahmen der Übergangshilfe Entscheidungen und berufliche Anschlüsse legitimiert, die in Richtung Normallebenslauf und *realistische* Anschlussperspektiven laufen. Gleichzeitig wird vorgegeben, was als *Erfolg oder Scheitern* im Übergang gedeutet wird. Somit werden nicht alle Lebensentwürfe und beruflichen Pläne Jugendlicher unterstützt, sodass sogenannte benachteiligte Jugendliche doppelt stigmatisiert werden. Damit geht einher, dass Jugendliche Übergänge herstellen, indem sie mit dem (unbewussten) Rückgriff auf geltende Strukturen

und Normen diese sowie normative Vorstellungen des *Normallebenslaufes* reproduzieren. Lebensvorstellungen bzw. -entwürfe, die von (institutionellen) Unterstützer*innen als waghalsig oder riskant gedeutet werden oder jenseits des *Normallebenslaufs* liegen, geben sie aufgrund ihrer Abhängigkeit von Berater*innen und Gatekeepern auf. Diese Abhängigkeit ist dabei nicht intendiert, sondern Resultat des Machtgefälles zwischen institutionellen Akteur*innen und Jugendlichen. Erfahrene Stigmatisierungen und reduzierte berufliche Chancen im Übergang fungieren als Verstärker, die zum *Einfügen* Jugendlicher in Vorstellungen des *Normallebenslaufs* beitragen bzw. diese (mit-)bedingen. Handlungsspielräume stellen Jugendliche her, indem sie Passungsverhältnisse suchen, Angebote in modifizierter Form nutzen, sich um höhere Schulabschlüsse bemühen und sich offen gegenüber sich bietenden beruflichen Möglichkeiten zeigen. Auch das Ablegen des Abiturs im Erwachsenenalter erfolgt in einem institutionellen Setting, das durch klare Regeln und Machtverhältnisse strukturiert ist: Die Biograf*innen werden wieder Schüler*innen, sind Teil eines Klassenverbundes und unterliegen Bestimmungen, welche bei Nichteinhalten durch das Lehrpersonal sanktioniert werden können. Sich als Erwachsene diesem schultypischen Setting zu fügen, wird von den Biograf*innen als Herausforderung beschrieben. Gleichzeitig deuten sie die Tatsache, wieder Schüler*in sein zu dürfen als Privileg und nehmen die durch den Schulbesuch entstehenden Entbehrungen in Kauf: So verbinden sie mit der dort verbrachten Schulzeit, nicht nur die Möglichkeit einen Bildungsabschluss abzulegen, sondern auch eine Zeit nachzuholen, die ihnen bislang vorenthalten geblieben war.

Bewältigungshandeln (junger) Erwachsener in Übergängen vollzieht sich als Prozess zwischen Adressierung und Zuschreibung auf der einen Seite und der Positionierung und Herstellung von Passungsverhältnissen auf der anderen Seite. An Übergängen werden die Biograf*innen besonders herausgefordert, sich zu gängigen Normalitätsvorstellungen zu positionieren. Diese können widergespiegelt, reiteriert, aber auch widerständig gebrochen werden. So zeigen die Fallbeispiele der (sozial-)pädagogisch begleiteten Übergänge junger Erwachsener, wie die in (sozial-)pädagogischen Settings aufgerufenen Vorstellungen des Normallebenslaufes, vom angemessenen Leben junger Frauen, realistischer Ausbildungsberufe oder auch Ausbildungsreife im biografischen Sprechen junger Erwachsener aufgerufen und zur Reflexionsfolie des eigenen Handelns werden. Bei den Fallbeispielen bezüglich des Nachholens des Abiturs finden Distanzierungsprozesse zu zuvor an die Biograf*innen herangetragenen Normvorstellungen ihres Umfelds statt, die durchaus leidvoll sein können: Während bei Ludmilla ein innerer Emanzipationsprozess von den Erwartungen ihrer Eltern und ihres Ehemannes in Gang gesetzt wird, um ihr Ziel zu verwirklichen, muss Maria alle bestehenden Verbindungen zu ihrem Herkunftsmilieu abbrechen, um sich von den nicht mehr als stimmig empfundenen Adressierungen zu befreien und ihren Weg gehen zu können. Mit dem Ablösen

von bisherigen Abhängigkeitsbeziehungen geht bei beiden Biograf*innen die Herstellung neuer Anerkennungsstrukturen einher: So kann Marias ursprünglicher Wunsch, Medizin zu studieren als ein Ziel gelesen werden, in einem Berufsfeld tätig zu sein, welches gesellschaftlich hohe Anerkennung erfährt. Da Ludmilla sich von der ihr durch das Herkunftsmilieu zugeschriebenen Rolle der Angepassten emanzipiert und sich zukünftig der Anerkennung durch ihre Familie und ihren Ehemann nicht mehr sicher sein kann, wählt auch sie den Weg eines Studiums, mit dem sie die Hoffnung auf finanzielle Eigenständigkeit verknüpft.

Die Beispiele zeigen, dass Entscheidungen in einer sozialen Welt entstehen, „in der alle biographische Erfahrung immer in einem Kontext sozialer Erfahrung steht" (Seel 2002, S. 293).

Auf methodologischer Ebene lassen die Ausführungen den Rückschluss zu, dass sich biografische Fallrekonstruktionen im besonderen Maße dazu eignen, um Aussagen über Handlungsmuster, die im „Verlauf des Lebens im Umgang mit Übergängen entwickelt und auch transformiert" wurden, zu treffen, sowie über deren Deutung in der Gegenwart und deren gesellschaftliche Konstitution (Köttig 2013, S. 994). Kritisch anzumerken ist jedoch, dass (Selbst-)Präsentationen immer nur als Ausschnitte zu begreifen sind, die nicht statisch, sondern fluide sind (vgl. Alheit/Dausien 2000, S. 274). Daher ist es bedeutsam die Interviewsituation, im Sinne einer *Doing*-Perspektive, als Raum zu begreifen, in dem intersubjektiv zwischen Erzählendem und Forschendem Bedeutungen erzeugt werden (vgl. Nassehi/Saake 2002, S. 77), welche von der „Gesprächssituation und den damit verbundenen aktuellen (Präsentations-)Interessen" (Spies 2017, S. 69) gefärbt sind. Bedeutungen entstehen und bestehen folglich in ihrer (Aus-)Form(-ung) immer in einem spezifischen (Kon-)Text. Gleichzeitig verweist das Gesprochene über die Interviewsituation hinaus und rekurriert auf Erfahrungen jenseits der Interviewsituation (Rose 2012; Spies/Tuider 2017). Für die Analyse biografischen Datenmaterials im Sinne einer reflexiven Übergangsforschung wird vorgeschlagen, biografische Auswertungsmethoden um eine diskursanalytische Perspektive zu ergänzen. Solche Ergänzungen lassen es zu, „die Pluralität von Lebensentwürfen und damit einhergehenden sozialen Ungleichheiten, aber auch Diskriminierungserfahrungen (mit-)abzubilden und die Einbettung von Biografien in wohlfahrtsstaatliche Kontexte zu erfassen, institutionelle Regulierungsformen zu berücksichtigen sowie diskursive Artikulationen in biografischen Narrationen herauszuarbeiten" (Hirschfeld 2021, S. 81).

Literaturverzeichnis

Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2000): Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In: Hoerning, Erika M. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Der Mensch als soziales und personales Wesen, Band 17. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 257-283.

Böhnisch, Lothar (2016): Der Weg zum sozialpädagogischen und sozialisationstheoretischen Konzept Lebensbewältigung. In: Litau, John/Walther, Andreas/Warth, Annegret/Wey, Sophia. (Hrsg.): Theorie und Forschung zur Lebensbewältigung. Methodologische Vergewisserungen und empirische Befunde. Übergangs- und Bewältigungsforschung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 18-38.

Böhnisch, Lothar/Schefold, Werner (1985): Lebensbewältigung. Soziale und pädagogische Verständigungen an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft. 1. Auflage. Weinheim: Juventa.

Bohnsack, Ralf (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 8., durchgesehene Auflage. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.

Dausien, Bettina (2000): „Biographie" als rekonstruktiver Zugang zu „Geschlecht" - Perspektiven der Biographieforschung. In: Lemmermöhle, Dietlind/Klika, Dorle/Schlüter, Anne (Hrsg.): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 96-115.

Eberhard, Verena (2006): Das Konzept der Ausbildungsreife - ein ungeklärtes Konstrukt im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen. Ergebnisse aus dem BIBB. Wissenschaftliche Diskussionspapiere, 83. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

El-Mafaalani, Aladin (2017): Transformationen des Habitus. Praxeologische Zugänge zu sozialer Ungleichheit und Mobilität. In: Rieger-Ladich, Markus/Grabau, Christian. (Hrsg.): Pierre Bourdieu. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 103-127.

Goffman, Erving (1962): On ‚cooling the mark out'. Some aspects of adaption and failure. In: Rose, Arnold. M. (Hrsg.): Human behavior and social processes. Boston: Houghton Mifflin Company, S. 482-505.

Hirschfeld, Heidi (2021): Macht und Ohnmacht sozialpädagogischer Hilfe. Biografische Perspektiven auf pädagogisch begleitete Übergänge. 1. Auflage. Reflexive Übergangsforschung - Doing Transitions, Band 5. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich; Budrich Academic Press.

IAW (2010): Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III. Zwischenbericht. Tübingen: IAW. https://www.iaw.edu/files/dokumente/zwischenbericht_berufseinstiegsbegleitung_aug_2010.pdf [Zugriff: 27.09.2019].

IAW (2015): Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III. Abschlussbericht. Bonn: Bundesministerium für Arbeit und Soziales. https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb-453.pdf [letzter Zugriff: 27.09.2019].

Kessl, Fabian (2005): Soziale Arbeit als aktivierungspädagogischer Transformationsriemen. In: Dahme, Heinz-Jürgen/Wohlfahrt, Norbert (Hrsg.): Aktivierende Soziale Arbeit. Theorie - Handlungsfelder - Praxis. Grundlagen der sozialen Arbeit, Band 12. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Kohli, Martin (2003): Der institutionalisierte Lebenslauf: ein Blick zurück und nach vorn. In: Allmendinger, Jutta (Hrsg.): Entstaatlichung und soziale Sicherheit. Verhandlungen des 31. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002. Teil 1. Opladen: Leske + Budrich, S. 525-545.

Kohli, Martin (2017, Erstauflage 1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie & Sozialpsychologie 69, S. 495-524.

Köttig, Michaela (2013): Biografische Analysen von Übergängen im Lebenslauf. In: Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 991-1010.

Kratz, Dirk (2015): Hilfe und Entfremdung. Ein biographischer Blick auf Langzeitarbeitslosigkeit und Hilfen zur Arbeit im Kontext der Sozialen Arbeit. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Langer, Antje (2010): Transkribieren. Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, München: Juventa, 515-527.

Lütgens, Jessica/Schwanenflügel, Larissa von (2019): Partizipationsbiografien als Spiegel institutioneller Erfahrungen. In: Pohl, Axel/Reutlinger, Christian/Walther, Andreas/Wigger, Annegret (Hrsg.): Praktiken Jugendlicher im öffentlichen Raum – Zwischen Selbstdarstellung und Teilhabeansprüchen. Ein Beitrag zur Partizipationsdebatte. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 147-166.

Lutz, Helma/Schiebel, Martina/Tuider, Elisabeth (Hrsg.) (2018): Handbuch Biographieforschung. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

Maaz, Kai/Baumert, Jürgen/Neumann, Marko (Hrsg.) (2014): Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft – Sonderheft. Wiesbaden: Springer VS.

Nassehi, Armin/Saake, Irmhild (2002): Kontingenz: Methodisch verhindert oder beobachtet? Ein Beitrag zur Methodologie der qualitativen Sozialforschung. In: Zeitschrift für Soziologie 31, 1, S. 66-86.

Rose, Nadine (2012): Subjekt, Bildung, Text. Diskustheoretische Anregungen und Herausforderungen für biographische Forschung. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. 1. Auflage. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 111-126.

Rosenthal, Gabriele (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. 1. Auflage. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag.

Rosenthal, Gabriele (2011): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. 3., aktualisierte und ergänzte Auflage. Grundlagentexte Soziologie. Weinheim: Juventa.

Schindler, Steffen (2014): Wege zur Studienberechtigung - Wege ins Studium? Eine Analyse sozialer Inklusions- und Ablenkungsprozesse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Seel, Martin (2002): Sich bestimmen lassen. Studien zur theoretischen und praktischen Philosophie. Orig.-Ausg., 1. Auflage. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Band 1589. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Seel, Martin (2014): Aktive Passivität. Über den Spielraum des Denkens, Handelns und anderer Künste. Frankfurt, M.: S. Fischer.
Spies, Tina (2017): Subjektpositionen und Positionierungen im Diskurs. Methodologische Überlegungen zu Subjekt, Macht, Agency im Anschluss an Stuart Hall. In: Spies, Tina/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): Biographie und Diskurs. Methodisches Vorgehen und Methodologische Verbindungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 69-90.
Spies, Tina/Tuider, Elisabeth (Hrsg.) (2017): Biographie und Diskurs. Methodisches Vorgehen und Methodologische Verbindungen. Wiesbaden: Springer VS.
Völter, Bettina/Dausien, Bettina/Lutz, Helma/Rosenthal, Gabriele (Hrsg.) (2009): Biographieforschung im Diskurs. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Walter, Sibylle/Walther, Andreas (2007): „Context matters“: Anforderungen, Risiken und Spielräume im deutschen Übergangssystem. In: Stauber, Barbara/Pohl, Axel/Walther, Andreas (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. 1. Auflage. Weinheim, München: Juventa, S. 65-96.
Walther, Andreas (2014): Der Kampf um ‚realistische Berufsperspektiven‘. Cooling-Out oder Aufrechterhaltung von Teilhabeansprüchen im Übergangssystem? In: Karl, Ute (Hrsg.): Rationalitäten des Übergangs in Erwerbsarbeit. 1. Auflage. Übergangs- und Bewältigungsforschung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 118-135.
Walther, Andreas (2019): Teilhabe als Partizipation – und als Problem? Praktiken der Beteiligung Jugendlicher zwischen Adressierung, Aneignung und Anerkennung. In: Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.): Teilhabe durch*in*trotz Sozialpädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 48-63.
Walther, Andreas/Stauber, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wanka, Anna (Hrsg.) (2020): Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen. Opladen: Barbara Budrich.
Walther, Andreas/Stauber, Barbara (2018): Bildung und Übergänge. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 905-921.

Zwischen Selbstfindung und Alltagsbewältigung. Studium als biografischer Übergang des „Erwachsen-Werdens“

Kathrin Henrich und Christiane Hof

Ausgangspunkt: Studium als institutionell vorgegebener Übergang versus Studium als Phase der Transition

Im Anschluss an die traditionelle sozialwissenschaftliche Übergangsforschung werden Übergänge häufig in den Kontext gesellschaftlicher Regulierungen gestellt und damit vor dem Hintergrund sozial institutionalisierter Lebenslaufregimes betrachtet. Anknüpfend an das Konzept des institutionalisierten Lebenslaufs (Kohli 1985) wird der Lebenslauf begriffen als eine institutionalisierte Unterscheidung und Verknüpfung von Lebensphasen und damit als eine „an das Lebensalter gebundene Abfolge typischer, sozial definierter Zustände, „(…) mit bestimmten Handlungserwartungen (Rollen)“ (Scherger 2009, S. 532). Vor diesem Hintergrund hat sich die Forschung in besonderem Maße den institutionalisierten Übergängen im Kontext der verschiedenen Einrichtungen des Bildungssystems gewidmet. Bezogen auf die Lebensphase des Studiums ging es dabei insbesondere um den Übergang von der Schule ins Studium (Hüfner/Kreuz 2019) oder vom Studium in den Beruf (von Felden/Schiener 2010; Welzer 1990). Dabei interessiert sich die Forschung nicht nur für die individuelle Erfahrung dieser Übergänge, sondern auch für den Einfluss von sozialer Herkunft und Geschlecht auf den Übergang ins Studium (Lörz 2011). Mit Längsschnittdaten werden darüber hinaus Verläufe untersucht und damit auch die Folgen verschiedener Übergangsgestaltungen für den weiteren Lebensverlauf (z.B. mit den Daten des NEPS).

Eine Erweiterung dieser Forschungsperspektive findet sich im Kontext der sog. „Subjektorientierten Übergangsforschung“ (Stauber/Pohl/Walther 2007), die die biografische Gestaltung von Übergängen nicht allein als Anpassung an gesellschaftliche Anforderungen und Erwartungen, sondern auch in ihrer individuellen *Agency* betont. Damit wird die sozialwissenschaftliche Übergangsforschung um Fragen der Konstruktion subjektiver Identität und Formen der Aneignung und Bewältigung von Übergängen ergänzt. Vor allem biografieanalytisch fundierte Arbeiten rekonstruieren die Sinnzuschreibungen der Subjekte in ihren lebensweltlichen Kontexten (Dausien/Rothe/Schwendowius

2016; Hof 2020). Subjektorientierte Übergangsforschung ermöglicht damit Einblicke in die je spezifische Art und Weise, in der die einzelnen Übergänge als biografische Leerstellen auslegen (Truschkat 2013) und wie diese mit den vorangegangenen Lebenserfahrungen verknüpft sind.

In diesem Zusammenhang wurde insbesondere der Zusammenhang zwischen Studium und Biografie untersucht (z.B. Kokemohr/Marotzki 1989; Marotzki/Kokemohr 1990; Maschke 2014; Wahl 2019). Dabei wurde nicht nur herausgearbeitet, inwieweit Studienschwierigkeiten in biografischen Erfahrungen und Dispositionen der Studierenden liegen, sondern auch gezeigt, dass Studienprozesse mit biografischen Bildungsprozessen einhergehen. Nicht zuletzt wurde gezeigt, welchen Beitrag universitäre Praktiken zur Entwicklung eines akademischen Habitus leisten (Friebertshäuser/Kraul 2002).

Eine dritte Forschungstradition rückt die *Prozesse* der Transformation in Übergängen in den Mittelpunkt. In diesem Zusammenhang wird häufig der englische Begriff der Transition verwendet (vgl. Welzer 1990, 1993; Bridges 2004; Merriam 2005). Er fokussiert die Veränderung von einer Phase relativer Stabilität hin zu einer Phase des Wandels und der Veränderung.

„Eine Transition – hier zunächst zu bestimmen als die (z.B. durch Umzug, Scheidung, Krankheit usw. initiierte) Veränderung von eingelebten Zusammenhängen – stellt konkrete Anforderungen an das betroffene Subjekt, denen es sich bisher in dieser Konstellation nicht ausgesetzt sah. Es muß (!) also lernen, mit der neuen Situation umzugehen, sich den neuen Erfordernissen anzupassen“ (Welzer 1990, S. 37)

Es geht hier also um Fragen der Bearbeitung von „sozial prozessierte(n), verdichtete(n) und akzelerierte(n) Phasen in einem in permanentem Wandel befindlichen Lebenslauf“ (Welzer 1993, S. 37).

Die Hinwendung zu Transitionsprozessen – wie sie sich etwa auch in der Perspektive des *Doing Transitions* (Wanka et al. 2020) findet – geht einher mit einer Perspektive, die das Studium nicht primär als Übergang von einer Bildungsinstitution in eine andere betrachtet. Stattdessen geht es darum, den Übergang in seiner Prozessualität in den Blick zu nehmen. Dies erfordert eine Perspektivverschiebung, die Hirschauer folgendermaßen beschreibt: „Das Präfix ‚doing‘ steht für eine Heuristik, mit der sich kompakte soziale Tatsachen temporalisieren und als praktische Vollzugswirklichkeiten dekomponieren lassen“ (Hirschauer 2014, S. 73).

Anknüpfend an die Analyseperspektive des *Doing Transitions* soll im Folgenden das Studium als biografischer Übergang empirisch beleuchtet werden. Dabei scheint es uns bedeutsam, den ausschließlichen Fokus auf einen Aspekt des Übergangs – den Eintritt in die Universität – dahingehend zu erweitern, dass auch die anderen relevanten Lebensbereiche einbezogen werden. Es gilt also den Gedanken aufzunehmen, dass

„Übergänge im Leben zumeist keine singulären Ereignisse sind. Unterschiedliche Übergänge überlagern sich zeitlich und müssen oftmals parallel oder zeitlich dicht bewältigt werden“ (Truschkat 2011, S. 368).

Diesen Gedanken Rechnung tragend plädiert etwa der 15. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung dafür, das Konzept der Lebensphase wieder stärker zu beleben. Das Jugend- und junge Erwachsenenalters charakterisiert der Bericht als eine

„eigenständige Lebensphase, die durch drei Kernherausforderungen besonders geprägt ist: Junge Menschen entwickeln in dieser Lebensphase eine allgemeinbildende, soziale und berufliche Handlungsfähigkeit (Qualifizierung). Sie lernen, Verantwortung für sich selbst zu übernehmen (Verselbstständigung), und sie müssen eine persönliche Balance zwischen der eigenen Freiheit und der sozialen Zugehörigkeit finden (Selbstpositionierung)." (BMFSFJ, Vorwort)

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen soll es im Folgenden darum gehen, den Übergang ins Studium nicht einfach als Übergang von der Bildungsinstitution Schule in die Universität zu beleuchten, sondern ausgehend von dem Konzept der Lebensphase die Herausforderungen und Veränderungen zu untersuchen, die mit diesem biografischen Übergang verbunden sind.

Theoretischer Bezugspunkt: das Konzept der Lebensphase zur Beleuchtung des Übergangs

Das Konzept der Lebensphase wird in der Literatur unterschiedlich verstanden. So unterteilt etwa Havighurst (1953) den Lebensverlauf in unterschiedliche Lebensphase, in der jeweils spezifische Entwicklungsaufgaben, sog. „developmental tasks" bewältigt werden müssen.

„A developmental task is a task which arises at or about a certain period in the life of the individual, successful achievement of which leads to his happiness and to success with later tasks, while failure leads to unhappiness in the individual, disproval by the society, and difficulty with later tasks" (Havighurst 1953, S. 2).

Die einzelnen Lebensphasen sind dann beendet, wenn diese klar definierten Entwicklungsaufgaben „von den Individuen erkannt, verstanden, angenommen und in konkrete Verhaltensweisen umgesetzt" (Hurrelmann/Quenzel 2016 S. 24) wurden, wodurch sich Persönlichkeit und Identität entwickelt. Entwicklungsaufgaben nehmen dabei „Bezug auf die gesellschaftlichen Normen und Rollenvorschriften" (ebd., S. 24), strukturieren durch die „Vorgabe altersangemessener Ziele (…) soziale Erwartungen" und damit „die Richtung individueller Entwicklungsverläufe" (Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 25). Entwicklungsaufgaben stellen also in dieser Perspektive die unverwechselbaren Merkmale einer Lebensphase dar und dienen somit als Abgrenzungsmerkmale von anderen Phasen (vgl. Hurrelmann/Quenzel, 2016, S. 24). So ist etwa der Eintritt von der Jugend- und die Erwachsenenphase dann bewerkstelligt, wenn fol-

gende Aufgaben erfolgreich bewältigt wurden: (1) „die Entwicklung der intellektuellen und sozialen Fähigkeiten für die Übernahme einer selbstverantwortlichen und Existenz sichernden Erwerbstätigkeit", (2) „die Ablösung von der emotionalen Abhängigkeit von den Eltern" stattgefunden hat und die (3) „Fähigkeit zum Aufbau tiefer emotionaler Bindungen zu anderen Menschen in Freundschaften und Partnerbeziehungen" erworben wurde, (4) „ein hohe Grad an Selbstständigkeit der eigenen Verhaltenssteuerung im Kontakt- und Freizeitsektor" eingetreten ist, der „zur körperlichen und psychischen Regeneration genutzt werden kann" erfolgt ist und „das Werte- und Normensystem" entfalte ist, d.h. „eine vorläufige Stabilität erreicht, sodass individuell und sozial verantwortliches Handeln möglich ist" (ebd., S. 34).

Hurrelmann/Quenzel (2016) verweisen dabei darauf, dass die Grenzen zwischen der Phase der Jugend und des Erwachsenenalters kaum durch einen „biologischen Marker" wie etwa die Pubertät als Abgrenzung zwischen Kindheit und Jugend oder durch ein „psychobiologisches Kriterium" markiert werden kann (ebd., S. 35). Vielmehr erfolgt die Veränderung vom Jugend- zum Erwachsenenstatus fließend (ebd., S. 35).

Dieses Phänomen wird durch die amerikanische Jungendforschung aufgegriffen, die das „Ineinander Übergehens der beiden Lebensphasen" (ebd., S.35) mit dem Konzept der *„Emerging Adulthood"* (Arnett 2000, 2015) beschreiben. Arnett geht davon aus, dass sich zwischen der Jugend und dem Erwachsenenalter – also in der Zeit von 18 - 25 Jahren eine eigenständige Lebensphase entwickelt hat[1]. Er versteht darunter

> „a time of life when many different directions remain possible, when little about the future has been decided for certain, when the scope of independent exploration of life's possibilities is greater for most people than it will be at any other period of the life course" (Arnett 2000, S. 469).

Als charakteristisch für diese Phase des Übergangs vom Jugend- ins Erwachsenenalter gilt die Suche nach dem passenden Weg als Suchbewegungen und Identitätserkundungen zwischen Adoleszenz und Erwachsensein (Arnett 2004). Dieser Weg beginnt mit der Beendigung der Schule, wenn die jungen Menschen anfangen Entscheidungen zu treffen, die ihr Erwachsenenleben beeinflussen. Wesentliche zentrale Merkmale sind dabei, dass diese Lebensphase (1) viele Möglichkeiten bietet (*open possibilities*), sie dabei den Möglichkeitsraum bereitstellt, um (2) die eigene Identität zu explorieren (*identity explorations*), was (3) mit Unbeständigkeit und Instabilität einhergeht: „Exploration and instability go hand in hand" (ebd., S. 13). Die jungen Menschen sind dabei

1 Die Einschränkung auf die Altersstufen von 18 bis 25 wird von Arnett allerdings relativiert mit der Begründung, dass nichts Magisches am Ende der 25 passiert. Vielmehr Sinn macht die Spannweite von 18 bis 29, da es sich hier um das Durchschnittsalter handelt, wo die jungen Menschen heiraten oder Eltern werden. Das Durchschnittsalter in den USA beträgt sogar 30 Jahre.

verstärkt auf (4) sich selbst bezogen (*self-focus*) und fühlen sich in einem (5) Dazwischen, zwischen Jugend- und Erwachsenenalter (*feeling in–between*) (vgl. Arnett 2004, S. 13). Die über Jahre andauernde Suchhandlung und Identitätserkundung, das vielfältige Sich-Ausprobieren lässt sich interpretieren als eine Zeit „for trying out unusual work and educational possibilities" (Arnett 2000, S. 474). Hüfner/Kreuz bringen die *Emerging Adulthood* daher auch in Verbindung mit Wehr-, Freiwilligen- und Austauschdiensten sowie Praktika – verstanden als „Suchbewegungen nach dem Abitur" (Hüfner/Kreuz 2019). Damit wird deutlich, dass die Lebensphase *Emerging Adulthood* an Altersgrenzen und spezifischen Merkmalen festgemacht wird.

Die skizzierten Perspektiven lassen sich durch den Ansatz von Barbara Friebertshäuser (2002, 2004) ergänzen, die das Studium aus einer kulturanthropologischen Perspektive beschreibt. Im Rückgriff auf van Gennep (1909/2005) geht sie davon aus, dass die Transformations- und Bildungsprozesse, die die Studierenden durchlaufen, eingebettet sind in institutionalisierte Praktiken, die sich als Rituale rekonstruieren lassen. Van Gennep war davon ausgegangen, dass in jeder Gesellschaft die Menschen von einer Altersstufe in die nächste und von einer Tätigkeit zu einer anderen wechseln. Die damit verbundenen Übergänge von einer Gruppe zu einer anderen werden durch Zeremonien bzw. Rituale begleitet (ebd., S. 15). Diese Übergangsriten folgen – so seine These – einer allgemeinen Struktur, die sich durch eine Dreiphasenstruktur auszeichnet und aus einer Ablösungsphase, einer Zwischenphase, der sog. Schwellen- bzw. Umwandlungsphase und einer Angliederungs- bzw. Integrationsphase besteht (ebd., S. 21). So kennzeichnet die Ablösungsphase, d.h. die Trennung vom Status Schüler*in eine ganze Reihe formeller und informeller Rituale wie Abschlussfeiern, selbst gestaltete Feste etc. Nach der Schule stehen den Absolvent*innen eine Vielzahl an Optionen offen, unter denen die Heranwachsenden wählen können, aber auch müssen. Der Trennungsphase folgt die Schwellenphase:

> „Die Schwellenphase zwischen dem bisherigen und dem neuen Status bedeutet für die Passierenden offensichtlich nicht nur eine Verunsicherung, sondern kann auch ihren eigenen Reiz besitzen" (Friebertshäuser 2004, S. 48).

In diesem Zusammenhang wird immer wieder auf die Vielfalt von Handlungsoptionen hingewiesen: Bietet diese Vielfalt der Wahlmöglichkeiten einerseits einen Chancenreichtum, erhöht sie aber gleichermaßen die Komplexität der Entscheidungssituation und verschärft die bestehenden Orientierungsprobleme und Ängste (vgl. Oechsle 2009, S. 13f):

> „Mit Blick auf die Vielfalt der Optionen der Lebensgestaltung stehen sie permanent vor der Anforderung, Entscheidungen treffen zu müssen, obwohl sie das Ausmaß und die Konsequenzen kaum überblicken können" (Lempp 2013, S. 620).

Empirisch lässt sich dann untersuchen, wie Abiturient*innen diese Schwellenphase nutzen (z.B. Schnitzer et. al. 1998, S. 663; Hüfner/Kreuz 2019), welche

Möglichkeitsräume unterschiedliche Aktivitäten eröffnen (zum Freiwilligen Sozialen Jahr als biografischer Möglichkeitsraum vgl. Hinrichsen 2020, sowie in diesem Band).

Aus einer ritualtheoretischen Perspektive zeichnet sich die Schwellenphase dadurch aus, dass die Individuen hier ihren Status wechseln. Diese Phase beschreibt Turner als Statuspassage (1989). Sie wird charakterisiert durch einen Zustand, in dem die bisherigen Strukturen weitgehend aufgelöst sind und noch keine neuen geschaffen wurden:

„man befindet sich sozusagen „zwischen den Welten". Eine Welt hat man verlassen und ist noch nicht in eine neue eingetreten, so dass man sich für einen Moment frei von allen Verpflichtungen fühlen kann, ein Zustand, der ein kreatives und innovatives Potential in sich birgt" (Turner 1989 zit. n. Friebertshäuser 2004, S. 48).

Folgt man Friebertshäuser, dann endet die Schwellenphase mit dem Eintritt in die Hochschule. Der damit einhergehende Einmündungsprozess ist wiederum mit einer ganzen Reihe von Ritualen verbunden, die die Studierenden auf ihren neuen Status vorbereiten sollen wie z.B. Einführungsveranstaltungen, die von den Fachschaften organisiert werden und sich je nach Studiengang und Fachkultur stark unterscheiden können (vgl. hierzu die Studien aus dem Kontext der Hochschulsozialisationsforschung Huber 1983; Dippelhofer-Stiem 1983, 1987; Petzold-Rudolph 2018).

An dieser Stelle zeigt sich, dass die bestehenden Lebensphasen-Konzepte den Begriff an die Erfüllung von gesellschaftlichen Erwartungen etwa in Form der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben binden (vgl. Havighurst 1953; Quenzel 2015; Hurrelmann/Quenzel 2016), diese an Altersgrenzen oder spezifischen Merkmalen festmachen (vgl. Arnett 2000, 2004, 2015) oder, wie in einer kulturanthropologischen Perspektive, in verschiedene Phasen einteilen (vgl. Friebertshäuser 2004).

Um aber auch die Transformationsprozesse in den Blick zu nehmen, die beim Übergang ins Studium relevant werden, wählt Kathrin Henrich in ihrer Dissertation einen offenen, explorativen Zugang. Am Beispiel des Übergangs ins Studium wird untersucht, wie die Lebensphase „Emerging Adulthood" gestaltet werden kann. Damit wird dieser biografische Übergang lebensphasentheoretisch gerahmt. Der Zugang ist dabei empirisch und radikal subjektorientiert, indem der Übergang verstanden wird als „je spezifische Sequenzierung der Lebensereignisse in individuellen Biographien", die durch die Biograf*innen je individuell und in unterschiedlicher Form verarbeitet werden (vgl. Hof/Maier-Gutheil 2014, S. 149). Dadurch entstehen nicht nur „underlying pattern or design of a person´s life at any given time" (vgl. Levinson/Levinson, 1996, S.22 zit. n. Merriam, 2005, S. 3 zit. n. Hof/Maier-Gutheil 2014, S. 149), die die jeweils individuelle „life structure" formieren, sondern es bilden sich im Sinne Welzers auch „sozial prozessierte(n), verdichtete(n) und akzelerierte(n) Phasen in einem in permanentem Wandel befindlichen Lebenslauf" (Welzer 1993, S. 37) heraus. Im Unterschied zu bisherigen Lebensphasen-

Konzepten bleibt somit die Einheit des Subjekts bestehen, das die Lebensereignisse in der Erzählung nicht nur auswählt und deutet, sondern auch Prozesse gestaltet, verknüpft und beendet und somit auch den Beginn und das Ende einer Lebensphase und damit eines Übergangs gestaltet. Der in dieser Studie vorliegende Zugang lässt die Akteur*innen somit selber über ihre Aktivitäten vor und während des Studiums sprechen, um somit einen empirisch fundierten Zugang zum Studium als biografischer Übergang des „Erwachsenen-Werdens" zu suchen.

Fragestellung und Untersuchungsdesign

Empirisch stehen dabei die folgenden Fragen im Zentrum: (1) mit welchen Herausforderungen sehen sich junge Erwachsene im Studium konfrontiert, d.h. welche Ereignisse und Themen setzen sie relevant, (2) wie verarbeiten und deuten sie diese und (3) welche Modi des *Doing Transition* d.h. Formen der biografischen Gestaltung und Bewältigung sind dabei zu beobachten. Diese Frage wird im Rahmen des Dissertationsprojektes (Henrich 2021) anhand der Erhebung und Auswertung biografisch-narrativer Interviews von Studierenden bearbeitet. Orientiert am interpretativen Paradigma (Blumer 2013; Keller 2012) werden die in den Interviews dargelegten Erfahrungen der Befragten als „Deutungen oder Konstruktionen der Alltagswelt" verstanden. Diese bilden den Ausgangspunkt für die sozialwissenschaftliche Analyse bzw. Rekonstruktion. In Anlehnung an Dausien bedeutet dabei Rekonstruktion

> „keine ‚Reproduktion', kein bloßes Nachvollziehen und Affirmieren alltagsweltlicher Ordnungskategorien und Sinnstrukturen, sondern eine reflexive, kritisch-analytische Rekonstruktion der Konstruktionsprozesse ‚ersten Grades' sowie der Bedingungen, unter denen diese stattfinden, ausbleiben und sich ggf. verändern" (Dausien 2000, S. 97).

Methodisch orientiert sich die Auswertung dabei am Forschungsstil der *Grounded Theory* (Müller/Skeide 2018). Dies bedeutet, dass die Interviewtexte in einem ersten Schritt thematisch kodiert werden. Dadurch lassen sich nicht nur die für die Befragten relevanten Themen benennen, sondern eine Feinanalyse der entsprechenden Passagen ermöglicht auch die Rekonstruktion der Bedeutungen dieser verschiedenen Themen für diese biografische Übergangsphase.

Erste kontrastive Einblicke in das „Studium als biografischer Übergang" sollen anhand zweier Fallportraits gewährt und anschließend im Hinblick auf die Besonderheiten dieses Übergangs reflektiert werden.

Einblick in die Empirie: Hanne Hanke und Bassam Al-Soudari

Fallanalyse: Hanne Hanke oder der Übergang als Prozess der Selbstreflexion

Hanne Hanke ist zum Interviewzeitpunkt 20 Jahre alt. Nach dem Abitur entschied sie sich mit ihrem Partner Johann zunächst für 1 Jahr nach Afrika zu gehen, wo sie in einer Grundschule arbeitete. Wieder in Deutschland besucht sie in Universitätsstadt das Orientierungskolleg, eine Einrichtung zur Stärkung der Urteilskraft bezüglich der Studienentscheidung. Zum Interviewzeitpunkt ist sie dort im zweiten Semester.

Hanne Hanke beantwortet die Frage, wann sie das erste Mal über ein Studium nachgedacht hat und wie dann alles so gekommen ist durch einen Hinweis auf ihre soziale Herkunft:

„Ich glaube, ich habe das nie in Frage gestellt, weil ich aus einem Akademikerhaushalt komme. Also meine beiden Eltern haben studiert. Und deswegen war es k e i n e O p t i o n, darüber nachzudenken, nicht zu studieren. Also es nicht so, dass ich gezwungen wurde. Und das war auch kein Zwang, würde ich sagen durch meine Eltern. Aber es war deshalb irgendwie k l a r, dass man das Abitur macht und dann studiert. Deswegen würde ich sagen, weiß ich gar nicht, wann ich das erste Mal über ein Studium so konkret nachgedacht habe, weil ich mich gar nicht überhaupt damit auseinandersetzen musste, ob ich es überhaupt machen will. (3) “

Sie verweist auf die Selbstverständlichkeit des Eintritts an eine Universität und verortet sich dabei als Person durch Verweis auf ihre Familie – wobei nicht einzelne Personen oder Berufe angesprochen werden, sondern die Milieuzugehörigkeit. Die Selbstpositionierung als eine Person, die aus einem Akademikerhaushalt kommt, hat Implikationen für das individuelle Verhalten. Es bedeutet,

„einen hohen Anspruch an sich selbst zu haben, was man beruflich macht oder warum man Sachen macht. Und Sachen auch gut zu machen, also beruflich Aufgaben oder Herausforderungen, denen man gestellt ist, gut zu bewältigen, so.“

Die Milieu- bzw. Familienzugehörigkeit geht aber nicht nur mit abstrakten Erwartungen einher. Auch in ihren konkreten Entscheidungen orientiert sie sich an den Empfehlungen von signifikanten Anderen wie ihrer Mutter und ihrem Onkel. So hatte auch ihr Onkel das Studienkolleg besucht.

„Mein Onkel hat das gemacht (…). Und seitdem erzählt er immer wieder davon. Und er fand es ganz toll. Meine Mutter ist immer noch einhundertprozentig davon überzeugt. Und ich, das war auch so eine Idee, die meine Eltern für mich hatten, nach der Schule zu machen.“

Zugleich ist es ihr auch wichtig deutlich zu machen, dass sie nicht einfach den von ihren Eltern für sie vorgesehenen Weg gegangen ist. Denn sie sei zunächst

ins Ausland gegangen und habe sich in Folge einer eigenen Auseinandersetzung für das Studienkolleg entschieden.

Dennoch erweist sich die Phase des Übergangs in die Universität als Phase der Kontinuität familialer Lebensweise – einer Lebensweise, die als Ergebnis detaillierter Selbstreflexionsprozesse sowie als passend zu ihrer Person präsentiert wird.

Neben der Reflexion des Verhältnisses zu ihrer familialen Herkunft erweist sich das Nachdenken über eigene Kompetenzen als zentrales Thema für Hanne. So betont sie etwa in ihrer Darstellung des Studienalltags ihre persönliche Eignung zum Studium: das Studium sei sehr stark auf den Intellekt ausgerichtet. Sie selbst sei eine Person, die gut reflektieren kann – was wohl auch der Grund sei, warum sie ins Kolleg hineingeholt wurde. Sie zeichne sich dadurch aus, dass sie Vieles wahrnimmt, es äußert und rückmeldet. Auch sei sie – im Unterschied zu vielen Kommiliton*innen – in der Lage, sachlich argumentativ zu diskutieren, sich auf andere Standpunkte einzulassen und zu reflektieren, inwiefern die eigene Meinung angebracht und wichtig ist. Insgesamt präsentiert sie sich damit als reflexive Person.

Neben der Reflexivität erfordert der Alltag an der Universität aber zugleich ein Handeln und damit eine Gestaltung des Jetzt und der Zukunft. Mit Blick auf den Studienalltag schildert sie die Schwierigkeit, ihre Erwartungen an sich selbst, die Dinge, die ihr wichtig sind, mit den Notwendigkeiten zu verbinden.

„Also irgendwie so jeden Tag ein Gleichgewicht finden zwischen arbeiten und Freundschaften pflegen, machen, worauf man Lust hat und sich selbst eine Agenda zu setzen. Also nicht nur das zu tun, was man machen muss, sondern sich auch zu überlegen, was man selber machen möchte.

Das Problem der Relationierung verschiedener Lebensbereiche thematisiert sie auch als Schwierigkeit einer Vermischung zwischen Wohnen und Arbeiten. Sie entscheidet sich daher dafür, in der Universitätsbibliothek zu arbeiten und dadurch eine räumliche und zeitliche Trennung zwischen Arbeiten und Leben herzustellen.

Als weitere zentrale Herausforderung betrachtet sie die Notwendigkeit der Selbststeuerung: das Arbeiten im Studium muss sie selbst organisieren, sich gleichsam selbst steuern. Diese Notwendigkeit ist neu – und wird auch von anderen Interviewten als Herausforderung beschrieben:

„Und ich glaube, das ist auch ziemlich normal, wenn man anfängt zu studieren, wahrscheinlich dass man, vielleicht nicht von Anfang an, erkennt, dass es eben nicht mehr so ist, dass man gezwungen ist, irgendetwas zu tun, sondern dass man sich ja selbst dafür entschieden hat. Und deshalb auch von selber dann dafür arbeiten muss. Also in der Schule war es ja wahrscheinlich immer so irgendwo nicht bei allen, aber dass man letztendlich da war, weil man da sein musste. Und deshalb immer ein bestimmter Aspekt hineingespielt hat in gewisser Weise, dass man es halt macht, wenn man es muss. Und auch nicht ganz den Mehrwert davon erkennen kann. Und das ist ja beim Studium ganz anders. Aber ich glaube, da umzudenken, dauert halt voll lange“.

Sie beschreibt diese Anforderung und reflektiert sich gleichzeitig als in einer Situation stehend, in der sie dieses Umdenken noch nicht erreicht hat. Insofern befindet sie sich noch im Transformationsprozess, den sie im Modus des „Abarbeitens“ und des „Getriebenseins“ zu bewältigen hofft.

Neben dem persönlichen Umgang mit den Anforderungen des Studierens stellt auch die Organisation des Sozial-Lebens ein relevantes Thema dar. Neue Erfahrungen eröffnet das Leben im Wohnheim sowie die Mitstudierenden – Erfahrungen, die Hanne wiederum als Ausgangspunkt für eigene Selbstvergewisserung verwendet.

So verweist sie darauf, dass ihre Kommiliton*innen sehr stark das Bedürfnis hätten, schnell jemand zu finden, mit dem sie ganz eng sein können. Diese Beobachtung habe sie zu Beginn sehr unter Druck gesetzt, weil sie daraus geschlussfolgert hat, dass sie auch schnell Freunde finden müsste. Die Auseinandersetzung mit dieser Vorstellung führt für Hanne wiederum zu einer Selbsterkenntnis – nämlich, dass sie eine Person sei, die nicht so schnell darin ist, neue Freunde zu finden. Sie beschreibt sich eher als eine Person, die das erst einmal offenlässt, weil sie davon überzeugt sei, dass sich das bei gemeinsamen Interessen dann durchaus entwickelt.

Neben der verstärkten Selbstreflexion führen die neuen Erfahrungen auch dazu, dass Hanne ihr Selbstbild stärker im Handeln umsetzt:

„Und auch zu merken, dass man die Rolle, die man bisher sein ganzes Leben oder in seinen alten Freundeskreisen, in der Familie und im alten Umfeld hatte, dass nicht mehr automatisch mitgeht, sondern dass man entweder wirklich dafür sorgen muss, dass sie aktiv die gleiche wird oder sich halt aktiv für eine neue auch wieder zu entscheiden.“

Damit lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass die Lebensphase des Übergangs ins Studium nicht nur durch spezifische Themen – das Verhältnis zu ihrer familialen Herkunft und den dort vorherrschenden Erwartungen und Normalitätsvorstellungen, die neue Form des Lernens an der Universität, die alltägliche Relationierung unterschiedlicher Lebensbereiche und nicht zuletzt die Gestaltung (neuer) sozialer Beziehungen – geprägt ist. Vielmehr zeichnet sich diese Lebensphase auch dadurch aus, dass die Person ihre gewohnte Sozialwelt verlässt. In diesem Zusammenhang stellt sich Hanne unter anderem die Frage, wie sie sich präsentierten möchte:

„Und das hat sich jetzt geändert (…) Und dadurch muss man viel mehr sich darüber definieren, wie man auftritt und wie man mit anderen umgeht. Also würde über mich sagen, in meinem alten Freundeskreis war ich nicht dominant. Und hier muss man echt aufpassen, wenn man eine Meinung hat, dass man nicht ganz schnell dominant wird (…) Und das ist mir schwergefallen am Anfang, da mich neu einzufädeln, mit der Rolle, die ich so haben will. Und die habe ich wahrscheinlich immer noch nicht fertiggemacht. Oder weiß ich immer noch nicht genau, wie ich wirken will auf andere Personen.“

Das Verlassen der gewohnten Sozialwelt führt auch dazu, dass etwa soziale Kontakte sich nicht ‚einfach so‘ fortführen lassen, sondern explizit gestaltet

werden müssen: Während früher die Freundschaften durch zahlreiche Aktivitäten wie Chor, Schülerinitiative etc. entstanden und durch den regelmäßigen Kontakt auch bestehen blieben, verlangt die neue Situation und damit einhergehende veränderte Rahmenbedingungen Kontakte zu koordinieren und zu pflegen:

„Und halt die Freundschaften mit den Leuten von früher, mit denen man jetzt einfach große Distan-, eine räumliche Distanz hat, einfach nicht mehr genau die gleichen sein können. Das sind jetzt halt nicht mehr Alltagsfreundschaften. Sondern das sind halt Freundschaften, bei denen man sich alle paar Wochen meldet und dann lange redet oder so. (.)"

Für Hanne verbindet sich die damit angesprochene Handlungsaufgabe wiederum mit der Frage, ob sie Kontakte eigentlich gut pflegen kann.

„Und halt irgendwie Freundschaften pflegen zu Leuten, die halt hier nicht hier wohnen. Also alten Freunden und so. (.) Ist auch (auf jeden Fall) wichtig so ( ) würde ich sagen. (.) Obwohl ich gerade ziemlich schlecht darin bin, Freundschaften zu pflegen. Irgendwie ist mir das aufgefallen, dass ich irgendwie (.) nicht so zuverlässig bin, glaube ich, in der Hinsicht. (.) Ich weiß auch nicht, warum das so ist. Ob mir Freundschaften nicht wichtig sind. Oder ( ) das ja eigentlich nicht sage. (.) (Oder ob ich) einfach das Bedürfnis habe, mich nicht so oft melden zu müssen. (.) Auf jeden Fall fällt mir das nicht so leicht, (.) Freundschaften zu pflegen, glaube ich."

Insgesamt lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass Hanne die Themen, die in dieser Phase des Übergangs in die Universität relevant sind, im Modus der Selbstreflexion bearbeitet: sie denkt über sich nach, sucht nach persönlichen Besonderheiten und leitet daraus Handlungsoptionen ab. Der Übergang wird dabei bearbeitet als reflexives Projekt der Verbindung von Vergangenheit und Zukunft. Ihre Leitlinie für die Gestaltung der konkreten praktischen Herausforderungen dieser Lebensphase ist die Frage, ob es zur persönlichen Eigenart passt.

Für Hanne erweist sich damit die Gestaltung des Übergangs als praktische Aufgabe der Relationierung von Person und Umwelt. Die Bearbeitung dieser Aufgabe sieht sie als individuelle Aufgabe: es geht darum ein Gleichgewicht herzustellen zwischen ihren individuellen Interessen und Kompetenzen und den Anforderungen von außen. Der Modus des *Doing Transition*, d.h. die Beantwortung der Frage, wie die relevanten Themen in dieser Lebensphase biografisch bearbeitet werden, verläuft dabei reflexiv. Sich zu den unterschiedlichen Themen in dieser Lebensphase relationieren zu können und zu müssen, betrachtet Hanne als Lern- oder Entwicklungsaufgaben, d.h. sie geht davon aus, dass sie sich neue Kompetenzen und Verhaltensweisen aneignen muss, wodurch sie sich als ganze Person entwickelt. Der Modus des *Doing Transition* kann somit als Modus der reflexiven Persönlichkeitsentwicklung bezeichnet werden.

Zweite Fallanalyse: Bassam Al-Soudari oder der Übergang als Prozess der Krisenbewältigung

Bassam Al-Soudari ist zum Interviewzeitpunkt im 2. Semester Informatik an der Universität in Großstadt. Er ist in Syrien als Einzelkind aufgewachsen. Aufgrund des Krieges in Syrien ist er nach Deutschland geflüchtet, um dort Informatik zu studieren.

Anders als Hanne eröffnet Bassam erst auf Nachfragen einen Einblick zu seinem persönlichen Weg ins Studium. Auch er schildert, dass er sich zu Beginn mit den Erwartungen seiner Eltern auseinandersetzen musste. Er erklärt, dass ihn seine Eltern unter Druck gesetzt haben, Bauingenieurswesen zu studieren.

„(…) ich wu:rde au- eigentlich o- (1) von meinen Eltern unter Druck gesetzt dass ich Bauingenieurwesen studiere ich wollte Informatik studie:ren (1)(…)"

Dieses Studium hat er dann zwei Semester lang studiert, um es dann abzubrechen und das zu studieren, was er studieren wollte, nämliche Informatik und das in einem sicheren Land wie Deutschland.

Auch wenn er seine Eltern gerne mit nach Deutschland genommen hätte, hat er sich bei dieser Entscheidung von ihnen emanzipiert, mit der Begründung, dass er jetzt erwachsen geworden ist und das tun muss und will, was er mag und womit er auch sein Leben bewältigen kann.

„(…) u::nd (.) jetz diesmal können @sie das nich@ ich hab () das machen was ich ma::g (1) und das hab ich dann: gemacht wieder"

Die Tatsache, dass er hier in Deutschland von seinen Eltern getrennt ist bedeutet zwar, dass er allein ist, aber es ermöglicht ihm auch eine Selbstständigkeit und Autonomie:

„weil ich jetz hie:r alleine bi:n selbstständich bin (1) ä::hm (1) und ei::n (2) Leben als Erwa:chsener (.) ähm lebe ((holt Luft)) (2)

Deutlich wird hier, dass Bassam die Phase des Übergangs ins Studium und den Ortswechsel nach Deutschland als Transformation ins Erwachsenenleben begreift. Dieses ist für ihn durch Selbstständigkeit und durch eigene Entscheidung gekennzeichnet. Sein Handeln orientiert sich dabei nicht an der Erwartung oder dem Zwang der anderen – oder an dem, was andere als das Beste ansehen –, sondern, er tut das

„was mir am besten passt".

Die Umsetzung dieses selbstständigen Lebens als Erwachsener gerät allerdings ins Stocken, da er Schwierigkeiten bei der Bewältigung der Studienanforderungen hat.

Er ist unsicher, ob er das Studium schaffen wird. Dies gründet darin, dass er die Erwartung hatte, dass ihm die Grundlagen im Studium beigebracht werden. Stattdessen stellte er fest, dass es sich diese selbst aneignen muss. Dies führte dazu, dass er sehr viel Zeit auf das Studium verwenden musste und keine Zeit mehr für sein Leben jenseits des Studiums hatte:

„also im im:: Studium war es äh (.) für mich (wei:l) auf jeden Fall sehr schwierich weil ich ((holt Luft)) gar keine Vorkenntnisse hatte: ((holt Luft)) und auf einmal muss ich alles neu:: (1) lernen währ- also: nebenbei muss ich auch meine Hausaufgaben machen was ich (1) meine Kenntnisse dafür nutzen musste ((holt Luft)) und es war au:f (.) jeden Fa::ll sehr schwieri:ch ä:hm ((holt Luft)) meine:: (1) ((hm)) ((schmatzt)) ich hatte sehr viel Zei:t fürs Studium pf- also benutzt u::nd (.) und ich konnte:: (.) mich nich mehr auf meine soziales Lebe::n un mei:n privates Lebe:n ((holt Luft)) fokussie:ren (.) es war auf jeden Fall sehr sehr stressi:g“

Wie bei Hanne stellt sich hier die Herausforderung, den Studienalltag selbst zu organisieren, Studien- und Lernanforderungen zu bewältigen und zugleich Freundschaften und soziale Beziehungen aufrechtzuhalten bzw. zu pflegen. Bei all dem geht es darum zu lernen, selbstständig zu agieren und nicht (nur) die Aufgaben und Anforderungen der Dozent*innen zu erfüllen.

Die Gestaltung dieser alltäglichen Herausforderungen des Studiums bringt Bassam allerdings in eine massive Stresssituation:

„also ich hatte kei- also ich f- glaub es war nur sehr stressig weil ich s- so schne:ll (.) selbstständich seien musste (1) u:nd alles (1) von null anfangen musste des is find ich (.) ohne Hilfe: (1) is=ja:: (1) die Hölle (.)“

Die „Hölle“ zeichnet sich dadurch aus, dass er von

„8 bis 14 oder 16 Uhr in der Uni war. „u:nd dann muss ich immer noch danach meine Hausaufgaben machen und ich blieb imme::r (.) bis neu::n (.) also: 21 U::hr ((holt Luft)) oder 22 Uhr hier an der Uni“ Zeit, etwas zu essen, oder sich einmal auszuruhen blieb ihm nicht. „das war scho::n stressig ((holt Luft)) besonders wo:: ich ((hm)) (.) meine Freunde nich mehr sehen konnte:: ((holt Luft)) u::n nich mit denen Kontakt nehmen konnte: also: es war auf einmal so:: (2) so vie:l“

Professionelle Hilfe und Freundschaften haben ihm geholfen, aus dieser Krise herauszukommen. Sie halfen ihm bei der Bewältigung der Lebens- und Studienanforderungen. Dazu zählt die Auseinandersetzung mit den Erwartungen der Eltern, das Überdenken und Verändern der Erwartungen an das Studium, Veränderung der Zeit- und Lebensgestaltung, Auseinandersetzung mit Fragen der Beziehungsgestaltung zu Freunden, Kommiliton*innen und Partnerschaft.

„ (…) geh ich in die Therapie je::tzt ((holt Luft)) ((schmatzt)) u:::nd (1) deswege:n find ich das (.) Ganze hilft dami::t (1) mich besser kennen zu le::rnen u::nd (1) wie::: ich m- (1) mit meim Leben jetz umgehen kann wie:: ich das machen so:ll ((holt Luft)) und nicht wie:: (1) ja:: (2) wie:: es idea::lerweise seien soll weil jeder Person is ande:rs u::nd (1) ä::hm (1) natürlich (.) muss ich dann:: das (.) genauso machen wie es m- mi::r am besten passt und nicht (.) ja:: diese Person hat das n- so un so un so: geschafft aber ((holt Luft)) ja:: es (1) jeder is n: eine Ausnahme“

Damit wird deutlich, dass das Studium für Bassam auf eine sehr viel existenziellere Art und Weise als für Hanne neue Formen der Selbstgestaltung und der biografischen Bearbeitung im Sinne eines *Doing Transition* erfordert. Während bei Hanne der Modus der reflexiven Persönlichkeitsentwicklung herausgearbeitet wurde, lässt sich bei Bassam vom Modus der Krisenbewältigung sprechen.

Ungeachtet dieser unterschiedlichen Modi der Bearbeitung des Übergangs zeigt sich aber auch, dass die Themen in beiden Fällen ähnlich sind: es geht um Fragen der Abgrenzung zur familialen Herkunft, um Studienorganisation, um Selbststeuerung und Selbstorganisation des Lernens und um die Gestaltung sozialer Beziehungen. Für diese Phase der *emerging Adulthood* kennzeichnend erweist sich darüber hinaus die Tatsache, dass die Studierenden aus ihrer gewohnten Alltagswelt herausgerissen wurden und nun ihr Leben aktiv gestalten müssen. (Selbstorganisiertes Lernen, neue Kontakte anbahnen, Life-Work-Balance ebenso wie die Aufgabe der Relationierung von Sozialität und Privatheit).

Diskussion und Ausblick

Die Fallanalysen konnten zeigen, dass die Themen, die in der Lebensphase Studium relevant gemacht werden, bei Hanne und Bassam ähnlich sind – wenn sich auch die Formen der Ausgestaltung, des *Doing Transition* drastisch unterscheiden. So nennen beide als zentrale Herausforderung, Leben und Studium miteinander zu verbinden und dabei einen Ausgleich zu finden. Beide setzen sich intensiv mit den Erwartungen der Eltern auseinander und ringen darum, ihren eigenen Weg zu finden und zu gehen. Dabei spielt die Frage, wer sie in diesem Prozess sein wollen, ebenso eine Rolle wie die Frage, wie sie die sich veränderten Beziehungen zu neuen und alten Freund*innen, Partner*innen, Eltern und Kommiliton*innen gestalten wollen.

Nun könnte man die Frage stellen, wie sich die Unterschiede im *Doing Transition* erklären lassen. Ein Erklärungsansatz könnte darin liegen, auf die unterschiedlichen sozialen Handlungskontexte zu verweisen: Während Hanne aus einem Akademiker*innenhaushalt kommt, kommt Bassam aus einer Arbeiter*innenfamilie aus Syrien. Er flüchtet nach Deutschland und seine größte Sorge und sein größtes Thema im Interview ist zumindest vordergründig nicht die Frage von Hanne nach einem Gleichgewicht zwischen den unterschiedlichen Erwartungen und Lebensbereichen zu finden, sondern viel existenzieller, nämlich die Frage, wie er sein Studium finanzieren kann und wie er die Lernanforderungen bewältigen kann. Während Hanne sich stark an dem vorgezeichneten Weg ihrer Familie, insbesondere ihres Onkels orientiert, sieht

Bassam die neue Lebensphase Studium als Teil seines Erwachsen-Werdens und damit als selbstständig zu gestaltende Aufgabe.

Insgesamt zeigt sich damit die Fruchtbarkeit einer Perspektive, die den Eintritt ins Studium nicht einfach als Übergang zwischen Institutionen – etwa Schule und Universität – beleuchtet, sondern vielmehr als Lebensphase untersucht. Empirisch in den Blick kommen damit die Themen, die bei diesem Übergang als Lebensphase relevant sind. Zugleich aber lässt sich auch herausarbeiten, wie diese Themen bzw. die damit verbundenen Handlungsherausforderungen unterschiedlich biografisch gestaltet werden und welche Implikationen dies wiederum für das Handeln in dieser Lebensphase haben kann.

Der Blick auf diesen Übergang aus einer lebensphasentheoretischen Perspektive kann damit den Blick der bisherigen Übergangsforschung dahingehend erweitern, dass

- die in dieser Phase biografisch relevanten Themen benannt werden,
- unterschiedliche Modi der Gestaltung dieses Übergangs rekonstruiert werden.
- Hypothesen zur Erklärung unterschiedlicher Formen des *Doing Transition* formuliert werden können.

Die empirischen Rekonstruktionen können auch verdeutlichen, dass der Zugang zur Untersuchung dieser Lebensphase deutlich weiterreicht, als bisherige lebensphasentheoretische Untersuchungen dies ermöglichen. Während das Konzept der Entwicklungsaufgaben eine normative Setzung vornimmt und Themen als soziale Anforderungen definiert, ist der hier vorgestellte Zugang deutlich offener und lässt auch Raum für Prozesse, die jenseits sozialer Anforderungen stattfinden wie beispielsweise die Auseinandersetzung von Hanne mit der Aufgabe der Prioritätensetzung im Studium. Zwar treffen die von Hurrelmann/Quenzel definierten Entwicklungsaufgaben zur Beschreibung des Eintritts ins Erwachsenenalter auch weitgehend auf die hier vorliegenden Themen der Interviewten zu, sie sind jedoch in ihrer Beschreibung wenig differenziert und erfassen nicht die spezifischen Prozesse, die sich insbesondere in der Lebensphase Studium vollziehen und damit für Studierende relevant sind. Auch die Prozessperspektive und die Verknüpfung zwischen diesen sowie ihre biografische Gestaltung durch die Subjekte geraten durch das Konzept der Entwicklungsaufgaben nicht in den Blick.

Das Konzept der *Emerging Adulthood* von Arnett ist zwar insofern anschlussfähig, als dass es den Akteur*innen bei ihren Themen und Veränderungen zentral darum geht, sich auszuprobieren, um so den passenden Weg zu finden (vgl. Arnett 2000, S. 479). Diese beziehen sich auf berufliche bzw. ausbildungsbezogene Fragen und ebenso auf Formen des Zusammenlebens und des eigenen Selbstbildes. Sie geht dabei auch einher mit einer Veränderung von einem eher fremdbestimmten Leben – in der Schule wie auch der Familie – zu einem selbstbestimmten Leben – der Selbstorganisation im Studium, der Selbststeuerung sozialer Kontakte, der aktiven Gestaltung des eigenen Lebens.

Gleichzeitig bietet der hier vorgestellte Zugang jedoch eine sinnvolle Erweiterung, weil hier die spezifischen Themen, Prozesse und Formen der biografischen Gestaltung in dieser Lebensphase empirisch konkretisiert werden.

Zudem konnte die Analyse zeigen, dass die Schwellenphase nicht mit dem Eintritt in die Hochschule endet. Vielmehr zeigen sich im Studienverlauf Veränderungen, in denen sich vielfältige Strukturen auflösen und sich neue entwickeln. Damit kann das Studium mit Turner zwar als „Statuspassage" (1989) betrachtet werden, in der sich die jungen Erwachsenen *„zwischen den Welten*" befinden und dabei vielfältige Prozesse der Transformation auf der Suche nach dem passenden Weg bewältigen. Die empirischen Rekonstruktionen können aber zeigen, dass diese Passage für die Subjekte eine Lebensphase darstellt, in der sie die Anforderungen des Studiums, Selbstfindung und Alltagsbewältigung in einen Zusammenhang bringen müssen – und dabei je unterschiedliche Formen des *Doing Transition* wählen.

Literatur

Arnett, Jeffrey J. (2000): Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties. In: American Psychologist 55, 5, S. 469-480.

Arnett, Jeffrey J. (2004): Emerging Adulthood: The Winding Road from the Late Teens Through the Twenties. Cary: Oxford University Press.

Arnett, Jeffrey J. (2015): The Cultural Psychology of Emerging Adulthood. In: Jensen, L.A. (Hrsg.): Oxford library of psychology. The Oxford handbook of human development and culture: An interdisciplinary perspective. Oxford: Oxford University Press, S. 487-501.

Blumer, Herbert (2013): Symbolischer Interaktionismus: Aufsätze zu einer Wissenschaft der Interpretation. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bridges, William (2004): Transitions. Making Sense of Life's Changes. Cambridge: Da Capo Press.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. https://www.bmfsfj.de/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf; [letzter Zugriff: 05.03. 2020].

Dausien, Bettina (2000): 'Biographie' als rekonstruktiver Zugang zu 'Geschlecht' - Perspektiven der Biographieforschung.. – Perspektiven der Biographieforschung. In Lemmermöhle, Doris; Klika, Dorle & Schlüter, Anne (Hrsg.), Lesarten des Geschlechts: zur DeKonstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung (S. 96-115). Opladen: Leske u. Budrich. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-35002.

Dausien, Bettina; Rothe, Daniela; Schwendowius, Dorothee (Hrsg.) (2016): Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung. Frankfurt: Campus.

Dippelhofer-Stiem, Barbara (1981). Hochschule als Umwelt: Konzeptualisierung und empirische Befunde. In Schulte, W. (Hrsg.), Soziologie in der Gesellschaft: Referate aus den Veranstaltungen der Sektionen der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, der Ad-hoc-Gruppen und des Berufsverbandes Deutscher Soziologen beim 20. Deutschen Soziologentag in Bremen 1980 (S. 412-416). Bremen: Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS). https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-188975

Dippelhofer-Stiem, Barbara (1987): Studentisches Lernen im Kulturvergleich. Ergebnisse eines internationalen vergleichender Längsschnittstudie zur Hochschulsozialisation. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Felden, Heide von; Schiener, Jürgen (2010): Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung. Wiesbaden: VS Verlag.

Friebertshäuser, Barbara (2004): Studium als neue Lebensphase. Facetten einer Statuspassage. In: Horstkemper, Marianne; Scheunpflug, Annette; Tillmann, Klaus – Jürgen; Walper. Sabine (Hrsg.): Aufwachsen. Die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In: Schüler- Jahrespublikation 2004. Seelze. Friedrich-Verlag, S. 47-50.

Friebertshäuser, Barbara/Kraul, Margret (2002): Studium und Biographie. In: Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf 2, S. 161-172.

Gennep, Arnold van (2005): Übergangsriten. Frankfurt (orig. Paris 1909).

Havighurst, Robert J. (1953): Human Development and Education. New York: Longmans Green.

Henrich, Kathrin (2021): Studium als biographischer Übergang. Eine qualitative Studie zur Perspektive der Studierenden. (Dissertationsschrift in Bearbeitung).

Hinrichsen, Merle (2020): Das FSJ als biographischer Zwischenraum. (Re-)Konstruktionen von Bildungswegen junger Erwachsener. Wiesbaden: Springer VS.

Hirschauer, Stefan (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: Zeitschrift für Soziologie 43, 3, S. 170-191.

Hof, Christiane; Maier-Gutheil, Cornelia (2014): Übergänge im Erwachsenenalter. Befunde und offene Fragen für die Erwachsenenbildung. In: Hof, Christiane; Meuth, Miriam & Walther, Andreas (Hrsg.): Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe (Übergangs- und Bewältigungsforschung). Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 146-168

Hof, Christiane (2020): Biografietheoretische Grundlagen reflexiver Übergangsforschung – eine Spurensuche. In: Walther, Andreas, Stauber, Barbara, Rieger-Ladich, Markus & Wanka, Anna (Hrsg.). Reflexive Übergangsforschung. Theoretische und methodologische Grundlagen. Hrsg. von Opladen: Barbara Budrich, S. 103-120

Huber, Ludwig (Hrsg.) (1983): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft 10, S. 114-138.

Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun (2016): Lebensphase Jugend. Weinheim: Beltz.

Keller, Reiner (2012): Das interpretative Paradigma. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.

Kohli, Martin (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 37, 1, S. 1-29.

Kokemohr, Rainer/Marotzki, Winfried (Hrsg.) (1989): Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien 1. Frankfurt a.M./Bern/New York: Peter Lang.
Krüger, Heinz-Hermann; Hüfner, Kilian; Keßler, Catharina; Kreuz, Stephanie; Leinhos, Patrick; Winter, Daniela (Hrsg.) (2019): Exklusive Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers am Übergang in Hochschule und Beruf. Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie. Wiesbaden: Springer VS.
Lempp, Theresa (2013): Freiwilligendienste und Zivildienst als Übergänge. In: Schröer, Wolfgang; Stauber, Barbara; Walther, Andreas; Böhnisch, Lothar & Lenz, Karl (Hrsg.), Handbuch Übergänge (S. 614–631). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
Levinson, David; Levinson, Judy D. (1996): The Season of a Woman´s Life. New York: Ballantine.
Lobe, Claudia (2015): Hochschulweiterbildung als biographische Transition. Teilnehmerperspektiven auf berufsbegleitende Studienangebote. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
Lörz, Markus (2011): Bildungsintentionen und Entscheidungsprozesse. Studienberechtigte 2010 ein halbes Jahr vor Schulabgang. Hannover: DZHW.
Marotzki, Winfried; Kokemohr, Rainer (Hrsg.) (1990): Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien 2. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
Maschke, Sabine (2014). Der Übergang ins Studium als Bildungsherausforderung. In: Ricken, N., Koller, H.-Ch. & Keiner, E. (Hrsg.): Die Idee der Universität – revisited. Wiesbaden: Springer, S. 209-228.
Merriam, Sharan B. (2005): How Adult Life Transitions Foster Learning and Development. In: New Directions for Adult and Continuing Education, 108, S. 3-13.
Müller, Tanja; Skeide, Annekatrin (2018): Grounded Theory und Biographieforschung. In: Lutz, Helma, Schiebel, Martina & Tuider, Elisabeth (Hrsg.): Handbuch Biographieforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 49-62
Oechsle, Mechthild et al. (Hrsg.) (2009): Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern. Wiesbaden: Springer VS.
Petzold-Rudolph, Kathrin (2018): Studienerfolg und Hochschulbindung. Die akademische und soziale Integration Lehramtsstudierender in die Universität. Wiesbaden: Springer VS.
Quenzel, Gudrun (2015): Das Konzept der Entwicklungsaufgaben. In: Hurrelmann, Klaus; Bauer, Ullrich; Grundmann, Matthias; Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz Verlag, S. 233-251.
Scherger, Simone (2009): Lebensalter, Lebenslauf. In: Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebekka/Larcher Klee, Sabina/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz, S. 532-546.
Schnitzer, Klaus (1998): Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.): Studien zu Bildung und Wissenschaft, Band 42.
Stauber, Barbara, Pohl, Axel, Walther, Andreas (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim: Juventa.
Truschkat, Inga (2011): Biographische Übergänge. In: Herzberg, Heidrun/Alheit, Peter (Hrsg): Biographie und Gesellschaft. Überlegungen zu einer Theorie des modernen Selbst. Frankfurt: Campus, S. 363-378.

Truschkat, Inga (2013): Biografie und Übergang. In: Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl/Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim: Juventa, S. 43-62.

Turner, Victor (1989): Das Ritual. Struktur und Anti-Struktur. Frankfurt: Campus.

Wanka, Anna. Rieger-Ladich, Markus. Stauber, Barbara & Walther, Andreas (2020): Doing Transitions: Perspektiven und Ziele einer reflexiven Übergangsforschung. In: Walther, Andreas; Stauber, Barbara; Rieger-Ladich, Markus & Wanka, Anna (Hrsg.): Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen. Opladen/Berlin/ Toronto: Barbara Budrich, S. 11-38.

Wahl, Johannes (2019): Transformation des Subjekts im Kontext des Übergangs in die Hochschule. In O. Dörner, C. Iller, H. v. Felden & S. Lerch (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung. Opladen: Budrich. S. 315-325.

Welzer, Harald (1990): Zwischen den Stühlen. Eine Längsschnittuntersuchung zum Übergangsprozeß von Hochschulabsolventen. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Welzer, Harald (1993): Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen: Edition Diskord.

Praktiken der Ko-Konstruktion: Die Auswirkung von Adressierungen auf die Gestaltbildung erzählter Lebensgeschichten

Jessica Lütgens und Bianca Lenz

Dass Praktiken der Ko-Konstruktion zwischen Biograf*in und Interviewer*in innerhalb eines biografisch-narrativen Interviews von Bedeutung sind, ist unstrittig. Als Ko-Konstruktionen bezeichnen wir in diesem Beitrag den interaktiven und -subjektiven Herstellungsprozess zwischen Interviewer*innen und Biograf*innen. Dausien charakterisiert mit dem Begriff Ko-Konstruktion die „Text-Kontext-Relationen" sowie auch den Re-Konstruktionsprozess der Analyse (2004, S. 321f.). Völter (2006) bezeichnet damit die Rekonstruktion der Biografie durch die Biograf*innen selbst; es handele sich bei den erzählten Lebensgeschichten „um Ko-Konstruktionen der im Alltag vorgefundenen oder in biografischen Interviews erzeugten biografischen Selbst-Konstruktionen" (ebd., S. 271).

Wie Praktiken der Ko-Konstruktion aussehen, welchen Einfluss sie auf das Interview haben, wann und wo sie stattfinden, wird in der biografischen Forschung jedoch eher selten dezidiert in den Fokus genommen. Solche entscheidenden Fragen laufen eher in der Analyse ‚mit', denn die Forschungsfrage von biografischen Studien zielt i.d.R. auf andere Bereiche ab. Wir möchten unseren Beitrag dazu nutzen, uns vertieft der Frage zu widmen, wie Praktiken der Ko-Konstruktion – in diesem Fall der wechselseitigen Adressierung – sowohl innerhalb der Akquise von Interviewpartner*innen als auch innerhalb des Interviews auf die Gestaltbildung von Lebensgeschichten wirken. Konkret fragen wir in dem Beitrag: wie ko-konstruieren Biograf*in und Interviewer*in mittels Adressierungen die „bildnistheoretische und ‚schöpferische Aufgabe', in einem Arbeitsbündnis unter asymmetrischen Voraussetzungen und einer artifiziellen Kommunikationssituation [...]" (Selbert 2015, S. 187ff.), eine Lebensgeschichte als Leidens- oder Erfolgsgeschichte?[1]

Um diese Frage zu beantworten, werden wir nicht nur das Interview selbst untersuchen, sondern bereits in der Vorphase beginnen und betrachten, wie die Ansprache der potenziellen Interviewpartner*innen innerhalb der Akquise –

1 Die Bezeichnung einer Lebensgeschichte als ‚Erfolgs-' oder ‚Leidensgeschichte' ist keine normative Wertung der Gestalt des erzählten Lebens, sondern eine durch die Biograph*innen gebildete Präsentationsweise der Lebensgeschichte.

bei der Umsetzung des Prinzips der informierten Einwilligung[2] – dazu führt, Lebensgeschichten in einer spezifischen Weise gestaltbildend zu ko-konstruieren. Damit möchten wir einerseits einen Beitrag zur Verknüpfung von Praxistheorie und Biografieforschung auf der ‚Anwendungsebene' leisten. Andererseits setzen wir mit unserer Fragestellung einen Impuls von Truschkat (2013) um, die dafür plädiert, dass für eine biografische Übergangsforschung „auch das Verhältnis der sozialen Rahmung der Übergangserlebnisse und der biografischen Eigensinnigkeit der Bearbeitung dieser Rahmung von Interesse" (ebd., S. 60) sei.

Theoretische Rahmung: ‚Doing biography' im Kontext des narrativen Interviews

An dieser Stelle präsentierten wir einen Blick auf Theorien zur (Ko-)Konstruktion von Biografie im Kontext des narrativen Interviews. Biografie ist einem theoretischen und methodologischen Verständnis folgend ein soziales Konstrukt, resultierend aus Lebenslagen und Ereignissen, in die eine Person – auf welche Weise auch immer – verwickelt war, und ist eingebettet in und beeinflusst durch Gesellschaft, Diskurse und Institutionen. Sie ist Sozialität und Subjektivität in einem. Häufig erzählen Personen im Rahmen eines biografisch-narrativen Interviews ihre Lebensgeschichte zum ersten Mal in Gänze – diese *Lebensgeschichte* ist ein Spiegelbild der sozialen Konstruktion ihrer Biografie.

Der Konstruktionsprozess einer Lebensgeschichte wird in dem Konzept ‚doing biography' als ein gemeinschaftlicher beschrieben. Dausien (2000) fasst unter diesem Konzept zum einen den Herstellungsprozess, bspw. die Interviewsituation, zum anderen verweist sie damit auf die konstruktivistische Annahme, „dass man eine Biographie ebenso wenig wie ein Geschlecht oder einen sozialen Status nicht einfach ‚hat', sondern sie immer erst interaktiv ‚herstellt'" (Dausien/Kelle 2005, S. 207).

Eine Interviewsituation als Anlass zum doing einer Lebensgeschichte unterliegt den sozialen Regeln des Alltags. Und das bedeutet,

„[…] dass all das, was gesellschaftlich vorhanden und in beide Gesprächspartner eingeschrieben ist, auch hier eindringt: Fragen von Macht und Hierarchien, die Wirkung des Ortes,

2 Das „Prinzip der informierten Einwilligung" ist u.a. dem Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie verankert. Es umfasst die informierte, freiwillig gegebene, oftmals schriftliche Einverständniserklärung zu der Teilnahme an dem Forschungsprozess, aber „[i]t goes beyond the statement that is prepared and administered in the so-called consent procedure. It should begin as a conversation – an ongoing, two-way communication process between research participant and the investigator" (Sieber 2009, S. 110).

die Umstände des Zustande-Kommens des Interviews, sinnliche Eindrücke, Ängste, aktuelle Befindlichkeiten usw. prägen die Situation, die Produktion der Biographie und damit auch die erzählte Lebensgeschichte“ (Bukow/Spindler 2005, S. 13f.).

Bukow und Spindler beschreiben diesen „Prozess des doing biography“ in der Interviewsituation daher als „einen Aushandlungsprozess“ (ebd., S. 11). Diesen Aushandlungsprozess des doing biography beschreiben wir im Folgenden übergeordnet als Praxis der Ko-Konstruktion von Lebensgeschichten.

Ransiek (2016) geht in ihrem Beitrag zu Ko-Konstruktion auf das Verhältnis von Interaktion, Diskurs und Narration ein und erinnert als eine der wenigen Forscher*innen daran, auch die Kontaktaufnahme zu reflektieren (2016, S. 285f.). Die erzählte Lebensgeschichte der Biograf*innen wird bei ihr nicht wie bei Völter (2006, S. 280) als Eigenkonstruktion gefasst, sondern als reziproker Prozess:

„Die diskursive Herstellung von Interaktionen […] berührt die Frage des Sprechens im Interview, die mit dem Setting des Interviews zusammenhängt. Wie ist der Raum, in den ich mich begebe, diskursiv vorgeformt? [...] Auch ich als Forscherin gehe mit einem Repertoire von Deutungen über mein Gegenüber in das Interview; zusammen produzieren wir ein spezifisches, gemeinsam konstruiertes Setting bzw. eine Rahmung dieser Situation, in dem sich eine spezifische Version von erzählter Lebensgeschichte der Befragten entwickelt. […] Dabei werden sowohl Selbst- als auch Fremdzuschreibungen wirksam, die bereits diskursiv vorgeformt und mit Deutung belegt sind. Diese Positionen legen fest, in welcher Art und Weise das Erleben thematisiert werden kann“ (Ransiek 2016, S. 291f.).

Wundrak (2018) verweist darauf, dass in der Praxistheorie die „(Über) Betonung auf den Text“ kritisiert wird. Sie plädiert deshalb für den „Einbezug praxeologischer Annahmen in die biografietheoretische Methodologie“ (ebd., S. 83), um zu einer „mehrdimensionale[n] Perspektive auf die Gestalthaftigkeit lebensgeschichtlicher Erzählungen“ (ebd.) zu gelangen. Sie fragt daher, „[i]n welcher Weise […] das Tun außerhalb des Textes mit dem Text in Zusammenhang [steht]“ (ebd., S. 86). Im Sinne einer Triangulation der Methoden bezieht sie diese Perspektive auf das Tun mit ein.

Die genannten Beiträge haben gemeinsam, dass sie annehmen, dass es Ko-Konstruktionen von Lebensgeschichten und Biografien gibt, also beide ein Produkt gemeinschaftlicher Aushandlungsprozesse sind. Dabei gehen sie jedoch davon aus, dass sich Ko-Konstruktionen stets nur innerhalb des Interviewsettings vollziehen, obgleich angemahnt wird, die Umstände des Zustande-Kommens des Interviews ebenfalls zu reflektieren. Diese Leerstelle bringt uns dazu, in diesem Artikel den Fokus nicht nur auf die Praktiken der Ko-Konstruktion innerhalb des Interviews, sondern auch auf die gestaltbildende Präformierung des Interviews und die Akquise der Interviewpartner*innen mittels des Anschreibens zu legen. Diese beiden hier im Folgenden eröffneten Ebenen des ‚Davors‘ und ‚Währenddessens‘ wollen wir anhand empirischen Materials betrachten und damit die Theorie, Methode und Methodologie

des biografischen Interviews praxistheoretisch erweitern. Auf diese Weise fordert der Beitrag dazu auf, sensibel und selbstkritisch auf die Wirkmächtigkeit von Praktiken der Ko-Konstruktion – konkret: der Adressierung – zu reflektieren; und das auch schon *vor* dem Interview. Dieser Appell unseres Beitrags lässt sich auch auf weitere biografische Studien übertragen.

Falldarstellungen unter dem Blickwinkel von Adressierungen

Im Folgenden stellen wir Praktiken der Ko-Konstruktion vor und während eines biografisch-narrativem Interviews aus zwei ganz unterschiedlichen Studien jeweils anhand eines ausgewählten Falls vor. Um den Kontext, in welchem die Interviews entstanden, nachvollziehen zu können, geben wir zunächst einen kurzen Einblick in die beiden Projekte.

Die Studie „Die richtige Hilfe!? Jugendliche in Auseinandersetzung mit dem Jugendjobcenter" (Lenz 2022) fragt, wie junge Menschen in prekären Lagen Übergänge von der Schule in Ausbildung und/oder Erwerbsarbeit gestalten. Im Fokus steht die Gestaltung des Übergangs im Spannungsfeld der institutionellen Normierungs- und Regulierungsprozesse des sogenannten Jugendjobcenters (JJC) – einem Zusammenschluss des Jobcenters, der Agentur für Arbeit und der Jugendberufshilfe. Dieses will unter 25-Jährige im ‚Hartz IV'-Bezug ‚möglichst passgenau' im Übergang von der Schule in den Beruf betreuen. Die zentralen Fragen der Studie lauten: Wie thematisieren die jungen Erwachsenen ihre Handlungsmöglichkeiten und wie ändern sich ihre Lebensentwürfe in Auseinandersetzung mit dem JJC?

Die Studie „‚Ich war mal so herzlinks' – Politisierung in der Adoleszenz. Eine biographische Studie" (Lütgens 2020) fragt danach, wie und warum junge Erwachsene aus biografischer Perspektive linkspolitisch aktiv werden. Thematisiert wird in der Studie also der Übergang in politische Kollektive. Dabei kommt sie zu dem Schluss, dass Politisierung ein mehrdimensionaler, diachroner und kontinuierlicher biografischer Prozess ist. Politisierung wird damit einerseits zusammenfassend als eine politische Modulation eines ‚(Lebens-)Bewältigungshandelns' (Böhnisch/Schefold 1985) mit dem Ziel, die gesellschaftlichen Ursachen dieser Notwendigkeit anzugehen, andererseits als Resonanzkörper sozialer Lebenslagen und gesellschaftlicher (Herrschafts-)Verhältnisse rekonstruiert.

Die ausgewählten Fälle stehen exemplarisch für einen Großteil des Samples aus den diesem Beitrag zugrunde liegenden Studien: während die Biograf*innen in der Studie zu den ‚richtigen Hilfen' oftmals unter schwierigen Lebenslagen aufwachsen und im Kontext des JJC Momente von Kontrollver-

lust und Fremdbestimmung erleben, erfahren und präsentieren sich die linkspolitisch aktiven Biograf*innen der zweiten Studie – selbst beim Aufwachsen unter prekären Bedingungen – auch aufgrund ihrer Politisierung als handlungsmächtig und selbstbestimmt. Die Analyse erfolgt in beiden Studien anhand der biografischen Fallrekonstruktion nach Rosenthal (2008). Die Erhebungsmethode ist die des narrativen Interviews nach Schütze (1983).

Die folgenden Falldarstellungen legen zwecks der Erkundung des Zustande-Kommens der Gestalt von Lebensgeschichten aus praxeologischer Perspektive einen Fokus auf (1) die Ko-Konstruktion der Lebensgeschichte im ‚Davor' – konkret: im Rahmen der Akquise der Interviewpartner*innen – sowie (2) die Ko-Konstruktion im ‚Währenddessen', also innerhalb des Interviews.

Chahida: Ko-Konstruktion einer Leidensgeschichte

Der für den Beitrag ausgewählte Fall von Chahida zeichnet sich dadurch aus, dass sie ihr Leben „unter'm Jobcenter" (Chahida, Z. 682) als Leidensgeschichte und Geschichte des Scheiterns präsentiert sowie die Interviewerin wiederholt adressiert und latent bis manifest dazu auffordert, ihren Blickwinkel einzunehmen.

Chahida ist zum Zeitpunkt des Interviews 18 Jahre alt. Mit vier Jahren migriert sie mit ihrer Familie aus Nordafrika nach Deutschland und wächst in einem als Brennpunkt bekannten Stadtteil Frankfurts auf. Sie durchläuft die in Deutschland typischen (Bildungs-)Institutionen und verlässt die allgemeinbildende Schule ohne Hauptschulabschluss. Diesen absolviert sie ein Jahr später mit 16 Jahren in einer beruflichen Schule. Da ihre Eltern „Hartz IV"-Leistungen beziehen, wird sie vom JJC betreut. Nach ihrem Abschluss durchläuft sie in knapp zwei Jahren drei Maßnahmen des JJC zur Aktivierung, beruflichen Orientierung und Vermittlung in Ausbildung und Arbeit.

Vom Jugendjobcenter ins Interview – Praktiken der Ko-Konstruktion im ‚Davor' des Interviews

Chahida hat am Morgen des Interviews einen Termin bei ihrer Fachkraft im JJC. Sie entdeckt dort den Flyer der Forscherin zur Akquise von Interviewpartner*innen:

„Junge Menschen für eine Studie gesucht! Was ist bisher in Deinem Leben passiert, was möchtest Du in Deinem Leben machen? Welche Rolle spielt des Jugendjobcenter dabei? Bietet es Dir eine Hilfe dabei, Dein Leben so zu führen, wie Du es Dir wünschst? Oder schränkt es Dich eher ein? Das sind Fragen, die ich meiner Doktorarbeit beantworten möchte. Dafür suche ich junge Menschen, die seit mindestens einem halben Jahr im Jugendjobcenter (JJC) betreut werden und zu einem Gespräch bereit sind."

Zentrale Fragen der Studie gibt die Forscherin im Sinne einer informierten Einwilligung bereits im Flyer preis und benennt ihre Zielgruppe. Deutlich wird, dass es um die Lebensgeschichte der Interviewpartner*innen gehen soll, wobei Fragen bezüglich des JJC enthalten sind, damit die potenziellen Interviewpartner*innen sich etwas unter dem Aufruf vorstellen können und ihr Interesse geweckt wird. Der Flyer bildet den ersten ‚Adressierungsmoment' und kann von den Jugendlichen auch so interpretiert werden, dass die Forscherin nur an ihrer Geschichte mit dem JJC interessiert sei. Dies ist nicht der Fall, denn ihr ist daran gelegen, eine Erzählung der Lebensgeschichte zu evozieren, deren Schwerpunkte durch die Relevanzen der jeweiligen Interviewpartner*innen gesetzt werden.

Nachdem Chahida den Flyer entdeckt hat, kontaktiert sie – noch im JJC befindlich – die Forscherin. Spontan kommt ein Termin an der Universität zustande. Rund 30 Minuten nach ihrem Anruf holt die Forscherin Chahida an der nächstgelegenen Haltestelle ab und begleitet sie in ein freies Büro auf dem Campus. Die Gesprächsatmosphäre ist entspannt. Im Büro angekommen erläutert die Forscherin Chahida das Vorgehen des biografisch-narrativen Interviews, klärt Fragen und geht letztlich zum Erzählimpuls über. Nach der offenen Erzählaufforderung fragt Chahida zunächst: „also wo es alles begann mit Jobcenter meinen Sie?". Die Forscherin wiederholt den Erzählimpuls sinngemäß, wonach Chahida ratifiziert: „ach so", und ihre Erzählung mit der Migration nach Deutschland beginnt. Trotz der Ratifikation des Erzählimpulses, von ihrem Leben insgesamt zu erzählen, konzentriert Chahida sich in ihrer Eingangspräsentation sowie im Interview insgesamt auf ihre Auseinandersetzung mit der Arbeitsverwaltung sowie ihren Berufsorientierungsprozess. Auch auf Nachfrage handelt sie Themen und Lebensphasen außerhalb dieses Schwerpunkts sehr kurz ab und schildert aufgrund dieser thematischen Konzentration eine ‚Leidensgeschichte'.

Neben der Ansprache mittels des Flyers mag hierbei auch die vor dem Interview liegende Situation eine Rolle gespielt haben: Chahida kontaktiert die Forscherin, während sie sich noch im JJC befindet. Sie hatte an diesem Morgen ein Gespräch mit der für sie zuständigen Fachkraft und ist, als kurze Zeit später das Interview beginnt, noch aufgewühlt von diesem Termin, dessen Verlauf sie als konflikthaft beschreibt. Auf Basis dieser Vorgeschichte sowie des Interviewverlaufs ist anzunehmen, dass Chahida mit der Erwartung in das Interview geht, ihre Erfahrungen mit dem JJC erzählen zu können – dies hat in diesem Moment höchste Relevanz für sie. Das Interview wird also geprägt durch die allererste Adressierung Chahidas mittels des Flyers sowie beeinflusst durch die vorhergehende als ungerecht empfundene Auseinandersetzung mit der für sie zuständigen Fachkraft.

„ja, Sie wissen schon“ – Praktiken der Ko-Konstruktion im ‚Währenddessen‘ des Interviews

Chahida wendet sich im Interviewverlauf häufig direkt an die Forscherin. Diese Adressierungen prägen das Interview und bedingen auch, dass Argumentationen und Evaluationen vorherrschende Textformen sind. Chahida fordert in diesen die Forscherin auf, ihre Perspektive einzunehmen und sie zu bestätigen. Dies geschieht zum Beispiel im Rahmen einer Sequenz, in der Chahida argumentiert, warum sie eine angebotene Ausbildungsstelle bei einem Schnellrestaurant nicht annimmt.

„ja, ich möchte=das interessiert mich einfach nicht mehr, wegen da ist so richtig hektisch muss schnell los und du musst auch in die Küche arbeiten von Küche musst wieder zu Service springen, ja, Sie wissen schon, Sie waren bestimmt bei Burger King ((lachen)) //I: ja, genau, war ich ((lachen))// ...ja, und das konnt ich mir halt gar nicht vorstellen.“

Es ist Chahida wichtig, dass die Forscherin ihr empathisch folgt. Mittels einer rhetorischen Figur bezieht sie sie in ihre Geschichte ein und evoziert, dass diese sich in ihre Lage versetzt. Aufgrund von Aussagen von Chahida wird deutlich, dass sie mit der Ablehnung von Ausbildungs- und Jobangeboten zumindest im JJC nicht auf Verständnis stößt und riskiert, sanktioniert zu werden. Bedingt durch die erfahrene Ablehnung im JJC verstärkt sich ihr Bedürfnis, Bestätigung oder zumindest Verständnis für ihre Handlungen zu erhalten. Durch ihr Lachen, als sie die Forscherin adressiert, möchte sie womöglich darstellen, wie absurd das Angebot des Ausbildungsplatzes in dem Schnellrestaurant für sie gewesen ist. Sie erreicht, dass die Forscherin in ihr Lachen einstimmt und ihr damit implizit zustimmt. Diese Interaktion resultiert auch aus den alltäglichen Regeln der Kommunikation: die Forscherin möchte ihr Gegenüber nicht irritieren oder vor den Kopf stoßen. Als Interviewerin ist es ihr wichtig, sich verständnisvoll zu zeigen und dabei auch gemeinsam zu lachen (Loch 2002, S. 239). Als zugewandte Zuhörerin bestärkt die Forscherin Chahida letztlich in ihren Aussagen, selbst, wenn sie nur aufmunternd nickt, um Chahida im Erzählen zu ermutigen.

In einer Art Abschlussstatement auf die letzte Interviewfrage hinsichtlich unbesprochener Themen oder weiterer Ergänzungen, evaluiert Chahida ihre aktuelle Situation:

„wenn Sie, beim Jobc- unter’m Jobcenter leben haben Sie so ein scheiß Leben. // I: Mmh. // ...Sie können nicht machen was Sie möchten (2) Sie können nicht sogar irgendwo wegvereisen, […] wie im Knast, nur dass man Zuhause lebt (lacht leicht resigniert) // I: Nur mit Freigang sozusagen. // ...ja […] die rufen auch immer die Maßnahmen an und fragen ob man wirklich gekommen ist, wie’s läuft, ob man was gefunden hat […] leider ist das so //I: Das ist hart (1) Mmh.//.“

Chahida macht – vermutlich auch angesichts der von ihr aufgeworfenen und stets ko-präsenten ‚Schuldfrage‘ – deutlich, dass ein Leben „unter’m Jobcenter“ ein „scheiß Leben“ sei, das sie, die über ihre Eltern ‚Hartz IV‘-Leistungen

bezieht, nicht gewählt hat, und dass sie diese Lebenslage, in der sie sich gemäß ihrem Gefängnis-Vergleich in ihren Freiheiten eingeschränkt und kontrolliert fühlt, nur allzu gern verlassen möchte. Auch in diesem abschließenden Statement adressiert Chahida die Forscherin und evoziert, dass diese sich in ihre Lage versetzt, wie sich ein solches Leben unter einem als repressiv empfundenen JJC anfühlen mag. Chahida bekräftigt an die Forscherin gerichtet ihre Aussage mit einem „ja (1) leider ist das so“, und versichert sich damit abschließend, dass diese ihrer Argumentation und Evaluation folgt – was die Forscherin mit einem verständnisvollen „das ist hart“ unter Beweis stellt.

Insgesamt bestätigt die Forscherin wiederholt durch Äußerungen, die eine Anerkennung von Chahidas Lage ausdrücken sollen, deren Argumente und Evaluationen – und damit ebenfalls Chahidas Leidensgeschichte. Auch die Praktik des aufmerksamen Zuhörens (Laute wie „mmh“ oder „ja“) bekräftigt tendenziell die präsentierte Leidensgeschichte.

Zwischenfazit zur Ko-Konstruktion einer Leidensgeschichte im Kontext des Jugendjobcenters

Der erste Moment der gemeinsamen Konstruktion von Chahidas Biografie entsteht durch die Adressierung mittels des Flyers. Durch die aus forschungsethischen Gründen gebotene Information der Interviewpartner*innen wird im Kontext der Akquise bereits der Rahmen des Interviews deutlich, obgleich die Forscherin die gesamte Lebensgeschichte interessiert. Indem die Forscherin junge Erwachsene, die ‚Hartz IV‘-Leistungen in Anspruch nehmen (müssen), adressiert, setzt sie einen Rahmen für die Erzählung der Biograf*innen. ‚Erfolgsgeschichten‘ zu präsentieren ist unter diesem Rahmen schwierig; der ‚Hartz IV‘-Bezug markiert bereits ein Abweichen von einem ‚Normallebenslauf‘ und versetzt die Interviewpartner*innen in einen Rechtfertigungszwang, warum sie nicht in Ausbildung oder Arbeit sind und Sozialleistungen beziehen. Die Präsentation der Lebensgeschichte erfolgt dadurch vor allem im Modus der Argumentation und Evaluation und weniger in der Textsorte Erzählung. Dabei ist es Chahida ein Anliegen, dass die Forscherin als Gesprächspartnerin und empathische Autorität ihrer Argumentation folgt. Sie adressiert sie direkt und evoziert eine Reaktion, die im Sinne der Kommunikationsregeln und des Interesses der Forscherin an einer entspannten Interviewsituation Chahidas Aussagen bestätigt und die Herstellung einer Leidensgeschichte tendenziell ko-konstruiert.

Pauline: Ko-Konstruktion einer Erfolgsgeschichte

Ein für diesen Beitrag ausgewählter Fall aus dem Sample der Studie zu Politisierung in der Adoleszenz ist der Fall von Pauline. Diese präsentiert ihre Lebensgeschichte als eine kontinuierliche Erfolgsgeschichte, was für ihren Typus einer Politisierungsbiografie als ‚typisch' rekonstruiert werden konnte.

Pauline ist zum Zeitpunkt des Interviews 25 Jahre alt. Sie wächst sozial abgesichert in einer ökologisch sensibilisierten Mehrgenerationsfamilie in einem ländlichen Wohnumfeld auf. Paulines Eltern gehen Berufen mit einem alternativen Profil nach und wählen die Partei ‚Die Grünen'. Die Biografin wird mit 13 Jahren in der Organisation ‚Grüne Jugend' aktiv, vollzieht ein Jahr später einen Bildungsaufstieg von der Realschule auf das Gymnasium und wird während ihres Abiturs mit 19 Jahren in ein kommunalpolitisches Amt gewählt. Während ihres Studiums wird Pauline zudem in der ‚Grünen Hochschulgruppe' aktiv und übernimmt mit 24 Jahren das höchste Amt der Verfassten Studierendenschaft ihrer Universität: sie wird Vorsitzende des Studierendenrats (StuRa). Neben ihren Ämtern in der Kommunal- und Hochschulpolitik jobbt Pauline und wird ihr Studium der Soziologie in der Regelstudienzeit abschließen.

„ich habe prinzipiell ein gutes Gefühl und [...] bilde mir ein ungefähr zu wissen um was es dir geht" – Praktiken der Ko-Konstruktion im ‚Davor' des Interviews

Um potenzielle Interviewpartner*innen zu akquirieren, hat die Forscherin für ihre Studie eine E-Mail mit einem Anschreiben an ca. 60 von ihr als ‚links' identifizierte Jugendorganisationen, Bündnisse, Gewerkschaften, Szene-Kollektive, Gruppen, soziale Bewegungen und Organisationen geschickt. Dieses Anschreiben beinhaltete u.a. die Formulierung:

> „Ziel meiner Forschung ist es, herauszufinden wie Biographie und Politik verwoben sind, wie politisches Bewusstsein die Biographie prägt und umgekehrt, welche Rolle familiäre und soziale Faktoren spielen und welche Motivationen, Deutungen und Ideen hinter politischer Aktivität stehen. […] Meine potentiellen Interviewpartner*innen sollten zwischen 18–35 Jahre alt sein, sich als politisch aktiv bezeichnen, sich im linken Szene-Umfeld / Themenfeldern / Milieu verorten. […] Dazu bitte ich meine Interviewpartner*innen, mir ihre Familien- und Lebensgeschichte zu erzählen."

Im Sinne einer informierten Einwilligung ist eine solche kurze Vorab-Information für potenzielle Interviewpartner*innen ein fester Bestandteil des forschungsethisch reflektierten Feldzugangs. Zugleich wurde damit nicht nur informiert, sondern auch das Thema der Studie – nämlich linke Politisierung innerhalb von Biografien – gesetzt. Zu erwarten war somit, dass nur diejenigen sich melden würden, die linkspolitisch aktiv sind und ein Interesse an biografischer Selbstthematisierung zum Sujet Politisierung haben. Während eine

linksradikale politische Aktivität Jugendlicher verpönt ist, erfährt das soziale und politische Engagement in Deutschland gesamtgesellschaftlich große Anerkennung, was auch ein Grund ist, weshalb vor allen Dingen institutionell und formalpolitisch aktive junge Erwachsene sich auf die Interviewanfrage zurückmeldeten.

Das oben genannte Anschreiben ging u.a. an einen StuRa raus. Nach wenigen Tagen meldete sich Pauline und schrieb, sie sei eine der Vorsitzenden dieses StuRa und habe Interesse, an dem Interview teilzunehmen. Genauer stand in ihrer E-Mail: „gerne stelle ich mich für dein Interview zur Verfügung. Ich finde das Thema spannend und weiß aus eigener Erfahrung, wie schwer es ist [...] Interviewpartner*innen für dergleichen zu finden." Weiter antwortete sie auf mein Angebot hin, Nachfragen zu stellen:

„[…] ich habe prinzipiell ein gutes Gefühl und sollte ich wirklich dringend Rückfragen haben, kann ich die dir ja auch beim Treffen stellen. Wie gesagt, ich habe selber schon zu dem Thema gearbeitet und bilde mir ein ungefähr zu wissen um was es dir geht. […] Wir können uns gerne in den Büroräumen des StuRa treffen?"

Paulines Kommunikation lässt das Bild einer entscheidungsfreudigen und selbstbestimmten Macherin entstehen, die weiß, worum es geht. Die Erwähnung, dass sie die Vorsitzende sei, unterstreicht, dass das Interview nun Chefsache ist. Die Forscherin ist sich beim Interviewtermin jedoch von vorneherein unsicher gewesen, ob Pauline mit ihren Aussagen, sie habe selbst schon „zu dem Thema gearbeitet", gemeint hat, dass sie selbst schon narrative Interviews zu Politisierung durchgeführt oder, dass sie welche gegeben hat. In beiden Fällen hat die Forscherin damit gerechnet, auf eine junge Frau zu treffen, die sich mit biografischer Forschung und Interviewführung auskennt. Durch ihre Art zu schreiben und die Wahl des Ortes für das Interview nimmt Pauline die Adressierung durch das Anschreiben (politisch aktiv, verortet sich in der Linken, will Lebensgeschichte erzählen) an und übernimmt – als Chefin der Studierendenvertretung – die Führung über die Interviewsituation.

„ich hab tatsächlich unglaublich viele [...] Interviews in letzter Zeit geführt" – Praktiken der Ko-Konstruktion im ‚Währenddessen' des Interviews

Pauline und die Forscherin trafen am Tag des Interviews in den Büroräumen des StuRas aufeinander. In der kurzen Unterhaltung vor Beginn des Interviews erwähnt Pauline erneut, in letzter Zeit Interviews geführt zu haben:

„[…] ich hab tatsächlich unglaublich viele qualitative Interviews in letzter Zeit geführt irgendwie //I: Krass.//...weil halt viele meiner Freundinnen auch ähnliche [...] Sachen gemacht haben [...] ich bin ja auch noch in der Hochschulgruppe aktiv und so und wenn man dann in diesem Umfeld aktiv ist und alle wissen dann ‚Ah ja du hast doch bei der schon mal ein Interview gegeben' […]."

Da Pauline mehrfach betont hatte, sich auszukennen, und auch bemerkt, dass sie keine Nachfragen hat, startet die Forscherin mit dem offenen Erzählimpuls. Jedoch reagiert Pauline irritiert und beginnt ihre Eingangspräsentation nach kurzem Zögern mit den Worten: „Ok. (.) Ähm ich versuch das jetzt so halb chronologisch und mit so n bisschen wie man einen Lebenslauf schreibt, keine Ahnung." Es folgt ein Bericht von etwa sechs Minuten. Die Eingangspräsentation schließt sie mit den Worten „Ähm (2), genau. [...] schwierig, wenn man mal so seine Lebensgeschichte erzählen soll // I: Mhm. //...ja. Ich weiß nicht, du kannst ja einfach nachfragen, wenn du irgendwie was (6)." Im Anschluss stellt die Forscherin die erste narrative Nachfrage zu Paulines früher Kindheit, auf welche Pauline ebenfalls irritiert reagiert – sie hat offensichtlich angenommen, die Forscherin würde das Interview derart führen, dass sie problemlos argumentieren und evaluieren kann, nicht aber, dass diese Nachfragen zu ihrer Kindheit stellen würde. In der Folge prägt Paulines immer offenkundiger werdendes Unbehagen auf die Fragen, die sich nicht per se um Politik drehen oder durch Argumentationen beantworten lassen, die weitere Interaktion. Das wiederum irritiert die Forscherin: aufgrund von Paulines Betonung, dass sie sich mit solchen Interviews auskenne, nahm die Forscherin an, sie würde gerne von ihrem ganzen Leben erzählen. Nun aber bringen diese unterschiedlichen Adressierungen die Biografin und die Forscherin in Verlegenheit. Pauline reagiert auf Nachfragen zu ihrer Biografie mit Zögern, verschränkt die Arme vor der Brust und verzieht das Gesicht, weshalb die Forscherin – ohne sich dessen bewusst zu sein – zunehmend Fragen derart modifiziert, dass sie eher auf Argumentationen abzielen.

In der Analyse des Interviews lässt sich rekonstruieren, wie Pauline eine Wunsch-Adressierung und Selbstpräsentation als Expertin im Bereich Politik angeführt hat. Sie möchte weniger über ihre Lebensgeschichte an sich als über manifest politische Positionen sprechen. Pauline möchte als Expertin, nicht als Biografin anerkannt und dadurch befähigt werden, ihre Lebens- als Erfolgsgeschichte darzustellen. Nun macht vieles Sinn: Da Pauline sich als Expertin empfindet, benötigte sie vor dem Interview keine Informationen von der Forscherin und wünscht auch als solche adressiert zu werden. Der biografische Fokus der durchgeführten Studie untergräbt diese Wunsch-Adressierung, da Biografie als vermeintlicher Gegenstand der Mikro-Ebene oftmals als ‚unpolitisch' im Kontrast zu der vermeintlichen Makro-Ebene der Politik wahrgenommen wird. Eine Beforschung von Politisierung über die Lebensgeschichte stellt daher Paulines Status als Expertin in Frage, weil Biografie für Pauline selbst nicht als ‚politisch' wahrgenommen wird – sie will lieber über formale und manifeste Politik und Politisierung sprechen.

Um die Biografin und Forscherin in eine Situation zu bringen, in der das Interview weitergeführt werden kann, bestätigt die Forscherin im weiteren Verlauf Paulines Wunsch-Adressierung als Expertin, indem sie Nachfragen derart stellt, dass Pauline diese als solche beantworten kann und dabei z.B.

nicht zwingend auf ihre als ‚protopolitisch' empfundene Lebensgeschichte eingehen muss. Darüber ko-konstruiert die Forscherin das Interview als Experteninterview unter biografischen Vorzeichen, beteiligt sich an der Herstellung von Paulines Lebens- als Erfolgsgeschichte und kann zugleich das Interview mit einem guten Gefühl abschließen.

Zwischenfazit zur Ko-Konstruktion einer Erfolgsgeschichte im Kontext einer Politisierung

Die Fallrekonstruktion des Interviews lässt vermuten, dass die Gestalt von Paulines Leben als Erfolgsgeschichte eine Konstante ist. Pauline produziert vermutlich stets eine ähnliche Weise der Selbstpräsentation und ruft zu einer Adressierung als Expertin auf. Wird diese Wunsch-Adressierung irritiert, rufen die Regeln der Kommunikation innerhalb des Interviews zu einer Glättung der Irritation auf. Am Fall von Pauline zeigt sich sehr deutlich, dass eine Ko-Konstruktion bereits vor dem Interview, durch das Anschreiben, im Kontext der Anfrage begonnen wird. Es wurde im Anschreiben deutlich gemacht, dass junge Erwachsene gesucht werden, die sich als ‚politisch' und ‚aktiv' verstehen, jene, die potenziell mit Selbstbewusstsein von ihrem Leben und politischen Ideen sprechen wollen. Im Interview selbst jedoch wurden die Interviewpartner*innen nicht nur nach ihrer Expertise zu Politik, sondern auch zu ihrer Lebensgeschichte befragt. Pauline rückt diese potenzielle Schieflage zwischen der vermeintlich unpolitischen Lebensgeschichte, ihrer Wunsch-Adressierung als Expertin, dem Streben nach einer Erfolgsgeschichte und der durch das Anschreiben suggerierten Adressierung wieder gerade, indem sie ihrem Unbehagen an der Diskrepanz zwischen Wunsch, Erwartung und Realität körperlich und sprachlich Ausdruck verleiht. Darauf reagiert die Forscherin, indem sie versucht, für Pauline und sich eine angenehme Situation herzustellen und ko-konstruiert dadurch das Interview durch die Art der Nachfragen derart, dass es der gewünschten Adressierung entspricht.

Diskussion der Falldarstellungen

Die beiden Forscherinnen haben unterschiedliche Akquisewege gewählt (per Aushang im JJC und per E-Mail-Anschreiben an politische Kollektive), sie haben unterschiedliche Themen adressiert (Jugendliche im ‚Hartz IV'-Bezug und politisch aktive Jugendliche innerhalb linker Kollektive) und haben – in diesem Beitrag exemplarisch kontrastiv gewählt – hochgradig unterschiedliche biografische Gestalten präsentiert bekommen: einmal die der Leidens- und einmal die der Erfolgsgeschichte. In der Diskussion wollen wir der Frage nachgehen, wie Adressierungen, die wir als Praktik der ‚Ko-Konstruktion' fassen,

dazu geführt haben, dass es zu der je spezifischen Gestalt der Lebensgeschichten gekommen ist.

Die erste in dem Beitrag dargestellte Studie adressiert junge Menschen, die seit mindestens einem halben Jahr im JJC betreut werden und daher mittel- oder unmittelbar ‚Hartz IV'-Leistungen beziehen und die über ihr Leben, ihre Zukunft sowie die Rolle des JJC darin sprechen möchten. Im Fall von Chahida zeigt sich, dass sich diejenigen meldeten, die u.a. ihrem Frust über das JJC sowie die Arbeitsverwaltung Ausdruck verleihen wollten. Dabei trug die erste Adressierung mittels des Aushangs maßgeblich dazu bei, eine Leidensgeschichte herzustellen. Die Interviews zeichnen sich insgesamt dadurch aus, dass die Biograf*innen sichergehen möchten, dass die Interviewerin ihre Situation und Handlungen empathisch nachvollziehen kann. Die Biograf*innen argumentieren und evaluieren, das Erzählen tritt in den Hintergrund. Im Fall von Chahida adressiert diese zudem durch rhetorische Figuren die Interviewerin direkt. Dies unterstreicht den Wunsch der Anerkennung für ihre Lebenslage. Die Interviewerin wird an der Herstellung der Leidensgeschichte beteiligt, indem sie die Biografin in ihren Aussagen implizit und stellenweise explizit bestätigt und dadurch die Adressierung als empathische Autorität annimmt. Diese wechselseitige Interaktion vollzieht sich mittels Praktiken des zugewandten und verstehenden Zuhörens, die die Biografin im Sprechen bestärken sollen.

Die zweite in diesem Beitrag vorgestellte Studie adressiert im Anschreiben per E-Mail ihre potenziellen Interviewpartner*innen als junge Erwachsene, linkspolitisch Aktive, willens, ihre Lebensgeschichten zu erzählen, und verspricht, perspektivisch zu beantworten, wie es aus biografischer Perspektive zu einer Politisierung gekommen ist. Es zeigt sich, wie Praktiken der Ko-Konstruktion im Rahmen der Akquise dazu führen, dass sich diejenigen melden, die, wie Pauline, zwar gerne ihre Lebensgeschichte darstellen möchten, aber auch in ihrem Status als politisch Aktive*r ernst genommen werden wollen. Die selbstbewusste Aneignung der Adressierungen des Anschreibens tragen maßgeblich dazu bei, dass die Interviews die Tendenz hin zu der Gestalt einer Erfolgsgeschichte annehmen. Diese Tendenz verstärkt sich innerhalb des Interviews selbst; hier verlangen die Regeln der Kommunikation eine wechselseitige Anerkennung. Da die Biograf*innen der Studie zu einem Thema interviewt werden, auf das sie stolz sind, gehen sie mit der Vorstellung in das Interview hinein, eine Erfolgsgeschichte darstellen und produzieren zu können. Die Interviewerin verifiziert das über die Gestaltung von Nachfragen, Adressierungen und das Abzielen auf spezifische Themenbereiche bzw. das Vernachlässigen anderer.

Damit zeigt sich an den beiden vorgestellten Fällen zweierlei:

(1) Im ‚Davor' des Interviews: Chahida wird durch den Aushang im JJC in einfacher Sprache als Klientin des Hilfesystems und Pauline in bildungs-

sprachlichen Formulierungen innerhalb einer E-Mail als Universitätsmitglied und politisch aktive Person adressiert. Beide nehmen diese Adressierung an, indem sie sich zum Interview melden.

(2) Im ‚Währenddessen' des Interviews: Chahidas Lebensgeschichte wird zu etwas, wofür sie sich rechtfertigt. Pauline hingegen spricht voller Stolz von ihrem Leben. Beide werden in ihrer Gestaltbildung, etwa durch Praktiken des aktiven Zuhörens, in einer empathischen Weise dabei unterstützt.

Dabei bemühen sich beide Biograf*innen darum, eine ‚gute Geschichte' zu erzählen. Ihre Referenzfolie ist der diskursiv geformte ‚Normallebenslauf' – ein Lebenslauf, der einen ‚bruchlosen' Bildungsweg und Übergang in Ausbildung und Erwerbsarbeit beinhaltet. Zwar ist der Maßstab, was für die Biograf*innen als ‚normale' und zugleich ‚erfolgreiche' Biografie gilt, graduell milieubezogen unterschiedlich, dennoch beziehen sich beide in ihrer Leidens- und Erfolgsgeschichte darauf. Chahida ist angesichts dessen ein ‚Under'- und Pauline ein ‚Overarchiever'. Übergänge und deren (Nicht-)Bewältigung sind damit ein zentraler Marker, an dem sich die Gestalt von Lebensgeschichten herausbildet. Indem Biograf*innen durch Adressierungen vor und während des Interviews dazu gebracht werden, diese zu erzählen, ggf. sogar in den Fokus zu stellen, müssen sie sich zugleich rechtfertigen, warum ihr Leben nun so oder so aussieht. Die Praktiken des narrativen Interviews verlangen dabei Empathie, Anerkennung und Bestätigung.

Fazit: Die Auswirkungen von Praktiken der Ko-Konstruktion vor und während des Interviews

Der Einblick in die beiden Falldarstellungen zeigt auf, wie durch Ko-Konstruktionen von Interviewer*innen und Biograf*innen – vorab im Kontext der Akquise sowie während des Interviews selbst – die später biografieanalytisch herausgearbeitete Gestalt von Lebensgeschichten hergestellt wird. Daraus resultieren zwei zeitliche Ebenen von Praktiken der Ko-Konstruktion:

(1) Das ‚Davor' des Interviews: Eine ko-konstruierende Adressierung findet bereits vor dem Interview, über die Setzung und Formulierung des Interviewthemas im Kontext des Anschreibens sowie über die Wahl des Ortes der Akquise, statt. Es zeigt sich, dass nicht nur die „[…] Deutungen, die wir bei Eintritt in die Interviewsituation bereits einbringen" (Ransiek 2016, S. 291f.) auf die Gestaltbildung der erzählten Lebensgeschichte wirken, sondern dass es bereits zu ersten nachhaltig wirkenden Adressierungen kommt, bevor Interviewer*in und Biograf*in sich persönlich treffen. Das ‚Davor' wird durch die Notwendigkeit der informierten Einwilligung geprägt – die Interviewpartner*innen müssen Bescheid wissen, worin sie

einwilligen, bevor sie das Interview antreten. Melden sie sich, nehmen sie erste Adressierungen an und handeln ihr Verhältnis zu diesen zunächst für sich und dann in der ersten Kontaktaufnahme innerhalb von „Fragen von Macht und Hierarchien, die Wirkung des Ortes, die Umstände des Zustande-Kommens des Interviews“ (Bukow/Spindler 2005, S. 13f.) bereits aus.

(2) Das ‚Währenddessen‘ des Interviews: Die Adressierung aus dem Vorfeld des Interviews, die jeweilige Lebenslage der Biograf*innen, die Wahl des Ortes und die Hierarchie zwischen den Interviewteilnehmer*innen führen zu einer Tendenz, welche durch den Wunsch der Interviewpartner*innen, in einer spezifischen Weise adressiert und anerkannt zu werden, sowie durch Praktiken des zugewandten Zuhörens durch die Interviewer*innen innerhalb des Interviews verstärkt wird. Letzteres ist auch deshalb nötig, um für beide zu einem ‚guten Umgang‘ mit den „asymmetrischen Voraussetzungen und einer artifiziellen Kommunikationssituation [...]“ (Selbert 2015, S. 187ff.) zu finden.

Wir nehmen aufgrund dieses Wechselspiels des ‚Davor‘ und ‚Danach‘ an, dass Gestalten von Lebensgeschichten, wie die Erfolgs- und Leidensgeschichte, nicht nur aufgrund des gelebten Lebens der Biograf*innen entstehen, sondern ebenso sehr aus wechselseitigen und intersubjektiv stattfindenden Praktiken der Adressierung resultieren.

Wir erkennen darin, ähnlich wie Ransiek (2016, S. 285f.), die Verflechtung von Interaktion, Diskurs und Narration im Rahmen des narrativen Interviews als höchst bedeutsam für die vollzogene Ko-Konstruktion der erzählten Lebensgeschichte und deren Gestalt an. Auf Basis unserer Analysen zweier extrem unterschiedlicher Gestalten einer Lebensgeschichte können wir aufzeigen, dass in der Akquise von Interviewpartner*innen *vor* dem eigentlichen Interview diese Gestalt schon im Wesentlichen forciert und durch das Antreten des Interviews seitens der Interviewpartner*innen bis zu einem gewissen Punkt mit eingebracht wird, obgleich dieser Schritt in der theoretischen, methodischen und methodologischen Debatte kaum beachtet wird. Im Rahmen der Vorgehensweise in der biografischen Forschung mit dem narrativen Interview plädieren wir daher dafür, vor Beginn der Untersuchungsphase sehr genau zu reflektieren, wie auf potenzielle Interviewpartner*innen zugegangen wird; welche Sprache, Worte und Adressierungen dabei gewählt werden und wie offen der Rahmen für die Interviewpartner*innen ist, diesen auszuhandeln, ggf. sogar zu unterlaufen. Aus forschungsethischen Gründen ist eine Information über die Studie, in deren Rahmen die Erhebung stattfindet, unerlässlich, deshalb ist es in der späteren Rekonstruktion der Biografie elementar, die Akquise sowie auch die Interaktion im Interview gerade auch dahingehend zu reflektieren, wie diese auf die Gestalt der erzählten Lebensgeschichte gewirkt haben.

Des Weiteren gilt es, die normativen Erwartungen und Positionierungen der Forscher*innen (und, zunächst hypothetisierend, die ihrer Interviewpartner*innen) in der Vorbereitung der Feldphase zu reflektieren und diese Auseinandersetzung in der rekonstruktiven Analyse mitlaufen zu lassen. Auch Bourdieu verweist darauf, dass im Sinne der Reflexivität bei Forschung im Fokus stehen solle, Verzerrungen aufgrund von gesellschaftlichen Herrschaftsstrukturen – wie etwa innerhalb der Einwirkung normativer Diskurse oder sozialer Unterschiede auf Forschungssituationen – zu erkennen und zu kontrollieren (Bourdieu 2002, S. 780). Er konzentriert sich dabei insbesondere auf die Interviewsituation, in der Herrschaftsstrukturen wirken, doch gilt dies aus unserer Sicht bereits für den ersten Adressierungsmoment im Rahmen der Akquise. Die „Wissenschaft der eigenen Vorverständnisse" (ebd.) sollte sich auch auf die Phase vor dem „Im Feld"-Sein beziehen. Dabei können z.B. Erwartungen und auch (Vor-)Urteile der Forscher*innen manifest geäußert und damit zur Sprache und Reflexion gebracht werden, bevor z.B. ein Anschreiben an Interviewpartner*innen im Rahmen der Akquise verfasst wird. Eine solche Reflexion könnte durch Fragen wie etwa „Wie haben sich meine Interviewpartner*innen zu Adressierungen vor und während des Interviews verhalten? Haben sie diese bestätigt oder abgelehnt? Welche Möglichkeiten hatten sie überhaupt dazu?" angeleitet werden.

Weiter gilt als Resultat aus diesem Beitrag zu bedenken, dass, auch wenn der Anspruch auf Offenheit und ‚Objektivität' in der Forschung grundsätzlich aufrechterhalten werden soll, bedingt durch die wechselseitige Adressierung eine vollkommene affektive Zurückhaltung der Forscher*innen zugunsten einer ‚objektiven' Datenlage in der Interviewsituation de facto nicht durchzuhalten ist. Ein ‚Verstehen' im analytischen Sinne – ohne Empathie und Anerkennung – innerhalb eines narrativen Interviews ist nicht möglich. Auch Adressierungen, gut gemeinte sowie unbewusst getätigte, geschehen auf beiden Seiten und sind eingebettet in die kommunikativen Regeln des sozialen Miteinanders sowie auch unabdingbarer Weise in die gesellschaftlichen Hierarchien und Asymmetrien (Bourdieu 2002, S. 781). Der Anspruch auf wissenschaftliche Objektivität und eine empathische und anerkennende Haltung in der Interviewsituation widersprechen einander nicht per se, Letzteres sollte jedoch auf einem professionellen Level betrieben werden und mit in die fallrekonstruktive Arbeit, insbesondere der Selbstpräsentation, einbezogen werden. Völters Aussage, dass das narrative Interview „gewissermaßen zu dem Paradox [führt], dass wir als BiografieforscherInnen etwas erforschen, was wir selbst helfen, mit hervorzubringen" (ebd. 2006, S. 275), bestätigt sich auch in unserem Beitrag. Diese Ko-Konstruktion ist unvermeidlich, nicht aber ungreifbar, weshalb wir an dieser Stelle eine praxeologische Brille vorschlagen, um dieses Paradox zu erfassen und analytisch zugänglich zu machen. Worauf es ankommt, ist die

praxistheoretische informierte Reflektion all dieser Verflechtungen, und zwar bereits im ‚Davor' des Interviews.

Literatur

Böhnisch, Lothar/Schefold, Werner (1985): Lebensbewältigung: soziale und pädagogische Verständigungen an der Grenze der Wohlfahrtsgesellschaft. Weinheim/München: Juventa-Verlag.

Bourdieu, Pierre (2002): Verstehen. In: Bourdieu, Pierre et al (Hrsg.): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 779–802.

Bukow, Wolf-D./Spindler, Susanne (2005): „Doing Biographie" – ein Kunstprodukt des Zeitgeistes oder eine authentisches Bildungsereignis? http://www.eucim-te.eu/data/eso/File/Bukow/veranstaltungen/text2.pdf. [letzter Zugriff: 07.05. 2020].

Dausien, Bettina (2000): „Biographie" als rekonstruktiver Zugang zu „Geschlecht" – Perspektiven der Biographieforschung. In: Lemmermöhle, Doris/Fischer, Dietlind/Klika, Dorle/Schlüter, Anne (Hrsg.): Lesarten des Geschlechts: Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen: Leske und Budrich, S. 96–115.

Dausien, Bettina (2004): Biografieforschung: theoretische Perspektiven und methodologische Konzepte für eine re-konstruktive Geschlechterforschung. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie. Opladen: Leske u. Budrich, S. 314–325.

Dausien, Bettina/Kelle, Helga (2005): Biographie und kulturelle Praxis. Methodologische Überlegungen zur Verknüpfung von Ethnographie und Biographieforschung. In: Völter, Bettina/Dausien, Bettina/Lutz, Helma/Rosenthal, Gabriele (Hrsg.): Biographieforschung im Diskurs. Wiesbaden: VSW und Verlag für Sozialwissenschaften, S. 189–212.

Lenz, Bianca (vsl. 2022): Die richtige Hilfe!? Jugendliche in Auseinandersetzung mit dem Jugendjobcenter (Arbeitstitel). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.

Loch, Ulrike (2002): Grenzen und Chancen der narrativen Gesprächsführung bei Menschen mit traumatischen Erlebnissen in der Kindheit. In: Schaeffer, Doris/Müller-Mundt, Gabriele (Hrsg.): Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung, Bern: Huber, S. 233–146.

Lütgens, Jessica (i.E. 2020): ‚Ich war mal so herzlinks' – Politisierung in der Adoleszenz. Eine biographische Studie. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.

Ransiek, Anna (2016): Zum Verhältnis von Interaktion, Narration und Diskurs. Implikationen für eine Verbindung von Diskursanalyse und biographischen Fallrekonstruktionen. In: Bosančić, Saša/Keller, Reiner (Hrsg.): Perspektiven wissenssoziologischer Diskursforschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 279–297.

Rosenthal, Gabriele (2008): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim u. a.: Juventa Verlag.

Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 3, S. 283–293.

Selbert, Shevek K. (2015): Das Recht auf Selbsttäuschung. Forschungsethische Betrachtung der eigenartigen Gesprächssituation des Narrativen Interviews mit Max Frischs Bildnistheorie. In: Borgmann, Stephanie/Eysel, Nicola/Selbert, Shevek K. (Hrsg.): Zwischen Subjekt und Struktur – Suchbewegungen qualitativer Forschung. Wiesbaden: VS Springer, S. 185–216.
Sieber, Joan E. (2009): Planning ethically responsible research. In: Sieber, Joan E./Bickman, Leonard/Rog, Debra J. (Hrsg.): The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods. Los Angeles: Sage Publication, S. 106–143.
Truschkat, Inga (2013): Biografie und Übergang. In: Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim: Beltz Juventa, S. 44–64.
Völter, Bettina (2006): Die Herstellung von Biografie(n). Lebensgeschichtliche Selbstpräsentationen und ihre produktive Wirkung. In: Burkart, Günther (Hrsg.): Die Ausweitung der Bekenntniskultur — neue Formen der Selbstthematisierung? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 261–83.
Wundrak, Rixta (2018): Biographie als Praxis-Diskurs-Formation. Eine praxeologische Perspektive auf lebensgeschichtliche Interviews. In: Alber, Ina/Griese, Birgit/Schiebel, Martina (Hrsg.): Biografieforschung als Praxis der Triangulation. Wiesbaden: Springer VS, S. 83–104.

„Der Anfang war ein bisschen schwierig eigentlich“ – biografische Übergänge im Kontext des Freiwilligen Sozialen Jahres

Merle Hinrichsen

Mit dem Freiwilligen Sozialen Jahr (FSJ) wird in diesem Beitrag ein pädagogisches Übergangsangebot in den Fokus gerückt, das in bisherigen erziehungswissenschaftlichen Debatten zu Bearbeitungen des Übergangs Schule-Beruf eher am Rande thematisiert wird. Diese Leerstelle soll im Beitrag aufgegriffen und für die biografische Übergangsforschung fruchtbar gemacht werden. Im Mittelpunkt steht die Frage danach, wie FSJ-Teilnehmer*innen in ihren Lebensgeschichten biografische Übergänge im Kontext des FSJ konstruieren und welche biografische Bedeutung sie dem FSJ in der Bearbeitung und Gestaltung dieser Übergänge beimessen. Einleitend wird das Freiwillige Soziale Jahr als Übergangsinstitution eingeführt und der Forschungsstand knapp referiert. Im zweiten Teil wird die diesem Beitrag zu Grunde liegende biografiewissenschaftliche Perspektive auf Übergänge entfaltet. Im Anschluss an rahmende methodologisch-methodische Überlegungen erfolgt die Präsentation einer empirischen Fallstudie aus dem abgeschlossenen Promotionsprojekt „Das FSJ als biographischer Zwischenraum“ (Hinrichsen 2020). Anhand dieses Falls und im Rückgriff auf Ergebnisse weiterer Fallanalysen werden Konstruktion, Bearbeitung und Gestaltung von biografischen Übergängen näher beleuchtet. In einem Fazit wird das Potenzial einer biografiewissenschaftlichen Perspektive für die Analyse von sozialen Übergangsprozessen abschließend zusammengefasst.

Das Freiwillige Soziale Jahr als Institution des Übergangs

Das Feld erziehungswissenschaftlicher Übergangsforschung hat sich insbesondere in den letzten Jahren stark ausdifferenziert (stellv. Schmidt-Lauff et al. 2015; Schröer et al. 2013; Walther et al. 2020), dennoch werden Jugendfreiwilligendienste in Auseinandersetzungen um Bildungswege junger Erwachsener und deren Gestaltung des Übergangs Schule–Beruf bisher nur randständig

thematisiert (vgl. Lempp 2013). In diesem Beitrag soll an erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzungen um biografische Übergänge angeknüpft werden (u.a. Lemmermöhle et al. 2006; Stauber et al. 2007; Truschkat 2011, 2013; Hof 2020).

Das FSJ zählt zu den ältesten Jugendfreiwilligendienstformaten in Deutschland und bietet jungen Erwachsenen im Alter zwischen 15 und 27 Jahren die Möglichkeit, einen einjährigen sozialen Dienst in einer gemeinwohlorientierten Einrichtung zu leisten. Die Hilfstätigkeit wird in Vollzeit in einer sogenannten FSJ-Einsatzstelle (z.B. Krankenhaus, Altenpflegeeinrichtung, Jugendclub) ausgeübt und durch Bildungsseminare begleitet (vgl. JFDG 2008). Damit ist bereits konzeptionell die Idee angelegt, mit dem FSJ einen einjährigen beruflichen Erfahrungsraum ‚im Übergang' zu schaffen. Vom FSJ als *Übergangsinstitution* zu sprechen, lässt sich zudem durch sozialpolitische und erziehungswissenschaftliche Debatten um Jugendfreiwilligendienste stützen. So werden Freiwilligendienste als „Lerndienste" (Olk 2015, S. 5) bezeichnet, die „in einer biografischen Übergangs- und Orientierungsphase" (Junglas 2015, S. 90) persönliche, berufliche und soziale Lernprozesse ermöglichen sollen (vgl. Jakob 2015, S. 53).

Als ein zentrales Spezifikum der Jugendfreiwilligendienste wird deren Konstruktion als Moratorium mit „Ernstcharakter" (Jakob 2002, S. 24) hervorgehoben, das in Abgrenzung zu schulischen Lernsettings besondere Bildungspotenziale bereithalte (vgl. Münchmeier 2010, S. 58; Rauschenbach 2015, S. 214ff.). Evaluationsstudien unterstützen mit ihren Befunden die Annahme solcher ‚Wirkungen' des FSJ (vgl. u.a. Engels et al. 2008; BMFSFJ 2015). Ist damit zunächst die konzeptionelle Konstruktion des FSJ als Übergangsinstitution angesprochen, zeigen Befunde zu steigenden Teilnahmezahlen – mittlerweile etwa 7% eines Altersjahrgangs (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 88f.) – und zu den Beweggründen, ein FSJ aufzunehmen, dass auch die jungen Menschen selbst das FSJ als Institution des Übergangs konstruieren. Hierfür spricht zum einen, dass die überwiegende Mehrheit der Teilnehmer*innen ihr FSJ in direktem Anschluss an die Schule leistet (vgl. BMFSFJ 2015, S. 79). Zum anderen zählen zu den zentralen Motiven für die Aufnahme eines FSJ u.a. Selbstfindung und Ablösung vom Elternhaus, berufliche Orientierung sowie die Überbrückung eines Wartejahres (vgl. Rahrbach et al. 1998, S. 91). Letzteres gewinnt in aktuellen Untersuchungen zunehmend an Bedeutung (vgl. BMFSFJ 2015, S. 88). Die erhöhte Nachfrage wird nicht nur mit der Aussetzung des Zivildienstes im Jahr 2011, sondern auch mit einem „wachsenden Orientierungsbedarf" (Rauschenbach 2015, S. 211) und zunehmenden Anforderungen von offeneren und riskanteren Übergängen in das Erwachsenenalter (vgl. Lempp 2013, S. 614) in Zusammenhang gebracht.

Diese Ausführungen verdeutlichen, dass dem FSJ als Übergangsinstitution an der Schnittstelle zwischen Schule–Beruf bzw. Jugend–Erwachsensein spe-

zifische Funktionen zugeschrieben werden, die nicht zuletzt deren (pädagogische) Legitimität begründen. Dieser Befund legt nahe, die Bedeutung des FSJ als etablierte „Bildungspassage“ (Mader 2000, S. 214) in der Gestaltung und Bearbeitung von biografischen Übergängen erziehungswissenschaftlich verstärkt in den Blick zu nehmen.

Biografische Übergänge: Konturen einer biografiewissenschaftlichen Perspektive

Übergänge können allgemein als Prozesse sozialer Zustandswechsel in gesellschaftlichen Ordnungen gefasst werden (vgl. von Felden 2010, S. 21). Bis in die 1990er Jahre hinein dominierte in der Übergangsforschung eine Perspektive, die Übergänge ausgehend von institutionellen Verläufen und deren Chronologie untersuchte. Mit der hier eingenommenen biografieanalytischen Perspektive wird dagegen vorgeschlagen, soziale Übergangsprozesse nicht als ‚von außen‘ bestimmbare und abgeschlossene Zustandswechsel zu betrachten, sondern diese in ihrer biografischen Einbettung und Eigenlogik empirisch zu untersuchen. Anfangs- und Endpunkt von Übergangsprozessen sind dann, ebenso wie deren Bedeutung im Lebenslauf, in erster Linie über Re-Konstruktionen biografischer Erzählungen zugänglich.

Ein solcher Perspektivenwechsel knüpft an Prämissen „subjektorientierter Übergangsforschung“ (Stauber et al. 2007) an. So wird in diesem Kontext prominent das Credo vertreten, dass Übergänge aufgrund gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse verstärkt aus der Perspektive der Individuen zu betrachten sind (vgl. ebd.). Die Biografieforschung bietet einen Forschungszugang, der zwar an den Perspektiven der biografischen Subjekte ansetzt, Biografien aber darüber hinaus als „Subjekt-Kontext-Relationen“ (Dausien 2002) begreift. Insofern eröffnen Biografien nicht nur Einblicke in subjektive Erfahrungen des ‚Übergehens‘, sondern geben zugleich Aufschluss darüber, unter welchen sozialen Rahmenbedingungen sich Übergangsprozesse vollziehen und wie diese in gesellschaftliche Diskurse eingebettet sind (vgl. Dausien et al. 2016, S. 31f.).

Aus einer solchen Perspektive heraus sind Übergänge als spezifische Ausschnitte des Lebensablaufs zu verstehen, deren Form und Richtung durch „biographische Präskripte“ (Fischer/Kohli 1987, S. 28) wie den „Institutionalisierten Lebenslauf“ (Kohli 1985) gerahmt ist. Dieser bietet eine Orientierungsgrundlage der Lebensführung und verspricht gesellschaftliche Integration. Die Bedeutung von Übergängen im Lebenslauf als Kontexte der Reproduktion gesellschaftlicher Ordnung wird bereits in klassischen Arbeiten der Übergangsforschung herausgestellt (vgl. Turner 1989; van Gennep 1909/2005). Insofern

werden Übergänge bewacht und kontrolliert, z.B. im Kontext von Gatekeepingprozessen (vgl. Rabe-Kleberg/Behrens 2000).

Trotz der damit angesprochenen Normalerwartung, *wie* und *wann* bestimmte Übergänge zu vollziehen sind, und der vielfachen institutionellen Unterstützungsangebote bleibt es dem Subjekt überlassen, diese biografisch zu integrieren (vgl. Hoerning 1995, S. 23). Ausgehend von einer solchen Ambiguität bezeichnet Truschkat (2013) Übergänge auch als auslegungsbedürftige „biografische Leerstellen" (ebd., S. 48). Die biografischen Subjekte befinden sich dabei häufig in „multiple statuspassages" (Glaser/Strauss 2010, S. 142), d.h., Übergänge in unterschiedlichen Lebensbereichen und Kontexten verlaufen parallel und sind durch differente Deutungsangebote und Anforderungen gekennzeichnet (vgl. Rabe-Kleberg/Behrens 2000, S. 102). Die Untersuchung biografischer Übergänge richtet sich insofern nicht nur auf einen spezifischen biografischen Übergang wie z.B. das FSJ, sondern auch auf parallel verlaufende, vergangene, gegenwärtige sowie zukünftig erwartete Übergänge wie auch auf nicht eingetretene Übergänge und deren Zusammenhang mit der biografischen Bedeutungskonstruktion des FSJ.

Methodologisch-methodische Überlegungen zum biografischen Längsschnitt: Biografische Übergänge empirisch erfassen

Die empirische Erfassung von Übergängen steht vor der Herausforderung, Prozesse und Verläufe sichtbar zu machen, die auf der Schnittstelle von Institution und Individuum verortet sind. Neben biografieorientierten Zugängen wird in der an Übergängen interessierten Sozialforschung in den letzten Jahren verstärkt das Potenzial von biografischen Längsschnittuntersuchungen hervorgehoben (u.a. Lemmermöhle et al. 2006; Kramer et al. 2009, 2013; Hinrichsen 2020).

Die Biografieforschung bietet damit für die Erforschung von Übergängen ein zweifaches Potenzial: Zum einen sind biografische Erzählungen per se Erzählungen von Prozessen der Zustandsänderung in der Zeit (vgl. Schütze 1984: 88). Ihr „doppelter Zeithorizont" (Fischer/Kohli 1987, S. 31) ermöglicht es, sowohl gegenwärtige Perspektiven und Bedingungskonstellationen als auch Verweise auf vergangene Gegenwarten zu rekonstruieren. Biografische Übergänge können so vor dem Hintergrund von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in ihrer *Prozesshaftigkeit* analysiert werden. Zum anderen kann in der Relation von zwei oder mehr biografischen Erzählungen einer Person, die in einem bestimmten zeitlichen Abstand erfolgen – z.B. orientiert am erwarteten Verlauf des zu untersuchenden Übergangs –, die *Zeitlichkeit* des Übergangs

und dessen Konstruktion gesondert berücksichtigt werden; die Lebensgeschichte und damit auch die Geschichte des Übergangs wird ausgehend von den veränderten ‚Standorten' der Biograf*innen (neu) erzählt. Kontinuität *und* Wandel werden somit zu einem zentralen Bestandteil der Analyse biografischer Übergänge (vgl. auch Kade/Hof 2010, S. 162).

In diesem Beitrag wird auf das Konzept der „Prozeßstrukturen des Lebensablaufs" (Schütze 1981) zurückgegriffen. Fritz Schütze (1984) benennt dabei vier Arten der *Haltung*, die die Biograf*innen zu lebensgeschichtlichen Ereignissen – und damit auch zu biografischen Übergängen – einnehmen können: „institutionelle Ablaufmuster", „biographische Handlungsschemata", „Verlaufskurven" und „Wandlungsprozesse" (ebd., S. 92). Einzelne Ereignisse und Erfahrungen werden so zu übergeordneten Erfahrungszusammenhängen verknüpft. In der Stegreiferzählung werden diese Zusammenhänge ausgehend von der gegenwärtig dominanten Prozessstruktur (neu) konstruiert und zu einer biografischen Gesamtformung verdichtet (vgl. ebd., S. 104).

Allgemein formuliert lässt sich im Rekurs auf die Prozessstrukturen unterstreichen, dass die Haltung, welche die Biograf*innen zu lebensgeschichtlichen Ereignissen und damit auch zu Übergängen im Lebenslauf einnehmen, wie sie diese Ereignisse mit Sinn versehen und zu einer je eigenen Geschichte zusammenfügen, als Konstruktionsleistung zu verstehen ist, die – vor dem Hintergrund der Erfahrungsaufschichtung (Schütze 1984, S. 79) – vom gegenwärtigen ‚Standort' der Biograf*innen aus erfolgt. Insofern können sich Deutung und Auslegung von biografischen Übergängen im zeitlichen Verlauf durchaus voneinander unterscheiden; sie sind abhängig von der zum Zeitpunkt der Erzählung dominanten Prozessstruktur (vgl. Truschkat 2013, S. 51) und werden damit selbst zu einem *Artefakt des Übergangs* und seiner Erforschung.

Konstruktionen von biografischen Übergängen im Kontext des FSJ: Empirische Einblicke

Anhand von Fallstudien aus einem abgeschlossenen Promotionsprojekt, in dem anhand von Biografien der FSJ-Teilnehmer*innen biografische Übergangs- und Lernprozesse untersucht wurden (vgl. Hinrichsen 2020), wird die im Beitrag eingenommene Perspektive empirisch weiter ausbuchstabiert. Im Rahmen eines Längsschnittdesigns wurden neun narrative Interviews (vgl. Schütze 1983, 1987) mit jungen Erwachsenen zu Beginn und nach Abschluss ihres FSJ geführt – die beiden Interviewzeitpunkte lagen etwa ein Jahr auseinander. Die Auswertung des Interviewmaterials orientierte sich an der Narrationsanalyse (vgl. Schütze 1983). Die Interviews zu den jeweiligen Erhebungszeitpunkten wurden zunächst unabhängig voneinander und einzelfallbezogen rekonstruiert, bevor die analysierten Daten in einem zweiten Schritt in Bezug

auf ihre biografische Gesamtgestalt, wie auch in Bezug auf die Konstruktion von Erfahrungen des Übergangs, zueinander relationiert wurden. Das Potenzial einer solchen biografieanalytischen Perspektive wird im Anschluss exemplarisch entlang des Falls Sabine Munk dargestellt. Anschließend sollen unter Rückgriff auf weitere Fallanalysen der Promotionsstudie zentrale Dimensionen der Konstruktion und Bearbeitung biografischer Übergänge im Kontext des FSJ fallübergreifend diskutiert werden.

Sabine Munk: Die Suche nach beruflicher Orientierung und der Wunsch nach Selbstständigkeit

Sabine Munk ist zum Zeitpunkt des ersten Interviews 19 Jahre alt. Sie wächst gemeinsam mit ihrer jüngeren Schwester auf dem Bauernhof ihrer Eltern auf. Sabines Vater ist Landwirt, ihre Mutter Erzieherin. Anhand des Falls Sabine lässt sich zeigen, wie lebensgeschichtliche Erfahrungen und Bearbeitung und Konstruktion von biografischen Übergängen zusammenwirken. Sabines schulischer Bildungsweg ist durch einen Bildungsaufstieg gekennzeichnet, der mit einer (sozial-)räumlichen Distanzierung von Bauernhof und Elternhaus einhergeht. Als Ausgangspunkt für diesen Prozess markiert die Biografin die Empfehlung für die weiterführende Schule: Entgegen ihrer Erwartung erhält sie statt einer Realschul- eine Gymnasialempfehlung, die sie mit der Deutung kommentiert: „*da brach eine Welt zusammen*“. Sabine assoziiert mit dem Besuch des Gymnasiums in einer anderen Stadt Herausforderungen: Zum einen sorgt sie sich um ihren sozialen Anschluss – ihre Freund*innen werden gemeinsam die benachbarte Realschule besuchen; zum anderen fürchtet sie, die Busfahrt („*Reise*“) alleine zurückzulegen. Trotz der sich hier andeutenden milieubedingten Distanz wechselt Sabine auf das Gymnasium.

Mit dem Übergang auf das Gymnasium schichtet sich für die Biografin ein „Verlaufskurvenpotential“ (Schütze 2006, S. 215) auf („*da fing es an schwierig zu werden*“). Neben ihren schlechter werdenden schulischen Leistungen führt Sabine dies auch auf ein Gefühl fehlender Zugehörigkeit zu ihrer Schulklasse zurück („*ich war alleine [...] das war nicht schön*“). Erfahrungen von Anerkennung und Zugehörigkeit kann sie erst im Verlauf der Mittelstufe über musisch-kulturelle Zusatzangebote (Chor, Band, Theater) herstellen, die für sie zu wichtigen alternativen Erfahrungsräumen in der Schule werden. Dort lernt sie auch eine Freundin und ihren Partner kennen. Das Gymnasium schließt sie schließlich erfolgreich mit dem Abitur ab.

Der Weg ins FSJ und biografische Übergänge zu Beginn

Den Beginn der Auseinandersetzung mit ihrem weiteren Bildungsweg verortet Sabine in der Oberstufe („*ja im Laufe des Jahres oder eigentlich in der ganzen*

Oberstufe habe ich dann viel immer drüber nachgedacht was ich machen will, und was nicht“). Zum einen orientiert sie sich an den Lebensmodellen und Berufen ihrer Eltern, zum anderen distanziert sie sich von diesen und formuliert vor dem Hintergrund des eigenen Bildungsaufstiegs und berufspraktischer Erfahrungen einen handlungsschematischen Lebensentwurf. Für die Biografin ist dabei vor allem ein Praktikum in der zehnten Klasse in einer Schule für Kinder und Jugendliche mit körperlicher und geistiger Behinderung relevant. Zwar zieht sie in dessen Folge ein Studium der Sonderpädagogik in Betracht, entscheidet sich aber aufgrund eigener Unsicherheiten schließlich dafür, zunächst ein FSJ in diesem Bereich zu leisten.

Den Zugang zu ihrer ausgewählten FSJ-Einsatzstelle, einer Schule für körperlich und geistig behinderte Kinder und Jugendliche, erlebt die Biografin als niedrigschwellig („*mit offenen Armen genommen*“). Die organisatorischen Vorbereitungen (Krankenversicherung, Sozialversicherungsausweis) vor Antritt des FSJ tragen dazu bei, dass Sabine sich erstmals ihrer Selbstständigkeit bewusst wird und in der Folge den Wunsch entwickelt, „*komplett selbstständig*“ zu werden und von zu Hause auszuziehen. Sie findet schließlich eine kleine Wohnung in der Nähe ihrer FSJ-Einsatzstelle, bei deren Finanzierung sie ihre Eltern unterstützen. Den Beginn ihres FSJ rahmt sie wie folgt:

S: ja, und jetzt hab ich das FSJ angefangen ich glaub das war genau die richtige Entscheidung ich bin zw_, also ich war zwar erst eine Woche jetzt da, aber glaub‘ das war genau das Richtige, um festzustellen, ist das genau das was ich machen möchte mein Leben lang oder, das ist ja, kann man ja schlecht sagen heutzutage aber ist das wirklich das, was ich, studieren möchte ähm, ich weiß immer noch nicht so ganz genau was exakt ich studieren möchte. Ich hab ja jetzt auch noch n bisschen Zeit, ähm, aber, ähm der Umgang mit den Kindern, der bringt mir so viel Spaß (Sabine 1/383-390)

Sabine bewertet das FSJ angefangen zu haben als „*genau die richtige Entscheidung*“ und sieht damit die Möglichkeit verknüpft, den beruflichen Entwurf Lehrer*in auf dessen biografische Passförmigkeit zu überprüfen. In ihren Ausführungen wird dabei die spannungsvolle Ambivalenz beruflicher Orientierungsprozesse deutlich: Einerseits ist Sabine auf der Suche nach einem Beruf, den sie ihr „*Leben lang*“ ausüben möchte, andererseits ist sie sich bewusst, dass eine solche Linearität von Berufsbiografien „*heutzutage*“ nicht mehr gewährleistet ist. Trotz des Wissens um eine mögliche Brüchigkeit und Reversibilität von Bildungswegen orientiert sich die Biografin an der Norm einer kontinuierlichen Bildungs- und Erwerbsbiografie und damit auch an dem Anspruch, eine einmal getroffene Bildungsentscheidung nicht zu revidieren. Vor dem Hintergrund des damit deutlich werdenden ‚Drucks‘, der für Sabine mit der Studienwahl einhergeht, kann die biografische Bedeutung des FSJ weiter geschärft werden.

Neben dem Aufschub der Studienwahlentscheidungen beschreibt Sabine das FSJ als beruflichen Erfahrungskontext. Betont die Biografin zunächst den „*Spaß*“ bei der Arbeit mit Kindern, markiert sie an anderer Stelle auch die

(körperlichen) Anstrengungen, die für sie mit der Tätigkeit einhergehen. Die Vollzeitarbeitstätigkeit konstruiert sie einerseits als gewöhnungsbedürftig, andererseits entwirft sie diese als Bedingungskonstellation, die es ihr ermöglicht, den parallel erfolgten Umzug in eine eigene Wohnung zu bearbeiten („*ich hab zum Glück nicht soviel Zeit für Heimweh*“). Mit Blick auf ihr zukünftiges FSJ konstruiert Sabine vor allem zwei Herausforderungen: Sie hofft erstens darauf, „*wirklich eine Aufgabe*“ zu erhalten und damit die eigene Tätigkeit als Sinnerfüllt wahrnehmen zu können, und zweitens darauf, eine Kollegin in der Nachmittagsbetreuung „*verstehen [zu] lernen*“, deren Handlungsweise sie bisher nicht deuten kann. Insbesondere die Bearbeitung des Letztgenannten verbindet sie mit eigenen Lernaufgaben: „*da muss ich irgendwie noch einen Weg für mich finden*“.

Der Übergang in das FSJ aus der Retrospektive und die Bedeutung des FSJ für den weiteren Bildungsweg

Im zweiten Interview formuliert Sabine die im ersten Interview zunächst eher zurückhaltende Kritik an den Arbeitsbedingungen und der Kollegin in der Nachmittagsbetreuung deutlich schärfer. Der Beginn des FSJ ist für die Biografin dabei durch die Bearbeitung mehrerer parallel verlaufender Übergänge gekennzeichnet:

> S: und ähm, ja der Anfang war n bisschen schwierig eigentlich, ähm (2) ja, also erst mal natürlich musste ich mich dran gewöhnen, dass ich hier alleine wohn‘, ähm das an sich hat das nicht sch_ hat das gut geklappt kochen und so tu ich gern hab ich dann entdeckt wusste ich vorher auch nicht ((lachen)) [I: ((lachen))] aber das klappte echt gut, ähm ich hab denn viel zu Hause telefoniert, aber es war schon halt ‘ne Umstellung am Wochenende war ich immer zu Hause oder halt bei meinem Freund aber meistens mit Verbindung mit meinem Freund bei /meinen Eltern ((lachen))/ ähm ja und auf der Arbeit an sich habe ich mich gleich wohlgefühlt ähm vor allem vormittags [I: mhm] ähm da hatte ich das Gefühl, ich konnte erst mal in Ruhe gucken, es war ja Klassengemeinschaft, die Lehrerin war immer da, hatte sozusagen die Oberaufsicht, ich musste jetzt keine große Verantwortung übernehmen und dann gleich irgendwie mich da durchsetzen oder so, sondern das das lief erst mal so (Sabine 2/63-70).

Den Anfang ihres FSJ evaluiert Sabine als „*n bisschen schwierig eigentlich*“. Diese Konstruktion eines herausfordernden Übergangs führt sie inhaltlich in Bezug auf zwei unterschiedliche Erfahrungsräume aus: ihre erste eigene Wohnung und die Arbeit in der FSJ-Einsatzstelle. In den Vordergrund rückt die Biografin zunächst die Anforderung, sich an das „*alleine wohnen*“ zu „*gewöhnen*“. Dies rahmt sie als erwartetes Übergangsphänomen. In ihren Ausführungen deuten sich Bearbeitungsstrategien an, die insbesondere auf die Aufrechterhaltung der emotionalen Nähe zur Familie gerichtet sind („*viel zu Hause telefoniert*“, „*Wochenende war ich immer zu Hause*“). Entgegen dieser langsamen Gewöhnung an die selbstständige Lebensführung konstruiert Sabine den

Beginn ihrer FSJ-Tätigkeit als nahezu reibungslos. Als ausschlaggebend hierfür entwirft sie den strukturierten Ablauf des Vormittags und die klare Aufgabenverteilung zwischen der Lehrerin („*Oberaufsicht*“) und ihr als FSJlerin. Sabine evaluiert die Arbeit am Vormittag damit als weitgehend handlungsentlastet („*lief erstmal so*“). Zugleich spricht sie aber auch Herausforderungen zu Beginn ihres FSJ an. Diese Schwierigkeiten manifestieren sich insbesondere in der Arbeit am Nachmittag:

S: ja nachmittags war echt am Anfang_ eigentlich kann ich sagen, das war, das Sch-wort ((lachen)) [I: mhm] ähm jedenfalls so die ersten vielleicht vier Wochen, weil ich ‘ne Kollegin hatte [...] und die Art von dieser Gruppenleiterin war halt einfach überhaupt nicht meine, also ähm sie hat mir äh, nichts gezeigt, sie hat mir nicht gesagt, wie ich was machen soll, sie hat_ ähm ja, sie hat mich nicht eingearbeitet eigentlich, ich war da ganz viel alleine [...] und das war echt ätzend, also ich wusste überhaupt nicht_ ich hatte ja noch nie mit, Kindern gearbeitet (Sabine 2/132-157).

Im Gegensatz zu der Arbeit am Vormittag verdeutlicht Sabine hier, dass die Arbeit am Nachmittag für sie eine weitere Anforderung der Übergangsgestaltung darstellt. Diese Anforderung führt sie auf „*die Art von dieser Gruppenleiterin*“ zurück, die sie in Differenz zu eigenen Normen und Vorstellungen positioniert. Zusätzlich schwingt hier der latente Vorwurf mit, dass die Gruppenleiterin ihrer Fürsorgepflicht gegenüber Sabine nicht nachgekommen sei. Die Erwartungswidrigkeit dieser (Übergangs-)Erfahrung führt für die Biografin zu Gefühlen der Überforderung und Missachtung, die sich in Kopplung mit den Anforderungen des ‚Alleinewohnens‘ zu einem Verlaufskurvenpotenzial verdichten („*und da ging‘s mir auch nicht so gut*“). In der Folge verschlimmert sich Sabines Neurodermitiserkrankung, so dass sie ihre Alltagsroutinen kaum mehr aufrechterhalten kann. Eine Besserung tritt erst ein, als sie für längere Zeit krankgeschrieben ist, vorübergehend wieder bei ihren Eltern einzieht und parallel Bearbeitungsstrategien für die Anforderungen während ihres FSJ entwickelt. Neben Gesprächen mit Kolleg*innen präsentiert sie hierfür ein eigenes wöchentliches Bastelangebot als zentral, das es ihr ermöglicht, eigene Vorstellungen guter pädagogischer Arbeit zu erproben. Im Anschluss an diese handlungsschematische Bearbeitung der Übergangsanforderungen präsentiert Sabine den weiteren Verlauf ihres FSJ als routinierten Ablauf („*das lief einfach dann so*“).

Im Anschluss an ihr FSJ bewirbt sich Sabine für ein Lehramtsstudium. Als „*ganz mutig*“ konstruiert sie es dabei, sich „*nur“* in einer Stadt zu bewerben und begründet dies mit dem Wunsch: „*ich will halt nicht weg von hier*“. Diese räumliche Festlegung lässt sich vor dem Hintergrund der bisherigen Rekonstruktionen genauer fassen: So symbolisiert die Stadt zum einen die angestrebte selbstständige Lebensführung und den eigenen (Bildungs-)Weg, zum anderen repräsentiert sie die *zugleich* notwendige Nähe zu Eltern und Bauernhof. Die Erfahrung, dass ihre Eltern auch nach dem Auszug und dem Beginn des FSJ wichtige Ressourcen in der Bearbeitung dieser Übergänge darstellen,

führt zu dieser neuen Balancierung der Eltern-Kind-Beziehung. Von dem FSJ erhofft sich Sabine kurz vor Beginn ihres Studiums, „*dass meine Praxis mir so=n bisschen über die Theorie hilft*“. Sie konstruiert damit auch weiterhin eine Distanz zu den theoretischen Inhalten des Studiums, entwirft nun aber ihre praktischen Erfahrungen als Ressource, diese Distanz zu bearbeiten. Auf Nachfrage fasst sie die Bedeutung des FSJ wie folgt zusammen: Sie könne zum einen „*selbstbewusster mit den Entscheidungen umgehen*“ (z.B. Studienwahl) und zum anderen sei sie „*durch alles drumherum auch in Verbindung mit dem FSJ selbstbewusster geworden*“ – hierzu zählt sie nicht nur die eigenständige Haushaltsführung, sondern auch die formal-organisatorischen Anforderungen während ihres FSJ sowie die Arbeit mit den Kindern.

Biografische Übergänge im Kontext des FSJ – Zusammenfassung und fallübergreifende Betrachtungen

Im Folgenden sollen die anhand des Falls Sabine herausgearbeiteten Erkenntnisse zur Konstruktion und Bearbeitung biografischer Übergänge im Kontext des FSJ zusammengefasst und in einem zweiten Schritt unter Hinzuziehung der angesprochenen Ergebnisse weiterer Fallanalysen für eine biografische Übergangsforschung fruchtbar gemacht werden.

Der Fall Sabine zeigt eindrücklich die Komplexität und Multiplizität (vgl. Glaser/Strauss 2010, S. 142ff.) sozialer Übergangsprozesse im Kontext des FSJ. In der Relationierung der beiden Erzählungen werden biografische Kontinuitäten wie auch Wandlungen deutlich, die die Biografin in unterschiedlicher Weise mit den Erfahrungen im Kontext des FSJ in Verbindung bringt. Im ersten Interview wird das FSJ als Orientierungsjahr entworfen, dessen Bedeutung sich vor dem Hintergrund von Sabines Bildungsaufstieg entfaltet; die Biografin konstruiert eine „biographische Passung“ (Jakob 1993) des FSJ zu ihrer derzeitigen Lebenssituation. Zu Beginn ihres FSJ hofft sie, dass sich die als herausfordernd wahrgenommenen Arbeitsbedingungen im Verlauf ihres Freiwilligendienstes verändern bzw. sie lernt, mit diesen umzugehen. Dem FSJ misst sie zudem eine Bedeutung für ihren Wunsch nach einer selbstständigen Lebensführung bei. Es initiiert und legitimiert nicht nur diesen Wunsch, sondern ermöglicht auch dessen Umsetzung – sowohl finanziell als auch emotional.

Im zweiten Interview thematisiert Sabine erneut das Zusammenspiel der angesprochenen parallel verlaufenden Übergänge (Auszug, Beginn FSJ). Dabei wandelt sich im Rückblick auf diese Passagen und deren Abgeschlossenheit ihre Betrachtung. Die Herausforderungen werden weniger als temporäre Begleiterscheinungen des Neu-Seins oder des Übergangs gewertet, sondern als zu bearbeitende Herausforderungen, die eine aktive In-Verhältnissetzung zu

diesen erfordern. Die Bearbeitung des Übergangs ins FSJ und des damit einhergehenden Verlaufskurvenpotenzials (Umzug, Differenzerfahrungen, Krankheit) geht mit einem Wandlungsprozess der Biografin einher. Mit Blick auf die beiden Erzählungen werden aber zugleich vielfältige Anschlüsse und Verflechtungen sichtbar, die biografische Kontinuität – auch über Übergänge hinweg – sichern. Das FSJ wird schließlich zum ermöglichenden Kontext für die Aufnahme eines Studiums und damit selbst zu einer *Strategie der Gestaltung des Übergangs Schule–Beruf*.

Trotz der knappen Fallrekonstruktion unterstreicht der Fall Sabine, dass Übergänge nicht isoliert betrachtet werden können, wenn ihre biografische Bedeutsamkeit im Fokus des Erkenntnisinteresses steht. Vielmehr zeigt sich, dass Konstruktionen und Bearbeitungen biografischer Übergänge in komplexe *biografische Prozessverläufe* eingebunden sind. Mit ‚Sabine Munk' ist ein Fall angesprochen, der dem FSJ eine hohe biografische Bedeutung hinsichtlich der eigenen biografischen Orientierung und der Gestaltung des Übergangs Schule–Beruf beimisst.

Diese Bedeutungszuschreibung variiert in Hinblick auf das gesamte Sample und zeigt sich mit der Erwartung verknüpft, mit welcher das FSJ begonnen wird. So stehen in anderen Fällen stärker die Bedeutung des FSJ als Überbrückung institutioneller Leerzeiten, z.B. infolge vorheriger Gatekeepingprozesse, oder die eigene Qualifikation, z.B. die Hoffnung auf einen Ausbildungsplatz in derselben Einsatzstelle, im Fokus.

Vor dem Hintergrund der Erkenntnisse weiterer Fallrekonstruktionen sollen abschließend drei Punkte allgemeiner Konstruktions- und Bearbeitungsformen von Übergängen im Kontext des FSJ herausgestellt werden:

- Hinsichtlich der Bearbeitung des Eintritts in das FSJ lässt sich fallübergreifend eine *Deutungsfolie ‚Übergang'* rekonstruieren, die es den Biograf*innen ermöglicht, Differenzerfahrungen und Erfahrungen der Unsicherheit im neuen Kontext als temporäre Phänomene zu rahmen. Konstruieren einige der Teilnehmer*innen das Ankommen in der Einsatzstelle als Gewöhnungsprozess, der sich quasi ‚automatisch' vollzieht, betonen andere die Notwendigkeit eigener Anpassungsleistungen und Lernprozesse oder sie hoffen auf zukünftige Veränderungen der Arbeitsbedingungen oder -beziehungen. Gerade neue Erfahrungen im Übergang ins FSJ werden dabei von vielen der Befragten als Lernpotenzial herausgestellt, werden aber zugleich häufig als krisenhaft erfahren (vgl. Hinrichsen 2020, S. 490).
- Im Gegensatz zu dieser zum Zeitpunkt des ersten Interviews deutlich werdenden Zukunftsoffenheit der Passage, zeigen die zweiten Interviews stärker, wie die Bearbeitung von Übergängen *im* und *durch* das FSJ konstruiert wird. Dabei schichtet sich in einigen Fällen mit dem Eintritt in das FSJ zunächst ein Verlaufskurvenpotenzial auf. Dieses kann, wie am Fall Sabine angedeutet, zum Ausgangspunkt biografischer Lern- und Bildungsprozesse

werden, ein solches Potenzial kann aber auch pragmatisch bearbeitet werden, z.B. wenn sich Teilnehmer*innen auf die Endlichkeit der Passage beziehen oder auf die geringe biografische Bedeutung, die sie dieser beimessen.

- Mit Blick auf die Bedeutung, die dem FSJ für die Gestaltung des Übergangs Schule–Beruf beigemessen wird, lässt sich überwiegend eine „berufswahlbestätigende Funktion" (Eberhard 2001, S. 419) herausstellen. Diese bezieht sich sowohl auf die Konstruktion einer Passung wie auch einer Nicht-Passung zum Berufsfeld. In der Evaluation des FSJ betonen die meisten Interviewpartner*innen zudem persönliche Lernprozesse wie Veränderungen der Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie eine Zunahme von Reflexivität. Fallübergreifend finden sich einige Hinweise darauf, dass das FSJ dabei eine (Selbst-)Konstruktion als „*erwachsener*" bzw. „*reifer*" nahelegt. Dem FSJ wird so vielfach „eine Bedeutung als Zeitraum der Produktion und Erfahrung eigener ‚Erwachsenheit' zugeschrieben" (Hinrichsen 2020, S. 507).

Fallübergreifend zeigt sich eine Kontinuität biografischer Entwürfe zu Beginn und nach Abschluss des FSJ. Die Übergangsinstitution FSJ scheint es den jungen Menschen insofern weitgehend zu ermöglichen, sich als „*Gestalter*in* der eigenen Biographie*"* (Hinrichsen 2020, S. 397, H.i.O.) zu entwerfen und ihre beruflichen Pläne – wenn auch ggf. leicht modifiziert – umsetzen zu können. Die Lebensgeschichten im Längsschnitt verweisen dabei durchaus auf biografische Umbrüche und Differenzerfahrungen, zugleich wird aber sichtbar, *wie* diese Diskontinuitäten biografisch mit Sinn versehen und zu einer Biografie verknüpft werden; und das FSJ so in den Bildungsweg integriert wird.

Fazit

Der vorliegende Beitrag verfolgte das Ziel, Einblicke in die Bedeutung der Übergangsinstitution FSJ für die Bearbeitung und Gestaltung der Übergänge Schule–Beruf bzw. Jugend–Erwachsenensein zu geben. Anhand der vorangegangenen Überlegungen konnte dabei gezeigt werden, dass eine biografische Übergangsforschung das Potenzial bietet, Übergänge im Lebenslauf sowohl in ihrer subjektiven Bedeutsamkeit als auch in ihrer institutionellen Rahmung und diskursiven Aufladung analytisch in den Blick zunehmen. Insbesondere im biografischen Längsschnitt wird es dabei möglich, sowohl individuelle wie auch soziale und institutionelle Veränderungsprozesse zu rekonstruieren. Übergänge stellen insofern auch Lern- und Bildungskontexte dar (vgl. Hof 2013; Walther/Stauber 2018).

Die hier verfolgte These der Übergangsinstitution FSJ unterstützt dabei Überlegungen, dass Übergänge im Lebenslauf zunehmend „Anlässe für pädagogisches Handeln“ (Meuth et al. 2014, S. 7) werden. Dabei zeichnet sich zum einen ein Bedarf nach Beratung an diesen Übergängen ab (vgl. Lorenzen et al. 2014). Zum anderen verweist die vorliegende Fallstudie darauf, dass eine erfahrungsbasierte Absicherung von Bildungsentscheidungen für einige der jungen Erwachsenen bedeutsam ist.

In Konstruktion und Gestaltung von Übergängen ist die Norm der Normalbiografie (vgl. Dausien 2017, S. 94f.) weiterhin wirkmächtig, ebenso wie das damit einhergehende „erwerbsarbeitszentrierte Übergangsregime“ (Walther 2014: 95). So zeigt sich, dass die interviewten jungen Erwachsenen trotz des Wissens um diskontinuierliche Bildungswege Revisionen von biografischen Übergängen zu vermeiden suchen. Zwar teilen sie unabhängig vom Schulabschluss ähnliche Herausforderungen in der Bearbeitung biografischer Übergänge, zugleich unterscheiden sich aber die Möglichkeitsbedingungen und antizipierten Bildungswege je nach Position im sozialen Raum deutlich voneinander (vgl. Bourdieu 1985). Damit wird offensichtlich, wie sich im Kontext von Übergängen soziale Ungleichheiten reproduzieren (vgl. auch Ahmed et al. 2013).

Die ‚Einpassung‘ des FSJ in die Biografie verweist insofern einerseits auf die je eigene Auslegung des biografischen Übergangs FSJ, andererseits zeigen sich die kollektiven Deutungsangebote der Übergangsinstitution wirkmächtig. Insofern leistet eine biografische Übergangsforschung auch Zugang zu Prozessen der *Biografisierung*, die sich in der Interdependenz von Subjekt und Struktur vollziehen.

Literatur

Ahmed, Sarina/Pohl, Axel/Schwanenflügel, Larissa von /Stauber, Barbara (2013): Bildung und Bewältigung im Kontext sozialer Ungleichheit – Eine Einleitung. In: dies. (Hrsg.): Bildung und Bewältigung im Zeichen sozialer Ungleichheit. Theoretische und empirische Beiträge zur qualitativen Bildungs- und Übergangsforschung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 7–16.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: Bertelsmann.

BMFSFJ (2015): Abschlussbericht der gemeinsamen Evaluation des Gesetzes über den Bundesfreiwilligendienst (BFDG) und des Gesetzes zur Förderung von Jugendfreiwilligendiensten (JFDG): Frankfurt am Main, Offenbach, Köln. https://www.bmfsfj.de/blob/93202/de7b1c8ea1a882cf01107cb56bab4aa9/abschlussbericht-gesetz-ueber-den-bundesfreiwilligendienst-undjugendfreiwilligendienst-data.pdf. [letzter Zugriff: 18.07.2018].

Bourdieu, Pierre (1985): Sozialer Raum und „Klassen“ (Leçon sur la leçon). 1 Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Dausien, Bettina (2002): Sozialisation – Geschlecht – Biographie. Theoretische und methodologische Untersuchung eines Zusammenhangs. Unveröffentlichte Habilitation. Bielefeld: Universität Bielefeld/Fakultät für Pädagogik.
Dausien, Bettina (2017): „Bildungsbiographien“ als Norm und Leistung gesellschaftlicher Teilhabe. Biographietheoretische Perspektiven. In: Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hrsg.): Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung. Wiesbaden: Springer VS, S. 87–110.
Dausien, Bettina/Rothe, Daniela/Schwendowius, Dorothee (2016): Teilhabe und Ausgrenzung als biographische Erfahrung – Einführung in eine biographiewissenschaftliche Analyseperspektive. In: dies. (Hrsg.): Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung. Frankfurt am Main/New York: Campus, S. 25–68.
Eberhard, Angela (2001): Das freiwillige soziale Jahr. Bedeutung für Biografie und Bürgergesellschaft (Dissertation). Universität Augsburg.
Engels, Dietrich/Leucht, Martina/Machalowski, Gerhard (2008): Evaluation des freiwilligen sozialen Jahres und des freiwilligen ökologischen Jahres. Wiesbaden: Springer VS.
Felden, Heide von (2010): Übergangsforschung in qualitativer Perspektive: Theoretische und methodische Ansätze. In: von Felden, Heide/Schiener, Jürgen (Hrsg.): Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 21–41.
Fischer, Wolfgang/Kohli, Martin (1987): Biographieforschung. In: Voges, Wolfgang (Hrsg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 25–49.
Gennep, Arnold van (2005): Übergangsriten (Les rites de passage). 3., erweiterte Auflage. Frankfurt am Main: Campus.
Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (2010): Status Passage. New Brunswick, London: Aldine Transaction.
Hinrichsen, Merle (2020): Das FSJ als biographischer Zwischenraum. (Re-)Konstruktionen von Bildungswegen junger Erwachsener. Wiesbaden: Springer VS.
Hoerning, Erika M. (1995): Biographien und Institutionen – die Ordnung des Lebens. In: Hoerning, Erika M./Corsten, Michael (Hrsg.): Institution und Biographie. Die Ordnung des Lebens. Pfaffenweiler: Centaurus, S. 15–25.
Hof, Christiane (2013): Übergänge und Lebenslanges Lernen. In: Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 394–414.
Hof, Christiane (2020): Biografietheoretische Grundlagen reflexiver Übergangsforschung – eine Spurensuche. In: Walther, Andreas/Stauber, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wanka, Anna (Hrsg.): Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 103–120.
Jakob, Gisela (1993): Zwischen Dienst und Selbstbezug. Eine biographieanalytische Untersuchung ehrenamtlichen Engagements. Wiesbaden: Springer VS.
Jakob, Gisela (2002): Freiwilligendienste in der Bürgergesellschaft. Aktuelle Diskussion und politischer Handlungsbedarf. Aus Politik und Zeitgeschichte, 9, S. 22–30.

Jakob, Gisela (2015): Zwischen Aufwertung und Indienstnahme. In: Bibisidis, Thomas/Eichhorn, Jaana/Klein, Ansgar/Perabo, Christa/Rindt, Susanne (Hrsg.): Zivil – Gesellschaft – Staat. Freiwilligendienste zwischen staatlicher Steuerung und zivilgesellschaftlicher Gestaltung. Wiesbaden: Springer VS, S. 47–62.

JFDG. Jugendfreiwilligendienstegesetz vom 16. Mai 2008 (BGBl. I S. 842), das durch Artikel 30 des Gesetzes vom 20. Dezember 2011 (BGBl. I S. 2854) geändert worden ist.

Junglas, Mario (2015): Aufgaben der Zivilgesellschaft bei der Ausgestaltung der Freiwilligendienste. In: Bibisidis, Thomas/Eichhorn, Jaana/Klein, Ansgar/Perabo, Christa/Rindt, Susanne (Hrsg.): Zivil – Gesellschaft – Staat. Freiwilligendienste zwischen staatlicher Steuerung und zivilgesellschaftlicher Gestaltung. Wiesbaden: Springer VS, S. 87–94.

Kade, Jochen/Hof, Christiane (2010): Die Zeit der (erziehungswissenschaftlichen) Biographieforschung. Theoretische, methodologische und empirische Aspekte ihrer Fortschreibung. In: Ecarius, Jutta/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen/ Farmington Hills: Budrich, S. 145–167.

Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner/Thiersch, Sven/Ziems, Carolin (2009): Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner/Thiersch, Sven/Ziems, Carolin (2013): Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere? Wiesbaden: Springer VS.

Kohli, Martin (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 37 (1), S. 1–29.

Lemmermöhle, Doris/Große, Stefanie/Schellack, Antje/Putschbach, Renate (2006): Passagen und Passantinnen. Biographisches Lernen junger Frauen. Eine Längsschnittstudie. 1. Auflage. Münster: Waxmann.

Lempp, Theresa (2013): Freiwilligendienste und Zivildienst als Übergänge. In: Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 614–631.

Lorenzen, Jule-Marie/Schmidt, Lisa-Marian/Zifonun, Dariuš (Hrsg.) (2014): Grenzen und Lebenslauf. Beratung als Form des Managements biografischer Übergänge. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Mader, Wilhelm (2000): Freiwillige soziale Dienste als Erfahrungsfelder einer zivilen Gesellschaft. In: Guggenberger, Bernd (Hrsg.): Jugend erneuert Gemeinschaft. Freiwilligendienste in Deutschland und Europa. Eine Synopse. 1. Auflage. Baden-Baden: Nomos, S. 214–229.

Meuth, Miriam/Hof, Christiane/Walther, Andreas (2014): Warum eine Pädagogik der Übergänge? Einleitung und Überblick. In: Hof, Christiane/Meuth, Miriam/Walther, Andreas (Hrsg.): Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 7–13.

Münchmeier, Richard (2010): Bildungschancen in freiwilligen Engagements junger Menschen. In: Schmidle, Marianne/Slüter, Uwe (Hrsg.): Das Freiwillige Soziale Jahr zeigt Wirkung!: Freiwilligenbefragungen im Kontext der Qualitätsentwicklung im FSJ. Düsseldorf: Haus Altenberg, S. 50–62.

Olk, Thomas (2015): Freiwilligendienste zwischen zivilgesellschaftlicher Organisation und staatlichen Rahmenbedingungen. In: Bibisidis, Thomas/Eichhorn, Jaana/Klein, Ansgar/Perabo, Christa/Rindt, Susanne (Hrsg.): Zivil – Gesellschaft – Staat. Freiwilligendienste zwischen staatlicher Steuerung und zivilgesellschaftlicher Gestaltung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–20.

Rabe-Kleberg, Ursula/Behrens, Johann (2000): Gatekeeping im Lebenslauf – oder: Wer wacht an Statuspassagen? In: Hoerning, Erika M. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 101–135.

Rahrbach, Andrea/Wüstendörfer, Werner/Arnold, Thomas (1998): Untersuchung zum Freiwilligen Sozialen Jahr. 1. Auflage. Stuttgart/ Berlin/Köln: Kohlhammer.

Rauschenbach, Thomas (2015): Bildung in Jugendfreiwilligendiensten. In: Bibisidis, Thomas/Eichhorn, Jaana/Klein, Ansgar/Perabo, Christa/Rindt, Susanne (Hrsg.): Zivil – Gesellschaft – Staat. Freiwilligendienste zwischen staatlicher Steuerung und zivilgesellschaftlicher Gestaltung. Wiesbaden: Springer VS, S. 209–223.

Schmidt-Lauff, Sabine/von Felden, Heide/Pätzold, Henning (Hrsg.) (2015): Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.

Schütze, Fritz (1981): Prozeßstrukturen des Lebensablaufs. In: Matthes, Joachim/Pfeifenberger, Arno/Stosberg, Manfred (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Kolloquium am Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg. Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung, S. 67–156.

Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 13 (3), S. 283–293.

Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, Martin/Robert, Günther (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart: Metzler, S. 78-117.

Schütze, Fritz (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: erzähltheoretische Grundlagen. Teil I. Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können. Studienbrief der Fern-Universität Hagen. Hagen.

Schütze, Fritz (2006): Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 205–237.

Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.) (2013): Handbuch Übergänge. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 614–631.

Stauber, Barbara/Pohl, Axel/Walther, Andreas (Hrsg.) (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim/München: Juventa.

Walther, Andreas (2014): Übergangsregimes. Übergänge zwischen Schule und Arbeit im internationalen Vergleich. In: Hof, Christiane/Meuth, Miriam/Walther, Andreas (Hrsg.): Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 78–103.

Walther, Andreas/Stauber, Barbara (2018): Bildung und Übergänge. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage, Band 2. Wiesbaden: Springer VS, S. 905–922.

Walther, Andreas/Stauber, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wanka, Anna (Hrsg.): Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.
Truschkat, Inga (2011): Biographische Übergänge. In: Herzberg, Heidrun/Kammler, Eva (Hrsg.): Biographie und Gesellschaft. Überlegungen zu einer Theorie des modernen Selbst. Frankfurt am Main/New York: Campus, S. 363–378.
Truschkat, Inga (2013): Biografie und Übergang. In: Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 44–63.
Turner, Victor (1989): Das Ritual: Struktur und Anti-Struktur. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag.

Selbstmeldungen in der Inobhutnahme. Zur Bedeutung von Schutzmaßnahmen für Übergänge im Jugendalter

Tobias Franzheld

Wenden sich Jugendliche zu ihrem eigenen Schutz an Einrichtungen der Jugendhilfe, werden sie aufgefordert ihr Schutzbedürfnis hinreichend, also im Sinne und zum Ziel einer akuten Gefahrenabwehr, mitzuteilen. Anschließend besitzen die so bezeichneten und hier diskutierten kurzfristigen Schutzmaßnahmen (sog. Inobhutnahmen) für die Jugendlichen den Charakter von Übergangseinrichtungen. In der Forschung wird der Inobhutnahme sowohl was ihre Verteilungsfunktion im Jugendhilfesystem betrifft, aber auch im Hinblick auf biografische Weichenstellungen ein Übergangscharakter zugeschrieben. Der erste Teil des Beitrags widmet sich einführend einem Einblick in das institutionelle System der Inobhutnahme. Neben statistischen Befunden, die die Entwicklung der Fallzahlen in den Blick nehmen, aber auch die Zielgruppen der Schutzmaßnahmen näher beleuchten, werden Forschungslücken im Feld der Inobhutnahme angesprochen.

Das Interesse des vorliegenden Beitrags gilt den Selbstmelder*innen. Also jener Gruppe Jugendlicher, die sich selbst bei Jugendamt oder angeschlossenen Schutzeinrichtungen gemeldet haben. Für diese Adressat*innen der Kinder- und Jugendhilfe lässt sich annehmen, dass ihrer Selbstmeldung Handlungsentscheidungen und Reflexionen der eigenen Lebenssituation vorausgehen bzw. diese erst die Grundlage darstellen, sich einer Schutzeinrichtung anzuvertrauen. Der Beitrag rückt die Gestaltung dieses Übergangs aus institutioneller und biografischer Perspektive in den Fokus und betont die institutionelle Bedingtheit biografischer Selbstthematisierungen, die bei Selbstmeldungen auch ein grundlegendes Schutzbedürfnis der Jugendlichen zum Ausdruck bringen. Mit Blick auf die Übergangsforschung ist auch bei der Inobhutnahme davon auszugehen, dass sich hierin Übergänge des institutionalisierten Lebenslaufs abzeichnen, die wiederum biografisch bewältigt und angeeignet, also relevant gemacht werden (Walther 2015). Im zweiten Teil des Beitrags wird daher näher auf die Bedeutung von Schutzmaßnahmen für Übergänge eingegangen. Es lassen sich bei eingehender Betrachtung unterschiedliche Konstellationen von Übergängen bei Inobhutnahmen differenzieren.

Die Besonderheit der Selbstmeldung mit Blick auf Übergänge in der Inobhutnahme liegt in ihrem initialen Charakter. Mit der theoretischen Figur des

‚Biografiegenerators' in Anschluss an Alois Hahn (2000) soll dieses generative Prinzip auch im Hinblick auf die Gestaltung von Übergängen deutlich werden. Jugendliche initiieren Übergänge, wenn sie sich zur Abwendung von Gefährdungen an Schutzeinrichtungen wenden. Im Sinne Hahns sind moderne Institutionen Orte, die zu einer Gesamtpräsentation der Biografie vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Ordnungen auffordern. Selbstthematisierungen tragen daher nicht nur individuelle Bezüge, sondern eröffnen einen kommunikativen Rahmen, in dem diskursive Selbstpositionierungen vorgenommen, Grenzen zwischen Sagbarem und Schweigen gezogen werden, aber auch Umordnungen von Generationenverhältnissen stattfinden. Der dritte Teil des Beitrags soll insofern als Theoretisierung von Selbstmeldungen für Schutzmaßnahmen verstanden werden, auch um die Relevanz des vorliegenden Themas sowie seine theoretische Anschlussfähigkeit grundlegend hervorzuheben.

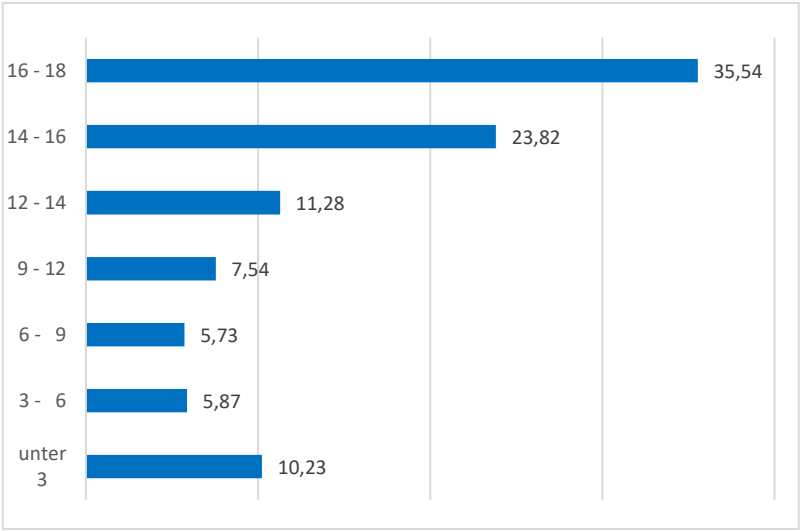
Die Inobhutnahme: vorläufige Schutzmaßnahmen im Spiegel der Statistik

Seit 2005 ist ein erheblicher Anstieg kurzfristiger Schutzmaßnahmen, sog. Inobhutnahmen, von 26.000 Kindern und Jugendlichen auf 52.590 im Jahr 2018 zu verzeichnen, also mehr als eine Verdopplung der Fallzahlen für das gesamte Bundesgebiet. Die Ausweitung von Inobhutnahmen lässt sich einerseits mit dem Ausbau des Kinderschutzes als konkrete Maßnahme zur Kindeswohlsicherung, aber auch mit der Aufnahme unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge in Schutzeinrichtungen erklären (vgl. Destatis 2019).[1] Zwar adressiert die Inobhutnahme damit neue Zielgruppen und spezifische Bedarfslagen von Kindern und Jugendlichen, allerdings lässt sich statistisch nachweisen, dass sich Inobhutnahmen schwerpunktmäßig auf das Alter zwischen 14 bis 18 Jahren konzentrieren und auch Selbstmeldungen in diesem Alter sprunghaft ansteigen (Abbildung 1). Im fachöffentlichen Diskurs kommen diese Jugendlichen trotz ihres zahlenmäßigen Übergewichts jedoch kaum vor: „Wenn Jugendliche in der öffentlichen Debatte wahrgenommen werden, dann eher im Kontext von Jugendkriminalität, Suchtproblematiken und plakativ als Täter massiver Körperverletzungsdelikte, was in der Regel eine politische Diskussion um rigidere Strafen und disziplinierende Maßnahmen nach sich zieht" (Watzlawik 2011, S. 22). Inobhutnahmen stehen im öffentlichen Bewusstsein für ein Instrument zur Sicherung des Kindeswohls und für Maßnahmen eines effektiveren Kin-

1 Der Höhepunkt von Unterbringungen von Kindern und Jugendlichen wurde bisher im Jahr 2016 mit 84.230 Schutzmaßnahmen erreicht (vgl. Destatis 2019).

derschutzes bzw. im gedanklichen Zusammenhang zu unfreiwilligen Herausnahmen von Klein- und Kleinstkindern aus ihren Herkunftsfamilien (vgl. Antholz 2015; Fegert et al. 2010; Pothmann 2009; AKJ Statistik 2011). Insbesondere jene Jugendliche, die selbstständig Schutz und Hilfe in den Inobhutnahmen suchen und die Gruppe der Selbstmelder*innen bilden, werden im öffentlichen Diskurs um die Sicherung des Kindeswohls oftmals nicht wahrgenommen.

Abbildung 1: Schutzmaßnahmen für Kinder und Jugendliche 2018 nach Alter in Prozent



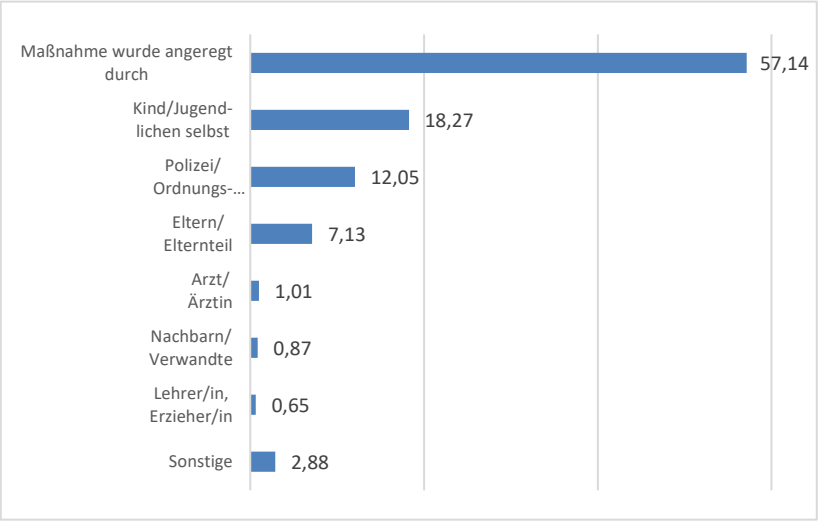
Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistik der Kinder- und Jugendhilfe, vorläufige Schutzmaßnahmen 2018

Es finden sich in der bundesdeutschen Statistik jedoch eindeutige Hinweise auf altersspezifische Gründe für Schutzmaßnahmen. Führten 2018 bei den 3- bis 6-Jährigen in über 30 % Vernachlässigungen der Eltern zu einer Schutzmaßnahme, reduzieren sich diese im Altersspektrum der 14- bis 16-Jährigen auf ca. 12 %. Die Beziehungsprobleme innerhalb der Familie steigen aber im Altersvergleich von ca. 7 % auf über 30 % an (ebd.).

Inobhutnahmen, so lässt sich die Statistik zuspitzen, sind ein übergreifendes Thema von Jugendlichen; denn ihre „Häufigkeit […] wächst mit dem Alter“ (Pothmann 2016, S. 21). Statistisch wird in der Inobhutnahme zwischen Selbstmeldern und Fremdmeldern unterschieden. Bei Fremdmeldungen werden Kinder meist in institutionellen Kontexten ‚auffällig‘, während Selbstmelder*innen selbstständig Kontakt zu Jugendamt und Schutzeinrichtung suchen

(vgl. Rücker 2016; Trenczek et al. 2017, S. 83ff.). Rechtlich können Inobhutnahmen auf beiden Wegen erfolgen: auf Wunsch von Jugendlichen (§ 42 (1) SGB VIII) oder als Eingriff von Jugendämtern zur Sicherung des Kindeswohls primär bei Kindern (§ 42 (2) SGB VIII). Jugendliche halten sich nur für die Dauer eines Clearings in Schutzeinrichtungen auf, das von wenigen Tagen bis zu mehreren Monaten reichen kann und statistisch bei einer durchschnittlichen Verweildauer von rund 35 Tagen liegt (Destatis 2019). Innerhalb dieser Zeit muss eine Klärung über den weiteren Verbleib der Kinder und Jugendlichen erfolgen. Das Spektrum an Handlungsoptionen reicht von der Rückführung in den Haushalt ihrer Herkunftsfamilien mit oder ohne ambulante Hilfen durch die zuständigen Sozialen Dienste, der langfristigen Unterbringung von Jugendlichen in stationären Jugendhilfeeinrichtungen bis hin zur Verselbstständigung, also der Unterstützung zur selbstständigen Lebensführung meist älterer Jugendlicher oder junger Volljähriger (siehe Destatis 2019).

Abbildung 2: Schutzmaßnahme für Kinder und Jugendliche 2018 nach und Anregendem der Maßnahme in Prozent



Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistik der Kinder- und Jugendhilfe, vorläufige Schutzmaßnahmen 2018

Inobhutnahmen im Blick der Forschung

Aktuelle Forschungsbefunde zur Inobhutnahme konzentrieren sich auf Fragen der Hilfe und Unterstützung bei Kriseninterventionen der Sozialen Dienste. Blandow (1986; 2009; 2009a) untersuchte dazu grundlegend die Inobhutnahme als Übergangseinrichtung der stationären Kinder- und Jugendhilfe sowie die von Fachkräften erzeugten Zuschreibungen von Gefährdungen für Jungen und Mädchen. Durchgängig werden seither in den wenigen Studien geschlechtsspezifische Unterschiede in den institutionellen Problemzuschreibungen hervorgehoben (vgl. Heiland 2012; Kirchhart 2008; Resch et al. 1999; Blandow 1986). Jungen werden demnach früher ‚auffällig' und der Jugendhilfe häufiger ‚fremd gemeldet' als Mädchen. Unterschiede zeigen sich darüber hinaus im externalisierenden und delinquenten Sozialverhalten von Jungen und stärker autoaggressiven und sexualisierten Verhalten von Mädchen.

Inobhutnahmen stehen für kritische Lebensereignisse in krisenhaften Sozialisations- und Erziehungsprozessen, das heißt für „eine akute, temporäre, für die Akteure problematisch-belastende, mitunter zugespitzte Situation […], die mit ihren herkömmlichen Problembewältigungsmustern anscheinend nicht gelöst werden kann" (Trenczek et al. 2017, S. 25). Heiland (2012) untersucht in ihrer Studie diese Belastungssituationen bei den in den Schutzmaßnahmen überrepräsentierten Mädchen (vor der Zunahme von männlichen Jugendlichen durch Fluchtdynamiken ab 2015). Sie hebt die biografischen Belastungseffekte für die Betroffenen hervor sowie Wandlungsprozesse mitunter angeregt durch weitere Hilfemaßnahmen. Familie, Freundschaftsbeziehungen, Fachkräfte und sozialstrukturelle Ressourcen spielen allesamt als Faktoren für Bewältigungsprozesse der Mädchen eine Rolle. Sie schließt mit der Forderung, dass „Bewältigungsmuster und -strategien der Adressatinnen […] nur vor ihrem biographischen Hintergrund verstanden" (ebd., S. 296) werden können. Trenczek et al. (2017) konzentrieren sich auf der Grundlage des Datenreports zur Inobhutnahme auf ihre Wirkungen für Jugendliche. Sie sprechen jetzt aber nicht nur von subjektiven Belastungen hervorgerufen durch familiale Krisen- und Konfliktsituationen, sondern auch von der progressiven Bedeutung einer Schutzmaßnahme. Dazu beschreiben sie Krisen als „kritische Lebensereignisse" (ebd., S. 25), die Jugendliche vor eine Bewältigungsaufgabe stellen und damit auch den Ausgangspunkt für biografische Entwicklungsprozesse markieren können.

In der aktuellen Kinderschutzforschung stehen Inobhutnahmen für ein zentrales Steuerungsinstrument zur Sicherung des Kindeswohls. Effektiver Kinderschutz wird gemessen an Eingriffen der Sozialen Dienste und anhängigen Schutzverfahren. Die Inobhutnahme fungiert aufgrund des zunehmenden öffentlichen Drucks auf Jugendämter als Arbeits- und Wirkungsnachweis ge-

lingenden Kinderschutzes. Damit rückt sie auch in der fachpolitischen Diskussion in einen engen Zusammenhang zu unfreiwilligen Herausnahmen von Klein- und Kleinstkindern (vgl. Antholz 2015; Fegert et al. 2010; Pothmann 2009; AKJ Statistik 2011). In aktuellen Theoriebeschreibungen werden diese Kinder zumeist als Opfer von Gefährdungen beschrieben (vgl. Bühler-Niederberger u.a. 2014; Betz & Bischoff 2013; Kelle 2013). Darüber hinaus konzentrieren sich empirische Rekonstruktionen im Kinderschutz auf fachliche Einschätzungen professioneller Kriseninterventionen (vgl. u.a. Franzheld 2017; 2018; Marks et al. 2019). Die Perspektive betroffener Jugendlicher, die selbstständig zur Abwehr von Bedrohungen Schutzmaßnahmen in Anspruch nehmen, verbleiben aufgrund der dominanten Kindheitsperspektive im ‚toten Winkel' der Inobhutnahmen.

Schutzmaßnahmen und Selbstmeldungen als Übergänge

Inobhutnahmen gelten in der Kinder- und Jugendhilfe als „Übergangseinrichtungen" (vgl. Blandow & Erzberger 2008; Heiland 2012, S. 255). Einmal weil sie in das Hilfesystem hinein Vermittlungsaufgaben übernehmen, aber auch, weil für die Jugendlichen mit den Schutzmaßnahmen biografische Veränderungen einhergehen (können). Als Form der Krisenintervention stehen Inobhutnahmen für Schutzräume und ‚Auszeiten' in akuten zumeist familialen Konflikten. Vor dem Hintergrund ihrer individuellen Bedeutung wird aber auch von institutionell arrangierten „turning points" bzw. von biografischen „Wendepunkten" oder „Wendezeiten" (Trenczek et al. 2017, S. 25) gesprochen.

Um die Bedeutung von Selbstmeldungen für Übergänge zu erfassen, sollen nachfolgend unterschiedliche Ebenen des Übergangs unterschieden werden. Dabei wird grundlegend davon ausgegangen, dass Übergänge zu einem Status- und Positionswechsel betroffener Jugendlichen führen können und auch in der Inobhutnahme institutionell miterzeugte Alterskonstruktionen zum Tragen kommen sowie kritische Lebensereignisse in biografische Lebensverläufe integriert werden (vgl. Sackmann 2013; Walther & Stauber 2013). Die Forschung zu Übergängen unterscheidet an diesem Punkt normative Übergänge, die alle Individuen eines sozialen Kontexts betreffen und etwa durch altersbezogene Normen markiert sind, und nicht-normative Übergänge, die aus besonderen, teilweise auch kritischen Lebensereignissen für den Einzelnen resultieren (vgl. Sackmann & Wingens 2001). Während normative Übergänge in der Regel institutionell (z.B. durch Altersgrenzen) vorgegeben sind, können nicht-normative Übergänge auch seitens der Individuen mit Hilfe institutioneller oder anderer Akteur*innen initiiert werden. Dies insbesondere dann, wenn zwischen der eigenen Lebensführung und der erwünschten sozialen Position

eine Diskrepanz festgestellt wird (vgl. Welzer 1993; Nohl 2013). Vor dem Hintergrund dieser Unterscheidung und im Rahmen einer gedanklichen Zusammenführung von Inobhutnahmen und Übergängen können Selbstmeldungen Krisenerfahrungen der Jugendlichen zum Ausdruck bringen und Schutzmaßnahmen eine Korrektur empfundener Abweichungen von sozialen Positionierungen darstellen. Ziel der Selbstmeldung wäre dann eine Angleichung an eine antizipierte ‚Normalbiografie' im Sinne des „Normallebenslaufs" (Walther 2015). Selbstmeldungen veröffentlichen kritische Lebensereignisse gegenüber Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe und ermöglichen biografische Neupositionierungen im Schutz dieser Einrichtungen – so die auf die Übergangsforschung bezogene erste Vermutung. Wenn Selbstmeldungen kritische Lebensereignisse reflektieren, besitzen sie für Jugendliche einen „Aufforderungscharakter" (Lewin 1969), sie biografisch zu bearbeiten. Sie fordern dann eine „Selbstthematisierung und Reflexivität im Hinblick auf die eigene Lebensplanung und Lebenspraxis" (Kudera 2000: 119) und stehen für eine „diachrone Rahmung der alltäglichen Lebensführung" (Brose & Wohlrab-Sahr 2018: 487), womit sowohl die Rückbesinnung auf frühere Lebensereignisse, aber auch Zukunftsentwürfe der eigenen Identität wachgerufen werden.

Die Gestaltung dieses Übergangs bzw. die vermutete biografische Relevanz der Schutzmaßnahme für betroffene Jugendliche lässt sich im Wechselverhältnis diskursiver, institutioneller und individueller Analyseebenen erschließen (vgl. Walther et al. 2020). Für den *gesellschaftlichen Diskurszusammenhang* kann angenommen werden, dass sich Jugendliche mit Schutzmaßnahmen in gesellschaftlichen Macht- und Autoritätskonstellationen positionieren. Zum einen überwinden Jugendliche mit Selbstmeldungen Kommunikationsschwellen, die eine Aufdeckung erlebter und erlittener Gefährdungen zum Ziel haben. So ist davon auszugehen, dass sich Jugendliche gegenüber öffentlichen Institutionen biografisch exponieren, also ihr Schweigen brechen (vgl. Kavemann 2016) und dadurch Prozesse des „Erinnerns, Einordnens und Offenlegens" (Rieske et al. 2018, S. 700) initiieren. In den Positionierungen gegen erlebte Bedrohungen kommen gesellschaftliche Anerkennungsverhältnisse zum Tragen, die mit darüber entscheiden, welche Bedrohungslagen als legitime anerkannt werden bzw. wo die Grenzen zwischen sagbaren Verletzungen und ihrem Verschweigen gezogen werden. Selbstmeldungen sind insofern keine „nackten Ereignisfeststellungen" (Bergmann 1993, S. 287), sie sind Ausdruck legitimer/illegitimer Sprecherpositionen in aktuellen Schutz- und Bedrohungsdiskursen. Auf der Ebene des Diskurses können dabei generationale – familial oder institutionell arrangierte – Ordnungen zur Sprache kommen, die gesellschaftliche Macht- und Autoritätsbeziehungen zwischen Eltern und Kindern reproduzieren (Bühler-Niederberger et al. 2014), durch die Selbstmeldung allerdings genauso kritisch von den Jugendlichen angefragt werden und im Schutz der Inobhutnahme in Verhandlungen geraten. Die öffentliche Mitteilung von Gefährdungserfahrungen durch die Jugendlichen

kann im Diskurshorizont auch als Abgrenzung gegenüber generationalen Ordnungen begriffen werden oder als ein Aushandlungsprozess einer Neupositionierung in den Generationen.

Auf der *Ebene von Institutionen* sind Inobhutnahmen Schutzeinrichtungen, die Jugendliche aktiv aufsuchen können und zur Bewältigung kritischer Lebensereignisse beitragen sollen. Vor dem Hintergrund aktueller Diagnosen der Jugendforschung sind Inobhutnahmen, so betrachtet, Refugien des Jugendalters, die im gesellschaftlichen Maßstab zunehmend auszufallen drohen. Generell lässt sich ein Aufweichen des gesellschaftlich zugebilligten Moratoriums der Jugendphase im gesellschaftlichen Modernisierungsprozess feststellen (vgl. Lange 2002; Bertram 2006; Böhnisch 2012; Schröer 2004) und kehrseitig dazu neue Anforderungen an die Selbstständigkeit des Jugendalters. Jugendliche werden zu individuellen Anpassungs-, Aneignungs- und Aushandlungsprozessen im Hinblick auf ihre gesellschaftliche Positionierung aufgefordert. Die Erosion der Jugend als einheitliche Phase des Übergangs, als Raum des Schutzes vor gesellschaftlichen Erwartungen, scheint sich zu brechen an der Forderung, diesen Schutz selbstständig, also durch die Jugendlichen, einzufordern, herzustellen und mitzugestalten. Die Bedeutung spezifischer, auch öffentlicher Orte des Schutzes der Jugend steigt im Gegenhorizont dieser Entwicklung an – so die zweite theoretische Vorannahme. Inobhutnahmen sind dann nicht einfach Orte der Kompensation natürlicher Erziehungsverantwortung in krisenhaften Erziehungs- und Sozialisationsprozessen oder Schutzräume vor Übergriffen in akuten Bedrohungslagen, sondern Ausdruck prekärer Lebensbedingungen von Jugendlichen, die ihren Schutz selbstständig herzustellen versuchen. Institutionelle Schutzräume, wie die Inobhutnahme, ermöglichen und stützen Selbstpositionierung und die Verselbstständigung von Jugendlichen im Hinblick auf die Übernahme gesellschaftlicher Mitgliedsrollen und Teilhabechancen (BMFSFJ 2017, S. 461). Inobhutnahmen sind dergestalt als Einrichtungen für Jugendliche zu würdigen, weil sie schützende und entlastende Freiräume bereitstellen und dadurch Übergänge im Jugendalter institutionell ermöglichen.

Für die *Biografien von Jugendliche*n, so die dritte Annäherung, sind Selbstmeldungen einschneidende Ereignisse, denen krisenhafte Erfahrungen vorausgehen, die andererseits aber auch weichenstellende Bedeutung für ihre weiteren Lebenswege besitzen können. In der Jugendhilfeforschung wird davon ausgegangen, dass sozialpädagogische Interventionen und biografische Erfahrungen grundsätzlich in einem Passungsverhältnis zueinanderstehen (müssen), was insbesondere Forschungsarbeiten zur Adressat*innen- (vgl. Graßhoff et al. 2015) und Nutzer*innenforschung (vgl. Oelerich & Scharschuch 2005) bestätigen. Erst dann ist die Möglichkeit gegeben, dass die Bewältigung von Krisen- und Bedrohungserfahrungen zu einer positiven Lebensgestaltung sowie der Sicherung von Lebenschancen beiträgt. Veränderungen des Selbst-Welt-Verhältnisses von Jugendlichen sind unweigerlich davon abhängig, inwiefern

sie sich neue Entwicklung- und Bildungswege in den Maßnahmen der Jugendhilfe aneignen (vgl. Reimer 2017; Zeller 2012). Entfallen diese Aneignungsmöglichkeiten, also auch Formen und Möglichkeiten der Anerkennung und Partizipation in den Schutz- und Hilfeprozessen, besteht die Gefahr biografischer Stagnation und weiterer Identitätsbeschädigung, die beispielsweise als (neue) Stigmatisierungen von den Jugendlichen erlebt werden (vgl. Helfferich et al. 2017).

Inobhutnahmen als Übergangsgeneratoren

Zur theoretischen Verankerung von Selbstmeldungen in der Übergangsforschung wird im Folgenden auf die Bedeutung von Selbstthematisierungen in Anschluss an Alois Hahn eingegangen. Hahn hat herausgearbeitet, dass moderne Institutionen mit einem Her- und Darstellungszwang biografischer Erfahrungen korrespondieren und insofern moderne Biografien hervorbringen bzw. generieren. Voraussetzung ist die Mitteilungsfähigkeit desjenigen, der institutionelle Leistungen in Anspruch nimmt sowie die Möglichkeit der Institutionen, Schutzräume der Selbstthematisierung vom gesellschaftlichen Erwartungsdruck abzugrenzen. Der Begriff des ‚Übergangsgenerators' soll im Folgenden und in Anlehnung an Hahn das generative Herstellungsprinzip von Übergängen unterstreichen und ihre Hervorbringung mit möglichen, zur Sprache gebrachten, Themen verknüpfen. Der Begriff Übergangsgenerator geht zurück auf Alois Hahn, der moderne Institutionen vor dem Hintergrund des Her- und Darstellungszwangs von Identität und Biografizität beschreibt. In seinen Analysen stehen Selbstthematisierungen für eine institutionell hervorgebrachte Rückbesinnung auf das eigene Dasein. Moderne Institutionen erwarten in gewisser Weise eine Gesamtpräsentation des bisherigen, aber auch zukünftigen Lebensentwurfs: „Wir wollen solche Institutionen Biographiegeneratoren nennen" (Hahn 2000, S.100). Der biografische Gestaltungszwang von Institutionen wurzelt in ihren besonderen Geständnistechnologien. Sie zwingen den Einzelnen zur Selbstpräsentation und knüpfen Dienstleistungen an die Selbstentblößung gegenüber der Institution. Eine gewisse Selbstenthüllung der Persönlichkeit ist Grundvoraussetzung dieser Kommunikation, womit im Subjekt Fragen von Schuld und Bekenntnissen aufgerufen werden (Hahn 1993, S. 310). Um diese Mitteilungsbereitschaft in Gang zu bringen, müssen Institutionen als Schutzräume wahrgenommen werden und damit gewährleisten, dass die mitgeteilten Geheimnisse sozial folgenlos bleiben. Für Hahn und Willems (1993, S. 324) ist die „soziale Konsequenzenlosigkeit" das zentrale Strukturierungsprinzip sowohl traditionaler wie moderner Geständnistechnologien. „Selbstentblößung und Selbstverdeckung" (ebd., S. 317) gehören demnach unweiger-

lich zusammen bzw. sind nur in ihrem dialektischen Verhältnis zu denken. Einerseits sei es die Natur des Menschen, sein „triebhaftes Mitteilungsbedürfnis“ (Gehlen 1957, S. 59), mit dem sich biografische Expositionen in einem geschützten Raum begründen. Gleichwohl referieren öffentliche Bekenntnisse auch auf gesellschaftliche Verhältnisse, weil sie im gleichen Atemzug das Prekäre der öffentlichen Ordnung offenlegen (Hahn 1993, S. 311). Institutionelle Selbstthematisierungen bewegen sich, weil sie sich auf Fragen der Lebensführung und Lebensbewältigung richten, unweigerlich im Spannungsfeld von gesellschaftlicher Normdurchsetzung und abweichendem Verhalten. Allerdings wandeln sich die Bewältigungsformen und die Ziele der Selbstthematisierung. Modernen Institutionen geht es mit den Selbstbekenntnissen nicht mehr um Schuld und Strafe als eine repressive Form der Korrektur und Einpassung in vorgegebene Lebensentwürfe, sondern um die reflexive Bewusstwerdung der biografischen Situation einschließlich der Möglichkeit subjektiver Aussöhnungen. Die modernen Bewältigungsformen betonen also nicht mehr die Gebundenheit an die Vergangenheit, sondern auch die Befreiung des Subjekts aus erlebten und erlittenen Zwängen. Aus dieser Perspektive sind Selbstthematisierungen auch als „Interventionsressourcen zur Gegenwartsbewältigung“ (ebd., S. 328) zu verstehen, sie eröffnen Zukunftsperspektiven, entlassen das Subjekt aus traditionellen Bindungen und entlasten von gesellschaftlichen Erwartungen. In der Gebundenheit an die moderne Institution erlebt das moderne Subjekt eine neue Form der individuellen Freisetzung.

Werden Selbstmeldungen für Schutzmaßnahmen daran anschließend als Form einer institutionell erzeugten Selbstthematisierung beschrieben, lassen sich unterschiedliche inhaltliche Bezüge der institutionellen Kommunikation herstellen. Es ist davon auszugehen, dass Jugendliche mit ihren Meldungen *Sprecherpositionen in gesellschaftlichen Schutz- und Bedrohungsdiskursen* beziehen. Sie müssen sich im Kontext der Meldung reflexiv mit Bedrohungen auseinandersetzen und prospektive Erwartungen an ihre künftige Lebensführung formulieren. Die Legitimität einer Meldung richtet sich insofern auch nach gesellschaftlichen Bedrohungs- und Gefährdungslagen, die institutionell soweit anerkannt sind, dass sie als schutzwürdig eingeschätzt werden. Jugendliche erkennen damit nicht nur ihre Lage als bedrohlich und sich selbst als gefährdet an, sondern sie bestätigen darin auch gesellschaftliche Normen gelingenden Aufwachsens und Normverletzungen schädigenden Erziehungsverhaltens. Einerseits handelt es sich bei Selbstmeldungen damit um eine Positionierung von Jugendlichen in gesellschaftlichen Diskursen und insofern um eine Bestätigung ihrer Schutzbedürftigkeit, andererseits stellen sich Jugendliche mit Selbstmeldungen gegen bisherige Erfahrungen und ‚befreien‘ sich so auch aus Positionen des Erleidens. Dies ließe sich zur Hypothese zuspitzen, dass Jugendliche derartige Selbstthematisierung nicht nur als Widerfahrnis erleben, sondern auch als eine Form der Selbstermächtigung. Subjektpositionierungen von Jugendlichen, die im Rahmen einer Selbstmeldung stattfinden, können

biografische Brüche im Sinne von „Identitätsverschiebungen“ (Sackmann & Wingens 2001, S. 13) zum Ausdruck bringen. Aus diskursanalytischer Perspektive betonen Selbstmeldungen damit nicht nur die Verwobenheit der Jugendlichen in gesellschaftliche Schutzvorstellungen, sondern auch ihre Artikulationsfähigkeit im Hinblick auf diskursive Bedeutungsverschiebungen und Re-kontextualisierungen, die Selbstmeldungen zum Schau- und Umschlagplatz widerständiger Subjektivierungsweisen machen können (vgl. Mayer & Hoffarth 2017).

Selbstthematisierungen können aber auch biografische Zäsuren einschließen, dann und wenn sie das Zeiterleben des Subjekts derart strukturieren, dass mit ihnen Kindheit und Jugendalter erfahrungsmäßig auseinandertreten. Stehen Selbstmeldungen für biografisch ‚einschneidende‘ Ereignisse, muss sich dies auch in den Prozessstrukturen des Lebenslaufs entsprechend dokumentieren. Ausgehend vom empirischen Befund, dass Selbstmeldungen im Jugendalter ansteigen und neben der beschriebenen Artikulationsfähigkeit auch ein Maß an Reflexionskompetenzen der Jugendlichen voraussetzen (vgl. Habermas & Paha 2001), können sie als Markierungen dienen, Kindheitspositionen abzulegen und sich dem Jugendalter zuzuwenden. Im Zuge der Loslösung aus familialen Bindungen können sie das Autonomiestreben von Jugendlichen unterstreichen und damit auch eine Differenzerfahrung zu stärker durch Abhängigkeit geprägten Positionen einschließen. Insofern lässt sich die Selbstmeldung auch als Ausdruck eines Autonomiekonflikts im Jugendalter lesen, weil Eltern beispielsweise unter Androhung körperlicher oder psychischer Gewalt eigene Vorstellungen gegenüber den Lebenslaufentscheidungen ihrer nun jugendlichen Kinder durchzusetzen versuchen, sie aber Wege und Möglichkeiten finden, diese auf Distanz bringen und sich ihnen durch eine Selbstmeldung zu entziehen (vgl. Kindler & Lillig 2011).

Aus einer Perspektive auf die Lebenslagen von Jugendlichen kann eine Selbstmeldung ihre *prekären Lebensverhältnisse* thematisieren, die den Wunsch einschließen, sich neue Lebenschancen zu sichern bzw. eine Verbesserung der eigenen Lebenssituation anzustreben. Bildungsaspirationen, das Verlassen sozialräumlich benachteiligter Lebensorte und der Wunsch nach Selbstständigkeit können motivationale Anreize darstellen, sich Schutzeinrichtungen anzuvertrauen. Gerade vor dem Hintergrund der hohen Bindungskraft prekärer Lebenslagen in den Herkunftsfamilien können sich Selbstmeldungen auf die Lebenschancen der Jugendlichen beziehen und Hilfemaßnahmen ggfs. zu pädagogischen Orten werden, um soziale Benachteiligung abzuwenden und ihre Lebensverhältnisse zu stabilisieren und nachhaltig zu verbessern. Insofern stehen Schutzmaßnahmen nicht nur für die Bewältigung akuter Krisenerfahrungen, sondern können den Auftakt weiterer Unterstützung darstellen mit dem Ziel, prekäre Lebenslagen zu überwinden und sich neue Lebenschancen zu sichern. Schutzmaßnahmen sind für Jugendliche damit Eintritte in das Un-

terstützungssystem der Kinder- und Jugendhilfe. Sie bieten einerseits Freiräume, in denen sie Schutz vor erlebten Bedrohungen finden. Gleichwohl können Freiräume auch zu Bildungsorten werden, wenn sie weiterführende Unterstützungsleistungen und Hilfemaßnahmen in Gang bringen und diese wiederum auf eine gelingendere Lebensführung der Jugendlichen positiv zurückwirken.

Aus Perspektive des subjektiven Erlebens verweisen Selbstmeldungen auf kritische Lebensereignisse. Erleben Jugendliche vor ihrer Meldung derartige Krisen und wenden sie sich in Situationen der akuten Gefahrabwehr an Schutzeinrichtungen, zielen die Schutzmaßnahmen auf eine Situationsklärung und die Wiedererlangung von Handlungsfähigkeit der Jugendlichen. Aus Sicht der betroffenen Jugendlichen kann das Ziel der Selbstmeldung darin liegen, akuten Bedrohungen zu entkommen, den Einbruch von Alltagsroutinen abzufangen und die eigene Identität zumindest vorläufig zu stabilisieren. Dann stehen Selbstmeldungen auch für die Bewältigung akuter Gefährdungssituationen und für die Möglichkeit einer situativen Identitätssicherung.

Weil Selbstmeldungen im Rahmen dieser Gegenstandsbetrachtung institutionelle Übergänge und subjektive Bewältigungsperspektiven verbinden, lassen sie sich als Passungsverhältnis zwischen Lebenslauf und Biografie beschreiben, womit unmittelbar Anschlüsse an Grundmotive der Übergangsforschung möglich werden (Walther 2013). Weil in zweiter Hinsicht Selbstmeldungen einen Aufforderungscharakter zur Selbstthematisierung dieser Übergänge besitzen, also von den Jugendlichen erwartet wird, dass sie sich im Rahmen ihrer Meldung reflexiv mit den beschrieben Übergangsdimensionen auseinandersetzen, können Selbstmeldungen als generative Übergangsprozesse betrachtet werden. Der Charakter institutioneller Selbstthematisierungen, so wie sie von Hahn im Hinblick auf die Herausbildung moderner Biografien beschrieben werden, lässt sich im Rahmen der Übergangsforschung und mit Blick auf das beschriebene Forschungsthema weiterführen. Der Begriff des Übergangsgenerators umfasst einerseits die Leistung der Jugendlichen, sich im Rahmen institutioneller Arrangements mit der eigenen Biografie aktiv auseinanderzusetzen, aber auch den Zwang, eine Passung zwischen Biografie und institutionellen Erfordernissen herzustellen. Und dies vollziehen sie im Bewusstsein, mit der Selbstmeldung eine Identitätsbalance zwischen Bedrohungskommunikation und der Vermeidung biografischer Selbstbeschädigungen zu finden (Franzheld & Schierbaum 2020).

Schlussbetrachtung: Selbstmeldungen und Übergänge

Bereits der Blick auf den Forschungsstand zu Inobhutnahmen macht auf das Desiderat jugendlicher Selbstmelder*innen aufmerksam. Inobhutnahmen lassen sich als Maßnahmen der akuten Gefahrenabwehr charakterisieren, die sich im sozialpolitischen und fachlichen Diskurs jedoch schwerpunktmäßig auf Problemlagen von Kindern und das Lebensalter Kindheit konzentrieren. Obwohl die Belegungszahlen in den Einrichtungen und auch das Meldeverhalten betroffener Jugendlicher dies nahelegen, hat das Jugendalter in diesen Schutzdiskurs bislang wenig Eingang gefunden.

Mit dem Beitrag wurde das Ziel verfolgt, Selbstmeldungen von Jugendlichen als Forschungsgegenstand zu umreißen und auf Aspekte von Übergängen und der Übergangsforschung zuzuspitzen. Zunächst wurde, und dies in Anlehnung an aktuelle sozialpädagogische Diskussionen, davon ausgegangen, Inobhutnahmen als ‚Übergangseinrichtungen' der Jugendhilfe aufzufassen. Mit Blick auf die Gruppe der Selbstmelder*innen lässt sich diese Einschätzung konkretisieren und im Hinblick auf gesellschaftliche Kommunikationsschwellen, institutionelle Schutzräume und biografische Wendepunkte ausbuchstabieren.

Für den theoretischen Zusammenhang zwischen Biografie und Institution wurde anschließend die Perspektive von Alois Hahn auf Institutionen als Biografiegeneratoren übernommen. Diese bietet sich insoweit an, als mit ihr Selbstmeldungen als institutionell geformte Selbstthematisierungen beschrieben werden können. Nicht nur individuelle Bezüge lassen sich mit Selbstthematisierungen im Kontext der Inobhutnahme theoretisch fassen, sondern auch Positionierungen von Jugendlichen in gesellschaftlichen Schutzdiskursen, Zäsuren zwischen Kindheit und Jugendperspektiven sowie Reflexionen auf prekäre Lebensverhältnisse und situatives Krisenerleben. In und zwischen diesen Perspektiven lassen sich Übergänge vermuten, die mit Selbstmeldungen von Jugendlichen thematisch werden.

Ob und wie sich mit Selbstmeldungen diese Übergänge tatsächlich vollziehen, welche Bedeutung Jugendliche ihrer Selbstmeldung letztlich zumessen und inwiefern sich dominante Perspektiven im Rahmen der analytisch getroffenen Unterscheidungen durchsetzen, können empirische Fallrekonstruktionen aufdecken. Wichtig ist aber zu betonen, dass Selbstmeldungen im Kontext der hier diskutierten theoretischen Vorüberlegungen Gestaltungsmomente von Übergängen innewohnen. Um dieses generative Prinzip von Übergängen an der Schnittstelle zwischen Biografie und Institution hervorzuheben, kann mit Rückgriff auf Alois Hahn die Hypothese von Selbstmeldungen als ‚Übergangsgeneratoren' vertreten werden – und dies gleich auf mehreren Ebenen. Sowohl in Bezug auf die Sprecherpositionen, die Jugendliche gegenüber den

Schutzeinrichtungen einnehmen und Auskunft über aktuelle Schutz- und Bedrohungsdiskurse geben. Oder im Hinblick auf biografische Differenzerfahrungen, die eine Selbstmeldung mit einer „Befreiung“ aus Kindheitspositionen verbinden. Mit dem Verlassen prekärer Lebensverhältnisse oder der Bewältigung akuter Krisen- und Bedrohungssituationen. Dieser analytische Rahmen verspricht eine erkenntnisreiche Forschung im Feld der Inobhutnahmen.

Literatur

AKJ Statistik (2011): Analysen und Befunde zur Inobhutnahme 2011 (http://www.akjs-tat.tu-dortmund.de/fileadmin/Analysen/Inobhutnah-men/__42_1_inob2_2011_01.pdf).

Antholz, Birger (2015): Massenmediale und gesetzgeberische Einflüsse auf die Inobhutnahme von Kindern und Jugendlichen, in: deutsche Jugend 63 (12), S. 522-530.

Bertram, Hans (2006): Zur Lage der Kinder in Deutschland: Politik für Kinder als Zukunftsgestaltung. Innocenti Working Paper No. 2006-02. Florenz. [Verfügbar über: https://www.jugendpolitikineuropa.de/downloads/4-20-2378/iwp2006-02_germ.pdf]

Betz, Tanja, Bischoff, Stefanie (2013): Risikokind und Risiko Kind. Konstruktionen von Risiken in politischen Berichten, in: Kelle, Helga, Mierendorff, Johanna (Hrsg.): Normierung und Normalisierung der Kindheit, Weinheim & München: Beltz Juventa.

Blandow, Jürgen (1986): Erzieherische Hilfen – Untersuchungen zu Geschlechtsrollentypisierungen in Einrichtungen und Diensten der Jugendhilfe, in: Freigang, Werner (Hrsg.), Mädchen in Einrichtungen der Jugendhilfe. Opladen: Leske & Budrich, S. 133-227.

Blandow, Jürgen (2009): Aus der Geschichte der Inobhutnahme – am Beispiel Bremens. Von den Anfängen 1904 bin in die Gegenwart, in: Lewis, Graham et al. (Hrsg.), Inobhutnahme konkret. Pädagogische Aspekte der Arbeit in der Inobhutnahme im Kinder und Jugendnotdienst (IGfH Eigenverlag), Frankfurt a.M., S. 37-61.

Blandow, Jürgen (2009a): Mädchen und Jungen in Obhut. „Vorläufige Schutzmaßnahmen“ in geschlechterspezifischer Perspektive, in: Lewis, Graham et al. (Hrsg.), Inobhutnahme konkret. Pädagogische Aspekte der Arbeit in der Inobhutnahme im Kinder und Jugendnotdienst (IGfH Eigenverlag), Frankfurt a.M., S. 193-219.

Blandow, Jürgen, Erzberger, Christian (2008): Untersuchung der Inobhutnahmen gem. § 42 SGB VIII, gem. § 34 SGB VIII im Rahmen von befristeten Übergangsplätzen und gem. § 33 SGB VIII als Übergangspflege in der Stadtgemeinde Bremen. [abrufbar unter: https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/34107]

Böhnisch, Lothar (2012): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung, 6. Auflage, Weinheim & München: Beltz Juventa.

Brose, Hans-Georg, Wohlrab-Sahr, Monika (2018): Arbeit und Biographie, in: Helma, Lutz et al. (Hrsg.), Handbuch Biographieforschung, 2. Auflage, Wiesbaden: VS-Verlag, S. 487-499.

Bühler-Niederberger, Doris et al. (2014): Das Wissen vom Kind – generationale Ordnung und professionelle Logik im Kinderschutz, in: Bütow, Birgit et al. (Hrsg.), Sozialpädagogik zwischen Staat und Familie, Wiesbaden: VS-Verlag, S. 111-131.
Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin: BMFSFJ.
Fegert, Jörg M. et al. (2010): Problematische Kinderschutzverläufe. Mediale Skandalisierung, fachliche Fehleranalyse und Strategien zur Verbesserung des Kinderschutzes, Weinheim & München: Beltz Juventa.
Franzheld, Tobias (2017) »Verdacht« als theoretische Reflexion und analytische Konzeption der Kinderschutzforschung, in: Sozialer Sinn, 18(2), S. 100-125.
Franzheld, Tobias, Anja Schierbaum (2020 i.E.): Erziehungskrisen in der familialen Lebenspraxis, in: Sozialer Sinn 21(2).
Graßhoff, Gunther et al. (2015): Jugendliche als Adresatinnen und Adressaten der Jugendhilfe. Rekonstruktionen von jugendlichen Biographien im Kontext von Jugendarbeit und Erziehungshilfen. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
Habermas, Tilmann, Paha, Christine (2001): Die Entwicklung biographischen Denkens, in: Behnken, Imbke, Zinnecker, Jürgen (Hrsg.), Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte. Seelze: Kallmeyer, S. 84-99.
Heiland, Silke (2012): Mädchen in Krisen. Die Bewältigung von Krisen unter Berücksichtigung des sozialen Netzwerks „Mädchen in der Inobhutnahme“. Weinheim & München: Beltz Juventa.
Hahn, Alois (1982): Zur Soziologie der Beichte und anderer Formen institutionalisierter Bekenntnisse. Selbstthematisierungen im Zivilisationsprozess, in: KZfSS, 34(3), S. 407-434.
Hahn, Alois, Willems, Herbert (1993): Schuld und Bekenntnis in Beichte und Therapie, in: Bergmann, Jörg et al. (Hrsg.), KZfSS, Sonderheft 33, S. 309-330.
Hahn, Alois (2000): Konstruktionen des Selbst, der Welt und der Geschichte. Aufsätze zur Kultursoziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Helfferich, Cornelia et al. (2017): Stigma macht vulnerabel, gute Beziehungen schützen, in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 12(3), S. 261-275.
Kavemann, B. (2016). Erinnern, Schweigen und Sprechen nach sexualisierter Gewalt in der Kindheit. Ergebnisse einer Interviewstudie mit Frauen und Männern, die als Kind sexuelle Gewalt erlebt haben. Wiesbaden: Springer VS.
Kelle, Helga (2013) Normierung und Normalisierung der Kindheit. Zur (Un)Unterscheidbarkeit und Bestimmung der Begriffe, in: dies., Mierendorff, Johanna (Hrsg.), Normierung und Normalisierung der Kindheit, Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 15-38.
Kichhart, Stefanie (2008): Inobhutnahme in Theorie und Praxis. Grundlagen der stationären Krisenintervention in der Jugendhilfe und empirische Untersuchung in einer Inobhutnahmeeinrichtung für Mädchen. Klinkhardt: Kempten.
Kindler, Heinz, Lillig, Susanna (2011): Kinderschutz bei Jugendlichen? Schutzauftrag, Gefähr-dungsformen und Hilfen jenseits des 14. Lebensjahres.In: IzKK-Nachrichten 2011, Heft 1: Gefährdungen im Jugendalter, S. 10-16.
Kohli, Martin (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 37(1)., S. 1-29.

Kudera, Werner (2000): Lebenslauf, Biographie und Lebensführung, in: Kudera, Werner, Voß, Günther (Hrsg.), Lebensführung und Gesellschaft. Beiträge zu Konzept und Empirie alltäglicher Lebensführung. Opladen: Leske & Budrich, S. 109-133.
Lange, Andreas (2002): „Lebensführung“ als eine integrative Perspektive der Jugendforschung, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 22(4), S. 422-435.
Lewin, Kurt (1969): Grundzüge der topologischen Psychologie. Posthume deutsche Ausgabe. Bern: Huber.
Marks, Svenja et al. (2018) Verwalten, Kontrollieren und Schuld zuweisen. Praktiken des Kinderschutzes – empirische Befunde, in: Zeitschrift für Sozialpädagogik (ZfSP), 16(4), S. 342-362.
Mayer, Ralf, Hoffarth, Britta (2017): Unentschiedene biographische Einsätze. Zum Artikulationskonzept Ernesto Laclaus und Chantal Mouffe. In: Spies, Tina, Tuider, Elisabeth (Hrsg.), Biographie und Diskurs. Methodisches Vorgehen und Methodologische Verbindungen. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 91-110.
Nohl, Arnd-Michael (2013): Spontane Bildungsprozesse: Lebensbewältigung auf Umwegen, in: Ahmed, Sarina et al. (Hrsg.) (2013): Bildung und Bewältigung im Zeichen von sozialer Ungleichheit. Theoretische und empirische Beiträge zur qualitativen Bildungs- und Übergangsforschung, Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 47-69.
Oelerich, Gertrud, Scharschuch, Andreas (Hrsg.) (2005): Soziale Dienstleistungen aus Nutzersicht – zum Gebrauchswert Sozialer Arbeit, München: Ernst Reinhardt Verlag.
Pothmann, Jens (2016): Gefühlte Realität oder empirisch belegt? Entwicklung der Fallzahlen der Inobhutnahmen in der Kinder- und Jugendhilfe, in: Arbeitsgruppe Fachtagungen Jugendhilfe (Hrsg.) (Aktuelle Beiträge 102), SOS – sieht die Inobhutnahme noch Land. Krisenintervention und Inobhutnahme in der Kinder- und Jugendhilfe, S. 11-35
Pothmann, Jens (2009): Zwischen Leistung und Eingriff – die vielen Gesichter der Inobhutnahme. Einsichten auf Basis der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik, in: Lewis, Graham et al. (Hrsg.), Inobhutnahme konkret. Pädagogische Aspekte der Arbeit in der Inobhutnahme im Kinder- und Jugendnotdienst. Frankfurt a.M., S. 103-121.
Reimer, Daniela (2009): "Das war alles so fremd und anders." Wie Pflegekinder den Übergang in eine neue Familie erleben, in: Unsere Jugend, (6), S. 242-253.
Rieske, Thomas Viola et al. (2018). Aufdeckungsprozesse – Dimensionen und Verläufe in Retkowski, Alexandra et al. (Hrsg.), Handbuch sexualisierte Gewalt in pädagogischen Kontexten Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 700-708.
Resch, Franz et al. (1999): Entwicklungspsychopathologie des Kindes- und Jugendalter. Ein Lehrbuch, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Heidelberg: Beltz.
Sackmann, Reinhold (2013): Lebenslaufanalyse und Biographieforschung. Eine Einführung, 2. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag.
Sackmann, Reinhold, Wingens, Matthias (Hrsg.) (2001): Strukturen des Lebenslaufs. Übergang – Sequenz – Verlauf. Weinheim: Juventa.
Schröer, Wolfgang (2004): Befreiung aus dem Moratorium. Zur Entgrenzung der Jugend, in: Lenz, Karl et al. (Hrsg.): Entgrenzte Lebensbewältigung. Weinheim & München: Juventa, S. 19-74.

Statistisches Bundesamt (Destatis) (2019): Kinder- und Jugendhilfestatistik – Vorläufige Schutzmaßnahmen - 2018.
Trenczek, Thomas et al. (2017): Inobhutnahme. Krisenintervention und Schutzgewährung durch die Jugendhilfe §8a, §§42, 42a ff. SGB VIII, 3., völlig neu bearbeitet Auflage, Stuttgart: Boorberg Verlag.
Tuider, Elisabeth (2007): Diskursanalyse und Biografieforschung: zum Wie und Warum von Subjektpositionierungen, in FQS (Forum Qualitative Sozialforschung) (2)8, 28 S.
Walther, Andreas, Stauber, Barbara (2013): Übergänge im Lebenslauf, in: Schröer, Wolfgang et al. (Hrsg.), Handbuch Übergänge, Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 23-43.
Walther, Andreas (2015): Übergänge im Lebenslauf: Erziehungswissenschaftliche Heuristik oder pädagogische Gestaltungsaufgabe? in: Schmidt-Lauff, Sabine et al. (Hrsg.): Transitionen in der Erwachsenenbildung: gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge. Opladen: Barbara Budrich, S. 35-57.
Watzlawik, Martin (2011): AdressatInnen der Kinderschutzdebatte, in: Böllert, Karin (Hrsg.); Soziale Arbeit als Wohlfahrtsproduktion. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 15-30.
Welzer, Harald (1993):Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse, Tübingen: Edition Diskord.
Zeller, Maren (2012): Bildungsprozesse von Mädchen in den Erziehungshilfen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Autor*innen

Petra Bauer, Dr. phil., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Eberhard Karls Universität Tübingen; Forschungsschwerpunkte: Sozialpädagogische Professionalisierung, Beratung, Multiprofessionelle Kooperation und Vernetzung, Soziale Arbeit und Familie.

Birgit Becker, Dr. rer. soc*,* Professorin für Soziologie mit dem Schwerpunkt Empirische Bildungsforschung am Institut für Soziologie, Goethe Universität Frankfurt und Mitglied im Forschungszentrum „Individual Development and Adaptive Education of Children at Risk“ (IDeA). Ihre Forschungsinteressen sind Bildung und Bildungsungleichheit, frühe Kindheit, Lebenslauf, Migration und Integration, digitale Ungleichheiten.

Noreen Eberle, M.A., Referentin für das Schülerstipendienprogramm "Talent im Land", Abteilung Allgemeine Pädagogik, Institut für Erziehungswissenschaft an der Eberhard Karls Universität Tübingen; Doktorandin im DFG-Graduiertenprogramm 'Doing Transitions'. Forschungsschwerpunkte: Übergänge im Erwachsenenalter, Ungleiche Bildungschancen, Qualitative Forschungsmethoden, insbesondere Biografieforschung.

Tobias Franzheld, Dr. phil., aktuell Vertretungsprofessor für Sozialpädagogik am Institut für Pädagogik an der Universität Koblenz-Landau (Campus Koblenz); Arbeitsschwerpunkte: Kinder- und Jugendhilfe, Professionsforschung, Kinderschutz, Inobhutnahmen, fallrekonstruktive Forschungsmethoden.

Barbara Friebertshäuser, Dr. phil., Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Goethe-Universität Frankfurt am Main, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft. Forschungsschwerpunkte: Empirisch-pädagogische Geschlechterforschung, Statuspassagen und Rituale im menschlichen Lebenslauf und Übergangsforschung, Jugend- Schul- und Hochschulforschung, Qualitative Forschungsmethoden sowie Ethnografische Feldforschung.

Kathrin Henrich, Dipl. Päd., Doktorandin im Graduiertenkolleg "Doing Transition" an der Eberhard Karls Universität Tübingen. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Übergangs- und Lebensphasenforschung sowie in der qualitativen Sozialforschung insbesondere Biografieforschung. Aktuell arbeitet

sie als Gemeinwesensarbeiterin mit dem Schwerpunkt Integration sowie als Koordinatorin des Familienbüros/ Haus der Familie (CJD) in Hagenbach/Landkreis Germersheim.

Marius Hilkert, M.A., Doktorand im DFG-Graduiertenkolleg „Doing Transitions“ (Eberhard Karls Universität Tübingen) und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik Frankfurt a.M.; Forschungsinteressen: Kinder- und Jugendhilfe, Übergänge und Sozialpädagogik, Organisationen der Sozialen Arbeit.

Merle Hinrichsen, Dr. phil., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Goethe-Universität Frankfurt am Main, Institut für Pädagogik der Sekundarstufe. Forschungsschwerpunkte: Jugend- und Übergangsforschung, Bildung, Differenz und soziale Ungleichheit, Schule und Transnationalisierung, Methodologien und Methoden rekonstruktiver Sozialforschung, insbesondere Biografieforschung.

Heidi Hirschfeld, Dr. phil., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW, Hochschule für Soziale Arbeit, Institut Kinder- und Jugendhilfe. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Übergänge junger Erwachsener, Übergangsforschung, sozialpädagogische Hilfen, soziale Ungleichheiten, Qualitative Forschungsmethoden, insbesondere Biografieforschung.

Christiane Hof, Dr. phil., Professorin für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Goethe Universität Frankfurt. Ihre Forschungsschwerpunkte: Formen und Bedingungen der Vermittlung und Aneignung von Wissen, Theorie und Empirie lebenslangen Lernens, Lernen außerhalb formaler pädagogischer Kontexte.

Nils Klevermann, Dr. phil., Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Sozialpädagogik an der Universität Siegen; Forschungsschwerpunkte: Subjektivierungstheorien, Organisations- und Gruppenforschung, kritische Migrationsforschung, Jugendhilfeforschung.

Miriam Lehnert, Soziologin (M.A.), Doktorandin im DFG-Graduiertenprogramm 'Doing Transitions' an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Forschungsschwerpunkte: International vergleichende Wohlfahrtsstaatsforschung, Governance, soziale Ungleichheit, US-amerikanische Gesundheitspolitik.

Bianca Lenz, Dipl. Soz.wiss., Doktorandin im DFG-Graduiertenprogramm 'Doing Transitions' an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Übergänge von der Schule in den Beruf sowie Wohlfahrtsstaats- und Biografieforschung.

Jessica Lütgens, Dr. phil., Wissenschaftliche Mitarbeiterin in den Erziehungswissenschaften am Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Goethe Universität Frankfurt und arbeitet in einem Projekt zur regionalen Demokratieförderung und Extremismusprävention. Ihre Forschungsinteressen sind Bildung, Jugend, Partizipation, soziale Ungleichheit, politische Sozialisation sowie Biografieforschung.

Andrea Pohling, Dr. phil., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Goethe-Universität Frankfurt am Main am Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung. Derzeit im Verbundprojekt (BMBF) "Auf-Wirkung" - Aufarbeitung von Erfahrungen von Betroffenen sexualisierter Gewalt für wirksame Schutzkonzepte in Gegenwart und Zukunft tätig. Ihre Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte sind Forschung im Kontext von Sexualität, (sexueller) Gewalt und Diskursen, Methoden der qualitativen Sozialforschung (Dokumentarische Methode, Biografieforschung) sowie Forschungsethik.

Anna Cornelia Reinhardt, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft im Arbeitsbereich 'Erziehung und Bildung in der Migrationsgesellschaft' und in der interdisziplinären Forschungsgruppe 'Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft' am Institut für Islamische Theologie (IIT) der Universität Osnabrück. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im thematischen Feld von Migration, Bildung und Teilhabe, ebenso wie in der Ungleichheits-, Differenz- und Diskriminierungsforschung und qualitativen Forschungsmethoden.

Reflexive Übergangsforschung – Doing Transitions

Andreas Walther • Barbara Stauber
Markus Rieger-Ladich
Anna Wanka (Hrsg.)

Reflexive Übergangsforschung

Theoretische Grundlagen
und methodologische
Herausforderungen

Band 1. 2020. Ca. 270 Seiten • Kart. • Ca. 35,00 € (D) • 36,00 € (A)
ISBN 978-3-8474-2304-0 • auch als eBook

Übergänge im Lebenslauf sind nicht gegeben, sondern zeichnen sich dadurch aus, Resultate komplexer diskursiver, institutioneller sowie (inter-)subjektiver Herstellungs- und Gestaltungsprozesse zu sein. Dieser Einführungsband verhandelt die grundlegenden Konzepte und Perspektiven der reflexiven Übergangsforschung. Er eröffnet die Reihe Reflexive Übergangsforschung – Doing Transitions. Sie soll eine interdisziplinäre Plattform bieten für eine theoretische und empirische Verständigung zu Übergängen im Lebenslauf.

www.shop.budrich.de

Das Leben wird durch eine Vielzahl von Übergängen strukturiert. Wie vollziehen sich Übergänge zwischen einzelnen Lebensphasen und Statuspositionen, zwischen unterschiedlichen Rollen und Selbstbildern? Wie werden Übergänge diskursiv verhandelt? Die Beiträge in diesem Band beschäftigen sich damit, wie Übergänge durch Diskurse, institutionelle Regulierungen und individuelle Lern- und Bewältigungsprozesse hergestellt und gestaltet werden.

Die Herausgeberinnen:
Prof. Dr. Petra Bauer, Professorin für Erziehungswissenschaft, Schwerpunkt Sozialpädagogik, Eberhard Karls Universität Tübingen
Prof. Dr. Birgit Becker, Professorin für Soziologie, Schwerpunkt empirische Bildungsforschung, Goethe-Universität Frankfurt
Prof. Dr. Barbara Friebertshäuser, Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Schwerpunkt empirische Geschlechterforschung, Goethe-Universität Frankfurt
Prof. Dr. Christiane Hof, Professorin für Erziehungswissenschaft, Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Goethe-Universität Frankfurt

Dieser Band erscheint in der Reihe des DFG-Graduiertenkollegs

DOING TRANSITIONS
DOING TRANSITIONS
DOING TRANSITIONS

ISBN 978-3-8474-2305-8

9 783847 423058

www.budrich.de