

Jugend zwischen Familie und Internat

**Eine biografie-rekonstruktive Studie zur Bedeutung
von Anerkennung für die Identitätsentwicklung im
Jugendalter**

**Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der
Philosophie (Dr. phil) des Fachbereiches der Sozial-
und Kulturwissenschaften (03) der Justus-Liebig-
Universität Gießen**

vorgelegt von M.A. Johanna-Luise Rühle

Juli 2017

**Erstgutachterin: Prof. Dr. Christine Wiezorek, JLU Gießen
Zweitgutachter: Prof. Dr. Thomas Brüsemeister, JLU Gießen**

Danksagung

In der vorliegenden Dissertation wurde der Versuch unternommen, Biografien von im Internat lebenden Jugendlichen zu rekonstruieren. Dabei wurde der Frage danach nachgegangen, welche Bedeutung Anerkennungserfahrungen insbesondere im familiären Kontext für die Identitätsentwicklung haben und welche fallspezifische Relevanz vor dem Hintergrund ebendieser dem Internatsaufenthalt für die eigene Biografie zukommt.

Nun ist es so, dass ich zwar viele Seiten geschrieben habe, nicht jedoch alle Fragen und Probleme ganz allein aus dem Weg räumen konnte. Nicht zuletzt daher sollen, ja *müssen*, in einer Studie, in welcher Anerkennung eine zentrale Analysekategorie darstellt, auch einige anerkennende Worte fallen.

Ein besonderer Dank und Anerkennung für ihre Mitarbeit gebührt allen Interviewten für ihr Engagement, ihre Ehrlichkeit und ihre Erzählbereitschaft. Ohne sie wäre diese Studie nicht zustande gekommen.

Auch ohne den Rückhalt und den Zuspruch meiner Familie und Freunde wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen, daher danke ich auch meinem Partner Florian Dörr für die Unterstützung und die guten Gespräche, ebenso Wolfgang und Elvira Rühle sowie meinen Geschwistern, die viele meiner Sorgen und Probleme gut kannten und mich immer wieder ermutigen konnten, nicht aufzugeben.

Danken möchte ich darüber hinaus Christine Wiezorek für die Betreuung der Arbeit, die damit verbundene investierte Zeit und ihr großes Engagement. Ihre kritischen Rückmeldungen und unsere gemeinsamen Diskussionen über Theorie und Interpretationsergebnisse sowie die Arbeit am Material in ihrer Forschungswerkstatt haben mich stets weitergebracht; viele inhaltliche Ausführungen gehen auf ihre Anregungen zurück. Ebenso möchte ich Jutta Ecarius danken, ohne die das Thema der Arbeit wahrscheinlich gar nicht zustande gekommen wäre. Sie hat mich insbesondere in der Anfangszeit der Dissertation immer sehr unterstützt, bei der Durchführung der Studie begleitet und mir stets wertvolle Rückmeldungen gegeben.

Thomas Brüsemeister danke ich sehr für sein Engagement und die Begutachtung der vorliegenden Arbeit, ebenso den weiteren Mitgliedern der Kommission.

Des Weiteren, jedoch nicht weniger bedeutend, möchte ich meiner Interpretationsgruppe, bestehend aus Silke Jakob und Dominik Wagner, danken. Ohne unsere gegenseitige Motivation, weiter zu machen, wäre diese Arbeit wahrscheinlich nie zu einem Ende gekommen. Unsere gemeinsamen Interpretationssitzungen und Textbesprechungen haben mich enorm weitergebracht. Vergessen werde ich euch auch deshalb nicht, weil ihr mir in den vergangenen Jahren nicht nur als Mitpromovenden wichtig geworden seid.

Darüber hinaus danke ich auch meinen Gießener Kollegen Marcel Eulenbach, Thorsten Fuchs, Tobias Kosellek und Regina Soremski für das tolle Arbeitsklima und die hilfreichen Anmerkungen und Diskussionen. Auch dem Kölner Promotionskolloquium, angeleitet durch Jutta Ecarius, möchte ich auf diesem Wege danken für die zahlreichen anregenden Diskussionen. So möchte ich mich auch bei Alena Berg, Stefan E. Hößl, Ronnie Oliveras und Katja Serry bedanken. Gedankt sei an dieser Stelle zudem allen Teilnehmenden in Christine Wiezoreks Forschungswerkstatt ebenso wie allen Teilnehmenden verschiedenster Summer-School- und Workshop-Kontexte, in denen ich meine Arbeit vorgestellt habe.

Schließlich sei auch Werner Helsper gedankt dafür, dass ich mein empirisches Material in verschiedenen Workshops vor- sowie zur Diskussion stellen konnte und stets konstruktive Kritik und anregungsreiche Rückmeldungen von ihm bekommen habe.

Johanna-Luise Rühle

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung.....	1
1.1.	Problemaufriss und Forschungskontext der vorliegenden Studie.....	2
1.2.	Forschungsfragen, Ziele und Aufbau der Arbeit	5
2.	Sozialisation. Anerkennung. Identität: Begriffliche Grundlagen, (jugend-)theoretische Verknüpfungslinien und empirische Befunde	7
2.1.	Sozialisation: Entwicklung zwischen Orientierung am Kollektiv und Individuation.....	7
2.2.	Soziale Anerkennung: Zur Bestimmung eines menschlichen Grundbedürfnisses.....	12
2.3.	Identität und ‚biografisches Gewordensein‘	16
2.3.1.	Meads Identitätsverständnis und die Frage nach dessen Gehalt für diese Arbeit	20
2.3.2.	Honneths „Kampf um Anerkennung“, verstanden als Identitätstheorie	23
2.3.2.1.	Liebe: Selbstvertrauen vs. physische Misshandlung.....	25
2.3.2.2.	Recht: Selbstachtung vs. Entrechtung.....	30
2.3.2.3.	Solidarität: Selbstwertgefühl vs. Herabwürdigung	33
2.3.2.4.	Kritische Würdigung und Schlussfolgerungen	35
2.4.	Kontexte adoleszenter Anerkennung und Identitätsentwicklung – Zum Stand der Forschung.....	39
2.4.1.	Empirische Bezugsstudien zu Jugendlichen in Internaten	40
2.4.2.	Jugend- und schülerbiografie-analytische Studien im Kontext von Anerkennung in Familie, Schule und Peergroup	43
2.4.3.	„Honneths Identitätstheorie“ im Kontext einer jugendbiografie-rekonstruktiven Studie – Überlegungen in Anknüpfung an bestehende Forschungsergebnisse.....	51
2.5.	Zusammenfassende Betrachtungen.....	54
3.	Methodischer Zugang zur Biografie und Datenauswertung.....	57
3.1.	Das autobiografisch-narrative Interview im Rahmen dieser Studie	58
3.1.1.	Zwischen Theorie und eigener Forschungspraxis: Datenerhebung mittels autobiografisch-narrativem Interview.....	59
3.1.2.	Exkurs: Probleme im Rahmen der Stegreiferzählung – typisch für Jugendbiografien, Feldspezifik oder Ergebnis des Erzählstimulus im Interview?	64
3.1.3.	Die Rekonstruktion der Lebensgeschichte unter Rückgriff auf Schützes Prozessstrukturen	66
3.2.	Interviewauswertung mittels Dokumentarischer Methode	69
3.2.1.	Methodologische Grundsätze und begriffliche Bestimmungen.....	70
3.2.2.	Der Weg zur Fallrekonstruktion im Kontext der vorliegenden Studie	73
4.	Forschungsfeld Internat	78
4.1.	Zwischen Elitenbildung und „Auffangbecken“ – Ein kurzer Überblick über Merkmale und Formen von und Erziehungsziele in Internaten	78
4.2.	Ein Leben fernab der Familie: Gründe für den Internatsbesuch.....	83
4.3.	Landerziehungsheime: Ursprünge und Besonderheiten des Zusammenlebens	85
4.4.	LEHs - Sammelbecken für Triebtäter?.....	87
4.5.	Das reformpädagogische Internat Schwanenburg – Ein typisches LEH? Zum Forschungsfeld.....	90
4.5.1.	Das Sample: Einige Anmerkungen zu den Interviewpartnern.....	91
4.5.2.	Das Leben im Internat: Reformpädagogische Grundsätze und Leitlinien	92

5.	Biografien jugendlicher Internatler: Drei exemplarische Fallrekonstruktionen.....	96
5.1.	Fallrekonstruktion Stefanie Kluge (17) – „den Wettkampf hab ich eigentlich immer und überall gesucht“	97
5.1.1.	Biografisches Portrait	98
5.1.2.	Die Bedeutung von Familie für Stefanies biografisches Gewordensein.....	116
5.1.2.1.	Die Mutter als „verlängerter Arm von Schule“ und die Überformung der Freizeit durch Leistungsstreben	118
5.1.2.2.	Die mit der ambivalenten Mutter-Kind-Beziehung verwobene Problematik der Anerkennung als ganze Person und die Bedeutung des Vaters für ein positives Selbstverhältnis.....	122
5.1.2.3.	Zentrierung der eigenen Identität auf Leistung trotz Individuierungsbestrebungen	130
5.1.3.	Die Bewertung der Schulzeit im Regelschulsystem – „das sind so Erfahrungen da kann man gerne drauf verzichten“	135
5.1.4.	„wir wolln dich nich dabei haben“ – Die Aufschichtung von Außenseiter-Verlaufskurvenpotenzial, und die biografische Wende durch den Internatsaufenthalt?	137
5.1.5.	Das Internat als Ort der Individuierung und des Kampfes um Akzeptanz im Peer-Kontext: „du machst das richtig so mit deiner Bahn“	140
5.1.6.	Die Entwicklung einer Geschlechtsidentität im Rahmen der Abgrenzung von ‚typisch‘ weiblichen Attributen: „Frauen kann ich nie 100 prozentig vertrauen“	148
5.1.7.	Zusammenfassende Betrachtungen.....	151
5.2.	Fallrekonstruktion Sebastian Schmidt (19) – „weil ich n Mensch bin der brauch irgendwie immer also der brauch immer Leute um sich“	156
5.2.1.	Biografisches Portrait	157
5.2.2.	Die Bedeutung von Familie für Sebastians biografisches Gewordensein	172
5.2.2.1.	Familiale Harmonie und Anerkennung durch Orientierung am elterlichen Wohl – „weil ich sonst n schlechtes Gewissen hätte“	173
5.2.2.2.	Überformung der schulbiografischen Scheiternserfahrung durch familiäre Erlebnisse und die Erfahrung der Normgebundenheit familialer Zugehörigkeit	180
5.2.3.	Der Wunsch nach Vereinbarkeit von Freizeitorientierung und dem Bestehen des Abiturs – „ich hoffe dass das in den nächsten paar Wochen ma endlich Klick macht“	190
5.2.4.	Der Peer-Kontext als Freiraum schulischer Leistungserbringung – „dann wollt ich halt [lachend] mit ihm chilln+“	195
5.2.5.	Das Internat als jugendkultureller Möglichkeitsraum – „is hier wie ne nich endende Klassenfahrt“	198
5.2.6.	Eingeschränkte Individuierung durch starke Orientierung an (situativ) relevanten Anderen – „ich hasse es irgendwie [lachend] allein zu sein+“	200
5.2.7.	Zusammenfassende Betrachtungen.....	206
5.3.	Fallrekonstruktion Maximilian Kowalski (18) – „das Wichtigste is dass du das Wesentliche halt nich aus den Augen verlierst“	210
5.3.1.	Biografisches Portrait	211
5.3.2.	Die Bedeutung von Familie für Maximilians biografisches Gewordensein	228
5.3.2.1.	Vom „Kampf um Anerkennung“ durch den Vater und dessen Degradierung zum ‚schwarzen Schaf‘ der Familie.....	229
5.3.2.2.	Thematisierung der Familie mütterlicherseits als harmonische und solidarische Einheit.....	235

5.3.3.	Die Ausbildung einer alternativschulischen Orientierung infolge prägender regelschulischer Erfahrungen – „ <i>die wollten mir Ritalin geben [hm] damit ich still sitz im Unterricht</i> “	246
5.3.4.	Die Freunde als Kontrollinstanz im Kontext der Erfüllung mütterlicher Erwartungen? – „ <i>kann mir halt von jedem was abgucken</i> “	249
5.3.5.	Die Bedeutung des Internats als Individuierungsraum – „ <i>Internat war eher ne Notlösung {...} aber ne gute</i> “	254
5.3.6.	Zusammenfassende Betrachtungen.....	257
6.	Jugendbiografien zwischen Familie und Internat: Kontrastierung und Bilanzierung der Ergebnisse	260
6.1.	Identitätsentwicklung jugendlicher Internatler unter Einbezug ihres biografischen Themas	260
6.2.	Die Bedeutung schul- und peer-biografischer Erfahrungen vor dem Internatsaufenthalt für die Bearbeitung des biografischen Themas	270
6.3.	Zur biografischen Bedeutung des Aufenthalts im Landschulheim Schwanenburg: Zwischen Ermöglichung und Begrenzung von Individuierungsprozessen.....	276
6.3.1.	Die Frage nach der (Un-)Austauschbarkeit der Institution	278
6.3.2.	Die Bedeutung der Peers im Internat	279
6.3.3.	Die Bedeutung der Pädagogen im Internat	281
6.4.	Zum identitären Potenzial des Internatsaufenthaltes vor dem Hintergrund des biografischen Themas: Zusammenfassende Einzelfallbetrachtungen	284
6.4.1.	Stefanie Kluge – Das Internat als Ermöglichungsraum für Individuierungsprozesse ...	286
6.4.2.	Sebastian Schmidt – Das Internat als Freiraum von Anpassungsdruck an die Eltern....	287
6.4.3.	Maximilian Kowalski – Das Internat als Ort der Begrenzung von Individuierungsmöglichkeiten.....	288
7.	Das Internat als Sozialisationsinstanz im Jugendalter: Fazit und Ausblick	290
7.1.	Zur biografischen Bedeutung eines Internatsaufenthalts zwischen Ermöglichung und Begrenzung von Individuierungschancen.....	292
7.2.	Zur Bedeutung biografieorientierten Arbeitens im Internat	298
7.3.	Anschlussmöglichkeiten für Folgestudien.....	301
	Transkriptionslegende	304
	Literatur.....	305
	Eigenständigkeitserklärung.....	321

1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit soll dazu dienen, Einblicke in die Biografien jugendlicher ‚Internatler‘¹ zu gewinnen. Der Begriff Internatler bezieht sich dabei auf im Internat lebende Jugendliche², synonym dazu wird im Folgenden auch von *Internen* gesprochen. Hiervon abzugrenzen sind die *Externen*, jene Heranwachsenden also, die lediglich die Internatsschule besuchen, nicht aber auf dem Gelände leben und dementsprechend die lebensweltlichen Bezüge der Internen nicht teilen (vgl. auch Kapitel 2.4.1. sowie Kapitel 4).

In dieser Studie wurde der Frage nachgegangen, welche Bedeutung dem Internatsaufenthalt vor dem Hintergrund familienbiografischer, aber auch peer-kontextueller und regelschulischer Erfahrungen für die Identitätsentwicklung im Jugendalter zukommt. Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden zwölf in einem Landschulheim lebende Jugendliche im Alter von 14 bis 19 Jahren autobiografisch-narrativ interviewt. Die dieser Arbeit zugrunde liegende, ausführliche Rekonstruktion dreier Schülerbiografien geschah dabei aus anerkennungstheoretischem Blickwinkel, d.h., zentral bei der Analyse des erhobenen Materials waren die Fragen danach, welche Anerkennungserfahrungen die Jugendlichen gemacht haben, auf welche Weise diese ihre Identitätsentwicklung beeinflussen und welche Möglichkeiten der Bearbeitung ihrer Biografie der Internatsaufenthalt den Heranwachsenden bietet. Hierbei soll Identität als lebenslanger Prozess des oftmals habituell geprägten und unbewussten ‚Arbeitens‘ an der eigenen Biografie bzw. als Reflexion von Erlebnissen und Integration von (Anerkennungs-)Erfahrungen über die Lebenszeit hinweg begriffen werden (vgl. hierzu Kapitel 2.3).

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Thematik der Anerkennung kann – anders als jene mit dem Sozialisationskontext Internat im Jugendalter – bereits auf eine mehrere Jahrhunderte alte Geschichte zurückblicken, dies zeigen u.a. Honneths (1994) Ausführungen, in welchen er u.a. das Hegelsche Anerkennungsverständnis aufgreift und erweitert. Honneths Überlegungen dienen in

¹ An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass eine Schreibweise, welche die Dichotomie männlich-weiblich aufrechterhält, Personen, die sich dort nicht einordnen können, möchten oder lassen, nicht berücksichtigt und damit zwar viel über die gesellschaftlichen Normen aussagt, jedoch nicht jedes Gesellschaftsmitglied implizieren würde. Da für mich auch fraglich bleibt, inwiefern diesbezüglich ein „*“ ausreicht, wird in dieser Arbeit nicht allein aus Gründen der Einfachheit und Übersichtlichkeit bei personenbezogenen Begriffen nur die männliche Schreibweise verwendet. In entsprechenden Fällen sind immer auch das weibliche Geschlecht sowie andere Formen von (individuell empfundener) Geschlechtszugehörigkeit impliziert.

² Der Begriff Jugendlicher soll in der vorliegenden Arbeit nicht über starre Altersnormen definiert werden. Vielmehr soll er als Heuristik dienen, um den Untersuchungsgegenstand eingrenzen zu können. Letztlich zeigt sich, dass nicht alle Aspekte, die theoretisch gesehen Jugend kennzeichnen, empirisch auffindbar sind. Die von mir interviewten Internatler zwischen 14 und 19 Jahren kategorisiere ich – nicht zuletzt aufgrund ihres Schülerdaseins – letztlich allesamt als Jugendliche. Verwiesen sei an dieser Stelle auch darauf, dass die Begriffe Jugendlicher, Heranwachsender und Adoleszenter (ebenso wie die Begriffe Jugend und Adoleszenz) in dieser Arbeit weitgehend gleichbedeutend verwendet werden, wenngleich sie vonseiten des Gesetzes (vgl. KJHG, VIII. SGB § 7 Begriffsbestimmungen) sowie in einigen wissenschaftlichen Arbeiten unterschiedliche Altersgruppen bzw. Perspektiven auf die jungen Menschen umfassen. So spricht Scherr von Jugendlichen im engeren Sinne, wenn diese zwischen zwölf und 18 Jahren alt sind (diese befinden sich in der pubertären Phase) und von Heranwachsenden, sofern diese die nachpubertäre Phase (19-21 Jahre) erreicht haben (vgl. Scherr 2009, S.28). Zu den ursprünglichen Begriffsverwendungen sowie Altersangaben des psychologisch geprägten Begriffs der Adoleszenz und jenem traditionell soziologischen Begriff der Jugend und deren Untergliederungen vgl. etwa Fend 2005; Scherr 2009 und Grob/Jaschinski 2003.

der vorliegenden Studie als ein heuristisches Konzept neben u.a. Meads (1973) sozialisationstheoretischen Ausführungen (vgl. hierzu Kapitel 2).

Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive zeigt sich bei Betrachtung der Forschungsliteratur von biografie-analytischen Studien mit und über Jugendliche aus anerkennungstheoretischem Blickwinkel eine Konzentration auf jeweils eine bestimmte ‚Gruppe‘, z.B. den Schülerstatus betreffend, sozial Benachteiligte, Gewalttäter oder Jugendliche mit Migrationshintergrund (vgl. hierzu Kapitel 2.4.). Die Betrachtung von im Internat lebenden Jugendlichen stellt folglich aus gesamtbiografischer Perspektive ebenso wie aus anerkennungstheoretischer Sichtweise ein Forschungsdesiderat dar.

Die obig bereits kurz angeführten Rahmentheorien ebenso wie die weiter unten angeführten Forschungsfragen verweisen darauf, dass die vorliegende Studie aus einer sozialisatorischen Perspektive heraus entstanden ist. Sowohl in der Sozialisations- wie in der Biografieforschung wird das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft beleuchtet (vgl. auch Kapitel 2.1. sowie 3). Insofern scheint letztgenannte Forschungslinie „fruchtbare Impulse [...] für die Sozialisationsforschung“ (Idel 2007, S.45) zu besitzen. Biografie wird dabei als Ergebnis einer Sozialisationspraxis begriffen. Das Wechselverhältnis zwischen Individuum und Umwelt führt dazu, dass aufseiten des Individuums etwas Einmaliges entsteht, nicht zuletzt, da jeder Mensch teilhat an unterschiedlichen Interaktionen und diese je unterschiedlich verarbeitet (vgl. Grundmann 2006). Das Spezifische, das Einmalige, lässt sich dabei als Identität fassen, die sich im Laufe des Lebens entwickelt sowie verändert und im Rahmen biografischer Erzählungen zum Ausdruck kommt. Die der Studie zugrunde liegende Rekonstruktion der Erfahrungen, die die Identitätsentwicklung der Internatler bestimmen, basiert schließlich auf den Aussagen ebendieser Jugendlichen, die ihre Biografie, basierend auf einem lebensgeschichtlichen Rückblick, erzählten. Insofern wird hier – anstatt von Identität zu sprechen – ein weiterer Begriff, der in der vorliegenden Arbeit immer wieder auftauchen wird, vorgeschlagen, nämlich jener des ‚*biografischen Gewordenseins*‘ (vgl. hierzu 2.3.).

1.1. Problemaufriss und Forschungskontext der vorliegenden Studie

Mein Untersuchungsinteresse im Rahmen der vorliegenden Arbeit entsprang nun keineswegs meiner Überzeugung von reformpädagogischen Konzepten oder eigenen Erfahrungen im Internatskontext und auch nicht den zu Beginn meiner Beschäftigung mit der Internatsthematik im Jahr 2011 aufflammenden öffentlich-medialen Diskussionen um solche Institutionen. Ebenso wenig dient die Arbeit der ‚Lobpreisung‘ alternativ-schulischer Konzepte. Vielmehr ging es mir darum, Erkenntnisse über die Identitätsentwicklung von Internatlern, von Jugendlichen also, welche aus unterschiedlichsten Gründen die meiste Zeit des Jahres in einem institutionellen Setting leben, in welchem sie auch die Schule besuchen, zu gewinnen und hierüber dazu beizutragen, eine Forschungslücke zu schließen.

Meine Motivation, eine anerkennungstheoretisch orientierte Untersuchung der Biografien von im Internat lebenden Jugendlichen durchzuführen, entstammte schließlich vor allem einem eigenen Interesse an der Frage, wie sich Biografien jugendlicher Internatler gestalten, wie diese jungen Menschen ihre Lebensgeschichte im Interview erzählen und wie sie selbst die Erfahrung des Internatsaufenthalts bewerten. Dabei interessierte mich auch die Frage danach, wie sich die biografische Relevanz ebendieses Aufenthaltes unter Einbezug der Erfahrungen vor dieser Zeit rekonstruieren lässt. Die Lage der Forschungsliteratur hat sich im Laufe der Jahre, in denen ich mit der Anfertigung der vorliegenden Arbeit befasst war, kaum verändert, sodass die Biografien von Internatlern bis heute einen kaum erforschten Bereich der Erziehungswissenschaft darstellen. Diesem Manko soll mithilfe der vorliegenden Arbeit stückweit Abhilfe geschaffen werden.

Das von mir als Forschungsfeld gewählte Landschulheim Schwanenburg³ ist ein deutsches Landschulheim in Stadtnähe. Die Institution verfügt über eine gymnasiale Internatsschule mit angeschlossenem, externen Haupt- und Realschulzweig⁴. Das Internat Schwanenburg wurde im 20. Jahrhundert gegründet und arbeitet in Lietzcher Tradition. In mehreren, unterschiedlichen Gebäuden finden dort Internatsleben und schulisches Lernen statt.

Schwanenburg ist Mitglied u.a. des LEH-Verbands (seit 2012 mit organisatorischer Neuausrichtung ‚Die Internate Vereinigung‘ (vgl. Brachmann 2015, S.53)) sowie des Verbands Deutscher Privatschulen (VDP). Dem reformpädagogisch ausgerichteten Konzept Schwanenburgs folgend sollen die Schüler dort eine ganzheitliche Bildung erfahren: Zentral sind demnach neben Lernen, Unterricht und Erziehung insbesondere die Förderung von Neugier, Gemeinsinn und Selbständigkeit, aber auch eine sinnvolle Freizeitgestaltung und Respekt gelten dort als Erziehungs- bzw. Entwicklungsziele (vgl. Internetauftritt des Internats). Das gewählte Internat versteht sich als Partner der Familie und unterstützt und entlastet diese bei der Erziehung (vgl. ebd.), zentral soll hier – ganz im reformpädagogischen Sinne – das Individuum sein, welches unter Berücksichtigung seiner Fähigkeiten und Stärken individueller Förderung bedarf. Das Internat unterliegt der Besonderheit, dass Schul- und Lebensbereich nicht nur räumlich, sondern auch personell voneinander getrennt bestehen. Lehr- und Erzieherpersonen sind entsprechend anders als in vielen anderen reformpädagogisch ausgerichteten Internaten unterschiedliche Personen. Hiermit einhergehend ist, dass die Beziehungen zwischen Internen und Erziehern bzw. Lehrern weniger spannungsreich zumindest in der Hinsicht sind, dass weder Heranwachsende noch Erwachsene in der ‚Doppelrolle‘ als Schüler bzw. Lehrkörper am Vormittag und Jugendlicher bzw. Erzieher

³ Dieser Name wurde zu Anonymisierungszwecken jenes Landschulheimes und der dort interviewten Jugendlichen ‚frei erfunden‘.

⁴ Ebenfalls aufgrund der Notwendigkeit der Anonymisierung des Internats, in welchem ich Interviews mit Jugendlichen geführt habe sowie der Interviewten selbst, sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass auch meine institutionenbezogenen Daten und Angaben in der vorliegenden Arbeit Gesprächen mit der (stellvertretenden) Internatsleitung, Broschüren, der Heimordnung sowie dem Internetauftritt der Institution, aber auch den Interviews mit den Jugendlichen selbst entstammen und ihre Grenzen dort haben, wo die Anonymität der Institution – und damit auch der interviewten Jugendlichen – gefährdet würde. Dies betrifft auch die Ausführungen zu Schulkooperationen, von daher bleibt hier lediglich festzuhalten, dass alle von mir interviewten Jugendlichen den Gymnasialzweig der internatseigenen Schule auf dem Gelände besuchten.

zusätzlich rund um die Uhr fungieren müssen. Die Internatler leben folglich nicht in familienähnlichen Gruppen, sondern es gibt unterschiedliche Häuser, in welchen Gruppen von Heranwachsenden der Klassenstufe fünf bis 13 zumeist mit jeweils zwei Erziehern in einem Haus wohnen.

Mein Untersuchungsvorhaben im Kontext der vorliegenden Studie zielte auf Heranwachsende verschiedener familialer Herkunftskontexte. Ein Internatsbesuch verweist zwar zumeist auf weitreichende ökonomische Ressourcen der Familie. Jedoch zeigte sich mein Sample insgesamt betrachtend, dass es ‚Fälle‘ gibt, in denen die Eltern für den Internatsbesuch „kämpfen“, d.h. ein Internatsbesuch aus finanzieller Perspektive der Familie keine Selbstverständlichkeit darstellt (vgl. hierzu die Falldarstellungen Stefanie Kluge und Maximilian Kowalski in Kapitel 5). Das Landschulheim Schwanenburg bietet seinen Schülern bei Erfüllung spezifischer Bedingungen darüber hinaus die Möglichkeit einer finanziellen Unterstützung durch öffentliche Kostenträger, sodass sich die Gruppe der Interviewten u.a. hinsichtlich ökonomischer Ressourcen des Elternhauses letztlich durchaus als heterogen erwies. Interessant war infolgedessen u.a., unter Rückgriff auf Honneths Überlegungen herauszuarbeiten, welche Erwartungen die Eltern jeweils an ihr Kind herantragen und welche intergenerationalen Anerkennungsmuster in den jeweiligen Eltern-Kind-Beziehungen vorherrschend sind.

Im Rahmen der Rekonstruktion des empirischen Materials gerieten – wie bereits eingangs erwähnt – neben familialen Anerkennungserfahrungen jene im schulischen sowie im Peer-Kontext und im Internat in den Blick. Das Leben im Internat, also fernab der Familie und zusammen mit Gleichaltrigen und Pädagogen, ist die Gemeinsamkeit und Besonderheit der von mir untersuchten Jugendlichen. Vermutet wurde, dass Jugendliche sich hinsichtlich ihrer Anerkennungserfahrungen voneinander unterscheiden, dass diese Erfahrungen abhängig vom jeweiligen Elternhaus, der sozialen Herkunft, aber auch von biografischen Erlebnissen in Schule und Peer-Kontext sind, die die eigene (biografische) Orientierung mitbestimmen und sich folglich auf die Identität auswirken. Einige Heranwachsende, dies zeigen bereits durchgeführte Studien aus anerkennungstheoretischem Blickwinkel, fühlen sich zeitweise überhaupt erst durch das Erbringen von Leistung emotional anerkannt vonseiten der Eltern. Dies gilt nicht nur für Jugendliche aus privilegierten Elternhäusern, wie der ‚Fall Rolf‘ von Ecarus/Franke (2012, S.130f) exemplarisch zeigt. Helsper et al. (2005) sowie Wiezorek (2005) kommen zu dem Schluss, dass in leistungs- und aufstiegsorientierten Milieus die emotionale Anerkennung entscheidend über die soziale Wertschätzung reguliert wird (vgl. Helsper/Sandring/Wiezorek 2005, S.202, vgl. auch Wiezorek 2005, S.335, vgl. hierzu auch 2.4.).

1.2. Forschungsfragen, Ziele und Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit soll auf Basis u.a. bereits erwähnter rahmentheoretischer Bezugnahmen und unter Einbezug bestehender Forschungsergebnisse einen Beitrag leisten zum Anerkennungs- und Identitätsdiskurs aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. Um dies zu realisieren, wurde hier der Frage nachgegangen wird, inwiefern Anerkennungs- und Missachtungserfahrungen bei im Internat lebenden Jugendlichen nachhaltig wirken und inwiefern diese von identitärer Bedeutung sind. Im Zentrum stehen dabei folgende Forschungsfragen und Thesen, welche auch die Analyse des Materials begleiteten:

- Welche familien- und regelschulbiografischen sowie peer-kontextuellen Erfahrungen mach(t)en die Jugendlichen? Welche Gründe und Motive gab es für den Internatsbesuch, welchen Einfluss hatten die Eltern hierbei? Inwiefern sind diese mit sozialer Herkunft verbunden und was bedeutet dies für Wahrnehmung und Erwartung von Anerkennung vonseiten der Eltern? Welche Folgen hat dies für das Leistungsverständnis und die Erwartungen der Eltern? Inwiefern hängen die Befunde mit Anerkennung zusammen?
- Wie wirkt sich die erfahrene Anerkennung auf die Identität aus und inwiefern können Missachtungserfahrungen im Internat kompensiert werden? Nicht zuletzt ist es Untersuchungsinteresse herauszufinden, inwieweit eine solche Kompensation im Internat – wo Pädagogen, Mitschüler und die Gleichaltrigengruppe nicht einfach wähl- bzw. austauschbar sind – überhaupt möglich ist.
- Inwiefern gibt es Gruppenbildungs- und Abgrenzungsprozesse jugendlicher Internatler voneinander? Welche Folgen hat dies für den Einzelnen, wie kann Ausgrenzung in abgeschottetem Rahmen kompensiert werden? Inwiefern finden Anerkennungskämpfe statt? Analysiert werden soll in diesem Zusammenhang die jeweilige Bedeutung der einzelnen sozialen Anderen für die Individuationsmöglichkeiten der Adoleszenten.
- Welche Auswirkungen hat der Internatsbesuch auf die Anerkennung(-serwartungen) und die Identität Jugendlicher, welche Konsequenzen hat der Internatsbesuch dabei für die Beschaffenheit adoleszenter Möglichkeitsräume vor dem Hintergrund ihrer familienbiografischen Erfahrungen? (Auch) hier wird ein Schwerpunkt auf dem Untersuchungsfeld Internat als Sozialisationskontext liegen, womit ein Beitrag zur Aktualität empirischer Studien in diesem Bereich geleistet werden soll.
- Wie können die Adoleszenten hinsichtlich ihrer Anerkennungserfahrungen und -bedürfnisse beschrieben werden, welche Ursachen für das jeweilige Gewordensein lassen sich rekonstruieren?

Anhand der Schülerbiografie-Rekonstruktionen soll gezeigt werden, wie jugendliche Internatler auf ihr Leben zurückblicken, welche Bedeutung die Primärsozialisation hierbei hat und welche Rolle weitere Erfahrungen für die eigene Identitätsentwicklung spielen. Anhand von drei Fallstudien wurden divergierende biografische Verläufe und auch die spezifische Bedeutung des Internatsaufenthalts hierfür rekonstruiert.

Bevor in *Kapitel 5* die drei exemplarischen Biografie-Rekonstruktionen von Stefanie Kluge, Sebastian Schmidt und Maximilian Kowalski dargelegt und in einem weiteren Schritt anerkennungstheoretisch beleuchtet werden, sollen im *zweiten Kapitel* die rahmentheoretischen Bezüge der Arbeit herausgestellt und grundlegende Begrifflichkeiten geklärt werden. Im Anschluss hieran erfolgt eine Zusammenschau von für die vorliegende Arbeit wesentlichen Bezugsstudien sowie von Forschungslücken, zu deren ‚Verkleinerung‘ ebendiese Veröffentlichung einen Beitrag leisten soll. Im *dritten Kapitel* werden schließlich methodologische sowie methodische Grundlagen

dargelegt. Hierbei geht es einerseits darum, die Entscheidung für Erhebungs- sowie Auswertungsmethode zu begründen und andererseits darum, wesentliche Begrifflichkeiten und Konzepte, auf welche ich neben den bereits aufgeführten Rahmentheorien im Zuge der Rekonstruktion der Biografien mittels Dokumentarischer Methode der Interpretation zurückgreife, aufzuzeigen. Das *vierte Kapitel* widmet sich dem Forschungsfeld Internat. Dabei wird zuerst verallgemeinernd auf solche Institutionen eingegangen, bevor ich mich mit dem für die Studie ausgewählten Untersuchungsfeld Landschulheim Schwanenburg befasse. Die Ergebnisse der Interpretation des empirischen Materials aus dem fünften Kapitel werden im *sechsten Kapitel* schließlich zusammengefasst und fallübergreifend (sowie -vergleichend)⁵ diskutiert. Dabei soll neben der Bedeutung jener Erfahrungen vor dem Internatsbesuch auch ein Fokus darauf gelegt werden, welche Aspekte sich im Kontext des Internatsaufenthalts als für die einzelnen Jugendlichen und die Bearbeitung ihres familial geprägten, biografischen Themas als bedeutsam rekonstruieren lassen. Im *siebten und letzten Kapitel* verlasse ich schließlich die Fallebene, um aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive zusammenfassend darzulegen, welche Bedeutung der Internatsaufenthalt im gesamtbiografischen Kontext für die Identitätsentwicklung Jugendlicher haben *kann*. Hierbei wird deutlich, dass die eigenen Fallstudie keinesfalls eine vollständige sinn- oder gar soziogenetische Typologie abbilden können. Vielmehr sind sie ein kleiner Ausschnitt dessen, wie sich die Identitätsentwicklung von Internatlern gestalten *kann*. Abschließend soll der Frage nachgegangen werden, welche Bedeutung die Ergebnisse meiner Studie, die im Landschulheim Schwanenburg und damit in einem spezifischen Institutionenkontext entstanden sind, für die pädagogische Arbeit im Internat haben, bevor in einem letzten Schritt mögliche Anknüpfungslinien für weitere empirische Arbeiten aufgezeigt werden.

⁵ Die komparative Analyse ist – dies ist charakteristisch für die Interpretation mittels Dokumentarischer Methode – bereits zentral im Zuge der „Reflektierenden Interpretation“ und findet sich immer auch in den einzelnen Fallrekonstruktionen wieder (vgl. hierzu Kapitel 3). Meine Ausführungen im sechsten Kapitel zentrieren sich jedoch – anders als im fünften – darum, die drei Fälle hinsichtlich ihrer Erfahrungen in Familie, Schule, Peer-Kontext und Internat detaillierter miteinander zu vergleichen und Aussagen zu treffen im Hinblick auf ihre Identitätsentwicklung. Folglich werden die Ergebnisse der Biografie-Rekonstruktionen bereits hier stückweit in eine Theoretisierung überführt.

2. Sozialisation. Anerkennung. Identität: Begriffliche Grundlagen, (jugend-)theoretische Verknüpfungslinien und empirische Befunde

In diesem Kapitel soll der Identitätsentwicklung als maßgeblich zu bewältigende Herausforderung in der Lebensphase Jugend⁶ eine zentrale Bedeutung zukommen. Die Herausbildung einer Identität ist eng verwoben mit sozialisatorischen Erfahrungen und deren Verarbeitungsweise. Dabei spielt auch die Art und Weise der erfahrenen Anerkennung eine Rolle für die Entwicklung von Identität. Etwa Taylor verweist darauf, dass Anerkennung ein menschliches Grundbedürfnis ist, welches die Identität formt (vgl. Taylor 1997, S.15 und 62). Anerkennung durch andere ist letztlich also bedeutsam, um ein Verhältnis zu sich selbst und der Welt aufzubauen (vgl. Honneth 1994 sowie Benjamin 1993).

Bevor ich mich nun der Verwobenheit von Sozialisation, Anerkennung und Identitätsentwicklung resp. biografischem Gewordensein⁷ – auch in Bezug auf das Jugendalter – näher widme, möchte ich diese, im Rahmen der vorliegenden Arbeit bedeutsamen Begriffe im Folgenden erst einmal kurz klären. Anschließend hieran soll der Versuch unternommen werden, die begrifflichen und theoretischen Verbindungslinien sowie empirische Befunde und deren Anknüpfungspunkte für die vorliegende, schülerbiografie-rekonstruktive Studie aufzuzeigen.

2.1. Sozialisation: Entwicklung zwischen Orientierung am Kollektiv und Individuation

Sozialisation wird hier verstanden als Prozess der Vergesellschaftung von Individuen⁸ unter Einbezug der Auseinandersetzung mit spezifischen Umweltbedingungen, die den Einzelnen prägen und die der Einzelne auch mitgestaltet. So formulierte Veith, dass die Moderne ein durch soziales Handeln bedingtes

„Geschichtsgeschehen [darstellt, Anm. J.-L.R.], dessen eigengesetzliche Prozeßdynamik unter den Bedingungen der sich etablierenden *kapitalistischen Gesellschaft* die sozialen Beziehungen zwischen den Menschen tiefgreifend verändert und gleichzeitig damit neuen, auf die Tätigkeit bezogenen Interpretationsmustern, Sinnmotiven und Handlungsorientierungen zum Durchbruch verholfen hat, die nicht nur das Selbstverständnis, sondern auch die Bedingungen, unter denen sie sich zu *Persönlichkeiten* entwickeln, derart grundlegend umwälzten, daß schließlich die *aktive Gestaltung* der eigenen Biographie in der Auseinandersetzung mit einer sich stetig wandelnden sozialen Wirklichkeit ebenso zur individuellen Lebensaufgabe wie zur gesellschaftlichen Existenzfrage geworden ist“ (Veith 1996, S.69, herv. i. O.).

⁶ Vgl. hierzu beispielsweise das Konzept der Entwicklungsaufgaben in Dreher/Dreher 1985 und 1985a sowie Ferchhoff 2011 und King 2002.

⁷ Vgl. zu diesem Begriff, welcher ggü. dem Identitätsbegriff eine größere begriffliche Nähe zu einer biografie-rekonstruktiven Studie aufweist, Kapitel 2.3.

⁸ Der Begriff Individuum beinhaltet die Krux, dass Menschen erst durch „Teilnahme an sozial vorstrukturierten Interaktions- und Kommunikationsprozessen zu sprach- und handlungsfähigen *Individuen*“ (Scherr 2002, S.52f; herv. J.-L.R.) werden. Insofern werden wir als Menschen geboren und im Verlauf der Sozialisation, genauer durch die gesellschaftliche Bestimmtheit (hiermit ist die Sphäre der Personalität angesprochen) und individuelle Besonderheiten, welche sich zunehmend herausbilden (dies bezieht sich auf die Dimension der Individualität) sowie die uns gemeinsame Handlungs-, Sprach- und Selbstbestimmungskompetenz (meint die Dimension der Subjektivität) erst zu Personen resp. Individuen (vgl. ebd., S.53).

Etwa 20 Jahre nach Veiths Aussage zeigt sich, dass die im Zitat angesprochenen Charakteristika der Moderne noch immer die Sozialisation und damit einhergehend die Entwicklung einer Persönlichkeit mitbestimmen. Wenn nicht gar die Eigenaktivität des Menschen inzwischen noch einmal mehr erforderlich ist, um eine Identität zu entwickeln, die dem stetigen Wandel der *heutigen*, durch Pluralisierung, Globalisierung und Technisierung gekennzeichneten Gesellschaft standzuhalten vermag. Das Handeln von Gesellschaftsmitgliedern steht schließlich in Bezug zu und in Abhängigkeit „von einer handlungskonstituierten, aber eigendynamisch organisierten gesellschaftlichen Umwelt“ (ebd., S.547), die selbst als wandel- und gestaltbar begriffen wird. Veith zufolge sind Handlungsprozesse „teleologisch strukturiert und bezwecken eine intentional geleitete signifikante Zustandsveränderung – sowohl im Hinblick auf die umgebende objektive, als auch auf die soziale und subjektive Welt“ (ebd., S.572).

Im Kontext von Sozialisationstheorien werden schließlich Menschen als Akteure resp. Handelnde fokussiert, die sich wechselseitig aufeinander beziehen. Folglich interessieren sich Sozialisationstheoretiker für zwischenmenschliche Beziehungen und Interaktionen. Bereits Mannheim verwies darauf, dass wir „*uns selbst* nur insoweit erkennen, als wir in existenzielle Beziehungen zu anderen geraten“ (Mannheim 1980 [1893-1947], S.213, herv. i. O.). Sozialisation ist schließlich nicht losgelöst zu denken von sozialen Gruppen, in denen Personen agieren. Dieser Prozess läuft also immer unter Bezugnahme auf andere ab und ist mit dem Prozess der *Enkulturation*, der prozesshaften Aneignung je kulturspezifisch geltender Normen und Regeln, verbunden (vgl. Kron 2009, S.37f). Personen werden schließlich gesellschaftsfähig (im Sinne der jeweiligen Gemeinschaft), insoweit sie sich mit gegebenen, gesellschaftlichen Anforderungen via Interaktion und Reflexion auseinandersetzen und von „signifikanten Anderen“ (Mead 1973 [1863-1931]) individuieren.

Sozialisationstheorien fokussieren Grundmann/Hoffmeister (2007, S.130) zufolge „ganz allgemein die Weitergabe von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten von einer Generation zur nächsten“. Sozialisation ermöglicht also die „Etablierung sozialer Praxis“ (Grundmann 2011, S.65) und dient dem Erhalt sozialer Handlungsbezüge und Bezugsgruppen (vgl. ebd., S.66). Aber auch mit Erziehung und Bildung sind „kulturelle Praktiken der Vermittlung von Handlungswissen“ (ebd., S.64) verbunden. Der Sozialisationsprozess ist dabei grundlegend für Erziehung und Bildung, da hierüber intergenerationale Bindungen und Beziehungen erst hergestellt werden. Bildung und Erziehung besitzen schließlich eine „Normierungsfunktion“ (ebd.). In ihnen spitzt sich der Sozialisationsprozess inhaltlich zu und sie überlagern diesen durch die ihnen zugrunde gelegten Selektionsmechanismen⁹.

⁹ *Bildung*, verstanden als „Erwerb individueller Handlungsbefähigung“ (Grundmann 2011, S.65), führt zur Selektion aufgrund des ihm inhärenten engen Bezugs zur Dominanzkultur: Was als gebildet gilt, ist immer nur im jeweiligen Kontext zu verstehen. Bildung befähigt sodann zur Teilhabe an sowie Mitgestaltung von und Positionierung zu Politik und Gesellschaft. Bildung meint folglich „Selbstformung“ in und durch sozialisatorische Praxen“ (ebd., S.71). Das hierfür notwendigerweise zu erwerbende Handlungswissen steht im Kontext zur jeweiligen sozialen und kulturellen Umgebung: Die Interaktionspartner formen die

Zusammenfassend lässt sich mit Grundmann (2011, S.63; herv. i. O.) festhalten:

„Mit dem Begriff der *Sozialisierung* wird der ganz allgemeine, anthropologisch fundierte Sachverhalt der sozialen Gestaltung von verlässlichen Sozialbeziehungen und der intergenerationalen Tradierung sozialen Handlungswissens umschrieben; mit dem Begriff der *Bildung* die Kultivierung von Handlungswissen einzelner Individuen und mit dem der *Erziehung* die Etablierung sozial erwünschter Eigenschaften von Personen durch Bezugspersonen“.

Der Sozialisationsprozess beginnt dabei mit der Geburt und verläuft lebenslang – mit dem Ziel, eine gefestigte Vorstellung von sich selbst resp. eine Identität zu entwickeln, Handlungskompetenzen zu erwerben, Gruppenidentitäten zu entwickeln und verlässliche Bezugsgruppen herzustellen, bei deren Aufrechterhaltung jeder Einzelne beteiligt ist (vgl. ebd., S.67). Dies ist möglich durch die Bezugnahme auf signifikante sowie den „generalisierten“ resp. „verallgemeinerten Anderen“ (Mead 1973, S.196), welche das Reflektieren von und Aushandeln zwischen eigenen Haltungen und äußeren Anforderungen ermöglicht und zur Entstehung von Identität(en) sowie Zugehörigkeit beiträgt. Sozialisation ist folglich ebenso wenig denkbar ohne den sozialen Anderen wie Bildung und Erziehung.

Heranwachsende werden im Zuge ihres Sozialisationsprozesses mit der gesellschaftlichen Haltung des verallgemeinerten Anderen konfrontiert und somit gleichermaßen einsozialisiert in ihre soziale Rolle¹⁰ als aktiv handelndes Gesellschaftsmitglied mit (altersabhängig gewährten) eigenen Rechten und Pflichten. Die Welt, in welche wir hineingeboren werden, ist dabei durch ein System von Normen vorstrukturiert, sodass wir bereits mit der Geburt an ein Kollektiv gebunden sind, dessen Handlungsweisen und Einstellung wir zu allererst internalisieren (vgl. Grundmann 2006, S.20). „Durch die Beziehung zu unseren Mitmenschen übernehmen wir wie selbstverständlich Handlungsweisen, die wir als Bestandteil des sozialen Lebens kennen lernen“ (ebd.). Das jeweilige Gegenüber verhilft dabei, sich kollektive Erwartungen und Normen anzueignen und zu begreifen, um gesellschaftsfähig zu sein, sich also im Kollektiv angemessen bewegen zu können, aber auch,

Vorstellungen des Sich-Bildenden mit. Büchner (2006, S.23) betont, dass in Familie Bildung im Sinne der Aneignung von „Lebensbewältigungskompetenzen“ stattfindet, folglich werden durch Bildung aufgrund seines selektiven Charakters in je unterschiedlicher Weise „kulturelle Teilhabe und soziale Anschlussfähigkeit ermöglicht“ (ebd.). Via *Erziehung* werden Regeln inter- (und intra-)generational auf Basis einer Beziehung zueinander vermittelt. Diese dient entsprechend der Integration in jeweils vorherrschende Gesellschaftsstrukturen sowie Normsysteme und ist insofern eine sich durch einseitiges, geplantes Handeln auszeichnende und funktionale, „spezifische Form sozialisatorischer Praxis“ (Grundmann/Hoffmeister 2007, S.131; herv. i. O.). Diese dient dazu, bewusst in die Entwicklung insbesondere von Kindern und Jugendlichen einzuwirken und deren soziale Integration zu befördern (vgl. ebd. und Scherr 2002, S.48f). Die Selektions- und Normierungsfunktion der Erziehung wird folglich insbesondere durch das Einwirken der älteren Generation sowie seiner institutionellen Rahmung bedingt, hierüber wird das, was als (normativ) erstrebenswert und wertschätzungswürdig gilt – und insofern das Ziel des (erzieherischen) Tätigseins darstellt – bereits vordefiniert und der Sozialisationsprozess stückweit vorbestimmt.

¹⁰ Der Rollenbegriff wird hier verstanden als gesellschaftliche Anforderung, auf welche ein Individuum trifft und welche es für sich deutet und verarbeitet. Das Angesprochen-Werden als Rollenträger (z.B. Polizist) bedeutet gleichzeitig, dass die individuelle Besonderheit des Individuums in dieser Situation zweitrangig ist, vielmehr sind das Dasein als rollenförmig agierender Akteur und die Erfüllung der damit verbundenen Erwartungen zentral (vgl. hierzu weiterführend Oevermanns (1979 sowie 2001) Kritik an Parsons (1968) Rollentheorie und seine Differenzierung zwischen institutionalisierten, universalistischen, rollenförmigen sowie familialen, partikularistischen Beziehungen. Letztere sind durch ‚Un austauschbarkeit‘ des Gegenübers gekennzeichnet).

um durch Reflektieren ebendieser Normen unsere soziale Umwelt mitgestalten zu können. Die Fähigkeit zur Reflexion ermöglicht es uns dabei, gesamtgesellschaftliche sowie milieuspezifische Prozesse, Erwartungen, Normen und Problemstellungen unter Rückbezug auf eigene Erfahrungen in eine eigene Vorstellung vom Selbst aufzunehmen und so auf diese zu reagieren. Dies verweist einerseits auf die Bedeutung der Bindung an soziale Andere, jedoch auch darauf, dass Sozialisation auch bedeutet, sich aktiv handelnd Welt anzueignen und die (Um-)Welt zu beeinflussen.

In Interaktionen und anhand von handlungsleitenden Orientierungen sowie letztlich der biografischen Entwicklung des Individuums zeigt sich, inwiefern sich Personen „an der Gestaltung der Sozialisationspraxis beteiligen (können). Dies wiederum informiert über spezifische Eigenschaften der Bezugsgruppen, indem etwa Kommunikationsprozesse, Hierarchien und Anerkennungsverhältnisse beschrieben werden, die in den Bezugsgruppen gelten“ (ebd., S.49). Hieraus ergeben sich sozialisatorisch geprägte Vorstellungen von Welt und ‚Normalität‘ (vgl. hierzu auch Bourdieus Habitus-Begriff, z.B. Bourdieu 1987). An diese Feststellung anschlussfähig ist auch Bohnsacks Milieubegriff, welcher dieser Arbeit zugrunde gelegt ist. Dieses Verständnis, in welchem Milieus nicht homolog zum Klassenbegriff und damit (wie etwa bei Bourdieu) sozialstrukturell gedacht, sondern als „*konjunktive Erfahrungsräume*“¹¹ (Bohnsack 2010, S.61, herv. J.-L.R.) begriffen werden, wird dem Umstand gerecht, dass Menschen sich mittlerweile in verschiedensten Kontexten bewegen und diese sich durch unterschiedliche Erfahrungen, Werthaltungen etc. auszeichnen, sodass ein sozialstruktureller Milieubegriff „der sich stetig wandelnden sozialen Wirklichkeit“ (Veith 1996, S.86) nur unzureichend Rechnung trägt.

Unsere Denk- und Handlungsmuster werden zwar in der Familie grundgelegt, sind durch weitere sozialisatorische Erfahrungen und Reflektieren aber auch variabel. Grundmann betont, dass

¹¹ Bohnsack fasst unter dem von Mannheim ausdefinierten Begriff des „konjunktiven Erfahrungsraumes“ wie ebendieser gemeinsam geteilte bzw. ähnlich gelagerte, habituelle Denk- und Handlungsmuster von Gruppen- sowie Gemeinschaftsmitgliedern, diese führen erst zu gegenseitigem Verstehen im Alltag (vgl. Bohnsack 2010, S.60f). Milieugehörige sind „durch Gemeinsamkeiten des Schicksals, des biographischen Erlebens, Gemeinsamkeiten der Sozialisationsgeschichte miteinander verbunden“ (ebd.). Der Milieubegriff wird hier nicht sozialstrukturell gefasst, sondern wissenssoziologisch begründet und die Mikroebene fokussierend betrachtet. In Abgrenzung zu ersterem Verständnis sei darauf verwiesen, dass bei Bohnsack ein Milieu nicht schon gegeben ist, sondern vielmehr gemeinsam hergestellt wird. Milieugehörige sind demnach etwa Angehörige einer Generation, Schulklasse oder Gemeinde, sofern sie ähnlich aufwachsen und ähnliche Erfahrungen miteinander *teilen*. Bohnsack greift zur Erläuterung beispielhaft das dörfliche Leben auf und bezieht sich hierbei auf die spezifische Bedeutung, die das Dorf für ebenjene Bewohner hat, „die, im Dorf wohnend, Erfahrungen der dörflichen Alltagsexistenz damit verbinden“ (ebd.). Demnach führt die gemeinsam geteilte, biografische Verortung im Dorf dazu, dass das Dorf für die Bewohner eine ganz andere Bedeutung hat als für Touristen dort. Mit diesem Begriffsverständnis können die Jugendlichen im Internat als Angehörige desselben Milieus angesehen werden, wenngleich ihre Elternhäuser in Lebensstil, Art und Vorhandensein der Ressourcen durchaus different sind. Diese Jugendlichen sind Angehörige derselben Generation und leben im selben Internat, was dazu führt, dass ihre Erfahrungen auch hier (z.T.) gemeinsam geteilte sind. Entsprechend der Beispiele lässt sich die Teilhabe an je verschiedenen konjunktiven Erfahrungsräumen ausmachen, so etwa entlang der Gender-, Religions- sowie Dorfgemeinde-, aber auch Generations- oder Nationszugehörigkeit (vgl. ebd. 2014, S.34). Erlebnisse in solchen Vergemeinschaftungszusammenhängen wirken auf die soziale Identität zurück und formen diese, nicht zuletzt durch unser habituell geprägtes Handeln, mit. Zu einer differenzierten Betrachtung der Gemeinsamkeiten zwischen Bourdieus und Mannheims Perspektive auf das Individuum, seinen Habitus resp. gemeinsam geteilte, konjunktive Erfahrungen sowie seine Zugehörigkeit zum Kollektiv vgl. z.B. Meuser 2013.

„Akteure in jedem Alter und in ganz unterschiedlichen Lebensphasen neue Sozialbeziehungen aufbauen und in neue Sozialisationspraxen eingebunden werden, andere sich hingegen auflösen“ (Grundmann 2006, S.45). Hieraus geht hervor, dass z.B. jene im Kontext des Herkunftsfamilie erlernte „Sozialisationspraxen“ im Rahmen des Aufeinandertreffens mit nicht-signifikanten Anderen ggf. reflektiert und revidiert werden (vgl. auch Büchner/Brake 2006, Ecarius 2009 sowie Schmitt 2010). Dies ist jedoch nicht immer so: Grundmann et al. (2010) verweisen darauf, dass Angehörige schulbildungsferner Milieus über Handlungskompetenzen verfügen, die im gesamtgesellschaftlichen Kontext zwar nicht anerkennungswürdig erscheinen, jedoch weiterhin tradiert werden, so etwa die „pragmatische Flexibilität im Umgang mit Unsicherheiten und Brüchen im Lebensverlauf“ (ebd., S.60) sowie die Pflege des Sozialkapitals der Milieuangehörigen. Ihnen wird die Schulbildungsferne bzw. die Ferne zu vonseiten der Dominanzkultur als anerkennungswürdig erscheinenden Wissens als rückständig ausgelegt und kompensatorische Erziehungsmaßnahmen als Mittel zur Lösung propagiert, die verhelfen sollen, die Wissensinhalte sogenannter ‚bildungsnaher‘ Milieus (bildungsnah im Sinne der Dominanzkultur) zu vermitteln. Übersehen werde folglich im gesamtgesellschaftlichen Rahmen sodann jedoch, dass (biografisches) Handeln mit Anerkennung verwoben ist (vgl. Bittlingmayer 2006, S.44; vgl. auch Wiezorek/Grundmann 2013).

Jene Milieuangehörigen, die für diese, vonseiten der Mehrheitsgesellschaft anerkannten Wissensbestände in ihrem sozialen Umfeld keine Wertschätzung erfahren, orientieren sich trotz Sekundärsozialisation in gesellschaftliche Institutionen mitunter weiterhin an im (Familien-)Milieu vorherrschenden Normen, welche wiederum habituell geprägte Denk- und Handlungsweisen mitformen und in anderen gesellschaftlichen Sphären Missachtungserfahrungen zur Folge haben können. Im Falle der Anpassung an außerhalb des eigenen (Herkunfts-)Milieus geforderte Eigenschaften, z.B. bei Bildungsauf- und -absteigern, wird hingegen von einer maßgeblichen Habitus-„Transformation“¹² (Büchner/Brake 2006a sowie Ecarius 2009, S.128 in Bezug auf den

¹² Die Forschergruppe um Büchner/Brake (2006) hat im Kontext generationsübergreifender Habitusforschung den Begriff der „Transmission“ geprägt, um – anders als mit dem Begriff Tradierung, der auf eine Übernahme von Gegebenem rekurriert – eine Umformung des Familienerbes „zum Äquivalenten“ (Büchner/Brake 2006, S.258) zu beschreiben. Ecarius spricht in diesem Kontext auch von „Habitusmetamorphosen“ (Ecarius 2009, S.128) des Familienhabitus durch Veränderungen des je individuellen Habitus (vgl. hierzu Bourdieu 1987, S.113). Die Notwendigkeit der Anpassung sozialer und kultureller Werthaltungen resultiert aus sich wandelnden gesellschaftlichen Bedingungen und Anforderungen und geschieht folglich „um als Individuum ebenso wie als Familie auch in der familialen Mehrgenerationenfolge kulturell teilhabefähig und sozial anschlussfähig bleiben zu können“ (Büchner 2006, S.31). Schmitt spricht im Rahmen solcher Passungsproblematiken vom „Habitus-Struktur-Konflikt“ (Schmitt 2010). Er begreift dies als Heuristik, die „aussagt, dass Menschen einen Habitus haben und in bestimmten Strukturen agieren, die mehr oder weniger gut zu ihrem Habitus passen und dass dieses Passungsverhältnis in Verbindung steht mit einem übergeordneten gesellschaftlichen Funktionsprinzip, das Bourdieu als symbolische Gewalt bezeichnet. [...] Mit Habitus-Struktur-Konflikten sind dann Zustände angesprochen, in denen eben doch Reibung sichtbar, d.h. empirisch erfassbar wird“ (ebd., S.15). Weiter heißt es bei Schmitt nach Auseinandersetzung mit Bourdieu und Mead: „Strukturen müssen Anknüpfungspunkte an den Habitus bereitstellen, um Identitätsentwicklung zu ermöglichen, um sich selbst im Anderen wiederzuerkennen“ (ebd., S.138). Hierin zeigt sich ein auch in dieser Arbeit verwendetes Verständnis von Habitus als (in Grenzen) flexibel und anpassungsfähig an abweichende, vorgegebene Strukturen.

intergenerationalen Kontext; in Bezug auf Schüler vgl. Krüger/Deppe 2014, Helsper et al. 2014 sowie Thiersch 2014 und 2014a; in Bezug auf Jugendgruppen vgl. Bohnsack et al. 1995, S.12) ausgegangen, welche dazu führt, dass das Individuum sich in bisher unbekanntem Milieu zurechtfindet.

Identitätsentwicklung geschieht – dies wurde bis hierhin deutlich – über die Einsozialisierung in verschiedene Rollen und die damit einhergehende Notwendigkeit der Perspektivübernahme sowie vor dem Hintergrund spezifischer Bedingungen und Sozialisationserfahrungen im jeweiligen Milieukontext (vgl. Mead 1973; Bremer/Lange-Vester 2014, S.15; King 2002 sowie Bohnsack 2010). Dementsprechend gestaltet sich die Anerkennung vonseiten des generalisierten Anderen resp. der Dominanzkultur mitunter ungleich. Bevor ich nun näher erläutere, was genau im Rahmen der vorliegenden Arbeit unter Identität zu verstehen ist, soll im Folgenden zuerst geklärt werden, was genau der bereits häufig verwendete Anerkennungsbegriff meint und welche Bedeutung diesem im Rahmen von Sozialisation zukommt.

2.2. Soziale Anerkennung: Zur Bestimmung eines menschlichen Grundbedürfnisses

Dass Anerkennung in den Sozialisationsprozess eingebettet ist und über die Identitätsentwicklung mitbestimmt, wurde bereits stellenweise kurz angeführt, Anerkennung ist damit per se sozial gerahmt. Um eine Identität auszubilden, um sich selbst zu entwickeln und ein Verhältnis zu sich und der Welt aufzubauen, ist das Individuum also zwingend auf Anerkennung, auf ein Gefühl des Angenommen-Seins durch andere, angewiesen (vgl. Schäfer/Thompson 2010, S.7). Der Begriff der Anerkennung ist uns in der *Alltagssprache*, wenngleich diffus, weitgehend geläufig. Häufig hört man von Anerkennungsproblematiken, von Schwierigkeiten mit Heranwachsenden, welche etwa aufgrund angeblich mangelnder Zuneigung und Abwesenheit der Eltern während des Aufwachsens entstanden sind. Diese Zuschreibungen sind jedoch sehr oberflächlich und wenig aussagekräftig. Ebendiese Tatsache zwingt dazu, zu klären, was – insbesondere aus wissenschaftlicher Sicht – hierunter genau zu verstehen ist. Dies soll hier unter Zuhilfenahme *verschiedener* theoretischer Begriffsverständnisse nachgeholt werden.

Gründe für eine vermehrte Beschäftigung mit der Anerkennungsthematik in öffentlichen Diskursen und der Wissenschaft sind etwa Prozesse der Individualisierung¹³ seit dem Auftreten der Moderne

¹³ Auf den Prozess der Individualisierung sowie dort anzusiedelnde Identitätskonzepte soll hier im Einzelnen nicht eingegangen werden. Beck und Beck-Gernsheim verweisen darauf, dass mit dem Begriff der Individualisierung nicht eine zunehmende Vereinsamung oder Vereinzelung der Individuen verbunden ist, sondern „erstens die Auflösung und zweitens die Ablösung industriegesellschaftlicher Lebensformen“ (Beck/Beck-Gernsheim 1993, S.179). Zentral sind die hiermit verbunden zunehmenden Möglichkeiten der biografischen Selbstgestaltung, wenngleich diese nicht uneingeschränkt sind, sondern etwa durch Institutionen vor- bzw. mitdefiniert (vgl. ebd., S.181) sowie durch sozialisatorische resp. lebensweltliche Bezüge eingeschränkt werden (vgl. Grundmann 2006). Beck selbst verweist darauf, dass Individualisierung als „makrosoziologisches Phänomen [...] sich möglicherweise – aber vielleicht eben auch nicht – in Einstellungsveränderungen individueller Personen niederschlägt. *Das ist die Krux der Kontingenz*: Es bleibt offen, wie die Individuen damit umgehen“ (Beck 2008, S.303, herv. i. O.). Ein Überblick über verschiedene Sichtweisen auf das Projekt Identität im Zuge zunehmender Individualisierung findet sich in Eickelpasch/Rademacher 2010 sowie in Lindner 2012, detaillierter zu Entwicklungen in der Spätmoderne

(vgl. Balzer/Ricken 2010, S.42f; vgl. auch Abels 2010). Da eine Definition von Anerkennung in wenigen Worten nahezu unmöglich erscheint, möchte ich eine etwas längere Begriffsdefinition von Himmelmann heranziehen, welche sehr gut anschlussfähig ist an das dieser Studie zugrunde gelegte Anerkennungsverständnis in Anlehnung an Honneth:

„Der Begriff der Anerkennung bedeutet in seinem recht weiten Sinngehalt so viel wie: Wertschätzung, Achtung, Respekt, Toleranz, Fairness, Würdigung, Bestätigung, Ehrung, Zuwendung, Vertrauen und Dankbarkeit sowie auch Rücksicht, Mitgefühl, Sympathie und Solidarität gegenüber den anderen. Gegenseitige Anerkennung hat eine personale und eine soziale Seite und eine psychische und physische Komponente. Sie berührt zugleich emotionale und kognitive Aspekte des Sozialverhaltens der Menschen. Der Begriff der Anerkennung richtet sich einerseits gegen einen rücksichtslosen Autismus und einen intoleranten Egoismus. Er schließt andererseits Konflikte und Antagonismen unter den Menschen nicht aus. Im Gegenteil, er stellt sie in Rechnung und sucht sie sozialverträglich auszubalancieren“ (Himmelmann 2007, S.64).

Es wird deutlich, dass Anerkennung in Handlungen und Emotionen explizit oder implizit mitschwingt, insofern eine körperliche und eine psychische Sphäre beinhaltet. Himmelmann verweist zudem darauf, dass Anerkennung nicht per se positiv ist, sondern auch mit Konflikten und Meinungsverschiedenheiten verbunden sein kann. Heck beschreibt hieran anschlussfähig Anerkennung als „moralische Wirkungsgröße, die im Zusammenspiel von Differenzierung und Integration den ‚sittlichen‘ Zusammenhalt moderner Gesellschaften fördert“ (Heck 2003, S.107). Obige Definition von Himmelmann impliziert zudem, dass Anerkennung in einer wechselseitigen Bezugnahme aufeinander gründet. Auch Büchner (2005) verweist darauf, dass Anerkennung eine Wechselseitigkeit impliziert: Ich erkenne nicht nur das Gegenüber an, etwa in seinen Fähigkeiten, sondern ersuche auch Rückmeldung über meine eigenen Fähigkeiten. Diese erhalte ich in Form von Anerkennung oder Missachtung durch das Gegenüber.

Balzer/Ricken (2010) betonen, dass bereits im Alltagsverständnis des Anerkennungsbegriffs nicht einfach etwas bzw. jemand in seinem Dasein bestätigt wird, „sondern auch als etwas oder als jemand [...] *x* anerkennt *y* als *z*“ (ebd., S.39; herv. J.-L.R.). Dieses Zitat bringt die Verwobenheit von Anerkennung und Identität auf den Punkt: Nicht nur die Person selbst bestimmt, wie sie angesehen resp. anerkannt wird, sondern auch das Gegenüber. D.h., dass der Anerkennende die Identität des Gegenübers mitbestimmt, indem bestimmte „Me“-Bilder¹⁴ an diesen herangetragen werden. Hierüber lernt das Individuum, sich situativ angepasst zu verhalten. Gleichmaßen unterwirft sich die Person nicht den Erwartungen des Anerkennenden, sondern hat (bedingt durch die situativ variierenden Machtverhältnisse mehr oder weniger) auch Möglichkeiten, das Bild des Anderen zu bestätigen oder zu revidieren. Was etwa als gebildet gilt und damit einhergehend, welche Fähigkeiten anerkennungswürdig erscheinen, ist folglich immer abhängig vom

vgl. Beck 1986 und 1996 und zur fortschreitenden Individualisierung in der Postmoderne vgl. Lindner 2012 sowie Keupp et al. 2006 und 2008.

¹⁴ Der Begriff der „Me“-Bilder wird hier in Anlehnung an Mead zur Beschreibung der Konfrontation des Individuums mit (gesellschaftlichen) Anforderungen, Sichtweisen, Erwartungen und Normen verwendet (vgl. Mead 1973, S.241). Diese werden an ihn herangetragen durch den generalisierten Anderen ebenso wie durch Bezugspersonen. Hierin schwingt mit, was je anerkennungswürdig ist, sodass diesen „Me“-Bildern mitunter eine identitätsleitende Funktion zukommt.

Bildungsverständnis der jeweiligen Personen sowie von deren Gebundenheit an einen kulturellen und sozialen Standort (vgl. Büchner 2009, S.164f, vgl. auch Bittlingmayer 2006, Grundmann et al. 2010 und Wiezorek/Grundmann 2013). Anerkennung ist dementsprechend auch eng mit Macht¹⁵ verweben, denn soziale Andere bestimmen darüber, inwiefern etwa mein Handeln als anerkennungswürdig gilt.

Grundmann et al. verweisen darauf, dass unterschiedliche Milieus über unterschiedliche „Sinn- und Anerkennungskulturen, die zumal für individuelle Bildungsaneignungsformen konstitutiv sind“ (Grundmann et al. 2003, S.27), verfügen. Anerkennung gilt zudem als „eines der wichtigsten sekundären Motive beim Menschen“ (Fuchs-Heinritz et al. 2011, S.34). Diese wechselseitige Bezugnahme zwischen Individuen besitzt infolgedessen eine „große Bedeutung für die Stabilität sozialer Beziehungen“ (ebd., S.34). Büchner (2009, S.166, herv. i. O.) beschreibt Anerkennung als „*ambivalente soziale Beziehungspraxis*“. Diese kann – hierauf verwies auch Himmelmann in obig angeführtem Zitat – einerseits Integration, jedoch andererseits soziale Konflikte befördern (vgl. ebd.). Anerkennung ist hier also nicht nur positiv konnotiert, sondern die hiermit einhergehende Gefahr aus normativer Perspektive, etwa in Form von Wertschätzung bestimmter Lebensformen bei gleichzeitiger Abwertung anderer durch eine kulturelle Majorität, impliziert¹⁶. Deutlich wird an dieser Stelle, dass Akte der Anerkennung, also des Anerkennens sowie des Anerkannt-Werdens, mit je geltenden Normen in Zusammenhang stehen: Möchten wir im jeweiligen sozialen Umfeld anerkannt werden, sind wir in unserem Handeln stückweit begrenzt. Relevanzsetzungen sind demzufolge auch kontextspezifisch, da sie mit den Anforderungen im familialen, schulischen, beruflichen und Peer-Bereich ebenso wie mit eigenen Wünschen in Verbindung gebracht werden müssen (vgl. Bittlingmayer 2006, S.43). Unser biografisches Gewordensein ist dementsprechend nicht losgelöst von jenen anerkennungswürdigen Aspekten im Kontext spezifischer „konjunktiver Erfahrungsräume“ denkbar, und damit verbunden nicht ohne die Berücksichtigung dort vorherrschender Strukturen.

Bereits die angeführten Definitionen zeigen die Komplexität des Anerkennungsbegriffs auf, ebenso vielfältig sind auch die Anwendungsbereiche und Fachdisziplinen, in welchen mit dem Begriff gearbeitet wird (vgl. zusammenfassend sowie kritisch Balzer 2014a). Inwiefern sich Anerkennungsbezüge differenzieren lassen und welche Folgen das Erfahren von Anerkennung für

¹⁵ Die Machtperspektive wird insbesondere bei Taylor, Butler und Benjamin betont, jedoch denkt auch Honneth diese mit, wenn er sagt: „[Z]war besitzen wir gegenüber unseren Empfindungen stets einen gewissen Spielraum der interpretatorischen Mitgestaltung, aber diesem sind durch einen hartnäckigen Rest an passivem Ausgeliefertsein äußerst enge Grenzen gesetzt“ (Honneth 2005, S.87). Ihm nach sind in gesellschaftlichen Kommunikationspraktiken immer schon Asymmetrien bzw. Defizite Einzelner (bzw. einzelner Gruppen) institutionalisiert, hierüber kann ein „Kampf um Anerkennung“ (ebd. 1994) überhaupt erst hervorgerufen werden (vgl. ebd. 2003, S.161). Darüber hinaus ist in seinen Überlegungen insbesondere durch den Einbezug der Meadschen Identitätstheorie die Machtperspektive mitgedacht.

¹⁶ Hierauf sei verwiesen nicht zuletzt, da Honneth (1994, S.7), auf den ich in dieser Studie Bezug nehme, seine Ausführungen beschreibt als Versuch, in Grundzügen eine „normativ gehaltvolle Gesellschaftstheorie zu entwickeln“, wie auch im Folgenden noch näher darzulegen sein wird.

das Individuum haben kann, hat Honneth¹⁷ (1994) aus einer *wissenschaftlichen Perspektive* in seiner Schrift „Kampf um Anerkennung“ herausgearbeitet, in welcher er die „Grundlagen einer normativ gehaltvollen Gesellschaftstheorie zu entwickeln“ (ebd., S.7) versuchte. Im Anschluss an seine Überlegungen haben Wissenschaftler verschiedener Fachrichtungen Folgen des Erfahrens von Anerkennung empirisch rekonstruiert und dabei herausgearbeitet, dass mangelnde Anerkennung – auch vonseiten der Eltern – etwa Gewalthandeln begünstigen kann (z.B. Sutterlüty 2003; Sitzer 2009). Dieses Verhalten kann sodann als „Ruf und Streben nach Anerkennung“ (Balzer/Ricken 2010, S.47 in Anlehnung an Anhut/Heitmeyer 2009) gedeutet werden.

Insgesamt stellt die theoretische sowie empirische Fokussierung auf die Anerkennungsthematik u.a. aus *philosophischer* (vgl. z.B. Honneth 1994, 2003, 2005, 2010; Taylor 1997; Ricœur 2006; Bedarf 2010 und 2011) wie *erziehungswissenschaftlicher* (z.B. Riegel 2004; Wiezorek 2005; Helsper et al. 2006 sowie 2009; Stojanov 2006; Hafeneger/Henkenborg/Scherr 2007; Wischmann 2010; Wigger/Equit 2010; Equit 2011; Prengel 2013) und *soziologischer* Perspektive (z.B. Holtgrewe/Voswinkel/Wagner 2000; Wagner 2004; Heitmeyer/Imbusch 2005; Kaletta 2008) eine Möglichkeit dar, soziale Phänomene und menschliches Verhalten differenzierter betrachten und benennen zu können. Darüber hinaus zeigt sich beispielsweise im Strafrecht die Relevanz des Begriffes, z.B. dann, wenn es um die Anerkennung von nicht-ehelichen Vaterschaften oder jener von Staaten oder Territorien geht.

Abels schildert den Wunsch einer Person nach Anerkennung als den Wunsch, „in seiner Individualität so akzeptiert zu werden, wie man ist“ (Abels 2010, S.369). Anerkennung bedeutet demnach, das Gegenüber in seiner Individualität zu achten – ein subjektives Moralbewusstsein scheint auch hier inhärent (vgl. auch Honneth 1994, S.129). Honneth hebt des Weiteren hervor, dass „das menschliche Anerkennungsverhalten als ein Bündel von Gewohnheiten [zu verstehen ist, Anm. J.-L.R.], die im Prozeß der Sozialisation mit den revisionsfähigen Gründen des Wertes anderer Personen verknüpft worden sind“ (ebd., S.324). Dementsprechend sind wir geprägt durch die Interaktionen mit sozialen Anderen unterschiedlicher Gruppierungen, in welchen je andere Aspekte des Selbst anerkannt werden. Auch Balzer/Ricken verweisen darauf, dass Anerkennung nicht nur zur Herausbildung und Aufrechterhaltung eines Selbst- und Weltverhältnisses führt, sondern dieses eben auch immer mitverändert (vgl. Balzer/Ricken 2010, S.63) und insofern bedeutsam ist im Zuge des Sozialisationsprozesses sowie der Identitätsentwicklung. Die Erläuterung letzteren Begriffs bildet nun die Grundlage meiner Ausführungen im Folgenden.

¹⁷ Es lassen sich zahlreiche weitere Wissenschaftler finden, welche mit dem Anerkennungsbegriff arbeiten: Benjamin (1993; 1996) bezieht sich dabei etwa vorwiegend auf das Phänomen Anerkennung aus geschlechter- bzw. machtspezifischer Perspektive. Taylor (1997) wiederum beschäftigt sich mit der Anerkennungsthematik aus interkultureller Perspektive, um nur einige weitere Dimensionen zu nennen (für einen Überblick vgl. z.B. Balzer 2014a).

2.3. Identität und ‚biografisches Gewordensein‘

Aufgrund der Pluralität der Identitätsformen, gesprochen wird von kultureller, narrativer, balancierender ebenso wie von negativer, erarbeiteter, kritischer, übernommener oder diffuser Identität, lässt sich der Begriff nicht trennscharf und eindeutig definieren (vgl. Fuchs-Heinritz et al. 2011, S.292f). Dennoch soll im Folgenden der Versuch unternommen werden, jene im Rahmen dieser Studie begrifflichen und identitätstheoretischen Grundlagen herauszuarbeiten.

Die Frage nach der Identität ist unmittelbar verwoben mit der Frage nach dem „Wer bin ich?“. Letztere Frage beinhaltet schließlich mehrere Unterfragen, sie bezieht eine historische und zeitliche Dimension ebenso ein wie die Perspektive sozialer Anderer. Abels formulierte zu dieser Frage vier Unterfragen: „*Wie bin ich geworden, was ich bin?*“, *Wer will ich sein?*“, *Was tue ich?*“, *Wie sehen mich die anderen?*“ (Abels 2010, S.249, herv. J.-L.R.). Identität, in Anlehnung an Erik H. Erikson (1981, 1998) begriffen als ein *Gefühl*, impliziert also zum einen ein Bild, das wir von uns selbst haben, und zum anderen die Sicht der Anderen. Identität beinhaltet folglich immer eine Differenz, nämlich jenen Unterschied, der sich daraus ergibt, wie andere uns sehen und wie wir uns selbst sehen. Auch die Vergangenheit ist immer Bestandteil unserer Identitätsentwicklung: Wir müssen uns mit je geltenden Normen auseinandersetzen, auf welche Art und Weise wir dies tun, ist abhängig vom individuellen Habitus, führt zur Reproduktion bzw. Transformation ebendieses und hat identitäre Folgen (vgl. auch Mead 1973 und Bohnsack 2014). Die prozesshafte Konstitution einer unverwechselbaren Identität ist mitunter problembehaftet und krisenanfällig, aber auch (begrenzt) offen und wandelbar.

Identitätsentwicklung wird in dieser Arbeit folglich gefasst als ein Prozess. Demzufolge ist eine Identität von Geburt an nicht schon vorhanden, sondern wird im Zuge der Sozialisation erst intersubjektiv erworben, lebenslang erweitert und umgeformt, wenngleich individuelle Komponenten von Identität, etwa Geburtsdatum und Name, bereits mit der Geburt gegeben sind (vgl. hierzu z.B. der Begriff der persönlichen Identität bei Goffman 1975, S.74). Dementsprechend ist die eigene Identität immer nur vorläufig, denn neue Erfahrungen schlagen sich hierin nieder. Das Individuum wird einerseits in einen bereits vorstrukturierten Rahmen hineingeboren und mit Erwartungen resp. „Me“-Bildern (Mead 1973) sozialer Anderer konfrontiert. Aufgrund der mit der Aufschichtung von Erfahrungen verbundenen, sich ständig verändernden eigenen Biografie wird die Identität in Interaktionen immer wieder betont und hergestellt. In Ansprüchen, welche wir an uns, unsere Zukunft und unsere Umwelt stellen und die wir mitunter aushandeln müssen, zeigen sich die Auseinandersetzung mit vergangenem, gegenwärtigem und möglichem zukünftigen Entwicklungsstand, das Maß an Selbstverwirklichung sowie die Autonomie des Individuums und die gesellschaftliche Reaktion auf ebendiese. Die Reaktion auf Anspruchshaltungen äußert sich letztlich in Form von Anerkennung durch den bzw. die sozialen Anderen (vgl. Lindner 2012, S.13, S.118f und S.211).

Identität wird hier entsprechend als Ergebnis des Zusammenspiels aus Individuation¹⁸ und Integration verstanden. Die Verwiesenheit auf den sozialen Anderen bzw. das Kollektiv, auch in Form von Institutionen und Organisationen, ist in diesem Identitätsbegriff bereits impliziert. Die Auseinandersetzung mit dem Gegenüber sowie mit gesellschaftlichen Vorgaben spiegelt sich in der Identität wider. Da hier der Eindruck entstehen könnte, ‚gelungene‘ Identitätsentwicklung bezieht eine normative Komponente im rechtsstaatlichen Sinne ein, sei darauf verwiesen, dass z.B. abweichendes Verhalten identitätsstiftend sein kann, sofern hierfür Anerkennung vonseiten sozialer Anderer erfahren wird. Ein Autonomiegewinn resp. Möglichkeiten, sich zu individuieren, sind dabei – hiervon wird ausgegangen – abhängig von der Anerkennung durch andere und hängen insofern auch von biografischen Erfahrungen ab, die die eigenen Anerkennungsansprüche mitformen. Dies führt dazu, dass nicht alle Individuen Individuierung gleichermaßen für sich beanspruchen, wie empirisch bereits aufgezeigt werden konnte (vgl. z.B. Griese 2008, S.149 in Bezug auf Frauen sowie Wiezorek 2005 und Helsper et al. 2009 in Bezug auf Schülerbiografien). Identität wird hier folglich nicht aus einer normativen, sondern aus der Perspektive des Biografieträgers betrachtet. Hiermit muss sodann nicht die Anerkennung der Identität vonseiten der Dominanzkultur verbunden sein, sondern es geht vielmehr um das Entstehen eines subjektiven Gefühls der Kohärenz lebensgeschichtlicher Erfahrungen. Mit diesem stehen Handlungen sowie (biografische) Orientierungen in Verbindung, wie etwa Bohnsack et al. (1995) in Bezug auf das Entstehen jugendlicher Hooligan-Gruppen herausgearbeitet haben.

Aufzuzeigen, dass nicht alle Jugendlichen gleichermaßen für sich beanspruchen, beruflichen Erfolg zu haben oder sich zu individuieren, ist die Stärke einer Studie aus biografischer Sicht. Insofern ist Identität hier immer gleichbedeutend mit dem Begriff der „biographischen Identität“ (Schütze 1983, S.286). Identitätsentwicklung verstehe ich folglich als einen lebenslangen, durch Erfahrungen und Auseinandersetzungen mit Gegebenheiten der sozialen Umwelt sowie mit Anforderungen und eigenen Bedürfnissen geprägten Prozess. Hierin zeigt sich bereits die begriffliche Nähe zum Biografiekonzept, denn Identität wird hier nicht verstanden als von außen zugeschrieben, sondern als individuelles Verständnis der eigenen Lebensgeschichte, wengleich hiermit verbunden ist, dass das Individuum auch Zuschreibungen anderer verarbeitet (vgl. auch Kapitel 3). Insofern erscheint mir der bereits mehrfach angeführte Begriff des *biografischen Gewordenseins* im Rahmen der vorliegenden Arbeit mitunter passender als jener der Identitätsentwicklung, um anhand der Erzählungen im Interview die Aufschichtung von lebensgeschichtlichen Erfahrungen rekonstruieren zu können.

In ähnlicher Weise benannten Ecarius et al. (2011, S.73, herv. J.-L.R.) bereits die lebensgeschichtliche Erzählung als „Erzählung vom eigenen *biografischen Werden*“, der Begriff

¹⁸ Individuation, verstanden als „Herausbildung einer Vorstellung von Autonomie im Sinne einer Veränderung bisheriger Beziehungen und vor dem Hintergrund der in diesen Beziehungen ruhenden Vorstellung zu gelungener Individuation“ (Helsper et al. 2009, S.327) vollzieht sich damit immer im Spannungsfeld zwischen Reproduktion und Transformation, vgl. hierzu auch 2.3.2.).

wurde von den Autoren dabei aber nicht weiter expliziert. Auch der Begriff des biografischen Gewordenseins bezieht individuell-biografische Erfahrungen auch im Sinne der Reaktion auf Anforderungen von außen sowie infolgedessen das sich herausbildende Bewusstsein über die eigene Geschichte mit ein. Hierin unterscheidet er sich vom Sozialisationsbegriff, denn aus Perspektive letzterer werden neben „Prozessen der Persönlichkeitsgenese“ auch „Praxen des Zusammenlebens“ (Grundmann 2011, S.66) fokussiert. In biografischen Erzählungen zeigen sich mitunter Ambivalenzen zwischen dem Wunsch, sich zu individuieren und der empfundenen Notwendigkeit der Integration sowie milieuspezifisch geprägte Vorstellungen von Normalität¹⁹ und Erfahrungen von Anerkennung, die den Habitus sowie die eigenen biografischen Orientierungen mitformen. Verbunden mit dem entstehenden Bewusstsein über die eigene Geschichte kann das Individuum Identität im Sinne einer Kohärenz von Erfahrungen überhaupt erst entwickeln.

Entsprechend steht das Begriffskonstrukt des biografischen Gewordenseins erstens einer empirischen Studie aus biografischer Perspektive begrifflich näher und verhilft zweitens, durch die Fokussierung von Erfahrungen des Individuums das Kohärenz- und Kontinuitätsgefühl aus Sicht des Biografieträgers nachzeichnen zu können, sofern sich ein solches überhaupt finden lässt²⁰. Demgegenüber unterstellen Keupp et al. (1997; 2008) die mit dem Begriff der „Teilidentitäten“ arbeiten, welche zusammengefügt werden *müssen*, dass es eine aktive Arbeit an der eigenen Identität ebenso wie verschiedene ‚Teile‘ des Selbst gibt, die quasi unabhängig nebeneinander stehen und erst verknüpft werden müssten. Hierbei bleibt unberücksichtigt, dass aus Sicht des Individuums das eigene Selbst nicht aus ‚Teilen‘ besteht, sondern vielmehr aus sich aufschichtenden Erfahrungen in verschiedenen Kontexten, die den Prozess der Identitätsentwicklung schließlich mitbestimmen. Dabei wird das Individuum immer auch mit (z.T. divergierenden) Anforderungen konfrontiert, die es verarbeiten muss, sodass diese sich als Erfahrung überhaupt niederschlagen können.

¹⁹ Diese kommen auch dort zum Ausdruck, wo es zu Erzählabbrüchen kommt, zu Umschreibungen des Erlebten mit den Worten dies oder jenes „war ganz normal“, diese Worte wiederum verweisen auf die Einbettung in ein bestimmtes Kollektiv und eine damit verbundene, empfundene ‚Normalität‘ der eigenen Erlebnisse.

²⁰ Krappmann zufolge ist Identitätsentwicklung einhergehend damit, zwischen offener Zukunft, Anforderungen sozialer Anderer und eigenen Bedürfnissen, zwischen Heteronomie und Autonomie, den eigenen Lebensweg zu gestalten und hierüber eine „*balancierende*“ *Identität* zu entwickeln. „Das Individuum muß zwischen den noch nicht einmal ganz klaren Anforderungen der Anderen und seinen ebenfalls nicht in jeder Hinsicht eindeutigen Bedürfnissen balancierend eine an alle seine Beteiligungen – auch vergangenen und möglichen zukünftigen – orientierte Identität errichten, um nicht von den Anforderungen absorbiert oder zerrissen zu werden oder sich in Isolation treiben zu lassen“ (Krappmann 2005, S.68). Das Individuum muss Krappmann zufolge über kognitive wie motivationale Kompetenzen verfügen, Situationen und Interaktionen für sich umzudeuten, um Momente verweigerter Anerkennung zu verarbeiten. Das Entstehen einer kohärenten, ‚balancierenden‘ Identität sei demzufolge damit verbunden, von sozialen Anderen auch anerkannt zu werden (vgl. ebd., S.26-27; vgl. auch ebd. 1997, S.80f). Es zeigt sich hierin eine normative Perspektive auf Identität, vernachlässigt werden individuelle Sicht und Verarbeitungsweise von Erlebtem durch den Biografieträger. Dieser erkennt womöglich aufgrund eines aktuellen Schicksalsschlags nur retrospektiv ein Gefühl von Kohärenz – nämlich in Hinblick auf sein Körper-Selbst. Sogar letzteres lässt sich etwa für Transgender hinterfragen. Aus empirischer Perspektive stellt sich folglich die Frage, inwiefern die Identität von außen überhaupt als kohärent bezeichnet werden *kann*, dies betrifft insbesondere verlaufskurvenförmige biografische Phasen des ohnmächtigen Trudeln (vgl. zu Schützes Verlaufskurvenbegriff auch Kapitel 3.1.3. der vorliegenden Arbeit).

Identitätsentwicklung gerät folglich als prozesshaftes Geschehen im Rahmen der Erhebung von narrativen Interviews insbesondere durch biografisches Erzählen in den Blick, wird rekonstruiert und damit anderen mitteilbar resp. für sie erfahrbar. Anhand von Rekonstruktionen biografischer Erzählungen lassen sich Aussagen über die Lebensgeschichte des Interviewten treffen. Diese steht in Verbindung mit eigenen Bedürfnissen, Haltungen und Handlungsmotiven sowie gesellschaftlich-historischen und strukturell bedingten Gegebenheiten des Aufwachsens. Habermas beschreibt die Lebensgeschichte als die „umfassendste Form, die Identität eines Individuums zu fassen“ (Habermas 2011, S.646) und das autobiografische Erzählen als „wesentliches Medium des Fremd- und Selbstverstehens [...], das zentrale Erlebnisse mit der Persönlichkeit, ihrer Entwicklung, ihren Konflikten und Verarbeitungsprozessen verknüpft“ (ebd., S.647).

Erst mittels eines biografischen Zugangs gelingt es also überhaupt, Identitätsentwicklung nachzeichnen zu können. Dies betrifft nicht nur die Retrospektive bzw. die Rekonstruktion des bisherigen Lebens bzw. Gewordenseins, sondern auch die Zukunft, welche im Interview unter Berücksichtigung der bisherigen Erfahrungen entworfen wird (vgl. ebd., S.656). Biografische Erzählungen „produzieren die Biographie als Wirklichkeit, die sich durch *Kontinuität* auszeichnet und deswegen die Persistenz und Identität einer Person ‚sichert‘. Jede Lebensgeschichte bildet nicht zuletzt deswegen dieser inneren Kontinuität des fraglichen Lebens einen *Zusammenhang*, eine *Gestalt* beziehungsweise *Einheit*“ (Straub 2000, S.138, herv. i. O.). Vor diesem Hintergrund kann biografisches Erzählen als ‚Identitätsarbeit‘ im Sinne *auch* des bewussten Reflektierens und Bewertens des Erlebten betrachtet werden, im Zuge dessen der Interviewte seiner Lebensgeschichte Kohärenz und Konsistenz verleiht. Straub verweist darauf, dass Reflexionsfähigkeit des Individuums dabei ebenso Voraussetzung ist wie das Verfügen über eine Biografie resp. Lebensgeschichte (ebd.). Auch die Interviewsituation und die jeweilige Lebensphase, in welcher sich der Interviewte zum Zeitpunkt des Interviews befindet, spielen eine bedeutsame Rolle dabei, was wie erinnert und erzählt wird (vgl. Alheit 2010, S.227ff). Methodologisch liegt der Arbeit die Annahme zugrunde, dass Biografieträger Experten des eigenen Lebens sind und in Erzählungen zum Ausdruck gebracht wird, was diese „implizit alles wissen“ (Bohnsack et al. 2013, S.12). Dieses mitunter habitualisierte, dem Individuum innewohnende Wissen muss sich der Forscher interpretativ erschließen (vgl. auch Kapitel 3.2.).

Nach grundlegender Klärung wesentlicher, in der vorliegenden Arbeit verwendeter Begriffe soll es im Folgenden darum gehen, zwei mir für die Arbeit wichtig erscheinende Identitätskonzepte näher darzulegen und zu diskutieren: Meads sozialisationstheoretische Überlegungen hierzu sowie Honneths Anerkennungsverständnis, welches ich als Identitätstheorie auslege, wenngleich Honneth dies so nicht expliziert hat.

2.3.1. Meads Identitätsverständnis und die Frage nach dessen Gehalt für diese Arbeit

Identität ist nicht qua Geburt gegeben, sondern entwickelt sich im Zuge der Erfahrungsaufschichtung „im jeweiligen Individuum als Ergebnis seiner Beziehungen zu diesem Prozeß als Ganzem und zu anderen Individuen innerhalb dieses Prozesses“ (Mead 1973, S.177). Identität ist folglich auch Mead nach zu begreifen als *im sozialen Akt (vorläufig) entstanden und wandelbar im Zuge weiterer Interaktionen im Rahmen des Sozialisationsprozesses*, welcher selbst als lebenslang zu begreifen ist.

„Beide Aspekte, ‚Ich‘ [„I“, Anm. J.-L.R.] und ‚ICH‘ [„Me“, Anm. J.-L.R.], sind für den vollen Ausdruck der Identität absolut notwendig. Man muß die Haltung der anderen in einer Gruppe einnehmen, um einer Gemeinschaft anzugehören; man muß diese äußere gesellschaftliche Welt einsetzen, die man in sich selbst hereingenommen hat, um denken zu können [...] Andererseits reagiert der Einzelne ständig auf die gesellschaftlichen Haltungen und ändert in diesem kooperativen Prozeß eben jene Gesellschaft“ (ebd., S.243).

Meads Ausführungen verweisen darauf, dass Identität von ihm verstanden wird als im gesellschaftlichen Miteinander entstanden und der Notwendigkeit unterliegt, die Erwartungen des generalisierten Anderen zu verinnerlichen²¹. Erst dies befähigt dazu, ein Kollektiv zu verändern und eigene Bedürfnisse zu verwirklichen. Diese Bedürfnisse schlagen sich in einem spezifischen Handlungsentwurf nieder. Hierzu bezieht das Individuum durch die Fähigkeit der Perspektivübernahme Stellung aus Sicht des generalisierten Anderen und handelt nach situativem Abwägen. Folglich unterwirft es sich nicht blind den Normen, sondern kann auch an gesellschaftlicher Veränderung mitwirken. Identität, dies wird anhand von Meads Überlegungen deutlich, ist dementsprechend per se *soziale Identität*, denn sie entsteht im Miteinander.

Mead entsprechend erfordert jedes „Me“ ein bestimmtes „I“²² (vgl. Mead 1973), dementsprechend zeigt sich in unterschiedlichen Situationen eine spezifische Dominanz bestimmter Identitätsaspekte. *Identität als Ganzes („self“)* entsteht schließlich als Zusammenspiel aus „Me“ und „I“. Die

²¹ Individualisierungstheoretische Auseinandersetzungen im Kontext von Identitätsentwicklung machen demgegenüber oftmals die Idee der Selbstsozialisation stark, welche vor dem Hintergrund auch von Meads Überlegungen nicht haltbar ist und dementsprechend hier nicht zentral gesetzt wird. Bittlingmayer drückt das Problem des Individualisierungskonzepts aus sozialisatorischer Perspektive treffend aus mit den Worten: „Es setzt an bei längst sozialisierten sozialen Akteuren, die sich dann später als Vereinzelte auf anonymen Märkten wiederfinden sollen“ (Bittlingmayer 2006, S.39). Dementsprechend wird dort die Kategorie des milieu- bzw. familienspezifisch geprägten Habitus, mit welchem Neugeborene konfrontiert werden und der anfangs ihr Weltbild prägt, dort vernachlässigt. Dennoch erscheint mir die Idee der zunehmenden Freisetzung des Individuums aus Traditionen und vorgefestigten (Geschlechter-)Rollen plausibel und nachvollziehbar, wengleich ich die oftmals dargelegten und dramatisch anmutenden Dynamiken und Folgen ebendieser auf der Mikroebene (insbesondere in Bezug auf heutige Heranwachsende, die in eine individualisierte Welt hineingeboren werden) nicht teile. Auch geht aus biografisch angelegten Studien wiederholt hervor, dass sich das freigesetzte Individuum neben institutionellen Zwängen auch (divergierenden) Erwartungen vonseiten verschiedener sozialer Anderer unterworfen sieht, welche es mit eigenen Bedürfnissen auszubalancieren versucht (vgl. z.B. Bohnsack et al. 1995; Helsper et al. 2009; Krüger et al. 2012).

²² Wengleich der Begriff des „Me“ in der deutschen Ausgabe mit „ICH“ und der des „I“ mit „Ich“ übersetzt wurde, werde ich in meiner Arbeit durchgehend die englischen Termini verwenden. Das „Me“ bei Mead ist durch normative Haltungen der sozialen bzw. des diffusen generalisierten Anderen bereits gegeben, diese kontrollieren das Individuum stückweit, lediglich seine Reaktion hierauf ist noch nicht gegeben („I“). Damit beschreibt das „I“ die unkontrollierte, impulsive Seite des Handelns (vgl. Mead 1973, S.218): „Das ‚Ich‘ liefert das Gefühl der Freiheit, der Initiative“ (ebd., S.221), während das „Me“ durch Konventionen geprägt und vorbestimmt ist.

Tatsache, dass wir uns in bestimmten Situationen, etwa im institutionellen oder beruflichen Kontext, rollen- bzw. erwartungskonformer verhalten als in privaten, zeigt, dass sich Relevanz und Ausmaß von „Me“ und „I“ situationspezifisch unterscheiden (vgl. ebd., S.242f). Letztlich konnte bereits Mead die Ambivalenz der Identitätsentwicklung – jedes „Me“ fragt nach einem bestimmten „I“ – herausarbeiten. Mead fokussierte dementsprechend das Wechselspiel aus gesellschaftlichem Einfluss in Form von normativen Vorstellungen des generalisierten Anderen („Me“) und je individueller Reaktion darauf bzw. Erfüllung gesellschaftlicher Anforderungen („I“) vor dem Hintergrund bereits gemachter Erfahrungen und Bedürfnisse des Einzelnen. Voraussetzung für die Entstehung des „self“ ist, dies wird hier bereits deutlich, die in Interaktionen eingebettete Kommunikation mit anderen:

„Die vokale Geste wird zum signifikanten Symbol (als solches auf der rein affektiven Seite der Erfahrung unwichtig), wenn sie auf das sie ausführende Individuum die gleiche Wirkung ausübt wie auf das Individuum, an das sie gerichtet ist oder das ausdrücklich auf sie reagiert, und somit einen Hinweis auf die Identität des Individuums enthält, das die Geste ausführt“ (ebd., S.85).

Damit schreibt Mead vokalen Gesten, und dabei insbesondere jenen, die zu signifikanten Symbolen²³ werden, die Funktion der wechselseitigen Anpassung handelnder Individuen zu. Diese gemeinschaftlich geteilten Symbole werden verinnerlicht. Hierüber kann Denken stattfinden, sodass Geist bzw. Intelligenz und damit verbunden die Fähigkeit zur Reflexion überhaupt erst produziert werden können (vgl. ebd., S.86).

Mead hebt durch die Betonung der Notwendigkeit des Reflektierens hervor, dass wir uns – einhergehend mit dem Sozialisationsprozess – zunehmend situationsangemessen verhalten können, sofern wir zur Perspektivübernahme fähig sind und auf das Gegenüber reagieren können. „Das Ausmaß, in dem die Identität in die Kommunikation eintritt, wird von der gesellschaftlichen Erfahrung selbst bestimmt“ (ebd., S.184). Der Prozess der Entwicklung eines eigenen Selbst verläuft folglich nicht losgelöst von jenen vonseiten der Bezugsgruppen an das sich entwickelnde Individuum herangetragenen Werte und Lebensvorstellungen und sich zunehmend herausbildenden eigenen Erwartungen und Vorstellungen. Persönlichkeiten sind nicht zuletzt deshalb unverwechselbar, weil die Sozialisationspraxen von Familien und anderen sozialen Gruppen, in welchen sich ein Individuum bewegt, einmalig sind.

Das Zusammenspiel verschiedener Gesellschaftsmitglieder führt Mead zufolge zu wechselseitiger Verhaltensanpassung ebenso wie zu gesellschaftlicher Entwicklung, wie er am Beispiel der Auflösung aristokratischer Strukturen in Frankreich und Deutschland anführt (vgl. ebd., S.246). Im Zuge der Identitätsentwicklung ist das Individuum über die Fähigkeit zur Rollenübernahme, d.h. durch die Kompetenz, aus der Sicht anderer zu denken, zunehmend imstande, sich in andere hineinzusetzen. Die Anfänge des Objektwerdens im Sinne einer Betrachtung des Selbst von außen resp. als mit der Fähigkeit des Reagierens ausgestattet, sieht Mead, dies zeigt sich in seinen

²³ Mit signifikanten Symbolen bezeichnet Mead Gesten, die einen Sinn haben, also im anderen eine Reaktion auslösen, welche erneut zu einem Reiz wird – diese Gesten sind somit bewusst (vgl. Mead 1973, S.112-115).

Ausführungen zum „play“ und „game“, in der frühen Kindheit. Dies verdeutlicht er am Beispiel des nachahmenden Spiels, in welchem sich ein Kleinkind etwa in die Rolle eines Briefträgers versetzt. Dieses Spiel kann nur stattfinden, sofern das Kind sich selbst und das Gegenüber gleichermaßen beeinflusst (vgl. ebd., S.105). Durch das Hineinversetzen in andere Rollen wird es mit zunehmendem Alter in die Gesellschaft einsozialisiert, Mead spricht diesbezüglich auch von Rollenübernahme. Das Erlernen ebendieser Fähigkeit beschreibt er als Prozess im Zuge dessen sich Identität entwickelt. Während das Kleinkind anfangs spielend jeweils nur eine Rolle übernimmt („play“), lernt es mit zunehmendem Alter, sich in mehrere Rollen gleichzeitig hineinzusetzen („game“)²⁴ (vgl. ebd., S.192-206). In letzterem sieht Mead „den Übergang von der spielerischen Übernahme der Rolle anderer zur organisierten Rolle, die für das Identitätsbewußtsein im vollen Wortsinn entscheidend ist“ (ebd., S.194). Identität ist schließlich auf kooperative Fähigkeiten aller Handelnder angewiesen. Via Interaktion ist es wiederum auch möglich, Gesellschaft zu verändern. Dies zeigt sich z.B. anhand von Demonstrationen oder dem „Arabischen Frühling“, in welchem Menschen in „Kämpfe um Anerkennung“²⁵ treten bzw. traten.

Mead hat mit seiner Theorie von Identität letztlich ein weitreichendes Konzept aus interaktionistischer Sicht vorgelegt, um die Persönlichkeitsentwicklung nachzeichnen zu können: Durch das Handeln des Einzelnen wird die Gemeinschaft ständig weiterentwickelt. Gleichzeitig ist Basis hierfür, die Erwartungshaltungen des generalisierten Anderen zu reflektieren. Hierin zeigt sich nicht nur das Wesen von Sozialisationsprozessen, sondern auch die Reziprozität von Anerkennung (vgl. ebd., S.243). Auch dies ist ein Aspekt, den Honneth in seinen Überlegungen besonders hervorhebt, denn die Mitgliedschaft in einer Gemeinschaft wird nicht einfach gegeben, sondern muss ständig (wieder-)hergestellt werden und bedarf mitunter kämpferischer Aushandlungen.

Mead setzt die Handlungsoptionen aller Gesellschaftsmitglieder in seinen Ausführungen gleich bzw. differenziert nicht zwischen spezifischen Bedingungen und Voraussetzungen des jeweiligen Handelns. Letzteres wird auch durch zu erfüllende Rollenerwartungen und Machtverhältnisse innerhalb der Gesellschaft beeinflusst. Dass das Individuum Machtverhältnissen unterworfen ist, wird nur implizit deutlich in seiner Differenzierung zwischen individuellem „I“ und gesellschaftlich

²⁴ Im „play“ beginnt das Kleinkind in der Fantasie geschaffene Spielkameraden zu kontrollieren und schließlich selbst auf sich zu reagieren – beide Charaktere reagieren im Dialog aufeinander (vgl. Mead 1973, S.192f). Die zweite Phase der Identitätsentwicklung erreicht der Heranwachsende im Zuge der fortlaufenden Sozialisation, Mead nennt diese „game“: Hier schlüpft das Kind nicht mehr nur in eine andere Rolle, sondern muss eine Reihe verschiedener Rollen gleichzeitig präsent haben und organisieren. Es muss verstehen, welche Bedeutung einzelnen Rollen zukommt und in welcher Beziehung diese zueinander stehen, sodass ein funktionierendes Ganzes – eine Gemeinschaft – entsteht (vgl. ebd., S.193ff). Hierin sieht Mead „den Übergang von der spielerischen Übernahme der Rolle anderer zur organisierten Rolle, die für das Identitätsbewußtsein im vollen Wortsinn entscheidend ist“ (ebd., S.194). Der Heranwachsende wird – so etwa im Fußballspiel ebenso wie im Unterricht – mit der gesellschaftlichen Haltung des „verallgemeinerten Anderen“ (ebd., S.196) – und damit verbunden mit (erst einmal) vorgegebenen Regeln – konfrontiert und somit gleichermaßen zu einem aktiv handelnden Gesellschaftsmitglied mit Rechten und Pflichten.

²⁵ Die Legitimität der Mittel zur Zielerreichung insbesondere im letzten Beispiel soll hier nicht weiter diskutiert werden.

stückweit vordefiniertem „Me“. Durch das Offenhalten der Handlungsmöglichkeiten der Gemeinschaftsmitglieder lässt sich die Meadsche Theorie jedoch auch auf heutige Gesellschaften anwenden und steht neueren Identitätskonzepten in dieser Hinsicht nicht nach. Die Gesellschaft wird hier nicht als starr angesehen, sondern der gesellschaftliche Wandel durch wechselseitige Anerkennung und Anpassung von Mead mitgedacht. Nicht zuletzt diese Aspekte können als Gründe gelesen werden, warum auch Honneth sich auf Meads Darlegungen zur Entwicklung von Identität bezieht. Seine Überlegungen nun im Folgenden vorgestellt werden.

2.3.2. Honneths „Kampf um Anerkennung“, verstanden als Identitätstheorie

Honneth unternimmt in seiner Habilitationsschrift „Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte“ (1994) den Versuch, das Konstrukt der Anerkennung auszudifferenzieren, um eine „*Konzeption sozialer Gerechtigkeit*“ (Honneth 2003, S.215, herv. J.-L.R.) resp. eine „*normativ gehaltvolle Gesellschaftstheorie*“ (ebd. 1994, S.259; herv. J.-L.R.) zu erarbeiten. Im Zuge dessen hat er drei Anerkennungsmuster bzw. „Muster der Vergesellschaftung“ (ebd., S.174) herausgestellt. Honneth (2003) spricht im Zusammenhang seiner anerkennungstheoretischen Überlegungen auch die Bedeutung der Anerkennung für die Identitätsentwicklung an:

„[S]o haben wir gute Gründe zu der Annahme, daß sich die individuelle Identitätsbildung generell über Stufen der Verinnerlichung sozial standardisierter Anerkennungsreaktionen vollzieht; das Individuum lernt, sich als ein sowohl vollwertiges als auch besonderes Mitglied der sozialen Gemeinschaft zu begreifen, indem es sich schrittweise anhand der befürwortenden Reaktionsmuster seiner generalisierten Interaktionspartner der spezifischen Fähigkeiten und Bedürfnisse versichert, die es als Persönlichkeit konstituieren“ (ebd., S.205).

In obigem Zitat zeigt sich eine Bezugnahme Honneths auf Meads Überlegungen zur Identitätsentwicklung: Jeweilige Reaktionen sozialer Anderer führen dazu, eigene Vorstellungen zu reflektieren, um sich zunehmend als „vollwertiges“, aber auch als einzigartiges Gemeinschaftsmitglied anerkennen zu können. Anerkennung des Gegenübers führt demnach dazu, Zugehörigkeit zu erfahren und eigene „Fähigkeiten und Bedürfnisse“ zu reflektieren und zu verfestigen, die das Individuum ausmachen. Honneth betont in seinen theoretischen Ausführungen immer wieder, dass Anerkennung auf Wechselseitigkeit²⁶ beruht und – mit Mead gesprochen – das eigene „I“ umformt. Demnach ist Anerkennung eine Haltung, welche sich in Interaktionen zeigt und insofern gleichzeitig eingebettet ist in eine Handlung bzw. eine Interaktion. Auch wird deutlich, dass einhergehend mit Anerkennungserfahrungen *auch* Momente der Individuation sind, wie im Folgenden noch detaillierter dargelegt wird. Zudem hebt Honneth hervor, dass sowohl das Erfahren als auch das Gewähren von Anerkennung wichtig sind, um sich selbst als Individuum

²⁶ Honneth betont zwar in Bezug insbesondere auf das Muster der Liebe, dass Anzuerkennen hier ein Lernprozess ist, welcher sich im Zuge der Auflösung der Mutter-Kind-Symbiose vollzieht. Inwiefern jedoch das Erlernen ebendieser Haltung auch im Rahmen der rechtlichen und leistungsmäßigen Anerkennung erforderlich resp. Voraussetzung ist, geht aus seinen Ausführungen nicht hervor (vgl. auch Balzer 2014, S.99).

anerkennen zu können und eine Identität auszubilden. Honneth (2005) differenziert dies später, indem er betont, dass das Individuum sich selbst anerkennen muss, erst hierüber werden Wünsche, Empfindungen und Bedürfnisse überhaupt artikuliert. Jemand, der keinen Zugang zu seinem Inneren findet, kann demnach seine Wünsche und Empfindungen in der Selbstbeziehung nicht aufrechterhalten und sich folglich nicht als ‚etwas‘ erkennen:

„Ein Subjekt, das zu einer expressiven Selbstbeziehung in der Lage sein soll, muß sich selbst vorweg bejahen können, daß es die eigenen psychischen Erlebnisse für wert hält, aktiv erschlossen und artikuliert zu werden“ (ebd. 2005, S.89)²⁷.

In seinen anerkennungstheoretischen Überlegungen zeichnet er nach, wie mit zunehmendem Alter der Grad an Eigenständigkeit steigt und sich Individuierung vollzieht, insoweit sich nämlich die „Ich-Bildung des Subjekts über Stufen der Internalisierung eines sozialen Reaktionsverhaltens vollzieht“ (ebd. 2010, S.265). In seiner Schrift „Das Ich im Wir“ (2010) stellt Honneth heraus, dass er zwar drei Anerkennungsbezüge unterscheidet, sich jedoch „alle drei Formen der Selbstbeziehung noch ungeschieden schon in der Internalisierung des elterlichen Fürsorgeverhaltens entwickeln können und erst später, im Prozeß der allmählichen Differenzierung der Interaktionspartner, als gesonderte Aspekte im eigenen Erleben erfahren werden“ (ebd. 2010, S.267). Ihm zufolge bildet das Erfahren von Liebe die Grundlage einer jeden Identität, schon von Geburt an sind Individuen auf emotionale Zuwendung vonseiten signifikanter Anderer angewiesen, um Selbstvertrauen entwickeln zu können (vgl. ebd. 1994, S.153). Darüber hinaus ist der Mensch auch auf rechtliche und solidarische Anerkennung angewiesen²⁸: Die Anerkennung als Bürger mit Rechten sowie als Mitglied einer Gesellschaft mit bestimmten Fähigkeiten und Werten ist notwendig, um Selbstachtung und ein Selbstwertgefühl ausbilden zu können (vgl. ebd., S.179). Honneth stellt diesen drei Mustern von Anerkennung jeweils Missachtungsformen²⁹ gegenüber und erweitert damit die Gedanken von Hegel³⁰ und Mead³¹. Im Folgenden möchte ich auf die einzelnen drei

²⁷ Wird diese Selbstbejahung vernachlässigt oder gar vergessen, so droht eine „Selbstverdinglichung“, also das Vortäuschen bestimmter Empfindungen, welche institutionell erzwungen wurden, als Beispiele nennt Honneth hier aktuelle Entwicklungen in Bewerbungsgesprächen, diese „ähneln zunehmend Verkaufsgesprächen“ (Honneth 2005, S.105) sowie die internetbasierte Partnersuche (das Einsortieren und vergleichen der Eigenschaften führt zu elektronisch ausgewählten Partnervorschlägen, sofern genügend Eigenschaften sich ähneln) (vgl. ebd., S.104ff). Als Folge konstituiert er, dass eigene „Wünsche und Absichten nicht mehr im Lichte persönlicher Begegnungen artikuliert, sondern nach Maßgabe beschleunigter Informationsverarbeitung nur noch erfaßt und gleichsam vermarktet werden“ (ebd., S.106).

²⁸ Honneth (2003) wirft die Frage nach der – in der vorliegenden Arbeit vernachlässigten – Anerkennung als Angehöriger einer kulturellen Gruppe als vierte Dimension auf: (Anerkennungs-)Konflikte zeigen sich für hierzulande lebende Angehörige anderer Kulturkreise etwa in Kleiderordnungen oder Schlachtgeboten. Wengleich in Deutschland geltenden Grundrechte auch für sie gelten, werden sie hierüber benachteiligt und bzgl. in ihrer Kultur geltenden Werten nicht wertgeschätzt, was wiederum zum Kampf um Anerkennung bzw. zum Einklagen ihrer kulturellen Identität führen kann.

²⁹ Jegliche Formen der verweigernden Anerkennung bezeichnen Verhalten aller Art, „das nicht schon deswegen Unrecht darstellt, weil es die Subjekte in ihrer Handlungsfreiheit beeinträchtigt oder ihnen Schaden zufügt; vielmehr ist jener Aspekt eines schädigenden Verhaltens gemeint, durch den Personen in einem positiven Verständnis ihrer selbst verletzt werden, welche sie auf intersubjektiven Wegen erworben haben“ (Honneth 1990, S.1044). Der Begriff impliziert also, dass die eigenen Ansprüche auf Anerkennung durch Mitmenschen verletzt werden – dies wirkt sich auf das eigene Selbstverständnis aus.

³⁰ Hegels Überlegungen nachzuzeichnen soll nicht Gegenstand dieser Arbeit sein, daher erfolgt hier nur ein kurzer Verweis in Anlehnung an Honneths Ausführungen: Hegel knüpfte an Hobbes Überlegungen sowie an

Formen der Anerkennung und damit verbundenen Möglichkeiten der Missachtung näher eingehen, um anschließend den Gehalt von Honneths Überlegungen als Identitätstheorie aus jugendbiografie-rekonstruktiver Perspektive herauszustellen.

2.3.2.1. Liebe: Selbstvertrauen vs. physische Misshandlung

Honneths Ausführungen zum Anerkennungsbezug der Liebe sind weitreichend: Er bezieht sich hier neben Mead auch auf Bowlbys Bindungstheorie, auf Winnicotts Überlegungen zum kindlichen Reifungsprozess sowie weitere psychoanalytische Arbeiten zur Objektbeziehungstheorie³². Unter Beziehungen der Liebe versteht Honneth nicht nur sexuelle Vertrauensbeziehungen in

Gedanken von Machiavelli, der den Menschen als egoistisches Wesen, welches nur auf den eigenen Vorteil bedacht ist, darstellte, an (vgl. Honneth 1994, S.14). Schließlich beschrieb Hegel in einem mehrdimensionalen Konzept der Sittlichkeit die Entwicklung einer natürlichen, elementaren Sittlichkeit hin zu einer absoluten. Honneth bemängelt in dieser Theorie das Fehlen klarer Begriffsdifferenzierungen (vgl. ebd., S.46), jedoch klingen die drei Anerkennungsmuster nach Honneth dort bereits an, indem Hegel verschiedene Orte und Beweggründe für Anerkennung bezeichnete (Familie, Gesellschaft, Staat): In der zunehmenden Individualität, dem Herauslösen der Menschen aus angeborenen Bestimmungen sowie dem Etablieren der Rechtsverhältnisse erkennt Hegel eine Notwendigkeit der wechselseitigen emotionalen sowie rechtlichen Anerkennung. Im Kampf der Individuen um die Selbsterhaltung und Anerkennung durch andere im gesellschaftlichen Kontext kommt (der Wiederherstellung) der Ehre ihm nach schließlich eine herausragende Bedeutung zu. So heißt es bei Honneth: „Daher verfolgen beide Subjekte in dem Kampf das Ziel, ihre aus jeweils anderen Gründen verletzte Ehre dadurch wiederherzustellen, daß sie ihr Gegenüber von der Anerkennungswürdigkeit ihrer eigenen Persönlichkeit zu überzeugen versuchen“ (ebd., S.41), damit ist das dritte Muster der Anerkennung eingeführt. Nach Hegel führt der Kampf um Anerkennung schließlich zur Unabhängigkeit der einzelnen Individuen wie auch zu einem Anwachsen der Vergemeinschaftung untereinander (vgl. ebd., S.51). Hegel betonte, dass der Wille des Einzelnen mit zunehmender Sittlichkeit dem Allgemeinwillen unterworfen wird, hierbei kommt der Bildung eine besondere Bedeutung zu (vgl. ebd., S.82f). Honneth formuliert Hegels Ideen zu einer Theorie der Anerkennung an dieser Stelle weiter aus, indem er die Sphäre der Missachtung einbezieht.

³¹ Meads Überlegungen sind für Honneth insofern bedeutsam, als dass er hierüber die Bedeutung des Anderen im Prozess des Anerkennens sowie für die Ausbildung einer eigenen Persönlichkeit hervorheben kann. Honneth legt wichtige Begriffe der Meadschen Theorie dar, zeichnet dessen zweistufige Entwicklung der Identität, bestehend aus „play“ und „game“, nach, beschreibt daran anschließend den phasenförmigen Ablauf der Verinnerlichung von Anerkennung und zeigt auf, wie die beiden Seiten der Identität, „I“ und „Me“, ein Ganzes, eine „Identität“, bilden. Mead zufolge besteht der Kampf um Anerkennung darin, die Einschränkung durch gesellschaftliche Normen, die durch den generalisierten Anderen an das Subjekt herangetragen werden, aufzuheben und das rechtliche Anerkennungsverhältnis auszuweiten (vgl. Mead 1973, S.211 und Honneth 1994, S.136). Während Individuen sich bei Hegel weitgehend über die Fortentwicklung der Sittlichkeit zunehmend als soziale Andere anerkennen, sind bei Mead Interaktion und Rollenübernahme zentral hierfür: „Getrennt von seinen gesellschaftlichen Kontakten zu anderen Individuen, würde er [der Mensch, Anm. J.-L.R.] die privaten oder ‚subjektiven‘ Erfahrungen nicht zu sich selbst in Beziehung setzen und könnte sich seiner selbst nicht durch diese Erfahrung bewußt werden, nämlich als ein Individuum, als eine Person. Um sich nämlich seiner selbst bewußt zu werden, muß er für sich selbst zum Objekt werden oder in seine eigene Erfahrung als Objekt eintreten, und nur durch gesellschaftliche Mittel – indem er die Haltungen der Anderen sich selbst gegenüber einnimmt – kann er sich selbst zum Objekt machen“ (Mead 1973, S.270).

³² Die Objektbeziehungstheorie misst der Mutter-Kind-Beziehung eine bedeutsame Rolle für die kindliche Entwicklung bei (vgl. etwa Winnicott 2006, S.104ff): Das Kleinkind lernt via Perspektivübernahme die eigene egozentrische Perspektive zu dezentralisieren und sich so „auf eine objektive Welt konstanter Gegenstände zu beziehen“ (Honneth 2005, S.47). Nach o.g. Theorie muss das Subjekt das Objekt erst zerstören, um selbst zum Objekt – also unabhängig – werden zu können (vgl. Winnicott 2006, S.105). Das Objekt entsteht dabei also in ähnlicher Weise wie bei Mead: Durch Interaktionen, Perspektivübernahme und (gegenseitige) Verhaltensanpassung (Mead verwendet in diesem Zusammenhang auch die Begriffe signifikante Symbole und Geste, um den Vorgang aus sozialwissenschaftlicher Sicht zu plausibilisieren (vgl. Mead 1973, S.85f und S.118)). Zur Objektbeziehungstheorie vgl. auch Benjamin 1996, S.39ff sowie Metzger 2000.

Partnerschaften, sondern alle Primärbeziehungen eines Menschen. Dies bedeutet, dass neben familialen Nahbeziehungen und intimen Partnerschaften dann auch Freundschaften und andere Beziehungen mit starken affektiven Bindungen gemeint sind (vgl. Honneth 1994, S.153).

Bowlbys Untersuchungen zufolge sind Säuglinge bereits in den ersten Lebensmonaten fähig, interpersonale Nähe herzustellen und zeigen diesbezüglich eine aktive Bereitschaft (vgl. ebd. 2010, S.256). Dieser Prozess beginnt Honneth zufolge somit bereits im Säuglingsalter mittels non-verbaler und kommunikativer Kontaktaufnahme zur Bezugsperson mit dem Ziel, die Aufmerksamkeit dieser auf bedeutungsvolle Objekte zu lenken (vgl. ebd. 2005, S.47). Zur Fähigkeit der Triangulation benötigt das Kleinkind eine „emotionale Identifikation mit Anderen“ (ebd., S.49), ein Verbundenheitsgefühl mit den primären Bezugspersonen also, wie Honneth weiter ausführt³³. Für ihn ist die wechselseitige Bestätigung der emotionalen Bedürfnisstruktur zwischen Mutter bzw. Vater und Kind elementar. Die Personen bestätigen sich hierüber als bedürftige Wesen und erkennen sich wechselseitig als solche an – schließlich zeigen sie sich so auch als vom jeweils anderen abhängig. Ziel dieser Anerkennungsbeziehungen ist es, sich aufgrund der individuellen Bedürfnisnatur und Affekte reziprok Empfindungen besonderer Wertschätzung der ganzen Person entgegenzubringen. Damit besitzt Anerkennung hier „den Charakter affektiver Zustimmung und Ermutigung“ (ebd. 1994, S.153). Honneth denkt hierbei die Perspektivübernahme, welche Mead zufolge jenen Prozess beschreibt, welcher zur Entstehung kindlicher Denk- und Interaktionsfähigkeiten beiträgt, mit (ebd. 2005, S.46). Er kennzeichnet in psychoanalytischer Tradition anhand von Winnicotts Arbeiten dabei die Mutter-Kind-Beziehung als zentral für das Erlangen von Selbstvertrauen, da diese die erste Primärbeziehung im Leben eines Menschen – und damit die erste Möglichkeit der Anerkennung des Anderen als unabhängig – darstellt (vgl. ebd. 2010, S.270). Winnicott weist darauf hin, wie bedeutend Liebe und Fürsorge für die Entwicklung des Kindes zu einem selbstständigen Wesen sind: „Ein Kind kann ohne Liebe gefüttert werden, aber lieblose oder unpersönliche Fürsorge kann einen heranwachsenden Menschen niemals autonom werden lassen“ (Winnicott 2006, S.126). Er betont damit, wie wichtig die Umwelt des Kindes während des Aufwachsens ist, da dieser die Funktionen der Geborgenheit, Zuwendung und des Objektangebotes zukommen (vgl. ebd., S.128).

Zwischen Mutter und Neugeborenem besteht der Objektbeziehungstheorie folgend eine wechselseitige Abhängigkeit – die Mutter hat sich während der Schwangerschaft mit dem Kind insoweit identifiziert, dass sie seine hilflose Bedürftigkeit als „Mangel ihrer eigenen Befindlichkeit“ (Honneth 1994, S.160) begreift. Der Säugling selbst ist nach der Geburt durch seine fehlenden kommunikativen Kompetenzen vollständig abhängig von der Mutter. Diese richtet ihre gesamte

³³ Honneth kritisiert Meads Theorie an diesem Punkt, da bei ihm die Relevanz der emotionalen Bindung als Voraussetzung für Perspektivübernahme mit dem Ziel symbolischen Denkens zu kurz komme (vgl. Honneth 1994, S.128 und ebd. 2005, S.48). Bei Honneth heißt es hierzu, dass „das Anerkennen dem Erkennen vorausgehen muß [...] daß das Kleinkind sich zunächst mit seinen Bezugspersonen identifiziert, sie emotional anerkannt haben muß, bevor es mittels deren Perspektiven zu einer Erkenntnis der objektiven Wirklichkeit gelangen kann“ (ebd. 2005, S.53).

gefühlsmäßige Aufmerksamkeit und Fürsorge auf ihr Kind, um dessen Grundbedürfnisse zu erfüllen, bis sie sich den physiologischen sowie Sicherheits- und Bindungsbedürfnissen und Belangen des Kindes schließlich anpasst. Ziel ist das Beenden dieses symbiotischen Zustandes. Das Kleinkind erlangt hierüber Vertrauen und die Mutter erreicht einen „Emanzipationsschub“ (ebd., S.161, vgl. auch Winnicott 2006, S.126f): Indem sich die Mutter anderen Aufgaben zuwendet, in die Routinen des Alltags zurückkehrt und sich auch räumlich auf Zeit zunehmend vom Säugling trennt, beginnt sich ihre primäre Identifikation mit dem Kind zu lösen.

Winnicott beschreibt diese Entwicklung als Austritt aus der „absoluten Abhängigkeit“ und Übergang in die Phase der „relativen Abhängigkeit“ (Honneth 1994, S.161f): Die Mutter schränkt ihre Orientierung an den Bedürfnissen des Kleinkindes ein, das Kind wird aus ihrer Sicht zunehmend als eigenständiges Individuum angesehen. Gleichzeitig gelangt es in eine Phase, in welcher es erkennt, dass die Mutter eine eigene Person ist (vgl. auch Winnicott 2006, S.124f). Das Ende dieser Phase bildet somit schließlich „jenes ‚Seinselbstsein in einem fremden‘ [...], das als elementares Muster aller reiferen Formen von Liebe zu begreifen ist“ (Honneth 1994, S.161). Die Balance zwischen Selbstständigkeit und Symbiose, zwischen Unabhängigkeit und Abhängigkeit, wie sie für positive emotionale Anerkennungsbeziehungen typisch ist, entsteht in der Mutter-Kind-Beziehung schließlich, wenn die Mutter lernt,

„die zerstörerischen Wunschphantasien ihres Kindes als etwas zu begreifen, was den eigenen Interessen zuwiderläuft und daher nur ihm allein als eine bereits verselbständigte Person zukommen kann“ (ebd., S.164).

Das Kind muss nach der körperlichen Trennung von der Mutter resp. der Lösung der ersten Individuationskrise³⁴ (Oevermann 2001) letztlich die Fähigkeit zum Alleinsein erlangen, um

³⁴ Oevermann (2001, S.107) unterscheidet vier Individuationskrisen, welche bis zum Jugendalter durchlebt werden und letztlich in unterschiedlichem Ausmaß die Entwicklung eines individuellen Habitus mitbestimmen. Er benennt erstens die „*biologische Geburt*“ (ebd.). Diese geht einher mit dem Aufbrechen der biologischen, körperlichen Mutter-Kind-Symbiose nach der Schwangerschaft und ist verbunden mit der körperlichen Verselbstständigung bei gleichzeitiger emotionaler Verbundenheit. Die Bindung ist (aufseiten des Kindes) folglich idealtypisch gekennzeichnet durch das Gefühl des Aufgehobenseins sowie Vertrauen. Die zweite Individuationskrise beschreibt das *Aufbrechen der Mutter-Kind-Symbiose* innerhalb der ersten Lebensjahre, einhergehend damit ist der „Eintritt in die phallische Phase mit der nachfolgenden ödipalen Vergemeinschaftungsform“ (ebd.). Letztere wiederum bereitet die „ödipale Krise“ vor und markiert einen weiteren Schritt des Kindes in Richtung Individuierung, insofern zwischen Selbst und Anderen zunehmend unterschieden wird. Hiermit verbunden ist die Tatsache, dass das Kind über Familienzugehörigkeit erste Schritte in die soziale Welt macht, indem es über familiäre Praktiken und Handlungsmuster Denkstrukturen – und damit den Habitus – übernimmt. Neues entsteht hier insbesondere über erste spontane Handlungen und durch das Auftreten neuer Impulse. Die dritte Individuationskrise umfasst die *ödipale Krise mit Beginn der Latenzphase* (vgl. hierzu auch Metzger 2000 sowie Kamer et al. 2013). Das Kind lernt, dass es drei Dyaden gibt, welche nebeneinander bestehen (Mutter-Vater, Mutter-Kind, Vater-Kind), diese Dyaden haben unterschiedliche Qualitäten, dies jedoch erkennt der Heranwachsende erst im Zuge der einsetzenden Adoleszenz (vgl. Oevermann 2001, S.99). Aufgrund des Inzestverbots bleibt das Kind aus der elterlichen Dyade ausgeschlossen, die Einheit der Triade ist somit eine widersprüchliche, das Kind reagiert eifersüchtig, löst sich jedoch zunehmend aus der symbiotischen Beziehung zur Mutter. Es wird zunehmend autonom, indem es sich nach außen wendet und durch die Beziehung zu Verwandten oder die Interaktion mit Peers und weiteren sozialen Anderen wichtige Schritte in Richtung Individuierung unternimmt (vgl. ebd., S.98). Die vierte und von der gesellschaftlichen Lage am meisten geprägte Individuationskrise markiert schließlich die „Ablösung von der Herkunftsfamilie“ (ebd., S.107). Hiermit verbunden ist das verstärkte Reflektieren der im

Unabhängigkeit von der Mutter sowie Vertrauen gegenüber sich selbst, der Mutter und späteren signifikanten wie dem generalisierten Anderen aufzubauen: Es muss sich darauf verlassen können, dass die Mutter nur zeitweise abwesend ist und wiederkommen wird. Dieses Vertrauen erlangt es in dem Maße, in welchem die Liebe der Mutter „dauerhaft und zuverlässig“ (Honneth 1994, S.168) ist. Folglich erlangt das Kind Vertrauen in sich selbst, welches ihm ermöglicht, allein mit sich sein zu können, hiermit ist schließlich die Lösung der zweiten Individuationskrise gemeistert. Insofern bezieht sich die emotionale Anerkennung einerseits auf die Anerkennung der Bedürfnis- und Affektnatur von Bezugspersonen, sowie andererseits auf die (An-)Erkennung der Selbständigkeit des anderen (vgl. auch Balzer 2014, S.92). Diese Fähigkeiten bilden die Grundlage späterer Primärbeziehungen. Denn nur sofern ein Individuum sich sicher ist, dass es sich auf die Mutter verlassen kann oder eine Freundschaft auch dann weiter existiert, wenn sich die Freunde über einen bestimmten Zeitraum nicht sehen, entwickelt sich ein Vertrauen in den anderen und sich selbst. Indem der Freund Sicherheit darüber hat, dass die Beziehung weiter besteht, erlangt er zu „Selbstvertrauen“ resp. zu jener Kraft, die es ihm ermöglicht, „im entspannten Rückbezug sich für sich selber öffnen zu können“ (Honneth 1994, S.170).

Honneth betont in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit einer „zerbrochenen Symbiose“ (ebd., S.169), durch welche „jene produktive Balance zwischen Abgrenzung und Entgrenzung“ (ebd.) überhaupt erst entstehen kann. Er geht in Anlehnung an Winnicotts Arbeiten davon aus, dass der „innere Zustand symbiotischen Einsseins“ (ebd.) mit der Mutter in frühkindlichen Monaten der Antrieb für jegliche Liebesbeziehungen ist, die eingegangen werden. Die Sehnsucht nach dem Verschmolzensein mit einer anderen Person bildet demnach die Grundlage für das Verlangen nach Liebesbeziehungen. Die Tatsache, dass in der frühen Kindheit Grundbedürfnisse befriedigt wurden, hält diesen Wunsch im Individuum also unbewusst aufrecht³⁵. Da eine (zeitweise räumliche) Trennung in einer jeden Beziehung unvermeidbar ist, wird dieser Verschmelzungswunsch jedoch auch in späteren Primärbeziehungen enttäuscht. Hierüber entsteht das Gefühl der Liebe, welches den *Wunsch nach Anerkennung als eigenständiges Wesen durch die Bezugsperson* nun maßgeblich miteinbezieht. Honneth betont hierbei die Notwendigkeit des Individuums, sich sicher zu sein, dass es geliebt wird (vgl. ebd., S.173). Gleichzeitig betont er, dass hierfür immer „eine durch Zuwendung begleitete, ja unterstützte Bejahung von Selbständigkeit“ (ebd.) die Beziehung prägt, wengleich er dies nicht als „kognitive Respektierung“ (ebd.) fasst.

Negativ wendet sich die Anerkennung der Liebe schließlich, wenn Selbstvertrauen nicht ausgebildet werden kann. Als Muster der Missachtung nennt Honneth allgemein jegliche Formen der verweigerten Anerkennung, „durch den Personen in einem positiven Verhältnis ihrer selbst

Familienkontext angeeigneten Haltungen und Denkmuster, sodass Jugendliche zunehmend in eigener Verantwortung handeln und hierüber lebenspraktische Eigenständigkeit erlangen (können).

³⁵ Bei Honneth 2010 heißt es schließlich, dass nach Winnicott das Kind in dem frühkindlichen Beenden der Symbiose mit der Mutter und der damit verbundenen Unabhängigkeit stückweit überfordert ist, „bis ins Erwachsenenalter behält es daher den Impuls bei, sporadisch in einen Zustand der Verschmelzung zurückzufallen, in dem es sich als noch ungetrennt vom anderen Subjekt erleben kann“ (Honneth 2010, S.270).

verletzt werden, welches sie auf intersubjektiven Wegen erworben haben“ (ebd. 1994, S.212). Die emotionale Missachtung berührt die „*leibliche Integrität einer Person*“ (ebd., S.214, herv. J.-L.R.), gemeint sind hier Verletzungen, die (auch) den Körper des Menschen betreffen, etwa hervorgerufen durch Demütigung, Folter oder Vergewaltigung. In seiner Schrift „Verdinglichung“³⁶ thematisiert Honneth beispielhaft für diese Form der Missachtung jenes personale Eigenschaften vernachlässigende Verhalten, mittels welchem „andere Subjekte nicht gemäß ihrer menschlichen Eigenschaften, sondern wie empfindungslose, tote Gegenstände, eben als ‚Dinge‘ behandelt werden“ (ebd. 2005, S.15). Gemeint sind Leihmutterchaften, die rasante Entwicklung der Sexindustrie sowie die „Vermarktlichung von Liebesbeziehungen“ (ebd.), welche in unserer Gesellschaft zu Gefährdungen der physischen Integrität eines Menschen führen³⁷. Der Schmerz als solcher ist für Betroffene letztlich auch ein seelischer, welcher das Vertrauen in sich selbst und die Welt erschüttert sowie sozialen Scham hervorruft. Der Verlust der autarken Verfügungsgewalt über den eigenen Körper ist gekoppelt mit dem Gefühl, „dem Willen eines anderen Subjektes schutzlos bis zum sinnlichen Entzug der Wirklichkeit ausgesetzt zu sein“ (ebd. 1994, S.214), Folge ist hier neben dem Verlust des Vertrauens in andere und die Welt der Verlust des Selbstvertrauens. In psychologischen Untersuchungen³⁸ wird hierbei auch vom „psychischen Tod“ (ebd., S.218) der Betroffenen gesprochen. Demgegenüber setzt Honneth die körperliche Dimension solch schädigenden Handelns zentral, wenn er in seinen Ausführungen den physischen Tod in den Vordergrund stellt.

Von diesem elementaren Muster der Anerkennung und seiner Missachtungsformen unterscheidet Honneth nun zwei weitere. Im Folgenden soll es um das zweite Muster der Anerkennung – jenes des Rechts – gehen.

³⁶ Verdinglichung bedeutet im Kontext von Anerkennung, dass im Prozess des Erkennens vergessen wird, dass diesem das Anerkennen vorausgeht. Honneth spricht hier von „Anerkennungsvergessenheit“ (Honneth 2005, S.71) als Phänomen der Historie sowie unserer heutigen Zeit. Als Gründe hierfür nennt er zwei verschiedene: „[E]ntweder haben wir es, so ließe sich zusammenfassen, mit einer Vereinseitigung oder Verhärtung der erkennenden Haltung durch Verselbständigung ihres Zweckes zu tun oder aber, im zweiten Fall, mit der nachträglichen Leugnung der Anerkennung um eines Vorurteils oder Stereotyps willen“ (ebd., S.72).

³⁷ Kaletta führt hier als weiteres Beispiel für die fehlende Wahrnehmung als Person ein Interview aus ihrer Studie an, dort schildert eine arbeitslose Frau, dass sie sich bei den Sachbearbeitern der Arbeitsagentur als „Nummer“ wahrgenommen fühlt (vgl. Kaletta 2008, S.144).

³⁸ Schäfer und Thompson führen die Untersuchungen des Kinderpsychologen und Säuglingsforschers Spitz (1945) an, welcher bei der Erforschung von Entwicklungsprozessen in Kinderheimen die Folgen fehlender sozialer und emotionaler Bindungen auf das Kind aufdeckte. Er kam zu dem Ergebnis, dass diese aufgrund mangelnden Kontaktes und mangelnder Zuwendung nicht nur resigniertes Verhalten und sogar psychische Verfallserscheinungen aufwiesen, wenn sie schreiben: „Fast ein Drittel der untersuchten Kinder starb im ersten Lebensjahr; die meisten Kinder im Rahmen der Untersuchung von Spitz konnten im Alter von 4 Jahren weder sitzen noch stehen oder gehen“ (Schäfer/Thompson 2010, S.7).

2.3.2.2. Recht: Selbstachtung vs. Entrechtung

Als weiteres Anerkennungsmuster erarbeitet Honneth wechselseitige kognitive Achtung. Den hiermit verbundenen Status als Rechtsperson resp. als vollwertiges Gesellschaftsmitglied erlangt ein Mensch, sofern er in eine Gemeinschaft als Ganzes eintritt. Parallel zu Mead kann hier der Wettkampf, und damit die Übernahme der Haltungen des generalisierten Anderen, also die Übernahme der Interessen im gemeinschaftlichen Sinne als Übertritt in die Gesellschaft angeführt werden. Honneth verweist unter Rückgriff auf Mead und Hegel darauf, dass wir uns nur als Rechtssubjekt anerkennen können,

„wenn wir umgekehrt ein Wissen darüber besitzen, welche normativen Verpflichtungen wir dem jeweils anderen gegenüber einzuhalten haben: erst aus der normativen Perspektive eines ‚generalisierten Anderen‘, der uns die anderen Mitglieder des Gemeinwesens bereits als Träger von Rechten anzuerkennen lehrt, können wir uns selber auch als Rechtsperson in dem Sinne verstehen, daß wir uns der sozialen Erfüllung bestimmter unserer Ansprüche sicher sein dürfen“ (Honneth 1994, S.174).

Die Kenntnis von „normativen Verpflichtungen“, Gesetzen also, erlangen wir im gesellschaftlichen Miteinander. In Interaktionen wird uns gespiegelt, inwiefern wir als Rechtsträger anerkannt werden vom generalisierten Anderen. Diese Anerkennung ist Voraussetzung dafür, sich selbst als vollwertiges Mitglied der Gemeinschaft anerkennen zu können. Der Status als Rechtsperson im Sinne Honneths impliziert, dass alle Mitglieder einer Gesellschaft zwar Rechte, aber auch Pflichten haben, wenngleich Personen als eigenständiger Rechtsträger erstmals angesprochen werden im Rahmen des verpflichtenden Schulbesuchs. Letzterer ist einhergehend mit dem – hierzulande inzwischen etablierten – Recht auf Bildung für alle Gesellschaftsmitglieder (vgl. hierzu auch Helsper et al. 2005 sowie 2.4.3.). Hierin wird deutlich, dass Kinder nicht die gleichen Pflichten haben wie Erwachsene, und umgekehrt auch nicht alle Rechte, die Erwachsenen entgegengebracht werden (z.B. Wahlrecht, Vertragsrecht). Dennoch sind erstgenannte aufgrund geltender Schutzrechte bereits spätestens mit der Geburt Rechtsträger, wenngleich sie ggf. die eigenen Rechte noch nicht reflektieren können.

Honneth bezieht seine Überlegungen bzgl. der rechtlichen Anerkennung auf Verfassungen³⁹, in denen Gemeinschaftsmitglieder (gleichen Alters) gleichen rechtlichen Normen unterstehen und gleiche Rechte haben unabhängig ihrer sozialen Herkunft. Folglich lassen sich seine Ausarbeitungen bezüglich dieses Anerkennungsbezugs, in welchen er sich neben Hegel und Mead

³⁹ Taylor beschreibt den Unterschied zwischen traditionellen Gesellschaften und modernisierten wie folgt: „In früheren Zeiten wurde die Anerkennung nie zum Problem. Allgemeine Anerkennung war schon deshalb ein fester Bestandteil der gesellschaftlich abgeleiteten Identität, weil diese Identität auf gesellschaftlichen Kategorien beruhte, die niemand anzweifelte. Die aus dem Inneren begründete, unverwechselbar persönliche Identität genießt diese selbstverständliche Anerkennung nicht. Sie muß Anerkennung erst im Austausch gewinnen, und dabei kann sie scheitern. Neu ist daher nicht das Bedürfnis nach Anerkennung, neu ist vielmehr, daß wir in Verhältnissen leben, in denen das Streben nach Anerkennung scheitern kann. Deshalb wird dieses Bedürfnis heute zum ersten Mal wahrgenommen“ (Taylor 1997, S.24). Honneth führt unter Rückgriff auf Marschall an, dass demokratische Verfassungen gekennzeichnet sind durch „liberale Freiheitsrechte, politische Teilnahmerechte und soziale Wohlfahrtsrechte“ (Honneth 1994, S.186), die sich in je unterschiedlichen Epochen etabliert haben, so lassen sich erstere auf das 18. Jahrhundert datieren, zweitgenannte auf das 19. und letztere auf das 20. Jahrhundert.

insbesondere an T.H. Marshall abarbeitet, lediglich auf demokratische Staaten beziehen. Dies liegt darin begründet, dass die „Idee der Gleichheit“ hierin impliziert ist und das Subjekt befähigt, „autonom aus vernünftiger Einsicht zu handeln“ (ebd., S.190), was wiederum mit der „‘vollwertigen‘ Mitgliedschaft in einem politischen Gemeinwesen“ (ebd., S.185) verbunden ist.

Honneth verdeutlicht, dass sich dieses Anerkennungsmuster anders als jenes der Liebe mit der Zeit erst herausgebildet hat, denn die Loslösung der Rechte vom Gesellschaftsstatus ist eine historische Errungenschaft (vgl. Honneth 1994, S.179). Dies haben bereits Hegel und Mead in ihren Ausführungen verdeutlicht⁴⁰. In traditionellen Gesellschaften ist bzw. war die rechtliche Anerkennung mit der sozialen Wertschätzung verbunden und somit statusgebunden. Erst im Entstehen der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft wurde die Kategorie der Rechtsgleichheit eingeführt. Die Achtung eines Mitmenschen ist nun eng verbunden mit der Kategorie des Respekts und geschieht unabhängig von Herkunft, Besitz und (Berufs-)Status. Hierbei geht es also primär um die Anerkennung eines Menschen als autonome Person unabhängig von seinen Leistungen und Eigenschaften (vgl. ebd. 2003, S.165f).

Honneth verweist darauf, dass es im Falle des Erlangens eines Rechtsstatus erforderlich ist, dass das Individuum geltende Rechtsnormen und damit verbundene normative Verpflichtungen kennt und diese gegenüber anderen Gemeinschaftsmitgliedern einhalten muss. Nur dann kann es als „moralisch zurechnungsfähige Person“ (ebd. 1994, S.185), und hierüber als vollwertiges Mitglied ebendieser Gemeinschaft, anerkannt werden. Autonom handeln zu können, verweist letztlich darauf, im gesellschaftlichen Sinn vernunftbegabt resp. moralisch zurechnungsfähig zu sein, hierauf verwies bereits Durkheim in Anlehnung an aufklärerische Gedanken: „Denn freiwillig wollen heißt nicht das wollen, was absurd ist; im Gegenteil: es heißt wollen, was vernünftig ist“ (Durkheim 1984, S.161). Ähnlich heißt es auch bei Mead: „Man muß bestimmte Handlungen setzen, um Mitglied der Gemeinschaft bleiben zu können“ (Mead 1973, S.247). Mead arbeitet damit die Notwendigkeit der Einhaltung von rechtlichen Normen und Verpflichtungen heraus: Jeder muss seine eigene Mitgliedschaft in einem ständigen Aushandlungsprozess (wieder-)herstellen, der Rechtsstatus wird nicht a priori gewährt. „Der Einzelne hat nicht nur Rechte, sondern auch Pflichten; er ist nicht nur ein Bürger, ein Mitglied der Gemeinschaft, sondern reagiert auch auf diese Gemeinschaft und verändert sie“ (Honneth 1994, S.240).

⁴⁰ Bei Mead heißt es diesbezüglich: „Bis vor relativ kurzer Zeit war es eine aristotelische Welt. Aber Menschen in Amerika, England, Italien, Deutschland und Frankreich veränderten die Strukturen dieser Welt entscheidend, indem sie eine Logik der vielfältigen Beziehungen an Stelle der aristotelischen Beziehung zwischen Stoff und Form einführten“ (Mead 1973, S.246), hierüber entwickelte sich schließlich auch die Dimension der sozialen Wertschätzung losgelöst von Standeszugehörigkeit. Honneth spricht in diesem Kontext von „einem Fortschritt in den Anerkennungsverhältnissen“ (Honneth 2003, S.218), welcher durch zwei Kriterien bestimmt wird. Einerseits benennt er die Chancensteigerung der „legitimen Artikulation von Persönlichkeitsanteilen“ (ebd., S.218) im Zuge der Individualisierungsprozesse sowie andererseits einen „Prozeß der sozialen Inklusion“ (ebd., S.218). Letzterer lässt immer mehr Menschen zu vollwertigen Gesellschaftsmitgliedern werden (als Beispiele hierfür lassen sich neben der Schulpflicht etwa Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention hierzulande, auch die gleichgestellte Lebenspartnerschaft sowie der Rechtsanspruch auf Kinderbetreuung für unter Dreijährige anführen).

Der Gemeinschaftsbegriff bezieht sich dabei nicht nur auf den gesamtgesellschaftlichen Kontext, sondern auch auf Institutionen wie Familie und Schule oder das Internat, sofern das Individuum dort in seiner ganzen Person und unter dem Fokus der (Un-)Gleichheit betrachtet wird. Honneth bezieht sich hier auch auf Kants Begriff der moralischen Achtung: „[J]eden anderen Menschen als eine Person anzuerkennen muß dann heißen, ihnen allen gegenüber in einer Weise zu handeln, zu der uns die Eigenschaften einer Person moralisch verpflichten“ (ebd., S.182). Diese Aussage in Anlehnung an Kant verhilft ihm schließlich dazu, die Struktur der rechtlichen Anerkennung zu definieren:

„[I]n ihr fließen gleichsam zwei Bewußtseinsoperationen zusammen, weil sie einerseits moralisches Wissen um die rechtlichen Verpflichtungen voraussetzt, die wir autonomen Personen gegenüber einzuhalten haben, während uns aber andererseits erst eine empirische Situationsdeutung darüber informiert, ob es sich bei einem konkreten Gegenüber um ein Wesen mit der Eigenschaft handelt, die jene Verpflichtungen zur Anwendung kommen lassen“ (ebd., S.182).

Erst ein Aufeinandertreffen mit anderen lässt Individuen also letztlich erkennen, inwiefern der Interaktionspartner als vernunftbegabte Person anerkannt werden kann. Hieraus geht hervor, dass diese Fähigkeiten vonseiten des Gegenübers vorerst „unterstellt“ (ebd., S.184) werden, insofern besteht hier ein Vertrauensvorschuss vonseiten des generalisierten Anderen. Eine Rechtsperson muss demnach über die Fähigkeit verfügen, „in individueller Autonomie über moralische Fragen vernünftig zu entscheiden“ (ebd., S.184). Gleichzeitig betont Honneth, dass ein „Mindestmaß an kultureller Bildung und an ökonomischer Sicherheit“ (ebd., S.190) Voraussetzung ist, um als moralisch zurechnungsfähig zu gelten. Der Status, eine Rechtsperson zu sein, ist folglich nicht angeboren, denn Honneths Verständnis kognitiver Anerkennung zufolge braucht es Zurechnungsfähigkeit ebenso wie die Anerkennung dieser Eigenschaft auch durch soziale Andere. Indem die Person selbst schließlich in gleichem Maße als Rechtsperson anerkannt wird wie sie ihr Gegenüber anerkennt, entwickelt sich „Selbstachtung“: Hierüber entsteht im Subjekt das Bewusstsein, „sich selber achten zu können, weil es die Achtung aller anderen verdient“ (ebd., S.192).

Diesem Muster der Anerkennung ordnet Honneth schließlich jene Formen der Missachtung zu, welche die moralische Selbstachtung beeinträchtigen können. Gemeint sind hier Angriffe auf das Gewähren bestimmter Rechte in verschiedenen Situationen, beispielhaft für das Kindes- und Jugendalter lassen sich Partizipationsrechte in institutionellen Settings anführen ebenso wie im familialen Kontext (etwa durch Nicht-Gewähren des Rechts auf Bildung oder gewaltfreie Erziehung). Im Falle des Heranwachsenden kann etwa das Recht als Lernender auf Partizipation und freie Meinungsäußerung missachtet werden. Im Falle des Arbeitssuchenden kann sein Recht auf Gleichberechtigung sowie seine Zugehörigkeit als Bürger eines Gemeinwesens angegriffen werden. Entrechtung und sozialer Ausschluss führen, wie die Beispiele zeigen, einerseits zur Einschränkung der eigenen Freiheit, andererseits auch zu dem Gefühl, kein vollwertiger, moralisch gleichgestellter Interaktionspartner zu sein. Dabei wird dem Individuum die Möglichkeit verwehrt,

sich als moralisch urteilsfähiges und gleichberechtigtes resp. gleichwertiges Gesellschaftsmitglied zu erfahren (vgl. ebd., S.216). Hier wird – etwa im Falle der Sklaverei – die Folgen dieser Missachtung betreffend bei Honneth in Anlehnung u.a. an Patterson auch vom „sozialen Tod“ (ebd., S.218) gesprochen.

2.3.2.3. Solidarität: Selbstwertgefühl vs. Herabwürdigung

Als drittes Anerkennungsmuster erarbeitete Honneth schließlich die bereits erwähnte soziale Wertschätzung. Die Verinnerlichung solidarischer Anerkennung verläuft zeitlich nicht der kognitiven Achtung nachgelagert, sondern vielmehr simultan. Schließlich wird sich der Heranwachsende in dem Moment, indem er mit dem generalisierten Anderen in Kontakt tritt und Rückmeldung in Form von „Me“-Bildern bekommt, allmählich über eigene Fähigkeiten bewusst (vgl. ebd. 2010, S.266). Während es in den ersten beiden Mustern um die Anerkennung als konkreter Anderer bzw. als mit Rechten ausgestattetes Gemeinschaftsmitglied ging, handelt es sich bei der solidarischen Anerkennung nun um die Anerkennung jener Eigenschaften und Fähigkeiten einer Person, denen ein Wert für die jeweilige Gemeinschaft resp. die Gesellschaft insgesamt beigemessen werden kann. Ähnlich wie die Anerkennung des Rechts wurde auch dieses Anerkennungsmuster mit dem Auflösen der ständischen Gesellschaft historisch erst herausgebildet und muss ständig aufrechterhalten werden. Typisch für diese Form der Anerkennung ist seine hierarchische Struktur: Nicht jede Leistung gilt gleichermaßen als wertschätzungswürdig in einer Gesellschaft, vielmehr ist dies normativ (vor-)bestimmt (vgl. ebd. 2003, S.166f). Normativ anerkennungswürdig bedeutet in diesem Kontext nicht nur gesamtgesellschaftliche Normen betreffend. Die anerkennende Haltung kann ebenso in Milieukontexten anerkennungswürdige Eigenschaften und Fähigkeiten meinen und damit Aspekte, welche im Rahmen der Gesamtgesellschaft mitunter missachtet würden. Zentral für das Ausmaß der Anerkennung solcher besonderer Fähigkeiten resp. Leistungen ist also, welche gemeinschaftlich geteilten Werte es gibt und welchen Beitrag die eigenen Kompetenzen und Eigenschaften für den jeweils anderen bzw. die jeweilige Gemeinschaft leisten können (vgl. hierzu auch Lindner 2012, S.127).

Grundlegend für die Herausbildung von sozialer Wertschätzung ist schließlich die kollektive Arbeitsteilung. Dies betont auch Mead, wenn er herausstellt, dass Menschen heutzutage durch bestimmte Fähigkeiten, die andere Menschen nicht haben – z.B. in der Funktion als Chirurg, Maler oder Rechtsanwalt – Dinge verändern können, die für andere entscheidend sind (vgl. Mead 1973, S.252). (Anerkennungswürdige) Leistung wird somit zur Garantie für eine gerechte Verteilung von Ressourcen (vgl. Honneth 2003, S.174). Im Zuge der fortschreitenden Individualisierung wird eine wechselseitige Anerkennung letztlich zur Notwendigkeit, hierüber entsteht eine „zunehmende Abhängigkeit von den Anerkennungsverhältnissen“ (ebd. 1990, S.1045), da eine anerkennende Haltung nicht mehr an die Geburt im jeweiligen Stand gekoppelt ist, sondern zunehmend erst selbst erarbeitet werden muss. Die Gegenwart ist letztlich gekennzeichnet durch eine Pluralität auch von Werten. Folglich definieren Subjekte und Gruppen unterschiedlich, was je anerkennungswürdig ist,

dennoch gibt es gesamtgesellschaftlich einen Maßstab des mehr oder weniger anererkennungswürdigen.

„Das kulturelle Selbstverständnis einer Gesellschaft gibt Kriterien vor, an denen sich die soziale Wertschätzung von Personen orientiert, weil deren Fähigkeiten und Leistungen intersubjektiv danach beurteilt werden, in welchem Maße sie an der Umsetzung der kulturell definierten Werte mitwirken können; nur insofern ist diese Form der wechselseitigen Anerkennung auch an die Voraussetzung eines sozialen Lebenszusammenhanges gebunden, dessen Mitglieder durch die Orientierung an gemeinsamen Zielvorstellungen eine Wertgemeinschaft bilden“ (ebd. 1994, S.198).

Ein intersubjektiv geteilter Wertehorizont sowie gemeinsam geteilte Ziele sind demnach Basis dafür, dass bestimmte Fähigkeiten für die Gemeinschaft bedeutsam werden, denn soziale Wertschätzung wird gezollt, insofern die Fähigkeiten und Leistungen einer Person auch einen wichtigen Beitrag für die Gruppe leisten können. Indem der Person vonseiten der Gesellschaftsmitglieder soziale Wertschätzung entgegengebracht wird, entsteht schließlich ein „Selbstwertgefühl“ bzw. „Selbstschätzung“ (ebd., S.219), wie Honneth diesen Begriff auch bezeichnet. Die psychische Basis für ein Selbstwertgefühl liegt zwar im positiven Verlauf der familialen Sozialisation. Jedoch wächst mit dem Eintritt in weitere gesellschaftliche Konstellationen der Kreis jener, die soziale Wertschätzung vergeben und damit über das Ausmaß des Selbstwertgefühls sowie die Konstitution von Identität mitentscheiden (vgl. ebd. 2010, S.269). Mangelnde soziale Wertschätzung führt demnach nicht nur zu weniger Selbstwertgefühl, sondern kann sich auch auf die ganze Identität auswirken. Leistungsschwache Schüler beispielsweise bekommen in der Schule mitunter weniger bzw. keine Anerkennung für erbrachte Leistungen, dies kann – wie z.B. Wiezorek nachweisen konnte – zur Abwertung der ganzen Person führen (vgl. Wiezorek 2005, S.142).

Hinzu kommt insbesondere im Jugendalter, dass bestimmte Fähigkeiten in manchen Peergroups als nicht anererkennungswürdig gelten, so sind durchweg gute Noten unter Gleichaltrigen oftmals negativ behaftet. Mitschüler gelten schnell als „Streber“, nämlich dann, wenn Schulerfolg nicht unter Gleichaltrigen anerkannt wird und als erstrebenswert gilt (vgl. hierzu z.B. Eckert 2012). Demgegenüber ist Leistung für Lehrer ein anererkennungswürdiges Kriterium, welches dort zu sozialer Wertschätzung führt. Diese Beispiele verdeutlichen einmal mehr, wie eng verbunden die soziale Wertschätzung mit den in einer Gemeinschaft geltenden Werten ist.

Das Selbstwertgefühl unterliegt letztlich dem Einfluss von Fremdbewertungen, schulische Leistungen sind für Heranwachsende zudem in den meisten Fällen identitätsrelevant, sie formen die Identität, insbesondere das „Fähigkeitsselbstkonzept“ (Haußer 1995, S.157), erheblich mit (vgl. ebd., S.38 und S.154). Heutzutage werden viele Leistungen in speziellen Bereichen anerkannt: Durch den vorherrschenden Wertepluralismus und das damit einhergehende ‚Mehr‘ von anererkennungswürdigen Fähigkeiten und Leistungen kann die Verkäuferin im Supermarkt, welche für ihre Berufswahl nicht viel Anerkennung erfährt, durch ihre besonderen Fähigkeiten des Gesangs soziale Wertschätzung erfahren, wenn sie abends auf der Bühne steht. Jeder kann folglich um Anerkennung kämpfen (vgl. Honneth 1994, S.202). Weiter betont Honneth auch die mit der

Individualisierung von Leistung einhergehenden Möglichkeiten persönlicher Selbstverwirklichung durch die heute vergleichsweise größere Möglichkeit der *Wahl* eines Wertehorizonts. Während Hegel noch von Ehre sprach, ersetzt Honneth diesen Begriff in Bezug auf die heutige Gesellschaft durch jenen des „Prestige[s]“ bzw. des „Ansehen[s]“ (ebd., S.204), welches über die Wertschätzung von Leistungen in einer Gemeinschaft entscheidet.

Parallel zu den beiden vorangegangenen Mustern der Anerkennung entwickelte Honneth auch hier Formen der Missachtung, diese beschreibt er insbesondere mit den Begriffen „Entwürdigung“ und „Beleidigung“ (ebd., S.217). Solche Verletzungen des Individuums betreffen vor allem die Sphäre der persönlichen Würde, z.B. hervorgerufen durch Erniedrigung. Eine solche Degradierung geht letztlich mit dem „Verlust an persönlicher Selbstschätzung einher, der Chance also, sich selber als ein in seinen charakteristischen Eigenschaften und Fähigkeiten geschätztes Wesen verstehen zu können“ (ebd., S.217). Honneth betont, dass auch diese Formen der Missachtung historisch konstituiert sind. So ist es möglich, dass Formen der Degradierung im gesellschaftlichen Wandel zunehmend weniger werden, etwa indem Minderheiten eine Stimme bekommen. Formen der „Herabwürdigung einer Lebensform“ führen Untersuchungen zufolge zur „Kränkung“ (ebd., S.218). Honneth führt als Beispiel die fehlende Wertschätzung der weiblichen Hausarbeit an, Frauen haben demnach zwei Möglichkeiten zur Aufwertung bzw. um der drohenden Statuslosigkeit zu entfliehen: Sie können selbst am Arbeitsmarkt partizipieren oder in einen Kampf um die vollwertige Anerkennung ihrer häuslichen Tätigkeiten treten (vgl. ebd. 2003, S.183f).

Mit Erfahrungen der Missachtung in jeglicher der dargelegten Formen verbundene negative Gefühlsreaktionen können schließlich einen Kampf um Anerkennung antreiben bzw. als affektive, motivationale Grundlagen hierfür dienen. Honneth betont, dass das Erlangen einer positiven Selbstbeziehung untrennbar mit der Anerkennung von der Affekt- und Bedürfnisnatur eines Individuums vonseiten signifikanter Anderer, dem Status eines vollwertigen Gemeinschaftsmitglieds sowie mit Fähigkeiten und Leistungen für die jeweilige Gemeinschaft verbunden ist. Hierin impliziert ist meines Erachtens die Möglichkeit, seine Ausführungen als Identitätstheorie lesen.

2.3.2.4. Kritische Würdigung und Schlussfolgerungen

Abschließend bleibt zu sagen, dass Honneth mit seinen Überlegungen unter Einbezug weitreichender philosophischer Arbeiten von Hegel sowie der Psychoanalyse und den Meadschen Gedanken zum Identitätsprozess ein plausibles und umfangreiches theoretisches Konzept gelungen ist. Anknüpfungspunkte auch für empirische Arbeiten haben seine Überlegungen bereits vielfach für soziologische (Sutterlüty 2003; Wagner 2004; Heitmeyer/Imbusch 2005, Kaletta 2008) sowie pädagogische Studien (Wiezorek 2005; Helsper et al. 2006 sowie 2009; Wischmann 2010; Equit 2011) geboten. Aus qualitativ-empirischer Sicht bietet das Konzept vielerlei Bezugspunkte zur Rekonstruktion auch des biografischen Gewordenseins Jugendlicher – und damit für eine Bezugnahme „von Anerkennung als analytische Kategorie der Beschreibung von ‚Qualitäten‘

intersubjektiver Bedingungen für individuelle Entwicklungen“ (Wiezorek/Grundmann 2013, S.23), wengleich in Honneths theoretischem Modell die Inhalte der jeweiligen Anerkennungsformen abstrakt und unspezifisch bleiben. Für eine Studie aus biografischer Perspektive können seine Überlegungen als Erklärungsmuster für das jeweilige Gewordensein Heranwachsender folglich im Sinne einer Heuristik dienlich sein. Denn durch Erzählungen der interviewten Jugendlichen lassen sich Rückschlüsse darauf herstellen, inwiefern Anerkennungs- und Missachtungserfahrungen die Identitätsentwicklung geprägt haben.

Mithilfe der gesamtbiografischen Perspektive auf die Jugendlichen werden letztlich alle sozialisatorischen Bereiche eingefangen und die subjektive Sicht auf die eigene Entwicklung kann somit rekonstruiert werden. Nicht zuletzt frühkindliche Erfahrungen und Ereignisse prägen das jeweilige Individuum, schließlich wirken sich auch Missachtungserfahrungen – in welcher Form auch immer – auf die Identität des Menschen aus und können schädigende Folgen für ebendiese haben (vgl. auch Honneth 2003, S.205). Die Tatsache, dass Erfahrungen auch Anerkennungsansprüche und -erwartungen formen, lässt Honneth weitgehend unberücksichtigt. Das Bewerten von Erlebnissen als (Miss-)Erfolg sowie von Beziehungen als anerkennende hängt maßgeblich vom durch ebendiese geprägten Anspruch ab, welche das jeweilige Maß erwarteter, erwartbarer und benötigter Anerkennung für eine positive Selbstbeziehung mitbestimmen (vgl. Lindner 2012, S.148). Ständige Missachtungserfahrungen können dazu führen, dass der eigene Anspruch durch Spiegelung des sozialen Anderen als ungerechtfertigt empfunden und revidiert wird.

„Mit dieser Selbstzuweisung von Schuld und der Erkenntnis der Eigenverantwortlichkeit kann es zu einer Anspruchsreduktion kommen. Bleibt aber die Überzeugung bestehen, dass der geäußerte Anspruch seine Berechtigung hat, dann wird dem Adressaten die Schuld an dem Misserfolg zugeschrieben. Das führt dazu, dass der Misserfolg nicht hingenommen wird und in einer erneuten Anspruchsformulierung mündet. Auf diese Weise können Ressourcenforderungen weiterhin Bestandteil der Selbstverwirklichungsstrategien bleiben, auch wenn bereits Misserfolge hingenommen werden mussten“ (ebd., S.145).

Während erster Fall bei Honneth kaum Eingang fand, beschreibt zweiter den Kampf um Anerkennung, z.B. im Falle des Gefühls der ungerechten Notenbehandlung bei Jugendlichen bzw. Schülern, dies betrifft die kognitive Achtung sowie soziale Wertschätzung ebendieser. Beschaffenheit und individuell unterschiedliches Ausmaß der (erfahrenen) Anerkennung schlagen sich im Prozess des biografischen Gewordenseins nieder und lassen sich anhand von autobiografisch-narrativen Interviews rekonstruieren. Nicht zuletzt daher erscheint mir die Rekonstruktion der gesamtbiografischen (Anerkennungs-)Erfahrungen als ein relevantes Vorgehen, um das biografische Gewordensein eines Menschen nachvollziehen zu können.

Im Hinblick auf eine Studie im Kontext von Anerkennung im Jugendalter sind Honneths Überlegungen zudem interessant, da vor dem Hintergrund psychosozialer, körperlicher sowie kognitiver Veränderungen in ebendieser Phase deutlich wird, dass er vernachlässigt hat, dass aufgrund der adoleszenten Individuation hier verstärkt unterschiedliche Interessen und Absichten aufeinandertreffen und zwischen den Extremen von Nähe und Distanz ausbalanciert werden müssen

(vgl. Ecarius 2007, S.148f sowie Helsper et al. 2009). Dementsprechend ist in Eltern-Kind-Beziehungen anders als in Freundschaften oder Gattenbeziehungen nicht immer die Affekt- und Bedürfnisnatur des Gegenübers anerkennungswürdig, sondern vielmehr wird wiederholt verhandelt darüber, welche Bedürfnisse und Gefühle für das Gegenüber legitim sind. Die Beziehung gilt es immer wieder neu auszubalancieren. „Denn sowohl zuviel Nähe als auch extreme Distanz zwischen Eltern und Kindern können zu Deprivationen und schwierigen Entwicklungsverläufen führen“ (Ecarius 2007, S.149). Die Grenze zwischen – in diesem Fall – emotionaler Anerkennung und Missachtung kann dementsprechend nicht immer so leicht markiert werden, wie von Honneth anhand der Beispiele Folter oder Vergewaltigung dargestellt. Vielmehr zeigt sich, dass Honneth gerade die für die Adoleszenz typischen und notwendigen Konflikte und Streitereien sowie hiermit verbundene Zuwendungsentzüge mit den Eltern nicht in seinen Überlegungen berücksichtigt hat. Handlungsfreiheit und damit verbunden Eigenständigkeit erlangen Heranwachsende (bis zu einem bestimmten Alter) beispielsweise oftmals gerade dadurch, dass sie sich den Forderungen der Eltern unterwerfen.

Hieraus ergibt sich dementsprechend die Frage, inwiefern Eltern-Kind-Beziehungen mit partnerschaftlichen und ehelichen gleichgesetzt werden können, schließlich bildet sich in ersteren die Grundlage für letztere, mitunter konflikthafte Individuationsprozesse (vgl. Oevermann 2001) sind einhergehend hiermit. Des Weiteren lassen sich Eltern anders als Partner oder Freunde nicht austauschen resp. die Beziehung lässt sich nicht aufkündigen. Oevermann spricht im Familienkontext von der Eltern-Kind-Triade, welche aus Sicht jedes Beteiligten aus zwei miteinander konkurrierenden Beziehungsgeflechten besteht (ebd. 1979 sowie 2001), zudem ist die Ausgestaltung der Eltern-Kind-Beziehung eine hierarchischere – zumindest in den ersten Jahren.

Honneth erläutert, dass je nach Beziehungsgefüge eine der Anerkennungsformen Vorrang hat. In Primärbeziehungen ist es demnach das Bedürfnisprinzip, der Gleichheitsgrundsatz gilt in rechtlich geprägten Beziehungen und das Verdienstprinzip in kooperativen Beziehungen (vgl. Honneth 2003, S.214). Jedoch dringt etwa das Recht zunehmend in die Sphären der Liebe und Wertschätzung⁴¹ ein (vgl. ebd. 2000, S.202-205 in Anlehnung an Kant und Hegel). Auch empirische Untersuchungen konnten bereits zeigen, dass sich die Anerkennungserfahrungen auf den verschiedenen „Stufen der Verinnerlichung“⁴² vielmehr vermischen und im Phänomen zusammenfallen. Honneth betont

⁴¹ Durch die Stärkung der Kinderrechte sind bspw. Eltern mittlerweile zur Erziehung und Fürsorge ihrer Kinder verpflichtet, im Artikel 1, Absatz 2 des SGB, VIII Buch heißt es: „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft“ (Kunkel 2015). Auch wurden vor allem in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts etwa die Rechte der (Ehe-)Frauen gestärkt. Zudem sind rechtliche Grundlagen auch Basis von Arbeitsverhältnissen, beispielhaft lassen sich hier Lohnstarife oder Kündigungsschutz anführen.

⁴² Honneth (1994) selbst betont, dass er keine Aussagen darüber treffen kann, inwiefern seine Dreidimensionalität die Kommunikationspraxis der Individuen tatsächlich widerspiegelt, hierzu bedürfe es der Forschungspraxis, so der Autor. In der Empirie voneinander trennbar sind die einzelnen Anerkennungsdimensionen, dies zeigte sich bereits in anderen Untersuchungen, nicht (im Kontext Jugend z.B. Wiezorek 2005, Helsper/Sandring/Wiezorek 2005, Ecarius/Franke 2011, Sandring 2013, Kammler 2013; im Kontext Erwerbslosigkeit z.B. Kaletta 2008 sowie bzgl. Doppelkarriere-Paaren vgl. Wimbauer 2012, S.60f). Emotionale, elterliche Anerkennung ist mitunter z.B. an das Erbringen von Leistung gebunden, das

selbst, dass er diese Dreiteilung anhand „historisch hervorgebrachter Bedingungen der persönlichen Identitätsbildung“ (ebd. 2003, S.215) vornahm. Es zeigt sich im Unterschied zu Honneths analytischer Trennung folglich, dass in Beziehungen auch Momente kognitiver Achtung und sozialer Wertschätzung zum Tragen kommen, wenn ich das Gegenüber als Menschen, als personales Wesen anerkenne und akzeptiere (vgl. auch Balzer 2014, S.92 sowie Helsper et al. 2005). Honneth hat im Kontext der emotionalen Anerkennung lediglich herausgestellt, dass eine „unterstützende Bejahung von Selbständigkeit“ (Honneth 1994, S.173) die Beziehung idealerweise mitbestimmt. Dies nicht zuletzt, da Beziehungspartner immer auch abhängig voneinander sind. In der Tatsache, dass diese Personen sich gerne haben resp. lieben, steckt implizit, dass sie sich im Hinblick auf die Affekt- und Bedürfnisnatur gegenseitig als relevante Personen erkennen, und sich, damit verbunden, auch aufgrund ihrer Besonderheit resp. individueller Charaktereigenschaften anerkennen.

Ein weiterer Aspekt, welcher aus Honneths theoretischen Ausarbeitungen nicht hervorgeht, ist Frage danach, inwiefern Missachtungserfahrungen wirklich das gesamte jeweilige Selbstverhältnis negativ beeinflussen bzw. kompensiert werden können. Ein Leistungsversagen in einem Bereich resp. Unterrichtsfach erschüttert so ggf. nicht das gesamte Selbstwertgefühl, sondern eben nur jenen Teil, etwa bzgl. Mathematik, dies zeigen die empirischen Arbeiten verschiedener Autoren. Auch, hierauf verweist Kaletta, ist das Empfinden von dem, was Anerkennung und Missachtung ist, stückweit subjektiv und durch Erfahrungen geprägt (vgl. Kaletta 2008, S.56ff; vgl. auch Lindner 2012). Auch Keupp et al. (2008, S.227) betonen, dass Individuen unterschiedlich viel Anerkennung für sich beanspruchen: „Personen, die für sich Anerkennung als Identitätsziel hoch gewichten, werden versuchen, in möglichst vielen Identitätsprojekten vor allem eines zu erreichen: stärker anerkannt zu werden“.

Meine obigen Ausführungen verweisen darauf, dass Honneths Überlegungen erweiterungs- und anschlussfähig sind, dies kann insbesondere durch empirische Arbeiten gelingen. Dennoch bietet Honneth für die vorliegende Studie weitreichende Anknüpfungspunkte, wie sich auch in meinem, im Folgenden ausgeführten Forschungsstand und daran anknüpfenden Überlegungen zeigen soll.

Nichterbringen von erwarteter bzw. geforderter Leistung kann letztlich Auswirkungen auf das Wahrgenommen-Werden als Person mit Rechten und Pflichten haben. Zur Konzeption von (standardisierten) Fragen im Kontext erfahrener Anerkennung in den jeweiligen Sozialisationsbereichen vgl. auch die Beispielkategorien und Hinweise in Kaletta 2008, S.131-135 sowie Kammler 2013, S.75-78, letzterer beruft sich u.a. auf Anhut/Heitmeyer 2005 sowie Helsper et al. 2005.

2.4. Kontexte adoleszenter Anerkennung und Identitätsentwicklung – Zum Stand der Forschung

Jugendliche als sich entwickelnde Individuen sind zwar Gegenstand der vorliegenden Studie, wurden in meinen bisherigen Ausführungen jedoch kaum thematisiert. Bereits verschiedene, auch im Folgenden angeführte empirische Untersuchungen verweisen darauf, dass Anerkennung im Jugendalter von enormer Bedeutung ist. Gerade im Prozess der Identitätsentwicklung sind auch Jugendliche auf Anerkennung durch das Gegenüber angewiesen, dies auch vor dem Hintergrund ihres Ablösungsbedürfnisses vom Elternhaus, zunehmenden Eigenständig-Werdens und Experimentierens mit Identitätswürfen. Oevermann (2001) folgend lässt sich die jugendspezifische „Ablösung von der Herkunftsfamilie“ als vierte Individuationskrise⁴³ im Leben eines Menschen fassen. Diese bereitet den Eintritt ins Erwachsenenalter vor und wird hervorgerufen durch körperliche Veränderungen im Zuge der Pubertät sowie Prozesse der Umstrukturierung von Beziehungen zu den Eltern und Peers sowie hinsichtlich des Verhältnisses zu Schule (vgl. auch Kamer et al. 2013).

Jugendliche verfügen aufgrund ihrer sozialisatorischen Erfahrungen insgesamt über unterschiedliche Möglichkeitsräume, Ressourcen und damit verbunden verschiedene habituelle Prägungen und Ausgestaltungsspielräume der Adoleszenz. Diese lassen sich je nach Familien- und Milieuvorstellungen, -traditionen sowie -erwartungen, Geschlecht, Wertvorstellungen und Peer-Beziehungen, -Erwartungen sowie -Interaktionen differenzieren. Die einzelnen Sozialisationsfelder, in denen Heranwachsende interagieren, führen schließlich zu Verstrickungen in „ambivalente Anerkennungsverhältnisse und kaum auflösbare antinomische Spannungen. Diese können sich in Form von Krisen des Individuationsprozesses manifestieren“ (Kramer 2002, S.218). Um sich zu individualisieren, müssen sich Heranwachsende auch King (2002, S.55) folgend von der Anerkennung⁴⁴ durch andere unabhängig machen. Sie spricht in diesem Kontext von einem „Anerkennungsvakuum“, in welchem sich Jugendliche befinden und welches sie aushalten müssen, um eine eigene Identität ausbilden zu können.

Während Honneth selbst in seinen Überlegungen den Jugendlichen keinen besonderen Stellenwert einräumt, sondern seine Beispiele vielmehr allgemein hält, soll in den folgenden Abschnitten anhand eines Überblicks über den Forschungsstand herausgearbeitet werden, inwieweit die Bedeutung von Anerkennungserfahrungen in Familie, Schule, Internatskontext und Peergroup für die Identitätsentwicklung Heranwachsender bereits ausgearbeitet wurde und wo Forschungslücken sowie Anknüpfungspunkte für die vorliegende Arbeit liegen.

⁴³ Weiterführend zu den Individuationskrisen nach Oevermann vgl. 2.3.2.1.

⁴⁴ Kings Anerkennungsbegriff ist dabei aber ein anderer als Honneths, erstere begreift Anerkennung durchweg positiv. Mit Honneth gesprochen hingegen kann ein „Anerkennungsvakuum“ nicht existieren, vielmehr speist sich das (jugendliche) Selbstverhältnis aus Anerkennungs- und Missachtungserfahrungen, die Interaktionen begleiten.

2.4.1. Empirische Bezugsstudien zu Jugendlichen in Internaten

Es existieren – wie im Folgenden noch auszuführen ist – zwar zahlreiche Studien, in welchen Jugendliche (und deren Entwicklung) im Kontext familial-, schul- und/oder peer-biografischer Erfahrungen untersucht wurden. Es zeigt sich jedoch, dass nur wenige Studien auffindbar sind, welche aufgrund von Untersuchungen im Internatskontext entstanden. Barz (2005) formulierte diese Forschungslücke in einem Vortrag auf der Jahrestagung des „Verbandes Katholischer Internate und Tagesinternate“ (VKIT e.V.) folgendermaßen:

„Was aber wissen wir über die Wirkungen außerfamiliärer Erziehung, was wissen wir über die Resultate von Ganztagschulen, von Tagesinternaten und von Internaten? Streng genommen wissen wir gar nichts – wenn man nach empirisch gestützten, sozusagen harten Daten und Forschungsergebnissen über die Ergebnisse von Internatserziehung fragt. Dies ist bereits ein erster Befund: Die Erziehungswissenschaft blendet den Bereich Internate weitestgehend aus“ (Barz 2005, S.12).

Auch meine Durchsicht bestehender Studien zehn Jahre nach dieser Aussage zeigt insgesamt, dass das Internat als Sozialisationskontext bisher kaum beleuchtet wurde, und schon gar nicht vor dem Hintergrund gesamtbiografischer Erfahrungen und deren Bedeutung für die Identitätsentwicklung der Internatler. So lassen sich nur wenige – im weitesten Sinne anschlussfähige – empirische Studien anführen (vgl. Gonschorek 1979; Kalthoff 1997; Rink 2000; Backes 2000; Katenbrink 2014). Rink und Backes interessieren sich dabei vorwiegend für die Institution Internat und deren Regelsystem sowie für die Rhythmisierung des Tages, letzterer setzt einen Fokus auch auf Jugendhilfe im Internat.

Kalthoff hingegen hat in den 1990ern Jesuitenkollegs und Landerziehungsheime hinsichtlich ihrer pädagogischen Praxis und als hierüber bedingten Lebensraum der Internen untersucht und die Institutionen folglich auch als Sozialisationskontexte beleuchtet. Ihn interessierte dabei, wie durch die jeweilige pädagogische Praxis in der Institution „Wohlerzogenheit“ (Kalthoff 1997) hergestellt wird. Er fokussierte in diesem Kontext neben den Lehrern und Erziehern⁴⁵ die Internen als Gemeinschaft und fragte nach der Entstehung von deren sozialer Identität durch die Sozialität im Internat (vgl. ebd.). Diese Studie bietet zwar Anknüpfungspunkte für die vorliegende, eine gesamtbiografische Perspektive auf die Jugendlichen wird dort jedoch ebenso wenig eingenommen wie in anderen bereits vorliegenden Studien. Vielmehr zeigt sich durchweg eine Fokussierung auf den Lebensraum Internat und damit verbunden auf *aktuelle* bzw. institutionenbezogene Erfahrungen der Internen. Die Bedeutsamkeit ebendieser vor dem Hintergrund der jeweiligen Biografie der Jugendlichen wurde dabei nicht betrachtet. So hat Gonschorek (1979) anhand einzelner Interviews mit Ehemaligen sowie z. Zt. der Erhebungsphase in einem LEH, einem

⁴⁵ Die Differenzierung zwischen Lehrer und Erzieher liegt darin hier begründet, dass im von Kalthoff untersuchten Landerziehungsheim Lehrer und Erzieher die gleichen Personen waren. Anders war dies im Jesuitenkolleg sowie in weiteren Internaten, sodass Lebens- und Schulbereich lediglich in letzteren beiden Fällen personell getrennt voneinander waren, was sich auch darin zeigte, dass es dort einen Schul- und einen Internatsleiter gab (vgl. Kalthoff 1997, S.20).

Jesuitenkolleg sowie einem „staatl. Aufbaugymnasium“⁴⁶ (Gonschorek 1979, S.285) lebenden Schülern, Erziehern und Lehrern und unter Einbezug bestehender Studien aus den 1970ern ebenfalls Aussagen treffen können in Bezug auf „Erziehung und Sozialisation im Internat“, entsprechend auch der Titel der Arbeit. Jedoch erscheinen dort die strukturelle Ebene, die Regeln, pädagogischen Konzeptionen und Merkmale der Institutionen auch unter Einbezug von Forschungen im amerikanischen Raum sowie aus den Anfangsjahren des 20. Jahrhunderts als Foki des Autors, weniger die Wirkung ebendieser Internatsstruktur auf die Internen⁴⁷.

Eine jüngere Studie, entstanden in diesem Forschungsfeld, legte Katenbrink (2014) vor. Sie führte in ihrer Studie leitfadengestützte Interviews mit Internen zwischen 13 und 22 Jahren sowie mit deren Lehrkräften durch, diese fungieren aufgrund der LEH-Struktur gleichermaßen als Erzieher (vgl. Katenbrink 2014, S.41-45). Die familiäre Sozialisation sowie schul- und peer-biografische Erfahrungen vor dem Internatseintritt und deren Bedeutung für das individuelle Gewordensein bleiben auch dort unberücksichtigt. Katenbrink stellt heraus, dass der Einzelne im Internat verstärkt auf Kontakte zu Peers angewiesen ist, da er mit diesen nicht nur den Schulalltag teilt, sondern auch die Freizeit- und Abendgestaltung im Wohnhaus. Es zeigt sich, dass die Peer-Kultur „am Internat eng mit der Institution verbunden [ist], sodass Abgrenzungsbewegungen weniger deutlich ausfallen“ (ebd., S.72). Katenbrink hat vier Schüler- sowie zwei Erziebertypen im Internat herausarbeiten können. Sie unterscheidet in Anlehnung an die Schulforschung den schulaffinen vom (schul-)oppositionellen Typus sowie den kindlichen und den jugendlichen Typus⁴⁸ und auf

⁴⁶ Staatliche Internatsschulen werden öffentlich getragen, etwa durch Landesfinanzierung, ein dortiger Internatsaufenthalt ist daher vergleichsweise kostengünstig.

⁴⁷ Bereits der im Untertitel der Arbeit verwendete Begriff „Sozialisationsorganisationen“ verweist darauf, dass die Institution und nicht das Individuum vor dem Hintergrund seiner bisherigen Biografie zentral gesetzt wird, ähnlich wie in weiteren, oben angeführten Studien. Gonschorek verweist im Vorwort darauf, dass er eigentlich eine quantitative Studie durchzuführen vorhatte, dies jedoch – nicht zuletzt aufgrund des eigenen Vorgehens – scheiterte: Er hatte in dem Denken, dass Volljährige auch im Internat selbst über (Nicht-)Teilnahme an einer Studie entscheiden dürfen, den direkten Kontakt zu den volljährigen Internen gesucht, sodass die Internatsleitung sich übergangen fühlte (vgl. Gonschorek 1979, S. XI). Methodische Überlegungen, Art der Interviews und genaues Vorgehen im Rahmen seiner „qualitativ-kritische[n] Analyse“ (ebd.) wurden dabei in seinen Ausführungen nicht transparent gemacht.

⁴⁸ Hierbei bezieht Katenbrink sich ausschließlich auf interne Schüler. Während obig erstgenannter Typus sich durch Leistungsorientierung und Regelkonformität zugunsten der Sicherung guter Leistungen auszeichnet, bildet zweitgenannter zwar nicht das Gegenteil, verfügt jedoch über eine weniger ausgeprägte Leistungsorientierung, wenngleich diese ihm auch wichtig sind. Vielmehr zeichnet er sich jedoch durch Regelübertritte aus mit der Begründung, dass diese dazugehören und der Bildung und Inszenierung der Peergroup dienen. Der kindliche Typus hingegen sucht Schutz und Sicherheit bei den Erziehern, peer-kulturelle Aktivitäten wirken auf ihn bedrohlich, sodass er sich hiervon distanziert. In Katenbrinks Untersuchung waren es 13- und 14-Jährige, die diesen Typus vertraten, fraglich ist folglich, wie sich die Interviewten mit zunehmendem Alter entwickeln bzw. inwiefern sie wirklich zu differenzieren sind von den drei weiteren Typen. Der jugendliche Typus ist ebenso wie der kindliche gekennzeichnet durch eine starke Orientierung „an der institutionell vorgegebenen Altersstruktur“ (Katenbrink 2014, S.73), die sich etwa in der Aufteilung der Wohnhäuser nach Klassenstufe widerspiegelt (vgl. zusammenfassend ebd., S.73-87). Aufgrund der Regelüberschreitungen insbesondere im Rahmen des Lebens im Internat, also den Freizeitbereich betreffend, ließe sich statt vom (schul-)oppositionellen meines Erachtens eher vom regelüberschreitenden oder experimentellen Typus sprechen. Dies insbesondere, um eine Übertragbarkeit auf Heranwachsende, welche kein klassisches Landerziehungsheim besuchen und daher im Freizeitbereich nicht von ihren Lehrern betreut und erzogen werden, zu gewährleisten bzw. es müsste allgemein hin detaillierter zwischen den Lebensbereichen Schule und Internat differenziert werden, schließlich verweist Katenbrink

Erzieherseite den Typ der Erziehung sowie den Typ der erziehenden Gemeinschaft. Während erstgenannter sich dadurch auszeichnet, Erziehung als seine Hauptaufgabe wahrzunehmen und ggf. mittels Sanktionierungen und Kontrolle Regelkonformität sicherzustellen, glaubt letztgenannter an die „erzieherischen Kräfte der Gemeinschaft“ (ebd., S.88) und hält sich mit Interventionen zurück, stattdessen setzt er auf Unterstützung und „Regulierung der Gemeinschaft“ (ebd.).

Es zeigt sich anhand ihrer Forschung, dass die Isolation von Peers im Internat für Heranwachsende unabhängig von Typus-Zugehörigkeit schwierig sein kann, denn dort fehlen die Eltern als emotionaler Rückhalt. So schildert Katenbrinks Fallbeispiel Tina im Interview:

„Also ich das ist auch das was mir am mei- gefehlt hat, einfach jemand [...] das fand ich halt doppelt schwer, dass ich meine Eltern nicht da hab und dann aber auch nicht irgendwie ne Freundin“ (ebd., S.85).

Das Leben fernab des Elternhauses führt in Tinas Fall dazu, dass sie sich im Internat eine Bezugsperson gewünscht hat, eine Freundin, bei der sie sich geborgen fühlt und Rückhalt erfährt. Sowohl Kalthoff (1997) als auch Katenbrink (2014) verweisen darauf, dass sich im Internat unterschiedliche Peergroups bilden und es Rangordnungen gibt, welche sich durch die soziale Herkunft, durch Leistungs- bzw. peer-kulturelle Orientierung oder entlang des Alters konstituieren. So heißt es bei Kalthoff (1997, S.156): „‘Cool‘-Sein spiegelt als ein Code auch die soziale Herkunft der Eltern, es ist eine schülerinterne Filterung, gesteuert durch die Repräsentation der Kleidung, die die ‚Möglichkeiten der Eltern‘ (Schüler[aussage, J.-L.R.]) sichtbar macht“. Auch das Alter und die damit verbundene Zugehörigkeit zur Unter-, Mittel- oder Oberstufe bestimmen das Ansehen durch die Peer-Gemeinschaft im Internat mit. Hiermit verbunden ist ein Mehr an Freiheiten und ein Weniger an Kontrolle von Unter- bis zur Oberstufe (vgl. ebd., S.157 sowie Katenbrink 2014), dies wirke sich letztlich auch auf die Möglichkeiten der Freizeit- und Peer-Kulturgestaltung aus.

Offen bleibt anhand der bisherigen Forschungsergebnisse schließlich, wie sich das individuelle Zusammenwirken aus familialen, schulischen und peer-kontextuellen Erfahrungen bei Internatlern – auch vor dem Internatsaufenthalt – rekonstruieren lässt, und welche biografische Bedeutung das Internat vor diesem Hintergrund für den Einzelnen hat. In den bisher nicht erforschten Bereich der Jugendbiografien von Internatlern soll die vorliegende Studie daher einen Einblick ermöglichen und dazu beitragen, das bestehende Forschungsdesiderat zu reduzieren. Die anerkennungstheoretische Perspektive auf das Material ermöglicht dabei die Rekonstruktion des Zusammenspiels von biografischen Erfahrungen und deren Bedeutung für die Identitätsentwicklung ebenso wie jene des

selbst etwa darauf, dass (schul-)oppositionellen Schülern „ihre Leistungen durchaus wichtig“ (ebd., S.136) sind. Die Stärke ihrer Typisierung liegt schließlich insbesondere in der Analyse der jeweiligen peer-kulturellen Einbettung der Heranwachsenden im Hinblick auf ihre Typus-Einbettung: Letztgenannte weisen eine hohe Peerorientierung und regelüberschreitende Verhaltensweisen innerhalb bzw. mit der Peergroup auf, während jugendliche Schüler sich vordergründig von den Vorgaben der Lehrkräfte und der Erwachsenenwelt insgesamt abzugrenzen versuchen, um ihre Jugendlichkeit zu inszenieren. Schulaffine und kindliche Internatler hingegen haben weniger Interesse an der Peer-Vergemeinschaftung. Leistung sowie – in zweitem Fall – Schutz und Sicherheit durch die Erwachsenen sind ihnen wichtiger. Schulaffine Internatler orientieren sich an Peers, die sich weniger durch Aktionismus und regelwidrige Handlungen auszeichnen (zusammenfassend vgl. ebd., S.135ff + S.147). Zur Passung der einzelnen Internen- zu Erziehertypen vgl. ebd., S.120-134.

Individuierungspotenzials von Internaten und des Individuierungsanspruchs Jugendlicher. Schließlich soll u.a. die Frage danach, inwiefern Internate biografisch genutzt werden bzw. wie ‚gut‘ die sozialisatorischen Aufgaben aus Sicht der Individuen erfüllt werden, mithilfe der vorliegenden Studie stückweit geklärt werden.

2.4.2. Jugend- und schülerbiografie-analytische Studien im Kontext von Anerkennung in Familie, Schule und Peergroup

Es zeigt sich anhand von empirischen Studien in Forschungszusammenhängen zu jugendlicher Individuation bzw. Schülerbiografien eine Fokussierung auf intergenerationale Beziehungen in Schule und/oder Familie (z.B. Nittel 1992; Ecarius 2002; Gerhard 2005; Wiezorek 2005; Büchner/Brake 2006a; Graßhoff 2008; Helsper/Kramer/Hummrich/Busse 2009). In einigen dieser Studien steht der Jugendliche vorrangig als Besucher der schulischen Bildungsinstitution im Zentrum der Betrachtung und/oder Familie wurde hinsichtlich ihres Bildungspotenzials und der Weitergabe habitualisierter Muster zugunsten einer bildungserfolgreichen (Jugend-)Biografie betrachtet. Insgesamt zeigt sich in qualitativ-empirischen Untersuchungen, dass familiäre und schulische Generationsbeziehungen differenziert zu betrachten sind. Individuation kann damit einhergehend nicht nur durch Schule, sondern auch durch Familie erschwert sowie durch beide Kontexte begünstigt werden (vgl. Helsper et al. 2009, S.60f).

Insbesondere seit den 1990ern sind Studien entstanden, die – mitunter im Kontext der Erforschung von Schulkulturen – die sozialisatorische Bedeutung von Schule für den Einzelnen vor dem Hintergrund seiner familialen Herkunft herausstellen konnten (vgl. Nittel 1992; Combe/Helsper 1994; Kamer/Helsper 2000; Kramer 2002; Wiezorek 2005; Graßhoff 2008; Helsper/Kramer/Hummrich/Busse 2009; Sandring 2013; F. Bohnsack 2013, Deppe 2015⁴⁹). In einigen dieser Studien wurde neben (schul-)biografischen sowie Leitfadeninterviews, Aufzeichnungen des Unterrichtsgeschehens und Beobachtungsprotokollen auf die Dokumentation von Familieninteraktionen, Elterninterviews, Genogrammanalysen sowie Gruppendiskussionen zurückgegriffen, um neben schulisch-institutionellen Strukturen und Erfahrungen auch jene im familialen und/oder Peer-Kontext in die Untersuchung einbeziehen und analysieren zu können.

Demgegenüber fokussiert die vorliegende Studie die Sicht der Jugendlichen, welche – wie in wenigen obig aufgeführten, schülerbiografie-analytischen Studien auch (vgl. z.B. Nittel 1992,

⁴⁹ Deppe (2015) hat in ihrer Studie mittels Dokumentarischer Methode und unter Einbezug auch von Gruppendiskussionen mit Peers sowie Elterninterviews „schul- und bildungsbezogene Orientierungen“ (ebd., S.176) von ca. 13-Jährigen, deren Freunden sowie Eltern rekonstruiert, um unter Berücksichtigung ihrer „sozialen Herkunft“ (ebd., S.27) die Bedeutung der jeweiligen Akteure für die Bildungskarriere der Jugendlichen herauszustellen. Deppes Fokus lag dabei auf dem „Zustandekommen von Bildungsungleichheit“ (ebd., S.112) bei den Jugendlichen, ihre Studie zielte dabei auf eine Typenbildung ab (vgl. ebd., S.175-190). Im Kontext ihrer Untersuchung waren folglich einerseits bildungsbezogene Orientierungen zentral und dort wurden „jüngere Jugendliche“ interviewt. Auch wurde dort keine anerkennungstheoretische Perspektive eingenommen und die Fokussierung auf die Typisierung ließ die Biografie-Rekonstruktionen in den Hintergrund rücken, sodass die vorliegende Studie hier nur bedingt anschlussfähig ist.

Kramer 2002) – aus dem biografischen Interview rekonstruiert wurde. Dabei bildet jedoch insbesondere der Anerkennungstheoretische Blickwinkel eine Parallele zwischen einigen oben angeführten und der eigenen Arbeit. Anknüpfungspunkte ergeben sich etwa an Nittels (1992) Forschungsergebnisse im Rahmen seiner Studie „Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung“. Nittel konnte aufgrund biografischer Interviews mit ehemaligen Gymnasiasten rekonstruieren, inwiefern Familie und Schule spezifisch zusammenwirken und die Identitätsentwicklung der Schüler mitbestimmen. Lehrer fungierten für die Heranwachsenden dort mitunter als persönliche Bezugspersonen, während emotionale Anerkennung im Elternhaus vorrangig an schulischen Erfolg geknüpft war⁵⁰ (Nittel 1992, Fall Toni Schulze). Nittel hat hierbei auch peer-kontextuelle Erfahrungen rekonstruiert und die Bedeutung der Peergroup für die Identitätsentwicklung in eine Theoretisierung überführt.

Im Folgenden sollen nun jene Studien und dort enthaltene Jugendbiografien ausführlicher dargelegt werden, welche Anknüpfungspunkte und Vergleichshorizonte für die vorliegende Studie bieten. Bevor ich näher auf jene Arbeiten eingehe, in deren Zentrum die peer-kulturellen Anerkennungserfahrungen stehen, sollen dabei zuerst Studien aufgegriffen werden, in denen Jugendliche (bzw. Schüler) und deren Individuierungsspielräume vor dem Hintergrund familialer und schulischer (Anerkennungs-)Erfahrungen betrachtet wurden.

Anerkennung im Jugendalter zwischen Familie und Schule

Dass nicht nur Familie, sondern auch Schule jeweils unterschiedliche Wirkungen auf den Biografieträger hat, wurde in verschiedenen Studien verdeutlicht (vgl. z.B. auch Kramer 2002; Wiezorek 2005; Graßhoff 2008; Helsper et al. 2009). Der Schule kommt im Rahmen adoleszenter Individuierung neben Familie entsprechend eine enorme Bedeutung zu, nicht zuletzt, da hier die Zugehörigkeit zu einer öffentlichen Gemeinschaft eingeübt und Beziehungen zu außer-familialen, auch intragenerationalen Anderen, eingegangen werden. Aufgrund der Verschränkung von schulischen mit familialen Erfahrungen (auch) im Jugendalter werden hier oben angeführte Schülerbiografie-Studien näher beleuchtet und hinsichtlich ihrer Anknüpfungspunkte für die vorliegende Arbeit betrachtet.

Zuerst jedoch soll mit Büchner/Brake (2006) eine Studie im Kontext der Familienforschung fokussiert werden. Die Autoren beziehen sich in ihrer Studie auf Honneths Überlegungen und haben Familie als Ort des „Habitusserwerbs“ (Büchner 2006, S.28) bzw. der „Aneignung und Weitergabe von Bildung und Kultur“ (ebd., S.33) untersucht und diese folglich vordergründig als „bildungsbiographische Möglichkeitsräume“ (ebd. 2006a, S.13) betrachtet. Sie stellen dabei „das [mitunter generationsspezifisch unterschiedlich zu betrachtende, Anm. J.-L.R.]

⁵⁰ Familie wird hierüber zum „verlängerten Arm von Schule“ (Nittel 1992) und die Eltern-Kind-Beziehung kommt einer distanzierten Rollenbeziehung nahe, als Maximalkontrast hierzu lassen sich auch Familien finden, die als Schutzraum ggü. schulischen Belangen auftreten, was dazu führt, dass „das Kind oder der Jugendliche die schulischen Leistungsprinzipien nicht als objektiven Wert antizipieren lernen“ (ebd., S.357).

Investitionsverhalten in Bildung und Kultur als Ausdruck des Strebens nach sozialer Anerkennung“ (Büchner/Brake 2006, S.258) heraus. Vorausgesetzt wird hierbei, dass Interaktionen für *jedes* Familienmitglied mit „Habitusentwicklung“ verbunden sind. Anders als in der vorliegenden Studie erforschten Büchner/Brake vor allem das Interaktionsgeschehen zum Erhebungszeitpunkt und fokussierten dabei die Mitglieder von Dreigenerationenfamilien mittels leitfadengestützter Interviews sowie Familienfotoanalysen und Familiengesprächen. Der Fokus liegt dort entsprechend auf „Einsichten in den familienspezifischen sozialen Herstellungsprozess dieses gemeinsamen bildungsbezogenen Bezugsrahmens“ (Brake 2006, S.57). Familie wurde dabei als Mehrgenerationenfamilie in einem bestimmten Milieu betrachtet, und familiäre Kommunikations- und Interaktionsprozesse wurden erforscht, um neben Weitergabe von Bildung und Kultur auch deren Erwerb rekonstruieren zu können. Familie erscheint damit als „Kollektivsubjekt“ (Büchner/Brake 2006, S.256), das Individuum mit seinen Anerkennungserfahrungen und -bedürfnissen steht nicht im Zentrum und insofern auch nicht die Identitätsentwicklung des Einzelnen. Demgegenüber geht es in der vorliegenden Studie u.a. darum, herauszuarbeiten, wie sich familiäre Erfahrungen auf den Jugendlichen auswirken. Dies wurde anhand der Schilderungen der Jugendlichen über ihre Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu rekonstruieren versucht. Es geht mir dabei nicht um Bildungsbiografien der Interviewten, sondern um ‚Individuierungsbiografien‘ von Jugendlichen, die im Internat – und nicht (mehr) in der Familie – leben sowie der Frage danach, welche Rolle Anerkennung hierbei spielt. Dementsprechend soll das von Büchner/Brake erwähnte „Streben nach sozialer Anerkennung“ hier am jeweiligen Fall weiter ausdifferenziert werden.

Dass sich Identitätsentwicklung u.a. in und durch familiäre(n) Praktiken vollzieht, zeigt neben Nittel (1992) auch die Generationenbeziehungen in Familie und Schule beleuchtende Studie von Helsper et al. (2009). Die Autoren kommen unter Rückgriff auf weitere Studien zu dem Schluss, dass eine Kompensation mangelnder emotionaler Anerkennung im Elternhaus durch Lehrer bis zu einem gewissen Grad möglich ist, jedoch nicht zwangsweise positive Folgen für den Heranwachsenden mit sich bringt. Denn dies birgt auch die Gefahr, „dass die Vermittlungsbezüge den Bindungen geopfert werden“ (Helsper et al. 2009, S.370, vgl. hierzu auch Nittel 1992). Familie und Schule als Anerkennungskontexte der Heranwachsenden werden auch bei Wiezorek 2005; Graßhoff 2008 sowie Sandring 2013 thematisiert, wenngleich die Autoren den Schülerstatus und die fallspezifische Wirkung und Bedeutung sowie das Zusammenwirken von Familie und Schule für die *Schülerbiografie* bzw. die „bildungsbiographische Orientierung“ (Wiezorek 2005, S.158) zentral gesetzt haben. Es wird in genannten Studien im Zuge der Rekonstruktion auf Honneths Anerkennungsverständnis zurückgegriffen und es geht dort auch um die Bedeutung der Erfahrungsräume Familie und Schule sowie Peers für die Identitätsentwicklung der Jugendlichen. Dies insbesondere, da etwa familienbiografische Erfahrungen via Interviews mit Jugendlichen, durch aufgezeichnete Familieninteraktionen resp. „familienbiographische Gespräch[e]“ (ebd. 2005) und/oder Genogrammanalysen thematisier- und rekonstruierbar wurden. Auch liegt nicht nur bei

Kramer (2002), der die Passung zwischen Schülerbiografie und Schulkultur beleuchtet, sondern auch in den bereits erwähnten und im Folgenden näher darzulegenden Studien von Wiezorek, Graßhoff, Helsper et al. sowie Sandring ein Fokus auf der Analyse von Individuierungsprozessen Heranwachsender.

Wiezorek (2005) betrachtet in ihrer Studie „Schule, Biografie und Anerkennung“ die „Schule als Sozialisationsinstanz“, wie bereits aus dem Untertitel der Arbeit hervorgeht. Mittels der Rekonstruktion dreier Schülerbiografien männlicher Jugendlicher, welche zum Interviewzeitpunkt die Schule bereits verlassen hatten, hat sie die fallspezifische Bedeutung von Schule vor dem Hintergrund individueller familienbiografischer Anerkennungserfahrungen herausstellen können. So zeigt sich im Fall Klaus Kutschbach etwa, dass Schule – auch vor dem Hintergrund seiner familienmilieuspezifischen Herkunft aus einem „traditionelle[n] Arbeitermilieu“ (Wiezorek 2005, S.285) – als „fremdbestimmende gesellschaftliche Instanz“ (ebd., S.292; herv. i. O.) erlebt wird. Auf den Schulbesuch hat die Familie aufgrund mangelnder Akzeptanz ebendieser nicht ausreichend vorbereitet. Die Erfahrung von Missachtung seiner Person und Familie sowie das Vorenthalten von kognitiver Achtung vonseiten der Lehrer führt in seinem Fall dazu, dass sich seine „schuloppositionelle Haltung gegenüber der Schule als solche erst manifestiert“ (ebd., S.289). Diese ist peer- bzw. schülerkulturell verankert und ermöglichte ihm, sich im fremdbestimmten schulischen Rahmen selbst zu behaupten. Klaus Haltung geht einerseits damit einher, dass Lehrer aufgrund des Verhaltens seiner Geschwister auf derselben Schule bereits von vornherein Vorurteile gegen ihn hegten, welche in Missachtungserfahrungen mündeten, und andererseits damit, dass Familie ihn trotz gewalttätigen Handelns zu schützen schien (vgl. ebd., S.249f sowie S.252).

Demgegenüber zeigt sich im Fall Dennis Brandt eine Anpassung an schulisch Gefordertes und ein Engagement im Leistungsbereich sowie als Klassen- und Schulsprecher (vgl. ebd., S.193-197). Dies diene ihm nicht zuletzt, um sich seiner Zugehörigkeit sicher zu sein. Schule wird hier eine enorme Bedeutung für das zukünftige Leben und die eigene Identitätsentwicklung zugeschrieben. Familienbiografisch ist Dennis durch die elterliche Trennung und seine damit verbundene Orientierung am Befinden der Mutter geprägt, die sich z. Zt. des Interviews u.a. darin ausdrückte, dass er die Mutter finanziell unterstützt (vgl. ebd., S.220f).

Im Fall Michael Wagner hingegen konnte Wiezorek einen „Kampf um Wertschätzung über Leistung [...] als biographisches Thema“ (ebd., S.152; herv. i. O.) herausarbeiten. Nicht nur im schulischen, sondern auch im familialen Kontext wird Michael damit konfrontiert, den Leistungsanforderungen nicht zu genügen, sodass er zum „Familiendumme(n)“ (ebd., S.161; herv. i. O.) degradiert wird. Die fallspezifischen Anerkennungserfahrungen und deren Bedeutung für die Identitätsentwicklung der Jugendlichen ebenso wie die Verwobenheit der Anerkennungsdimensionen im schulischen Kontext arbeitet Wiezorek am Fall sowie fallvergleichend heraus, um die spezifische Bedeutung der Schule für die Biografie herauszustellen. Sie hat mit ihrer Studie auch insofern ‚Neuland‘ betreten, als dass sie die Dokumentarische Methode zur Rekonstruktion ihrer Interviews genutzt hat. Als Fallvergleiche dienten ihr dabei

neben den eigenen auch Fälle anderer Studien. Mit der vorliegenden Studie schließe ich einerseits methodisch an diese Arbeit an und nutze andererseits Wiezoreks ausführlich dargelegte Fallstudien für die eigene komparative Analyse im Zuge der Rekonstruktion der erhobenen Jugendbiografien.

Graßhoff (2008) hat unter dem Titel „Zwischen Familie und Klassenlehrer“ eine Studie zur Rekonstruktion pädagogischer Generationenbeziehungen in Familie und waldorfschulischem Klassenkontext vorgelegt. Hierzu wurden Interaktionen im Unterricht erhoben, Lehrerinterviews geführt und neben biografischen Interviews mit den Schülern auch Gruppendiskussionen in Familien geführt. Hierüber konnten die schulischen Haltungen der Eltern sowie deren erzieherisches Handeln und Werthaltungen erfasst werden, dies legt Graßhoff in zwei Fallstudien ausführlich dar. So verdeutlicht Graßhoff, dass Lukas Biografie u.a. dadurch gekennzeichnet ist, dass die Mutter einerseits versucht, in die Freizeitgestaltung des Sohnes einzugreifen und diese mitzubestimmen. Andererseits „leugnet sie [...] ihre Erziehungspflicht gegenüber ihrem Sohn („wie er is is mir egal“ (Graßhoff 2008, S.66). Hierüber entstehen Ambivalenzen und Unsicherheiten, die die Generationsbeziehung kennzeichnen und die Möglichkeiten aufseiten Lukas, sich zu individualisieren, beschränken. In seinem zweiten Fall Sebastian stellt Graßhoff heraus: „Familiale Anerkennung steht in engem Zusammenhang mit rigiden Entwicklungsvorstellungen“ (ebd., S.117).

Graßhoff konnte vor dem Hintergrund der jeweiligen familienbiografischen Erfahrungen schließlich die Relevanz der Lehrperson rekonstruieren. So zeigt sich im Fall von Lukas etwa, dass der Lehrer trotz asymmetrischer, durch ihn vorbestimmter und schulisch gerahmter Beziehung zum „signifikanten Anderen“ (ebd., S.174) wird. Im zweiten Fall, Sebastian, hingegen wirkt die „empathische Distanz“ des Lehrers weniger positiv, denn sie wird als Eingriff in die adoleszente Lebenswelt wahrgenommen (vgl. ebd.). Graßhoff hat für die Waldorfschule herausgearbeitet, dass die ganze Person im Zentrum der Beziehungsarbeit steht. Gleichermaßen entsteht hierüber ein enormes „emotionales Verletzungspotenzial“ (ebd.). Anders als in der vorliegenden Studie wurden bei Graßhoff elterliche sowie jugendliche Haltungen erhoben und in Beziehung zueinander gesetzt. Dieses Vorgehen erlaubt sodann, die Potenziale zur Individualisierung genauer auszuweisen und die Perspektiven der generationalen Anderen miteinander zu verschränken. Es bedeutet jedoch auch eine Fokussierung nicht nur auf die Perspektive des Jugendlichen auf sein Leben, was den Stellenwert der erzählten biografischen Erfahrungen ebendieses möglicherweise verändert. Insbesondere für Studien in reformpädagogisch-schulischen Kontexten sowie in Landerziehungsheimen, in denen Lehrer und Erzieher die gleiche Person sind, bietet seine Arbeit Anschlussmöglichkeiten, da die Rolle des Lehrers idealtypisch auch in Waldorfschulen eine andere ist als in öffentlichen Schulen (vgl. hierzu weiterführend etwa Graßhoff 2008).

Unter dem Titel „Schulversagen und Anerkennung“ rekonstruierte Sandring (2013) unter Einbezug von Honneths anerkennungstheoretischen Überlegungen und mittels Schützes Narrationsstrukturanalyse neben schulkulturellen Aspekten die Biografien zweier „Schulversager“. Der Begriff bezeichnet dabei jene Schüler, welche mindestens einmal aufgrund unzureichender

Noten eine Klasse wiederholen mussten (vgl. Sandring 2013, S.14). Sandring kann unter Einbezug einer „*anerkenntnisbiografietheoretischen* Sicht“ (ebd., S.208, herv. i. O.) nachzeichnen, wie es dazu kam, dass die Jugendlichen schulische Probleme hatten. Dabei weisen ihre beiden Fallstudien von Mercedes und Jan Ähnlichkeiten in ihren biografischen Erfahrungen auf, so mussten beide mit dem Verlust eines signifikanten Anderen im familialen Rahmen zurechtkommen. Beide haben zudem Erfahrungen mit dem Konsum von Drogen gesammelt und fühlten sich von zumindest einem Elternteil emotional nicht anerkannt. So rekonstruiert Sandring in Jans Fall ein „Scheininteresse“ (ebd., S.195) des Vaters ggü. seinem Sohn und auch vonseiten der Mutter fehle die Unterstützung für den Sohn. Mercedes hingegen kennt ihren Vater nicht, hat den Stiefvater tot aufgefunden, zog in jungen Jahren zur Großmutter und hat ein „gestörtes Mutter-Tochter-Verhältnis“ (ebd., S.116).

Während Mercedes vorübergehend Halt in einer devianten Peergroup findet, was statt der ersehnten Anerkennung zu vermehrtem Ausschluss führt, schließt sich Jan einer Antifa-Gruppe an, um Orientierung, Zugehörigkeit und Rückhalt zu erfahren. Auch verweist Sandring darauf, dass beide Interviewte aus „hochproblembelasteten Familien“ (ebd., S.230) stammen, die durch eine „moderate Bildungsferne“ (ebd., S.231) gekennzeichnet seien. Zudem sei „sowohl bei Jan als auch bei Mercedes die jeweilige Selbstproblematik durch misslingende frühkindliche Anerkennungserfahrungen grundgelegt“ (ebd., S.225). Hier bleibt für mich unklar, wieso Sandring – war doch eine Typenbildung Ziel der Arbeit – nun in Bezug auf Familienmilieuherkunft und familiäre Anerkennungserfahrungen zwei ähnliche Fälle gewählt hat, welche sie demselben Typus zuordnet („Typ III: doppelt grundgelegtes Versagen“ (ebd., S.240)). Denn hiermit wurden ebenjene „Schulversager“ biografisch analysiert, die nach dem Motto ‚die familiäre Herkunft bestimmt den Schulerfolg‘ immer wieder in öffentlichen Diskursen fokussiert werden. Interessanter wäre möglicherweise gewesen, sich einen Fall anzuschauen, in welchem die Passung zwischen familialem und schulischem Habitus von vornherein eine andere ist. Weitere Typen ihrer Typologie wurden – nicht zuletzt aufgrund ihrer Fallauswahl – durch andere empirische Bezugsstudien ausgefüllt. Die Typisierung hat wie auch die Rekonstruktion der Biografien stellenweise einen normativen Bias, ersteres dann, wenn Sandring von „bildungsfern“ und „bildungsaffin“ (ebd.) spricht. Der Einbezug von Honneths Überlegungen macht die Studie fruchtbar im Hinblick auf die Rekonstruktion des Materials, gleichzeitig erscheint die Arbeit mit den Honnethschen Anerkennungsdimensionen stellenweise undifferenziert, etwa, wenn Sandring von „einer *ständigen Suche nach Anerkennung und emotionaler Zuwendung*“ (ebd., S.237, herv. i. O.) spricht.

(Auch) Helsper et al. (2009) haben unter dem Titel „Jugend zwischen Familie und Schule“ herausgearbeitet, dass sich „der familiäre Bildungs- und Individuationsprozess [...] auf der Grundlage von und in der Auseinandersetzung mit den emotionalen Bindungen und Abhängigkeiten“ (Helsper et al. 2009, S.57) vollzieht. Die Autoren haben u.a. eine Theoretisierung vorgefundener familialer Generationenbeziehungen vorgenommen und dabei acht Typen unterscheiden können (vgl. ebd. S.315-321). Ihr Forschungsergebnis, dass adoleszente

Individuationsprozesse aufgrund nicht zuletzt unterschiedlicher Anerkennungserfahrungen und Ausgestaltung von Generationenbeziehungen „sehr unterschiedlich verlaufen, [so]dass Jugendlichen unterschiedliche ‚Individuationsspielräume‘ zur Verfügung stehen“ (ebd., S.322), deutete sich auch in gerade angeführten Studien von Wiezorek, Graßhoff und Sandring ebenfalls an. Anknüpfend an ebendieses Ergebnis konnte die Forschergruppe verschiedene Passungsformen Jugendlicher in Familie und Schule sowie die Folgen der je individuellen Konstellationen für die Individuation⁵¹ der Heranwachsenden rekonstruieren. Hierzu wurden nicht nur biografische Interviews, sondern auch schulische Selbstverständnisse und Konzepte ebenso erhoben wie familiäre Interaktionen (vgl. ebd., S.327-335).

Bedeutsam sei im Kontext des Zugewinns an Eigenständigkeit, dass Jugendliche sich eigene „Territorien“ (Gerhard 2005, S.31) abstecken können, in welchen sie Grenzen zwischen sich und ihren Interessen sowie elterlichen Anforderungen ziehen, um sich zu individuieren, so das Ergebnis von Gerhards (2005) Studie „Autonomie und Nähe“. Individuation vollzieht sich demzufolge im Spannungsfeld von Autonomie und Nähe, und hiermit verbunden im Prozess des Aushandelns zwischen mit elterlichen Anforderungen und deren Verantwortungsbewusstsein verbundenen Interessenlagen und jugendlichen Bedürfnissen (vgl. Fend 2005, S.276; Gerhard 2005, S.158; vgl. auch King 2010). „Erfolgreich“ individuierte Jugendliche seien letztlich emotional stabiler, weniger schüchtern, extrovertierter und sozial verträglicher, so Gerhard (2005, S.169). Dies, so zeigen die Ergebnisse ihrer Studie⁵², wird letztlich durch eine autoritative Erziehung begünstigt⁵³ (vgl. ebd., S.169 und S.176). Eine biografische Perspektive würde an dieser Stelle die fallspezifische Bedeutsamkeit der familialen Erfahrungen in einen Zusammenhang zu ihren Ergebnissen stellen und differenzierter benennen können. So stellt sich die Frage, inwiefern sich aufgrund von Biografie-Rekonstruktionen der Heranwachsenden Individuation als befördert oder gar verhindert beschreiben ließe. Diese bleibt aufgrund des methodischen Designs in Gerhards Studie unbeantwortet.

⁵¹ Das Begriffskonstrukt adoleszente Individuation wird von den Autoren in Anlehnung an King/Koller 2006 gefasst als „Transformation der Welt-, Sach- und Selbstbezüge“ (Helsper et al. 2009., S.323) und bezieht sich einerseits auf einen Autonomiegewinn im Jugendalter, „aber gleichzeitig [darauf, Anm. J.-L.R.] die Bindung zwischen Eltern und Kind, die auf gegenseitiger Achtung und Anerkennung der Individualität beruht, bei[zu]behalten“ (Youniss 1994, S.112). Stierlin differenziert dabei zwischen Phasen, in welchen sich von „Individuation gegen“ bzw. von „Individuation mit“ (Stierlin 1989, S.41) sprechen lässt. Während letztere mitunter unbewusst ablaufende, kooperative Austauschprozesse zwischen Kind und Eltern voraussetzen, vollziehen sich erstere mithilfe der bewussten Abgrenzung von den Eltern und der elterlichen Umwelt (vgl. ebd., S.41f).

⁵² Hierzu beobachtete sie 30 Jugendliche in Gesprächen und Interaktionen mit ihren (Stief-)Eltern, dabei wurde die Interaktion durch Kooperationsaufgaben ebenso wie mithilfe von vorgegebenen Konfliktthemen unterstützt, zudem wurden Fragebögen zur Gesprächssituation eingesetzt, die Befunde wurden mittels multivariaten Varianzanalysen analysiert. Zum weiteren Vorgehen vgl. Gerhard 2005, S.85-89.

⁵³ In ihrer 30 Fälle umfassenden Studie hat Gerhard lediglich einen Fall herausgestellt, in welchem weder mütterliches noch (stief-)väterliches Erziehungsverhalten förderlich war und die Individuation der Jugendlichen trotzdem gelungen ist. Bei gemischter Erziehung (Mutter förderlich, Vater nicht oder umgekehrt) zeigte sich jedoch, dass die Individuation der Jugendlichen als erfolgreich ebenso wie wenig erfolgreich klassifiziert werden kann (vgl. Gerhard 2005, S.184f).

Anerkennung im Gleichaltrigenkontext

Die Bedeutung der Gleichaltrigen im Jugendalter wurde in verschiedenen schülerbiografie-rekonstruktiven Studien herausgestellt (vgl. z.B. Nittel 1992, Bohnsack et al. 1995, Sutterlüty 2003, Helsper/Sandring/Wiezorek 2005, Sandring 2013, Krüger/Deinert/Zschach 2012; Zschach/Pfaff 2012, Köhler 2012). Die Zugehörigkeit zu Peers mindert demzufolge etwa die Gefahr der Isolation und hat Folgen für die Identitätsentwicklung, denn die Peer-Kultur prägt das eigene Handeln sowie die Orientierung. Peers können folglich als „Vermittlungsinstanz biographischer Orientierungsmuster“ (Nittel 1992, S.350) fungieren. Auch Helsper et al. (2005) konstatieren, dass Peergruops im Falle schulischen Scheiterns eine kompensatorische Funktion für Jugendliche haben können, dies sei jedoch oftmals mit Aggressionen und Kämpfen um Anerkennung verbunden (vgl. Helsper et al. 2005, S.202).

In ihrem Kampf um Anerkennung und Individuierung bilden Heranwachsende mitunter eigene Formen der Solidarität aus, indem sie Anerkennung vonseiten der Gleichaltrigen durch ihr Dasein als Hooligans (Bohnsack et al. 1995), durch Gewalthandeln (Sutterlüty 2003) oder durch die Zugehörigkeit zu einer schuloppositionellen Peer-Kultur (Wiezorek 2005) erfahren. Die von Sutterlüty interviewten Heranwachsenden verspüren Lust am Gewalthandeln, gerade weil sie hierüber in ihrer Peergroup Anerkennung für ihre Fähigkeiten sowie ein Zugehörigkeitsgefühl, also „eine Art von kompensatorischem Respekt“ (Honneth 2010, S.268), erhalten.

Bohnsack et al. (1995) haben mittels Gruppendiskussionsverfahren das Entstehen kollektiver Orientierungen von Peergroups herausgearbeitet. Hierbei wurden familienbiografische Erfahrungen der Jugendlichen einbezogen, um die Bedeutung der Peergroup vor diesem Hintergrund herausstellen zu können. In Peergroups können demzufolge neue Traditionen entstehen. Dabei entstehen konjunktive Erfahrungsräume, in diesem Rahmen ist mitunter auch die *Herstellung* einer „habituellen Übereinstimmung [...] auf dem Wege einer gemeinsam inszenierten Handlungspraxis“ (Bohnsack et al. 1995, S.12) bedeutsam⁵⁴.

Peers sind im Zuge des Erwachsenwerdens wichtige Ansprechpartner, wie Krüger et al. (2010; 2012, insbesondere 2012a) als Ergebnis ihrer über sechs Jahre hinweg längsschnittlich angelegten Studie, die mittels qualitativer Interviews, Gruppendiskussionen und Beobachtungen auf verschiedene Passungsverhältnisse jugendlicher Bildungs- und Peerorientierung⁵⁵ abzielte, herausgestellt haben. Gleichaltrige können Heranwachsende folglich dahingehend beeinflussen, welchen Stellenwert Schule und Lernen in ihrem Leben einnehmen. Freunde können demnach sowohl positiv als auch negativ auf die Schülerbiografie wirken (vgl. Deppe 2010, S.145).

⁵⁴ Dies geschieht etwa durch gemeinsames Musizieren oder gleichen Modegeschmack, über die gemeinsame Handlungspraxis werden letztlich „gemeinsam geteilte Regeln des Zuhörens und Miteinander-Spielens entfaltet“ (vgl. Bohnsack et al. 1995, S.19).

⁵⁵ Demnach können Peers mehr oder weniger als Bestärker und Unterstützer einer Bildungsorientierung fungieren bzw. diese gar gefährden. Im Längsschnitt wurde letztlich deutlich, dass sich die schulische Bildungsorientierung im Verlauf der Adoleszenz wandeln kann, nicht zuletzt durch (sich wandelnde) Peer-Einflüsse bzw. Peergoup-Wechsel.

Anders als das Vorgehen von Krüger et al. sowie Bohnsack et al., in beiden Studien wurde das erhobene Material ebenfalls mittels Dokumentarischer Methode ausgewertet, geht es in der vorliegenden Studie nicht um kollektive Orientierungen, sondern um das Individuum, dessen Erfahrungen biografische Prägestärke hinsichtlich individueller Orientierungen haben. Diese werden hier rekonstruiert und anerkennungstheoretisch sowie hinsichtlich ihrer Bedeutung für die eigene Identitätsentwicklung analysiert. Es geht dabei nicht vorrangig um bildungsbezogene, sondern allgemeiner um peer-bezogene Orientierungen, dies unabhängig davon, ob von einer Peergroup-Zugehörigkeit überhaupt gesprochen werden kann.

Nachdem nun ein Einblick in den für die vorliegende Studie relevanten Forschungsstand gegeben wurde, sollen vor dem Hintergrund bisheriger Forschungsergebnisse im Folgenden noch einige Überlegungen in Hinblick auf die im Rahmen der vorliegenden Studie vorgenommenen Biografie-Rekonstruktionen unter Rückgriff auf Honneths Arbeiten erfolgen.

2.4.3. ‚Honneths Identitätstheorie‘ im Kontext einer jugendbiografie-rekonstruktiven Studie – Überlegungen in Anknüpfung an bestehende Forschungsergebnisse

Wie bereits deutlich wurde, hat Honneth sowohl Kindes- als auch Jugendalter in seinen Überlegungen insgesamt einen untergeordneten Stellenwert zukommen lassen, insofern, als dass lediglich in seinen Überlegungen zur emotionalen Anerkennung von noch nicht erwachsenen Personen gesprochen wird. In Bezug auf Kindheit und Jugend wurden die Muster der kognitiven Achtung und sozialen Wertschätzung bei Honneth (1994, S.190) nur wenig ausgearbeitet, indem er zur vernunftgeleiteten gesellschaftlichen Teilhabe neben der Orientierung an moralischen Normen lediglich ein undefiniertes „Mindestmaß kultureller Bildung“ voraussetzt. Er selbst verweist darauf, dass sich seine Ausführungen zu den Mustern der kognitiven Achtung und sozialen Wertschätzung nur auf „das erwachsene Subjekt“ (ebd., S.192) beziehen.

Honneth hat in seiner Schrift „Das Ich im Wir“ (2010, S.267), wie bereits a.a.O. herausgestellt wurde, zudem darauf verwiesen, dass er analytisch zwar drei Anerkennungsbezüge (emotionale Zuwendung, kognitive Achtung, soziale Wertschätzung) benennt, sich jedoch „alle drei Formen der Selbstbeziehung [verstanden als Selbstvertrauen, -achtung und -wertschätzung, Anm. J.-L.R.] noch ungeschieden schon in der Internalisierung des elterlichen Fürsorgeverhaltens entwickeln können und erst später, im Prozeß der allmählichen Differenzierung der Interaktionspartner, als gesonderte Aspekte im eigenen Erleben erfahren werden“. Hierin wird deutlich, welche Bedeutung im Rahmen der Ausbildung einer positiven Selbstbeziehung resp. einer Identität insbesondere der primären Sozialisation zukommt.

Es zeigen bereits weiter oben angeführte empirische Studien, dass die analytische Trennung der einzelnen Anerkennungsdimensionen im Phänomen resp. in der Realität der Individuen nicht aufrechterhaltbar ist. In der Familie etwa ist nicht nur die Anerkennung der Bedürfnis- und Affektnatur zentral, sondern auch die kognitive Achtung als Mitglied der Familiengemeinschaft. Auch die Fähigkeiten und Eigenschaften des Kindes werden hier zuerst in Bezug auf ihre Passung

zu Werten der Gemeinschaft Familie bewertet (vgl. Helsper/Sandring/Wiezorek 2005). Insofern zeigt sich, dass im familialen Rahmen⁵⁶ auch kognitive Achtung und soziale Wertschätzung zentral sind, wenngleich Kinder und Jugendliche aufgrund ihres Status⁵⁷ anders als Erwachsene die kognitive Achtung gerade nicht losgelöst erfahren von sozialer Wertschätzung. Schließlich ist insbesondere die Kindheit gekennzeichnet durch „die *Verwiesenheit des Kindes auf konkrete Andere*“ (Helsper et al. 2005, S.183, herv. i. O.), und damit verbunden durch „das *Eingebundensein in generationale Sorgebeziehungen*“ (vgl. ebd., S.182, herv. i. O.).

Die Problematik, Honneths Überlegungen auf das Jugendalter zu beziehen, liegt nun darin begründet, dass wichtige Individuationsschritte in dieser Lebensphase und damit einhergehend die „Hervorbringung jener personalen Ressourcen“ (Helsper/Kramer/Humrich/Busse 2009, S.54; vgl. auch Helsper/Sandring/Wiezorek 2005) resp. „lebenspraktische Autonomie“ (Helsper et al. 2009, S.57) noch nicht vollzogen worden sind, Honneth diese in seinen Überlegungen jedoch weitgehend voraussetzt. Hieran anschließend stellt sich die Frage, inwiefern (Kinder und) Jugendliche aufgrund der eingeschränkten Zugeständnisse im Rechtsbereich als vollwertige Mitglieder in Gemeinschaften sowie als autonome Individuen gelten können oder zu allererst bzw. weiterhin ein „Mindestmaß kultureller Bildung“ (Honneth 1994) erlangen müssen, welches vernunftbegabtes Handeln und Individuierung voraussetzt. Vernunftbegabtes Handeln im Sinne der Gemeinschaft impliziert letztlich ein Verantwortungsbewusstsein für unmoralisches Handeln. Dies ist mit der Geburt noch nicht gegeben, sondern Ergebnis moralischen sowie schulunterrichtlichen Lernens bzw. mit Honneth (1994) gesprochen „kultureller Bildung“.

Honneth macht einerseits deutlich, dass die Anerkennung als personales Wesen in demokratischen Verfassungen grundgelegt ist, es aufgrund geltender Schutzrechte also keine Abstufungen gibt.

⁵⁶ Ebenso wie im schulischen Kontext, wo emotionale Anerkennung – dies ist jedoch wie bereits weiter oben dargelegt, in Abhängigkeit von Schulkultur und -form zu betrachten – eine eher untergeordnete Rolle zu spielen scheint.

⁵⁷ Bereits Piaget verwies darauf, dass auch mit zunehmendem Alter die Achtung nicht per se reziprok ist und dass „die aus der Autorität und einseitigen Achtung hervorgegangenen Beziehungen des Zwangs [...] die meisten tatsächlichen Zustände der gegebenen Gesellschaft und insbesondere die Beziehungen zwischen dem Kind und der Umgebung von Erwachsenen“ (Piaget 1986, S.466) kennzeichnen. Dies gilt nicht nur für familiale, sondern auch für Schüler-Lehrer-Beziehungen. Sandring folgend lässt sich zu letztgenanntem Kontext konstatieren: Die Verwobenheit der emotionalen, rechtlichen sowie solidarischen Anerkennungsbezüge im schulischen Rahmen „entsteht dadurch, dass individuell erbrachte schulische Leistungen der Schüler einer universalistischen Leistungsbewertung ohne Bezugnahme auf ihre partikularen Besonderheiten unterliegen. Die Anerkennung der Schüler aufgrund ihrer erbrachten Leistung berührt dabei sowohl die Dimension der rechtlichen Anerkennung als auch die Dimension der sozialen Wertschätzung, die in dieser Verflechtung so nur in schulischen Zusammenhängen auftreten“ (Sandring 2013, S.250). Helsper et al. sprechen im schulischen Kontext auch von „institutioneller Anerkennung“ (Helsper/Sandring/Wiezorek 2005, S.191). Schließlich steht dort der Aspekt der Bildung im Vordergrund, dementsprechend kommt der Leistungsbeurteilung und damit der Anerkennung ebendieser eine besondere Bedeutung zu, wenngleich der Lehrer auch die Enkulturation des Schülers begleitet und beurteilt und letzterer über gewisse Partizipationsrechte verfügt. Über die Leistungsbewertung werden schließlich alle Schüler den gleichen Kriterien unterworfen, sodass Noten, Bildungserfolg und Leistung zu zentralen Kategorien werden, die über Anerkennung im schulischen Rahmen bestimmen und die individuelle Ausprägung von Kompetenzen sowie Entwicklungsstand in den Hintergrund rücken lassen. Die Selektivität der Schule führt letztlich in einigen Fällen zu ständiger, sich verfestigender Missachtung, welche sich durch Abschulung, Klassenwiederholungen oder Schulformwechsel auch nach außen zeigt (vgl. Sandring 2013, S.31f) und letztlich zur Missachtung der ganzen Person führen kann (vgl. Wiezorek 2005, S.142).

Folglich wird deutlich, dass auch Heranwachsende Rechtssubjekte sind, insbesondere sie bedürfen kognitiver Achtung durch andere, denn dies ist Basis für die Entwicklung von Selbstachtung. Heranwachsende werden, auch hierauf wurde bereits a.a.O. verwiesen, von staatlicher Seite erstmals im Alter von sechs Jahren als eigenständige Rechtsträger angesprochen, denn dann müssen sie erstmals verpflichtend eine öffentlich-vorstrukturierte, gesellschaftliche Institution besuchen (vgl. Helsper et al. 2005, S.181). Hiermit verbunden ist das Recht auf Bildung, welches ein „Mindestmaß kultureller Bildung“ verspricht, jedoch auch die Schulpflicht, deren Nichtbefolgen vonseiten der Gesellschaft sanktioniert wird. Rechte und Pflichten von Kindern und Jugendlichen insgesamt betrachtend wird deutlich, dass die „Abkoppelung individueller Rechtsansprüche von sozialen Statuszuschreibungen“ (Honneth 1994, S.187) im Falle von Heranwachsenden nicht immer gegeben ist. Vielmehr zeigt sich hier, dass die Achtung der Person (in Abhängigkeit auch vom Alter) „in gewisser Weise noch mit der sozialen Wertschätzung verschmolzen ist, die dem einzelnen Gesellschaftsmitglied in seinem gesellschaftlichen Status gilt“ (ebd., S.179) wie in traditionellen, vormodernen Gesellschaftssystemen üblich (vgl. hierzu auch Helsper et al. 2005).

Auch unter *Einbezug einer Generationsperspektive* wird deutlich, dass Jugendliche nicht nur im gesamtgesellschaftlichen Kontext oder einhergehend mit dem Schulbesuch, sondern auch im familialen Kontext mitunter asymmetrischen Beziehungsgeflechten und (altersspezifischen) Geboten, aber auch Rechten und Pflichten unterliegen. Helsper et al. (2009, S.53ff) haben an diese Tatsache anknüpfend acht Antinomien pädagogischer Beziehungen⁵⁸ herausgestellt. Diesen folgend lässt sich den Autoren zufolge in Anlehnung an bzw. in Weiterführung von Honneths Überlegungen eine „Theorie der *Anerkennung zwischen den Generationen*“ (ebd., S.54 herv. i. O.) entwickeln. Empirische Untersuchungen zeigen hieran anschlussfähig, dass auch andere Konstellationen vorkommen als die für Familie und Schule theoretisch bzw. idealtypisch jeweils gekennzeichneten (vgl. hierzu z.B. Nittel 1992; Combe/Helsper 1994; Wiezorek 2005; Graßhoff 2008; Helsper u.a. 2009; Sandring 2013). In diesem Kontext ist auch die vorliegende Studie zu verorten, mithilfe welcher aus anerkennungstheoretischer Perspektive in Anlehnung an Honneths Begriffsverständnis ein Beitrag geleistet werden soll zur Beantwortung der Frage, wie bzw. inwieweit sich Jugendliche im Spannungsfeld zwischen Familie und Internatsaufenthalt individuieren (können).

Honneth verweist in seiner späteren Schrift „Das Ich im Wir“ (2010) implizit selbst auf die Bedeutung der vor allem im Rahmen der familialen Sozialisation stattfindenden Individuationsschritte für die Ausbildung von Selbstachtung. Dort benennt er schließlich explizit „das Kind“ (Honneth 2010, S.266), welches sein Beziehungsnetz ausweiten muss, um geltende Normen zu internalisieren, um gesellschaftsfähig und zurechnungsfähig werden zu können und hierüber Selbstachtung zu erlangen:

⁵⁸ Diese Gegensätze lassen sich fassen als Nähe-Distanz; Vertrauen-Misstrauen, Autonomie-Heteronomie, Symmetrie-Asymmetrie, Begründen/Verständigen-Anordnen/Befehlen, Interaktion-Organisation, Rekonstruktion-Subsumption und Person-Sache (bzw. Pluralität-Homogenität) (vgl. Helsper et al. 2009).

„Der Heranwachsende entwickelt erste, keimende Formen der Selbstachtung oder des Selbstrespekts, indem er sich im Spiel als ein Interaktionspartner erfährt, dessen Urteilsbildung als wertvoll oder zuverlässig empfunden wird; natürlich spielt in diesen Prozeß auch die Erfahrung hinein, *von anderen Familienmitgliedern* zunehmend als ein Subjekt respektiert zu werden“ (ebd., herv.J.-L.R.).

Honneth betont in obigem Zitat schließlich, dass die Grundlagen für Selbstachtung bereits in der Familie gelegt werden. Diese bildet die erste Gemeinschaft, in welche der Heranwachsende involviert ist, hier löst er wichtige Individuationskrisen, an welche anschließend zunehmend auch Beziehungen zu anderen Personen als der Mutter eingegangen werden (vgl. hierzu auch Oevermann 2001).

Im familialen Rahmen zeigt sich die kognitive Achtung vonseiten der Erwachsenen ggü. den Heranwachsenden in mit zunehmendem Alter vermehrt gewährten Freiräumen sowie im Mitspracherecht hinsichtlich Ausgehzeiten und Freizeitgestaltung. Im Rahmen ihrer Partizipationsmöglichkeiten in gesellschaftlichen Teilbereichen (z.B. Familie, Schule, Peer-Kontext, Vereine) wird Heranwachsenden dabei ein Vertrauensvorschuss gewährt. Von anderen als personales Wesen anerkannt zu werden, trägt sodann zur Entwicklung von Moralbewusstsein bei. Heranwachsende internalisieren im schulischen Rahmen sowie durch ihre Teilhabe in Familie und anderen Sozialisationskontexten schließlich zunehmend eigene Rechte und soziale Normen, etwa dann, wenn sie im familialen Rahmen auf Regeln und Verbote stoßen, die sie reflektieren sowie durch Institutionen oder Peers, die sie in die komplexer werdende Gesellschaft einführen, sodass sie sich in zunehmendem Maße als „kompetentes Mitglied [ihrer] gesellschaftlichen Umwelt“ (Honneth 2010, S.267) mit Verpflichtungen und Rechten erfahren und Selbstachtung ausbilden können.

2.5. Zusammenfassende Betrachtungen

Dieses Kapitel diene dazu, einen Überblick über jene, die vorliegende Arbeit bestimmenden theoretischen Begriffe und Konzepte zu gewinnen. Dass der Jugendphase eine bedeutsame Rolle für die Identitätsentwicklung zukommt, wurde bereits wiederholt dargelegt. Identität wird hier verstanden als Prozess, der lebenslang verläuft und die Aufschichtung von widersprüchlichen Erfahrungen impliziert. Zentral dabei – hierauf verweist insbesondere Mead – ist die Internalisierung von Erwartungshaltungen des signifikanten sowie generalisierten Anderen und die eigene Positionierung hierzu.

Unsere Optionsvielfalt hinsichtlich habitualisierter Denk- und Handlungsweisen ist folglich durchaus begrenzt, denn unsere Orientierungen entstehen infolge von Machtstrukturen und Erwartungen des jeweiligen Gegenübers, die wir reflektieren. Möchten wir vom Gegenüber anerkannt werden, grenzen wir die Vielfalt der Möglichkeiten, welche für die Herausbildung einer unverwechselbaren Identität infolge von Individualisierungsprozessen scheinbar zur Verfügung stehen, wiederum ein. So formuliert King am Beispiel der Planung einer jeden beruflichen Zukunft: „Berufliche Optionen sind vielmehr immer auch Kompromissentscheidungen in Bezug auf

charakteristische Konfliktkonstellationen, wie sie den jeweiligen Lebenslauf, den familialen Hintergrund, die aktuelle Lebenssituation und deren psychische Verarbeitung kennzeichnen“ (King 2013, S.104). Zentral für die Identitätsentwicklung sind neben eigenen Bedürfnissen folglich unser Umfeld und die Gemeinschaften, in denen wir interagieren. Hier werden wir anerkannt, diese Anerkennungserfahrungen wiederum bestimmen individuelle Anerkennungsansprüche mit, sodass Identität aus einem Wechselspiel aus „I“ und „Me“ entsteht.

Honneths drei theoretisch erarbeitete Anerkennungsmuster verhelfen schließlich, die im empirischen Material vorgefundene, erfahrene Anerkennung präziser analysieren und beschreiben zu können. So führt Honneth folgend emotionale Anerkennung in Beziehungen zu signifikanten resp. relevanten Anderen, welche zwischen Autonomie und Abhängigkeit ausbalanciert sind, zu Selbstvertrauen, während physische wie psychische Missachtung ebenso wie der Wunsch nach Verschmelzung bei einem der Individuen dieses zum Einsturz bringen und zum „psychischen Tod“ führen können. Das Zugestehen moralischer Zurechnungsfähigkeit führt zweitens zur Selbstachtung, während sozialer Ausschluss – etwa durch die Erkenntnis, nicht gleichberechtigt an Willensbildungsprozessen teilhaben zu können einer Entrechtung gleichkommt und zum sozialen Tod führen kann. Die Wertschätzung von Eigenschaften und Fähigkeiten einer Person führt schließlich drittens zur Ausbildung von Selbstwert, während Akte der Demütigung und Beleidigung diesen zum Einsturz bringen und zur Kränkung führen können. Es zeigt sich anhand von empirischen Studien nicht nur in der Jugendforschung, dass die analytische Dreiteilung nicht immer der Lebenspraxis der Individuen entspricht, sondern im Phänomen vielmehr zusammenfällt. Die individuelle Ausgestaltung von Anerkennungserfahrungen lässt sich dabei schließlich empirisch rekonstruieren. Jugendbiografie-Studien aus anerkennungstheoretischer Perspektive in Anlehnung an Honneth bestehen bereits hinsichtlich des Zusammenspiels von Familie und Schule (sowie Peer-Kontext). Die Konzentration liegt hierbei auf bildungsbezogenen Orientierungen der Heranwachsenden sowie auf einer Mehrgenerationenperspektive. In der vorliegenden Studie sollen aus anerkennungstheoretischer Perspektive schließlich Identitätsentwicklungsprozesse von jugendlichen Internatlern rekonstruiert werden. Hierbei geht es um die Frage des individuellen Zusammenspiels familial-, schul- und peer-kontextuell-biografischer Erfahrungen und der Bedeutung des Internatsaufenthalts in der Biografie.

Die biografische Perspektive ermöglicht, die Identitätsentwicklung anhand von Erfahrungen und deren Verarbeitungsweise nachvollziehen zu können. Insofern wird Identitätsentwicklung hier gleichgesetzt mit biografischem Gewordensein und folglich begriffen als Prozess der Selbstwerdung aufgrund der Erfahrungen, infolge von Gegebenheiten der Umwelt, eigenen Wünschen und Bedürfnissen sowie Anforderungen der signifikanten sowie des generalisierten Anderen. Zu unterscheiden ist der Begriff des biografischen Gewordenseins von jenem der Sozialisation dadurch, dass im Falle des ersteren weniger die Interaktion fokussiert wird, sondern das, was das Individuum hieraus macht. Die Perspektive ist folglich im Falle des letztgenannten Verständnisses vielmehr nur auf *eine Person* gerichtet und weniger darauf, wie die Person die

Umwelt mitgestaltet. Somit beschreibt biografisches Gewordensein eine Facette des Sozialisationsprozesses, insofern sich Sozialisation äußert

„in der Ausbildung persönlicher Identität (,Wer bin ich? Zu wem gehöre ich?‘), im Erwerb sozialer Handlungskompetenzen (,Was muss ich tun, um anerkannt zu werden?‘), in der Bildung von Gruppenidentitäten entlang bestimmter Zugehörigkeitskriterien (Statuskriterien, Übernahme von sozialen Rollen und Funktionen) sowie verlässlichen Bezugsgruppen, zu dessen Aufrechterhaltung letztlich alle Bezugsgruppen beitragen“ (Grundmann 2011, S.67, herv. J.-L.R.).

Die Sichtung des Forschungsstandes zeigt insgesamt, dass zwar Studien existieren, welche sich Jugendbiografien vor dem Hintergrund des individuell-biografischen Zusammenwirkens von Familie und Schule (sowie Peer-Kontext) widmen. Ein Forschungsdesiderat stellt dabei das Zusammenspiel aus familien-, schul- und peer-kontextuell-biografischen Erfahrungen im Falle von im Internat lebenden Jugendlichen dar. Auch bleibt die Fokussierung der biografischen Erfahrungen für die Identität der Adoleszenten in vielen Studien unberücksichtigt, da hier vordergründig die biografische Bedeutung von Schule und Schulkultur beleuchtet wurde. Gleichmaßen zeigt sich, dass Biografie-Studien von Internatlern bisher noch nicht existieren, dementsprechend bleibt die Frage nach der individuell-biografischen Bedeutung des Internats unter Einbezug einer gesamtbiografischen Perspektive bisher unbeantwortet. Jedoch dienen einige der angeführten Studien als Anknüpfungspunkte für die vorliegende, da dort Anerkennungsbeziehungen beleuchtet wurden. Nicht zuletzt sind die dortigen Fälle als empirische Vergleichshorizonte im Verlauf der Auswertung des eigenen Materials von Bedeutung (vgl. hierzu auch Kapitel 3.2.). Im Kontext der vorliegenden Studie wird folglich davon ausgegangen, dass der Internatsaufenthalt dazu führt, dass Beziehungen zu Familienmitgliedern, Peers und Pädagogen anders ausgestaltet sein können als bei jenen Jugendlichen, die bei ihren Eltern leben. Es stellt sich darüber hinaus die Frage, wie sich Erfahrungen in Familie, Schule und Peer-Kontext im Internat verflechten und das biografische Gewordensein mitbestimmen sowie verändern, auch soll die individuelle Bedeutung der pädagogisch Tätigen im nicht-schulischen Bereich des Internats rekonstruiert werden.

Bevor ich näher auf die eigenen Fallrekonstruktionen und damit das im Rahmen der vorliegenden Studie erhobene Material eingehe, sollen in den beiden folgenden Kapiteln method(ol)gische Überlegungen, das eigene methodische Vorgehen sowie das Forschungsfeld detaillierter dargelegt werden.

3. Methodischer Zugang zur Biografie und Datenauswertung

„Der Gegenstandsbereich erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung liegt also im Mikrobereich sozialer Analysen und konzentriert sich auf die Aufhellung interpersonaler und personaler Prozesse. [...] Die Frage danach, wie Subjekte ihre Wirklichkeit konstruieren, führt konsequenterweise dazu, an der Alltagswelt der Betroffenen anzusetzen“ (Marotzki 1995, S.59; herv. J.-L.R.).

Die vorliegende, qualitativ angelegte Studie umfasst ein Sample von zwölf leitfadengestützten autobiografisch-narrativen Interviews, welche ich mit 14-bis 19-jährigen Jugendlichen im Landschulheim Schwanenburg geführt habe. Biografie wird hier verstanden als „Text, der eine Lebensgeschichte erzählt“ (Schulze 2006, S.37). Diese Erzählung erfolgt zumeist in Ich-Form und der Text beinhaltet die Erinnerungen des Biografieträgers. Biografien, wie in obigem Zitat angedeutet, werden dabei „als sozialer Prozeß untersucht, der als Ergebnis von Interaktionen innerhalb gesellschaftlicher und institutioneller Rahmenbedingungen abläuft“ (Schütze 1984, S.447). Zentral gesetzt wird also die subjektive Konstruktion der Wirklichkeit, es geht um die Alltagswelt der Betroffenen, diese zu rekonstruieren ist Anliegen der Biografieforschung (vgl. Marotzki 1995, S.56). Der biografische Zugang ermöglicht es schließlich, die Identitätsentwicklung von Jugendlichen rekonstruieren zu können, denn durch die lebensgeschichtliche Erzählung kann es gelingen, die Erfahrungsaufschichtung darzulegen. Im Kontext der vorliegenden Studie geschieht dies unter Einbezug einer anerkennungstheoretischen Perspektive. Mein Vorgehen folgt somit dem rekonstruktiven Paradigma, es wurde von gegenstandsbezogenen Vorannahmen, welche die Interviews einschränken oder lenken, abgesehen. Dennoch strukturieren auch im Kontext meiner Forschungsfrage Rahmentheorien wie Konzepte zur Identitätsentwicklung und (normativ geleitete) Annahmen über Jugend⁵⁹ den Auswertungsprozess. Insofern ist auch die vorliegende Studie nicht vollkommen theorielos (vgl. hierzu auch Schütze et al. 1981, S.449 sowie Bohnsack et al. 1995, S.10).

Im Kontext meines Untersuchungsinteresses stellt schließlich die Dokumentarische Methode der Interpretation, erarbeitet nach Bohnsack in Anlehnung u.a. an wissenssoziologische Erkenntnisse Mannheims, einen geeigneten Zugang dar, um die erhobenen Interviews auszuwerten. Denn Ziel war es, mithilfe der Interviews herauszuarbeiten, welche Erfahrungen von Anerkennung die im Internat lebenden Heranwachsenden in ihrer Sozialwelt – hier insbesondere im familialen Rahmen – gemacht haben. Dabei wurde den Fragen nachgegangen, welche Auswirkungen diese Erfahrungen auch auf Beziehungen und eigene Orientierungen in anderen Sozialisationskontexten haben und wie diese letztlich das biografische Gewordensein beeinflusst haben. Im Zentrum der

⁵⁹ Dies zeigt sich nicht zuletzt darin, dass ich bereits mit der Auswahl der Interviewpartner bzw. der Begrenzung der für mich interessanten Altersspanne ein normatives Konzept bediene, nämlich, dass Jugend eine bestimmte Altersgruppe umfasst. Dem dieser Arbeit zugrunde gelegten Verständnis nach endet diese nicht mit der Volljährigkeit, sondern das Sample beinhaltet auch 19-Jährige, sodass hier vielmehr der Schülerstatus entschied darüber, wer noch Jugendlicher ist.

Rekonstruktion stand schließlich „der Zugang zu unterschiedlichen Ebenen der Erfahrungsbildung im Alltag“ (Bohnsack 2000, S.106) der Jugendlichen. Es lassen sich mittels Dokumentarischer Methode (biografische) Orientierungen rekonstruieren, welche Aussagekraft haben auch im Hinblick auf die Art und Weise der Erlebnisverarbeitung. Das Gesagte lässt immer auch Rückschlüsse auf den (individuellen) Habitus⁶⁰ zu. Insofern lassen sich hier bereits Parallelen zwischen Bourdieus und Mannheims Überlegungen anstellen (vgl. hierzu auch Meuser 2013). Dass sich die Dokumentarische Methode zur Rekonstruktion von Biografien eignet, lässt sich darüber hinaus auch methodologisch begründen, wie im Folgenden dargelegt wird. Zuerst jedoch sollen hier einige Anmerkungen zum narrativ angelegten Interview allgemein sowie zum Erhebungsprozess im Rahmen der vorliegenden Studie folgen.

3.1. Das autobiografisch-narrative Interview im Rahmen dieser Studie

Das narrative Interview⁶¹ wurde in den 1970er Jahren maßgeblich von Fritz Schütze entwickelt und erprobt und wird seither immer wieder eingesetzt, um Biografien bzw. Aspekte ebendieser (z.B. Berufsbiografie) zu erforschen. Das Verfahren ist dementsprechend auch in der Biografieforschung mittlerweile fest verankert, es soll den „Interviewpartner nicht mit standardisierten Fragen konfrontieren, sondern ganz frei zum Erzählen animieren“ (Mayring 2002, S.72). Die Schilderung der eigenen Lebensgeschichte ist dabei verbunden mit Gefühlen wie Hoffnung und Enttäuschung sowie Argumentationen, Absichten und Motiven (vgl. Schulze 2006, S.38). Im Kontext von Biografien zeigen sich letztlich immer Spannungen zwischen der „*Biographie im Kopf*“ (ebd., S.41, herv. i. O.) und jener „in der *Gesellschaft*“ (ebd., S.45, herv. i. O.). Biografie und Identität konstituieren sich zum einen letztlich im Spannungsverhältnis gesellschaftlicher Gegebenheiten und sozialer Prozesse sowie auf der anderen Seite psychischer Verarbeitungsprozesse und Vorstellungen vom eigenen Leben. Folglich finden sich in (auto-)biografischen Texten Hinweise

⁶⁰ Bohnsack hatte mit dem Gruppendiskussionsverfahren ursprünglich auf den kollektiven Habitus abgezielt, in Interviews wird vordergründig der individuelle Habitus des Individuums rekonstruiert, wenngleich sich etwa anhand von Schützes Rekonstruktion einer „kollektive[n] Verlaufskurve“ (Schütze 1982, S.584) zeigt, dass der kollektive Habitus auch im Interview Forschungsinteresse sein kann. Bohnsack et al. (1995, S.428) verweisen darauf, dass der kollektive Habitus auf konjunkativen Erfahrungen – und hiermit verbunden individuellen Erfahrungen – basiert.

⁶¹ Zentraler Aspekt narrativer Interviews in ihrer Ursprungsform war die autonome Erzählung des Interviewten. Da sich diese bei Jugendlichen oftmals nicht so selbstläufig gestaltet wie es der Idealfall darstellt, hat sich das Anschließen eines (offenen) Leitfadens mit exmanenten Nachfragen vielerorts – wie auch in dieser Studie – durchgesetzt: Heute bedienen sich Forscher eher einer Mischform aus Leitfaden- und narrativem Interview auch in der Biografieforschung. „Dabei wird der Begriff des ‚narrativen Interviews‘ in der Forschungspraxis zum Teil recht weit gefasst und mitunter als Kürzel für teilstandardisierte biographische Interviews verwendet. Autobiografisch-narrative Interviews lassen sich daher oftmals in die Schritte Stegreiferzählung, immanente Nachfragen und leitfadengestützte, exmanente Nachfragen, welche nicht selten einen bestimmten Themenbereich fokussieren, einteilen. In der ursprünglichen Form ist dies jedoch nicht vorgesehen, sondern Grundelement des narrativen Interviews ist die von den Befragten frei entwickelte, durch die Eingangsfrage – die ‚erzählgenerierende Frage‘ – angeregte Stegreiferzählung“ (Hopf 2010, S.355). Lücken und Unklarheiten in dieser Erzählung werden sodann durch immanente Nachfragen des Interviewers geschlossen. Nach Schütze dienen exmanente Nachfragen dem Hervorlocken insbesondere von Argumentation und subjektiven Positionen der Erzählenden etwa zu Ereignissen.

ebenso auf den Habitus und die Identität sowie auf das subjekt-umgebende Milieu (vgl. Griese/Griesehop 2007, S.54):

„Erzählte Lebensgeschichten eignen sich in einer besonderen Weise, der Frage nach der Identitätskonstitution nachzugehen, denn in der biographischen Selbstpräsentation beobachten wir einerseits den Prozess der Internalisierung der Lebenswelt einer Person im Laufe der Sozialisation, also die ‚Außenprägung‘ der Identität, und andererseits die Einordnung biographischer Erfahrungen in gewachsene Wissensbestände, wenn man so will: den ‚inneren‘ Aufbau von Identitätsdispositionen, d. h. wir haben Zugang zur Konstitution von Erfahrungs- und Verarbeitungsmustern, die zur gegenwärtigen und zukünftigen Orientierung in der Sozialwelt benötigt werden“ (Alheit 2010, S.229, herv. J.-L.R.).

In lebensgeschichtlichen Interviews lassen sich also Aushandlungsprozesse zwischen Individuum und Umwelt, welche letztlich auch die Identität mitprägen und daher auch für mein Forschungsanliegen relevant waren, rekonstruieren. Hierin zeigt sich letztlich auch die Eignung dieses methodischen Vorgehens für mein Forschungsinteresse. Schließlich bietet sich die Erhebungsmethode auch an, um Individuierungsprozesse von Jugendlichen nachzuzeichnen und die Heterogenität des biografischen Gewordenseins in Abhängigkeit von Erfahrungen herauszuarbeiten. Die Erhebung der eigenen narrativ angelegten Interviews folgte dabei den von Schütze entwickelten Regeln, welche im Folgenden dargelegt werden. Dennoch sei angemerkt, dass eine selbstläufige, idealtypische Stegreiferzählung in einigen meiner Interviews oftmals nicht zu finden war, auch hierauf wird noch zurückzukommen sein.

3.1.1. Zwischen Theorie und eigener Forschungspraxis: Datenerhebung mittels autobiografisch-narrativem Interview

Bevor ich nun näher auf Erhebungs- und Auswertungsmethode eingehe, sollen vorab kurz einige Anmerkungen zum Feldzugang erfolgen. Den Kontakt zur Institution nahm ich telefonisch auf, hierbei erklärte ich dem Internatsleiter mein Vorhaben, dieser zeigte sich aufgeschlossen und leitete mein Anliegen aus Gründen des Zeitmangels an seinen Stellvertreter und eine Erzieherin weiter. Bei einem ersten Besuch im Internat stellte ich dem stellvertretendem Internatsleiter sowie der Erzieherin mein Dissertationsprojekt vor, auch meinen Erzählstimulus und meine Leitfadenfragen lagen ihnen vor. Den Zugang zu den Jugendlichen bekam ich schließlich über den stellvertretenden Internatsleiter Tobias Klein, welcher als „gatekeeper“ (Merkens 2010, S.288) fungierte und, sofern aufgrund des Alters der Jugendlichen notwendig, die Einverständnisse der Eltern für mich einholte. Die Auswahl meiner Interviewpartner lag dementsprechend weniger in meiner Hand⁶². Herr Klein

⁶² Zu Beginn war ich etwas skeptisch gegenüber dem Vorgehen, den Zugang zu den Jugendlichen und damit das Werben für eine Interviewteilnahme in ‚fremde Hand‘ zu legen. Gleichzeitig wusste ich jedoch, dass dies in dem institutionellen Kontext, in welchem die Jugendlichen leben, meine einzige Chance war, Interviews führen zu können. Es zeigte sich nach den ersten Interviews, dass der stellvertretende Internatsleiter bei der Auswahl der Interviewpartner tatsächlich bewusst darauf achtete, dass die biografischen Erfahrungen und Charaktere der Jugendlichen unterschiedlich sind und er so neben angepassten Jugendlichen auch rebellische Heranwachsende ausgewählt hatte oder jene, die dem Internat nicht so wohlgesonnen waren. Somit war es nicht von Nachteil, dass er die Jugendlichen besser kannte als ich. Mir erleichterte diese Hilfe die Suche nach möglichen Interviewpartnern erheblich und zudem erweist sich ein solch breites Spektrum an biografischen

teilte den Jugendlichen mit, dass ich mich für ihr Leben allgemein interessiere und ging dabei nicht auf den Fokus der Anerkennung ein. Das Internatskollegium hatte sich schließlich darauf geeinigt, dass sich die Internatler die Zeitstunden ihres autobiografischen Interviews als Lernzeit ‚anrechnen‘ lassen konnten, sodass die Jugendlichen je nach Interviewdauer einen Teil ihrer wöchentlich abzuleistenden Zeit für schulisches Lernen damit erbracht hatten. Ich denke, dieses Vorgehen motivierte viele der Jugendlichen dazu, sich überhaupt auf das Interview einzulassen und nicht möglichst schnell fertig werden zu wollen.

Bei einem weiteren Besuch eine Woche vor Beginn meiner Feldphase lernte ich durch eine Führung das Internatsgelände näher kennen und aß dort zu Mittag, um einen Eindruck von alltäglichen Abläufen und dem Internatsleben zu bekommen. Hierbei lernte ich bereits einige meiner Interviewpartner persönlich kennen, diese zeigten sich alle offen für und interessiert an meinem Vorhaben. Ich vereinbarte erste Termine für die kommenden Wochen, das Zeitfenster für ein Interview betrug – je nach Kapazitäten der Jugendlichen – zwei bis drei Stunden, wobei ich immer betonte, dass die Dauer vom Interviewten und dessen Erzählwillen selbst abhängen würde. Während des Rundgangs im Internat konnte ich mir zudem schon den für die Interviews vorgesehen Raum ansehen. Alle Interviews fanden im Gruppenraum eines Hauses statt, in welchem Jungs verschiedenen Alters zusammenleben. Die Interviews habe ich jeweils in Freistunden und über das Mittagessen hinaus oder an Nachmittagen geführt, an welchen meine Interviewpartner keinen Unterricht hatten.

Ziel des (autobiografisch-)narrativen Interviews ist schließlich nicht die Verifikation oder Falsifizierung des Gesagten, sondern es geht um den Nachvollzug subjektiver Handlungs- und Orientierungsmuster (vgl. Bernart/Krapp 2005, S.40), die zur Konstruktion der Realität beitragen. Dem Symbolischen Interaktionismus folgend entsteht soziale Realität erst als Ergebnis eines Aushandlungsprozesses. Soziale Wirklichkeit ist letztlich interaktionsabhängiges Ergebnis eines prozesshaften Aushandelns (vgl. Mead 1973):

„Das autobiographische narrative Interview erzeugt Datentexte, welche die Ereignisverstrickungen und die lebensgeschichtliche Erfahrungsaufschichtung der Biographieträgers so lückenlos reproduzieren, wie das im Rahmen systematischer sozialwissenschaftlicher Forschung überhaupt nur möglich ist“ (Schütze 1983a, S.285, herv. J.-L.R.).

Der Zuhörer erfährt nicht nur etwas über die subjektive Biografie, sondern in diesem Zusammenhang auch etwas über soziale Rahmenbedingungen und Auswirkungen historischer Ereignisse auf Lebensgeschichte und Lebensführung (vgl. ebd., S.222). Dies impliziert, dass das Individuum gesellschaftlich-soziale Sinnvorgaben für sich umdeuten kann. An dieser Annahme setzt das autobiografisch-narrative Interview an, indem danach gefragt wird, wie soziale Strukturen und Gegebenheiten umgedeutet werden. Ein Zugang zu faktischem Handeln ist letztlich nicht möglich, denn

Erfahrungen als wertvoll für meine Studie, da eine gewisse Heterogenität des Samples hierüber von vornherein sichergestellt war.

„das lebensgeschichtliche Material wird keineswegs als bloßes photographisches Abbild vergangener Handlungs-, Ereignis- und Erleidenszusammenhänge begriffen, sondern als Rohmaterial, das durch die rekonstruktive Bearbeitung eine Annäherung an das faktische Handeln ermöglicht“ (Nittel 2008, S.74).

Die Erzählung der eigenen Lebensgeschichte erfolgt retrospektiv, hieraus folgt, dass davon auszugehen ist, dass sich die Bewertung vergangener Ereignisse und Erlebnisse vor dem Hintergrund späterer Erfahrungen mitunter verschoben hat. Letztere „lassen das frühere Geschehen in den Hintergrund treten oder führen zu einer neuen Einordnung in den biographischen Gesamtzusammenhang“ (Jakob 2010, S.229f). Biografische Erzählungen geben also Auskunft über die Vergangenheit und deren Bedeutung für die Gegenwart, aber auch über das Erleben dieser Ereignisse zur damaligen Zeit.

„Selbst fiktive Erzählungen, also erfundene Geschichten, die dazu dienen, Erlebnisse zu verdecken bzw. die eigene Biographie umzuschreiben, haben ihren Realitätsgehalt in dem Sinn, dass sie einerseits an der Erschaffung der gegenwärtigen Wirklichkeit mitwirken und dass sie andererseits Spuren der geleugneten Wirklichkeit bzw. Vergangenheit enthalten“ (Rosenthal 2010, S.217).

Fiktive Darstellungen und deren Bedeutung für das biografische Gewordensein des Erzählers können dabei im Zuge der Auswertung herausgefiltert und gedeutet werden. Die aus Sicht der Gegenwart geschilderte Lebensgeschichte soll dabei nicht bewertet bzw. der Erzähler belehrt werden, wichtig ist vielmehr, seine Handlungen nachzuvollziehen: „Nicht das *Warum* einer Handlung steht im Vordergrund, sondern das *Wie* des Vollzuges“ (Marotzki 1995, S.57; herv. i. O.). Marotzki folgend geht es „darum, die Regeln des Vollzuges aus der Perspektive des Subjektes zu verstehen, denn durch den Vollzug dieser Handlung bzw. Verhaltensweisen stellen die Subjekte ihre soziale Ordnung immer wieder neu her“ (ebd.). Folglich sind letztlich auch fiktive Erzählungen Bestandteil des biografischen Selbst und besitzen Aussagekraft über die jeweilige Person, schließlich sind sie eng verwoben mit Fragen der Selbstpräsentation und Identitätsentwicklung.

Am Beginn eines autobiografisch-narrativen Interviews steht die *narrative Erzählaufforderung*, auf welche der Interviewte im Idealfall eine nicht durch Interviewereinwände o.ä. unterbrochene „Lebensgeschichte so reproduziert [...], wie er sie *erfahren* hat, also die lebensgeschichtliche Erfahrung in jener Aufschichtung, in jenen Relevanzen und Focussierungen reproduziert wie sie für seine Identität konstitutiv und somit auch handlungsrelevant für ihn ist“ (Bohnsack 2000, S.108, herv. i. O.). Es handelt sich letztlich um eine ad-hoc-Erzählung, auf welche sich der Interviewte im besten Falle einlässt, sodass er eine mehrstündige Schilderung von der Kindheit bis in die Gegenwart liefert. Diese Erzählung kann aufgrund des Wirkens der Zugzwänge des Erzählens⁶³ in

⁶³ Unterschieden wird nach Kallmeyer/Schütze hier zwischen *Gestaltschließungszwang*, welcher dazu führt, dass der formale Aufbau einer Erzählung sichergestellt wird und eine begonnene Erzählung beendet wird; dem *Kondensierungszwang*, welcher dazu führt, dass der Erzähler sich aufgrund der beschränkten Zeit auf das Wesentliche konzentriert und gleichzeitig Teilerzählungen sowie Gesamterzählung zu einem sinnvollen Ganzen verdichtet. Der *Detaillierungszwang* schließlich bewirkt, dass der Interviewte während einer Teilerzählung gezwungenermaßen – denn nur so wirkt die Gesamterzählung plausibel – auf einzelne Ereignisse detailliert eingeht, sodass der Zuhörer Erzähltes nachvollziehen kann (vgl. Bohnsack 2000, S.109 in Anlehnung an Kallmeyer/Schütze 1976 und 1977; vgl. auch Griese/Griesehop 2007, S.28). Diese

ihrem Verlauf „nicht mehr gesteuert werden [...] J.-L.R.] von den Vorstellungen und Möglichkeiten einer Selbstdarstellung, wie sie durch die aktuelle, momentane Kommunikationssituation (des Interviews) bestimmt wird“ (ebd.).

Die Erhebung der Interviews auf diese Weise ermöglichte im Rahmen dieser Studie den Nachvollzug der biografischen Ereignisse, die jeweils als relevant eingestuft wurden. Insbesondere durch die Aufforderung im ersten Stimulus, alles zu erzählen, „*was dir wichtig ist*“ (Auszug aus eigenem Leitfaden)⁶⁴ sollte dies gewährleistet werden. Gleichzeitig wurde damit eine hohe Anforderung an die Jugendlichen herangetragen und meine Erwartungen hierüber offenbart. Aufgrund der Komplexität eigener Erfahrungen wird der Erzähler immer wieder gezwungen, im Interview zu selektieren. Ihm wird jedoch durch den offenen Stimulus die Möglichkeit gegeben, selbst einen roten Faden zu wählen und entlang dieses seine Biografie zu schildern. Über die Lebensgeschichte kann schließlich die Konstruktion einer eigenen Identität nachvollzogen werden, Dispositionen und Orientierungsmuster werden geschildert (vgl. Schütze 1984, S.82). Bereits die Eingangserzählung enthält infolge der inhaltlich selektierten und selbstbestimmten Themen hohe Bedeutung für die Rekonstruktion der Biografie. Dementsprechend lassen sich hierüber bereits erste Rückschlüsse auf die Identitätsbildung des Interviewten ziehen (vgl. auch Schlüter 2008, S.212f)⁶⁵.

Die *Haupterzählung* beginnt – so auch in einigen meiner Interviews – oftmals bereits vor der eigenen Geburt des Biografieträgers. In anderen von mir erhobenen Interviews bildet die räumliche Verortung, die erste Erinnerung oder der Eintritt in das Schulsystem den Anfang der Erzählung. Insgesamt zeigt sich in den Interviews auch meines Samples, dass neben dem institutionellen Ablauf auch geografische und zeit-historische Dimensionen zentrale Orientierungsmarker der Erinnerung an biografische Erlebnisse bilden (können):

„Mit welchem Zeitpunkt und wie er [der Interviewte, Anm. J.-L.R.] dann anfängt, liefert schon wichtige Hinweise darauf, wie er sein Leben in andere (beispielsweise historische) Prozesse einordnet: Er könnte mit seiner Geburt beginnen oder ab dem Zeitpunkt erster eigener Erinnerungen; er könnte aber auch mit der Geschichte seiner Eltern, Großeltern beginnen und diesen Geschichten auch noch einen größeren historischen Bezug geben (beispielsweise den von Krieg, Flucht, Vertreibung der Familie)“ (Küsters 2009, S.46).

Die *Haupterzählung* endet schließlich mit einer *Schlusskoda*, in welcher der Erzähler seine Geschichte abschließt. Dies geschieht üblicherweise dann, wenn er in der Gegenwart angekommen ist. Die *Schlusskoda* wird etwa durch ‚*das wars erstmal zu mir*‘ markiert und verdeutlicht dem Interviewer, dass der Biografieträger seine Geschichte für beendet erklärt hat. Dem Interviewer

Zugzwänge entstehen, da „der Interviewpartner um eine für seinen Zuhörer verstehbare und plausible Erzählung bemüht ist“ (Jakob 1997, S.449).

⁶⁴ Hinweis zur Darstellung von Interviewauszügen: Interviewzitate werde in der vorliegenden Arbeit kursiv gedruckt, um eine Differenzierung ebendieser von Zitaten aus der Forschungsliteratur zu gewährleisten. Für weitere Hinweise zum Transkriptionsvorgehen des im Kontext der vorliegenden Studie erhobenen Materials vgl. auch die Transkriptionslegende auf S.300.

⁶⁵ An dieser Stelle sei jedoch darauf verwiesen, dass nicht selten die eigene Fragestellung, welche dem Interviewten mehr oder minder vorab bereits bekannt ist, die Eingangserzählung mitstrukturiert, wenngleich der Fokus, das ganze Leben zu erzählen, in der Erzählaufforderung benannt wurde.

kommt bis hierin vorrangig die Aufgabe des zustimmenden und aktiven Zuhörens sowie ggf. des Auf-die-Sprünge-Helfens zu (vgl. ebd., S.58).

Die auf die Haupterzählung folgende *Phase des immanenten Nachfragens* soll dazu dienen, offen gebliebene Fragen bzw. Plausibilitätslücken aufseiten des Interviewers zu klären. Auch bereits angesprochene Themen werden hier vertieft, sodass die Haupterzählung resp. die erzählte Lebensgeschichte ein logisches Ganzes ergibt. Hier bietet es sich an, sich die Begriffe des Erzählers während der Haupterzählung wortgenau zu notieren und ebendiese in erzählgenerierenden Fragen zu verwenden, sodass der Interviewte nicht mit bereits interpretierten oder verzerrten Aussagen konfrontiert wird und sich dazu zu positionieren gezwungen fühlt (vgl. ebd.; vgl. auch Hopf 2010, S.356).

Das Stellen von immanenten Nachfragen war in vielen meiner Interviews ein zentraler Aspekt nicht zuletzt daher, weil sich einige Interviewte überfordert fühlten mit dem offenen Eingangsstimulus⁶⁶, sodass sie Hilfestellung benötigten. Diese bezog sich oftmals vielmehr auf das Anbieten verschiedener Thematiken meinerseits, welche in der jeweiligen Lebensphase von Bedeutung gewesen sein könnten denn auf bereits Angesprochenes. So habe ich in fast allen Interviews Fragen zum Kindergarten, besonderen Erlebnissen und der Rolle der Großeltern während des Aufwachsens gestellt. Wenngleich meine Nachfragen dabei nicht immer erzählgenerierend angelegt waren und hierüber ggf. Erzählpotenzial verschenkt wurde, zeigte sich, dass die Thematisierung dieser Aspekte mitunter zu Erzählungen ‚animierte‘.

Da im Kontext der Interviewführung mit Jugendlichen bekannt ist, dass eine selbstläufige Erzählung oftmals nicht in dem Maße zustande kommt wie bei Erwachsenen, habe ich einen weiteren Nachfrageteil in Form eines *exmanenten Leitfadens* hinzugefügt. So konnte ich sicherstellen, dass jene für die Beantwortung meiner Forschungsfrage relevanten Aspekte angesprochen werden. Diese offenen Fragen waren zum Teil *erzählgenerierend* gestaltet, einige Fragen zielten auch auf Argumentationen und Beschreibungen⁶⁷ ab. Meinen Leitfaden habe ich nicht stur abgearbeitet, sondern dessen Reihenfolge hat je nach Gesprächssituation variiert, sodass das Instrument offen und flexibel eingesetzt wurde. Einige der dort angeführten Aspekte wurden in einzelnen Interviews bereits in der Haupterzählung ausführlich geschildert, sodass ich in diesen Fällen gar nicht alle Leitfadenfragen stellen musste. Die dort angeführten Fragen und

⁶⁶ Dieser sei hier am Beispiel des Interviews mit Stefanie Kluge nur kurz wiedergegeben (zur Kritik vgl. auch meine Anmerkungen in den Falldarstellungen in Kapitel 5): „I: Und dann gehts los [jo] also erstma Danke Danke dass du [lachend] das mit mir überhaupt machst [lachend] [gerne gerne]+ ähm ja als erstes möcht ich dich bitten auf dein gesamtes Leben zurückzublicken und auf deine Erinnerungen und Erfahrungn und ähm ja mir alles zu erzähl was dir wichtig is ähm also erzähl bitte dein Leben von Anfang an bis heute du kannst dir auch Zeit lassen ruhich zum Nachdenken [ok] und ich stell später vielleicht auch Nachfragen [ok] (.)“ (Orig. Interview Stefanie Kluge S.1, Z1-6).

⁶⁷ An dieser Stelle sollen nur kurz Hinweise auf die Bedeutung der Textsorten folgen: Beschreibungen ermöglichen dem Interviewten, sich nicht primär als Handelnden zu begreifen, sondern sich – anders als bei Erzählungen, wo Gefühlslagen und Folgen von Ereignissen und Handlungen erzählt werden – stückweit aus Situationen herauszunehmen. Insbesondere Argumentationen zielen darauf, das Gegenüber von etwas zu überzeugen, was zu einer verstärkten Orientierung am Interviewer und an sozialer Erwünschtheit führt (vgl. Rosenthal 2011, S.153f; vgl. auch meine Ausführungen im weiteren Verlauf dieses Kapitels).

Erzählaufforderungen zielten zum einen auf das Internats- und Familienleben, und damit verbunden letztlich auch auf das Herausfiltern von Anerkennungserfahrungen und Fragen von Identitätsentwicklung ab. So fragte ich danach, ob der Interviewte Situationen schildern könne, in welchen er sich benachteiligt gefühlt hat bzw. benachteiligt wurde. Zudem stellte ich Fragen zur Vorbildfunktion der Eltern und Beziehungsqualität zu Bezugspersonen in den Lebensbereichen Familie, Schule, Internat und Peer-Kontext. Zum anderen interessierten mich eigene Einschätzungen resp. Einstellungen zu Leistung und Freizeit, zu eigenen Interessen und Persönlichkeitsmerkmalen. Die Interviewdauer variierte in meiner Studie zwischen knapp einer Stunde (dies war einmal der Fall) und über zwei Stunden.

Ein letzter Schritt in meinen Interviewsituationen, welcher nicht mehr zum Interview selbst gehört, markierte schließlich das *Festhalten biografischer Daten* der Interviewten in Form eines standardisierten, halboffenen Fragebogens. Zentral war für mich dabei neben Alter, Geschlecht, Wohnort, Bildungsgrad und Berufsstatus der Eltern auch das Erfassen von Informationen zur familiären Situation sowie zur Aufenthaltsdauer im Internat. Darüber hinaus habe ich Details zu Interviewsituation und zum -ort, zum Erscheinungsbild des Interviewpartners sowie zur Körpersprache meines Gegenübers während der Interviewsituation in einem Postskript festgehalten, um hierauf in der Fallrekonstruktion ggf. eingehen zu können (vgl. hierzu auch Küsters 2009, S.48 und S.64, überblickhaft zu den Phasen des Interviews S.55-64).

Sind die Interviews schließlich erhoben, werden sie transkribiert. In der vorliegenden Studie habe ich alle zwölf Interviews abgetippt, dies ermöglichte mir den komparativen Vergleich insbesondere der einzelnen Stegreiferzählungen, aber auch die Möglichkeit, hinsichtlich der Bewertung der Internatszeit oder der Gründe für den Internatsaufenthalt alle Interviewten miteinander vergleichen zu können. Die Auswertung der Interviews erfolgte dabei in der vorliegenden Studie unter Einbezug von Schützes Prozessstrukturen, um Identitätsentwicklungsprozesse von Jugendlichen aus biografischer Perspektive rekonstruieren zu können. Bevor ich hierauf ebenso wie auf die Dokumentarische Methode näher eingehe, sollen aufgrund der Problematik des selbstläufigen Erzählens der interviewten Jugendlichen im Folgenden einige Anmerkungen zur Erhebung von Jugendbiografien mittels narrativen Interviews erfolgen.

3.1.2. Exkurs: Probleme im Rahmen der Stegreiferzählung – typisch für Jugendbiografien, Feldspezifik oder Ergebnis des Erzählstimulus im Interview?

Habermas/Praha (2001, S.95) verweisen eigene Untersuchungen resümierend darauf, dass biografisches Erzählen ein „biographisches Selbstverständnis“ erfordere, welches bei Kindern noch nicht vorhanden sei, „so dass sie noch keine Handlungsziele ausbilden können, die sich in umfassendem Sinn auf ihr Leben beziehen. Deshalb könne man auch als Kind angeführte Handlungen erst im Nachhinein mit einem biographischen Sinn versehen“ (ebd.), so die Autoren. Gleichzeitig betonen sie, dass aufgrund der „Kindheitsamnesie“ (ebd., S.92) frühkindliche Erinnerungen immer verborgen bleiben, dementsprechend sind Erinnerungen an die ersten

Lebensjahre sowie den Kindergartenbesuch oftmals durch Erzählungen bekannt und verweisen damit auf ein Vertrauen in Erzähltes. Hierin liegt eine Ursache dafür, dass erzählte und erlebte Lebensgeschichte nicht genau gleich sein *können*. Erst „bei den 15-Jährigen bzw. gar erst bei den 18-Jährigen [können spezifischere biographische Verknüpfungen, Anm. J.-L.R.] auftreten, und zwar auch in diesen Altersgruppen noch recht selten“ (ebd.).

Meine eigenen Felderfahrungen im Kontext dieser Studie bestätigen dies. Eine ausführliche Stegreiferzählung über längere Dauer kam in einigen der von mir geführten Interviews nicht in Gang. Stattdessen wurde vonseiten der Jugendlichen ein kurzer Abriss über das eigene Leben – in Form eines Lebenslaufes – bzw. eine Art ‚Rechtfertigungsgeschichte‘ für den Internatsaufenthalt geschildert, sodass die Schlusskoda oftmals im Sinne von ‚*und deshalb bin ich hier*‘ ausfiel. Dementsprechend war die Stegreiferzählung hier eher kurz und auf den schulischen bzw. internatsspezifischen Werdegang fokussiert. Denkbar ist vor diesem Hintergrund, dass die Jugendlichen es aufgrund ihrer Wohnsituation fernab des Elternhauses gewohnt sind, sich zu rechtfertigen, zu erklären, warum sie nicht bei den Eltern – sondern im Internat – leben. Insofern würde hier eine Feldspezifik vorliegen, was noch einmal mehr dadurch hervorgerufen worden sein könnte, dass ich die Jugendlichen im Internat, und nicht bei ihren Familien, interviewt habe, sodass Familiales (anfangs) möglicherweise auch daher zurückgehalten wurde. Jedoch zeigt sich, dass nicht alle Jugendlichen diese Art der Stegreiferzählung aufwiesen, was gegen eine Verallgemeinerung dieser Annahme spricht. Letztlich kann ein Grund für die fehlende Selbstläufigkeit der Erzählung auch sein, dass Privates bzw. Innerfamiliales mit Traumata, Konflikten, individuellen Erfahrungen von Anerkennung bzw. Missachtung und, damit verbunden, dem Aufwühlen der eigenen Gefühle verbunden ist. Rosenthal betont in Anlehnung an Husserl, dass „Erzählungen über die Vergangenheit [...] an die Gegenwart des Erzählers gebunden“ (Rosenthal 2011, S.179) sind. Insofern kann der Rechtfertigungscharakter einiger Stegreiferzählungen auch auf den jeweiligen biografischen Gehalt der Internatserfahrung verweisen und daher eine dominante Erzählinie darstellen.

Möglich ist zudem, dass einige Jugendliche in ihrer Phase des Sich-selbst-Findens ihre Selbstpräsentation nicht an die Familie knüpfen, sondern vielmehr als autonom und eigenständig angesehen werden möchten, sodass die innerfamiliale Vergangenheit zu diesem Selbstbild nicht passt und daher zurückgehalten wird. Möglicherweise also fand sich in den Interviews oftmals eine Präsentation des Selbst in der Gegenwart, in Bezug auf Peers und Institutionen, gerade weil sich die Jugendlichen in einer Phase der Umstrukturierung von Beziehungen befinden. Die innerfamiliale Kindheit erschien ihnen folglich möglicherweise unvereinbar mit dem aktuellen Selbst, für welches sie anerkannt werden möchten. Reinders merkt zudem an, dass die selbstläufige Erzählung

„eine zuweilen recht hohe kognitive Anforderung dar[stellt] und auch die Länge von narrativen Interviews führt dazu, dass Personen über ausreichend kognitive Kapazitäten verfügen müssen. Oder anders ausgedrückt: narrative Interviews können für Befragte erschöpfende Wirkung besitzen. [...] Bezogen auf Jugendliche ist zum einen die

Ausdrucksfähigkeit zu beachten. Nicht alle Jugendliche sind in der Lage, eigenständig Erzählungen zu generieren und im Fluss zu halten“ (Reinders 2005, S.108).

Auch Rosenthal et al. schildern, dass – in ihrem Fall problembelastete – Jugendliche im Rahmen der geforderten Stegreiferzählung häufig einen kurzen Abriss einzelner Stationen ihres Lebens schildern und weniger ins Erzählen gerieten (vgl. Rosenthal/Köttig/Witte/Blezinger 2006, S.192). Es zeigt sich, dass nicht allein der Erzählstimulus ausschlaggebend ist für den Erzählfluss, wengleich dessen Beschaffenheit einen enormen Einfluss hierauf haben kann. Auch anhand anderer Studien wird deutlich, dass ein möglichst kurzer und eindeutig gestellter Stimulus eher zu einer selbstläufigen Erzählung führt. Der Erzählstimulus in meiner Studie hat mitunter komplex und überfordernd gewirkt, was zu einer Aushandlungsphase und/oder zu einer kurzen Eingangserzählung führte (vgl. hierzu die Fallrekonstruktionen in Kapitel 5). Treffender wäre hier ein kurzer, prägnanter Erzählstimulus gewesen. Auch ein ausführliches Vorgespräch am Interviewtermin, in welchem alles erklärt wird, könnte hier vorteilhaft sein. Bohnsack et al. (1995) haben eine andere Möglichkeit erprobt, den Jugendlichen nahezubringen, was von ihnen erwartet wird: Die Forscher haben vor jedem Interview dem jeweils zu interviewenden Jugendlichen ihre Lebensgeschichte erzählt. Dieses Vorgehen führte zu einem Mehr an Vertrauen in der Interviewsituation, die Jugendlichen sahen die Erzählung des Forschers jedoch mitunter als Ideal an und orientierten sich in ihrer Stegreiferzählung daran, sodass auch dieses Vorgehen Probleme mit sich brachte (vgl. Bohnsack et al. 1995, S.436). Eine Garantie für eine selbstläufige, lebensgeschichtliche Erzählung ist letztlich nie vorab gegeben, denn der Erzählfluss ist, wie hier kurz aufgezeigt wurde, abhängig von verschiedenen Faktoren.

3.1.3. Die Rekonstruktion der Lebensgeschichte unter Rückgriff auf Schützes Prozessstrukturen

Wie bereits angedeutet, ist das narrative Interview eine bewährte Methode, wenn es um den „Mikrobereich sozialer Analysen“ (Marotzki 1995, S.56) geht. Mittels Erzählgeschichte werden auch *lebensgeschichtliche Prozessstrukturen* deutlich. Prozessstrukturen existieren Schütze (z.B. 1983) zufolge in jeder Biografie, die spezifische Kombination ebendieser bestimmt den biografischen Verlauf sowie damit verbunden die Identitätsentwicklung schließlich mit. Die Kombination von Elementen von Schützes Narrationsstrukturanalyse und der Dokumentarischen Methode ist dabei nicht neu, sondern wurde bereits in zahlreichen Studien erprobt (vgl. z.B. Wiezorek 2005, Krüger et al. 2010 und 2012, Deppe 2015; vgl. hierzu weiterführend auch Nohl 2009). Schütze unterscheidet insgesamt vier prozesshafte Strukturen, welche während des Lebens je nach Erfahrungen und in Abhängigkeit von der zeitlichen Dimension dominant werden können. Das Vorherrschen der jeweiligen Prozessstruktur(en) sowie deren Bedeutung für den vorherigen und nachfolgenden Lebensabschnitt bestimmen letztlich die „Gesamtdeutung der Lebensgeschichte durch den Biographieträger“ (Schütze 1983a, S.284; vgl. auch ebd. 1984, S.105) mit und lassen dementsprechend auch Aussagen über Identitätsbildungsprozesse zu. Um Identitätsentwicklungs-

prozesse Jugendlicher rekonstruieren zu können, bietet sich ein Einbezug der von Schütze im Zuge der Narrationsstrukturanalyse ausgearbeiteten Prozessstrukturen bei der Analyse des eigenen Materials folglich an.

Schütze benennt die vier Prozessstrukturen mit erstens „biografischen Handlungsschemata“, zweitens „Verlaufskurven“, drittens „institutionelle Ablaufmuster der Lebensgeschichte“ sowie viertens schließlich „biographische Wandlungsprozesse“ (ebd. 1984). Ihm zufolge bezeichnen *biografische Handlungsschemata* „in der Regel über lange Zeitspannen hinweg ablaufende soziale Prozesse“ (ebd. 1983, S.74). Das Individuum wandelt dabei seine „das Handlungsschema tragende Selbstidentität in ihren Selbstverständnissen und ihrer Eigenschaftsstruktur“ (ebd.). Solche Handlungsschemata bezeichnen Handlungen und Lebensereignisse, in denen sich das Subjekt als autonomer und aktiver Gestalter seiner Lebensgeschichte begreift und versucht, die Ereignisse (mit) zu gestalten. In diesem Falle verfügt der Betroffene über die notwendige Handlungskompetenz, um eine eigene Identität zu entwickeln (vgl. ebd., S.126 und ebd. 1984, S.92).

Institutionelle Ablaufmuster (gemeint sind Ausbildungs- und Berufskarrieren, familiäre Ablaufmuster, lebensgeschichtlich besondere Karrieren (vgl. ebd. 1983a, S. 139)) dienen etwa der Verwirklichung des vonseiten der Gesellschaft erwarteten Ablaufs. So werden in Erzählungen nicht selten institutionelle Karrieren geschildert und die Schullaufbahn markiert ein zentrales Thema für die Zeit der Kindheit und Jugend. Hieran kann dann eine zeitliche Einordnung anderer biografischer Erfahrungen stattfinden. Grund für die Dominanz der Erzählung von institutionellen Erfahrungen ist auch eine kulturelle Eingebundenheit insofern, als dass sich der Biografieträger normativen Erwartungen ausgesetzt fühlt. Daher werden Aspekte wie die Einschulung nicht weiter erklärt, sofern dort keine Besonderheiten bestehen. Vielmehr werden solche (kulturspezifischen) Erlebnisse auf der Ebene der Alltagswelt ausgeführt bzw. aufgrund von Enkulturation als gemeinsam geteilte Erfahrung beim Gegenüber vorausgesetzt (vgl. ebd., S.138).

*Verlaufskurven*⁶⁸ bilden nach Schütze, der mit dieser Prozessstruktur an Strauss anknüpft, das Pendant zu biografischen Handlungsschemata. Gemeint sind damit soziale und biografische Prozesse, welche mit erheblichen Erfahrungen des Erleidens und des Getriebenwerdens verbunden sind und sich zu einem Gefühl von Ausweglosigkeit verdichten:

„[D]ie Betroffenen vermögen nicht mehr aktiv zu handeln, sondern sie sind durch als übermächtig erlebte Ereignisse und deren Rahmenbedingungen getrieben und zu rein reaktiven Verhaltensweisen gezwungen. Im Laufe der verhängnisvollen Verkettung von Ereignissen werden sich die Akteure untereinander und auch sich selbst gegenüber fremd; sie reagieren irritiert, gereizt, verständnislos aufeinander, und sie sind erschrocken und traurig über ihr unerklärliches eigenes Verhalten“ (Schütze 1995, S.126).

⁶⁸ Schütze differenziert zwischen einer „negative[n] Verlaufskurve (=Fallkurve)“ (Schütze 1983, S.91), welche Ohnmachtserfahrungen des Subjekts zentral setzt und einer positiven Verlaufskurve, die dadurch gekennzeichnet ist, dass „durch die Setzung neuer sozialer Positionierungen im Zuge eines progressiven Abbaus heteronomer Aktivitätsbedingungen“ (ebd.) neue Möglichkeitsspielräume eröffnet werden – der Verlust der Handlungsautonomie wird hier letztlich subjektiv positiv gewendet, etwa bei einer Beförderung im Job.

Solche prozesshaften Verlaufskurven sind dadurch gekennzeichnet, dass Betroffene mit Erfahrungen derart überfordert sind, dass sie ihren Alltag nicht mehr eigenständig bewältigen können, sodass der „Möglichkeitsspielraum für Handlungsaktivitäten und Entwicklungen“ (ebd. 1983a, S.288) erheblich eingeschränkt ist. Dieser Moment der Überforderung zeigt sich hier nach einer Phase des Trudeln und Getriebenwerdens und wird durch einen völligen „Zusammenbruch der Alltagsorganisation und der Selbstorganisation“ (ebd. 1995, S.130) abgelöst. Die Kompetenz der autonomen Alltagsgestaltung und -bewältigung geht also vollends verloren, was dazu führt, dass das Individuum sich selbst als fremd empfindet und zum Umdenken gezwungen wird. Das Herstellen von Kontrolle und Macht über die Situation versuchen die Betroffenen oftmals durch Flucht zu erreichen, wenngleich hierüber die Kontrolle über das Verlaufskurvenpotenzial nicht erreicht werden kann⁶⁹ (vgl. ebd. 1983a, S.130f). In Verlaufskurven lassen sich letztlich „identitätsverändernde Transformationen“ (Schütze 1995, S.150) erkennen. So formuliert Schütze unter Einbezug des Meadschen Identitätsverständnisses, dass die Identität diesen Individuen fremd erscheint:

„sie [die Individuen, Anm. J.-L.R.] vermögen nicht mehr das, was sie früher vermochten; und wichtige Sozialbeziehungen sind durch die Fokussierung auf das eigene Erleiden irritiert oder gar verlorengegangen – und damit auch eine prinzipiell wohlwollende interaktive Spiegelung der eigenen Identität“ (ebd.).

(*Biografische*) *Wandlungsprozesse* als vierte Prozessstruktur schließlich haben ihren Ursprung im Inneren des Biografieträgers. Solche Ereignisse sind für den Biografieträger selbst überraschend und führen zu einer Veränderung subjektiver Handlungs- und Erlebnismöglichkeiten (vgl. ebd. 1984, S.92). Sie bezeichnen eine „willentliche Gestaltungsausrichtung“ (ebd. 1983, S.133). Auslöser für Wandlungsprozesse können Krankheiten ebenso wie ein Umzug oder eine bewusste Neuorientierung sein, oftmals folgen sie auf eine Verlaufskurve. Insbesondere vonseiten des Verfahrens der Rekonstruktion narrativer Identität wird der Einwand hervorgebracht, dass Schütze nicht explizit gekennzeichnet hat, „dass das Strukturmuster ‚Wende‘ an sich noch nichts über ‚Umschlagsqualitäten‘ aussagt“ (Griese/Griesenhop 2007, S.50). Wende bedeute dabei das gleiche wie Wandel. Letztlich zeigen sich meines Erachtens auch mithilfe von Schützes Prozessstrukturen Beweggründe und Qualitäten jeweiliger Umorientierungen, wenngleich das Schema der narrativen Identität⁷⁰ für sich beansprucht, diese expliziter ausarbeiten zu können.

⁶⁹ Verlaufskurven lassen sich durch individuell unterschiedlich ausgeprägte Phasen des Aufbaus von Verlaufskurvenpotenzial, „der Grenzüberschreitung von einem intentionalen zu einem konditionellen Aggregatzustand sozialer Aktivitäten, des Findens und Bewahrens eines labilen Gleichgewichts“ (Schütze 1982, S.581), des Trudeln und Orientierungszusammenbruchs sowie der theoretischen Ver- und handlungsschematischen Bearbeitung und des Entkommens kennzeichnen (vgl. ebd.). Als empirisches Beispiel hierzu vgl. auch die Fallrekonstruktion Sebastian Schmidt in Kapitel 5.2.

⁷⁰ Aus dieser Perspektive wird durch das Erzählen im Interview (narrative) Identitätsarbeit geleistet. „In dieser Sichtweise formen sich Identitäten im Erzählen und werden präsentiert und verhandelt“ (Lucius-Hoehne 2010, S.152). Das Begriffsverständnis von Identität folgt hier nicht dem meinen in dieser Arbeit, vielmehr wird er dort enger geführt verwendet, da davon ausgegangen wird, dass Identität im resp. durch Erzählen entsteht. Ich denke letztlich, dass auch mit Schützes Prozessstrukturen Aussagen über Identität angestellt werden können und arbeite folglich mit ebendiesen, um Fallspezifika das eigene biografische Gewordensein betreffend herauszuarbeiten. Dennoch teile ich Annahmen, welche Vertreter des Konzepts der

3.2. Interviewauswertung mittels Dokumentarischer Methode

Die Auswertung narrativer Interviews kann auf verschiedene Weisen erfolgen. „Eindeutige Regeln für Auswertung und Interpretation biographischer Interviewtexte gibt es nicht“ (Fuchs-Heinritz 2009, S.298). Zentraler Bezugspunkt ist für die Auswahl der Auswertungsmethode neben der eigenen Fragestellung immer auch das Material bzw. der vorliegende biografische Text, welcher im Falle des autobiografisch-narrativen Interviews Handlungs- und Orientierungsmuster des Biografieträgers abbildet. Hiermit einhergehend ist, dass die Konstruktion sozialer Wirklichkeit eine subjektive und damit interpretationswürdig ist (vgl. Küsters 2009, S.19).

Ich habe meine Interviews mittels Dokumentarischer Methode ausgewertet, dennoch habe ich, wie bereits angedeutet, auch auf Schützes Prozessstrukturen Bezug genommen, da mir diese für die Rekonstruktion von Biografien und zur Beantwortung der eigenen Forschungsfrage hilfreich erscheinen. Die Dokumentarische Methode findet inzwischen vielfältig Anwendung nicht nur im Kontext der Jugendforschung, sondern etwa auch in Religions- oder Unternehmensforschung (zur Übersicht vgl. Bohnsack et al. 2013, S.18). Insbesondere Nohl hat die Methode im Rahmen von Interviews nicht nur erprobt, sondern darüber hinaus forschungspraktische Anwendungsmöglichkeiten und -hinweise ausgearbeitet. Einzelne Schritte sind dabei wie bereits erwähnt mitunter ähnlich gelagert wie bei Schützes Narrationsstrukturanalyse, wengleich Nohl letztgenanntes Verfahren auch kritisiert (vgl. Nohl 2012, S.33-43). Bei Nohl wird – in Anlehnung an Bohnsack und in Abgrenzung von Schütze – insbesondere Wert auf die komparative Analyse gelegt, sodass einzelne Sequenzen verschiedener Fälle früh miteinander verglichen werden, um Stereotypisierungen und normative Denkmuster, welche vonseiten des Forschers an den Fall angelegt werden, von vorn herein unterbunden werden (vgl. ebd., S.44, vgl. hierzu auch das Vorgehen von Wiezorek (2005)). Wengleich Nohl darauf verweist, dass die Dokumentarische Methode „keinen besonderen Wert darauf legt, den gesamten Fall in allen seinen Einzelaspekten kennen zu lernen (und dafür transkribieren zu müssen)“ (Nohl 2012, S.60), galt mein Interesse hier dem gesamten Interviewtext, um schließlich das biografische Gewordensein jedes Einzelnen nachzeichnen zu können⁷¹. Die Dokumentarische Methode bietet dem Forscher die Möglichkeit, den Biografieträger im Kontext seiner sozialen Umwelt zu verstehen – etwa durch die Erarbeitung

narrativen Identität folgen, etwa, dass Selbsterzählungen immer in Zusammenhang stehen mit der jeweiligen Situation und dem Interaktionspartner. Zudem gehe ich davon aus, dass Individuen in Interviews „identitätsrelevante sprachliche Strategien einsetzen, um in Kommunikationssituationen (wie z.B. im narrativen Interview) Selbstverhältnis und Identität zu vermitteln“ (ebd., S.155) und auszuhandeln. Schütze folgend dürften jene Zugzwänge des Erzählens jedoch auch dazu beitragen, dass nicht allein strategisches Erzählen bzw. Argumentieren Inhalt eines solchen biografisch angelegten Interviews ist. Textsortentrennung sowie das Nachzeichnen biografischen Gewordenseins mittels Prozessstrukturen erscheint mir als geeigneterer Zugang zum biografischen Gewordensein resp. zur Nachvollziehbarkeit ebendieses Prozesses.

⁷¹ Nohl empfiehlt ebenso wie Bohnsack ursprünglich auch im Rahmen narrativer Interviews, zumindest die Stegreiferzählung vollständig zu transkribieren (vgl. Nohl 2012, S.40). Ich denke letztlich, dass Hinweise zum biografischen Gewordensein nicht immer auf den ersten Blick erkennbar sind, sodass mir die Transkription des gesamten Interviews letztlich auch die Sicherheit gab, nicht von vornherein wichtige Aspekte zu übersehen, für andere Forschungsinteressen resp. Interviewformen eignet sich das von Nohl vorgeschlagene Vorgehen mit Sicherheit besser.

des vom Milieu geprägten Habitus, welcher sich in (biografischen) Orientierungen niederschlägt. Das Herausarbeiten von Orientierungen war auch im Kontext meiner Studie von Bedeutung, da diese auch vom Habitus bzw. dem „modus operandi“ (Bohnsack 2007; zit. nach Nohl 2012, S.2) geleitet werden und letztlich identitäts-mitbestimmend sind. In diesem Zusammenhang wird sodann deutlich, welche Rolle die soziale Welt auch für die Identitätsentwicklung spielt, da die eigenen Orientierungen immer auch auf kollektive Orientierungen verweisen, also etwa solche, die „gleichsam arbeitsteilig in Cliques von Jugendlichen zur Artikulation gebracht werden“ (Bohnsack 2000, S.34). Im Zentrum dieses interpretativen Verfahrens stehen somit nicht nur individuelle Orientierungen, sondern auch kollektive Erfahrungsräume der Befragten (vgl. Bohnsack 2010a, S.46). Geteilte Orientierungen „konstruieren den *Rahmen* dieses Erfahrungsraums, das heißt den *Orientierungsrahmen* der Gruppe bzw. des Milieus“ (ebd., herv. iO.).

Es geht letztlich darum, einen Zugang zur internalisierten Handlungspraxis des Interviewten resp. Beforschten zu erhalten, indem die Bedeutung von Handlungen und Äußerungen rekonstruiert und hierüber erfasst wird. Dementsprechend lässt sich mittels dieses methodischen Vorgehens „das habitualisierte und z.T. inkorporierte Orientierungswissen“ (Bohnsack et al. 2013, S.9) der Individuen rekonstruieren, wie im Folgenden unter Einbezug methodologischer sowie begrifflicher Bestimmungen näher dargelegt wird.

3.2.1. Methodologische Grundsätze und begriffliche Bestimmungen

Die Dokumentarische Methode in ihrer heutigen Forschungspraxis wurde maßgeblich von Bohnsack geprägt, um Gruppendiskussionen auszuwerten. Dabei orientierte dieser sich u.a. stark an der Wissenssoziologie Mannheims sowie an Garfinkels Überlegungen zur Ethnomethodologie (vgl. Bohnsack 2010a, S.28 sowie Bohnsack et al. 2013, S.9). Das Verfahren „dient der Rekonstruktion der praktischen Erfahrungen von Einzelpersonen und Gruppen, in Milieus und Organisationen, gibt Aufschluss über die Handlungsorientierungen, die sich in der jeweiligen Praxis dokumentieren, und eröffnet somit einen Zugang zur Handlungspraxis“ (Nohl 2012, S.2).

Mannheim war daran gelegen, „die Voraussetzungen einer Methodologie des Verstehens heraus[zu]arbeiten“ (Mannheim 1980, S.205). Fundamental in diesem Kontext ist die Annahme der „Fremdheit“ (ebd.) zwischen Forscher und Untersuchungsgegenstand, denn „es ist auch vom wissenschaftlich geprägten Wissensbestand des Forschers aus nur sehr schlecht möglich, das tatsächliche Orientierungswissen der Gesellschaftsmitglieder zu bestimmen“ (Schütze et al. 1981, S.441). Dieser Annahme folgend ist es notwendig, sich das Gesagte interpretativ zu erschließen, da unser Alltagsverständnis nicht ausreicht, die (milieu-)fremde Perspektive des Gegenübers zu verstehen (vgl. auch Bohnsack 2010, S.57). In der Teilhabe am konjunktiven Erfahrungsraum liegt hingegen ein Verweis auf gemeinsam geteiltes, *konjunktives – d.h., milieuspezifisches – Wissen*

(vgl. Bohnsack 2011, S.42) sowie auf (individuelle) *Orientierungsrahmen*⁷² und den Habitus, welcher Teil ebendieses ist. Da nicht davon ausgegangen werden kann, dass Menschen unterschiedlicher konjunktiver bzw. milieuspezifischer Erfahrungsräume der gleichen Handlungslogik folgen, muss sich der Forscher das Gesagte fremderschließen.

Mannheim gemäß ist hier – im Unterschied zur objektivistischen Forschungstradition, in welcher davon ausgegangen wird, dass es eine objektive Realität gibt – bedeutsamer methodologischer Grundsatz die Annahme, dass die Interviewten selbst nicht wissen, „was sie da eigentlich implizit alles wissen, somit über implizites Wissen verfügen, welches ihnen reflexiv nicht so ohne weiteres zugänglich ist“ (Bohnsack et al. 2013, S.12). Implizites Wissen meint ein Wissen, welches im Individuum habituell angelegt ist und insofern selbst nicht expliziert werden kann (vgl. ebd. 2010a, S.29). Hierin liegen auch Verweise darauf, wie Realität subjektiv hergestellt wird (vgl. Nohl 2012, S.45).

Die Identität wird letztlich mitbestimmt durch die im Rahmen sozialisatorischer Erfahrungen ausgebildeten und unterschiedlichen Orientierungsmuster, welche Rückschlüsse auf den Orientierungsrahmen zulassen. Dies etwa dadurch, dass sie situationsspezifisch sind und verworfen werden oder über einen längeren Zeitraum verfolgt und damit biografisch relevant werden und sich – nach Helsper/Kramer et al. (2007) im individuellen Orientierungsrahmen bzw. – in den eigenen (biografischen) Orientierungen⁷³ niederschlagen. Im Gegensatz zu bereits erwähnten Orientierungsrahmen stehen Orientierungsschemata. In diesen ist das *kommunikative Wissen* angelegt. Hierin zeigen sich kulturspezifische, institutionelle Ablaufmuster oder normative Erwartungen (vgl. hierzu das Konzept der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter in Dreher/Dreher 1985 und 1985a). Dieses Wissen verweist auf die gesellschaftliche, öffentliche Bedeutung von Handlungen oder Äußerungen, auf den ‚Common Sense‘, steht damit in Beziehung zur sozialen Seite der Identität und ist anders als konjunktives Wissen leicht zugänglich (vgl. Bohnsack 2011,

⁷² Während Bohnsack ursprünglich mittels Gruppendiskussionen kollektive Orientierungsrahmen rekonstruierte, zeigt sich aktuell ein verstärktes Interesse auch an individuellen Orientierungen im Rahmen von biografisch angelegten (Interview-)Studien. Im Hallenser Kreis der Schulforscher hat sich hierfür der Begriff des „individuellen Orientierungsrahmens“ etabliert (vgl. etwa Helsper/Kramer et al. 2007, Krüger et al. 2012 sowie Thiersch 2014, S.153). Helsper/Kramer et al. verstehen diesen „als Ausdruck des impliziten Wissens und der Sinnstrukturiertheit dieses Wissens an einem spezifischen Punkt der individuellen Biographie“ (Helsper/Kramer et al. 2007, S.478). Ich spreche dort, wo es explizit um das einzelne Individuum geht, in Abgrenzung hiervon von (einer Ansammlung unter- und übergeordneter biografischer) Orientierungen, wenn ich den – Helsper/Kramer et al. folgend – auf relative Dauer angelegten individuellen Orientierungsrahmen meine. In diesen finden auch kollektive und habitualisierte Bezüge Eingang. Zu unterscheiden hiervon sind Bohnsack folgend Orientierungsmuster im Sinne phasenweiser, situativer Orientierungen. Von Orientierungen zu sprechen erscheint mir plausibler, da Bohnsack folgend mit dem Begriff des Orientierungsrahmens ursprünglich das Ergebnis einer kollektiven Aushandlung in der Gruppendiskussion bezeichnet wurde, dies lässt sich so im (Einzel-)Interview nicht finden. Dennoch sind auch mit dem Begriff der Orientierungen Problematiken verbunden, schließlich meint diese hier nicht lediglich *die eine Orientierung*, sondern eine Ansammlung von Orientierungsmustern, welche längerfristig verfolgt sowie kohärent miteinander in Beziehung gesetzt werden und dementsprechend Rückschlüsse auf den Habitus zulassen.

⁷³ Die Differenzierung zwischen Orientierungsmuster und Orientierungsrahmen hat Bohnsack u.a. anhand einer Gruppendiskussion mit Jugendlichen nachzeichnen können, für die der Wunsch, eine Band zu gründen, phasenweise bedeutsam war, die Wahl des Berufes als einer, welcher Geld einbringt, hingegen eine langfristige, biografische Orientierung darstellte (vgl. Bohnsack 1989, S.26).

S.42 und 2014, S.37f). Wir haben z.B. als Mitglieder der mitteleuropäischen Kultur eine ähnliche, kulturell geprägte Vorstellung von dem, was Schule allgemeinhin ausmacht, wenngleich jedes Individuum Schule für sich ausdeutet (vgl. hierzu etwa Wiezorek 2005). Mit Mannheims Worten gesprochen lässt sich die Differenzierung zwischen konjunktivem, gruppenspezifischem und kommunikativem Wissen wie folgt auf den Punkt bringen:

„Der Berg als Berg bleibt Berg; der Berg in konjunktiver Erfahrung dagegen ist vielleicht für einige Generationen ein ‚Zaubergarten‘, mag dann aber zur ‚Landschaft‘ werden oder sonst etwas für die Gemeinschaft bedeuten. Der Berg *ist*, die Kollektivvorstellung *bezieht* sich auf ihn“ (Mannheim 1980, S.231f, herv. i. O.).

Im (kommunikativen) Orientierungsschema geht es folglich um normative Ansprüche, welche der sozialen Identität zugrunde gelegt sind, die nach Mead als Norm vom generalisierten Anderen an uns herangetragen werden (etwa, was ein Berg ist bzw. was diesen allgemeinhin kennzeichnet). Gleichzeitig entsteht der (konjunktive) Orientierungsrahmen überhaupt erst durch Auseinandersetzung mit den Normen und Regeln, mit dem Allgemeingültigen. Der Umgang mit ebendiesen Anforderungen schlägt sich in der Handlungspraxis nieder und verweist damit auf den Habitus des Individuums, der sich wiederum in der persönlichen Identität niederschlägt. Bohnsack führt hierzu aus, dass der Begriff des Orientierungsrahmens

„einerseits denjenigen des Habitus um den – auch der empirischen Analyse zugänglichen – Aspekt [erweitert], dass und wie letzterer sich in der Auseinandersetzung mit den Orientierungsschemata, also u.a. den normativen resp. institutionellen Anforderungen und denjenigen der Fremd- und Selbstidentifizierung, immer wieder reproduziert und konturiert und ggf. transformiert. Auf der anderen Seite – und dies erscheint zunächst widersprüchlich – bezeichnet der Begriff des Orientierungsrahmens in seinem engeren Verständnis (ebenso wie derjenige des Habitus) die (Prozess-)Struktur, den modus operandi der Handlungspraxis selbst und ist damit der *Gegenbegriff* zu demjenigen der *Orientierungsschemata*“ (Bohnsack 2014, S.44, herv. i. O.).

Nach Bohnsack bezeichnet der Begriff des Orientierungsrahmens im engeren Sinne also – gleichbedeutend mit demjenigen des *Habitus* – „die Struktur der Handlungspraxis selbst“ (ebd., S.35). Im weiteren Sinne bezeichnet er einen dem Orientierungsschema übergeordneten Begriff. Letzteres liegt darin begründet, dass sich die Bedeutung der Orientierungsschemata aus „praxeologischer Perspektive“ (ebd.) erst durch „*fundamentale existenzielle Dimensionen der Handlungspraxis*“ (ebd., herv. J.-L.R.) ergibt.

Diesen Ausführungen folgend ist sodann auch nachvollziehbar, dass die Dokumentarische Methode sich für eine Studie eignet, in welcher aus sozialisatorischer Perspektive die Identitätsentwicklung Jugendlicher rekonstruiert wird, da sich hierin nicht zuletzt (biografische) Orientierungen niederschlagen bzw. umgekehrt Identitätsentwicklung hierauf fußt. Die Internatler werden dabei als Mitglieder desselben konjunktiven Erfahrungsraumes Internat begriffen, wenngleich ihre familiäre Milieuherkunft sich unterscheidet. Mittels Dokumentarischer Methode gelingt es, ihre Erfahrungen zu rekonstruieren, gleichzeitig ist über die frühen Fallvergleiche das Fremdverstehen auf eine – meines Erachtens – angemessenere Art sichergestellt als z.B. bei Schütze der Fall. Im Zuge der „Reflektierenden Interpretation“ werden hier von Beginn der Interpretation an weitere Fälle

hinzugezogen, um zu schauen, wie das gleiche Thema (z.B. schulischer Werdegang) in weiteren Interviews behandelt wird (vgl. hierzu meine Ausführungen im Folgenden). Hierüber wird verhindert, dass der Forscher eigene habituelle Orientierungen und Normalitätsvorstellungen in die Interpretation einbringt, denn dies würde dem Fremdverstehen zuwiderlaufen.

3.2.2. Der Weg zur Fallrekonstruktion im Kontext der vorliegenden Studie

Die Auswertung mittels Dokumentarischer Methode ist *idealtypisch* eine vierschrittige, bestehend aus „*Formulierender*“ und *Reflektierender Interpretation* sowie *Diskursbeschreibung*⁷⁴ und *Typenbildung* (vgl. ebd. 2010, S.34). Der Prozess des Fremdverstehens ist in der Dokumentarischen Methode in der Differenzierung zwischen *Formulierender* und *Reflektierender Interpretation* grundgelegt. Entscheidend hierbei ist der komparative Vergleich, welcher zu methodisch kontrolliertem Fremdverstehen beiträgt (vgl. ebd., S.137; vgl. auch Schütze et al. 1981, S.441). Im Zuge der Interpretation auf zwei Ebenen gelingt es schließlich, neben der Ebene des *immanenten Sinns*⁷⁵ auch Zugang zum impliziten, konjunktiven Wissen (Ebene des habituell geprägten Dokumentsinns) des Beforschten zu erhalten (vgl. ebd. 2014, S.63). Damit verbunden ist es dem Forscher möglich, etwas über die Zugehörigkeit des Beforschten zum Kollektiv und dessen hiermit verbundene(n) Orientierung(srahm)en aussagen zu können:

„Die Aufgabe des sozialwissenschaftlichen Beobachters besteht demnach darin, dieses implizite oder atheoretische Wissen zur begrifflich-theoretischen Explikation zu bringen“ (Bohnsack 2010, S.12; herv. J.-L.R.).

Zentral beim ersten Schritt, der *Formulierenden Interpretation*, ist, die Perspektive des Interviewten in eigenen Worten zusammenzufassen und spezifische Themen sowie zugehörige Unterthemen herauszuarbeiten, um das Gesagte inhaltlich zu verstehen⁷⁶. Die Sequenzierung erfolgt hier also

⁷⁴ Der Begriff Diskursbeschreibung wird von Bohnsack und anderen im Rahmen der Gruppendiskussion verwendet und lässt sich im Kontext der Auswertung von Interviews synonym mit jenem der Fallbeschreibung bzw. -rekonstruktion gleichsetzen (vgl. Bohnsack 2010, S.159).

⁷⁵ Auf dieser Sinnebene lässt sich differenzieren zwischen *Objektsinn* und *intendiertem Ausdruckssinn*. Unter ersterem ist in Anlehnung an Mannheim zu verstehen, dass es einen allgemeinen, gemeinsam geteilten Sinn von Handlungen gibt, etwa denjenigen des Helfens, wenn ich jemandem, der es offensichtlich benötigt, Geld schenke. Dieser Sinn basiert auf gemeinsamen, gesellschaftlich institutionalisierten Motivannahmen und kann wörtlich expliziert werden. Demgegenüber steht der intendierte Ausdruckssinn, hier sind individuelle Motive des Handelns zentral (vgl. Nohl 2012, S.2 sowie Bohnsack 2010, S.61). Dementsprechend können nur Annahmen darüber getroffen werden, was das Individuum (noch) damit bezweckt, wenn es Geld verschenkt, sofern es diese Motive nicht expliziert. Sodann dokumentiert sich in seinem Handeln etwas, was uns durch die fehlende wörtliche Explikation nicht zugänglich ist. Verborgene, mögliche Intentionen zu heben, ist im Kontext der Dokumentarischen Methode nicht von Interesse. Es geht folglich nicht darum, was mit dem Handeln (möglicherweise) bezweckt werden sollte, sondern darum, wie das Individuum handelt resp. wie es sich entscheidet und welche Orientierungen sich hieraus ablesen lassen (vgl. Bohnsack 2010, S.63-66).

⁷⁶ Ich beziehe mich hier explizit auf das inhaltliche Verstehen, also das Herausarbeiten dessen, ‚was gesagt wird‘ und bediene mich Mannheims Unterscheidung zwischen ‚Verstehen‘ und ‚Interpretieren‘ (Bohnsack 2010, S.59). Während Subjekte mit gleichem, ‚konjunktive[m]‘ (ebd., S.60) Erfahrungsraum sich unmittelbar verstehen, können (lebensweltlich) Fremde das Gesagte des Gegenübers erst über die Einnahme der Perspektive des Teilnehmers verstehen, um von diesem Standpunkt aus das Handeln sowie dessen Sinngehalt nachzuvollziehen und zu rekonstruieren (vgl. ebd., S.59 sowie S.130).

streng thematisch geleitet. Zudem werden die Textsorten⁷⁷ herausgearbeitet und festgehalten. Eine solche thematische Gliederung wird – eingeteilt in sequenzielle Abschnitte – für den gesamten Interviewverlauf angefertigt sowie vertiefend für jene Passagen, welche einer weiteren Interpretation unterzogen werden sollen (vgl. Nohl 2012, S.46f und S.14f). Zentral ist hierbei, herauszuarbeiten, wovon der Biografieträger spricht und wie er Erlebtes verarbeitet hat.

Die Interpretation des Gesagten offenbart Werthaltungen und Weltanschauungen sowie damit verbundene Interessen des Untersuchten, welche aus den Aussagen ebendieser herausgearbeitet werden: „Denn die mit den Werthaltungen der Akteure eng verknüpften Interessen liegen wie diese selbst zum großen Teil nicht in expliziter Form vor, sondern in Form latenter oder impliziter Codes, die es erst zu entschlüsseln und zu übersetzen gilt“ (Nohl 2009, S.50, vgl. auch Bohnsack 2010a, S.31f). Ich habe im Rahmen meiner Studie neben einem tabellarischen Lebenslauf für die drei hier dargelegten Fallstudien immer auch eine thematische Gliederung der Interviews angefertigt und die Textsorten analysiert, die Sequenzen inhaltlich-thematisch zusammengefasst und jene Sequenzen, welche mir für die Rekonstruktion der Biografie besonders bedeutsam erschienen, gekennzeichnet. Dennoch habe ich die ausgewählten drei Interviews erst einmal von Anfang bis Ende ‚durchinterpretiert‘, da es mir vor allem um das biografische Gewordensein und um die Identität geht, die meines Erachtens erst durch die Rekonstruktion der gesamten Erfahrungen möglich ist. Die Auswahl der drei Fallstudien erfolgte dabei nach Sichtung aller Interviews aufgrund der dort offenbaren Differenzen vor allem hinsichtlich Aufenthaltsdauer im Internat, familialer Herkunft und ihrer Erfahrungen im familialen, schulischen sowie Peer-Kontext.

Im Anschluss an die Formulierende folgt die *Reflektierende Interpretation*, in welcher es darum geht, herauszuarbeiten, in welchem (Orientierungs-)Rahmen ein Thema artikuliert und bearbeitet wird (vgl. Nohl 2012, S.41). „Die Frage nach dem *Wie* ist die Frage nach dem *modus operandi*, nach dem der Praxis zugrunde liegenden Habitus“ (Bohnsack 2011, S.42, her. i. O.). In diesem Schritt geht es letztlich darum, zu identifizieren, was das Erlebte für den Biografieträger bedeutet. Dementsprechend werden jene für die Beantwortung der Forschungsfrage relevanten Textstellen tiefgehend interpretiert, um Orientierungsmuster und biografische Orientierungen des Interviewten herausstellen zu können.

⁷⁷ Schütze hat vier Textsorten herausgestellt, Nohl greift diese auch für die Interpretation biografischer Interviews mit der Dokumentarischen Methode auf und definiert sie in Anlehnung an Schütze wie folgt: „Erzählungen zeichnen sich dadurch aus, dass in ihnen der Informant Handlungs- und Geschehensabläufe darstellt, die ein Anfang und ein Ende und einen zeitlichen Verlauf haben. Beschreibungen zeichnen sich im Allgemeinen dadurch aus, dass in ihnen immer wieder kehrende Handlungsabläufe oder feststehende Sachverhalte (z. B. ein Bild, eine Maschine) dargestellt werden. Argumentationen sind (alltags-)theoretische Zusammenfassungen zu den Motiven, Gründen und Bedingungen für eigenes oder fremdes Handeln (vgl. Schütze 1987, S. 148). Bewertungen sind evaluative Stellungnahmen zu eigenem oder fremdem Handeln“ (Nohl 2009, S.48). Letztlich betont Nohl: „Die Interviewten [durch argumentative Fragen, Anm. J.-L.R.] zur Selbstexplikation zu drängen, würde diese Differenz zwischen atheoretisch-implizitem und theoretisch-explizitem Wissen ignorieren und das Interview auf die Ebene des expliziten Wissens reduzieren“ (ebd. 2012, S.17). Dennoch verweist er darauf, dass auch Argumentationen Aufschluss geben über Orientierung(srahm)en (vgl. ebd., S.44).

Es werden jene Orientierungsmuster, welche sich im Gesagten niederschlagen, rekonstruiert und deren Gegenhorizonte entworfen. Einige meiner Interviewpartner stellten beispielsweise heraus, dass ihre Eltern glücklich verheiratet sind – im Gegensatz zu jenen vieler anderer Internatler. Sie markierten hiermit einen positiven wie negativen Gegenhorizont, wenngleich sie sich selbst in ersterem befanden, grenzten sie sich explizit oder implizit von Scheidungskindern oder jenen Heranwachsenden, deren Eltern Eheprobleme haben, ab. Mithilfe dieses Vorgehens können letztlich „positive‘ und ‚negative Gegenhorizonte““ (ebd. 2010a, S.31) herausgearbeitet werden. Werthaltungen lassen sich letztlich im Verhältnis zu diesen negativ bzw. positiv konnotierten „Horizonte[n] der Selbstverortung““ (ebd.) in Beziehung setzen und sind zentraler Bestandteil des Habitus sowie des milieuspezifischen Erfahrungsraumes des Untersuchten. Das ‚Sich-Befinden‘ im positiven oder negativen Gegenhorizont muss letztlich nicht immer explizit geschehen, so treten auch implizite Gegenhorizonte auf, etwa dann, wenn sich jemand von einer Meinung o.ä. distanziert. Auch hierüber lassen sich Aussagen über die Orientierung(-smuster) treffen und der Dokumentsinn lässt sich rekonstruieren. Oftmals bleiben positive oder negative Gegenhorizonte einer Aussage jedoch auch uneindeutig (vgl. ebd. 2010, S.136). Zentral werden in diesem Zusammenhang schließlich Enaktierungspotenziale – also empfundene Möglichkeiten, die eigenen Orientierungsmuster in der Handlungspraxis zu verwirklichen (vgl. ebd.).

Die komparative Sequenzanalyse habe ich im Zuge der Interpretation meiner Interviews insbesondere im Kontext der Stegreiferzählung unter Rückgriff auf das eigene Sample durchführen können. Die fallvergleichende Rekonstruktion wurde mir möglich durch die Transkription aller zwölf Interviews sowie durch die Rekonstruktion mehrerer Stegreiferzählungen der das Sample umfassenden Jugendlichen. Zudem dienten mir Falldarstellungen aus weiteren Studien (z.B. Nittel 1992, Wiezorek 2005 sowie Helsper et al. 2009) als Vergleichshorizonte. Hierüber ließen sich schließlich Orientierungsmuster differenzieren und sich wiederholende Muster von Orientierungen ausarbeiten sowie Fälle voneinander abgrenzen bzw. Gemeinsamkeiten herausstellen (vgl. Bohnsack 2010, S.137f). Das Arbeiten mit Vergleichshorizonten dient dabei auch der methodischen Kontrolle, die Standortgebundenheit des Forschers wird hierüber reflektiert. So können normative Aussagen von vorn herein verunmöglicht werden. Wenngleich im Vorgehen der Dokumentarischen Methode und Schützes Narrationsstrukturanalyse Parallelen erkennbar sind (vgl. Bohnsack et al. 1995 sowie Nohl 2012), besteht diesbezüglich ein wesentlicher Unterschied zwischen beiden Auswertungsmethoden.

Ich habe im Zuge der Reflektierenden Interpretation dem – für die Gruppendiskussion ausgelegten – Schritt der „Rekonstruktion der Diskursorganisation“ (Bohnsack 2010, S.138, herv. i. O.) eine hohe Bedeutung zukommen lassen, nicht zuletzt, weil mir auch das Reflektieren von Interviewerfehlern wichtig war. Während der Auswertung habe ich also immer wieder auch die Interviewsituation, und hierbei insbesondere die eigenen kommunikativen Anteile, selbst analysiert, denn nicht zu vernachlässigen ist für die Beantwortung meiner Forschungsfrage, dass auch die Interviewsituation identitätsherstellend wirkt, zwischen den Akteuren ein Aushandlungsprozess

stattfindet und der Interviewte seine Erzählungen „situationsbezogen thematisch und rhetorisch angepasst: So hängt beispielsweise die Wahl der erzählten Episoden von unterstellten oder kommunizierten Erwartungen ab“ (Griese/Griesehop 2007, S.53). Dies ist ein Kritikpunkt, welcher viele Interpretationsverfahren betrifft, in welchen die Interviewsituation unreflektiert bleibt (vgl. Küsters 2009, S.38). (Ethno-)Methodologisch begründen, genauer gesagt positiv wenden, lässt sich diese Kritik im Rahmen der vorliegenden Studie folglich dadurch, dass die soziale bzw. gesellschaftliche Wirklichkeit hier immer begriffen wird als Konstrukt, als Resultat von Kommunikation resp. als „Ereigniskette sozialer, d.h. im Prinzip interaktiver, Handlungen zu verstehen“ (Schütze et al. 1981, S.464f) ist, und der Diskurs mitreflektiert wurde im Zuge der Interviewauswertung.

Im dritten Schritt, der *Fallbeschreibung resp. -rekonstruktion*, werden die Ergebnisse der Interpretation zusammengefasst und verdichtet. Die einzelnen Rekonstruktionen der Diskursorganisation flossen in der hier vorliegenden Studie neben der Rekonstruktion und Beschreibung der Orientierungen und Fallspezifika immer in die jeweilige Fallbeschreibung mit ein. Letztlich wird hier die Charakteristik des jeweiligen Falles umfassend dargestellt und durch Interviewauszüge veranschaulicht (vgl. Bohnsack 2010, S.139ff). Die Fallbeschreibung enthält in den hier dargelegten Biografie-Analysen erstens ein biografisches Portrait⁷⁸ (vgl. auch Bohnsack et al. 1995, S.441). Dieses ist angelehnt an Schützes biografische Gesamtformung und enthält die biografische Erfahrungsaufschichtung des Interviewten, in diesem finden sich Elemente der Formulierenden sowie die Reflektierende Interpretation (vgl. ebd.). Zweiter Bestandteil der Fallrekonstruktion ist eine Bezugnahme auf die Forschungsfrage und damit verbunden die Betrachtung des biografischen Gewordenseins aus anerkennungstheoretischer Perspektive.

Ein letzter Schritt der Dokumentarischen Methode ist schließlich die *Typenbildung*, hier wird unterschieden zwischen der sinngenetischen, eindimensionalen sowie der soziogenetischen, mehrdimensionalen Typenbildung⁷⁹. Erste Ansätze der Typenbildung finden sich bereits in der Fallbeschreibung. Anders als viele andere Interviewstudien zeichnet sich die vorliegende weder durch eine sinn- noch durch eine soziogenetische Typenbildung aus, sondern vielmehr durch drei exemplarische, ausführlich dargelegte Schülerbiografie-Rekonstruktionen. Wenngleich ich keine

⁷⁸ Der Begriff scheint bei Bohnsack et al. 1995 synonym zu jenem der Fallbeschreibung verwendet worden zu sein, macht in meinem Verständnis bzw. in der vorliegenden Arbeit jedoch nur einen Teil der Fallbeschreibung aus. Diese besteht des Weiteren aus Verzahnung von individueller Biografie und metatheoretischen Überlegungen. Dementsprechend wird in der Fallbeschreibung hier bereits aufgezeigt, inwiefern Erfahrungen von Anerkennung das jeweilige Individuum formten, um in einem nächsten Schritt schließlich generalisierende Aussagen über den Zusammenhang von Anerkennung und Identität treffen zu können.

⁷⁹ Erwähnt sei an dieser Stelle, dass die zweite Form der Typenbildung im Rahmen der vorliegenden Studie nicht möglich gewesen wäre, da ich zum einen mit den Jugendlichen, welche alle das gleiche Internat besuchen, keine sonderlich große Variationsbreite etwa hinsichtlich Schulform, konjunktivem Erfahrungsraum und Alter hatte. Zum anderen sind zwölf Interviews nicht ausreichend für eine mehrdimensionale Typenbildung bzw. um Aussagen darüber treffen zu können, wie verschiedene, herausgearbeitete sowie feststehende Dimensionen (z.B. die Aspekte Alter, Bildungsgrad und Lebensstil) miteinander in Verbindung stehen (vgl. hierzu Bohnsack 2010, S.152f).

Typenbildung vorgenommen habe, so habe ich doch drei, zum Teil sehr kontrastive Fälle tiefgehend analysieren und deren Spezifika herausarbeiten können. Hierüber lassen sich auch verallgemeinernde Aussagen über die Konstitution von Biografie machen. Der Einzelfall ist letztlich exemplarisch und bildet immer etwas Allgemeines ab, insofern sind die Ergebnisse z.T. generalisierbar.

Es sei darauf verwiesen, dass mein Interesse in der vorliegenden Studie war, individuell-biografische Identitätsentwicklungsprozesse zu rekonstruieren. Im Kontext eines solches Forschungsinteresses war eine Typenbildung folglich weder der eigene Anspruch noch wäre sie zielführend, da das Individuelle der Biografie ja gerade durch die Herausarbeitung von (Ideal-)Typen aus dem Fokus rücken würde. Etwa für die (sozial-)pädagogische Arbeit mit Jugendlichen eignet sich daher der vorliegende Zugang und das ausführliche Rekonstruieren von Biografien, denn letztlich haben wir es dort mit jungen Menschen zu tun, welche individuell unterschiedliche Bedürfnisse haben und in idealisierten Typen nie vollends aufgehen (vgl. u.a. Bohnsack 2010, S.144 sowie zur Rekonstruktion und zum Gehalt von Einzelfällen auch Wiezorek 2005).

Letztlich sei darauf verwiesen, dass die rekonstruktive Darstellung einzelner biografischer Verläufe von Jugendlichen ebenso für andere Forschungskontexte und -arbeiten dienlich sein kann, indem die vorliegenden Fälle als Vergleichshorizonte herangezogen werden. Dies ist mit Fällen vieler anderer Studien nur sehr eingeschränkt möglich, da die dortigen Falldarstellungen sehr verkürzt und ergebniszentriert bzw. auf das jeweilige Untersuchungsinteresse zugeschnitten, dargestellt werden.

Nachdem hier method(olog)ische Grundsätze zu Erhebung und Auswertung geklärt wurden, soll es im Folgenden um das Forschungsfeld Internat gehen. Dieses wird zuerst allgemein anhand seiner Merkmale hinsichtlich Konzeption und Lebenswelt herausgestellt, bevor es im Spezifischen um das Landschulheim Schwanenburg mit dessen Leitlinien sowie um die Sicht der Interviewten auf das Internat(sleben) gehen soll.

4. Forschungsfeld Internat

Dieses Kapitel soll dazu dienen, einen Überblick über bisherige Erkenntnisse hinsichtlich Charakteristika und Konzeptionen von Internaten⁸⁰ in Deutschland zu geben. Hierüber soll ein erster Einblick in das spezifische Leben von Internatlern ermöglicht werden, bevor ich mich den reformpädagogischen Internaten mit ihren je eigenen Gesetzmäßigkeiten, Chancen, aber auch Gefahren für die Heranwachsenden widme, welche mit dem spezifischen Näheverhältnis in der pädagogischen Beziehung einhergehen können. Das eigene Forschungsfeld, das LEH Schwanenburg, mit seinen spezifischen Strukturen sowie Regeln soll hieran anschließend thematisiert werden auch im Hinblick auf das dortige Nähe-Distanz-Verhältnis zwischen Pädagogen und den Internen.

4.1. Zwischen Elitenbildung und „Auffangbecken“ – Ein kurzer Überblick über Merkmale und Formen von und Erziehungsziele in Internaten

Die Internatserziehung hat in Deutschland eine lange Tradition, so lassen sich erste Trägerschaften bis ins siebte und achte Jahrhundert zurückverfolgen (vgl. Backes 2000, S.35). Es lassen sich – hier aufgegliedert nach Anzahl der Schüler beginnend beim größten – gegenwärtig fünf Dachverbände von Internaten in freier Trägerschaft⁸¹ ausmachen: Schulen in katholischer Trägerschaft, in evangelischer sowie Ordensträgerschaft, Mitgliedsschulen des Bundesverbandes Deutscher Privatschulen (VDP), Freie Waldorfschulen und Landerziehungsheime (LEH)⁸². Die Mehrzahl der in Deutschland existierenden Internate befindet sich in Freier Trägerschaft, nur wenige in öffentlicher bzw. staatlicher Trägerschaft. All diesen Trägern und Verbänden ist gemein, dass sie Formen einer „planmäßigen, institutionalisierten Erziehung“ (Backes 2000, S.35) über die gesamte Woche entwickelten, hinsichtlich ihrer Ausrichtung unterscheiden sie sich jedoch zum Teil

⁸⁰ Ladenthin (2009, S.21) differenziert etwa zwischen Voll-, Wochen-, Tages- und Halbtagesinternaten. Während in den zwei letztgenannten Institutionen Schüler täglich bis maximal 20 Uhr betreut werden, handelt es sich bei zweitgenannter Form um Institutionen, in denen Interne von montags bis freitags leben. Im Falle meiner Interviewten lässt sich folglich von Vollinternaten sprechen, hier verbringen die (internen) Jugendlichen lediglich die Ferien und jedes zweite Wochenende bei den Eltern. Wenn ich im Folgenden von Internaten spreche, so fokussiere ich weniger die externen Schüler, sondern vordergründig das *Lernen und Leben* der Internen dort. Da es in meiner Studie explizit um diese Schüler und deren Erleben der (schulischen sowie außerschulischen) Zeit auf dem Internat geht, werden Studien, die Privatschulen und deren Schülerklientel bzw. die Externen allgemein beforschen, im Folgenden vernachlässigt (vgl. zu diesem Thema etwa Ullrich/Strunck 2012 und Kraul 2015 sowie zur Betrachtung nicht-staatlich finanzierter Bildungseinrichtungen von vorschulischer bis Hochschulbildung Deppe/Kastner 2014). Gleichmaßen sind meine folgenden Ausführungen eher allgemein gehalten, sodass auf Spezifika christlicher Internate sowie (einzelne) Landerziehungsheime (LEH) nicht explizit bzw. nur verkürzt eingegangen wird (vgl. hierzu weiterführend etwa Kalthoffs (1997) Ausführungen im Kontext seiner Untersuchungen in einem Jesuitenkolleg sowie LEH, auch Gonschorek hat ein „Jesuiteninternat“ sowie ein LEH untersucht und je zentrale Merkmale ausführlich dargelegt, weiterführend hierzu vgl. auch Gonschorek 1979, S. 68-195).

⁸¹ Eine Auflistung und Erklärung aller Internatsformen und -träger soll nicht Thema meiner Arbeit sein, daher folgen an dieser Stelle lediglich einige weiterführende Literaturverweise: Für eine ausführliche Darstellung vgl. etwa Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen 1999 und Rink 2000; für einen Überblick vgl. auch Backes 2000 sowie diverse Internetauftritte der einzelnen Institutionen.

⁸² Seit 2012 umbenannt in: ‚Die Internate Vereinigung‘.

erheblich⁸³. Das Selbstverständnis von Internatsvertretern, welches sich in Internetauftritten der Institutionen widerspiegelt, verdeutlicht oftmals, dass sie sich konzeptionell gerahmt als Ergänzung zur familiären Sozialisation verstehen, keinesfalls soll diese ersetzt werden (vgl. ebd., S.68f). Einige Landerziehungsheime hingegen „bejahen neben der familienergänzenden auch die familienersetzende Funktion der Internatserziehung“ (ebd., S.70), so auch die inzwischen geschlossene Odenwaldschule. Hierin liegt bereits ein Verweis auf die Heterogenität der (reform-)pädagogischen Traditionen und Konzeptionen der einzelnen Institutionen.

Kalthoff (1997, S.34) stellt als charakteristisch für Internate u.a. heraus, dass diese Selektion und Segregation betreiben. Dies einerseits, da die Internatler fernab von Familie und Freunden leben und andererseits, weil die bereits gegebene Segregation der Internen verstärkt wird infolge der ländlichen Lage vieler Internate resp. des „Inseldasein[s] der Institutionen“. Die hier lebenden Heranwachsenden, die sich vorher fremd waren, werden aufgrund ihrer Situation zu einer Art Schicksalsgemeinschaft. Spezifisch für Heranwachsende, die ein Internat besuchen ist, dass sie mit all ihren Bedürfnissen als ganze Person ins Zentrum der pädagogischen Arbeit rücken und nicht nur aufgrund ihrer Leistungen (vgl. Herrmann 2012, S.53).

Als weiteres Merkmal von Internaten formuliert Backes darüber hinaus in Anlehnung an Neubig/Horr die Erziehung auf ein bestimmtes Ziel hin bzw. hinsichtlich einer bestimmten Weltanschauung, die schulische Bildung sowie die Förderung der Unterrichtsleistungen betreffend, aber auch die Befriedigung der Bedürfnisse nach Verpflegung und Wohnung der Internatler. Das Besondere am Internat war und ist somit, dass Lernen und Erziehung der Internen auf dem Gelände stattfinden, wo diese nicht nur zur Schule gehen, sondern auch leben und verpflegt werden. Internate sind nach außen weitgehend abgeschlossene Institutionen, die Erziehung und Bildung der Schüler folgt je nach weltanschaulichen, geschichtlichen und pädagogischen Traditionen (vgl. Backes 2000, S.35ff). Goffman bezeichnete Internate einst als „totale Institutionen“⁸⁴ (Goffman

⁸³ Unterscheiden lassen sich die verschiedenen Internate zudem bezüglich ihrer Zusammensetzung der Schülerschaft. Während in einigen Internaten sowohl externe als auch dort lebende Schüler gemeinsam lernen, begreifen sich andere als ‚geschlossene‘ Internatsschulen, in denen ausschließlich Interne die internatseigene Schule besuchen. Uneinheitlichkeit lässt sich ferner hinsichtlich der Geschlechterzusammensetzung der Schülerschaft finden, während die Mehrzahl der Internate sowohl Jungen als auch Mädchen aufnimmt, existieren bis heute zudem reine Jungen- bzw. Mädcheninternate. Auch hinsichtlich der Schultypen der Internate gibt es Differenzen: Die am häufigsten anzutreffende Schulform in Internaten ist das Gymnasium, gefolgt von Gesamt- und Realschulen (vgl. Rink 2000, S.37). Neben diesen lassen sich jedoch auch Internatsschulen in Form von Grundschulen, Orientierungsstufen und Haupt- sowie Waldorfschulen und Schulen des zweiten Bildungsweges finden. Zudem existieren zahlreiche berufsbildende Internatsschulen, welche über bestimmte Fachbereiche – etwa Sozialpädagogik, Wirtschaft/Handel, Hauswirtschaft, Naturwissenschaften und Technik oder Sprachen – als Schwerpunkte verfügen (vgl. Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen 1999, S.485-540).

⁸⁴ Der Begriff rekurriert auf Institutionen, die gekennzeichnet sind „durch Beschränkungen des sozialen Verkehrs mit der Außenwelt sowie der Freizügigkeit, die häufig direkt in die dingliche Anlage eingebaut sind, wie verschlossene Tore, hohe Mauern, Stacheldraht, Felsen, Wasser, Wälder oder Moore“ (Goffman 1973, S.16). Goffman unterscheidet fünf Gruppen solcher Institutionen und nennt hier neben jenen, die für harmlose, aber unselbständige Individuen errichtet wurden (Altersheim, Armenasyl, Waisenhaus) jene für Menschen mit ansteckenden Krankheiten oder anderem Gefahrenpotenzial für die Gesellschaft sowie (Aus-)Bildungsinstitutionen wie Kasernen und Internate und religiöse Einrichtungen, „die als Zufluchtsorte vor der Welt dienen“ (ebd.). Er spricht im Zusammenhang des Eintritts in solche Institutionen auch von

1973, S.16), da – so argumentiert er – soziale Kontakte zur Außenwelt dort eingeschränkt seien, die Heranwachsenden resp. „Insassen“ strikte Regeln befolgen müssten, überwacht würden und die Lebensbereiche Lernen, Wohnen und Freizeit weitgehend räumlich und personell miteinander verknüpft sind (vgl. ebd., S.17f).

Aus gegenwärtiger, empirischer Perspektive lässt sich dagegen einwenden, dass einige Aspekte, welche Goffman in den 1960er Jahren als u.a. für Internatler spezifisch anführte, (bis heute) in Familien mitunter auch auffindbar sind (strikte Regeln, Überwachung). Andere genannte Aspekte wiederum (z.B. die eingeschränkte Sozialkontakte aufgrund der Abgeschlossenheit nach außen) müssen aus heutiger Perspektive insbesondere des Aufwachsens in einer digitalisierten Welt hinterfragt werden, wenngleich gerade in jenen Institutionen, in denen Lehrer gleichzeitig Erzieher sind, die pädagogische Beziehung also durch eine „Allzuständigkeit“ (Galuske 2009, S.36, herv.i.O.) gegenüber den Heranwachsenden gekennzeichnet ist, und deren Schule nicht auch von Externen besucht wird, die Gefahr groß ist, sich nach außen abzuschotten und in einer eigenen Welt zu leben. In einigen Internaten bestehen Freizeit- und Schulbereich jedoch durchaus personell (und räumlich) getrennt voneinander, so auch im vorliegenden Landschulheim Schwanenburg.

Auch zeigt die Empirie und empirische Forschungen, dass Internatler durchaus Wege finden, bestehende Regelwerke zu umgehen (vgl. Kalthoff 1997). Regelübertritte gibt es in Internaten zahlreich, diese reichen von Verboten verschiedener „Genüsse“ (z.B. Alkohol, Tabak) über inadäquates Benehmen, mangelnde Ordnung bis hin zu „geplanten, illegitimen Aktivitäten“ (Kalthoff 1997, S.185). Internatler lernen Kalthoffs Untersuchungen zufolge mit der Länge ihres Internatsaufenthalts zunehmend, „welche Erzieher sie ‚ausnutzen‘ können. Insbesondere neue Erzieher sind Objekte, die von ihnen ‚getestet‘ werden“ (ebd., S.155). Backes konnte zudem herausarbeiten, dass Folgen von Haschischkonsum je nach Institution unterschiedlich ausfallen können, hier reicht das Spektrum von Gesprächen und Arbeitseinsätzen bis hin zum sofortigen Ausschluss⁸⁵. Auch zeigt sich, dass einige Internate den Drogenkonsum in Form von regelmäßigen

Demütigungs- und Entwürdigungserfahrungen der Insassen, Wegnahme von Besitz sowie von einem „Rollenverlust“ (ebd., S.25) infolge einer längeren Aufenthaltsdauer. Bei diesen Aspekten sei darauf verwiesen, dass sie meines Erachtens aus heutiger Perspektive vordergründig auf Insassen von „Gefängnissen und Irrenhäusern“ (ebd., S.38) zutreffen, ich die Annahmen jedoch für nicht übertragbar auf heutige Internate im Allgemeinen sowie auf das Landschulheim Schwanenburg im Spezifischen halte. Wenngleich auch etwa im untersuchten Internat das Privatleben kontrolliert und (grobe) Regelabweichungen sanktioniert werden und mir gegenüber in Interviews auch in Einzelfällen (demütigende) Aufnahme-rituale auf informeller Ebene geschildert wurden, bestehen doch eine relative Offenheit der Institution nach außen sowie Möglichkeiten des (schul-)täglichen Kontakts zu Externen und regelmäßige Familienbesuche, in den Ferien über längere Dauer. Auch kann von einem Rollenverlust nicht gesprochen werden, vielmehr schildern die Interviewten Erfahrungen zunehmender Eigenständigkeit durch den Internatsbesuch und Möglichkeiten der Entdeckung eigener Stärken durch Freizeitangebote, zudem müssen sie sich mit Gleichaltrigen auf engem Raum zu arrangieren lernen. Dennoch kann von einer teilweisen Entmündigung in vielen Bereichen gesprochen werden, so etwa bzgl. Ausgehzeiten oder hinsichtlich des Aufbaus intimer Beziehungen. In anderen Landerziehungsheimen besteht – konzeptionell bedingt – eine weitaus höhere Intransparenz, dies insbesondere in jenen Institutionen, welche mit dem Modell des „Familienprinzips“ arbeiten (vgl. hierzu auch 4.3.1.).

⁸⁵ Als Gründe für den Internatsausschluss lassen sich zusammenfassend mangelnde Integration sowie mehrfache bzw. als sehr schlimm empfundene Regelverstöße anführen (vgl. Backes 2000, S.342). Allgemein

oder zeitweisen Urinproben sowie Schrank- und Zimmerdurchsuchungen kontrollieren, während andere Internate gänzlich auf solche Kontrollen verzichten.

Ladenthin stellt zusammenfassend verschiedene Aufgaben von Internaten heraus, welche sie ggü. den Internen einzulösen haben⁸⁶: Sie sollen sachbezogenes sowie selbständiges Lernen begleiten und befördern, mit der Institution verbundene Werte und Normen vermitteln und die Heranwachsenden erziehen; mittels Gesprächen, Regeln und Sanktionen disziplinieren; eine Gemeinschaft herstellen können; Defizite kompensieren und Fürsorge, z.B. in mentaler und versorgender Hinsicht, tragen (vgl. Ladenthin 2009a). Es wird folglich angenommen, dass die Heranwachsenden Unterstützung im Rahmen der Identitätsentwicklung benötigen, gleichzeitig wird erwartet, dass sie sich auch mit sich selbst beschäftigen. „Mit sich selbst zu befassen heißt, Auseinandersetzung mit der Welt und mit dem Anderen sowie Rechenschaft gegenüber sich selbst“ (Kalthoff 1997, S.40) abzulegen. Die Erzieher fungieren dabei idealtypisch auch als Ansprechpartner und Lernbegleiter, insofern verhelfen sie den Internen auch, sich auf die Zeit nach dem Internat vorzubereiten (vgl. Ladenthin 2009a, S.132).

In Internaten sind ebenso wie in Familien fürsorgliche Aufgaben zu übernehmen, dies beinhaltet neben Unterstützung und Beratung der Heranwachsenden auch die Begleitung und Rhythmisierung des Alltags und das Aufstellen von Regeln. Dabei gilt es, den Heranwachsenden auch Freiräume zu gewähren, sodass eine Peer-Kultur überhaupt entstehen kann. Anerkennung können Heranwachsende folglich nicht nur vonseiten der Peers, sondern auch durch die dort pädagogisch Tätigen erfahren. Die Heranwachsenden werden durch die Erzieher, welche gemeinsam mit ihnen wohnen, sie in ihrem Tagesablauf begleiten, betreut. Aber auch bei Problemen und Sorgen bilden diese Erwachsenen zumeist bedeutsame Ansprechpartner und Bezugspersonen. Die pädagogische Arbeit im Internat besteht daraus, Unternehmungen zu organisieren, Ansprechpartner und Lernbegleiter zu sein, Beziehungen herzustellen und Vertrauen zu schaffen, Gruppen- und Einzelgespräche mit den Internen zu führen und den Alltag zu organisieren (vgl. Kalthoff 1997, S.158). Es lassen sich je nach Konzeption verschiedene Nähe- und Distanzkulturen in Internaten finden, hiermit einhergehend sind auch unterschiedliche „[s]chulkulturelle Möglichkeitsräume für sexuelle Gewalt“ (Helsper/Reh 2012, S.278, vgl. auch Kapitel 4.3.). Die Gefahr in der pädagogischen Beziehung zu den Heranwachsenden besteht schließlich in der antinomischen Spannung zwischen Nähe und Distanz, denn der Lehrer, gerade wenn er gleichzeitig als „Familienoberhaupt“ bzw. Erzieher fungiert, steht in einer professionellen Beziehung zum Heranwachsenden. Die pädagogische Beziehung ist, wenngleich durch das gemeinsame Leben im

zeigt sich, dass der Umgang mit Regelübertretungen institutionsspezifisch gehandhabt und auch von Erziehern derselben Institution jeweils unterschiedlich sanktioniert wird (vgl. Kalthoff 1997, S.174 und S.178).

⁸⁶ Hiervon zu unterscheiden sind etwa die Aufgaben, welche Internate ggü. der Gesellschaft einzulösen haben, wenngleich diese sich auch auf der Mikroebene widerspiegeln. Ladenthin nennt hier Kompensation, Organisation und Ergänzung (vgl. Ladenthin 2009b, S.221).

Internat Vertrauen ausgebaut wurde, *immer* eine asymmetrische. Die hiermit verbundene Macht aufseiten des Pädagogen darf nicht zulasten des Internatlers ausgenutzt werden.

Die Institutionen haben letztlich einen enormen Einfluss auf den Sozialisations- und Identitätsbildungsprozess der in ihnen lebenden Kinder und Jugendlichen auch durch ihre unterschiedlichen Konzepte und (vor-)gelebten Wertvorstellungen. Entscheidend ist letztlich, „was für ein Internat man für welche Jugendliche sein will“ (Backes 2000, S.157). So kann auch hinsichtlich der Erziehungsstile, welche in Internaten Anwendung finden, differenziert werden: Hier lässt sich zwischen liberaleren und konservativeren Ansätze unterscheiden. Während Erzieher ersterem Ansatz folgend auf Selbstregulierung der Jugendlichen setzen und diesen zutrauen, selbst nötige Individuierungsschritte zu tun, die lediglich begleitet werden, verstehen sich Vertreter konservativ-normorientierter Ansätze in Zeiten individualisierter und pluralisierter Gesellschaften als Halt, der klare Strukturen und Orientierung gibt (vgl. ebd., S.139; vgl. hierzu auch Ladenthin 2009c, S.289 sowie die Differenzierung in Katenbrink 2014).

Internate, dies zeigt die Forschungslandschaft ebenso wie ein Blick auf diverse Internetauftritte der Institutionen, verfügen insgesamt über unterschiedliche Konzepte, sprechen verschiedene Zielgruppen an und machen folglich differenzierte Angebote. So lassen sich z.B. Sportinternate, aber auch katholische und ‚exklusive‘ Internate⁸⁷ unterscheiden von jenen, die den Ruf haben, als „Auffangbecken“ für Schüler mit schlechten Noten zu fungieren. Dennoch haben sie eines gemeinsam: „Das Internat ist also eine Institution, die nicht nur Unterricht und Erziehung gestaltet, sondern weitere Funktionen übernimmt, die z.T. (sozialgeschichtlich betrachtet) von der Familie übernommen wurden oder von dieser nicht übernommen werden können“ (Ladenthin 2009b, S.282).

Backes betont, dass Internate ab der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts zunehmend genötigt wurden, auch „Problemkinder“⁸⁸ aufzunehmen. Dies lag darin begründet, dass die Zahlen der ‚normalen‘ Internatler, gemeint sind die Kinder zahlungskräftiger Eltern, vielerorts rückläufig waren. Viele Institutionen hatten letztlich die Wahl, die Institutsform in ein Modell des Tagesinternats oder der Ganztagschule zu transformieren oder eine konzeptionelle Anpassung

⁸⁷ Helsper u.a. (2015, S.46) beschreiben „exklusive“ (Privat-)Gymnasien – hierunter fallen auch Internatsschulen – als mit zusätzlichen Auswahlverfahren verbunden, die über (Nicht-)Aufnahme entscheiden. Hierüber sowie über das spezielle Schulprofil werden zusätzlich Selektion und Distinktion betrieben (vgl. auch Gibson/Helsper 2012).

⁸⁸ Backes definiert diese Gruppe in Anlehnung an verschiedene Autoren zusammenfassend anhand folgender Charakteristika: Verhaltens-, Kommunikations- und Gruppendefizite; Verhaltens- und Lernstörungen, Schulversagen, Devianzgefährdung, konfliktreiche Situation im familiären Kontext sowie psychische Behinderungen, Entwicklungsverzögerungen, einseitige Begabung, Konzentrationsschwäche und schlechte Leistungen. Verhaltensauffälligkeiten können demnach den lern- und leistungsbezogenen Bereich (z.B. Motivationsmangel, Schulmüdigkeit), das Sozialverhalten (z.B. Aggressivität, Geltungsdrang, Zerstörungswut), den psychisch bedingten Bereich (Ich-Schwäche, Unsicherheit, Ängstlichkeit, Passivität) sowie den körperlich-organischen Bereich (Bettnässen, Nägelkauen, Depressionen) betreffen (vgl. Backes 2000, S.72f). Zum Ablauf der Aufnahme von „Jugendhilfekindern“, zur Betreuungssituation, zur Zusammenarbeit mit dem Jugendamt, zur institutionenabhängigen Faktoren etc. vgl. Backes 2000. Dort wurden empirische Ergebnisse einer Untersuchung zur Jugendhilfe in sieben Internaten verschiedener Konfessionen sowie Weltanschauungen anhand von leitfadengestützten Interviews mit Schülern, Schulleitern und Betreuern zusammengestellt.

vorzunehmen (vgl. Backes 2000, S.71 und S.74). Viele entschieden sich für letzteres. Die Aufnahme von sogenannten „Problemkindern“ besteht in vielen Internaten seit den 1970ern, wobei es sich damals jeweils um Einzelfälle handelte. Ein diesbezüglicher Anstieg lässt sich vielerorts seit den 1980ern verzeichnen⁸⁹ (vgl. ebd., S.154).

Die Zahl der „Jugendhilfekinder“ kann vonseiten der Institution auch begrenzt werden, dies führt zu einer größeren Unabhängigkeit des Internats gegenüber Unterbringungswünschen des Jugendamts, „sprich: Sie können im Einzelfall schwierige Jugendliche leichter ablehnen mit dem Hinweis auf die Nachfrage bei Selbstzahlern“ (ebd., S.153). Backes konnte anhand seiner Befragung von Internatsleitern im Zuge eigener empirischer Untersuchungen herausstellen, dass es verschiedene Ausschlusskriterien gibt, welche über die (Nicht-)Aufnahme von „Jugendhilfe- und Privatzahlerkindern“ gleichermaßen bestimmen: Genannt wurden demnach Drogenkonsum, Kriminalität, Verwahrlosung (Davonlaufen, nicht ansprechbar sein, Schulschwänzen), Verhaltensstörungen, psychische Störungen, Krankheiten oder Hyperaktivität, Suizidgefährdung, Neigung zur Anwendung psychischer und physischer Gewalt und Homosexualität. Dass die Mehrzahl dieser Kriterien nicht klar definiert und somit frei interpretierbar ist, was darunter zu fassen ist, führt dazu, dass sie von Internat zu Internat sowie von Einzelfall zu Einzelfall unterschiedlich ausgelegt werden (vgl. ebd., S.162f). Die Anzahl der „Jugendhilfekinder“ unterscheidet sich in den von Backes untersuchten Einrichtungen eklatant, diese reichte von 12% bis 60% (vgl. ebd., S.342). Es lassen sich dementsprechend keine allgemeingültigen Aussagen über die Aufnahme von „Jugendhilfekindern“ treffen. So lassen sich Internate finden, welche aus konzeptioneller oder finanzieller Hinsicht mehr „Jugendhilfekinder“ aufnehmen als andere. Gleichermaßen suchen insbesondere ‚gut betuchte‘ Eltern mitunter bewusst Internate aus, „in der sich eine soziale und ökonomische Schicht trifft, in der bestimmte Mentalitäten kultiviert und Kontakte geknüpft werden, die dann im späteren (Berufs-)Leben hilfreich sind“ (Ladenthin 2009b, S.202). Diesen Eltern ist es wichtig, ihre Kinder unter ‚ihresgleichen‘ zu wissen.

4.2. Ein Leben fernab der Familie: Gründe für den Internatsbesuch

Als weitere *Gründe für den Internatsbesuch* lassen sich neben der Vermittlung durch das Jugendamt, Milieuherkunft sowie eine erhoffte, adäquate soziale Einbindung, die elterliche Hoffnung auf Entlastung und professionelle Unterstützung auch das strenge Curriculum und negative Erfahrungen mit dem staatlichen Regelschulwesen anführen. Darüber hinaus sind die humanistische Ausbildung, die Glaubenserziehung, eigene positive Erfahrungen mit dem Internatsaufenthalt, eine familiäre Tradition sowie – in seltenen Fällen – gesundheitliche Gründe, welche für einen Besuch eines Internats in einer Region mit Heilklima sprechen, ausschlaggebend für den Internatsaufenthalt. Aber auch die Aufhebung des Einzelkind-Status, das deutsche Abitur an einer renommierten Schule sowie die Chance, Streit mit dem pubertären Heranwachsenden aus dem

⁸⁹ Zum Strukturwandel der Internate vgl. Backes 2000 ab S.82.

Weg gehen zu können und die eigene Unfähigkeit zur Erziehung des eigenen Kindes bewegen Eltern und/oder ihre Kinder hierzu (vgl. Ladenthin 2009, S.22f sowie Gonschorek 1979, S.199-281 und Kalthoff 1997, S.28-33). Forschungsergebnisse verweisen darauf, dass auch berufstätige, alleinerziehende Mütter, die ihr Kind nicht sich selbst überlassen möchte, im Internat nicht selten eine gute Möglichkeit der Förderung und Unterstützung sehen. Ebenso kann die Berufstätigkeit beider Eltern ein Anlass für eine solche Entscheidung sein. Oftmals ist es auch die Entscheidung, „zu einer Welt zu gehören, die Vorstellungen sekundärer Tugenden pflegt“ (Kalthoff 1997, S.33), die Eltern dazu veranlasst, das eigene Kind auf ein Internat zu schicken. Am häufigsten sind Leistungsprobleme sowie damit verbundene, fehlende Lernmotivation des Heranwachsenden und die elterliche Orientierung an der Einbindung des Kindes in eine soziale Gemeinschaft handlungsleitend für die Internatsentscheidung (vgl. Ladenthin 2009, S.23).

Die Eltern erwarten nach dem Wechsel an das Internat vom Kind neben dem erfolgreichen Schulabschluss nicht selten, dass es dort verschont bleibt von Drogen, Kriminalität, Verwahrlosung und Gewalt. Dem Internat kommt die Aufgabe zu, ein Scheitern des Kindes zu vermeiden (vgl. Backes 2000, S.64 und Rink 2000, S.54ff). Bereits Gonschorek (1979) verwies Neubig (1969) zitierend darauf, dass Eltern vermehrt einen Internatsaufenthalt für ihre Kinder veranlassen, um ihnen eine gute Bildung zu ermöglichen, Mitte des 20. Jahrhunderts bezog sich dies etwa auch auf Schüler, welche in „schulfernen Gegenden“ (Neubig 1969, zit. nach Gonschorek 1979, S.207) lebten. Ebenso wurden dort neben dem Scheitern auf der öffentlichen Schule bereits die Berufstätigkeit beider Elternteile oder das Dasein als Alleinerziehende (dort jedoch aufgrund des Todes des Ehemannes) sowie die elterliche erzieherische Überforderung als Gründe für eine Internatsentscheidung thematisiert (vgl. Gonschorek 1979, S.214 und S.218ff).

Heranwachsende werden mit dem Wechsel an das Internat aus ihrem familiären Umfeld herausgelöst, um in einer weitgehend nach außen abgeschlossenen Lebenswelt ihren Schulabschluss zu erwerben und spezifische, in Abhängigkeit von Weltanschauung oder Konfession relevante Fähigkeiten zu erlernen. Hierbei gilt es, bestimmte Regeln zu befolgen, welche in der Familie mitunter so nicht vorherrschten (vgl. Kalthoff 1997, S.10). Ziel von Internaten „ist es, Schüler zu fördern, die ‚mehr aus sich machen wollen‘“ (ebd., S.36). Oftmals sind es jedoch die Eltern, die sehen möchten, dass die Kinder „‚mehr aus sich machen‘“ und sie daher auf ein Internat schicken. So betont auch Rink, dass der Wunsch, ein Internat zu besuchen, nur selten vom Kind ausgeht (vgl. Rink 2000, S.52). Backes stellt eigene empirische Ergebnisse resümierend heraus, dass die Aufnahme gegen den Willen des Kindes vonseiten der (untersuchten) Internate jedoch abgelehnt werde (vgl. Backes 2000, S.145).

Nachdem Internate bis hierhin vorerst allgemein thematisiert wurden, soll es im Folgenden um die spezifische Form der Landerziehungsheime gehen. Hiermit einhergehend ist aufgrund der in jüngerer Vergangenheit bekanntgewordenen Skandale und auch aktuellen Debatten um Missbrauch

von Schutzbefohlenen in pädagogischen Institutionen⁹⁰ unumgänglich, auch die Vorfälle in der reformpädagogisch ausgerichteten Odenwaldschule aufzugreifen und danach zu fragen, inwiefern Strukturen für sexualisierte Gewalt vonseiten der Pädagogen auch im untersuchten LEH bestehen. In diesem Zusammenhang soll anschließend hieran auch das untersuchte Forschungsfeld vorgestellt und in seinen besonderen Merkmalen charakterisiert werden.

4.3. Landerziehungsheime: Ursprünge und Besonderheiten des Zusammenlebens

Im Begriff Landerziehungsheim schwingen ein harmonisches Leben und ein Erzogenwerden Heranwachsender fernab des städtischen Trubels mit. Ganz verkehrt ist diese Assoziation nicht, denn LEH befinden sich oftmals in ehemaligen Klöstern und Landsitzen, aber auch in Schlössern sowie Burgen. Geprägt wurde der Begriff Landerziehungsheim durch Hermann Lietz. Eröffnet hat ebendieser das erste LEH in Deutschland im Jahr 1898 auf dem Landgut Pulvermühle nahe Ilsenburg im Harz⁹¹. Lietz selbst sah seine Aufgabe darin,

„die mir anvertrauten Kinder zu harmonischen, selbständigen Charakteren zu erziehen; zu deutschen Jünglingen, die an Leib und Seele gesund und stark, die praktisch, wissenschaftlich und künstlerisch tüchtig sind, die klar und scharf denken, warm empfinden, stark wollen“ (Lietz Gründungsaufruf LEH Ilsenburg 1898; zit. nach Schwerdt 2010, S.73).

Bis heute bilden die Lietz-Schulen die größte Gruppe der Landerziehungsheime (vgl. ebd., S.54). In ihren Selbstverständnissen verweisen sie bis heute auf die hohe Bedeutung der Natur und der natürlichen Umwelt auf dem Land. Die Natur galt schon bei Lietz als „allwirksame, unübertroffene Erzieherin“ (Lietz 1897, S.85; zit. nach Schwerdt 2010, S.58). Die Elemente Land, Erziehung und Heim sind bis heute maßgeblich. So liegen die LEH absichtlich in ländlichen Regionen, Bildung wird nicht nur als schulische Bildung, welche sich durch Bewertung von Schulleistungen messen lässt, sondern darüber hinaus als emotionales, soziales und individuelles Lernen resp. als ganzheitliche Bildung verstanden. LEH konstituieren sich als *Heime*, in welchem sich die Heranwachsenden wie zu Hause fühlen – eben *heimisch* werden – sollen. Um dem umfassenden Anspruch der ganzheitlichen Bildung und Erziehung gerecht zu werden, werden die Internatler bis heute von großstädtischen Einflüssen bewusst abgeschirmt. Neben dem Schulleben sollten die Internen bereits zu Lietz Zeiten regelmäßig auch sportlichen Aktivitäten nachgehen und betätigten sich darüber hinaus praktisch wie künstlerisch.

⁹⁰ Sexuelle Übergriffe gegenüber Heranwachsenden existieren nicht nur in reformpädagogischen Institutionen, sondern wurden in jüngerer Vergangenheit auch in kirchlichen Einrichtungen aufgedeckt, so etwa im Canisius-Kolleg in Berlin. Aber auch Sportvereine und öffentliche Schulen sind Orte, an welchen Heranwachsende missbraucht wurden (und werden), dies nicht nur von Erwachsenen, sondern auch auf der Peer-Ebene (vgl. Bündel 2011, S.170). In den folgenden Abschnitten wird die Thematik des Missbrauchs gegenüber Schutzbefohlenen jedoch lediglich auf reformpädagogische Internate bezogen und die pädagogische Beziehung zwischen Erwachsenen und Schutzbefohlenen behandelt. Gleichmaßen sind Konsequenzen und strukturelle Bedingungen, welche sexuellen Missbrauch befördern und zu verhindern helfen, zumindest zum Teil auch auf andere Kontexte übertragbar.

⁹¹ Zur Geschichte der deutschen Landerziehungsheime – insbesondere im Nationalsozialismus – vgl. Hansen-Schaberg/Schonig 2010.

Mit dem Entstehen der LEH änderte sich die pädagogische Sicht auf Jugend: In diesen Institutionen galt Jugend nicht mehr als unreif, sondern wurde wertgeschätzt. Hierin lag für viele Eltern – neben der für die damalige Zeit außergewöhnlich liberalen Erziehung – der Grund, das Kind auf ein *solches* Internat zu schicken (vgl. Schwerdt 2010, S.59ff). Die Regelschule wurde von ehemaligen Schülern als „Ort des seelenlosen Drills, der Unterdrückung der Individualität und der Ausrichtung allein an äußere Zwecke erlebt“ (ebd., S.69). LEH sind konfessionell nicht gebunden und stehen – so heißt es in verschiedenen Internatsauftritten – daher grundlegend allen Heranwachsenden unabhängig von Herkunft und Glaube offen. Vielfalt und Toleranz bilden aufseiten der Heranwachsenden förderbedürftige Kompetenzen. Träger von LEH können Vereine, Genossenschaften, Stiftungen oder eine GmbH sein. Schulrechtlich betrachtet sind LEH staatlich anerkannte Ersatzschulen, Zeugnisse werden somit unter gleichen Bedingungen erteilt und führen zu denselben Berechtigungen wie jene staatlicher Schulen. Die freie Trägerschaft ermöglicht es, spezifische Angebote zu unterbreiten, solange diese den Vorgaben des Schulgesetzes nicht zuwiderlaufen und die Heranwachsenden über die schulische Bildung hinaus zu fördern vermögen. Ein Vorteil von LEH kann der bereits angesprochene und für Internate ‚typische‘ Spielraum bezüglich der Unterrichtsgestaltung sein (verglichen mit öffentlichen Schulen viel Freiarbeit, fächerübergreifende Projektarbeit, Mitbestimmungsrecht bei Fächern und Fächerkombinationen, Leistungsnachweisen, Themen und Arbeitsformen). Hierüber sollen Begabungen gezielter gefördert und Bildungsaufgaben hinsichtlich der Charakterbildung, der Förderung musischer, geschicklicher und sozialer Begabungen und Fähigkeiten sowie der Ausbildung von Handfertigkeit eingelöst werden. Unterrichtsmethoden können hier ggf. einfacher entwickelt und erprobt werden, und auch die Themenauswahl und deren Ausgestaltung sind weniger streng geregelt als auf öffentlichen Schulen.

Die inzwischen geschlossene Odenwaldschule ausgenommen, lassen sich deutschlandweit 20 LEH-Internate finden, lediglich zwei davon bieten einen High-School-Abschluss bzw. lediglich Grund-, Haupt- und Realschulbesuch im Internat an, alle weiteren Institutionen eine Gymnasialbildung, in der Regel vom fünften bis zum zwölften bzw. 13. Schuljahr. Das größte LEH ist hierzulande Schloss Salem mit über 600 internen Schülern – welche je nach Jahrgangsstufe an drei verschiedenen Orten leben und lernen. Die Internen leben in LEH in Wohngruppen (auch bezeichnet als Familien, Kameradschaften, Flügel oder Mentorate) zusammen, diese umfassen im Durchschnitt acht bis zehn Heranwachsende, in Ausnahmen auch bis zu 20. In der Regel sind die Wohngruppen alters- und geschlechtsspezifisch getrennt, in einigen LEH sind diese alters- und geschlechtsmäßig gemischt. Die Norm bildet ein Zusammenleben in Zweibettzimmern, jedoch gibt es auch Zimmer mit drei und mehr Schülern genauso wie Einzelzimmer für Schüler höherer Klassen. In anderen Institutionen herrscht das „Familienprinzip“ vor, so etwa in den sogenannten Lietz-Schulen, dies sind jene vier Internate in Deutschland, welche von Herrmann Lietz gegründet wurden. Nach dem Modell des „Familienprinzips“ leben zumeist acht bis zehn Heranwachsende mit ein bis zwei Pädagogen zusammen, welche sie im gesamten Alltag begleiten.

LEH wollen *zumeist* als „zweites Zuhause“ wahrgenommen werden, sie möchten dem Elternhaus nicht den Rang ablaufen, daher wird auch hier bis heute auf das Einhalten von regelmäßigen Heimfahrtwochenenden im Rhythmus von 14 bzw. 21 Tagen geachtet. Auch sind Gäste, etwa die Eltern, jederzeit im LEH willkommen. Der Kontakt zu den Eltern wird vonseiten der LEH insbesondere durch persönliche Begegnungen sowie Schriftverkehr sichergestellt. Ziele sind, ganz im Sinne der Reformpädagogik, insbesondere die Ausbildung von Selbstbewusstsein und Verantwortungsübernahme, dies soll nicht zuletzt durch die Bereitstellung verschiedenster Erfahrungsräume zur Selbsterprobung und -entfaltung geschehen. Der Tagesablauf in Landerziehungsheimen ist rhythmisiert: Während der Vormittag dem schulischen Lernen gewidmet wird, steht der Nachmittag dem praktischen Arbeiten in verschiedenen Kursen⁹² offen (vgl. Kalthoff 1997, S.66).

Besonders war und ist in den meisten LEH, jedoch nicht im von mir aufgesuchten, bis heute, dass die Lehrer gleichzeitig die Erzieher sind. Die hiermit verbundene „Allzuständigkeit“ gegenüber den Heranwachsenden impliziert, dass der *gesamte* Alltag der Jugendlichen, damit verbundene Probleme und Sorgen im schulischen wie privaten Bereich, zum Gegenstand des pädagogischen Handelns werden können (vgl. auch Galuske 2009, S.37). Mit dieser „Allzuständigkeit“ in Internaten verbundene Gefahren sollen im Folgenden thematisiert werden, bevor es um die Frage nach der Zukunft solcher Institutionen sowie um das eigene Forschungsfeld geht.

4.4. LEHs – Sammelbecken für Triebtäter?

Landerziehungsheime werden in der Literatur – hierauf wurde bereits verwiesen – zumeist als „totale Institutionen“ bezeichnet. Einen solchen Vergleich anzustellen, werde „schon durch den Gründungsmythos dieser Einrichtungen als so genannte ‚Pädagogische Provinzen‘ nahegelegt“ (ebd., vgl. auch Herrmann 2012a, S.106). Verbunden mit der Peripherisierung und Segregation der Institutionen ist eine Abschottung von der Umwelt, die Etablierung von eigenen Regeln und eigenen Sprachcodes sowie eine Intransparenz nach außen (vgl. Brachmann 2015, S.398 sowie Retkowski/Thole 2012, S.297). Die Gefahr der Abschottung durch die Lage, Exklusivität und Segregation der Institutionen besteht darin, dass das Leben dort für die Internen einen „allumfassenden Charakter bekommen“ (Retkowski/Thole 2012, S.297) kann. Einhergehend mit der Tatsache, dass Landerziehungsheime (relativ) „geschlossene Systeme“ sind, besteht letztlich das Risiko, dass sich die Heranwachsenden mit ihren Problemen und Sorgen niemand Außenstehendem anvertrauen, da die Internatler unter sich bleiben, auf dem Gelände wohnen und dort zur Schule gehen, zumeist nach dem sogenannten „Familienprinzip“ mit Gleichaltrigen und (zumindest) einem Pädagogen, dem „Familienoberhaupt“, welcher auch als Lehrer fungiert,

⁹² Diese tragen je nach Institutionsgeschichte verschiedene Namen, etwa Gilden, Dienste, Vereine, AGs oder Clubs, sie unterscheiden sich hinsichtlich der Anzahl der verpflichtend und freiwillig zu absolvierenden Angebote. Während die Anzahl der künstlerischen, sportlichen, technischen und praktischen Tätigkeiten in manchen Heimen streng geregelt ist, wird in anderen bewusst hierauf verzichtet (vgl. Kalthoff 1997, S.67).

zusammenleben. Dies gilt vor allem für solche Institutionen, deren Schule nicht auch von externen Schülern besucht wird und die ländlich und segregiert gelegen sind.

Es bleibt festzuhalten, dass nicht per se das reformpädagogische Konzept einer Institution das Problem darstellt, sondern die Tatsache, dass Pädophile gerade von Institutionen mit geringerer Außenkontrolle ‚angezogen‘ werden (vgl. auch Herrmann 2012a, S.106). Landerziehungsheime stehen aufgrund nicht zuletzt der Missbrauchsvorfälle an der Odenwaldschule gegenwärtig verstärkt in der Kritik, dabei wird oftmals nicht differenziert zwischen pädagogischen Traditionslinien und Ideologien, auf welche sich berufen wurde und wird (vgl. ebd., S.298). Herrmann (2012, S.47, herv. J.-L.R.) verweist auf die Notwendigkeit der Differenzierung pädagogischer Konzeptionen der LEHs bei der Betrachtung von Gefährdungspotenzial in solchen Institutionen:

„Nicht ‚das‘ LEH steht auf dem Prüfstand, sondern die pädagogische Konstruktion des Erziehungsfeldes ‚Landerziehungsheim‘ und die dieser Konstruktion eigentümlichen Chancen, aber eben auch Gefährdungen der hier lebenden Kinder und Jugendlichen. Die LEH zeigen sehr unterschiedliche Konstruktionen aufgrund unterschiedlicher pädagogischer Traditionen, Überzeugungen und Maximen, verbunden mit ganz unterschiedlicher pädagogischen Intentionen und, daraus folgend, ganz unterschiedlichen Praxen: die Odenwaldschule als Einrichtung der Jugendhilfe (ein Drittel der Schülerinnen und Schüler werden vom Jugendamt finanziert) unterscheidet sich von Landerziehungsheimen mit vielen ‚Tagheimern‘“.

Verbunden mit dem „Gründungsmythos“ von LEHs sei, so Kritiker der Reformpädagogik, dass die Gefahr für sexuelle Übergriffe per se eingelagert ist. So argumentiert Füller: „Dennoch ist der Fall Reformpädagogik speziell, weil dort der Missbrauch strukturell verankert ist. Das Besondere an der Reformpädagogik ist, dass sie den Keim der sexuellen Gewalt schon in ihrer Entstehung in sich trägt“ (Füller 2014, S.179). Bezug genommen wird bei dieser Kritik auf die Entstehungsgeschichte der LEH, welche stark an die Person Gustav Wynekens⁹³ gebunden ist, von welchem bekannt ist, dass er pädophil war. Gleichmaßen wird darauf verwiesen, dass Pädophile gerade in den 1960er und 1970er Jahren „ihren eigenen ‚Lebenstraum‘ auf Kosten der Kinder zu verwirklichen“ (Schmid/Schilling 2014, S.189) versuchten.

Ricken beschreibt Missbrauch als „Ausnutzung von Anerkennung[sbedürfnissen Heranwachsender, Anm. J.-L.R.] und Asymmetrie und zugleich Leugnung und Zementierung der Asymmetrie“ (Ricken 2012, S.113). Risiken für sexuelle Übergriffe bestehen folglich dort, wo der pädagogisch Tätige seine mit der „Allzuständigkeit“ gegenüber den Heranwachsenden verbundene Macht missbraucht, wie spätestens seit dem Öffentlichwerden der Missbrauchsfälle in der inzwischen insolventen Odenwaldschule bekannt ist. Gerold Becker, der nach jahrelangen Versuchen von Institutionenvertretern innerhalb der Odenwaldschule und dem LEH-Verband, die Anschuldigungen intern zu klären und zu regeln, seit 2010 auch öffentlich als der Haupttäter für

⁹³ Wyneken etablierte Konzept des pädagogischen Eros und rechtfertigte homoerotische Beziehungen zwischen Erziehendem und Zögling sowie (sexuelle Übergriffe) gegenüber den Schutzbefohlenen mit Verweis auf die antike Knabenliebe, gesprochen wurde in diesem Zusammenhang sodann auch von libidinöser Beziehung zwischen den beiden (vgl. auch Herrmann 2012, S.49 und Füller 2014, S.180).

den sexuellen Missbrauch von Heranwachsenden an der Odenwaldschule zwischen 1960 und 2010 gilt (vgl. Burgsmüller/Tilmann 2010 sowie Brachmann 2015, S.14), formulierte noch Ende der 1990er Jahre folgende Worte in Bezug auf die LEH-Pädagogik: „Leben und Lernen sind eine Einheit, bei der nicht die Unterschiede, wohl aber das Macht- und Wertgefälle zwischen den Generationen, zwischen erwachsener und kindlicher Existenz, aufgehoben sein soll“ (Becker 1999, S.257). Dass diese Ansicht fatal sein muss, zeigt sich schon allein daran, dass hier geleugnet wird, dass zwischen pädagogisch Tätigem und Heranwachsenden eine Machtdifferenz besteht und damit auch die Tatsache, dass die pädagogische Beziehung ist *immer* eine asymmetrische ist. „Ohne Asymmetrie fehlt eine konstitutive Grundlage für pädagogisches Handeln: Wenn keine Differenz im Wissen, in spezifischen Fähigkeiten oder Erfahrungsbeständen vorliegt, dann fehlt die Voraussetzung dafür, überhaupt eine ‚Sache‘ vermitteln zu können“ (Helsper/Reh 2012, S.275). Die Balance der antinomischen Spannung zwischen Nähe und Distanz ist immer auch schulkulturell vorbestimmt (vgl. ebd., S.278f) und folglich differenziert zu betrachten. Die Gefahr in reformpädagogischen Institutionen, in denen pädagogische Mitarbeiter mehrere Funktionen ausüben und damit eine „Allzuständigkeit“ ggü. den Heranwachsenden besitzen, besteht darin, dass ihnen eine grundlegende Alltagszuständigkeit zukommt – anders als im schulischen Kontext sind sie hier auch für den außerschulischen Bereich und das außerschulische Leben der Heranwachsenden verantwortlich. Verbunden mit dieser „Allzuständigkeit“ sein kann, dass die Anerkennungsbedürfnisse der Jugendlichen ausgenutzt werden, gerade weil die Internen stark von den Erwachsenen im Internat abhängig sind, letztere jedoch gleichzeitig für ihre Notengebung verantwortlich sind und damit auch über ihre weitere Zukunft entscheiden.

Becker, der für den Missbrauch von weit mehr als 100 Heranwachsenden verantwortlich ist, hat deren Vertrauen und Abhängigkeitsverhältnis und damit auch seine Position als Schul- und Internatsleiter, „Familienoberhaupt“ und Lehrer verbundene Macht ausgenutzt. Er zeigte bis zu seinem Tod im Jahr 2010 kaum Reue für seine Taten und wurde auch strafrechtlich nicht (mehr) belangt (vgl. Brachmann 2015, S. 257). Es gelang über 130 Betroffenen, sich (öffentlich) als Opfer zu bekennen, jedoch ist auch bekannt, dass mindestens elf Betroffene Suizid begangen haben (vgl. ebd., S.9). Eine Vielzahl der ehemaligen, missbrauchten Schüler sind bis heute – als Erwachsene – drogenabhängig und leiden als „psychisch schwerst Geschädigte“ (Burgsmüller/Tilmann 2012, S.2) unter den Folgen der traumatischen Erlebnisse (vgl. z.B. Huckele 2013, S.270). Brachmann (2015, S.256) schreibt über Becker treffend:

„Dreh- und Angelpunkt der fiktionalen Ausgestaltung der historisch sinnhaften Plausibilisierung der Becker-Biografie muss freilich die unfassbare Einsicht sein, dass dieser Mann sicher mehr als einhundert Kinder und Jugendliche in ihrer seelischen und körperlichen Integrität verletzt hat – so nachhaltig mitunter, dass Lebensentwürfe dramatisch scheiterten, dauerhaft zerbrachen oder sogar durch Selbsttötung aufgekündigt wurden“.

Festgehalten werden soll bis hierhin, dass verschiedene Faktoren Missbrauch in Internaten begünstigen. Zum einen die Lage der Institution: Landerziehungsheime sind oftmals abgelegen von

der Stadt erbaut worden, sodass dort eine vergleichsweise geringe Außenkontrolle stattfindet. Eine zu geringe Distanz zwischen Pädagogen und Schutzbefohlenen tritt, so zeigen die Ereignisse in der Vergangenheit, häufig gerade dort auf, wo Lern- und Lebensbereich personell nicht klar voneinander getrennt sind und Pädagogen ihre Funktion als „allzuständiger“ Alltagsbegleiter gegenüber den Heranwachsenden ausnutzen. Nicht zuletzt der gesellschaftliche Wandel ab Mitte des letzten Jahrhunderts beförderte den Missbrauch von Schutzbefohlenen in Internaten, sodass auch Pädophile Zugang zu solchen Institutionen fanden und ihre pädagogische Arbeit – wie im Fall von Becker – kaum evaluiert und reflektiert wurde. Mit den Worten von Miller und Oelkers (2014, S.8) lässt sich im Fall von Becker Folgendes festhalten:

„Der Fall Becker verweist auf mehr als nur einen verabschuwungswürdigen ‚Triebtäter‘, es ist auch der Fall einer idealistischen Reformpädagogik, die ihre Konzepte aus der Geschichte der pädagogischen Ideen ableitet und sich dabei auf große Namen bezieht, ohne die Praxis und damit auch ohne die Nachteile und Verwerfungen der eigenen Konzepte in den Blick zu nehmen“.

Nachdem bis hierhin Gefahren und Problematiken, welche mit der reformpädagogischen Ausrichtung von Internaten verbunden sein können, thematisiert wurden, soll es im Folgenden darum gehen, das LEH Schwanenburg vorzustellen und auch in Bezug auf vergangene Missbrauchsvorfälle in Landerziehungsheimen zu reflektieren.

4.5. Das reformpädagogische Internat Schwanenburg – Ein typisches LEH? Zum Forschungsfeld

Das Landschulheim Schwanenburg⁹⁴ soll in diesem Abschnitt näher beleuchtet und in seinen konzeptionellen Besonderheiten dargestellt werden. Es zeichnet sich – anders als die meisten Landerziehungsheime – durch seine Nähe zum städtischen Leben aus, dennoch ist es am Stadtrand gelegen. Im gewählten Landschulheim übersteigt die Zahl externer Schüler die der internen, auch dies ist untypisch für solche Internate. Dort lebten zur Zeit meiner Feldphase Heranwachsende zwischen zehn und 20 Jahren. Gibson/Helsper (2012, S.229) beschreiben als „idealtypische Form“ von Internatsschulen, dass die Mehrheit der Schüler im Internat lebt. Es existiert dort eine Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe, sodass das Landschulheim Schwanenburg nicht nur Kinder von Eltern besuchen, welche ihr Kind selbst dort „hinschicken“ und das Geld zur Finanzierung des Internats- und Schulaufenthalts selbst aufbringen, sondern auch ein Teil der Internatler (davon einige mit „besonderem Förderbedarf“ aufgrund von Hoch- oder überdurchschnittlichen Begabungen) vom Jugendamt unterstützt und begleitet wird.

⁹⁴ Meine Ausführungen im Folgenden basieren auf dem Internetauftritt der Institution und sind zudem etlichen Flyern und Prospekten des Landschulheims Schwanenburg entnommen, welche auch den Familien, die ihre Kinder dorthin ‚schicken‘, zur Verfügung stehen. Insofern beinhalten die folgenden Abschnitte auch das Ideal bzw. die Sicht der institutionell Tätigen, diese wird jedoch an jenen Stellen, wo es mir möglich ist, durch Interviewaussagen der Jugendlichen untermauert oder relativiert. Gleichzeitig haben die Ausführungen in den folgenden Abschnitten ihre Grenzen dort, wo die Anonymität der Institution verletzt würde.

Zur Odenwaldschule unterscheidet sich das LEH Schwanenburg u.a. darin, dass Lebens- und Lernbereich hier personell und räumlich getrennt sind, wie bereits a.a.O. hervorgehoben. Hiermit verbunden ist nicht nur, dass die Internen nicht von ihren „Familienoberhäuptern“ und weiteren Erziehern unterrichtet werden, sondern vor allem, dass Außenstehende, nämlich die Lehrer, als zusätzliche Externe agieren, denen sich die Heranwachsenden eventuell mit ihren Problemen und Sorgen anvertrauen. Die Heranwachsenden leben hier nicht mit ihren Lehrern unter einem Dach, sodass das Ausbalancieren der antinomischen Spannung zwischen Nähe und Distanz für Erzieher, Interne und Lehrer dort einfacher sein dürfte, denn es gibt hier weniger Abhängigkeiten aufseiten der Heranwachsenden als etwa in der Odenwaldschule, wo die Internatler kaum Möglichkeiten hatten, den Pädagogen auszuweichen oder zu fliehen. Gerade die Tatsache, dass Schüler und Lehrer sich duzen, ihre Freizeit gemeinsam verbringen und Tag und Nacht auf engem Raum zusammenleben, führt dazu, dass das Beziehungsgeflecht diffus werden und die notwendige Distanz verloren gehen kann (vgl. auch Bündel 2011, S.163).

Das pädagogische Konzept des LEH Schwanenburg bringt schließlich eine viel stärkere Öffnung der Institution nach außen hin mit sich, d.h., hier besteht ein Mehr an Transparenz, diese ist gleichzeitig gewährleistet dadurch, dass die Schüler nicht nur unter sich sind, sondern die Mehrheit der Schüler auf der internatseigenen Schule im Falle des LEH Schwanenburg Externe sind. Auch existiert dort neben einem Schulleiter konzeptionell bedingt auch ein Internatsleiter und damit eine weitere potentielle Vertrauensperson für die Internen.

Anders als in der pädagogischen Konzeption der Odenwaldschule, die sich als „umfassende[r] Familienersatz und vollständiger Lern- und Lebensort“ (Kaufmann 2014, S.83) für die Heranwachsenden begriff, begreift sich das LEH Schwanenburg als familienergänzende Instanz. Hier wird also vielmehr der Aspekt der Kooperation mit den Eltern in den Fokus gerückt als im Fall der Odenwaldschule, welche für sich beanspruchte, die Familie ‚ersetzen‘ zu können und zu wollen. Es zeigt sich schließlich, dass bestimmte Strukturen sexuellen Missbrauch in reformpädagogischen Institutionen befördern können. Wenngleich Prävention und Intervention bedeutsame Maßnahmen zum Schutz der Heranwachsenden darstellen, verspricht aber auch die größtmögliche Kontrolle keinen hundertprozentigen Schutz vor Pädophilen.

Im Folgenden sollen einige Anmerkungen zum Sample der vorliegenden Studie erfolgen. Diese haben ihre Grenzen dort, wo die Anonymität der Interviewten verletzt würde, sodass die Ausführungen knapp gehalten werden sollen.

4.5.1. Das Sample: Einige Anmerkungen zu den Interviewpartnern

Aufgrund des Engagements meines „gatekeepers“ im Internat erklärten sich schließlich zehn Interessierte im Alter ab 16 Jahren für ein Interview mit mir bereit, zudem zwei weitere Jugendliche, welche etwas jünger waren. Ich hatte eigentlich vor, Internatler ab 15-16 Jahren zu interviewen, dies unter dem Vorwissen, dass sich anhand von Untersuchungsergebnissen wiederholt zeigt, dass Jugendliche erst ab etwa 16 Jahren fähig sind, biografische Verknüpfungen

herzustellen (vgl. Habermas/Praha 2001). Bei den von mir untersuchten Jugendlichen zeigte sich, dass neben weiteren Einflussfaktoren vor allem individuell-biografische Erfahrungen und weniger das Alter als solches über Erzählfähigkeit mitbestimmen. Das Sample der vorliegenden Studie beinhaltet jeweils sechs weibliche und sechs männliche Interviewte. Die Interviewten unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Aufenthaltsdauer im Internat, diese betrug mitunter ca. sechs Jahre, die kürzeste Verweildauer in diesem Kontext betrug ein halbes Jahr. Hinsichtlich der sozialen Herkunft kann an dieser Stelle gesagt werden, dass im Fall von einigen der Interviewten das Jugendamt den Internatsaufenthalt finanzierte, was nicht bedeutet, dass die Familien der anderen Heranwachsenden per se über hohe finanzielle Ressourcen verfügen. Vielmehr zeigte sich, dass Eltern mitunter bereit sind, Kredite aufzunehmen oder sich selbst finanziell stark einzuschränken, um dem Kind den Internatsaufenthalt zu ermöglichen. Einige der Interviewten in meinem Sample haben einen Migrationshintergrund, d.h., dass mindestens ein Elternteil und/oder der Interviewte selbst in einem anderen Land geboren wurden. Auch hinsichtlich der familiären Situation erweisen sich die Interviewten als heterogen: So war die Hälfte der Befragten Einzelkind, fünf haben einen Bruder oder eine Schwester und lediglich ein Interviewpartner hat zwei Geschwister. Darüber hinaus finden sich in einigen Interviews Scheidungsgeschichten und Depressionen bzw. eine psychische Labilität eines Elternteils. Hinsichtlich der elterlichen Formalbildung lässt sich sagen, dass auch hier das Spektrum breit ist. So verfügen zwar in den meisten Fällen beide Elternteile über einen Hochschulabschluss, jedoch lassen sich auch Fälle finden, in welchen zumindest ein Elternteil einen Haupt- oder Realschulabschluss aufwies.

Im Folgenden soll es nun darum gehen, den Sozialisationskontext Landschulheim Schwanenburg näher zu bestimmen. Dabei wird auf die reformpädagogischen Grundsätze und konzeptionellen Bestimmungen ebendieser Institution eingegangen.

4.5.2. Das Leben im Internat: Reformpädagogische Grundsätze und Leitlinien

Das Landschulheim Schwanenburg wird in Broschüren wie im Internet als Partner der Familie dargestellt, diese soll bei der Erziehung unterstützt werden. Eine Erziehung und Bildung in reformpädagogischer Tradition im Lietzchen Sinne scheint dabei von besonderer Bedeutung zu sein, die Bildung als ganzheitliche soll Fokus des pädagogischen Handelns und der Sozialisation in dieser Institution sein. Das LEH wird dabei als weltoffen entworfen; Konfessionszugehörigkeit, Nationalität, politische Bindung sowie Milieuherkunft scheinen unbedeutend zu sein. Jeder Heranwachsende soll je nach Bedarf Hilfe und Unterstützung bekommen. Ihnen soll Vertrauen entgegengebracht und ihre Ängste und Sorgen sollen ernst genommen werden. Ziele sind dabei insbesondere Selbständigkeit, Respekt, Toleranz und Eigenverantwortlichkeit. Die ganzheitliche Bildung und Erziehung impliziert in diesem LEH, dass die Besonderheiten jedes Einzelnen erkannt und gefördert werden sollen. Das Individuum mit seinen Stärken und Schwächen steht demnach im Zentrum der pädagogischen Arbeit. Während Stärken gefördert werden sollen, gilt es Schwächen abzubauen bzw. den Umgang mit diesen zu lehren. Hier klingt bereits an, dass auch im für meine

Untersuchung gewählten LEH die drei Elemente Land, Erziehung und Heim eine bedeutende Rolle zu spielen scheinen. So ist die Einrichtung etwas abgelegen, die ganzheitliche Erziehung und Bildung gilt als erstrebenswertes Ideal und den Heranwachsenden soll ein Ort geboten werden, an welchem sie sich heimisch fühlen.

Insbesondere an Internatswochenenden wird die Gemeinschaft zu stärken versucht, etwa durch erlebnispädagogisch orientierte Unternehmungen. Sowohl im schulischen wie auch im Freizeitbereich geht es den internatseigenen Darstellungen zufolge weniger um Konkurrenzkampf und Leistungsdruck als vielmehr um das Bereitstellen von Räumen zur Selbsterprobung, Toleranz, Weltoffenheit und Gerechtigkeit. Insbesondere die Freizeit soll als seelischer Ausgleich dienen und der sinnvollen Gestaltung gewidmet werden.

Gibson/Helsper (2012, S.229f) konstatieren aufgrund ihrer Forschung in einem westdeutschen Internat, dass dieses sich einerseits auf die internatseigene Tradition beruft, andererseits jedoch auch auf gesellschaftliche Veränderungen zu reagieren bereit ist, z.B. durch Kooperationen mit anderen Institutionen wie Projekt- und Partnerschulen. In ähnlicher Weise wie bei Gibson/Helsper beschrieben, zeigt sich auch am Landschulheim Schwanenburg neben dem Festhalten am Altbewährten eine konzeptionelle Öffnung. Dies wird in schul- und unterrichtskonzeptioneller Hinsicht (z.B. wurde die Möglichkeit des Erwerbs des internationalen Abiturs geplant und inzwischen eingeführt) oder anhand der Auflösung von bis vor kurzem noch verpflichtenden AGs der Internen deutlich. Hierin zeigt sich eine Orientierung der pädagogisch Tätigen auch an den Bedürfnissen der Internatler, sodass diese mitunter aus Zwängen befreit werden, anstatt für Regelabweichungen, etwa Nicht-Ernstnehmen der AG-Tätigkeit, sanktioniert zu werden. Gleichzeitig wird im Internat an der langjährigen Tradition der für die Internen verpflichtenden und mehrfach im Schulhalbjahr stattfindenden Projektsamstage bis heute festgehalten.

Den Heranwachsenden wird die Möglichkeit gegeben, sich mit Handy/Smartphone und PC sowie Spielkonsole altersgemäß und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen. Erst wenn das damit verbundene, vonseiten der Lehrer und Erzieher gewährte Vertrauen missbraucht wird, kommt es zu Sanktionen. Der Computer wird im schulischen Kontext als Arbeitsgerät eingesetzt, sodass die Kinder und Jugendlichen früh einen adäquaten Umgang mit ebendiesem lernen (sollen). In den Internatsauftritten wird betont, dass bei übermäßigem Spielkonsolen-, Handy-, Fernseh- oder PC-Konsum interveniert wird, dies aber in der Regel nicht notwendig sei, da die Heranwachsenden sich lieber mit Gleichaltrigen beschäftigen – und dazu fähig sind, ohne sich zu langweilen. Zudem würden die vielfältigen Möglichkeiten der Freizeitgestaltung sowie regelmäßig stattfindende Wohngruppenaktionen dazu dienen, dass die Kinder und Jugendlichen ihre Freizeit sinnvoll gestalten.

Die *schulische Bildung* erfahren die Internatler schließlich gemeinsam mit den Externen. Das Einzugsgebiet des Internats erweist sich insgesamt als groß: Die Internatler kommen z.T. aus dem Ausland und Externe aus umliegenden Dörfern. Die Klassengrößen werden jeweils so klein wie möglich gehalten, alle Klassenstufen sind mehrzünftig. Die Schule kann dort ab der fünften Klasse

besucht werden, auch eine besondere Förderung Hochbegabter ist konzeptionell verankert. Zentral ist in dieser Institution – wie in allen LEH angegliederten Schulen – die ganzheitliche Bildung. Neben der Wissensvermittlung in verschiedenen Fächern sollen auch spezifische Begabungen entdeckt und gefördert werden, im schulischen Kontext werde – so zeigt sich anhand der Broschüren – hier also bereits an sozialen Kompetenzen wie Team-, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit, Ich-Stärke und Selbstreflexivität gearbeitet. Projekt- und Freiarbeit ab der fünften Klasse sind in dieser Einrichtung ebenso konzeptionell verankert wie kulturelle Bildung und erlebnispädagogische Aktivitäten auch im schulischen Rahmen. Zusätzlich gibt es in zwei Klassenstufen einen jahrgangübergreifenden Wahlpflichtunterricht, hier kann aus verschiedenen Bereichen (naturwissenschaftlich-technisch, Gärtnern, Rudern, Reiten, Theater, Chor etc.) gewählt werden. Im schulischen Kontext existieren neben der Freiarbeit zudem AGs. Im Rahmen des Ganztagschulkonzepts finden darüber hinaus verpflichtende AGs auch für einige externe Schüler statt. Der Unterricht wird von einem Lehrerteam größtenteils in Doppelstunden abgehalten, was soll dazu dienen soll, die Unruhe im Unterricht zu mindern.

Auf dem Gelände des Internats besuchen die Internatler nicht nur die Schule, sondern sie *leben auch anderen mit Gleichaltrigen* in Wohngruppen in unterschiedlichen Häusern zusammen. Die Zimmergestaltung obliegt – sofern Vorgaben eingehalten werden – den Internatlern selbst, so sei eine individuelle Gestaltung der Wände durch Poster und das Mitbringen von persönlichen Gegenständen durchaus gewünscht – Ziel sei schließlich, dass sich der Heranwachsende im neuen Umfeld heimisch fühlt. Freundschaften unter Heranwachsenden entstehen idealerweise infolge des Zusammenlebens in Gruppen quasi ‚automatisch‘ durch das gemeinsame Bewältigen des Alltags im schulischen sowie außerschulischen Kontext. Stabile Freundschaften und Kontakte zur Gemeinschaft werden als wichtige Bestandteile des Internatslebens thematisiert. Das Konzept des Landschulheims Schwanenburg zielt darauf ab, die dort lebenden Heranwachsenden durch die räumlichen Gegebenheiten und konzeptionellen Vorstellungen während ihrer Schulzeit zu begleiten, die im *Internat* pädagogisch Tätigen sollen schulisches Lernen ergänzen und die Heranwachsenden in ihrer Identitätsentwicklung unterstützen, indem Erfahrungsräume bereitgestellt werden, in welchen eigene Stärken und Schwächen selbst erprobt werden können.

Der *Tagesablauf* der Internatler ist jedoch stark vorstrukturiert: Die Heranwachsenden werden geweckt und frühstücken gemeinsam, bevor sie den Vormittag in der Schule verbringen. Das Frühstück ist verpflichtend, eine Nicht-Teilnahme führt zu Sanktionierungen. Je nach Alter kehren die Internatler nach dem Mittagessen zurück in den schulischen Unterricht, bevor sie sich dem Anfertigen der Hausaufgaben und Lernen widmen (sollen). An bestimmten Tagen engagieren sie sich (verpflichtend) in Freizeit-AGs. Zudem wird auch das soziale Engagement durch die freiwillige Übernahme bestimmter Verantwortungen in AGs gefördert (z.B. Haussprecher, Reitstall, Schulshop, Präventionsarbeit). An einigen Abenden gibt es spezielle Aktivitäten wie Versammlungen der einzelnen Häuser oder andere gemeinsame Tätigkeiten, die Nachtruhe ist je nach Alter gestaffelt, gilt jedoch ab 22.30 Uhr auch für die älteren Internen. Während der

Internatswochenenden wird verschiedenen Aktivitäten nachgegangen, diese finden mit der eigenen Hausgemeinschaft statt, die Teilnahme ist verpflichtend. Darüber hinaus unterstützen wiederkehrende, fest etablierte gemeinsame Feste (Weihnachtsfeier, Fasching, Herbstfest etc.) den Rhythmus des Internatslebens. Auch finden – dies gilt für die jüngeren Internatler, die sich nicht allein vom Gelände entfernen dürfen – in regelmäßigen Abständen gemeinsame Supermarkt-Besuche statt.

Ein *Regelwerk* hat natürlich auch dieses Internat: Sexuelle Kontakte sowie der Konsum von Alkohol und Drogen (Rauchen und Alkohol ab 18 Jahren, ersteres nur in/an dafür vorgesehenen Zeiten/Orten, Alkoholkonsum nur in Ausnahmefällen auf dem Gelände) sind ebenso unerlaubt wie das nächtliche Verlassen der Häuser oder Gewähren von Zutritt für Dritte ohne vorherige Absprache. Im Landschulheim Schwanenburg gibt es – wie in den meisten solcher Institutionen – auch Drogenkontrollen. Regelübertritte werden laut Internatsselbstverständnis sanktioniert, es kommt hierbei erst einmal zu Ermahnungen und Gesprächen, bei groben Verstößen wird gemeinsam abgestimmt, inwiefern die Androhung eines Verweises ausgesprochen wird bzw. ein Antrag auf Internatsverweisung gestellt wird. Das Regelwerk macht darüber hinaus auch klare Vorgaben im Hinblick auf die Sauberkeit des eigenen Zimmers, die Teilnahme an bestimmten Mahlzeiten sowie auf feste Lern- und Hausaufgabenzeiten. Ebenso ist die Teilnahme in verschiedenen AGs bindend. Zwar können die Internatler (je nach Alter in Kleingruppen oder allein) das Schulgelände verlassen, dabei ist eine vorherige Abmeldung bei dem zuständigen Erzieher notwendig. Ebenso sind Zeiten für Abreise vor und Anreise nach Heimfahrtwochenenden streng geregelt.

Nachdem hier nun ein allgemeiner und kurzer Überblick über das Leben im Landschulheim Schwanenburg gegeben wurde, soll es im Folgenden um die drei ausgewählten Fallstudien gehen.

5. Biografien jugendlicher Internatler: Drei exemplarische Fallrekonstruktionen

Während in den vorangegangenen Kapiteln sowohl rahmentheoretische Bezugslinien als auch method(olog)ische Überlegungen im Kontext der Studie sowie das Forschungsfeld detailliert betrachtet wurden, soll es hier darum gehen, drei exemplarische Jugendbiografien zu rekonstruieren und aus anerkennungstheoretischer Perspektive zu analysieren. Wie bereits im dritten Kapitel dargelegt, ist nicht Ziel meiner Arbeit, eine Typologie jugendlicher Internatler darzulegen, sondern vielmehr Einblicke zu geben in Lebenswege von Internatlern sowie, damit verbunden, in die individuell-biografische Bedeutung des Sozialisationskontexts Internat. Dazu werden die in diesem Kapitel dargestellten Fallstudien zuerst in einem biografischen Portrait sehr ausführlich dargelegt und in einem zweiten Schritt hinsichtlich der Bedeutung spezifischer Anerkennungserfahrungen in Familie sowie in institutionellem und Peer-Kontext für die Identitätsentwicklung interpretiert. Dabei soll es auch darum gehen, herauszustellen, welche Chancen und Grenzen im Hinblick auf das biografische Gewordensein mit dem Internatsaufenthalt einhergehen.

Wenngleich im Folgenden der Fokus auf der Rekonstruktion der drei Jugendbiografien von Stefanie Kluge, Sebastian Schmidt sowie Maximilian Kowalski liegt, wird stellenweise auch Bezug genommen auf einzelne Aussagen anderer, im Kontext dieser Studie interviewter Jugendlicher. Diese, im Fließtext immer auch kenntlich gemachten Bezugnahmen dienen sodann als Vergleichshorizonte im Zuge der Rekonstruktionen der hier ausführlich dargelegten Fallstudien. Auf einen biografischen Exkurs zu den jeweiligen Vergleichsfällen wurde in der vorliegenden Studie dabei verzichtet, da es dabei lediglich um Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Hinblick auf einzelne Aspekte wie das Erleben einer Klassenwiederholung ging, nicht jedoch um die Rekonstruktion der identitären Bedeutung der Erfahrungen ebendieser Jugendlichen.

5.1. Fallrekonstruktion Stefanie Kluge (17) – „den Wettkampf hab ich eigentlich immer und überall gesucht“

Stefanie Kluge war zum Zeitpunkt des Interviews 17 Jahre alt, der Kontakt zu ihr wurde mir durch den stellvertretenden Internatsleiter ermöglicht. Zum Zeitpunkt des Interviews besuchte Stefanie die zwölfte Klasse des Landschulheims Schwanenburg, auf welches sie ein halbes Jahr zuvor gewechselt war. Im Unterschied zu vielen meiner anderen Interviewpartner habe ich Stefanie vor dem gemeinsamen Interview bei einem Mittagessen im Landschulheim bereits kennenlernen können. Sie wirkte freundlich und sehr interessiert an meinem Vorhaben, Jugendliche zu interviewen, sodass wir gemeinsam einen Termin vereinbarten.

Während des Interviews, welches durch meine Erzählaufforderung⁹⁵ mitgerahmt wurde, entstand eine lockere Atmosphäre zwischen uns, sie hielt während ihrer Ausführungen viel Blickkontakt zu mir. Nach dem Interview und anschließend an das Ausfüllen des Kurzfragebogens fragte sie mich nach meinem Studiengang und versicherte sich noch einmal, dass die Erhebung für eine Doktorarbeit ist.

Den Fall Stefanie Kluge habe ich in verschiedene thematische Abschnitte unterteilt, beginnend mit dem biografischen Portrait. Anschließend sollen neben einer Analyse der Bedeutung von Familie

⁹⁵ Folgender Interviewausschnitt stellt meine Erzählaufforderung und eine (verkürzte) Interpretation ebendieser dar:

„I: Und dann gehts los [jo] also erstma Danke Danke dass du [lachend] das mit mir überhaupt machst [lachend] [gerne gerne]+ ähm ja als erstes möcht ich dich bitten auf dein gesamtes Leben zurückzublicken und auf deine Erinnerungen und Erfahrungn und ähm ja mir alles zu erzähl was dir wichtig is ähm also erzähl bitte dein Leben von Anfang an bis heute du kannst dir auch Zeit lassen ruhich zum Nachdenken [ok] und ich stell später vielleicht auch Nachfragen [ok] (.)“ (Orig. S.1, Z1-6).

Das kurze „Warm up“ sowie mein Stimulus weichen hier nicht maßgeblich von jenen in den anderen, von mir geführten Interviews ab. Mein zweimaliges Bedanken für Stefanies Bereitschaft stellt im Vergleich in dieser Form jedoch etwas Einmaliges dar. Hierin zeigt sich eine besondere Hervorhebung meiner Dankbarkeit ihr gegenüber. Gleichzeitig markiere ich die Interviewsituation durch das Bedanken als ‚nicht normale‘ Situation und stelle Stefanies Bereitschaft hierzu als nicht selbstverständlich heraus. Stefanie wird mit den Anforderungen, welche ein narratives Interview impliziert, (vorerst) nicht allein gelassen, indem ich ihr signalisiere, dass ich Nachfragen stellen würde, sofern mir Informationen fehlen sollten. Deutlich wird, dass Stefanie meinen Intervieweinstieg mehrmalig unterbricht, zum einen, um darauf hinzuweisen, dass sie bereit für das Interview ist („jo“) sowie des Weiteren, um ihre Bereitschaft, mir zu helfen, zu signalisieren. Diese Bereitschaft wird durch die doppelte Nennung des Wortes „gerne“ noch einmal mehr hervorgehoben, dies kann jedoch auch als Reaktion auf meine doppelte Nennung des Wortes „Danke“ gedeutet werden. Meine alles umfassende Bitte an Stefanie, das eigene Leben zu erzählen, ist schließlich mit einer Reflexionsfähigkeit ihrerseits verbunden. Zudem sollen Erinnerungen erzählt werden – also mehr als das eigene Leben, nämlich eine Selbstverortung in ebendiesem. Die Andeutung dessen, dass die Erzählung des eigenen Lebens meine ‚erste Bitte‘ ist, also noch weitere folgen würden, ist hier sicherlich wie in einigen anderen meiner Interviews eine Erklärung dafür, dass die Stegreiferzählung relativ kurz ist. Das Gewähren von *allen individuell wichtigen* Aspekten, welche erzählt werden sollen sowie von *„Zeit zum Nachdenken“* und die Erwähnung dessen, dass Nachfragen folgen könnten, implizieren, dass Stefanie selbst entscheiden kann, was sie erzählt und, dass sie Zeit zum Selektieren des subjektiv Bedeutsamen hat. Gleichzeitig wird deutlich, dass sie das eigene Leben *„von Anfang an“* erzählen soll und damit eine grobe Struktur vorgegeben wird. Stefanies in der doppelten Nennung des Wortes „ok“ erkennbare Ratifizierung deutet darauf hin, dass sie die von mir gestellten Anforderungen verstanden hat. Hierauf verweist auch die Tatsache, dass es anders als in einigen anderen meiner Interviews keine Aushandlungsphase gab, nach einer Sekunde Pause begann Stefanie ihre biografische Erzählung, welche jedoch nach wenigen Minuten mit einer Rechtfertigung dafür, im Internat zu sein, endete. Sodass sich im biografischen Portrait auch Stellen aus dem Interview finden, welche nicht der Stegreiferzählung entnommen wurden, sondern Antworten auf meine (vorwiegend) erzählgenerierenden Nachfragen im Interview waren. Entsprechende Ausschnitte wurden entsprechend gekennzeichnet, z.B. mit *„a.a.O. im Interview“* oder *„auf Nachfrage bzgl. xy schildert Stefanie“*.

für die Identitätsentwicklung aus anerkennungstheoretischer Perspektive auch jene von Schule und Gleichaltrigen hierfür herausgestellt werden. Abschließend möchte ich die biografische Bedeutung des Internats vor dem Hintergrund von Stefanies spezifischen Erfahrungen im familialen, regelschulischen sowie Peer-Kontext herausstellen und auf weitere Fallspezifika eingehen, bevor die Ergebnisse der Fallrekonstruktion abschließend resümiert werden.

5.1.1. Biografisches Portrait

Stefanie beginnt ihre biografische Erzählung im Interview im Modus eines Berichts. Sie thematisiert im Zuge ihrer Schilderungen über das eigene Leben nicht ihre Geburt oder den Geburts- bzw. Wohnort. Eine nachträgliche Bestimmung von Stefanies Geburtsort ist aufgrund ihrer Interview-Aussagen insgesamt nicht möglich gewesen, lediglich Geburtsdatum und Wohnort konnten aus dem von uns anschließend an das Interview gemeinsam ausgefüllten Fragebogen rekonstruiert werden. Entsprechend wuchs in einer 50.000 Einwohner großen westdeutschen Stadt auf, sie war zum Interviewzeitpunkt 17 Jahre alt. Im Zuge ihrer Stegreiferzählung überspringt sie ihre ersten drei Lebensjahre und macht den Eintritt in eine Institution als den Beginn ihres Lebens fest⁹⁶:

„Ja also von drei bis sechs war ich im Kindergarten [hm] ich hab Judo gemacht in der Zeit einiges an Sport [hm] meine Eltern sind oft mit mir wandern gegangen“ (Orig. S.1, Z8-9).

Neben der Erwähnung der Institution Kindergarten, welchen Stefanie drei Jahre lang besuchte, zeigt sich, dass für sie der Judoverein eine weitere erwähnenswerte Institution im Vorschulalter darstellte. Insgesamt habe sie „einiges an Sport“ gemacht wie sie sagt, dies verweist darauf, dass ihre sportlichen Aktivitäten im außerinstitutionellen Rahmen und/oder weiteren institutionellen Settings anzusiedeln waren. Mit der Benennung von Aktivitäten wie Judo und Wandern bringt sie ihre Sportlichkeit bereits im frühkindlichen Alter zum Ausdruck. Diese wird als familial gerahmt durch die Eltern beschrieben, die während des Aufwachsens Zeit mit ihr verbrachten und gemeinsam Ausflüge in die Natur unternahmen. Das Aktivsein lässt sich damit als von ihr familial tradiert wahrgenommen herausstellen.

Stefanie wechselt nach der kurzen Benennung familialer Erlebnisse erneut in den institutionellen Rahmen und bleibt auch hier auf einer beschreibenden und die Erfahrungen verallgemeinernden Ebene. Dies führt dazu, dass ihre Erlebnisse auch diesbezüglich nicht detaillierter geschildert wurden, so formuliert sie:

„ich hatte schon im Kindergartn oft Probleme mit andern dass ich nur bei den Jungs war weil ich kurze Haaare hatte [hm] und dann hieß es von den Mädchen z.B. ähm du bist n Junge wir spielen nich mit dir“ (Orig. S.1, Z10-12).

⁹⁶ Es kann einerseits vermutet werden, dass sie auf den Wortlaut meines Stimulus reagierte, im Zuge dessen ich gebeten habe, von „Erinnerungen und Erfahrungn“, die individuell „wichtig“ sind, zu erzählen. Demnach ist möglich, dass sie die ersten Lebensjahre nicht erinnert werden und daher ausblendet ebenso wie, dass die ersten Lebensjahre ihr retrospektiv unwichtig resp. ‚normal‘ erscheinen und daher nicht „wichtig“. Möglicherweise spielen andererseits jedoch auch die Einsozialisierung in ein „institutionelles Ablaufmuster“ (Schütze 1984, S.92, vgl. hierzu Kapitel 3) sowie die Tatsache, dass wir das Interview im Internat, und damit im institutionellen Kontext durchgeführt haben, eine Rolle bei ihrer Selektion nennenswerter Erfahrungen.

Im Kontext ihrer Problematiken mit Peers im Kindergarten, welche hier verallgemeinernd und als den Kindergartenalltag begleitend („oft“) angedeutet werden, thematisiert sie, dass sie sich von den anderen Mädchen als isoliert wahrgenommen hat. Der Besuch dieses institutionellen Kontextes war dementsprechend mit dem Beginn von Problematiken mit sozialen Anderen gleichen Geschlechts verbunden, wie sie mit dem Wort „schon“ andeutet. Ihre „Probleme“ bestanden hier darin, von den gleichgeschlechtlichen Peers im Kindergarten gespiegelt zu bekommen, dass sie nicht über entsprechende Attribute verfügt bzw. nicht die sozialen Kategorien der anderen erfüllt, um als Mädchen angesehen zu werden und führten zu Erleidenserfahrungen ihrerseits. Inkludiert ist in Stefanies Äußerung ein Empfinden von sich als Opfer der weiblichen Peers. Die Mädchen im Kindergarten werden von ihr in Bezug auf ihren Umgang mit ihr als homogene Gruppe beschrieben, welche spezifische Vorstellungen von Geschlechtszugehörigkeit hatte. Deren (Nicht-)Entsprechung entschied schließlich Stefanies Empfinden nach über (Nicht-)Zugehörigkeit zur Gruppe. Hiermit verbunden war für sie das Erfahren von Andersartigkeit und infolgedessen das Gefühl, ausgegrenzt zu werden. Die gespiegelte Andersartigkeit ist hier folglich negativ konnotiert, denn das Sich-Befinden bei den Jungs sowie die kurzen Haare führten Stefanie zufolge dazu, dass die gleichgeschlechtlichen Peers nicht mit ihr spielen wollten, sie von diesen stattdessen eine Zugehörigkeit zu den Jungs attribuiert bekam („du bist n Junge“). Im Kontext der männlichen Peers gelang es ihr weniger problematisch, ein Gefühl von Zugehörigkeit zu erfahren, sodass diese ihre primäre Bezugsgruppe bildeten.

Stefanie macht im weiteren Verlauf des Interviews deutlich, dass sie nicht nur mit weiblichen Peers im Kindergarten Probleme hatte, sondern auch mit den dortigen Erziehern:

„und ja hab auch oft Ärger von den Erziehern dann gekriegt obwohl ich überhaupt nichts dafür konnte“ (Orig. S.1, Z12f).

Die evidente Erfahrung, von den Autoritäten im Kindergarten Sanktionen zu erfahren, war aufgrund des eigenen Unschuld-Empfindens für Stefanie verbunden mit dem Nichtverstehen des Erzieher-Handelns und auch retrospektiv mit dem Gefühl, ungerecht behandelt worden zu sein. Dies inkludiert erneut das Sich-Empfinden als Opfer in der Retrospektive. Die erneute Verwendung des Wortes „oft“ verweist auch hier auf eine den Alltag begleitende Erfahrung von Stigmatisierung – sowohl im Peer-Kontext als auch vonseiten der Autoritäten. Stefanies Thematisierung der Kindergartenzeit verweist auch darauf, dass die Erzieher die geschlechtsspezifischen Vorstellungen der Mädchengruppe mitgetragen haben, sodass Stefanies Erfahrung evident wurde. Die sozialen Kategorien der anderen hatte sie zur Kenntnis genommen. Ihre Suche nach einer eigenen Identität bestand schließlich vordergründig darin, sich mit diesen Kategorien auseinanderzusetzen und die Kritik an ihr für sich abzuwehren. Gleichmaßen werden in ihren Thematisierungen auch ihr gegenwärtiges Leiden unter den damaligen Erfahrungen und ihr Unverständnis im Hinblick auf das Erzieherhandeln deutlich.

In ihrer Eingangserzählung verweist Stefanie auch darauf, dass sie sich im Kindergartenalter

„für Naturwissenschaften und sowas intressiert {hat, Anm. J.-L.R.} [hm] öhm und hab viel

was mit Vulkanen geguckt und da ham die Erzieher mein Eltern gesagt hm die is noch zu klein die brauch das nich wissen“ (Orig. S.1, Z16ff).

Hierin deutet sich zwar an, dass ihre Interessen keine geschlechtsstereotypen waren. Jedoch wird auch deutlich, dass die Erzieher Stefanies Interessen vor allem als nicht altersangemessen bewerteten und dies auch ihren Eltern spiegelten. Die Erzieher werden damit von Stefanie erneut als diejenigen wahrgenommen, die ihr und Dritten spiegeln, dass sie anders ist als die Norm und daher auch anderer Behandlung bedarf, diese ist hierbei erneut negativ konnotiert.

Mit fünf Jahren begann Stefanie Klavier zu spielen, hierfür übte sie Zuhause. Die Mutter kontrollierte ihr zufolge, dass sie *„jeden Tag {..., Anm. J.-L.R.} eine Stunde Klavier geübt ha{t}“* (Orig. S.23, Z754). Das Auswählen des Klaviers als Musikinstrument sowie das Begleiten und Kontrollieren des Instrument-Übens durch die Mutter bereits in frühen Jahren können als Verweis auf eine institutionalisierte Kindheit, wie sie in aufstiegsorientierten Familien der Mittelschicht nicht untypisch ist, interpretiert werden (vgl. Merkle/Wippermann 2008, S.146).

Gegen Ende der Kindergartenzeit, als Stefanie sechs Jahre alt war, zogen die Eltern mit ihr ins Haus der Großeltern mütterlicherseits. Stefanie begründet dies auf Nachfrage nach der Rolle ihrer Großeltern während des Aufwachsens hin damit, dass die Großeltern ihren Alltag allein nicht länger bewältigen konnten⁹⁷:

„wir sind praktisch in deren Haus dazugezogen weil die gesagt ham wir bekomm das nich mehr hin [hm] und ähm ja seit ich sechs Jahre alt war warn Oma und Opa immer da“ (Orig. S.6, Z178-180).

Für Stefanie war der Umzug damit verbunden, dass die Großeltern von nun an *„immer da“*, für sie folglich *„immer“* ansprechbar waren und sie in ihrem Aufwachsen begleiteten. Inwiefern ein Ortswechsel hiermit verbunden war, wird nicht thematisiert. Deutlich wird jedoch, dass sie seit dem sechsten Lebensjahr in einem Dreigenerationenhaushalt aufwuchs und dabei das einzige Kind war, also ausschließlich mit Erwachsenen zusammenlebte.

Stefanies Thematisierung von Erfahrungen im schulischen Rahmen, welchen sie seit 2002, also ab dem Alter von fast sieben Jahren, besucht, ist ausführlicher als jene im institutionellen und familialen Kontext vor der Einschulung. Auch hier beschreibt sie sich – wie bereits im Kindergartenkontext – als jemand, der bei Peers und Autoritäten in Institutionen aneckt. Im Interview thematisierte sie entsprechend vordergründig die soziale Ebene ihres Grundschulzeit-Erlebens und nicht etwa ihre Erfahrungen im Leistungsbereich:

„und ja Grundschule das erste Jahr Grundschule das erste Jahr mitm Klassenlehrer hab ich mich überhaupt nich verstanden ich war [lachend] fast jede Woche inne+ Schlägerei mit eim aus ner andern also mit eim aus meiner Klasse ähm verwickelt weil wir uns überhaupt nich verstandn haben“ (Orig., S.1, Z19-22).

Stefanie bringt zum Ausdruck, dass sie im Alter von sieben Jahren in körperliche Auseinandersetzungen mit einem Mitschüler *„verwickelt“* war. Hieraus geht hervor, dass sie zur Problemlösung regelmäßig (*„fast jede Woche“*) selbst physische Gewalt anwandte. Dies verweist

⁹⁷ Die Großeltern väterlicherseits werden im Interview an keiner Stelle thematisiert, auf meine Frage nach der Rolle der Großeltern während des Aufwachsens spricht Stefanie lediglich die Eltern ihrer Mutter an.

einerseits darauf, dass sie körperlich hierzu in der Lage war, und andererseits darauf, dass sie nicht (mehr) nur in der Opferrolle verharrte. Ihre Ausführungen bringen zudem zum Ausdruck, dass sie sich auch männlich konnotierter Verhaltensweisen bediente, sodass neben ihren kurzen Haaren hiermit womöglich ein weiterer Aspekt hinzutrat, der dazu führte, von den Peers als nicht weiblich kategorisiert zu werden. Anhand ihrer obigen Aussage kann vermutet werden, dass die angesprochenen Problematiken mit dem Klassenlehrer aus jenen im Peer-Bereich resultierten, sodass sie infolge der körperlichen Auseinandersetzungen vom Lehrer sanktioniert wurde. Mittels der doppelten Formulierung „überhaupt nich verstand(e)n“ in obigem Zitat verweist sie auf das Fehlen jeglicher positiver Beziehungsqualität. Dementsprechend war ihr Verhältnis zu Lehrer sowie Mitschüler geprägt durch eine fehlende Vertrauensbasis und durch konflikthafte Auseinandersetzungen verbaler bzw. körperlicher Art.

Ihre Problematiken mit dem Lehrer sowie dem Mitschüler in der ersten Klasse waren für sie mit dem vorzeitigen Beenden ebendieses Schuljahres und dem Überspringen der zweiten Klasse schließlich beendet, so sagt sie im Interview:

„und dann hab ich acht Wochen vor Schuljahresende {der ersten Klasse, Anm. J.-L.R.} die zweite Klasse übersprungn [ok] und ähm ja dann die andern beiden Jahre die dritte vierte Klasse lief super ich [lachend] hab in den Sommerferien+ mit mein Eltern alles ja durchgeackert an Schulstoff was ging und meine Mutter hat sich immer mit mir hingesezt ja die is dann auch nich mehr arbeiten gegang [hm] wie sies eigentlich ma vorhatt ja (.)“ (Orig. S.1, Z 22-27).

Das Überspringen der zweiten Klasse verweist einerseits darauf, dass Stefanie im ersten Schuljahr gute bis sehr gute Leistungen zeigte und andererseits darauf, dass ihr vonseiten schulischer Vertreter zugetraut wurde, dass sie trotz beschriebener ‚Verhaltensauffälligkeiten‘ den sofortigen Übertritt in die dritte Klasse schafft. Stefanie wurde, wie sie a.a.O. im Interview erwähnt, während der ersten Klasse die Diagnose „Hochbegabung“ (Orig. S.4, Z131) gestellt. Womöglich hing das Vertrauen in sie und ihre Leistungen auch hiermit zusammen. Gleichmaßen kann der Klassenwechsel als Problemlösung von schulischer Seite gedeutet werden. Dies würde darauf verweisen, dass man sich dem Problem der konflikthafte Auseinandersetzungen im Klassenkontext darüber entledigt hat, Stefanie aus der Klasse zu isolieren.

Stefanies Sommerferien nach der ersten Klasse waren aufgrund der Notwendigkeit, den Schulstoff nachzuarbeiten, welcher infolge des Überspringens der zweiten Klassenstufe nicht im institutionellen Kontext erbracht werden konnte, schließlich durch schulisches Lernen geprägt. Die Formulierung „alles was ging“ rekuriert dabei auf ein ‚Lernen bis zum Umfallen‘, darauf, dass sie an ihre Grenzen gebracht wurde bzw. es wurde – unterstützt durch die Eltern – gelernt bis deren und/oder Stefanies Fähigkeiten sowie Motivation erschöpft waren. Die Vermittlung von Bildungsinhalten war folglich zentrales Moment der familialen Interaktion während der Sommerferien sowie darüber hinaus zentraler Bestandteil der Mutter-Kind-Interaktion auch in den folgenden Schuljahren, denn die Mutter hatte sich „immer mit {ihr, Anm. J.-L.R.} hingesezt“ wie Stefanie im Interview herausstellt. Sie benennt damit die elterliche Unterstützung implizit als

wichtige Ressource, um die dritte und vierte Klasse erfolgreich bestehen zu können.

Insbesondere Stefanies Mutter hat – vermutlich auch, da der Vater erst *„fünf Uhr abends isser zu Hause spätestens halb sechs“* (Orig. S.5, Z159f) – Zeit für die bestmögliche Vorbereitung der Zukunft der eigenen Tochter investiert und hierfür Stefanies Empfinden nach ihre eigene berufliche Karriere aufgegeben. Das Verhalten der Mutter wird dabei als typisch für ihr Aufwachsen beschrieben (*„immer“*) und bezieht sich, wie sich a.a.O. im Interview zeigte, nicht nur auf den schulischen Bereich, sondern auch auf den musikalischen. Das tägliche, durch die Mutter kontrollierte Üben in musikalischer sowie seit der Einschulung auch in schulischer Hinsicht deutet dabei auf eine mütterliche Bildungsorientierung sowie auf geforderte Disziplin und Unterordnung unter deren Erwartungen hin. Das elterliche Verhalten entspricht insofern auch jenem im Milieu der *„Bürgerlichen Mitte“*, als dass hier die Mutter klassischerweise die *„allzuständige Beschützerin und Förderin der Kinder“* (Merkle/Wippermann 2008, S.153; herv. i. O.) ist, während der Vater, der in Stefanies Fall als gelernter Vermessungstechniker *„seit knapp 40 Jahren bei der gleichen Firma“* (Orig. S.5, Z158) arbeitet, als *„Feierabendpapa“* (Merkle/Wippermann 2008, S.153) beschrieben wird – ihm kommt die Rolle des Familiernährers zu.

Stefanies Feststellung, dass die Zeit in der dritten und vierten Klasse *„super“* lief, verdeutlicht, dass sich das Lernen in den Sommerferien gelohnt hat. Auch gelang ihr nach dem Grundschulbesuch der Übertritt an das Gymnasium. Hierin zeigt sich Stefanies *„schulbiographische Passung“*⁹⁸ (Kramer 2002), welche aus ihrer Übernahme des elterlichen schulnahen Mittelschicht-Habitus resultiert. Verbunden mit dem mütterlich kontrollierten schulischen Lernen war aufseiten Stefanies eine Anpassung an schulische Normen und eine Überformung ebendieser durch mütterliche – wie sich anhand von ihrer Interviewaussage a.a.O. herausstellen lässt, in welcher sie zum Ausdruck bringt, *„dass ich {von der Mutter, Anm. J.-L.R.} teilweise schon böse Blicke für ne drei kassiert hab [ok] ((Klingel)) also eins und zwei war in Ordnung und alles andere war kritisch“* (Orig. S.24, Z784f, vgl. hierzu auch die Interpretation der Interviewstelle in 5.1.2.1.).

Dass Stefanies Leistungsstreben sich auch im musikalischen Bereich – und hier nicht nur mittels Klavierspielen – fortsetzte, wird deutlich mittels folgender Aussage aus dem weiteren Interviewverlauf: *„mit elf Jahrn hab ich angefang Orgel zu spielen [hm] Kirchenorgel“* (Orig. S.7, Z223f). Hiermit verbunden war für Stefanie eine mehrjährige Einbindung in die Kirche der Gemeinde und damit eine weitere Einbettung in einen institutionellen Kontext. Stefanie betont in diesem Zusammenhang, dass sie *„da {...Anm. J.-L.R.} mit den Erwachsenen immer gut klar{kam, Anm. J.-L.R.} und sobalds um irgendwelche Jugendgruppen ging da war Ende“* (Orig. S.7, Z224ff). Hierin kommt zum Ausdruck, dass Stefanie nicht nur im schulischen Kontext bei Gleichaltrigen keine Zugehörigkeit fand, sondern auch im Rahmen der Kirchengemeinde. Deutlich wird im

⁹⁸ Kramer verweist darauf, dass das Entstehen dieses Passungsverhältnisses prozesshaft und dementsprechend wandelbar ist, er geht daher davon aus, dass diese Passung nicht im Singular besteht, sondern eine Vielzahl von Passungen hierzu führt und begreift den Begriff *„im Sinne einer schulischen Bewegungsform, mit der etwa das, was nicht zusammenpasst, im weiteren Verlauf eine Bearbeitung erfahren kann“* (Kramer 2002, S.44f).

Interview auch, dass Stefanie in der Kirchengemeinde gespiegelt wurde, dass die mütterlichen Leistungserwartungen und ihr täglicher, mütterlich kontrollierter Lernaufwand⁹⁹ zumindest in Bezug auf die musikalischen Leistungen „*nich so normal*“ waren, wie sie bis dahin angenommen hatte, so sagt sie im Interview:

„und hab dann erst eigentlich über die Kirche mitbekomm als ich dafür gelobt wa= wurde und mir gesagt wurde ok bei andern die üben ja vielleicht ma ne halbe Stunde in der Woche [hm] gemerkt dass es nich normal is und hab halt einige Dinge von meiner Leistung für normal angenomm die eigentlich gar nich so normal oder allgemeingültig warn“ (Orig. S.23, Z754-759).

Stefanie wurde durch ihre mit dem Spielen der Kirchenorgel einhergehende Aktivität in der „Kirche“ gespiegelt, dass ihr täglicher Zeitaufwand zum Üben der Instrumente im Vergleich mit anderen besonders und außergewöhnlich ist. Denkbar ist in diesem Kontext, dass Stefanie durch ihr Leistungsstreben in der Kirchengemeinde dort keinen Anschluss an die Gleichaltrigengruppe fand. Sie ist es aufgrund ihrer Ausgrenzungserfahrungen im Peer-Kontext seit dem Kindergarten sowie ihrer Einbettung in den Dreigenerationenhaushalt gewohnt, mit Erwachsenen zu interagieren, sodass sie möglicherweise daher die peer-kulturellen Bezüge der Gleichaltrigen nicht kennt und daher dort nicht partizipieren kann. Die bisher angeführten Interviewaussagen verweisen insgesamt darauf, dass die Nicht-Zugehörigkeit im Peer-Kontext für sie eine evidente Erfahrung war¹⁰⁰. Es deutet sich an, dass sie demgegenüber in der Welt der Erwachsenen problemloser Zugehörigkeit erfährt, dies nicht zuletzt auch durch ihr Leistungsstreben im schulischen sowie musikalischen Bereich und ihre damit einhergehende Transitionsorientierung (vgl. hierzu 5.1.2.1.).

Es zeigt sich unter Rückgriff auf die Eingangserzählung schließlich, dass Stefanies im Kindergarten begonnene Peer-Problematiken sich in der weiterführenden Schule fortsetzen:

„dann kam ich aufs erste Gymnasium anderthalb Jahre in O-Stadt aufs T-Gymnasium [mhm] {..., Anm. J.-L.R.} da fings an mit Zickenterror da hieß es ähm du trägst keine Markenklamotten ähm wir wolln dich nich dabei haben [ok] und ja auch wieder so die Jungsecke [hm] die dann so n bisschen Rettung geboten hat nach man wollte mich damals schon vorn Zug schmeißen [ok] davorstoßen hat Gott sei Dank nich geklappt die andern habn grade Ma ne Verwarnung bekomm [hm] ja und aufgrund dessen kam dann mit zum zweiten Halbjahr der sechsten Klasse kam halt der Schulwechsel dann also der erste [ja] zwei Jahre auf ner andern Schule es wurde nur noch schlimmer das war ne Erfahrung da ham die in der siebten Klasse auf Klassenfahrt die warn vielleicht so 14 die Mädels die ham sich so den Jungs feilgeboten (lacht kurz auf) [ok] das war schlimm (.) [ok]“ (Orig. S.1, Z 29-38).

Der auf „*anderthalb Jahre*“ begrenzte Besuch des „*erste{n}*“ Gymnasiums war für Stefanie verbunden mit einem Ortswechsel. Sie fuhr nun täglich ca. 18 km zur Schule in die Stadt. In obigem Interviewausschnitt verdeutlicht sie, dass es auch an diesem Gymnasium die weiblichen

⁹⁹ Dass dieser sich auch auf das Orgelspielen bezog, wird an folgender Interviewstelle deutlich: „*für meine Mutter wars nie außergewöhnlich dass ich jeden Tag eine Stunde Orgel und eine Stunde Klavier geübt hab*“ (Orig. S.23, Z753f).

¹⁰⁰ Stefanie antwortet im Interview auf meine Frage, ob sie seit dem Internatsaufenthalt am Wohnort der Eltern keine Freunde mehr habe mit „*nee hatt ich auch noch nie*“ (Orig. S.35, Z1188f). Hieraus geht hervor, dass sie an der Welt der Gleichaltrigen nicht partizipiert hat bis zum Eintritt ins Internat, sodass die Welt der Erwachsenen tatsächlich ihre primäre Orientierungsgröße darstellte.

Peers waren, vonseiten derer sie sich durch „Zickenterror“ infolge fehlender „Markenklamotten“ ausgegrenzt fühlte¹⁰¹. Markenklamotten werden hier als für die Mitschülerinnen bedeutsam und über (Nicht-)Zugehörigkeit entscheidend kodiert. Stefanie wurde damit erneut gespiegelt, dass sie in den Augen der gleichgeschlechtlichen Peers als nicht der Norm entsprechend erscheint.

Die Peer-Problematiken endeten Stefanie zufolge auch hier nicht in verbalen Auseinandersetzungen, sondern es kam zu einer als lebensbedrohlich geschilderten Situation, in welcher sie vor einen Zug gestoßen werden sollte. Wenngleich Stefanies Erleben der damaligen Situation nicht weiter ausgeführt wird, zeigt sich anhand ihrer oben angeführten Aussagen ihr Leiden in und unter ebendieser. Dies kommt noch einmal mehr zum Ausdruck in ihren Worten „Gott sei Dank nich geklappt“. Die geschilderte Situation wird damit zum ausschlaggebenden Punkt dafür, die Schule zu wechseln angeführt, wenngleich bereits vorab Ausgrenzungs- und Degradierungserfahrungen thematisch wurden. Im Kontext letzterer bot die Tatsache, bei den Jungs zumindest geduldet zu werden folglich über längere Zeit eine Möglichkeit, den „Zickenterror“ der Mädchen auszuhalten. Die „Rettung“ durch eine männliche Peergroup in Klasse fünf und sechs verweist schließlich auf Stefanies Empfinden des „Zickenterror{s}“ als dramatisch insofern, als dass sie aufgrund der empfundenen Hilflosigkeit und Ohnmacht auf Zugehörigkeit und Rückhalt im schulischen Kontext angewiesen war. Stefanie empfand sich folglich auch hier als Opfer der anderen, die sie nicht so annahm, wie sie war. Es deutet sich in obiger Aussage einerseits an, dass die „Jungsecke“ als Rückhalt langfristig nicht ausreichte und andererseits, dass auch das zweite Gymnasium nicht das von ihr letztbesuchte blieb.

Infolge des Ausmaßes der Konflikte auf dem „erste{n} Gymnasium“ wechselte Stefanie im Alter von elf Jahren zum Halbjahr der sechsten Klasse und damit mitten im laufenden Schuljahr erstmals die Schule. Lehrer werden die fünfte und sechste Klasse betreffend nur indirekt über das Aussprechen von „Verwarnung{en}“ angesprochen. Deutlich wird hierin, dass das Konfliktpotenzial unter den Schülern aus Stefanies Perspektive von schulischer Seite nicht adäquat gelöst wurde. Vielmehr lässt sich deuten, dass ihr Verlassen der Schule erneut dazu führte, dass die Probleme verschwanden, ähnlich wie im Grundschulkontext. Stefanie kam infolge des Schulwechsels mitten im Schuljahr der sechsten Klasse in ein neues Umfeld, auf diesem Gymnasium war es scheinbar weniger ihr Aussehen als vielmehr der Mangel an stereotyp-weiblichem Verhalten, über welches hier (Nicht-)Zugehörigkeit zur Gruppe der gleichgeschlechtlichen Peers definiert wurde. Von ihren Klassenkameradinnen grenzt sich Stefanie mittels ihrer Aussage hier erstmals selbst ab, indem sie deren Verhalten implizit als schlimm be- und als pubertär sowie unreif abwertet. Die Schuld für die Nicht-Passung in diesem Kontext schreibt sie hierüber dennoch erneut den weiblichen Peers zu, indem sie diese implizit als unreifer

¹⁰¹ Wenngleich spätestens anhand der Schilderung der Grundschulerfahrungen im Mitschüler- und Lehrerkontext deutlich wurde, dass es auch Vertreter des männlichen Geschlechts sind, mit denen Stefanie in Auseinandersetzungen geriet.

herausstellt, obwohl sie ein Jahr älter waren als Stefanie. Dies verweist erneut auf ihre Orientierung an der Zugehörigkeit zur Lebenswelt der Erwachsenen.

In Stefanies Aussagen deuten sich wiederholt ihre Versuche an, sich vor dem Verfestigen von Außenseiter-Verlaufskurvenpotenzial zu einer „Außenseiter-Verlaufskurve“¹⁰² (Nittel 1992, S.323; vgl. hierzu 5.1.4.) zu schützen, welche sich aufgrund der Stigmatisierungserfahrungen zunehmend ausbildete. Sich aufschichtendes Außenseiter-Verlaufskurvenpotenzial zeigt sich in ihrem Fall insofern, als dass sie in institutionellen Settings den Erwartungen der anderen Mädchen an eine Geschlechtsidentität wiederholt nicht entsprach. Sich selbst positioniert sie dabei im Interview wiederholt als Opfer. Infolge der Stigmatisierungserfahrungen durch die weiblichen Peers zeigen sich bei Stefanie vier Muster: Erstens die Suche nach Zuflucht und Rückhalt bei den männlichen Peers, die zu einer evidenten Erfahrung wurde und ihr die Möglichkeit, das Sich-Verfestigen dieses Verlaufskurvenpotenzials in eine Verlaufskurve zu verhindern, boten. Zweitens drückt sich hierin die Abwertung der weiblichen Peers als „Zicken“ und als diejenigen, die Geschlechtsstereotype bedienen und sich kindisch verhalten, aus. Drittens, so wird deutlich, dient ihr zur Kontrolle der Verlaufskurve der Einsatz physischer Gewalt zur Verteidigung, um nicht in der Opferrolle zu verharren¹⁰³. Schließlich deutet sie in oben angeführtem Zitat auch an, dass ihr neben dem Klassenüberspringen auch Schulwechsel dazu verhelfen, ein Sich-Aufschichten von Außenseiter-Verlaufskurvenpotenzial zu beenden bzw. mit der Hoffnung hierauf verbunden waren. Das Sich-Behaupten gegen soziale Andere gleichen Alters ebenso wie der Klassen- bzw. Schulwechsel als letzter Ausweg sind damit gleichzeitig zentrale Bestandteile von Stefanies Identitätsentwicklung seit der Kindergartenzeit.

Stefanie stellt auf Nachfrage, wie sie die Erfahrungen im Peer-Kontext damals empfunden hat, a.a.O. im Interview heraus, dass sie sich „oft halt bei meiner Mutter ausgeheult“ (Orig. S.3, Z74) habe. Hierüber wird die Bedeutung der Mutter als Orientierungsfigur, Rückhalt und Stütze im Kontext der Ausgrenzungserfahrungen im Peer-Kontext deutlich. Auf meine Bitte hin, im Interview

¹⁰² Eine „Verlaufskurve“ (Schütze 1983, S.288) ist nach Schütze gekennzeichnet durch „das Prinzip des Getriebenwerdens durch sozialstrukturelle und äußerlich-schicksalhafte Bedingungen der Existenz“ (ebd.). Schütze unterscheidet hier (individuelle und kollektive) positive und negative Verlaufskurven. Letztere „schränken den Möglichkeitsspielraum für Handlungsaktivitäten und Entwicklungen des Biographieträgers“ (ebd.) ein. Im Falle individueller Verlaufskurven, auf welche ich mich hier beziehe, lassen sich verschiedene Stationen einer negativen Verlaufskurve unterscheiden. Diese kennzeichnen den Prozess der Aufschichtung von negativem Verlaufskurvenpotenzial, welches im Verlust von Handlungsoptionen und damit einhergehend in der Destabilisierung der Lebenssituation mündet und durch theoretische Verarbeitung und das Erarbeiten von Strategien zur Bearbeitung sowie zum Entkommen ein positives Ende finden kann (vgl. Schütze 1982, S.581, vgl. auch Kapitel 3). Da die von Verlaufskurven Betroffenen ihren Alltag nicht mehr eigenständig bewältigen können und folglich der „Möglichkeitsspielraum für Handlungsaktivitäten und Entwicklungen“ (Schütze 1983a, S.288) erheblich eingeschränkt ist, versuchen sie oftmals mittels Flucht aus der Situation Kontrolle über ebendiese herzustellen – so auch in Stefanies Fall mittels Klassen- und Schulwechsel, welche als einzige Möglichkeit, sich selbst zu schützen, interpretiert werden können (vgl. Schütze 1983a, S.130f). Detaillierter zur Außenseiter-Verlaufskurve vgl. 5.1.4.

¹⁰³ Dies bringt Stefanie im Interview zum Ausdruck, indem sie sagt: „es hat sich eigentlich von Schule zu Schule stärker entwickelt dass es häufiger Schlägereien gab {..., Anm. J.-L.R.} ich hab nie angefangen“ (Orig. S.3, Z86f). Vgl. hierzu auch die Interpretation der Interviewstelle in 5.1.4.

die eigene Kindheit zu beschreiben, kommt zum Ausdruck, dass die familiäre Kindheit gegenüber der schulischen von Stefanie positiv bilanziert wird und Familie für sie einen Schonraum darstellte:

„Ähm also ganz zweigeteilt also im Bereich Zuhause [hm] war eigentlich immer alles in Ordnung [ok] ähm (...) viel draußen viel mit Natur und Tiern gemacht was mir auch immer gefallen hat und in der Schule hatt ich eigentlich kaum ne Kindheit [hm] da musst ich durch den ganzen Druck eigentlich also von Schülerseite aus so schnell erwachsen sein“ (Orig. S.2, Z56-60).

Stefanie beschreibt ihre Kindheit hier als ambivalent, was sich in der Differenzierung zwischen dem Erfahren von Kindheit im außerschulischen und familialen Kontext einerseits und im schulischen Setting andererseits zeigt. Anders als den meisten Gleichaltrigen wurden ihr die Möglichkeiten, Schule als Ort des Freundetreffens und Spaßhabens durch den „Druck“ der Mitschüler verwehrt. Dies führte einerseits dazu, dass sie im Peer-Kontext isoliert blieb und sich Verlaufskurvenpotenzial einer „Außenseiter-Verlaufskurve“ aufschichtete und andererseits dazu, dass sie Anfeindungen der Peers in der Schule standhalten musste, sodass dieses Setting keine Entspannung und Ruhe versprach. Deutlich wird, dass sie trotz bereits herausgestelltem Lernaufwand, welcher durch die Mutter kontrolliert wurde, dennoch nicht das Verhalten vonseiten der Mutter als mit (Leistungs-)Druck verbunden wahrnahm, sondern das Verhalten der Peers in der Schule. Schule wird schließlich nicht über Leistung, sondern zu allererst im Sinne eines sozialen Ortes bewertet¹⁰⁴. Stefanie wurde, so kann aufgrund ihrer Hochbegabung und des Überspringens einer Klassenstufe vermutet werden, zwar den schulischen Leistungsanforderungen gerecht, nicht aber den Erwartungen der Peers.

Insbesondere die Schule bildet für sie auch rückblickend einen durch Ausgrenzungserfahrungen bestimmten Kontext der Leistungserbringung. Hier musste sie sich wiederholt beweisen und stark sein. Im Unterschied zur Kirchengemeinde waren es in der Schule neben den Peers auch die Erwachsenen, bei denen sie keine Unterstützung erfuhr. Die evidente Erfahrung, in letzterem Kontext isoliert zu sein, war für Stefanie damit verbunden, dort „schnell erwachsen sein“ zu müssen. Sie formuliert dies nicht in der Prozesshaftigkeit des Erwachsenwerdens, sondern sagt vielmehr, dass sie von einem Tag auf den anderen darauf angewiesen war, sich nach außen hin erwachsen zu zeigen¹⁰⁵.

Die außerschulische Kindheit und die damit verbundenen Möglichkeiten der Erholung und des Rückzugs gewannen folglich vor dem Hintergrund von Stefanies Erfahrungen in Kindergarten, Schule sowie Kirchengemeinde noch einmal mehr an Bedeutung. Sie erfuhr hier Unterstützung durch ihre Eltern (und Großeltern) insofern, als dass diese ihr ermöglichten, in der Natur zu sein,

¹⁰⁴ Zwar kommt Stefanie auch im Rahmen ihrer Stegreiferzählung – im Kontext des Überspringens der zweiten Klasse – auf den Leistungsaspekt zu sprechen, im Vordergrund stehen jedoch auch dort wiederholt die Problematiken mit sozialen Anderen, mit denen sie sich konfrontiert sah.

¹⁰⁵ Im Widerspruch zu einer normativen Vorstellung des Erwachsenseins steht Stefanies Verhalten im schulischen Kontext dahingehend, dass sie, um im Peer-Kontext durchzuhalten und sich zu wehren, auch physische Gewalt eingesetzt hat, was dem normativen Bild moralisch zurechnungsfähiger, erwachsener Personen zuwiderläuft, gleichzeitig jedoch auf ihre Überforderung mit der Situation verweist.

Zeit mit Tieren zu verbringen¹⁰⁶, sich als leistungsstark im schulischen, sportlichen sowie musikalischen Bereich zu erfahren und Sport in verschiedenen Vereinen auszuprobieren.

Anders als im schulischen Kontext zeigt sich in vereinsmäßig organisierten Settings dabei eine Stabilität von Stefanies Zugehörigkeiten: Es wird deutlich, dass sie neben Judoverein und Kirche auch „dreieinhalb Jahre bei der DLRG“ (Orig. S.5, Z168) und mehrere Jahre im Segelflugverein¹⁰⁷ Mitglied war. Die Vereinszugehörigkeiten trugen, so lässt sich vermuten, trotz fehlender Freundschaften zu einem Ausgleich zu den negativen Erfahrungen im Mitschüler-Kontext bei. Das Zusammensein mit Tieren sowie das Erleben der Natur und Leistungsstreben bedeuten neben dem Sport für Stefanie bis heute, sich vom ‚Schülerdruck‘ ausruhen und entspannen zu können, nicht allein sein zu müssen sowie sich als leistungsstark erfahren und abzulenken zu können. Die Eltern, hier insbesondere die Mutter, verhalfen somit einerseits dazu, die Degradierungserfahrungen zu kompensieren bzw. auszuhalten, verstärkten andererseits jedoch die Ausbildung einer Leistungsidentität (vgl. hierzu 5.1.2.).

Stefanie erwähnt im Interview nicht nur im Kontext der schulischen Sozialisation, sondern auch im Sprechen über die außerinstitutionelle Kindheit keine signifikanten Anderen, welche mit ihr „draußen“ waren, sie begleitet und Erlebnisse mit ihr geteilt haben. Vielmehr werden Tiere eingeführt als jene Lebewesen, mit denen sie ihre Freizeit verbrachte. Hierüber wird die hohe biografische Bedeutung von Tieren als wichtiger Bezugspunkt für Stefanie ersichtlich, insbesondere Pferde sind für sie bis heute wichtig, „weil auf Tiere immer Verlass ist“ (Orig. S.44, Z1483). Stefanie, so wird deutlich, erkennt in Tieren ein bedeutsames und verlässliches Gegenüber. Sie sieht den ‚Vorteil‘ der Tiere gegenüber den Menschen darin, dass erstere immer da sind, wenn sie sie braucht, die Zugehörigkeit zu und Verbundenheit mit ihnen weniger prekär ist. Tiere weisen sie – anders als Menschen, so ihre Erfahrung – nicht zurück.

Wenngleich Stefanies Eltern im Kontext ihres alltäglichen Sich-Befindens in der Natur nicht erwähnt werden, wurde bereits deutlich, dass die Tier- und Naturverbundenheit intergenerational tradiert wurden. Dies zeigt sich auch anhand der gemeinsamen Urlaube der Familie, welche sportliche Aktivität sowie Naturnähe in sich vereinen¹⁰⁸. In diesen gemeinsam geteilten Orientierungen und Handlungen der Familienmitglieder zeigen sich ebenso Momente der durch das Milieu mitgeprägten und Gemeinschaft stiftenden „Weitergabe und Aneignung sowie [...]“

¹⁰⁶ Über den Großvater etwa wurde Stefanies Leidenschaft des Reitens tradiert: „von meim Opa bin ich auch auf das Reiten dann gekomm“ (Orig. S.6, Z201), „seit zweieinhalb Jahrn gehört noch n Hund [lachend] mit zur Familie+“ (Orig. S.6, Z172f).

¹⁰⁷ Ihre dortige Mitgliedschaft führte dazu, dass sie bereits mit 15 Jahren einen Segelflugschein absolvierte, was mit einer „Sondergenehmigung vom [hm] Regierungspräsidium“ (Orig.21, Z686f) verbunden war. Stefanie zufolge war dies Anlass zu „Lästerei“ (Orig. S.21, Z685) der anderen.

¹⁰⁸ Ich nehme hier Bezug auf die im Interview geschilderten, mehrere hundert Kilometer langen Radtouren der Familie, was die Lesart der tradierten Naturverbundenheit einmal mehr untermauert, gleichzeitig wird die Familie als sehr sportlich und aktiv beschrieben, Urlaube dienen auch der gemeinsamen Betätigung des Körpers. Stefanie spricht im Interview etwa davon, mit den Eltern „im Sommer immer Fahrradtouren gemacht“ (Orig. S.5, Z168f) zu haben, über „drei Wochen 900 Kilometer meistens“ (Orig. S.5, Z169).

Bewahrung und Weiterentwicklung eines familialen Bildungs- und Kulturerbes“ (Büchner/Brake 2006, S.260), welche Stefanies Identität mitformten.

Stefanies o.g. Formulierung in Bezug auf die Familie „*war eigentlich immer alles in Ordnung*“ schränkt die Vorstellung einer harmonischen Kindheit dennoch auch im familialen Kontext stückweit ein. Im Interviewverlauf wird deutlich, dass es auch hier Reibungspunkte gab: Hier spielten neben der Ermöglichung von Freizeitaktivitäten durch die Eltern vor allem Gehorsam, Fleiß und Unterordnung unter elterliche (und (groß-)mütterliche) Leistungs- und Verhaltenserwartungen eine große Rolle: Die aus einer „*Bauernfamilie*“ (Orig. S.25, Z836) stammende Großmutter mütterlicherseits prägte die Wertvorstellungen der Familie enorm mit. Insbesondere Stefanies Mutter entstammt einem traditionellen Mittelschichtmilieu, wuchs Stefanie zufolge sehr behütet auf und wurde streng erzogen, Arbeit galt als erstrebenswert, Leistung als Wert wurde hochgehalten.

Stefanies Mutter pflegt ihre eigene Mutter, Stefanies Großmutter, Zuhause und lebt traditionelle Werte wie Unterordnung, Fleiß und Gehorsam bis heute aus, wenngleich ihre Einstellungen verglichen mit jenen von Stefanies Großmutter weniger streng sind. Es zeigt sich, dass die Großeltern Stefanies Erziehung zumindest seit ihrem sechsten Lebensjahr mitbestimmt und sie in ihrem Aufwachsen begleitet haben. Diese war durch klare hierarchische Strukturen gekennzeichnet und beinhaltete dementsprechend auch autoritäre Züge, Stefanie reflektiert diesbezüglich:

„dieses alte Konservative es hat mich schon manchma genervt grad so als ich jetz 13 14 war [hm] ich glaub ich war eher zu den Leuten so die sich eher ziemlich früh schon entwickelt ham [hm] ähm aber im Nachhinein so weiß ichs doch zu schätzen weils mich vielleicht doch vor Fehlritten bewahrt hat“ (Orig. S.6, Z188-191).

Die innerfamilialen, großmütterlich geprägten Verhaltensvorstellungen liefen Stefanies eigenen insbesondere zu Beginn der Jugendphase zunehmend, wenngleich nur phasenweise, zuwider, wie sie hier zum Ausdruck bringt. Gleichzeitig revidiert sie die negative Sicht auf die familial tradierten Werte und verdeutlicht, dass sie retrospektiv einen Nutzen und eine Notwendigkeit in den Vorschriften erkennt. Hierüber zeigt sie sich dankbar für die Behütung. Diese – so betont sie – habe sie möglicherweise vor negativen Erfahrungen bewahrt. Familie wird damit herausgestellt als positiv konnotierter Gegenpol zu den negativen Erfahrungen im formal-institutionellen- und Peer-Kontext. So lässt sich auch ihre Schilderung der Sommerferien nach der ersten Klasse rückblickend nicht als Leidensgeschichte, sondern als halt- sowie strukturgebende Zeit, und daher als für sie notwendig empfunden verstehen.

Der Schulwechsel mitten im Schuljahr der sechsten Klasse verweist ebenfalls auf eine unterstützende Funktion der Eltern hinsichtlich schulischer Belange. Stefanie wechselt nach zwei Jahren, im Alter von 13 Jahren erneut mitten im Schuljahr das Gymnasium:

„ja dann kam (.) wieder n Klassenwechsel also n Schulwechsel zum zweiten Halbjahr der achten Klasse in ne integrier= integrative Hochbegabtenklasse [mhm] in ähm KL-Stadt auf ner Schule da gings dann ganz gut bis zur Oberstufe dann war man als hochbegabt durch die Klasse abgestempelt dann hieß es ja mit den mit der wolln wir nichts zu tun haben (.)“ (Orig. S.2, Z38-43).

Die Wahl einer „*integrative{n} Hochbegabtenklasse*“ zeigt, dass dieser zweite Schulwechsel in der achten Klasse sehr bewusst und vor dem Hintergrund ihrer Bedürfnisse und Fähigkeiten getroffen wurde. Ihre Passivität im Zuge des erneuten Schulwechsels, welche sich in obigem Interviewausschnitt andeutet, verweist auf dessen (erneute) Initiierung durch Dritte. Die Formulierung „*gings dann {zweieinhalb Jahre, Anm. J.-L.R.} ganz gut*“ verweist auf eine zeitweise Entspannung im Sozialisationsmilieu der Mitschüler. Denkbar ist, dass die Tatsache, nicht die einzige Hochbegabte („*integrative Hochbegabtenklasse*“) zu sein, hier zugehörigkeitsstiftend wirkte und sie im Klassenkontext auf Peers mit ähnlichen Erfahrungen und Interessen stieß. Zwar spricht Stefanie auch hier nicht von Freundschaften. Implizit verweist sie jedoch darauf, dass sie hier vergleichsweise gut mit den Mitschülern zurechtkam, sodass das sich aufschichtende Verlaufskurvenpotenzial einer „Außenseiter-Verlaufskurve“ abgebremst wurde – zumindest bis zu dem Zeitpunkt, als sie „*als hochbegabt {..., Anm. J.-L.R.} abgestempelt wurde*“. Damit erscheint erneut eine an sie herangetragene soziale Kategorie als Auslöser für Ausgrenzungserfahrungen im Peer-Kontext.

Mit der Hochbegabung verbunden, so stellt Stefanie a.a.O. im Interview heraus, waren und „*sind automatisch so Komplikationen {..., Anm. J.-L.R.} je jünger ich war umso mehr isses aufgefallen dass man anders spricht vor alln Dingn*“ (Orig. S.7, Z209). Diese Erkenntnis hat sie dazu veranlasst, inzwischen auch nicht über ihre Hochbegabung zu sprechen, „*wenn ich irgendwo hingekomm bin*“ (Orig. S7, Z208). Hierin wird deutlich, dass Stefanie negative Erfahrungen gemacht hat mit sozialen Anderen, welche sie mit ihrer Hochbegabung in Verbindung bringt, dies insbesondere in jüngeren Jahren. Diese negativen Erfahrungen in Interaktionen waren insofern für sie identitätsprägend, als dass sie inzwischen annimmt, dass Konflikte per se auftreten könnten, sofern sie mit anderen interagiert und ihnen von ihrer Hochbegabung erzählt. Deutlich wird im Interview durch Stefanies Thematisierung verschiedener Aspekte, mit welchen ihr vonseiten sozialer Anderer Andersartigkeit bzw. Normabweichung gespiegelt wird insgesamt, dass ihre Identitätsentwicklung stark durch die Auseinandersetzung mit an sie herangetragenen, sozialen Kategorien geprägt war (und ist). Dabei führen die Begründungen wiederholt dazu, sich als unschuldig und Reflexionen des eigenen Verhatens unnötig erscheinen zu lassen.

Lehrer werden im regelschulischen Kontext von Stefanie ähnlich wie die Mitschüler bis zur Oberstufe lediglich im Rahmen der besuchten Hochbegabtenklasse positiv beschrieben. Ansonsten werden sie aufgrund als ungenügend empfundener Förderung ihrer Begabungen sowie Fehlverhalten in der Interaktion mit ihr thematisiert:

„von der Erziehungsseite war immer die Frage wer wen erzogen hat in der Schule [lachend] {..., Anm. J.-L.R.} wenn ich weiß dass es Mist is was ein Lehrer grad erzählt dann sag ich das auch offen und ehrlich (lacht) {..., Anm. J.-L.R.} oft war das auch so dass so persönliche Gespräche nachm Unterricht die hab ich schon versucht eigentlich ja in die Wege zu leiten sach ich jetz ma [hm] aber ähm die wurden auch oft abgeblockt leider (.) [ja] (..) es gab zwei Lehrer mit den ich mich richtig gut verstanden hab ähm das eine war mein Mathe und Physiklehrer inner Hochbegabtenklasse hm (..) der hat eim ja von der Entwicklung im Kopf sag ich ma weitergeholfen und dann noch ne Deutschlehrerin Anfang

der Oberstufe mit der ich auch so viele gemeinsame Hobbies hatte und mit der ich auch eher Freundin war“ (Orig. S.8, Z245-259).

Stefanie bringt zum Ausdruck, dass sie zwar einen Erziehungsauftrag im Kontext von Schule erkennt, betont aber gleichzeitig, dass die Lehrer bei der Vermittlung von Wissen Fehler machten, welche sie korrigierte. Hierin zeigt sich ihr Verständnis von Schülerrolle sowie Lehrerprofession insofern, als dass Schüler in ihren Augen nicht Untergebene sind, die alles glauben und hinnehmen, was der Lehrer vermittelt, und Lehrer allwissend sind, sondern letztere durchaus etwas von ihren Schülern lernen können und sich gesprächsbereit auch nach dem Unterricht zeigen sollten. Die Mehrheit der Lehrer auf den Schulen vor dem Eintritt ins Internat hatte ihr das Gefühl vermittelt, vonseiten eines Lehrers weder Unterstützung sowie begabungsgerechte Förderung noch Interesse an ihr als Person erwarten zu dürfen. Sie erinnert sich lediglich an zwei Lehrer, zu welchen sie eine positive Beziehung hatte und von welchen sie sich unterstützt fühlte: Während der Physik- und Mathematiklehrer in der integrativen Hochbegabtenklasse sie ihrem Lernstand entsprechend förderte, erkannte sie in ihrer Deutschlehrerin in der elften Klasse eine signifikante Andere. Es wird deutlich, dass die Lehrerin nicht in ihrer Rolle als Lehrende anerkannt-, sondern als „Freundin“ und damit auf der Beziehungsebene wahrgenommen wurde. Insofern erscheint hier nicht das Unterrichten bzw. die Wissensvermittlung als Bewertungsmaßstab, sondern die Fähigkeit, Heranwachsende (über ihre Schülerrolle hinaus auch) als Individuum anzuerkennen, wertschätzungswürdig (vgl. hierzu weiterführend auch Helsper 2008, S.155 sowie Graßhoff 2008). A.a.O. im Interview äußert Stefanie verallgemeinernd und ohne einen Zeitraum zu nennen, dass sie sich vonseiten der Lehrer im Regelschulsystem ungenügend gefördert fühlte:

„wenn ich sage oder da hingehe {zu den Lehrern, Anm. J.-L.R.} und sage ich hätt gern ne Aufgabe mehr anstatt dis und dis zu machen [hm] dann hieß es ja dann mach langsam [ok] und ich bin halt jemand der nich langsam kann“ (Orig. S.8, Z267ff).

Mit der Erwähnung verweigerter Mitbestimmungsrechte hinsichtlich der Aufgabenstellungen im Unterricht verweist Stefanie hier erneut auf ihre kognitiven Fähigkeiten und Lernkompetenzen, die im Vergleich mit den Mitschülern umfangreicher ausgebildet waren und dazu führten, dass sie den Unterrichtsstoff schneller verinnerlichte, woraufhin die Lehrer ihr trotz ihrer offensichtlichen Leistungsfähigkeit und ihres Wunsches nach Mehrarbeit vermittelten, dass sie keine Extraaufgaben bekommt. Diese Missachtungserfahrung durch den/die Lehrer schildert Stefanie im Interview als sich wiederholende Erfahrung. Gleichzeitig beschreibt sie sich als jemand, die das eigene Lerntempo nicht anpassen kann, selbst wenn sie wollte (vgl. hierzu auch Kapitel 5.1.3.). Ihre Aussagen verweisen hier erneut auf eine empfundene Abweichung von der Norm, mit welcher sie konfrontiert wurde. Statt ihre Einzigartigkeit positiv hervorzuheben und im Interview zu betonen, verweisen Stefanies Interviewaussagen insgesamt darauf, dass die Erfahrung, anders zu sein und folglich den „Me“-Bildern der anderen nicht zu entsprechen, eine evidente ist, mit welcher sie sich auch retrospektiv auseinandersetzt. Die Stigmatisierungserfahrungen bilden in ihrem Fall ein biografisches Thema, welches Stefanie für sich zu bearbeiten versucht gerade durch Abwehr der sozialen Kategorien der anderen.

Stefanie erwähnt im Interview, dass sie aufgrund ihrer Ausgrenzungs- und Degradierungserfahrungen insgesamt *„immer mit Allergien zu kämpfen hatte grade wenn ich psychisch so dran war“* (Orig. S.10, Z 318) und *„auch ma versuchsweise ma n halbes Jahr in Therapie“* (S.3, Z47f) war, letzteres habe jedoch *„nich viel gebracht“*¹⁰⁹ (Orig. S.2, Z75). Die körperlichen Folgen ihrer Erfahrungen insbesondere im Sozialisationsmilieu der Gleichaltrigen verweisen darauf, dass ihr ebendiese nahe gegangen sind. Sie war mit den Erlebnissen derart überfordert, dass aufgrund psychisch bedingter Allergien auch professionelle Hilfe gesucht wurde. Vonseiten dieses Professionellen wurde sie dort, ähnlich wie im Kindergarten- und Schulkontext, erneut enttäuscht, indem ihr auch hier gespiegelt wurde, dass sie anders sei als andere Peers und damit sie selbst das Problem darstelle.

Es zeigt sich in folgendem Zitat, dass körperliche Auseinandersetzungen im Peer-Bereich in der integrativen Hochbegabtenklasse letztlich dazu führten, dass ein dritter Schulwechsel initiiert wurde, nämlich der Wechsel an das Landschulheim Schwanenburg:

„ähm ja und vor nem halben Jahr bin ich dann hierher gekomm weil das dann so weit ging da wollten mir Leute mit Bierflaschen n Schädel einschlagen“ (Orig. S.2, Z43-45).

Stefanie verdeutlicht, dass es eine Situation auf der dritten Schule gab, die sie erneut an ihre Grenze gebracht und sie dazu bewogen hat, ein drittes Mal die Schule wechseln. Dies verweist erneut darauf, dass sie aus der Situation zu entkommen versucht, sofern sie ihre Gesundheit gefährdet sieht. Die Schulwechsel verweisen dabei auch auf eine Strategie, um das Dasein als sehr gute Schülerin und damit die mütterlicherseits geprägte *„Überfokussierung auf Leistung“* (Nittel 1992, S.281) aufrechterhalten zu können. Nittel spricht in diesem Kontext auch von einer (schulischen) *„Anpassungs-Verlaufskurve“*¹¹⁰ (ebd.), diese verhilft dazu, eine weitere Aufschichtung von (Außenseiter-)Verlaufskurvenpotenzial und das Einmünden in eine *„negative [Schülerinnen-, Anm. J.-L.R.]Verlaufskurve“* (Schütze 1983, S.91) zu verhindern. In Stefanies Fall zeigt sich ein Zurückgeworfen-Sein auf mütterliche *„Me“-*Bilder und ein zunehmendes Sich-Zueigen-Machen ebendieser auch, weil die Mutter für sie biografisch hochbedeutsam war. Letzteres vor allem durch Stefanies evidente Erfahrung, im Kontext des Beziehungsaufbaus mit Peers zu scheitern. Nicht

¹⁰⁹ Stefanie begründet dies damit, dass die Therapeutin wollte, dass sie sich *„anpasse und mit den andern Party mache und saufen geh“* (Orig. S.3, Z76f), was Stefanie verweigerte, da sie es vorzog, die Zeit in *„meine{r} Welt {..., Anm. J.-L.R.} draußen“* (Orig. S.3, Z78) zu verbringen. Die Thematik wurde im Interview jedoch nicht weiter vertieft, daher bleibt auch Stefanies genaues Alter zu diesem Zeitpunkt unklar.

¹¹⁰ Nittel (1992) spricht in Erweiterung von Schützes Verlaufskurve von schulischen Verlaufskurven des Versagens (vgl. hierzu Sebastian Schmidt in Kapitel 5.2.) bzw. der Anpassung. Er stellt als charakteristisch für Anpassungs-Verlaufskurve *„die Überfokussierung auf das schulische Leistungsprinzip, die tendenzielle Verarmung außerschulischen Lebens, Formen der Selbstkonditionierung, das Ausbleiben von Verselbständigungsschritten im Jugendalter [und] eine argumentativ-strittige Beziehung zu Gleichaltrigen“* (Nittel 1992, S.319) heraus. Dies, so Nittel, ist mit *„hohen ‚biographischen Kosten‘ verbunden, etwa dem Verlust der Rollendistanz, der Opponentenhaltung gegenüber der Alterskohorte, der sozialen Isolation, der verdinglichten Haltung gegenüber den schulischen Inhalten usw.“* (ebd., S.281 und 5.1.2.1.). Anhand der bisherigen Rekonstruktion von Stefanies biografischem Ablauf wurde bereits deutlich, dass sie im Peer-Kontext nicht eingebettet ist ebenso wie, dass sie aufgrund der Anpassung an die der Mutter im Hinblick auf Lernaufwand und Leistungserbringung jenen Erwartungen von schulischer Seite quasi automatisch gerecht werden kann, die Freizeit wird hierüber zu einer Lern- und Wettkampfzeit in schulischer sowie musikalischer und sportlicher Hinsicht.

zuletzt aufgrund dieser Tatsache ist wahrscheinlich, dass Stefanie daran gelegen war, die Mutter zufriedenzustellen, sodass sie eine mit mütterlichen Anforderungen verbundene Orientierung an Leistung und Bildung ausbildete und sich deren „Me“-Bilder zunehmend zu eigen machte. Infolgedessen zeigt sich zumindest in (schul)leistungsmäßiger Hinsicht, dass diese auch wirkmächtig erschienen insofern, als dass Stefanie infolgedessen ein „biografische[s] Handlungsschema“¹¹¹ (Schütze 1983 sowie 1984) erarbeitet hat, welches ihre Identitätsentwicklung zunehmend bestimmt (vgl. hierzu 5.1.2.3.).

Stefanies Wehrhaftigkeit, die familiäre, insbesondere mütterliche Unterstützung, ihre sportlichen Fähigkeiten sowie die Einbettung in Vereinskontexte, die Tatsache, „immer“ viel Sport ausgeübt zu haben¹¹² und ihre Schulwechsel bewahrten sie schließlich wiederholt vor Handlungsohnmacht sowie Orientierungslosigkeit. Hiermit verbunden wurde sie auch vor einem Sich-Verfestigen des Verlaufskurvenpotenzials zu einer negativen Schülerinnen-Verlaufskurve infolge der Belastungen durch das Außenseiter-Verlaufskurvenpotenzial geschützt. Die schul-institutionellen Leistungsnormen wurden – ähnlich wie bei Nittels Fall Toni Schulze (vgl. Nittel 1992 sowie Kapitel 5.1.2.1.) – vonseiten der Mutter überformt durch eigene, strengere. Die leistungszentrierte, durch die Familie herangetragene und habitualisierte Orientierung¹¹³ geht aufseiten des Heranwachsenden schließlich zulasten des Erlebens eines außerschulischen Alltags. Ihnen mangelt es an Fähigkeiten, die nicht schulisch gesteuert werden, dies wiederum geht zulasten „der Erringung von Selbständigkeit und Souveränität [und der, Anm. J.-L.R.] Ausbildung von Rollenmustern außerhalb des schulischen Kontextes“ (Nittel 1992, S.281f) aufgrund einer Fokussierung auf die Ausbildung von „Formen der Selbstkonditionierung“ (ebd., S.319). Die Fokussierung auf Leistung führte in Stefanies Fall womöglich zudem dazu, dass sich hier „eine tiefgreifende Identitätsveränderung“ (ebd., S.324) vollzog und sich Stefanie mit den sozialen

¹¹¹ Schütze versteht unter „biografische[n] Handlungsschema[ta]“ (Schütze 1983) soziale Prozesse, in welchen sich subjektive, längerfristig ausgebildete Handlungsweisen und Lebensereignisse niederschlagen. Das Subjekt begreift sich als autonomer und aktiver Gestalter seiner Lebensgeschichte und versucht, die biografischen Ereignisse (mitzu-)gestalten. In diesem Falle verfügt der Biografieträger über die nötige Handlungskompetenz, um eine eigene Identität aufzubauen (vgl. Schütze 1983, S.126 und ebd. 1984, S.92; vgl. auch Kapitel 3 dieser Arbeit).

¹¹² Stefanie erwähnt im Interview, dass der Sport – „*seis Reiten Kanu fahrn auch oft Selbstverteidigung sechs Jahre lang*“ – sie *stückweit* aus dem „*ganzen Schlamassel rausgeholt*“ (Orig. S.2, Z45fff) hat, sie also dank ihrer sportlichen Fähigkeiten über ein Ventil verfügt, wo sie sich von den Erfahrungen erholen und ablenken kann. Unklar bleibt an dieser Stelle, inwiefern sie den Sport hier auch als Möglichkeit sieht, sich in der Situation unmittelbar zu wehren, die erlernten Fähigkeiten einzusetzen oder nur als Möglichkeit, einen inneren Ausgleich zu erfahren. Stefanie deutet in obig angeführtem Interviewausschnitt an, dass sie die psychischen Folgen jahrelanger, wiederkehrender Ausgrenzungserfahrungen und Anfeindungen durch den Sport (besser) aushalten kann. Hier erfährt sie sich als leistungsstark, sodass das Erfüllen der Peer-Erwartungen zu einem Gefühl des Anerkannt-Werdens führt, sondern das Erbringen von sportlicher (Best-)Leistung über Ausmaß (sich selbst gegenüber) entgegengebrachter Anerkennung in Form von sozialer Wertschätzung bestimmt. Gleichermaßen wird deutlich, dass das Ausüben von Sport nicht mit dem Treffen von Freunden verbunden war und ist, sondern vielmehr der Aspekt der Erfahrungsverarbeitung (sowie der Möglichkeit, die Fähigkeiten zur Verteidigung zu besitzen).

¹¹³ Dies wurde in Stefanies Fall bereits anhand der täglichen mütterlichen Kontrolle des Musikinstrumente-Übens sowie des Begleitens schulischen Lernens vonseiten ebendieser seit der Grundschule deutlich. Demzufolge erscheint ein Ausschluss aus dem Peer-Kontext aufgrund einer Leistungszentrierung von klein auf in Stefanies Fall wahrscheinlich; vgl. hierzu auch 5.1.2.1.

Kategorien, mit welchen insbesondere die Peers sie konfrontierten, nicht identifizierte. Folglich werden ebendiese von ihr abgewehrt und es bildete sich zunehmend eine Leistungsidentität aus (vgl. hierzu Kapitel 5.1.2.3.).

Aufgrund der bisherigen Schilderungen kann davon ausgegangen werden, dass die Peers als Sozialisationsmilieu über die gesamte Schulzeit bis zum Übertritt ins Internat ausblieben (vgl. hierzu 5.1.4. sowie 5.1.5.). A.a.O. im Interview verweist Stefanie darauf, dass infolge ihrer peer-biografischen Erfahrungen, die sie immer auch mit ihrer Mutter geteilt hat, ebendiese inzwischen an „*Depressionen {leidet, Anm. J.-L.R.} [ok] was unsere Beziehung halt seit nem halben Jahr [leicht lachend] ziemlich belastet*“ (Orig. S.4, Z123f). Zudem ist ihre Großmutter Stefanie zufolge vor kurzem an Demenz erkrankt. Letzteres ist für Stefanie mit der Erkenntnis verbunden, dass die Großmutter inzwischen in einer ‚eigenen Realität‘ lebt und beeinflusst ihr zufolge nicht nur das Leben im Elternhaus negativ („*was jetz halt bei uns zu Hause is durch die Demenz meiner Oma [hm] ähm so dieses Leben von vor 80 Jahr*n“ (Orig. S.13, Z430f)), sondern seither auch ihre Beziehung zu dieser:

„weil ähm sie hat noch son Stadium sie sie merkt sich noch einiges was man [hm] ihrer Meinung nach nicht richtig getan hat [ok] und dann fängt sie an bösartig zu werden [hm] (.) und öhm von daher sach ich dann zu ihr Oma halt einfach die Klappe und lass mich in Ruhe [ja] weil sonst verstrickt sie mich in irgendwelche Diskussionen und ich würd doch die andern provozieren dass ich immer wieder Ärger bekomme würde und [ok] obwohl ich eigentlich wirklich nichts dafür kann“ (Orig. S.27f, Z918-924).

Stefanie bringt hier einerseits zum Ausdruck, dass die Bedürfnisse der Großmutter das Leben im Elternhaus strukturieren, was für sie mit Belastungen und Einschränkungen verbunden ist. Andererseits macht sie deutlich, dass ihre Großmutter sie mitunter dazu auffordert, ihr Handeln und ihre Einstellungen zu reflektieren und die Schuld für Erlebnisse auch bei sich zu suchen. Mit dem Vorwurf der Großmutter fühlt Stefanie sich zu Unrecht konfrontiert, sodass sie die Kritik ebendieser abzuwehren versucht, einerseits, indem sie diese dazu anhält, zu schweigen, und andererseits dadurch, dass sie dieser zuschreibt, aufgrund ihrer Demenzerkrankung die Realität zu verzerren. Es zeigt sich hier ähnlich wie in Stefanies Beziehung zu den Erziehern im Kindergarten sowie dem Klassenlehrer in der Grundschule und den Peers, dass sie sich als unschuldig empfindet für den „Ärger“, welchen sie bekommt und sich folglich in der Position derjenigen sehen sieht, die es dem Gegenüber nicht recht machen *kann*.

Auf das Landschulheim wechselte Stefanie, dies geht aus bereits weiter oben angeführtem Zitat hervor, erneut mitten im Schuljahr, sodass sie dieses seit Februar desselben Jahres und damit z. Zt. des Interviews seit einem halben Jahr besucht. Finanziert wird ihr Internatsaufenthalt durch die Eltern, die hierfür einen „*Kredit über 25.000 Euro aufgenommen*“ (Orig. S.10, Z323) haben. Den Wechsel an das Internat hat Stefanie mit der Hoffnung verbunden, Zugehörigkeit im Gleichaltrigenkontext zu erfahren, Gleichgesinnte zu treffen und ihrer Sportlichkeit sowie Naturliebe nachgehen zu können:

„is aufm Landschulheim Schwanenburg auch sowas ähm (.) wo jetzt nich so viel auf Markenklamotten und sonst was Wert gelegt wird sondern wirklich mehr auf draußen sein“ (Orig. S.10, Z377ff).

Es zeigt sich in der Internatswahl eine Passung zwischen ihrem durch das Elternhaus geprägten Habitus und jenem des Landschulheims Schwanenburg, wie sich mit Verweis auf eine andere Interviewstelle verdeutlichen lässt: *„solang ich draußen war gings mir gut“ (Orig. S.3, Z78).* Stefanie sehnte sich demnach nach einem Rahmen, wo nicht die – in den Augen der anderen richtige – Kleidung über Zugehörigkeit oder Ausschluss entscheidet. Vielmehr wollte sie die Möglichkeit haben, habituell andocken zu können und über sportliche Interessen sowie ihre Liebe zur Natur Erholung in Bezug zu ihren bisherigen peer-biografischen Erfahrungen zu finden. Verbunden mit dem Internatsbesuch zeigt sich folglich ihre Orientierung an der und Hoffnung auf die Erfüllung eigener Bedürfnisse sowie ihr (erneutes) Vertrauen auf einen von außen initiierten Neuanfang¹¹⁴. Stefanie ließ sich, angekommen im Internat, trotz ihres guten Notendurchschnitts in die elfte Klasse zurückstufen:

„und als ich hierher kam bin ich freiwillig ne Klasse zurück weil ich gesagt habe nee ich brauch die Zeit nochma obwohl n Zwei Komma Nullerschnitt das nie son Thema gewesen wäre“ (Orig. S.2, Z47-50).

Die Zurückstufung in die elfte Klasse wird sogleich mit der empfundenen Notwendigkeit, sich vom Erlebten erholen zu wollen und damit Zeit für die eigene Entwicklung zu benötigen, begründet. Im Vergleich zu Stefanies Schilderungen im regelschulischen Kontext zeigt sich, dass ihre relativ kurze Zeit im Landschulheim von sechs Monaten Dauer positiver bilanziert wird, was mit ihrem gesteigerten Wohlbefinden auch aufgrund des nun erfahrenen Gefühls von Zugehörigkeit und „Rückhalt“ im Peer-Kontext zusammenhängt:

„das erste Vierteljahr hier bis zun Osterferien war wirklich top also das war glaub ich die glücklichste Zeit in meim Leben [hm] ähm danach fings wieder an so von Zickenseite wos zu befürchten war und [ok] ich habs dann wieder einfach ignoriert ich hatte dann ja auch n Freund hier ich hatte dann neben ihm auch noch zwei weitere Freunde [mhm] ähm das gibt so ein Rückhalt wenn man den jahrelang nich hatte“ (Orig. S.12, Z394-398).

Es zeigt sich, dass Konflikte mit Gleichaltrigen im Internatskontext zwar fortbestehen. Diese sind

¹¹⁴ Der Vorschlag eines Internatsaufenthalts wurde sowohl von einer (Art) Psychologin eingebracht (*„ich glaube keine Psychologin die war irgendwas anderes aber auch so n bisschen in der Richtung“ (Orig. S.9, Z304f)*) als auch von Stefanies Hautärztin, die am Internat Verwandte hatte und im Besuch dieses institutionellen Settings eine Hoffnung auf psychische Stabilisierung ihrer Patientin sah, eingebracht (vgl. Orig. S.10, Z318ff). Die Relevanz psychologischer Betreuung in Stefanies Fall kann anhand des Materials nicht gänzlich rekonstruiert werden, deutlich wird neben ihrer Erwähnung der halbjährigen Therapieerfahrung auch, dass ein Psychologe ihr diagnostizierte, *„ansatzweise autistisch verlan= veranlagt“ (Orig. S.22, Z728f)* zu sein, hierauf wurde zwar im Interview beiderseits nicht näher eingegangen. Die Diagnose – etwa im Hinblick auf das Asperger-Syndrom als Form des Autismus – könnte jedoch in Verbindung mit Stefanies Verhaltensauffälligkeiten und Schwierigkeiten im Umgang mit Anderen stehen, denn das Asperger-Syndrom zeigt sich u.a. darin, dass Beziehungen zu Gleichaltrigen nur schwer aufgebaut werden können und die Sprache früh entwickelt ist. Diese Form des Autismus ist zudem mitunter einhergehend mit überdurchschnittlicher Intelligenz oder Hochbegabung (vgl. Osterried 2010, S.45ff). Eine frühe Sprachentwicklung thematisiert auch Stefanie im Interview: *„ich hab nie diese Babysprache gelernt ich hab Videos von mir früher gesehn also das war immer ne klare Sprache“ (Orig. S.7, Z212f)*. Für Stefanie selbst scheint diese Diagnose – anders als die Hochbegabung sowie die Nicht-Passung in Geschlechtsstereotype – letztlich nicht von biografischer Relevanz zu sein bzw. sie bringt eigene Erfahrungen nicht damit in Verbindung, daher wird diese Lesart im Weiteren nicht weiter verfolgt.

für Stefanie dort weitaus ertragbarer, auch vor dem Hintergrund ihrer ansonsten wenig positiven Erfahrungen im Peer-Kontext, sodass Stefanie die Anfangszeit im Internat als „*glücklichste Zeit in meim Leben*“ resümiert. Dies hängt damit zusammenhängt, dass sie sich dort erstmals eingebunden fühlt in den Kontext der Gleichaltrigen und nun erstmals über signifikante Andere im gleichen Alter verfügt. Mit dem Eintritt ins Internat begann sie, „*Schlagzeug*“ (Orig. S.7, Z227) zu lernen und spielt seither in einer Band, bestehend aus Internen. Auch spricht Stefanie an, dass sie im letzten Halbjahr eine Beziehung mit einem Internen¹¹⁵ führte und darüber hinaus dort bis heute „*zwei weitere*“ signifikante Andere auf der Peer-Ebene hat: ihre „*beste Freundin*“ und ihren „*besten Kumpl*“ (Orig. S.15, Z488f). Dass sie in letzteren – derzeit heimlich – verliebt ist, erschwert die Freundschaft zu der besten Freundin, denn diese ist gleichzeitig die Ex-Freundin des Auserwählten. Die positive Bilanzierung der Internatszeit verweist darauf, dass Stefanie dort Erholung gefunden hat, sich eingelebt hat und wohlfühlt(e). Vor dem Eintritt ins Internat können demgegenüber lediglich ihre Eltern vermutet werden als jene Bezugspersonen, die für sie einstanden, sie unterstützten und hinter ihr standen.

Sie erfährt vonseiten der Peers nun erstmals Geborgenheit und Zugehörigkeit, wenngleich sie auch in diesem Kontext von Problematiken mit gleichgeschlechtlichen Peers spricht: Die Mädchen im Internat werden von Stefanie in obigem Zitat dennoch wiederholt homogenisiert und als Gruppe von ‚Zicken‘ abgewertet, welche sie anfeinden. Anders als zuvor scheinen diese Erfahrungen im Internatskontext ihr Erleben nicht zu dominieren, sodass sie sich mittels Ignorieren des Gesagten – welches sie implizit als Strategie kennzeichnet – hier trotzdem zugehörig fühlen kann zu einer Gemeinschaft. Die Evidenz der Einschätzung, dass die Anfeindungen „*zu befürchten*“ waren, zeigt, wie identitär bedeutsam die Verletzungen seit dem Kindergarten sind und wie sehr hierüber ihre aktuellen Erwartungen hinsichtlich möglicher Freundschaften mit gleichgeschlechtlichen Peers beeinflusst werden.

Die alle 14 Tage stattfindenden Heimfahrtwochenenden verbringt Stefanie zwar im häuslichen, familialen Kontext. Diese Zeit wird jedoch – anders als etwa bei Sebastian Schmidt (vgl. hierzu Kapitel 5.2.) – nicht als maßgebliche Familienzeit geschildert, sondern laut Stefanie vor allem damit verbracht, eigenen Interessen nachzugehen. Dennoch wird auch in ihrem Interview deutlich, dass es Zeitfenster gibt, die als Familienzeit deklariert sind:

„sieben bis acht Uhr aufstehn [hm] frühstücken erste Ladung Schulkrempel machen oder zum Friseur gehn (lacht kurz auf) ähm Mittag Essen Punkt 12 die Uhrzeiten müssen eingehalten werden [hm] wegen meiner Oma ähm und danach naja (.) ich hab jetzt übers Internat hier Call of Duty zocken gelernt (lacht) [lacht] wenn ich nix zu tun hab [lachend] dann das+ Musik hörn [ja] paar Sachen [lachend] von Youtube mitschneiden+ (lacht) ähm (.) Klavier üben noch n paar Einkäufe machen in Ferien war ich viel im Fitnessstudio [hm] bin aber auch immer relativ früh aufgestanden war ab und zu ma einkaufen ich hasse shoppen gehn (lacht) [lachend] [ok] (..) ja aber wichtig is halt morgens mittags abends essen [hm] (.) Abendessen fällt bei mir hier meistens aus weil ich danach noch meistens

¹¹⁵ Die Beziehung zerbrach Stefanie zufolge, da der Ex-Freund mit dem Ende des letzten Schuljahres das Landschulheim verließ und beide keine „*Experimente machen mit ner Fernbeziehung oder sonstwas*“ (Orig. S.13, Z415f) machen wollten, sodass es zu einer Trennung „*in Frieden*“ (Z416) kam.

Sport hab“ (Orig. S.29, Z971-981).

Deutlich wird in obigem Zitat, dass es auch gegenwärtig keine signifikanten Anderen außerhalb des familialen Rahmens gibt, mit denen Stefanie ihre Freizeit am Wohnort der Eltern verbringt. Anders als Sebastian schildert Stefanie im Interview, dass es zwar gemeinsame Essenszeiten gibt, an denen aufgrund des Wunsches der Großmutter jeder teilnehmen sollte, es jedoch scheinbar keine Sanktionen gibt, wenn sie am Abendessen nicht teilnimmt. Auch zeigt sich, dass Freizeit am Elternhaus noch Lernzeit ist. Dies betrifft bis heute schulisches sowie musikalisches Lernen. Ersteres dient Stefanie nicht zuletzt im Sinne eines „berufsbiographischen Handlungsschemas“ (Nittel 1992, S.228) auch dazu, den eigenen Berufswunsch, „*bei der Bundeswehr Karriere {zu, Anm. J.-L.R} machen*“ (Orig. S.24, Z800-807), zu verwirklichen, indem sie ein möglichst sehr gutes Abitur erzielt (vgl. hierzu Kapitel 5.1.2.3.).

Die familialen Beziehungen in Stefanies Fall und deren Bedeutung für die Identitätsentwicklung sollen im Folgenden auch aus anerkennungstheoretischer Perspektive detaillierter dargelegt werden, bevor weitere Erfahrungen in anderen Kontexten hinsichtlich ihrer Bedeutung hierfür rekonstruiert werden.

5.1.2. Die Bedeutung von Familie für Stefanies biografisches Gewordensein

Stefanie formuliert im Interview die Worte „*Familie funktioniert eigentlich immer*“ (Orig. S.5, Z156). Familie wird damit zu einem Ort, an dem etwas geleistet werden muss. Sie wird nicht vordergründig über die emotionale Komponente herausgehoben, sondern in den Aufgaben, keine (zusätzlichen) Schwierigkeiten zu bereiten und gegenseitigen Respekt sicherzustellen. Gleichzeitig liegt in obiger Formulierung ein Verweis darauf, dass Familie für sie eine verlässliche Konstante darstellt. Auch vor dem Hintergrund ihrer peer-biografischen Erfahrungen erfuhr Stefanie Familie stets als jenen Ort, welcher ggü. anderen Sozialisationskontexten „*funktioniert*“ in dem Sinne, dass sie dort Rückhalt und Unterstützung sowie Zugehörigkeit erfährt.

Gefragt nach den wichtigsten Personen in ihrem bisherigen Leben antwortet Stefanie im Interview mit „*meine Eltern halt immer*“ (Orig. S.20, Z648). Auch hierin wird deutlich, wie wichtig die Eltern während des Aufwachsens waren und heute für sie sind. Familie wird über das gemeinsame Aktivsein in der Natur eingeführt, dieses ist innerfamilial geteilt und tradiert, und dementsprechend in den Familienhabitus¹¹⁶ eingebettet. Innerhalb der Familie gibt es – anders als im außerfamilialen

¹¹⁶ Der Begriff bezeichnet jene generationenübergreifenden habitualisierten, handlungsbestimmenden Orientierungen in einer Familie sowie die hiermit verbundenen, performativen Praktiken (vgl. Nentwig-Gesemann 2007, S.221) und rekurriert dabei auf den Bourdieuschen Habitusbegriff (vgl. Bourdieu 1987, S.98ff). Auch Büchner (2006, S.28) folgend beginnt das Individuum in der Familie, seinen Habitus auszubilden. Um die durch die Familie bereitgestellten Ressourcen angemessen nutzen zu können, muss dieser Habitus eine Passung zu den durch die Familienmitglieder als ‚normal‘ empfundenen Habitusformen aufweisen. „Habitusentwicklung wird so zur Aneignung des Sozialen, das die handelnden Subjekte auf Grund ihrer bisherigen Tätigkeiten in der Welt zu einem komplexen Erfahrungswissen und einem Netz von Dispositionen bündeln und ständig wieder modifizieren und transformieren. Dabei spielen der bisherige Verlauf des Habitusserwerbs und damit auch die bisherige Bildungsgeschichte eine wichtige Rolle, denn der

Kontext – für Stefanie ein beständiges „wir“, sie formuliert im Interview es „*war eigentlich immer bei uns das Motto in der Familie passt schon [lachend] irgendwie geht alles+*“ (Orig. S.11, Z371f). Auch hierin kommt zum Ausdruck, dass Stefanie sich zugehörig zu und unterstützt fühlt vonseiten ihrer Familie. Dass sie dort Unterstützung sowie eine Förderung ihrer Interessen erhält, zeigt sich neben schulischer Unterstützung und musikalischer Förderung auch in der (finanziellen) Ermöglichung des Absolvierens des Segelflugscheins sowie weiteren Vereinssports und des Internatsaufenthalts. Der Preis hierfür scheint von klein auf eine Einpassung in bestehende Werthaltungen und Verhaltenserwartungen, Gehorsam und Unterordnung ebenso wie das Streben nach Erfüllung insbesondere mütterlicher Leistungsanforderungen gewesen zu sein.

Die Erwartungen an Stefanie vonseiten der Mutter und die Bereitschaft aufseiten Stefanies, diese zu erfüllen, hängen womöglich nicht zuletzt mit deren Depressionen zusammen und (auch)¹¹⁷ damit, dass die Mutter ihre Berufstätigkeit aufgegeben hat, um sich auch im Hinblick auf die Leistungen um die Tochter zu bemühen. Insbesondere die Mutter zentrierte folglich das eigene Leben spätestens seit Stefanies Grundschulzeit um das Streben nach Erfolg der Tochter, was enorme Auswirkungen auf die Mutter-Tochter-Beziehung hatte und – so lässt sich interpretieren – mit zum Entstehen einer Leistungsidentität aufseiten Stefanies führte, wie im Folgenden u.a. detailliert dargelegt werden soll.

Habitus kann nur Dinge aufnehmen und einbauen, für die er bereits eine Art ‚Ankoppelungsstelle‘ hat oder zumindest schaffen kann“ (ebd., S.47).

¹¹⁷ Ich setze das „auch“ hier in Klammern, da unklar ist, welche Rolle etwa die Depressionen bei der Entscheidung der Mutter spielte, die Berufstätigkeit aufzugeben. Von Stefanie wird lediglich thematisiert, dass die Mutter bereits „*depressiv {war, Anm. J.-L.R.} als sie mit mir schwanger war*“ (Orig. S.44, Z1495), jedoch zu Hause blieb, um sie zu fördern und zu unterstützen, sodass für sie damit verbunden womöglich ein Verantwortungsgefühl, eine empfundene ‚Schuldigkeit‘ ggü. der Mutter ist. Dabei wird im Interview deutlich, dass die Depression der Mutter nur zur Sprache kommt, wenn Stefanie darauf angesprochen wird bzw. das mütterliche, als unangebracht empfundene, Verhalten zu erklären versucht. Möglicherweise führt Stefanie deren Depression und die Folgen für das eigene Aufwachsen in ihrer Stegreiferzählung nicht detaillierter aus, da hiermit verbunden eine Stigmatisierung ihrer Selbst wäre, sodass sie vielmehr versucht, eine normierte Kindheit zu erzählen. Sodann würde dies darauf verweisen, dass Stefanie für sich noch keinen annehmbaren Umgang mit der Krankheit der Mutter gefunden hat. Unklar ist auch, inwiefern die mütterliche Depression eine Rolle bei deren überhöhten Leistungsansprüchen spielt. Heitmann (2013) hält aufgrund eigener Forschungsergebnisse fest, dass depressive Elternteile „ihre Kinder zu besonders hoher schulischer Leistung an[halten, Anm. J.-L.R.]. Sie entwickeln Lern- und Arbeitspläne, welche den Kindern ein wöchentliches Lernpensum vorgeben. [...] Die betroffenen Heranwachsenden versuchen meistens, die elterlichen Erwartungen zu erfüllen. Sie folgen beispielsweise den von den Eltern vorgegebenen Lernplänen und -aufgaben. Die Vorstrukturierungen greifen zum Teil erheblich in die Freizeit der Heranwachsenden ein“ (Heitmann 2013, S.171). Dieses Forschungsergebnis enthält zwar Parallelen zu Stefanies Lernbiografie, letztendlich lässt sich aufgrund des vorliegenden Interviews jedoch nicht feststellen, welche mütterlichen Handlungen sich auf deren Erkrankung, die Bearbeitung der eigenen Biografie über die Tochter oder etwa auf Erwartungen vonseiten des Milieus sowie Dritter zurückführen lassen.

5.1.2.1. Die Mutter als „verlängerter Arm von Schule“ und die Überformung der Freizeit durch Leistungsstreben

Ein Scheitern auf der Leistungsebene war für Stefanie während des Aufwachsens mit der evidenten Erfahrung verbunden, den mütterlichen Ansprüchen nicht genügen zu können. Sie hebt im Interview hervor, dass bereits die Note „drei“ in den Augen der Mutter einem Leistungsversagen gleichkam:

„dass ich {von der Mutter, Anm. J.-L.R.} teilweise schon böse Blicke für ne drei kassiert hab [ok] ((Klingel)) also eins und zwei war in Ordnung und alles andere war kritisch“ (Orig. S.24, Z784f).

Es wird in obigem Zitat deutlich, wie sehr Stefanies schulische Leistungen die Mutter-Tochter-Beziehung bestimmten. So zeigt sich, dass Noten im mittleren Schulleistungsspektrum und schlechter nicht nur „teilweise“ eine Aberkennung ihrer Leistungsfähigkeit bedeuteten, sondern auch zu emotionaler Zurückweisung vonseiten der Mutter führten (vgl. hierzu 5.1.2.2.). Möglicherweise bezieht sich Stefanie mit der Verwendung des Wortes „teilweise“ darauf, dass die mütterlichen Erwartungen im Hinblick auf einzelne Fächer höher waren als in anderen oder darauf, dass sie im Zeitverlauf Unterschiede in den Reaktionen der Mutter wahrnahm. Deutlich wird jedenfalls, dass Stefanie den mütterlichen Ansprüchen in schulischer Hinsicht nicht immer gerecht wurde. Folglich kam es zu diffus-sanktionierenden Maßnahmen vonseiten der Mutter; nämlich zu „böse{n} Blicke{n}“, mittels welcher sie Stefanie ihre Enttäuschung über die als ungenügend empfundenen Leistungen spiegelte. Damit verbunden wurde Stefanie zumindest in der Vergangenheit vermittelt, dass nur gute sowie sehr gute Leistungen vor Anerkennungsentzügen schützen sowie Stolz und Zufriedenheit der Mutter sicherstellen konnten. Stefanies Formulierungen weisen darauf hin, dass sie die Reaktionen der Mutter auf Leistungen, welche schlechter als die Note zwei waren – zumindest retrospektiv – für überzogen hält, wie sich im Wort „schon“ ausdrückt. Dennoch zeigt sich im Interview bei ihr selbst bis heute eine starke Orientierung an Leistungen im Einserbereich (vgl. auch Kapitel 5.1.2.3.).

In obigem Interviewauszug wird die Reziprozität von Anerkennungsbeziehungen deutlich: Einerseits konnte bzw. kann¹¹⁸ Stefanie durch ihre Leistungen die Gefühle der Mutter steuern. Andererseits hatten bzw. haben diese Auswirkungen auf die empfundene, ihr entgegengebrachte Wertschätzung und emotionale Zuwendung vonseiten der Mutter und führ(t)en dazu, dass Stefanie sich mit den überhöhten Ansprüchen der Mutter auseinandersetzen muss(te).

Im Verhalten der Mutter zeigt sich ein in aufstiegsorientierten Milieus typisches Verhaltensmuster des pflichtbewussten Sich-Kümmerns um schulische Belange und Leistungssteigerung sowie damit verbunden noch einmal mehr ein Wunsch nach einem Bildungsaufstieg der Tochter. Die hohe mütterliche Bildungsaspiration diente dieser womöglich als Versuch der Sicherstellung eines

¹¹⁸ In gleicher Weise tut Stefanie dies auch z. Zt. des Interviews in anderen Situationen, etwa dadurch, dass sie den Eltern „nur schöne Dinge“ (Orig. S.31, Z1047f) erzählt, die im Internat passieren, reguliert sie das Wohlbefinden der Eltern bzw. verhindert bewusst, dass diese sich (zusätzliche) Sorgen machen. Deutlich wird, dass sie in ihrem Handeln die möglichen, darauf folgenden Reaktionen der Mutter (mitunter) bis heute antizipiert und sich der Tatsache bewusst ist, dass sie hierüber deren emotionales Befinden regulieren kann.

Wettbewerbsvorteils des Kindes in einem leistungsorientierten Mittelschichtmilieu. Hierfür nehmen Angehörige dieses Milieus auch (hohe) finanzielle Investitionen in Kauf (vgl. Merkle/Wippermann 2008, S.144f, S.152 und S.158). In Stefanies Fall betrifft dies die Finanzierung der institutionellen Freizeit sowie später des Internatsaufenthalts und damit verbundene Kosten auch für den Schulbesuch. Im mütterlichen Handeln schwingen folglich deren Orientierung an der Ausbildung eines bildungsbürgerlichen Habitus aufseiten der Tochter sowie die Bildungsaspiration insbesondere der Mutter mit. Ecarius und Wahl (2009, S.28f) erklären dieses milieuspezifische elterliche Handeln in Anlehnung an Bourdieu als Anpassung an den schulischen Habitus: „Der Familienhabitus der mittleren sozialen Milieus sieht im schulischen Bildungshabitus eine Chance, über Bildungsbeflissenheit an das kulturell legitime Bildungskapital anzuschließen und damit einen eventuellen sozialen Aufstieg verfolgen zu können. Die kulturelle Ferne zum schulischen Bildungskanon wird nach Bourdieu kompensiert über ein eifriges Aneignungsbestreben, sodass in den Familien Bildungserwerb und Leistung wichtige Werte sind, sie sind Bestandteil des Familienhabitus“.

Auch durch erzieherische Mittel wie Ignoranz oder Bestrafen mittels Blicken wie in Stefanies Fall versuchen aufstiegsorientierte Eltern, die sie zufriedenstellenden Leistungen im guten und sehr guten Schulnotenspektrum sicherzustellen (vgl. auch Nittel 1992, S.320). Hierin liegt ein Verweis auf eine nicht ausbalancierte Anerkennungsbeziehung zwischen Mutter und Tochter, welche daraus resultiert, dass die Mutter Stefanie als ‚Erfüllerin‘ eigener Wünsche und Bedürfnisse begreift. Ihre Aufgabe ist es folglich, die Mutter mit Bestleistungen stolz und glücklich zu machen. Benjamin (1993, S.67) betont, dass eine Mutter als allmächtig erfahren wird, sofern diese „unfähig ist, dem Kind deutliche Grenzen zu setzen, die Intentionen des Kindes und seinen eigenen Willen dabei zu akzeptieren, auf ihre Autonomie zu bestehen und die des Kindes auch zu respektieren“. In diesem Falle „erfährt das Kind nicht wirklich, daß die Mutter auch eine Person ist, daß sie ein Subjekt für sich ist. Stattdessen wird das Kind fortfahren, sie als allmächtig zu erleben, als erdrückend stark oder schwach“ (ebd.).

Unter Rückgriff auf Benjamin lässt sich auch Stefanies Anpassung an die mütterlichen Erwartungen seit ihrer Kindheit verstehen. Familie wird hierdurch ähnlich wie in Nittels Fall Toni Schulze zum „verlängerten Arm von Schule“¹¹⁹ (Nittel 1992, S.355): Indem Stefanie versuchte, den Erwartungen der als „allmächtig“ wahrgenommenen Mutter zu entsprechen, entsprach sie quasi automatisch den Leistungskriterien, welche in der Schule über Erfolg und Scheitern entscheiden

¹¹⁹ Nittel beschreibt damit familiales, erzieherisches Handeln zugunsten der Erfüllung von schulischen Erwartungen in einigen Elternhäusern. Demzufolge bilden einige Eltern „auf der Grundlage der offiziellen Notenskala eine eigene Notenhierarchie“ (Nittel 1992, S.356) aus. Hiermit verbunden ist die Sanktionierung von Leistungen durch die Eltern bereits im mittleren Notenbereich, während diese offiziell – von schulischer Seite – als ‚befriedigend‘ oder ‚ausreichend‘ gelten und somit noch nicht zu einer Versetzungsgefährdung führen würden. Die Internalisierung dieser elterlichen Erwartungen führt schließlich dazu, dass auch die Heranwachsenden Noten im mittleren Leistungsbereich als „Fauxpas“ (ebd.) ansehen, indem sie sich den „Me“-Bildern der Eltern unterwerfen und sich diese zunehmend zu Eigen machen.

und wird hierüber ihrem Schülerinnenauftrag bis heute (mehr als) gerecht. Gleichzeitig führte dies zum Entstehen der bereits thematisierten „Anpassungs-Verlaufskurve“.

In Stefanies Fall war die Freizeit infolge des Lernens für die Schule sowie des täglichen Übens der Musikinstrumente ebenso wie durch ihre sportlichen Tätigkeiten in verschiedenen Vereinen während des Aufwachsens schließlich stark vorstrukturiert¹²⁰ und weitere Möglichkeiten zum Sammeln peer-alltagsweltlicher Erfahrungen gleichzeitig bzw. gerade hierüber stark eingeschränkt. Das Knüpfen sozialer Kontakte wurde dennoch im Kontext des Judo und der Kirche, später auch des Segelflugsports sowie ihrer Tätigkeit in der DLRG, aller Sportarten, welche Stefanie im Verein – und damit verbunden im Kontext Gleichaltriger – ausübte, auch nicht verunmöglicht, wenngleich durch die Mutter und deren Erwartungen stark vorbestimmt und eingeschränkt. Insofern kann nicht abschließend geklärt werden, inwiefern das Leistungsstreben von vornherein zum Ausschluss im Peer-Kontext geführt hat oder letzteres Basis war für die Zentrierung um Leistung und die Ausbildung von leistungszentrierten Interessen, die einhergingen mit einer starken Orientierung an den Erwartungen ihrer Mutter.

Denkbar ist vor dem Hintergrund ihrer 'geschlechtsuntypischen' Interessen bereits im Kleinkindalter, der in der ersten Klasse diagnostizierten Hochbegabung, der frühen Einbettung in verschiedene institutionelle Kontexte sowie den mütterlichen Erwartungshaltungen ein Zusammenspiel aus beidem. Dementsprechend wurde Stefanie womöglich einerseits vonseiten der Peers von vornherein als anders, weil leistungszentriert *und* nicht ihre Vorstellungen von Weiblichkeit erfüllend, wahrgenommen und daher ausgegrenzt. Andererseits hat sie selbst infolge der Ausgrenzungserfahrungen bereits im Kindergarten sowie der mütterlich gesteuerten Zentrierung um Leistung ihr Handeln in verschiedenen institutionellen Settings nicht auf das Knüpfen von Freundschaften, sondern das Erbringen von bestmöglichen Leistungen ausgerichtet, um der Mutter zu gefallen, und weil sie es nicht anders konnte. Möglich ist, dass mit zunehmendem Alter aufseiten Stefanies Schuldgefühle aufgrund der mütterlichen Depression hierzu beitrugen.

Büchner (1998, S.261) folgend lässt sich konstatieren, dass sich eine Vielzahl von Ursachen für die Außenseiterposition im Peer-Kontext finden lassen: „Entweder ist ein Kind ‚schwierig‘, einseitig, langweilig und hat nicht viel Attraktives anzubieten, so daß es links liegengelassen wird. [...] Oder es ist die Konkurrenz um Geschmacksfragen im Spiel, die ein Kind ins Abseits geraten läßt. Dann könnte es sich um eine Habitusfrage (Bourdieu 1982) handeln [...] Wenn jemand auf Dauer alleine dasteht und keinen Anschluß findet, handelt es sich zumeist um soziale Außenseiter, die von der Mehrheit der Altersgenossen nicht beachtet und akzeptiert werden, weil sie sich nicht im Einklang mit der vorherrschenden Geschmacks- und Beliebtheitsordnung befinden“. In Stefanies Fall lassen sich die Ursachen für deren Außenseiterposition und das Entstehen von Außenseiter-Verlaufskurvenpotenzial vor dem Internatseintritt nur vermuten. In jedem Falle wurde die Mutter

¹²⁰ Wenngleich ich dies in der Vergangenheitsform und damit in Bezug auf ihr Aufwachsen vor dem Internat thematisiere, zeigt sich auch im Internat eine starke Vorstrukturierung der Freizeit, nicht zuletzt durch tägliche, feste Essens- sowie Aufsteh- und Schlafenszeiten, AG- sowie Lernzeiten, ab.

aufgrund der Ausgrenzungserfahrungen in verschiedenen Peer-Kontexten zunehmend zu einem bedeutsamen Rückhalt während des Aufwachsens und damit verbunden zu einer wichtigen Orientierungsfigur.

Die mehrjährigen Mitgliedschaften in auf Freiwilligkeit basierenden Settings deuten dennoch darauf hin, dass sie sich dort – anders als in den Klassenkontexten wohlfühlt hat, sodass sie diese Tätigkeiten über mehrere Jahren hinweg ausübte, während sie die Schule mehrmalig wechselte. Stefanie spricht davon, „den Wettkampf {..., Anm. J.-L.R.} eigentlich immer und überall gesucht“ (Orig. S.37, Z1241) zu haben. Dies verweist darauf, dass aufgrund ihrer mütterlich geprägten und habitualisierten Orientierung an Leistung nicht vordergründig die Suche nach Freunden in Vereinskontexten handlungsleitend war, sondern das Sich-Messen mit anderen und der Wille, besser zu sein als diese. Peers hat Stefanie dementsprechend vordergründig als ihr Probleme bereitend und/oder mögliche Konkurrenz kennengelernt bzw. empfunden¹²¹. So hat ihr auch die DLRG-Vereinszugehörigkeit dazu gedient, sich mit anderen zu messen:

„auch bei der DLRG mit {auf, Anm. J.-L.R.} Wettkämpfen {gewesen zu sein, Anm. J.-L.R.} (.) hab ich mich sogar einma versehn wusste nich dass Mädels und Jungs getrennt schwimm und äh (lacht) bin dann noch vor den Jungs angekomm [ok] ähm den Wettkampf hab ich eigentlich immer und überall gesucht“ (Orig. S.37, Z1238fff).

Neben der Möglichkeit, ihre Leistungen im schulischen sowie musikalischen Kontext unter Beweis zu stellen, wurden somit auch Wettkämpfe im sportlichen Bereich zu einer bedeutsamen ‚Anerkennungsquelle‘. Ähnlich wie bei Toni Schulze zeigt sich in Stefanies Äußerungen, dass sie sich einerseits bewusst von den Werthaltungen und Erwartungen der Peers abgrenzt, andererseits aber auch darunter leidet, wiederholt degradiert und ausgegrenzt zu werden (vgl. hierzu auch Kapitel 5.1.4.). Insofern kann ihr Leistungsstreben in Vereinssettings als „Ersatzhandlungsschema“ interpretiert werden, welches sich verfestigte aufgrund der wiederholten Ausgrenzungserfahrungen im Kontext der Peers. Der Wettbewerbswille führte somit möglicherweise dazu, auch von den Peers im Verein als Konkurrentin bzw. leistungsstark und nicht als mögliche Freundin angesehen zu werden. Der Wettkampf diente ihr möglicherweise auch dazu, das Gefühl, besser zu sein als andere und damit ihr Selbstbild sowie die „Me“-Bilder der Anderen von sich als strebsam und leistungsstark zu verstärken.

Insgesamt deutet sich an verschiedenen Stellen des Interviews – vor allem in Bezug auf den schulischen Kontext – an, dass die Ausgrenzungserfahrungen und ihr gewaltbereites Verhalten¹²²

¹²¹ Eine Wahrnehmung ebendieser als langfristige, signifikante Andere blieb während ihres Aufwachsens – bis zum Übertritt ins Internat – weitgehend aus. Gleichaltrige im Sinne sozialer, auf Freiwilligkeit basierender Beziehungen wurden schließlich lediglich im Rahmen des Segelflugvereins thematisiert, dort spricht sie von drei Bekanntschaften, mit diesen habe sie sich „anfangs auch wirklich gut verstanden“ (Orig. S.20, Z649). Diese zerbrachen jedoch an Lästereien infolge ihres Absolvierens des Segelflugscheins mit bereits 15 Jahren, relativ zeitnah wieder, auch hierin spiegelt sich ein Konkurrenzdenken wider – jedoch Stefanies Begründung zufolge (auch) vonseiten der Peers.

¹²² Es lässt sich keine definitive Interpretation darüber anstellen, was dieses Handeln aufseiten Stefanies bedingte. Möglich ist jedoch, dass sie wiederholt überfordert damit ist, angegriffen zu werden ebenso wie, dass „Schlägereien“ aufgrund ihrer Selbstverteidigungsfähigkeiten für sie ein einfacher Weg waren, um das Gegenüber ruhig zu stellen. Youniss (1994) verweist in Anlehnung an Ergebnisse verschiedener

im Peer-Kontext das Entstehen von zusätzlichem Außenseiter-Verlaufskurvenpotenzial beförderten und in ihren Augen nur durch Schulwechsel sowie das Entfliehen aus dem Segelflugverein eingedämmt werden konnte. Mit dem Übertritt ins Internat fand diese Abwärtsspirale schließlich (vorerst) ein Ende.

Es zeigt sich insgesamt, dass Stefanie ihre Mutter trotz deren Leistungskontrolle und übermäßiger Erwartungen als bedeutsamen Rückhalt, als orientierungsleitend und als signifikante Andere während des Aufwachsens erfuhrt, wie im Folgenden näher beleuchtet wird.

5.1.2.2. Die mit der ambivalenten Mutter-Kind-Beziehung verwobene Problematik der Anerkennung als ganze Person und die Bedeutung des Vaters für ein positives Selbstverhältnis

Stefanie formuliert im Interview wiederholt, dass es bis heute vordergründig die Mutter ist, die die Aufgaben der Erziehung und Leistungskontrolle übernimmt. Während diese als z.T. unerreichbar empfundene Erwartungen an sie heranträgt, gibt der Vater ihr das Gefühl, eine liebenswürdige Person und gleichwertige, signifikante Andere zu sein. Die zentrale Stellung der Mutter bei den Aufgaben der Erziehung und Bildung der Tochter erscheint vor dem Hintergrund der väterlichen Abwesenheit durch Berufstätigkeit nachvollziehbar, dann, wenn diese dazu führte, dass der Vater im Erziehungsgefüge eine eher untergeordnete Rolle einnahm und -nimmt. Auch sind die Leistungserwartungen vonseiten des Vaters in Stefanies Augen im Vergleich mit jenen der Mutter scheinbar nicht thematisierungswürdig resp. wurden im Interview nicht als problematisch für die Vater-Tochter-Beziehung kommuniziert. Dementsprechend bedeutend war für Stefanie das Scheitern an mütterlichen Erwartungen und stand im Zentrum ihrer Ausführungen.

Die Mutter-Kind-Beziehung erscheint letztlich diffuser und komplizierter als jene zum Vater: Letztgenannter agiert Stefanie zufolge durchweg kind-zentriert, etwa indem er ihr das Gefühl gibt, Teil einer beständigen und ihr Sicherheit gebenden Gemeinschaft zu sein, in welcher Konflikte und deren gemeinsame Aushandlung Bestandteil von Beziehungen sein *dürfen* und sie sich darauf verlassen kann, dass dies der Beziehung nicht schadet. Die väterliche Kind-Zentrierung zeigt sich darin, dass der Vater *„durchgesetzt {hat, Anm. J.-L.R.} dass ich damals aufn [lachend] Tokio Hotel-Konzert durfte+“* (Orig. S.22, Z717f) und bei schlechten Noten nicht schimpft, sondern Gemeinsamkeiten mit der Tochter herstellt: *„mein Vater hat gesagt hm naja das Thema hab ich damals auch in Sand gesetzt [ok] meine Mutter war aber ziemlich sauer“* (Orig. S.24, Z789f). Gleichermaßen wird der Vater beschrieben als derjenige, der Stefanie versichert, dass auch die Mutter zufrieden mit ihren Schulnoten ist, wenngleich diese nur *„zu meim Vater {sagt, Anm. J.-L.R.} dass sie ziemlich stolz auf mich is meine Leistung aber sie sagts mir nie direkt“* (Orig. S.22,

Untersuchungen darauf, dass Kinder im Alter von etwa sechs bis sieben Jahren „negativen symmetrischen Austausch [...] als ein Zeichen für die Abwesenheit von Freundschaft“ (ebd., S.51) insofern betreiben, als dass ihre Reaktion jener der ihr entgegengebrachten Handlung entspricht (z.B. Schlägst du mich, schlag ich dich) (vgl. ebd.). Demnach ließe sich Stefanies Handeln auch als alterstypische Reaktion auf eine negative Handlung ihr gegenüber deuten.

Z737f). Auch hierin wird deutlich, dass der Vater daran interessiert ist, dass es der Tochter gut geht und sie nicht leidet unter den Zurückweisungen durch die Mutter. Er ist derjenige, der vermittelt und versucht, die Familie zusammenzuhalten sowie derjenige, von dem Stefanie und die Mutter Rückhalt erfahren, der ihnen zuhört und mit dem sie über ihre Probleme sprechen können. So sagt sie im Interview: „mein Vater hat dann meine Mutter hochgezogen wieder wenn wir beide fertig warn“ (Orig. S.5, Z157f).

Es zeigt sich, dass Stefanie über den Vater nicht nur soziale Wertschätzung für ihre Leistungen bzw. keine Missachtung bei ausbleibenden guten Leistungen sowie emotionale Zuwendung in Form von Rückhalt, Sicherheit und Unterstützung erfährt, sondern sich auch als Individuum akzeptiert und respektiert fühlt, so wie sie ist. Auch auf meine, eine Begründung von vornherein provozierende Frage „Ähm [fragend] würdest du denn sagen deine Eltern lieben dich egal was du tust+“ (Orig. S.27, Z885f) hin differenziert Stefanie im Interview zwischen ihren Eltern und argumentiert:

„Mein Vater ja meine Mutter nein {..., Anm. J.-L.R.} ähm also so lange ich bei ihr nich so perfekt bin wie ichs ihrer Meinung nach zu sein habe [mhm] kann ich das {Liebe der Mutter zu empfinden, Anm. J.-L.R.} vergessen [ja] und ähm mein Vater akzeptiert halt wie ich bin [ja] egal wie (.)“ (Orig. S.27, Z888-899).

In obigem Interviewausschnitt verdeutlicht Stefanie zum einen, dass sie sich vom Vater als Person anerkannt fühlt unabhängig von erbrachten Leistungen oder Unterwerfung unter Verhaltensnormen. Hierin schwingt das Gefühl mit, vom Vater geradezu als bedingungslos empfundenen Rückhalt und Unterstützung erwarten zu können. Insofern zeigt sich zumindest im Rahmen der Vater-Tochter-Beziehung der „Prototyp diffuser Sozialbeziehungen“ (Oevermann 2001)¹²³: Stefanie betont mit den Worten „mein Vater akzeptiert halt wie ich bin“, in der Beziehung zum Vater so sein zu dürfen wie sie ist, ohne der Gefahr von Anerkennungsentzügen ausgesetzt zu sein.

Stefanie hebt in obigem Zitat zudem hervor, dass sie die Anforderungen vonseiten der Mutter inzwischen z.T. für unerreichbar, weil perfektionistisch hält, wie sie u.a. durch die Einbettung in die Kirche gespiegelt bekommen hat. Insofern erscheint die Mutter als sehr kontrastiv zum Vater. Demnach gewährt der Vater ihr Freiräume zur Individuation und macht ihr – anders als die Mutter – keine Vorgaben darüber, wie sie zu sein hat. Hierin schwingt mit, dass Stefanie sich von diesem (relativ) unabhängig von Leistungen, Verhalten, Lebensstil und Werthaltungen geliebt und geachtet fühlt. Während sie in der Interaktion mit dem Vater folglich nicht das Gefühl hat, sich verstellen bzw. besonders anstrengen zu müssen oder in dessen Augen ungenügend zu sein, fühlt sie sich den Ansprüchen der allmächtigen Mutter nicht gewachsen und droht stetig daran zu scheitern, was schließlich phasenweise zu einem „Kampf um Anerkennung“ (Honneth 1994) durch Leistung führte.

¹²³ Gemeint ist im familialen Kontext hiermit, dass die Agierenden keine austauschbaren Rollenträger sind, sondern mit ihrem Handeln unter Begründungszwang stehen, „weil für diese Beziehungen konstitutiv ist, dass man unbegrenzt und bedingungslos füreinander da ist“ (Oevermann 2001, S.85).

Die Formulierung „*kann ich das vergessen*“ verweist darauf, dass die Anpassung an Erwartungshaltungen nicht nur darüber entscheidet, inwiefern die Mutter ihre Fähigkeiten wertschätzt und sie emotional anerkennt, sondern auch darüber, inwiefern diese Stefanie als Person überhaupt achtet. Gleichzeitig verweist ihr Leiden an den mütterlichen Ansprüchen auf ihren Willen, dieser zu genügen, und damit auf ihre Orientierung an der Mutter und deren „Me“-Bildern, was ihre Möglichkeiten, sich vom Elternhaus abzulösen und zu individualisieren, begrenzt. Ähnlich wie im Fall Yvonne Mertens, dargelegt in Helsper et al. (2009), erscheint die Mutter-Kind-Beziehung stark hierarchisch. Dass „*einzig die Mutter bestimmen kann, was jeweils legitime Sichtweisen und Orientierungen sind und was sich demzufolge die Tochter anzueignen hat*“ (ebd., S.167), führte auch in Stefanies Fall während des Aufwachsens zu einem „*enormen Anpassungsdruck [...]. Diese Strukturvariante pädagogischer Generationsbeziehungen impliziert nun, dass die Mutter selbst nicht offen für Neuorientierungen und Umkehrungen der Vermittlung gegenüber der jugendlichen Tochter ist*“ (ebd.).

Verbunden mit den klaren Vorstellungen und Erwartungen der Mutter ist in Yvonne wie in Stefanies Fall, dass diese sich überhaupt nur durch Inkaufnahme mütterlicher Zurückweisung oder konflikthafter Auseinandersetzungen individualisieren können, hierauf verweist nicht zuletzt Stefanies Verwendung des Wortes „*perfekt*“¹²⁴. In ihrer Aussage zeigt sich auch, dass sie bereits reflektiert hat, dass ihre Mutter sie mit perfektionistischen, überhöhten und unerreichbaren Vorstellungen konfrontiert. Aufseiten Stefanies war hiermit verbunden die Erkenntnis, den Ansprüchen gar nicht genügen zu *können*, sodass sie inzwischen darauf vorbereitet ist, dass mütterliche Anerkennung mitunter ausbleibt. Durch die damit verbundene „*Negation*“ (Benjamin 2013) der Mutter und deren Anspruchshaltungen gelingt es Stefanie schließlich, sich zu individualisieren, wenngleich unter erschwerten Bedingungen, nämlich unter Inkaufnahme temporärer mütterlicher Zurückweisung. In Stefanies Fall verschiebt sich Benjamin folgend die Macht von der Mutter auf den Vater, der „*das Bedürfnis nach Rettung durch eine allmächtige Figur [verkörpert..., Anm. J.-L.R.]. In dieser ‚Lösung‘ werden die problematischen Aspekte der mütterlichen Beziehung, Idealisierung und Allmacht ignoriert. Das Bild der Mutter ist gespalten*“ (ebd. 1993, S.74).

In Stefanies Fall lässt sich z. Zt. des Interviews die Verschiebung von einer Orientierung an der Mutter zu einer Orientierung am Vater – vermutlich infolge des wiederholten Scheiterns an mütterlichen Anforderungen – nachzeichnen (vgl. hierzu auch 5.1.6.). Dabei lässt sich jedoch

¹²⁴ Der Perfektionismus der Mutter zeigt sich, obwohl Stefanie diese a.a.O. im Interview als „*n absoluter Perfektionist*“ (Orig. S.22, Z715) beschreibt, weniger in deren eigenem Handeln bzw. eigenem Leistungsstreben, sondern gilt scheinbar insbesondere für die Tochter, wie Stefanie herausstellt, indem sie etwa darauf verweist, dass die Mutter ein „*drei Komma irgendwas Abitur hatte*“ (Orig. S.24, Z971). Die Mutter versuchte demnach jene, durch ihre Lern- und Leistungskontrolle bedingten Erfolge der Tochter in unterschiedlichen institutionellen Settings „*als Mittel zum sozialen Aufstieg*“ (Nittel 1992, S.319) zu nutzen sowie, um das eigene schulische Abschneiden und den langfristig ausbleibenden beruflichen Erfolg zu kompensieren. Vor dem Hintergrund dieser Aussage erscheinen die Anforderungen, die Stefanies Mutter an diese stellt wie eine Delegation eines Bildungsauftrages, den die Mutter selbst nicht erfüllen konnte, dies insbesondere vor dem Hintergrund, dass Noten im Dreierbereich bereits mit „*böse{n} Blicke{n}*“ vonseiten der Mutter abgestraft wurden und dementsprechend eine – möglichst zu vermeidende – Missachtungserfahrung für Stefanie bedeuteten.

herausstellen, dass Leistungsstreben für Stefanie bis heute zentral und identitätsbestimmend ist. Insofern zeigt sich keine völlige Negation der Mutter als vielmehr ein Versuch, mütterliche Erwartungen und eine eigene Fähigkeiten und Bedürfnisse miteinander zu vereinbaren bzw. hierin eine Balance zu finden.

Einhergehend mit ihrer enormen Orientierung am mütterlichen Wohl war für Stefanie insbesondere während des Aufwachsens das Gefühl, sich dieser ggü. keinen Fehler erlauben zu dürfen. Da Stefanie die mütterliche Anerkennung wichtig ist, sie jedoch nicht „so perfekt“ ist, wie die Mutter es sich wünscht, sieht sie sich inzwischen auch gezwungen, sich „Notlügen“ zu bedienen. So formuliert sie im Interview:

„ähm meine Mutter is ziemlich viel komplizierter {als der Vater, Anm. J.-L.R.} auch dadurch dass sie depressiv is ich hatte eigentlich immer obwohls wirklich nie n Ang= n Grund dafür gab ich hatte oft Angst vor meiner Mutter [mhm] und ich weiß auch dass ich ihr gegenüber einiges an an Notlügen schon auf den Tisch gebracht habe wo ich auch irgendwie n schlechtes Gewissen für hab aber wo ich weiß dass wenn wie das erfahn würde wär ich n Kopf kürzer [hm] weil sie mich auch manchma jetzt nich bös oder so das war nich gegen mich oder so aber ich glaube das war wirklich aus aus reiner Verzweiflung mit der Gesamtsituation raus dass sie mich ma angeschrien hat oder [ja] (.) oder ich oft n schlechtes Gewissen hatte obwohl ich weiß dass sie nichts dafür kann weil sie wirklich in der Hinsicht krank is“ (Orig. S.21, Z700-710).

Die Thematisierung von wiederholten „Notlügen“ im Interview verdeutlicht Stefanies Leiden unter der empfundenen Notwendigkeit des ‚nicht-ehrlich-sein-Könnens‘ zum Selbstschutz: Der Mutter die Wahrheit zu sagen, hätte, so glaubt Stefanie aufgrund ihrer Erfahrungen, dazu geführt, dass die Mutter ihr nicht nur emotionale Zuwendung, sondern damit einhergehend auch die Anerkennung als eigenständige und individuelle Person mit Stärken und Schwächen entziehen würde. Die Unehrlichkeit und damit verbunden die Geheimnisse aufseiten Stefanies verweisen dementsprechend auf eine Sehnsucht und Orientierung an der Mutter-Kind-Beziehung als vertraute, in welcher die Affektnatur und Bedürfnisse des Gegenübers bedingungsloser anerkannt werden. Anpassung – soweit für sie vereinbar mit eigenen Bedürfnissen – sowie Notlügen dienen ihr zum Schutz der ohnehin schon kranken Mutter, die sie nicht zusätzlich belasten resp. enttäuschen möchte.

Es zeigt sich anhand von Stefanies Aussage eine empfundene Unberechenbarkeit der mütterlichen Reaktion insofern, als dass sie deren unerklärliches, plötzliches und häufiger auftretendes Lautwerden ihr gegenüber auch retrospektiv nicht nachvollziehen kann und dieses folglich als unangemessene Verzweiflungstat aufgrund der Depression abtut. Hiermit scheint Stefanie inzwischen eine zweite Erklärung neben dem Perfektionismus gefunden zu haben, die das Verhalten der Mutter legitimiert und ihr dazu dient, die Zurückweisungen nicht als eigenverschuldet zu deuten. Gleichmaßen wird deutlich, dass Stefanie die Schuld für die Probleme mit der Mutter nicht bei sich oder bei der Mutter selbst sieht, sondern isoliert betrachtet und legitimiert, indem sie diese auf deren Depression zurückführt. Dies dient ihr ebenso wie die Notlügen und die Erklärung mütterlicher Anforderungen als perfektionistisch zum Selbstschutz

insofern, als dass ihr hierüber möglich wird, in emotionaler Hinsicht nicht an den Zurückweisungen der Mutter zu zerbrechen, sondern sich diese kognitiv erklärbar zu machen.

Eine Betroffenheit und ein Leiden resp. ein „*schlechtes Gewissen*“ infolge der Unehrlichkeit und damit verbunden ein Schuldgefühl bleiben dabei bestehen. Stefanie verweist darauf, dass sie sich gezwungen sieht, die Mutter anzulügen, jedoch gleichzeitig retrospektiv keinen anderen Ausweg sieht, um mit der Ehrfurcht vor der Mutter umzugehen, welche sie „*eigentlich immer*“ bzw. „*oft*“ hatte, wie sie sich selbst korrigiert. Ihr Leiden lässt sich nicht auflösen, da Stefanie andererseits Furcht hat vor der Mutter und ihren unberechenbaren Reaktionen auf Abweichungen von Verhaltens- und Leistungserwartungen. Dabei verweist ihr Streben nach Zufriedenstellung der Mutter darauf, dass sie trotz Individuierungsbedürfnis um deren Anerkennung kämpft und versucht, die Mutter nicht zu enttäuschen, wenngleich ihr inzwischen bewusst ist, dass es ihr nahezu unmöglich ist, der Mutter zu gefallen, egal welche Leistungen sie erbringt oder wie sie sich verhält. Während des Aufwachsens war sie hingegen ständig damit beschäftigt, das eigene Verhalten zu kontrollieren, um von der Mutter nicht erneut zurückgewiesen zu werden bzw., falls dies misslang, damit, sich selbst vor der emotionalen und kognitiven Missachtung durch die Mutter zu schützen. Ihre Problematik bestand letztendlich darin, nie so vollkommen sein zu können wie die Mutter es erwartet. Gleichzeitig war sie verstärkt auf deren Anerkennung angewiesen. Letzteres scheint insbesondere verbunden mit dem Internatsaufenthalt aktuell weniger zentral zu sein.

Die Erziehung durch die und Beziehung zur Mutter lässt sich zumindest während des Interviewzeitpunktes als von Stefanie ambivalent erlebt beschreiben: Einerseits wird die Mutter als mit autoritären Zügen ausgestattet charakterisiert. Dies wird deutlich durch die thematisierte „*Angst*“ vor dieser und Stefanies damit verbundenem Konfliktvermeidungsverhalten in Form des Versuchs von Leistungs- und Verhaltensanpassung sowie „*Notlügen*“. In der Mutter-Tochter-Beziehung gibt es folglich anders als in der Beziehung zum Vater keinen Raum, um Konflikte bzw. Uneinigkeiten oder divergierende Erwartungen zu verhandeln, denn die Mutter neigt Stefanies Erfahrungen nach dazu, über zu reagieren. Wenngleich Stefanie also die mütterlichen Leistungserwartungen und das eigene Leiden hierunter während des Aufwachsens im Interview betont, stellt sie die Mutter andererseits als diejenige heraus, die sie im Kontext der wiederholt negativen Peer-Erfahrungen im institutionellen Kontext auffing und als diejenige, bei der sie sich „*oft halt { ..., Anm. J.-L.R. } ausgeheult*“ (Orig. S. 3, Z74) hat.

Die Mutter hat sie auch in den soeben vergangenen Sommerferien zu Untersuchungen im Krankenhaus¹²⁵ begleitet und in der Vergangenheit – zumindest einmal – das Gespräch mit Stefanies Lehrer gesucht. Vor diesem Hintergrund gewinnt sie noch einmal mehr an Bedeutung als

¹²⁵ Im Interview spricht Stefanie als Grund hierfür eine „*Rückensache*“ an, unklar bleibt, was genau sie damit meint. Auf Nachfrage sagte sie lediglich, dass sie oftmals unter Rückenschmerzen leide, diese seien „*weiblich bedingt da werd ich wahrscheinlich noch bis zun Weihnachtsferien zwei Mal operiert werden müssen [achso ok] ja aber da weiß ich auch noch nix Genaues da muss ich gucken was kommt*“ (Orig. S.17f, Z578ff).

Bezugsperson. Stefanie lässt ihr im Interview damit *auch* die emotionalen Halt gebende und sie unterstützende Rolle zukommen:

„sie war oft teilweise auch mit in der Schule hat versucht mit den Lehrern zu reden die auch teilweise behauptet haben Dinge nicht gesehen zu haben [hm] und ähm sie hat halt immer wieder mit mir gesprochen und dass ich das eigentlich nicht in mich reingefressen hab {..., Anm. J.-L.R.} und dadurch dass ich mit meiner Mutter drüber reden konnte denk ich is das halt auch [ok] für mich ganz glimpflich ausgegahn nur sie leidet halt mittlerweile dadurch an Depressionen [ok] was unsere Beziehung halt seit nem halben Jahr [leicht lachend] ziemlich belastet“ (Orig. S.4, Z114-124).

Die Mutter war, dies zeigt sich hier, Stefanies Empfinden nach für sie da, hat sie unterstützt und stellte eine konstante, wichtige Ansprechperson dar, um das Erlebte verarbeiten zu können, wie sie mit den Worten: *„sie hat halt immer wieder mit mir gesprochen“* formuliert. Stefanie lässt damit ein zwiespaltiges Bild der Mutter entstehen: Während des Aufwachsens und bis vor einem halben Jahr war sie eine generationale Andere, die elterliche Sorge trug, indem sie strenge Verhaltens- und Leistungserwartungen an die Tochter herantrug, jedoch in Notfällen für die Tochter da war, ihr emotionalen Rückhalt gab und deren Sorgen ernst nahm. Die Mutter wurde zur Stellvertreterin für Stefanies Problematiken, sodass Stefanie sich verantwortlich fühlt für das Befinden der Mutter. Dies wiederum erklärt ihr schlechtes Gewissen und den Willen, die Mutter auch gegenwärtig und trotz ihrer Individuierungsbestrebungen nicht zu enttäuschen.

Gegenwärtig gestaltet sich die Beziehung aus Stefanies Perspektive trotz soeben angeführter Unterstützungsakte durch die Mutter auch in den vergangenen Sommerferien infolge der Depression nicht mehr durch Verlässlichkeit, Unterstützung und Rückhalt. Vielmehr verweisen Stefanies Äußerungen im Interview stückweit auf eine Umkehrung der generationalen Sorgebeziehung. Verbunden mit der Depression ist Stefanie zufolge aktuell eine *„ziemlich{e}“* Belastung der Mutter-Tochter-Beziehung, die nicht weiter expliziert wird. Wie nahe ihr die Folgen der Depression der Mutter gehen, zeigt sich womöglich auch darin, dass Stefanie die damit verbundene Belastung für ihr Verhältnis zur Mutter lachend formuliert.

Insgesamt betrachtet wirkt die Mutter-Tochter-Beziehung folglich zumindest gegenwärtig aus Stefanies Perspektive ambivalent insofern, als dass die Generationenbeziehung gerade durch die Depression der Mutter keine klar strukturierte, verlässliche und beständige darstellt. Vielmehr muss diese situativ immer wieder neu hergestellt werden, wie Stefanie selbst im Interview zum Ausdruck bringt:

„ich weiß eigentlich immer sofort wie andere Leute drauf sind und ähm (.) dann isses natürlich auch son Schrottgefühl grade mit meiner Mutter ich spüre dass sie schlecht drauf is spreche sie drauf an sie sagt nein es is nichts [hm] dann weiß ich sofort aach du Schande [lachend] jetz gehts los+ [lacht] [hm ok] aber ich muss mich ja noch bis nach den Nachrichten abends gedulden dass man ma was besprechen kann“ (Orig. 22., Z729-734).

Stefanie verdeutlicht in obigem Interviewausschnitt, dass sie die Launen der Mutter gut einschätzen kann, nicht zuletzt, da dies auch in Bezug auf andere Menschen eine ihrer Stärken sei. Die Mutter gibt ihr auch dann, wenn Stefanie fühlt, dass diese *„schlecht drauf“* ist und Stefanie sie damit konfrontiert, zu verstehen, dass alles in Ordnung sei. Stefanie verdeutlicht damit eben jene

Unberechenbarkeit der Mutter hinsichtlich ihrer Reaktionen, indem sie hier zum Ausdruck bringt, dass das Ansprechen der Mutter auf deren Gemütslage dazu führt, sich darauf einstellen zu müssen, von ihr zurückgewiesen zu werden. Damit verbunden ist, dass Stefanie in einem ständigen Misstrauen ggü. ihrer Mutter und deren Stimmungsschwankungen lebt. Ebendiese mütterliche Reaktion verstärkt die bereits erwähnte Ehrfurcht vor der Mutter und damit verbunden das Gefühl, sich selbst ständig kontrollieren und anpassen zu müssen. Eigene Bedürfnisse steckt sie nach wie vor zugunsten des mütterlichen Wohlbefindens zurück, umgekehrt sind der Mutter die eigenen gegenwärtig bedeutsamer als jene der Tochter, wie auch am Beispiel des Nachrichten-Schauens deutlich wird.

Einen für sie handhabbaren Umgang mit den wiederholten Zurückweisungen vonseiten der Mutter zu finden, versucht Stefanie gegenwärtig dadurch zu erreichen, *„sich immer wieder sagen zu müssen dass die eigenen Mutter praktisch n Tick weg hat“* (Orig. S.25, Z847f). Auch hierin zeigt sich ein zentrales Handlungsmuster ihrerseits, welches es ihr ermöglicht, sich das Verhalten der Mutter erklärbar zu machen und eine Distanz aufzubauen, um emotionale bzw. psychische Verletzungen infolge der schwankenden Launen der Mutter auszuhalten. Sich dies *„immer wieder“* bewusst zu machen, zeigt ihre Verletztheit und ihre Schwierigkeiten mit dem Umgang des mütterlichen Verhaltens,

„weil ich mich nie auf sie verlassen kann sie kann n Tag gut drauf sein [ja] und dann läuft alles prima und den nächsten Tag is sie total schlecht drauf“ (Orig. S.25f, Z850ff).

Gegenwärtig, so zeigt obiger Interviewausschnitt, verliert die Mutter-Tochter-Beziehung (zusätzlich) an Routinen, Verlässlichkeit und Normalität. Die Mutter nutzt die Interaktionen inzwischen auch, um die eigenen Probleme zu thematisieren, was wiederum die eigene Handlungssohnmacht, ihre Überforderung sowie die damit einhergehende Ambivalenz der Mutter-Tochter-Beziehung zum Ausdruck bringt. Dennoch stellt Familie für Stefanie bis heute einen verlässlichen und insofern einen Ort *„diffuser Solidarität“* (Oevermann 1979)¹²⁶ dar, sodass sie daran glaubt, dass ihre familiäre Zugehörigkeit nicht auf Dauer erschüttert werden kann. Demzufolge sind ihre gegenwärtigen Verhaltensweisen, die der Mutter nicht immer gefallen, Ausdruck eines Strebens nach Individuierung und einer zunehmenden Sehnsucht nach mütterlicher Achtung ihrer Individualität, so etwa in folgender Situation:

„als sie {die Mutter, Anm. J.-L.R.} letztens mit in der H-Stadter Uniklinik war weil wegen der Rückensache und als ich für ne Untersuchung gefragt wurde ob ich noch Jungfrau bin und is sie ziemlich aus den Latschen gekippt als da ein nein bei rauskam (lacht) [lacht] [ok] und ja dann hat sie [lachend] zwei Tage nich mehr mit mir gesprochen+ [oh ok] und

¹²⁶ Der Begriff soll hier verstanden werden als den Grad der Verlässlichkeit innerhalb der Familie beschreibend. Solidarität im Familiengefüge ist facettenreich und zeigt sich etwa durch Kontaktart und -häufigkeit (quantitative Ebene), Unterstützung und Beistand (funktionale Ebene); Grad der Verbundenheit (affektive Ebene); Übereinstimmung in Ansichten und Werthaltungen (konsensuell); Grad der Übereinstimmung von Erwartungen hinsichtlich Nähe und Distanz sowie Unterstützung (normative Solidarität) (vgl. Wiss. Beirat für Familienfragen 2012, S.24). Oevermann (z.B. 1979, 2001) spricht in diesem Zusammenhang von Familie als *„Prototypen von diffusen Sozialbeziehungen“* (ebd. 2001, S.85) und damit als Gegenbild zu spezifischen Sozialbeziehungen, in welchen Agierende als Rollenträger handeln, sodass ihr Handeln quasi automatisch berechtigt erscheint.

das find ich halt auch so dämlich weil ich kann ihr das nie erzähl'n oder kann sie nie eigentlich an meiner Freude teilhaben lassen (.) nur mein Vater oder halt meine Freunde [mhm] (.)“ (Orig. S.27, Z908fff).

Stefanie zeigt sich enttäuscht darüber, dass die Mutter sie nicht respektiert und annimmt, wie sie ist, und erwartet von ihr, trotz abweichender Werte als eigenständige, ebenfalls moralisch zurechnungsfähige Person geachtet zu werden. Dies vermutlich nicht zuletzt vor dem Hintergrund, dass Stefanie aus Erfahrungen darum weiß, dass sie der Mutter auch nicht gerecht werden kann, wenn sie sich anpasst. Im Verhalten der Mutter zeigt sich in Bezug auf ihren Umgang mit dem Kontrollverlust eine Verletztheit auf emotionaler Ebene, welche darin begründet liegt, dass Stefanie deren Erwartungen auch hinsichtlich der sexuellen Enthaltensamkeit nicht entspricht und sie enttäuscht. Möglicherweise schwingt hierin mit, dass die Mutter ihrer Tochter nicht vertraut, sich reif genug für sexuelle Aktivitäten zu fühlen. Gleichzeitig wird erneut deutlich, dass Individuierung hier aufgrund des in Stefanies Augen drohenden Kontrollverlusts der Mutter nur unter Inkaufnahme von (zeitweisem) Enttäuscht-Sein der Mutter und damit verbundenen Anerkennungsentzügen sowie Geheimnissen vor und Notlügen gegenüber ebendieser vonstattengehen kann.

Anders als im Fall Sebastian Schmidt, dem vonseiten des Vaters mit der Aufkündigung familialer Zugehörigkeit gedroht wurde, sofern er sein schulbezogenes Verhalten nicht ändert¹²⁷, zeigt sich hier, dass mögliche längerfristige Auswirkungen auf die familiäre Solidarität in Stefanies Familie nicht angesprochen wurden. Dies kann als Beleg der uneingeschränkten familialen Zugehörigkeit via Verwandtschaft in ihrem Fall gedeutet werden. Für Stefanie ist mit der Missachtung vonseiten der Mutter in obigem Beispiel ein Leiden darunter verbunden, dass sie ihre Erfahrungen nicht mit dieser teilen kann, vielmehr hat sie das Gefühl, die Mutter würde ihr ihr Glück und ihre Freude nicht gönnen. Auch wird deutlich, dass hieraus folgend eine vertrauensvolle Beziehung zur Mutter für Stefanie nicht möglich ist, sodass sie ihrer Mutter persönliche Erfahrungen mitunter nicht anvertrauen kann.

Stefanie bringt dennoch zum Ausdruck, dass sie darauf vertraut, vonseiten der Familie Rückhalt zu erfahren, wenn sie diesen benötigt, und dass ihr bewusst ist, dass die Eltern sich wünschen, dass es ihr gut geht. Stefanies Wissen um die elterliche Liebe ihr gegenüber zeigt sich darin, dass die Eltern „Angst um mich“ (Orig. S. 32, Z1068) haben, und zwar davor, dass sie vom Pferd fallen oder negative Erfahrungen im Internat machen könnte. Auch ihre schulbiografischen Erfahrungen haben ihr gezeigt, dass insbesondere die Mutter im Notfall für sie da ist, ihr Halt und Unterstützung gewährt. Stefanie selbst spricht an keiner Stelle davon, dass sie sich als den Erwartungen der Mutter genügend empfindet. Vielmehr scheint – das Aufwachsen resümierend – das Scheitern an deren Erwartungen und die Folgen für die Mutter-Kind-Beziehung für sie ein wesentliches biografisches

¹²⁷ Dies betraf in Sebastians Fall das Verheimlichen der schlechten Noten vor den Eltern und Unterschriftenfälschen, woraufhin sein Vater diesem zu verstehen gab: „wenn ich kein Platz in der Familie suche soll ich dann also dann bin ich hier nich [lachend] erwünscht+ sozusagen“ (Orig. Interview Sebastian Schmidt S.5, Z146f; vgl. auch die Falldarstellung Sebastian Schmidt in Kapitel 5.2.).

Thema zu sein. Ihr ist infolge ihrer familienbiografischen Erfahrungen bewusst¹²⁸, dass emotionale Zuwendung vonseiten dieser und deren Achtung ggü. ihr als Person eng geknüpft ist an die Erfüllung von Leistungs- und Verhaltenserwartungen. Dies wird begründet mit der Depression und perfektionistischen Anforderungen der Mutter sowie „*Notlügen*“ und damit einhergehend Geheimnissen ggü. dieser. Insofern ist ihre Zentrierung der eigenen Identitätsentwicklung um Leistung trotz Individuierungsstreben zum Zeitpunkt des Interviews für Stefanie handlungsleitend, wie im Folgenden näher ausgeführt wird.

5.1.2.3. Zentrierung der eigenen Identität auf Leistung trotz Individuierungsbestrebungen

Stefanie äußert im Interview, dass sie die mütterliche Unzufriedenheit mit ihren Leistungen „*angefang {hat, Amn. J.-L.R.} zu ignorieren als ich erfahrn hab dass sie selber n drei Komma irgendwas Abitur hatte*“ (Orig. S.24, Z970f). Hiermit einhergehend ist, dass Stefanie sich mit zunehmendem Alter von den mütterlichen Erwartungen gelöst und die mütterlichen „Me“-Bilder stückweit revidiert hat. Sich zu individuieren, dies wird im Interview wiederholt deutlich, gelingt Stefanie folglich nur vor dem Hintergrund des Wissens um phasenweises Ausbleiben von Anerkennung ihrer Person und Leistungen durch die Mutter (sowie Großmutter). Benjamin (2013, S.122) spricht davon, dass Negation „zu jeder Verhandlung von Differenz gehört“. Insofern ist die zeitweise Verletzung des Gegenübers zwar fundamental für die Ablösung und eine balancierte Anerkennungsbeziehung. Mündet die Verletztheit jedoch darin, dass die „Spannung zwischen Negation und Anerkennung“ (ebd.) nicht wieder herstellbar ist, so geht dies einher mit der Zerstörung des Gegenübers (vgl. auch ebd. 1993, S.53f).

Vergleichshorizonte wie der Kirchenkontext oder das Wissen um die mütterlichen Schulleistungen können schließlich die Basis nicht nur für ein Reflektieren eigener Denkgewohnheiten sein, sondern auch eine Habitus-„Transformation“ (Büchner/Brake 2006a; vgl. hierzu auch Kapitel 2.1.) in Gang setzen. Obwohl sich letzteres in Stefanies Fall nicht nachzeichnen lässt, nicht zuletzt, weil sie den Auftrag des Bildungsaufstiegs weiterhin verfolgt, zeigt sich hier dennoch eine Auseinandersetzung mit den Normen der Mutter und infolgedessen ein wichtiger Individuationsschritt. Hiermit verbunden, so kann mit King (2002, 2013) argumentiert werden – kann „Neues“ entstehen, etwa indem Heranwachsende in außerfamiliale Sozialisationskontexte eingebettet sind und damit einhergehend mit anderen Werten und Normen konfrontiert werden. Im Rahmen des Bewertens familial tradiert Werthaltungen kommt neben vereinsmäßig organisierten Settings auch der Schule eine bedeutsame Rolle zu (vgl. Kramer/Helsper 2000, S.205).

Für Stefanie bildeten Erfahrungen in regelschulischen Kontexten möglicherweise – anders als das Internat – keine geeigneten Vergleichsfolien, da sie dort isoliert wurde bzw. sich selbst abgrenzte

¹²⁸ Ein bestimmter Zeitpunkt bzw. ein einschneidendes Ereignis, welches hierzu geführt hat, wird nicht geschildert. Vielmehr scheint es die Prozesshaftigkeit ihrer Erfahrungen zu sein und damit die wiederholte Erkenntnis, dass auch das Erbringen von nach eigenen Einschätzungen genügenden Leistungen noch keine Anerkennung sichert, die hierzu führte.

von den Peers. Bereits angeführte Interviewzitate verweisen mitunter bereits darauf, dass die Mutter die Aufgabe des Bildungsaufstiegs an die Tochter delegiert hat. Hieraus resultierend ist für Stefanie bis heute eine starke (eigene) Orientierung an Leistung handlungsleitend, wie sich im Wunsch, ein „*einser Abi {zu erzielen, Anm. J.-L.R.} 1,2 1,3 der Schnitt soll schon sein*“ (Orig. S. 36, Z1215f) zeigt. Das (teilweise) Zu-eigen-Machen der mütterlichen Leistungserwartungen und damit verbunden Stefanies Leistungsstreben bis heute, lässt sich womöglich erklären dadurch, dass sie sich als diejenige wahrnimmt, die schuld ist am Lebensverlauf der Mutter seit ihrer Geburt und sich ggü. der Mutter in der Bringschuld sah (und bis heute sieht). Anders als bei Gleichaltrigen wurde Stefanie dabei jene, die Ablösung von den Eltern unterstützende Anerkennung vonseiten der Peers verwehrt, sodass Individuierung hier unter erschwerten Bedingungen stattfindet, wengleich der Vater diese befördert. Es wird im Interview deutlich, dass die Mutter die Individuierung anders als die Großmutter auch unterstützt, so durfte Stefanie etwa ihren ersten Freund mit nach Hause bringen und dort übernachten lassen¹²⁹.

Stefanie spricht im Interview davon, dass der Wettkampf nicht nur im Sport, sondern verstanden als „*Kappelei*“ inzwischen auch in Interaktionen mit anderen gegenwärtig Teil ihrer Handlungsorientierung ist. Die identitätsstiftende Funktion von Leistung auch für sie selbst begründet sie etwa in folgendem Interviewausschnitt:

„wo ich das ganz schnell merke z.B. is (..) so ne Kappelei oder sowas ähm da versuch ich schon immer am Ende so die Oberhand zu haben aber das is is halt n Teil von mir [ja] macht ein vielleicht in ner gewissen Art und Weise krank aber wenns eim schlecht geht dann ziehts auch wieder hoch“ (Orig. S.37, Z1245-1249).

Mit obiger Ausführung einhergehend ist, dass der Leistungswille ihr Verhalten inzwischen auch in alltäglichen, nicht via Leistung vordefinierten Situationen steuert. Zum Zeitpunkt des Interviews hat Stefanie die Leistungserwartungen der Mutter weitgehend internalisiert und insofern deren „Me“-Bilder übernommen, wengleich sie die mütterlichen Leistungserwartungen mitunter als überzogen thematisiert. Insofern haben Leistungen auch im Sport sowie in alltäglichen Reibereien für sie eine kompensatorische Funktion und sind bis heute eine Quelle, auf die sie ausweichen kann, wenn emotionaler Rückhalt und ein Zugehörigkeitsgefühl ausbleiben. Hierüber erfährt sie sich schließlich als leistungsfähig und kann sich – infolge der Zentrierung der Persönlichkeitsentwicklung um Leistung – auch als autonome Person selbst achten, was die eigene Leistungsidentität verfestigt¹³⁰.

¹²⁹ Dies zeigt sich im Interview an folgender Stelle: „*weil ich hatte jetz letztes Halbjahr n Freund und dann kam der ma über Nacht mit zu uns und dann fing sie gleich an und diese Lei= Liebelein und in dem Alter und [lachend] [hm]+ und das will sie nich haben und da hab ich gesagt [lachend] Oma halt die Klappe+ (lacht) da war ich dann auch ganz rigoros [lacht] [ok] (..)*“ (Orig. S.5, Z192-196). Dass die Eltern zugunsten der Individuierung der Tochter eigene Bedürfnisse und Lebensvorstellungen zurückhalten, zeigt sich auch daran, dass sie Stefanie in ihrem Berufswunsch, zur „*Bundeswehr {zu gehen, Anm. J.-L.R.} wa= warn sie bei mir auch nie begeistert von der Idee aber sie helfen mir trotzdem damit*“ (Orig. S. 25, Z 825ff). Ein weiteres Indiz dafür, dass die Eltern zugunsten Stefanies Entwicklungsmöglichkeiten (in diesem Fall in finanzieller Hinsicht) zurückstecken, ist auch die (finanzielle) Ermöglichung des Internatsaufenthalts der Tochter, hierfür nahmen die Eltern einen Kredit auf.

¹³⁰ Gemeint ist hiermit nicht, dass Leistungen emotionale Anerkennung ersetzen können bzw. auf gleiche Weise zufriedenstellen. Vielmehr zeigt sich im Interview ähnlich wie bei Honneth beschrieben, dass Stefanie auch im Internat Beziehungen zu anderen anstrebt. Leistung bietet – nicht zuletzt aufgrund der Erfahrungen

Dementsprechend ist Leistung eine ebenfalls von außen an sie herangetragene, soziale Kategorie, mit welcher sie sich identifizieren kann, nicht zuletzt, da hiermit verbunden Anerkennung vonseiten der Mutter verbunden ist.

Leistungsfähigkeit und (institutionell gerahmter) Sport, darauf verweist obige Aussage, bieten ihr die Möglichkeit, trotz Scheiterns auf der Beziehungsebene im Peer-Kontext partizipieren und als eigenständige, leistungserfolgreiche Person wertgeschätzt werden zu können sowie sich abzulenken. Stefanie beschreibt es inzwischen als inneren Zwang, sich nicht unterkriegen zu lassen und die Situation zu beherrschen sowie das „*Maximale immer*“ (Orig. S.38, Z1281) zu geben, und erklärt hierüber gleichzeitig ihren Leistungswillen. Stets das Beste zu geben, thematisiert sie im Interview als „*meine Lebensaufgabe*“ (Orig. S.38, Z1286). Dies verweist auf eine Einstellung, welche es nicht erlaubt, ‚sich gehen zu lassen‘ oder zu genießen. Anders als die Mutter erwartet Stefanie von sich nicht zwangsweise Bestleistungen, sondern zuallererst das Wissen darum, alles gegeben zu haben – dies schließt nicht aus, dass andere besser sind als sie selbst.

Dass die elterlichen Leistungserwartungen bei Jugendlichen für die eigene Zukunft handlungsleitend sein können, zeigte sich bereits in anderen jugendbiografie-rekonstruktiven angelegten Studien, so im Fall Toni Schulze (Nittel 1992) sowie im Fall von Marcus Johansson, dargelegt in Helsper et al. 2009. In beiden Fällen – ebenso wie bei Stefanie – führte dies dazu, dass Leistungsstreben vonseiten der Jugendlichen weiterhin als biografisch bedeutsam kategorisiert und hierüber Teil des eigenen Habitus wurde (vgl. hierzu auch Helsper et al. 2009, S.107 sowie Nittel 1992, S.228). Es zeigt sich in genannten Fällen auch, dass die Interviewten infolge ihrer Zentrierung um Leistung und Lernen nicht (längerfristig) anknüpfen konnten an die Lebenswelt der Peers und folglich der ständigen Gefahr ausgesetzt waren, isoliert zu werden (vgl. Nittel 1992, S.228 und S.326 sowie Kapitel 5.1.4.). Die Leistungszentrierung geht folglich einher mit dem Nicht-Erfüllen gewisser normativer Entwicklungsaufgaben, aber auch mit einer Orientierung an elterlichen Erwartungen. Bei Nittel heißt es hierzu: „Bis zur Adoleszenz wird seine [Toni Schulzes, Anm. J.-L.R.] biographische Entwicklung maßgeblich durch das aufstiegsorientierte Erziehungsverhalten der Eltern geprägt“ (ebd., S.229). In Stefanies Fall wurden die mütterlichen Leistungserwartungen ebenso habitualisiert und für die eigene Zukunft handlungsleitend (vgl. dazu auch Helsper et al. 2009, S.107).

Das Lernen und Üben bzw. Trainieren bot Stefanie zwar einen Ausgleich zum schulischen Alltag sowie Halt, Struktur und Orientierung. Es führte jedoch gleichzeitig zum Entstehen einer Leistungsidentität durch die Konzentration auf Leistungserfolg nicht nur im schulischen Kontext.

mit der Mutter (vgl. hierzu auch 5.1.2.2.) sowie im Peer-Kontext – eine relativ sichere Anerkennungsquelle, indem sich hier Erfolge einstellen. Zudem wird ihr hier in einem Spektrum von eins bis sechs bzw. über Notenpunkte gespiegelt, wie gut sie ist. Gleiches gilt etwa für Wettkämpfe, in denen sie mittels Platzierung oder gemessener Zeit beim Schwimmen erfährt, wie anerkennungswürdig sie aufgrund ihrer Leistungen ist. Hierüber kann sie ihren Selbstwert steigern, der folglich eine zentrale Komponente der eigenen Identität darstellt. Vor dem Hintergrund mangelnder emotionaler Anerkennung insbesondere im Peer-Bereich wird die Anerkennung ihrer Selbst als leistungsstark umso bedeutsamer, um „Me“-Bilder zu erfahren, die ihr Orientierung geben und zur Ausbildung einer eigenen Identität verhelfen.

Es zeigt sich, dass Stefanie infolge ihrer Prägung durch den Familienhabitus (Naturliebe, sportliche Aktivitäten, Erwartungen hinsichtlich der Leistungen und des Verhaltens) die Bedingungen, welche zu Anerkennung führen, im familialen Rahmen – hier insbesondere jene im Kontext der Vater-Tochter-Beziehung – eher einlösen konnte als in institutionell geprägten Peer-Kontexten. In letztgenanntem Fall divergierten die Voraussetzungen, die über Zugehörigkeit und Ausschluss (Frisur, Bekleidung, Verhalten) entschieden, und liefen ihren familial geprägten Vorstellungen z.T. zuwider. Sie wurde verbunden mit den Ausgrenzungserfahrungen im Peer-Kontext schließlich auch auf elterliche Vorstellungen und deren „Me“-Bilder zurückgeworfen. Dies betrifft aufgrund u.a. der väterlichen Berufstätigkeit und mütterlichen Verantwortlichkeit für Leistung und Lernen insbesondere die Erwartungshaltungen letzterer, mit denen sich Stefanie konfrontiert sah.

Die Verinnerlichung des Bildes von sich selbst als leistungsstark und strebsam zeigt sich auch, als Stefanie im Interview äußert, dass sie damit klarkomme, wenn andere Internatler sie als „*Streberzicke*“ bezeichneten „*wenn ich nich mit zur Ecke und trinken geh {..., J.-L.R.} das überhört man halt einfach ma ganz bewusst*“ (Orig. S.33f, Z1121ff). Obwohl die Peers sie fragten, ob sie gemeinsam Zeit mit ihnen verbringen möchte und damit die Bereitschaft, sie zu integrieren, zeigten, wehrte Stefanie das Angebot wiederholt ab. Dahingegen ist es für Stefanie hinnehmbar, dass sie nicht als diejenige gilt, die Spaß mit den anderen haben möchte, sondern als diejenige, deren Interesse an Leistungen von anderen im Internat als für sie charakteristisch herausgestellt wird. Diese Sonderstellung deutet Stefanie positiv um, die Kritik an ihrer Person, welche im Wortteil „*{Z}icke*“ mitschwingt, kann sie hierüber in Kauf nehmen und fühlt sich in ihrer selbst empfundenen Andersartigkeit bestätigt.

Auch, dass Stefanie die elfte Klasse wiederholt hat, erscheint vor dem Hintergrund der soeben herausgestellten Zentrierung auf Leistung sowie dem finanziellen Aufwand für den Internatsbesuch erklärbar: Stefanie betont in diesem Zusammenhang, dass sie beim Wechsel an das Internat einen „*Zwei Komma Nullerschnitt*“ hatte, aktuell jedoch ein ‚Einserabi‘ erzielen möchte. Im Interview zeigt sich schließlich, dass die Hoffnung auf bessere Noten und damit eine Basis für die Abitur-Wunschnote nach Wiederholen der elften Klasse erfüllt wurden: „*hab ich dann am letzten Zeugnis gesehn ich mein n Schnitt von 1.3 lässt sich vorzeigen*“ (Orig. S.11, Z356f). Sie gibt sich hier stolz, es durch die Klassenwiederholung zu besseren Leistungen gebracht zu haben. Das Nichtgenügen des Notenschnitts von 2.0 war wahrscheinlich auch in Bezug auf mütterliche Leistungserwartungen absehbar, sodass das Wiederholen der Klasse nicht (nur), wie von Stefanie betont, ihrer eigenen Entwicklung dienlich war, sondern darüber hinaus auch der Entsprechung der mütterlichen und zunehmend selbst internalisierten Erwartungshaltungen. Insofern kann die Klassenwiederholung auch unter Einbezug des folgenden Interviewausschnitts als bewusste, rationale Entscheidung, die verbunden war mit der Hoffnung auf Anerkennung vonseiten der Mutter, interpretiert werden:

„es ging bei uns {in der Familie, Anm. J.-L.R.} auch immer vorwärts also es gab eigentlich nie n Zurück [ja] (.) deswegen hab ich auch dieses Zurückgehn inner Schule mit der Klasse nich so als äh Zurückgehn in dem Sinne gesehn sondern als Fortschritt für mich dass ich

wirklich nochma n halbes Jahr Entwicklung mehr hab bevors jetz fürs Abi zählt“ (Orig. S.11f, Z372-376).

Allein im erneuten Ansprechen der Klassenwiederholung vonseiten Stefanie wird deutlich, dass sie glaubt, diese vor sich und mir in der Interviewsituation rechtfertigen zu müssen. Zudem geht hieraus hervor, dass mit dem Wiederholen der elften Klasse die Angst vor dem Scheitern im Abitur gemindert wurde, schließlich zählen die Noten in Klasse zwölf bereits in die Abiturnote ein. Stefanie verwendet nicht wie Sebastian Schmidt oder Marcel Adler im Interview den Begriff der „Ehrenrunde“ (Orig. Interview Sebastian Schmidt (19) S.4, Z113) bzw. das Wort „sitzengeblieben“ (Orig. Interview Marcel Adler (19) S.1, Z20). Stattdessen spricht sie in diesem Kontext lediglich vom Zurückgehen, was sie – wie sie betont – freiwillig tat und in ihrer Rechtfertigung positiv umdeutet. Sie sieht sich – dies wird über die Art und Weise der Thematisierung der Klassenwiederholung deutlich – nicht als ‚typische‘ Sitzenbleiberin, sondern hebt sich ab von anderen. Dies führt schließlich dazu, das Wir-Gefühl im familialen Rahmen aufrechterhalten zu können. Es zeigt sich, dass sie eine für sie vertretbare Erklärung gefunden hat, die es erlaubt, der Mutter gerecht werden zu können und sich nicht als Leistungsversagerin empfinden zu müssen. Vor diesem Hintergrund überwiegt die mit der Klassenwiederholung verbundene individuelle Hoffnung auf bessere Leistungen gegenüber dem Gedanken, sich dieses Ereignis als ein persönliches Scheitern eingestehen zu müssen.

Das Erzielen von Bestleistungen resp. einer Abiturnote im sehr guten Bereich ist für ihr berufliches Ziel „*bei der Bundeswehr Karriere {zu, Anm. J.-L.R} machen*“ unabdingbar und damit inzwischen ein wichtiger Teil ihrer eigenen Erwartungshaltungen. Leistung wird damit noch einmal mehr identitätsstiftend und handlungsleitend. Eine Anstellung bei der Bundeswehr beinhaltet dabei eine Vorstrukturierung des Alltags, ähnlich wie während des Aufwachsens durch die mütterliche Leistungskontrolle und Zentrierung der Freizeit hierum sowie im Internat der Fall. Ähnlich wie Stefanie hat sich Nittels Fall Toni Schulze durch die relativ frühe Ausbildung seines „berufsbiographischen Handlungsschemas“ (Nittel 1992, S.228) in der neunten oder zehnten Klasse, nämlich Zahnarzt werden zu wollen, selbst unter Zugzwang gestellt, gute Leistungen zu erbringen.

Auch in Toni Schulzes Fall war der Bildungsaufstieg resp. die Ausbildung einer „aufstiegsorientierte{n} Grundhaltung“ (ebd., S.229) eine an ihn herangetragene Erwartung vonseiten der Eltern, welche – wie Stefanies Familie – ebenfalls einem aufstiegsorientierten Mittelschichtmilieu zugeordnet werden können. Es zeigt sich schließlich, dass die in die familiäre Sozialisation eingebettete Leistungserwartung vonseiten der Mutter bei letzterer dazu führte, dass sie sich deren Erwartungen lange Zeit unterwarf. Das Leistungsstreben wurde habitualisiert und macht bis heute den zentralen Teil ihrer Identität aus – mittlerweile auch, um sich eigene Berufswünsche erfüllen zu können. Bevor ich mich nun näher mit Stefanies Erfahrungen im Internat sowie ihrer gegenwärtigen Situation beschäftige, sollen im Folgenden die Rekonstruktion von schul- sowie peer-biografische Anerkennungserfahrungen Gegenstand der Ausführungen sein.

5.1.3. Die Bewertung der Schulzeit im Regelschulsystem – „das sind so Erfahrungen da kann man gerne drauf verzichten“

Stefanie kritisiert das Regelschulsystem im Interview wiederholt und betont, die Lehrer hätten „so von mein Werten {..., Anm. J.-L.R.} eigentlich nie wirklich Einfluss auf mich“ (Orig. S.8, Z251f) gehabt. Sie stellt ihre dortigen Lehrer als berechnend heraus, als diejenigen, die versuchten, Konflikten aus dem Weg zu gehen und ihre Bedürfnisse nicht beachtet haben, zudem als ‚Lügner‘, wie sich anhand des folgenden Interviewauszugs verdeutlichen lässt:

„wenn ich sage oder da hingehe und sage ich hätt gern ne Aufgabe mehr anstatt dis und dis zu machen [hm] dann hieß es ja dann mach langsam [ok] und ich bin halt jemand der nich langsam kann (lacht) und ähm (...) ja dann ham sich die Lehrer vielleicht ma kurz eingemischt bei soner Situation und ja gebt ihr noch ne Chance und dann ham die andern irgendnen Grund für gefunden ja Chance vertan und das wars dann [ja] es gab z.B. n Lehrer der beobachtet hat wirklich gesehn hat wie ich die Treppe runtergestoßen werden sollte {..., Anm. J.-L.R.} meine Mutter hat ihn drauf angesprochen er hat gesacht (..) ja Stefanie wer isn das ja die is bei Ihn in Politik inner Klasse (.) ja achso die Stefanie zückte sein Notenheft ja die steht auf ner zwei das is gar kein Problem [lacht] nein dass sie von der Treppe gestoßen werden sollte ja wie hab ich nich gesehn [mhm] (.) und ähm (..) ja das sind so Erfahrungen da kann man gerne drauf verzichten“ (Orig. S.8f, Z267-279).

Stefanie betont in obigem, z.T. bereits im biografischen Portrait angeführtem Zitat, dass sie die Initiative ergriffen hat, lernen wollte und vonseiten der Lehrerschaft individuelle Förderung erwartete. Sie fühlte sich in ihren Bedürfnissen und trotz Eigeninitiative zurückgewiesen, was in ihren Augen zu einer Beschneidung ihrer Mitbestimmungs- und Partizipationsrechte im schulischen Rahmen führte. Ihr Wunsch, von den Lehrern als individuell, besonders und anders als die Mitschüler anerkannt zu werden, war scheinbar nicht vereinbar mit dem Auftrag des Lehrers, klassenstufenspezifisch vorgeschriebene Lernziele zu erreichen, wengleich aufseiten Stefanies ein Recht auf begabungsgerechte Förderung¹³¹ bestand. Diese ist „grundständiger Bestandteil des Bildungs- und Erziehungsauftrages aller Bildungseinrichtungen und soll in der gesamten Lernbiographie der Kinder und Jugendlichen vom Elementarbereich über die Primar- und Sekundarstufe hinaus bis in den Tertiärbereich umgesetzt werden“ (KMK der Länder 2009, S.2). Laut Hessischem Schulgesetz, welches für Stefanie zu diesem Zeitpunkt gültig war, sollen hochbegabte Schüler zudem „durch Beratung und ergänzende Bildungsangebote in ihrer Entwicklung gefördert werden“ (KMK Hessen 2012, S.26/HSchG §3, Abs.6). Hieraus geht hervor, dass eine begabungsberücksichtigende Förderung nicht beiläufig im Unterrichtsgeschehen ablaufen soll, sondern es hierfür verschiedener Programme, Anlaufstellen und Unterstützungsmaßnahmen ebenso wie Fortbildungsmaßnahmen der Professionellen bedarf (vgl. auch KMK der Länder 2009, S.2f).

¹³¹ Ihr Recht auf individuelle Förderung bestand demnach insbesondere seit der achten bzw. neunten Klasse, die sie im Jahr 2009 besuchte. Diese begabungsgerechte Förderung hochbegabter Schüler ist zwar im jeweiligen Landesrecht geregelt, dennoch wurde 2009 durch die Kultusministerkonferenz (KMK) verankert, dass Schulen „der Vielfalt vorkommender Begabungsausprägungen am besten durch eine individuelle Ansprache, durch eine fördernde und fördernde Lern- und Arbeitsatmosphäre sowie durch ein begabungsförderndes Umfeld gerecht“ (KMK der Länder 2009, S.2) werden können.

Verbunden mit dem Verwehrt-Bekommen von Extraaufgaben im regelschulischen Kontext war für Stefanie das Verwehrt-Bekommen von sozialer Wertschätzung aufgrund der Leistungen und Fähigkeiten, und damit verbunden das Nicht-Erfahren von sich selbst als Schülerin mit Partizipationsrechten. Die Verweigerung ebendieser sowie der Verweis darauf, dass sie keinerlei Mitbestimmungsrecht bei den zu bearbeitenden Aufgaben habe und „*langsam*“ machen solle, bedeuteten für Stefanie gleichzeitig die Missachtung nicht nur ihrer Leistungsfähigkeit, sondern ihrer Individualität dahingehend, dass sie jemand ist, der „*nich langsam kann*“. Stefanies fehlende Bereitschaft bzw. Fähigkeit, sich dem Lerntempo der Mitschüler anzupassen, wird mit dem Fehlen der – als naturwüchsig beschriebenen – Fähigkeit, sich einzulassen, begründet. Ihr Wunsch nach Besonderung und individueller Förderung blieb ebenso unerfüllt wie die Hoffnung, vonseiten der Lehrerschaft hinsichtlich ihrer Degradierungserfahrungen im Peer-Kontext Unterstützung zu erhalten. Zudem machte sie hier die Erfahrung, dass – anders als in der Familie – Leistung nicht zu emotionaler Zuwendung und Respekt führt.

Auch im Musikunterricht zeigt sich ihr Wunsch nach Anerkennung ihrer selbst empfundenen Besonderheit. In diesem Zusammenhang betont sie im Interview, dass sie „*immer wieder Probleme in der Schule gehabt {hat, Anm. J.-L.R.} mit Musiklehrern die nich verstehn [lachend] wolltn dass ich n absolutes Gehör hab+ und anders höre als die*“. Statt so angenommen zu werden wie sie ist vonseiten der Lehrer, weigerten sich diese Stefanies Empfinden nach jedoch, ihre mit dem „*absoluten Gehör*“ verbundene Besonderheit ebenso wie jene mit der Hochbegabung verbundene, empfundene Förderungsnotwendigkeit anzuerkennen. Dementsprechend wurde Stefanie als Bildungssubjekt mitunter nur bedingt anerkannt vonseiten der Lehrer. Problematisch sind Stefanies Erwartungen, individuelle Förderung und hiermit verbunden Anerkennung zu erfahren, insofern, als dass im schulischen Kontext vordergründig Aspekte wie Anpassungsbereitschaft, Unterwerfung, Aufmerksamkeit und Mitarbeit vonseiten der Lehrer gewürdigt werden, und ihr Anspruch, als Individuum wahrgenommen, gefördert und wertgeschätzt zu werden, diesen stückweit zuwider läuft (vgl. Göppel 2005, S.179f).

Stefanies evidente Erfahrung, nicht besonders und individuell gefördert zu werden, scheint für sie schließlich dominant zu sein und charakterisiert ihre schulischen Erinnerungen – und damit ihre Schülerinnenidentität – bis zum Übertritt ins Internat. Das Problem der Lehrer, die Heterogenität der Schülerschaft nicht adäquat bewältigen zu können, wird für Stefanie ein individuelles insofern, als dass sie sich übergangen und nicht als Individuum wahrgenommen fühlt.

Das Verhältnis zu Lehrern wird in Stefanies Fall maßgeblich definiert über das Gewähren individueller Förderung, was im Fall des Physiklehrers in der Hochbegabtenklasse gelang, sowie über Zuhören und gemeinsame Interessen wie im Fall der Deutschlehrerin in der Oberstufe¹³².

¹³² Da der Interviewausschnitt im biografischen Portrait ausführlich dargelegt wurde, soll hier nur kurz die Stelle im Interview, auf welche ich Bezug nehme, zitiert werden: „*es gab zwei Lehrer mit den ich mich richtig gut verstanden hab ähm das eine war mein Mathe und Physiklehrer inner Hochbegabtenklasse hm (..) der hat eim ja von der Entwicklung im Kopf sag ich ma weitergeholfen und dann noch ne Deutschlehrerin*“

Stefanie scheitert mit ihren Anerkennungserwartungen wiederholt und erfährt lediglich in Ausnahmefällen Anerkennung ihrer Individualität und Bedürfnisnatur vonseiten der Lehrer. Deutlich wird hieraus, dass sie mit ihren Erwartungen, sozial wertgeschätzt, aber auch emotional anerkannt und als Person geachtet zu werden, insbesondere im Regelschulsystem bis zur integrierten Hochbegabtenklasse, welche sie ab der achten Klasse besuchte, gescheitert ist und ihr Wunsch nach einem signifikanten Anderen in diesem institutionellen Kontext nicht erfüllt wurde¹³³. Aus vorangegangenem, obig eingerücktem Interviewzitat geht zudem hervor, dass Stefanie wiederholt die Erfahrung gemacht hat, dass die Lehrer ihr auch in Konfliktsituationen dem eigenen Empfinden nach nicht angemessen halfen, indem sie der Mutter erzählten, es gäbe keinerlei Probleme oder die Mitschüler lediglich darauf verwiesen, ihr „*noch ne Chance*“ zu geben. Diese Konfliktlösestrategien erscheinen Stefanie – nicht zuletzt aufgrund ihrer Erfahrungen im Peer-Kontext – ungenügend und gaben ihr erneut das Gefühl, nicht respektiert zu werden. Schließlich wurde sie trotz Interventionsversuche der Lehrer wiederholt ausgegrenzt, sodass die Zugehörigkeit zum Kreis der Mitschüler für Stefanie oberflächlich und prekär blieb.

5.1.4. „*wir wolln dich nich dabei haben*“ – Die Aufschichtung von Außenseiter-Verlaufskurvenpotenzial, und die biografische Wende durch den Internatsaufenthalt?

Dass Stefanie Schwierigkeiten im Bereich des Beziehungsaufbaus zu Gleichaltrigen hat, wurde bereits an verschiedenen Stellen deutlich. Während des Aufwachsens und bis zum Übertritt ins Internat spricht sie lediglich im Kontext des Segelflugvereins „*drei Leute {..., Anm. J.-L.R.} mit den ich mich anfangs auch wirklich gut verstanden hab*“ (Orig. S.20, Z648f)“ an. Deutlich wurde bis hierhin, dass sich ihre Freizeitgestaltung vielmehr am mütterlich kontrollierten Lernen und an Optimierung eigener Leistungen bezogen auf Schule, Sport und Musik ausrichtete. In Anlehnung an Harring lässt sich Stefanie als „bildungselitäre Freizeitgestalter[in]“¹³⁴ (Harring 2011, S.139) klassifizieren. Im Unterschied zur Mehrheit der von Harring diesem Typus zugeordneten Heranwachsenden (85,7%) gestaltet(e) Stefanie ihre Freizeit nicht vorwiegend mit Peers, sondern allein. In seiner Studie konnte Harring 6,7 Prozent der Jugendlichen diesem Freizeittyp zuordnen, die Angehörigen dieses Typus „sind fast ausnahmslos Gymnasiasten“ (ebd., S.265). Verbunden hiermit ist schließlich die Abwesenheit verlässlicher „Me“-Bilder vonseiten der Peers, welche

Anfang der Oberstufe mit der ich auch so viele gemeinsame Hobbies hatte und mit der ich auch eher Freundin war“.

¹³³ Ihre Leistungsfähigkeit und damit verbunden ihre Individualität werden auch gegenwärtig im Internatskontext insofern anerkannt, als dass sie hier individuell gefördert wird, was aufgrund des besonderen Schulkonzepts sowie der kleinen Klassengröße in einer angemesseneren Art und Weise möglich ist als im Regelschulsystem. An dieser Stelle sei ebenso darauf hingewiesen, dass Stefanies Bewertung der Regelschulzeit retrospektiv und vor dem Hintergrund der ihr erst seit der integrierten Hochbegabtenklasse eröffneten Möglichkeiten geschehen ist, sodass ihr hierüber eine Vergleichsmöglichkeit in Form eines positiven Gegenhorizonts eröffnet wurde.

¹³⁴ Die dem Typus zugeordneten Heranwachsenden zeichnen sich durch ein hohes musikalisches Interesse – 82,9% spielen selbst ein Instrument – sowie durch die Rezeption von Computer und Printmedien als Mittel zur eigenen (Weiter-)Bildung aus. Oftmals sind diese Jugendlichen – so auch Stefanie – zudem in Kirchengruppierungen eingebettet (vgl. Harring 2011, S.139f).

identitätsbestimmend wirken können und helfen, Verselbständigungsschritte zu absolvieren (vgl. auch Nittel 1992, S.344ff).

Die Interessen und Bedürfnisse zwischen Stefanie und den Peers waren insoweit divergent, als dass sie sich nirgends längerfristig integrieren konnte und die Anderen auch nicht ihre Integration beförderten. Vermutlich hatte Stefanie aufgrund der institutionellen, auf Leistung fokussierten Einbettung und dem schulischen Leistungsstreben ohnehin kaum Freizeit, welche sie hätte mit Freunden verbringen können. Vielmehr fokussierte sie sich auf Leistungserfolg und Lernen, sodass es zu einer Aufschichtung von Außenseiter-Verlaufskurvenpotenzial im Peer-Kontext kam (vgl. auch Nittel 1992, S.348). Dieses wurde in Gang gesetzt nicht zuletzt aufgrund der mangelnden Zugehörigkeit zum Peer-Kontext und führte, verbunden mit ihrer empfundenen HandlungsOhnmacht im Rahmen der Gleichaltrigen, auch zur Ausbildung eines moralisch fragwürdigen Verhaltens im Sinne eines ‚Rettungsankers‘ in Konfliktsituationen mit Peers:

„es hat sich eigentlich von Schule zu Schule stärker entwickelt dass es häufiger Schlägereien gab {..., Anm. J.-L.R.} ich hab nie angefang [ok] ich hab mich gewehrt ja aber ich hab auch nie irgendwie so weit komm lassen dass es wirklich blutig geworden wäre außer eine Situation da wurd ich mitm Messer angegriffen [ok] da hatt ich selber n Schnitt abbekomm einma quer über die Hüfte [ok] und das hatte der Andere dann im Ober= Oberschenkel [leicht lachend] stecken+ [ok] also ähm ja aber es eigentlich immer schlimmer geworden mit der Zeit aber (.) ich hab mir dann immer wieder so zum Motto gemacht haut se haut se [lachend] haut se auf die Schnauze+“ (Orig. S.3, Z78-93).

Obiger Interviewausschnitt zeigt, dass Stefanie versuchte, sich durch physische Gewalt zu verteidigen gegen die – ebenfalls körperlichen – Angriffe der Peers. Mit zunehmendem Alter bzw. mit jedem Schulwechsel empfand Stefanie die Anfeindungen der Anderen zunehmend als Gefahr für die eigene Unversehrtheit nicht nur der Psyche, sondern auch des Körpers. In obigem Interviewausschnitt werden Stefanies Ohnmacht und Überforderung, mit den Bedrohungen durch andere umzugehen, deutlich: Sie sieht die körperliche Selbstverteidigung als einzigen Ausweg, mit den zunehmend dramatischer werdenden Übergriffen der Peers umzugehen. Das Lachen während des Sprechens kann einerseits auf ihren empfundenen Stolz über ihre Fähigkeiten, zu kämpfen und sich zu verteidigen und hierüber den Angreifer in die Rolle des Opfers zu versetzen, hindeuten. Andererseits kann es auch bedeuten, dass ihr das soeben Erzählte unangenehm ist. Die Verteidigung ihres Selbst verhilft ihr, die Erlebnisse auszuhalten, wenngleich sie sich das „Motto“ „immer wieder“ von neuem bewusst machen musste. Stefanie markiert sich hier als jemand, der zwar von anderen angegriffen wird. Gleichzeitig besitzt sie die körperlichen Fähigkeiten, um darüber bestimmen zu können, inwieweit die Situation „blutig“ endet, hierüber kann sie sich als handlungsmächtig erfahren.

Obiges Zitat verdeutlicht bereits, dass die Hoffnung auf Entspannung und Zugehörigkeit unter den Gleichaltrigen auch nach den Schulwechselln wiederholt enttäuscht wurde, die physische Gewalt mit diesen sogar zunahm. Die Anwendung physischer Gewalt wurde für Stefanie demzufolge möglicherweise Teil ihres Selbstbildes und diente ihr, um sich mit anderen zu messen, sich als handlungsmächtig zu erfahren und nicht in der Rolle des Opfers verharren zu müssen. Es deutet

sich erneut an, dass sie nicht zum Reflektieren eigenen Handelns und Verhaltens bereits ist bzw. hierfür keinen Anlass sieht. Stefanies bereits im biografischen Portrait angeführte Schilderung ihres institutionellen Ablaufs ist im Kontext der Peer-Einbettung keine Erfolgs-, sondern vielmehr eine Leidensgeschichte. Kennzeichnend in diesem Kontext ist die fehlende Zugehörigkeit zu den (weiblichen) Peers. Die ersten beiden Schulwechsel ermöglichten ihr zwar wiederholt das Streben nach Leistungen und die Aufrechterhaltung des Daseins als leistungsstark und strebsam, führten jedoch nicht zur Integration in den Peer-Kontext.

Zugehörigkeit zu finden, ist ihren Interviewaussagen zufolge für sie von klein auf keine Selbstverständlichkeit gewesen, sondern vielmehr verbunden mit dem Gefühl, nicht sie selbst sein zu dürfen und sich verstellen zu müssen. Stefanie versucht im Interview wiederholt, ihre Ausgrenzungserfahrungen im schulischen wie außerschulischen Kontext zu begründen. Neben den kurzen Haaren im Kontext der Kindergartenzeit sind im schulischen Rahmen fehlende Markenklamotten sowie im Gleichaltrigenkontext eigene, in den Augen Gleichaltriger nicht-anerkennungswürdige Interessen, „Zickereien“, Neid anderer und die Hochbegabung, welche seit Schulbeginn Teil ihrer Schülerinnenbiografie ist, als Ausgrenzungsfaktoren hinzugetreten.

Das Finden annehmbarer Erklärungen für das Erlebte ist für Stefanie möglicherweise auch eine notwendige Strategie des Umgangs hiermit. Sie schreibt im Rahmen ihrer Argumentationen wiederholt den anderen die Rolle derjenigen zu, welche sie ungerecht behandeln und vorschnell über sie urteilen. Inwiefern sich Stefanies Anerkennungsbilanz im Peer-Kontext durch den Internatsaufenthalt ändert, bleibt offen. Gefragt danach, wie Stefanie sich mit den Peers im Internat versteht, betont sie, dass sie derzeit „zwei {..., Anm. J.-L.R.} drei gute“ Freunde dort habe. Aus dem Interview geht hervor, dass sie im letzten Halbjahr dort ihre erste Beziehung führte und gegenwärtig in ihren „besten Kumpl“ verliebt ist, der gleichzeitig ihre wichtigste Bezugsperson im Internat darstellt. Mit dem Verliebtsein in den besten Freund ist aufseiten Stefanies die Angst, eine wichtige Bezugsperson und einen sehr engen Freund verlieren zu können:

„er hilft mir auch momentan mit dem Pferd was da krank is dass wir abends auch spazieren gehn mit dem und gut das halt momentan nich so einfach zu sagen gut wird da jetz was draus das natürlich auch so ne Unsicherheit [hm] (.) aber (.) mit dem würd ich sagen mach ich eigentlich alles zusamm und bei dem is mittlerweile auch so ok (.) mei= die meisten denken wir sind zusamm [ja] weil keine Ahnung wenn ich müde bin oder so weiß ich kann ich mich bei ihm auch einfach ma anlehn und das eigentlich relativ normal (.)“ (Orig. S.34, Z1149-1156).

Stefanie fühlt sich, so deutet sich in ihrer Aussage an, bei dem Freund geborgen, hier erfährt sie Rückhalt, in ihm sieht sie eine wichtige Stütze. Insofern ist dieser Jugendliche der wichtigste signifikante Andere für sie im Internat. Für ihn würde sie ihre Freundschaft mit der besten Freundin aufkündigen, nicht zuletzt, da Stefanie diese Beziehung mittlerweile rational betrachtet¹³⁵.

¹³⁵ Dies zeigt sich an folgendem Interviewausschnitt: „ich denk Kontakte schaden nur dem der sie nich hat [ja] und von daher denk ich mir man kann das ma warm halten [ja] man solls nich zu persönlich nehm aber vielleicht brauch man sie später dann doch noch ma [hm ok] und ähm das klingt jetz bisschen eigennützig isses wahrscheinlich auch aber (.) isolange keiner drunter leidet isses find ich in Ordnung“ (Orig. S.37, Z1176-1181).

Stefanie betont im Interview, dass sie sich vonseiten der Internatler beachtet und – verglichen mit vorherigen Peer-Kontexten – enorm wertgeschätzt fühlt:

„so der allgemeine Umgang is halt schon schön dass man überhaupt gegrö= begrüßt wird oder dass man angeguckt wird [ja] wenn man das jahrelang nich hatte [ja] dann is das schon n enormer Fortschritt und ich mein ich hab jetzt zwei gute Freunde drei gute“ (Orig. S.33f, Z1120-1126).

Zentral für Stefanie ist im Internatskontext die Erfahrung, von den Peers *überhaupt* beachtet zu werden, in obigem Zitat benennt Stefanie implizit ein ganz grundlegendes Gefühl, welches für die meisten Gleichaltrigen wohl gang und gäbe ist, nämlich *„begrüßt {und, Anm. J.-L.R.} angeguckt“* zu werden und sich damit als gleichwertiger Teil einer Gemeinschaft fühlen zu können. Hierin spiegelt sich eine Sehnsucht nach kognitiver Achtung, genauer, nach einem Gefühl, von den Anderen als ein ebenbürtiges Mitglied der Internatsgemeinschaft wertgeschätzt zu werden, welches im Blickkontakt sowie im Grüßen mitschwingt, wider. Vor dem Hintergrund ihrer bisherigen Erfahrungen mit Gleichaltrigen bedeuten die Reaktionen der Peers im Internat für sie einen *„enorme{n} Fortschritt“*.

Was für viele Jugendliche nicht erwähnenswerte Normalität darstellt, ist für Stefanie als ein Zeichen der Anerkennung ihrer Person eine bemerkenswerte Besonderheit. Insofern spielt das Internat für Stefanie eine wichtige Rolle für eine positive Anerkennungsbilanz vonseiten der Peers und dient ihr zur Selbstreflexion. Hierüber deutet sich eine biografische Wende bzgl. der Zugehörigkeit zu den Peers und Einbettung in stabile, freundschaftliche Beziehungen an. Relativ deshalb, weil Stefanie – als wir das Interview führten – erst ein halbes Jahr das Internat besuchte. Insofern können nur begrenzt Aussagen darüber getroffen werden, inwiefern sie dort stabile Beziehungen und dauerhafte Zugehörigkeit erfährt. Im Folgenden wird dargelegt, dass sich bei Stefanie ein Einstellungswandel dahingehend nachzeichnen lässt, dass sie sich um die Anerkennung der Peers bemüht und sich insofern ein „biographischer Wandlungsprozeß“¹³⁶ (Schütze 1984) durch den Internatsaufenthalt andeutet.

5.1.5. Das Internat als Ort der Individuierung und des Kampfes um Akzeptanz im Peer-Kontext: „du machst das richtig so mit deiner Bahn“

Es deutet sich im Interview an, dass Stefanie im Internat inzwischen mitunter bereit ist, Kompromisse einzugehen und sich den Erwartungen der Peers entsprechend zu verhalten, um ein Gefühl von Zugehörigkeit zur Gemeinschaft der Internen und Achtung ihrer Person zu erfahren. Für Stefanie war insbesondere die „Häuserfahrt“¹³⁷ eine Gelegenheit, aktiv am eigenen „Image“ zu

¹³⁶ Der Begriff wird hier im Schützchen Sinne verstanden als intrinsisch motivierte Ereignisse bzw. Handlungen, welche für den Biografieträger selbst überraschend sind und Veränderungen eigener Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten zur Folge haben, oftmals sind biografische Wandlungsprozesse die Folge von Verlaufskurven resp. der Aufschichtung von Verlaufskurvenpotenzial, die zu Handlungssohnmacht führen (vgl. hierzu Schütze 1984, S.92 sowie Kapitel 3 dieser Arbeit).

¹³⁷ Die Häuserfahrt findet jeweils an einem Wochenende zu Beginn des neuen Schuljahres statt – in diesem Fall an jenem, unmittelbar vor dem Interview, sodass Stefanies Erinnerungen hieran noch sehr plastisch sind. Es war – aufgrund ihres Wechsels an das Internat mitten im Schuljahr ihre erste Häuserfahrt. Die

arbeiten und sich beliebter zu machen. Hiermit verbunden war letztlich möglicherweise auch die Hoffnung auf stabilere Beziehungen insbesondere zu den weiblichen Peers, wie sich im Folgenden andeutet:

„die Häuserfahrt hat mir auch noch die Möglichkeit gegeben mein jetzt in Anführungszeichen schlechtes Image wieder aufzupoliern [hm] weil wir warn zehn Leute die zurückfahrn wollten nachmittags und ähm das Mädels das als erstes gesagt hatte ich fahr zurück sollte dann nachm Losen noch zu Hause also noch am See bleiben und dann erst später nach Hause fahrn und da hab ich gesagt nee die wollte als erstes zurück ich bleib hier und ähm da hat sie sich auch richtig drüber gefreut und seitdem merkt man auch find ich bin ich in der Hausgemeinschaft wieder besser aufgenommen [hm ok] (...) was ich nie ablegen kann is dieses Gefühl ich muss ständig neben mir stehn und aufpassen was ich sage [hm] damit ich kein Fehltritt irgendwie bekomme (.)“ (Orig. S.15, Z485-504).

Stefanie betont einerseits, dass sie im Internat ihre Bedürfnisse zugunsten eines Mädchens, welches im selben Haus lebt wie sie, zurückgestellt hat. Ausgehend von dem Wunsch, im Haus Zugehörigkeit zu erfahren, passte sie sich an die Erwartungen und Bedürfnisse ebendieses Mädchens stückweit an. Inwiefern Stefanie tatsächlich von den anderen angenommen wird, bleibt unklar. Gleichzeitig verdeutlicht Stefanies Verhalten, dass sie auf diese zugeht und ihnen hinsichtlich des Beziehungsaufbaus einen Vertrauensvorschuss gewährt. Stefanie hat, indem sie dem Mädchen den Vortritt ließ, erfahren, dass das Bereiten einer Freude zugunsten anderer dazu führen kann, selbst ein Gefühl von Zugehörigkeit zur Gruppe zu entwickeln und von Peers geachtet und wertgeschätzt zu werden. Insofern zeigt sich, dass der gewährte Vertrauensvorschuss ihrerseits nicht missbraucht wurde, sondern sie stückweit integriert wurde in die „Hausgemeinschaft“. Es zeigt sich, dass es primär die Mädchen im eigenen Haus sind, mit denen Stefanie versucht, eine Beziehung aufzubauen, bei denen sie um Anerkennung ihrer Person kämpft. Womöglich führt sie diese hier so detailliert an, da es insbesondere die Hausgemeinschaft ist, mit der sie viel zu tun hat, etwa bei Häuserfahrten, aber auch morgens und abends sowie an ‚Hausabenden‘¹³⁸.

Verbunden mit einer Integration in die Gruppe der Internen ist für Stefanie stets das Gefühl, nicht sie selbst sein zu können. Stefanie verdeutlicht in obigem Interviewausschnitt, dass sie sich nicht frei fühlt und nicht sie selbst sein kann, sondern immer das Gefühl hat, sich kontrollieren zu müssen, um sich von den anderen akzeptiert und integriert zu fühlen. Hier spiegelt sich ein Verhalten wider, welches sie auch im Kontext mit der Mutter zeigt(e): Sie geht dementsprechend davon aus, dass sie auch im Kontext der Peers im Haus gewisse Eigenschaften mitbringen und gewisse Erwartungen erfüllen muss, z.B. sich solidarisch zu verhalten, um von diesen als gleichwertige Person und signifikante Andere wahrgenommen und integriert zu werden.

Häuserfahrten sollen dazu dienen, die ‚Neuen‘ kennenzulernen und mit ihnen gemeinsam zu einer Hausgemeinschaft zusammenzuwachsen. Sie bieten den Bewohnern des jeweiligen Hauses Gelegenheit, die Peers ein Wochenende lang fernab des Internatsalltags kennenzulernen und gemeinsame Ausflüge zu unternehmen. In Stefanies Fall verbrachten die Internen das Wochenende an einem See.

¹³⁸ Während Stefanie diese nicht erwähnt im Interview, geht aus anderen Interviews hervor, dass jeden zweiten Freitage – an den Internatswochenenden – von jedem Haus ein eigener Gemeinschaftsabend veranstaltet wird, da „machen wir was mit dem Haus“ (Interview Lena Diefner (15) Orig. S.22, Z704) oder, wie Claudia Wiener es formuliert: „man geht ins Kino man geht essen man ma= kocht was zusamm oder man grillt [hm] also man nutzt die Zeit im Haus man spielt was“ (Interview Claudia Wiener (17) Orig. S.13, Z419ff).

Dementsprechend achtet sie ganz bewusst darauf, die Erwartungen der Anderen zu erfüllen, um (dauerhafte) Zugehörigkeit zur Internengemeinschaft nicht zu gefährden. Das bewusste Reflektieren des eigenen Handelns ist hier eine bedeutsame Handlungsstrategie und steht in Verbindung mit ihrer nunmehr starken Orientierung an gleichwertiger Zugehörigkeit zum Peer-Kontext unabhängig von ihren schulischen Leistungen oder ihrem Aussehen, welche das Dasein als signifikante Andere quasi vorbereiten könnte.

Sie zeigt sich hier nicht mehr wie im Kontext der Schüler-Lehrer-Interaktion im Regelschulsystem als jemand, dem quasi naturwüchsig die Fähigkeiten zur Anpassung fehlen, sondern passt sich bewusst den Erwartungen der Peers an, um die Gefahr, kognitive Achtung der anderen nicht entzogen bzw. verwehrt zu bekommen, zu bannen. Ihre hierin erkennbare Kompromissbereitschaft zugunsten der Anerkennung ihrer Person durch soziale Andere ist möglicherweise insbesondere vor dem Hintergrund der mit dem Internatsbesuch verbundenen Abwesenheit der Eltern verbunden, welche sie auf ein Zurückgeworfen-Sein auf andere Zugehörigkeiten – wie im Kontext der Internen, welche nun ihre „Hausgemeinschaft“ bilden – verweist. Dennoch betont Stefanie im Interview, dass die Zugehörigkeit zu den weiblichen Internen auch aktuell prekär ist:

„mitn paar Mädels hab ich immer noch Zoff das hat sich jetzt seit dem Wochenende {Häuserfahrt-Wochenende, Anm. J.-L.R.} erst gebessert aber da glaub ich nich dasses so lange anhaltend is [hm] da muss ich gucken wies weiterläuft“ (Orig. S.33, Z1118ff).

Stefanie verdeutlicht in diesem Interviewausschnitt, dass ihre Beziehung zu einigen weiblichen Peers wiederkehrend durch Konflikte gekennzeichnet ist, und sie auch im Internat nicht mit dauerhafter Zugehörigkeit rechnet, sondern vielmehr von wiederkehrendem „Zoff“ mit den „Mädels“ ausgeht. Hierin kommt zum Ausdruck, dass sie aufgrund ihrer negativ behafteten Erfahrungen insbesondere mit gleichgeschlechtlichen Peers nicht damit rechnet, jemals mit diesen dauerhaft befreundet sein zu können. Insofern lässt sie diesbezüglich die zukünftigen Entwicklungen auf sich zukommen. Sie betont, dass es zur Zeit des Interviews eine Besserung in ihrer Beziehung zu den Mädchen gab. Dennoch ist ihr durch die Erfahrungen bewusst, dass der Umgang mit weiblichen Peers problembehaftet sein kann, sodass sie von vornherein davon ausgeht, dass sich dies im Internat nicht ändern wird. Hierin schwingt implizit ein Selbstschutz vor Anerkennungsentzügen mit: Indem Stefanies Erwartungen gering sind, ist – im Falle einer erneuten Degradierungs- oder Ausgrenzungserfahrung durch weibliche Peers – die Enttäuschung nicht so groß.

Die bisherigen Internatserfahrungen ermöglichen ihr trotz einzelner Reibereien mit den „Mädels“ insgesamt, sich als Teil der Internatsgemeinschaft zu fühlen. Die hiermit einhergehende Selbstachtung führt dazu, dass Stefanie darum kämpft, auch von den Peers im Haus als Individuum wertgeschätzt bzw. zumindest nicht missachtet¹³⁹ zu werden:

¹³⁹ In Stefanies Fall zeigt sich wiederholt der Wunsch, nicht ausgegrenzt und degradiert zu werden – insofern geht es ihr weniger um die direkte Anerkennung durch die Peers, sondern darum, dass sie durch „Lästerein“ nicht abgewertet wird. In der Art und Weise der Thematisierung dessen spiegeln sich ihre Erfahrungen wider: Nicht Gegenstand von Lästereien zu sein, ist für andere Peers etwa Normalität und daher nicht

„hab das jetzt auch so hinbekomm Anfang dieses Schuljahres gleich auch binnen der ersten drei Tage auch eigentlich dass ich weiß ok da wird nich mehr gelästert [hm] und das is auch für mich so ne Bestätigung ich mein ich merk auch ich werd in meim Haus eigentlich wieder so beliebter [hm] und das is für mich so ne Bestätigung hey ok es geht [ja] du machst das richtig so mit deiner Bahn“ (Orig. S.12, Z398-404).

In obigem Interviewausschnitt zeigt sich, wie bedeutsam für Stefanie die Gewissheit ist, dass andere nicht schlecht über sie reden, um sicher zu gehen, dass sie in den Augen anderer überhaupt achtenswert ist. Dass „nich mehr gelästert“ wird, zeigt in ihren Augen bereits eine „Bestätigung“ ihrer Person als ebenbürtiges Gemeinschaftsmitglied und insofern, ‚ok in den Augen anderer‘ zu sein. Dementsprechend bedeutet aus Stefanies Perspektive die Nichtbeleidigung eine Anerkennung durch die anderen. Deutlich wird, dass sie nicht erwartet, sich mit jedem zu verstehen. Vielmehr wünscht sie sich, nicht mehr Gegenstand von Lästereien der Peers zu sein und in ihrem Haus sowie in der Internatgemeinschaft überhaupt Zugehörigkeit empfinden zu können. Hierin zeigt sich ihre – zumindest auf den Interviewzeitpunkt bezogene – ‚Genügsamkeit‘ im Kontext der Gemeinschaft: Aufgrund ihrer Erfahrungen rechnet sie, abgesehen von den Freunden, die sie im Internat hat, nicht mit Anerkennung ihrer Person als Freundin. Stefanie begründet ihr Handeln und damit verbunden die Orientierung an Zugehörigkeit zur Gruppe der Internen im Internat auch damit, dass sie nun in einer Gemeinschaft lebt und nur *„wenn man sich {gegenseitig, Anm. J.-L.R.} akzeptiert kann so ne Gemeinschaft funktionieren“* (Orig. S.41, Z1368f). Gleiches zeigt sich im familialen Kontext, in welchem sie auch um die Akzeptanz durch die Mutter kämpft, indem sie nach Leistung strebt. Akzeptanz scheint für sie oftmals – dies betrifft vor allem gleichgeschlechtliche soziale Andere – damit verbunden zu sein, sich anpassen zu müssen, insofern ist hiermit verbunden nicht zwangsweise eine Anerkennung ihrer Individualität.

Ihr Einstellungswandel im Internat zeigt sich im Konsum von Alkohol sowie in ihrer solidarischen und vergleichsweise offenen Haltung anderen gegenüber. Dies hat unmittelbare Folgen für ihre biografische Orientierung: Stefanie arbeitet im Internat bewusst an sich und genießt die gebotenen Möglichkeiten, hierzu passt sie sich Erwartungen anderer mitunter an, um auch bei den weiblichen Peers Zugehörigkeit zu erfahren bzw. nicht mehr degradiert zu werden. Ausbleibende Gruppenzugehörigkeit und damit verbunden das Gefühl, als Person nicht achtungs-, geschweige denn lebenswürdig zu sein, ist im Internat – fernab des Elternhauses, welches zuvor Rückhalt bieten und negative Erfahrungen Stückweit auffangen konnte – folgenreicher denn je. Dies liegt darin begründet, dass sie im Alltag nun nicht mehr auf die Bindung zu den Eltern zurückgreifen

erwähnenswert, während es für Stefanie bereits einen Akt der Anerkennung darstellt, in welchem anders als früher mitschwingt, dass sie dazugehört. Kaletta (2008) unterscheidet in ihrer Arbeit – die Quelle der Anerkennung einbeziehend – zwischen aktiven und passiven Akten der Anerkennung und Missachtung, welche Personen entgegengebracht werden und für diese unterschiedliche Tiefengrade besitzen. Passive Anerkennung sowie Missachtung bezieht sich dabei auf nicht gewollte bzw. nicht intendierte Interaktionsmomente, welche das Gegenüber jedoch als Bezugnahme auf sich wahrnimmt (vgl. ebd.S.85ff). Hieran anschließend kann das Ausbleiben von Beleidigungen und Degradierungserfahrungen im Fall Stefanie als passiver Akt des Anerkennens verstanden werden, der bei ihr zum Gefühl führt, geachtet zu werden durch die Internen, dieses Gefühl beinhaltet, sich Stückweit zugehörig zu fühlen zur Gruppe, insofern hat es positive Auswirkungen auf ihre Selbstachtung.

bzw. sich nicht mehr hierhin zurückziehen kann. Zudem deutet sich an, dass die Kriterien, welche Stefanie glaubt erfüllen zu müssen, im Internat für sie erreichbarer sind als auf den Regelschulen, wo bestimmte Klamottenlabels oder Frisuren über (Nicht-)Zugehörigkeit bestimmten. Die Gleichaltrigen im Internat werden auch aufgrund ihrer ähnlichen familienbiografischen Erfahrungen hinsichtlich des mit dem Internatsaufenthalt verbundenen fehlenden täglichen Rückhalts durch frühere soziale Andere schließlich zu einer Art Schicksalsgemeinschaft.

Stefanie erfährt neben der Zugehörigkeit und Wertschätzung im Peer-Bereich im Internat auch Anerkennung für ihre Leistungen vonseiten der Lehrer und Erzieher. Auch die Schulzeit wird hier weitaus positiver beschrieben als im Regelschulsystem. Dies schreibt sie nicht nur den Lehrern, sondern auch dem Umstand, dass die Klassen auf öffentlichen Schulen größer sind als im Internat, zu:

„ich weiß auch hier {im Internat, Anm. J.-L.R.} bei den Lehrern ich kann sagen hier ich hätt gern ne Aufgabe mehr ich bekomm das auch [mhm] aber gleichzeitig werdn aber auch die Schwächen (.) wieder ja ich sach jetz ma ausgebessert [hm] denk ich schon dass es das könnte man auf ner normal Schule gar nich so man kennt sich einfach nich so ich war meistens auf Schuln von 1500 bis 2000 Leuten [hm] da kenn die Lehrer grade ma den Namen [ja] und so grob die Unterrichtsleistung und das funktioniert einfach nich [hm] das sind zu viele (.)“ (Orig. S.42, Z1403-1411).

Die Lehrer werden im Internat von Stefanie als am Schülerwohl orientiert wahrgenommen, Stefanie fühlt sich infolge des gewährten Mitbestimmungsrechts hinsichtlich der gestellten Leistungsanforderungen in ihren Bedürfnissen anerkannt und von den Lehrern angemessen gefördert. Sie erfährt sich hier – anders als während ihrer vorherigen Schuljahre – in ihren Leistungen wertgeschätzt, in ihren Bedürfnissen ernst genommen und in ihrer Individualität anerkannt. Anders als durch ihre vorherigen schulbiografischen Erfahrungen geprägt, erfährt sie ihre Hochbegabung hier nicht als problemverursachend, sondern fühlt sich in ihrer Besonderheit wertgeschätzt durch die Möglichkeiten der individuellen Förderung im Unterricht. Hierüber wird sie in ihrer Leistungsfähigkeit gewürdigt.

Das Internat bietet ihr insgesamt mehr Möglichkeiten, in ihrer Individualität im unterrichtlichen Rahmen anerkannt zu werden. Dies geschieht durch kleine, leistungsähnliche Lerngruppen, durch Nachmittagsangebote sowie durch regelmäßige Lernstandgespräche zwischen Schülern, Erziehern und Lehrern sowie zwischen Lehrern, Eltern und Erziehern. Stefanie erscheint als ‚Vorzeigeeinternatlerin‘, die sich an die Regeln hält, sich den Erwartungen auch in der Schule unterwirft, indem sie sich mit der Förderung zufrieden gibt, die Lehrer respektiert und als Professionelle anerkennt, für die Schule lernt, gute bis sehr gute Leistungen erbringt und nicht rebelliert. Es zeigt sich eine hohe Passung zwischen ihrem familial geprägten, leistungsorientierten Habitus und den Erwartungen vonseiten der Institutionellen, einschließlich der Lehrer im Internat. Das Erbringen von sehr guten Leistungen hat im Internat des Weiteren positive Auswirkungen auf das Internatsleben: Hiermit verbunden ist die Möglichkeit, unter der Woche einmal länger ausgehen zu dürfen als die Internatsregeln es standardmäßig erlauben. Damit verbunden ist also eine direkte Belohnung, welche sich auf das Internatsleben auswirkt insofern, als dass Stefanie zusätzliche

Freiräume gewährt werden, die anderen nicht offen stehen. Die Zentrierung des biografischen Gewordenseins um Leistung wird hierüber einmal mehr belohnt, sie fühlt sich hierin anerkannt.

Auch vonseiten der Erzieher, welche Stefanie in ihrer Person anerkennen und für sie wichtige Bezugspersonen und Ansprechpartner bilden, erfährt sie Unterstützung, Rückhalt und Wertschätzung ihrer Fähigkeiten. Insbesondere die Erzieher im Internat sind für sie wichtige Ansprechpartner bei unterschiedlichen Problemen, diese nehmen sie als Person an wie sie ist und ermöglichen es ihr noch einmal mehr, sich als Gemeinschaftsmitglied zu erfahren¹⁴⁰. Denkbar ist vor diesem Hintergrund auch, dass die Existenz der Erzieher – in Stefanies Fall als signifikante Andere – dazu führt, dass die Relevanz der Lehrer als Bezugsperson verglichen mit der Schulzeit vor dem Internat geringer ist.

Im Internat erfährt sie Rückhalt insbesondere durch die Erzieher, schulische Förderung und Lehrer als Professionelle, der der Heterogenität der Schülerschaft gerecht werden kann. Gleichzeitig bieten ihr die Eltern mit der Ermöglichung des Internatsaufenthalts die Chance, sich zu individuieren und zu trennen von dem ‚engen Erwartungskorsett‘ insbesondere der Mutter. Während in Stefanies Fall im Elternhaus mit dem jugendlichen Verhalten verbunden Konflikte um Ausgehzeiten und Alkoholkonsum stünden, verlagert sich dieses Verhalten in Stefanies Fall seit einem halben Jahr auf den von den Eltern weitgehend nicht kontrollierbaren Internatskontext¹⁴¹. Es deutet sich an, dass Stefanie im Internatskontext Freundschaften aufbauen kann und auf Zugehörigkeit – zumindest in kleinem Rahmen – stößt. Möglich ist vor diesem Hintergrund, dass die Mutter Freundschaften zuvor verhindert bzw. deren Entstehen durch ihre Kontrollversuche ebenso wie die Fleißforderung erschwert hat. Die Eltern entledigen sich hierüber quasi Auseinandersetzungen mit der Tochter, die sich zunehmend individuiert, dies betrifft insbesondere die Mutter.

Die Ausbildung eigener Werthaltungen geschieht – dies belegt das Interview ebenso wie die Literatur¹⁴² – schließlich nicht losgelöst von althergebrachten, elterlichen Werten, Konflikte und „Selbstkrisen“ (Kramer 2002), die den Prozess der Individuation begleiten. Die von den älteren

¹⁴⁰ Dies zeigt sich an folgendem Interviewausschnitt, der hier nur kurz angeführt werden soll: „*wir sind da ham ja hinten drei Betreuer im Haus [hm] Grünert frag ich immer wenn ich irgendwie Probleme mit Sport oder Outdoorsachen oder da ma n Rat brauche ähm zu Klaus kann ich immer gehn ja der is hat ja n Doktor in Psychologie [hm ok] und da geh ich meistens hin also der kommt eher aus der Wirtschaft wenn ich sach hier ich muss Bewerbungn schreiben für Praktikum hilf mir ma bitte kein Problem und so für Gefühlssachen is Helena da [hm] das is so aufgeteilt das is eigentlich ganz gut oder auch so mit mit andern Betreuern jetz ähm die ausm A-Haus von den ganz Klein ähm die hat hier ihr Pferd stehn da sach ich ok mit der unterhalt ich mich auch oft einfach übers Reiten [hm] oder mitm andern über Musik“ (Orig. S.33, Z1101-1110).*

¹⁴¹ Dies verdeutlicht Stefanie etwa an folgender Stelle: „*ich war immer gegen Alkohol und sowas eigentlich immer total strikt dagegen hab gesacht ok den einen Abend war ich total fertig weil ich mich mit meiner besten Freundin über ihn besten Kumpl der auch mein bester Kumpl und ihr Ex-Freund is gezofft habe [ok] das is momentan son bisschen schwierig und ne ziemliche Gradwanderung da hab ich gesagt ok ich will das jetz ma ausprobieren ich trink ein Mix-Bier und sie auch wir warn den ganzen Abend soo lustig drauf“ (Orig. S.15, Z487-492).*

¹⁴² Vgl. hierzu etwa King 2011, S.52. Auch Kramer betont, dass die Ausbildung habitueller Orientierungen zwar in Zusammenhang mit elterlichen Orientierungen steht, jedoch keine Reproduktion dessen ist, sondern durchaus auch konträr dazu gelagert sein kann. Dennoch betont auch er, „dass im Verlauf der Individuation des Kindes die habituellen Orientierungen der Eltern den dominanten Bezugsrahmen“ (Kramer 2002, S.229) bilden.

Generationen vorgelebten Werte und Verhaltensnormen bilden auch für Stefanie die Grundlage für eine Reflexion und Auseinandersetzung mit dem ihr im Internat sowie in anderen Kontexten Gebotenen. Die elterlichen Werte geben in Phasen der Unsicherheit Halt und Orientierung und markieren habituell bedingt gleichzeitig Grenzen des Möglichen und sind folglich identitätsleitend:

„wenn man sieht ok ähm man hat die Freiheiten {im Internat, Anm. J.-L.R.} und man weiß was man hatte dass man sich selber sogar wieder zurück darauf eingrenzt“ (Orig. S.17, Z.547f).

Mit dem durch die Eltern ermöglichten Internatsaufenthalt verbundene, neu entdeckte Freiräume des Auslebens von Jugend und der Entwicklung eigener Werthaltungen und Verhaltensweisen stehen in Stefanies Fall im Spannungsverhältnis zu den traditionellen, konservativen familialen Werten. Gleichzeitig ermöglichen sie ihr ein vergleichsweise konfliktfreies Erfahren eines jugendlichen Moratoriums im Internat, wo sie jugendtypische Erfahrungen macht. Sie kann dort ungehemmter körperlichen Kontakt zu männlichen Peers pflegen, wie sie anhand eines Beispiels verdeutlicht:

„konnte meine Mutter nie verstehn [...] lehn ich mich halt ma auch bei den an oder sowas oder land halt auch ma so bei den im Arm [hm] ohne das das was mit schlampig oder sonstnochwas [ja] zu tun hat“ (Orig. S.30, Z1005ff).

Auch versucht Stefanie ihren Alkoholkonsum im Internat vor den Eltern geheim zu halten („eine Sache die meine Eltern auch nie erfahrn dürfen“). Hierin zeigt sich eine Ablösung vom Elternhaus, welche durch die Eltern insofern unterstützt wird, als dass diese den Landschulheimaufenthalt und das dort anfallende Schulgeld finanzieren und ihrer Tochter damit einen Möglichkeitsraum zur Individuierung bereitstellen, der für sie weitgehend unkontrollierbar ist. Offenheit und Vertrauen der Eltern ermöglichen es Stefanie, ein Zugehörigkeitsgefühl zu den Peers im Internat herzustellen, u.a. indem sie mit diesen jugendspezifische Erfahrungen macht, welche vonseiten insbesondere der Mutter nicht gerne gesehen werden. Es zeigt sich durch die dort gebotenen Möglichkeiten des Umgangs mit dem anderen Geschlecht ebenso wie aufgrund der – verglichen mit jenen im Elternhaus vorherrschenden – weniger strengen Regeln für Stefanie die Möglichkeit, zu experimentieren und (sich) auszuprobieren.

Mit dem Internatsaufenthalt verbunden ist in Stefanies Fall nicht zuletzt die Möglichkeit, den depressiven Schüben der Mutter, den konservativen Verhaltensnormen der Großmutter und dem insgesamt als streng empfundenen Erziehungshandeln von Mutter und Großmutter entfliehen zu können¹⁴³. Einhergehend hiermit ermöglicht ihr dortiger Aufenthalt es ihr, nicht täglich mit deren Leiden unter der Krankheit sowie den damit verbundenen Folgen für die Mutter-Tochter-Beziehung konfrontiert zu werden. Der Umstand, die Eltern inzwischen nur noch an jedem zweiten

¹⁴³ Stefanie ist – zumindest rückblickend – insbesondere mit der mütterlichen Erziehung nicht ausschließlich einverstanden, beschreibt diese als streng, konservativ und kontrollierend, was ihr „das Leben bisschen schwer gemacht“ (Orig. S.17, Z545) hat. Die Bewertung der familialen Normen vollzieht Stefanie selbst vor dem Hintergrund jener Regeln im Internat, im Kontext dieses Vergleichs stellt sie erstere als „strenger“ (Orig. S.16, Z543) heraus. Zudem beklagt sie im Interview insbesondere „dieses alte Konservative“ (Orig. S.6, Z188), was insbesondere durch die Großeltern gelebt wurde, und ist froh, im Internat – anders als im familialen Rahmen – „nich immer ständig dieses Kontrollgefühl“ (Orig. S.28, Z1941) haben zu müssen.

Wochenende sowie in den Ferien zu sehen, war für Stefanie vor allem dahingehend eine Art Befreiung, dass insbesondere die Mutter ihr Handeln nicht mehr kontrollieren kann und ihr hierüber ein Schonraum eingeräumt wurde, den sie zur Individuierung nutzt (vgl. hierzu die Abschnitte unter 5.1.2.). Dass beide Eltern sich an Stefanies Wohl orientieren und mitunter zugunsten ihrer Individuierung handeln, zeigt sich nicht nur in der mütterlichen Unterstützung etwa im Kontext von Problemen im schulischen Alltag oder in ihrem guten Verhältnis zum Vater, sondern auch darin, dass ihre Eltern für den Internatsaufenthalt einen Kredit aufgenommen haben. Dass es insbesondere zwischen ihr und ihrer Mutter dennoch immer wieder zu Unstimmigkeiten kommt, bringt Stefanie im Interview anhand verschiedener Beispiele zum Ausdruck (vgl. hierzu 5.1.2.).

Die Ermöglichung des Internatsaufenthaltes bedeutet – wie bereits angesprochen – gleichzeitig einen Vertrauensvorschuss vonseiten der Eltern. Hierin liegt folglich ein Moment kognitiver Achtung, welcher Stefanie entgegengebracht wird: Stefanies Eltern zeigen ihr durch ihre Unterstützung und die Ermöglichung des Internatsbesuchs ebenso wie durch das Vertrauen, dass die Tochter im Internat weiterhin Leistungen erbringt und den mütterlichen Erwartungen gerecht wird, dass sie sie achten und zunehmend als Individuum anerkennen. Mit dem Internatsaufenthalt verbunden ist für Stefanie das Gefühl von Freiheit, sie kann sich im Internat ausprobieren, Alkohol konsumieren und fernab der elterlichen Kontrolle Zeit mit Jungs verbringen. Hier fungiert neben den zwei bzw. drei Freunden insbesondere ihre – dem Haus, in welchem sie lebt, zugeordnete – Erzieherin als signifikante Andere, dort *„kann ich mich ausheuln (.) die hilft mir auch in Sachen Beziehungen“* (Orig. S.32, Z1080f).

Verbunden mit dem Internatsaufenthalt wird zudem deutlich, dass Stefanie aktiv daran arbeitet, sich akzeptiert und zugehörig zu fühlen. Insofern deutet sich, auch hervorgerufen durch die elterliche Abwesenheit und den gebotenen Möglichkeiten im Internat, ein „biographischer Wandlungsprozess“ an. Denkbar ist aber auch, dass Stefanie den Kampf um Anerkennung insbesondere bei den weiblichen Peers in der Hausgemeinschaft in Zukunft aufgibt und sich durch verstärktes Lernen zunehmend der Vorbereitung auf das Abitur widmet und weniger darauf bedacht ist, zusätzliche Freundschaften zu schließen oder sich mit allen Peers im Internat zu verstehen. Nichts desto trotz zeigen sich im Internat schließlich (vorerst) ein Ende bzw. eine Abschwächung des Außenseiter-Verlaufskurvenpotenzials und ein Wiedererstarken von Handlungsfähigkeit aufseiten Stefanies. Es zeigt sich, dass Stefanie im Internat über einen längeren Zeitraum hinweg über zumindest zwei weibliche Bezugspersonen verfügt. Dennoch wird wiederholt deutlich, dass sie männliche Peers seit dem Kindergarten positiver beschreibt und sich hier eher vorstellen kann, stabile Beziehungen aufzubauen, wie im Folgenden abschließend dargelegt werden soll.

5.1.6. Die Entwicklung einer Geschlechtsidentität im Rahmen der Abgrenzung von ‚typisch‘ weiblichen Attributen: „*Frauen kann ich nie 100 Prozentig vertrauen*“

In Stefanies Erzählungen zeigen sich wiederholt Verwicklungen in gewalttätige Auseinandersetzungen mit Peers. Auch trägt sie bis zum Zeitpunkt des Interviews kurze Haare, begann früh, Judosport auszuüben, interessierte sich bereits im Kindergartenalter für Naturwissenschaften und möchte nach dem Abitur zur Bundeswehr gehen. Sie stigmatisiert darüber hinaus wiederholt gleichgeschlechtliche Peers – geprägt durch ihre Nichtzugehörigkeitserfahrungen seit dem Kindergarten – indem sie diesen vor allem negative Attribute zuschreibt („*Zickenterror*“, „*die Mädels ham sich so den Jungs feilgeboten*“). All diese Aspekte sind verbunden mit einer Distanzierung von gleichgeschlechtlichen Peers und ‚typisch‘ Weiblichem. Insofern bricht Stefanie seit dem Kindergartenalter¹⁴⁴ mit Geschlechterstereotypen. Gleichzeitig bezieht sie sich im Interview wiederholt stark auf diese, was auf ein Leiden unter der fehlenden Zugehörigkeit zur Gruppe der gleichgeschlechtlichen Peers verweist. Dies liegt darin begründet, dass sie deren sozialen Kategorien und damit einhergehend deren Vorstellungen von Weiblichkeit nicht gerecht werden kann. Vor diesem Hintergrund deuten ihre Ausführungen auf einen Wunsch danach, so angenommen zu werden wie sie ist, hin.

Sie beschreibt ihren Vater und damit den männlichen Vertreter im familialen Nahraum darüber hinaus als mit positiven Eigenschaften ausgestattet, während ihre Großmutter sowie Mutter – hierbei spielen deren Erkrankungen (Demenz, Depression) sicherlich keine unbedeutende Rolle – mittels negativer Attribute beschrieben werden: Der Vater wird als „*n ganz gechillter*“ beschrieben. Die Großmutter vertritt ebenso wie die Mutter demgegenüber anders als Stefanie traditionelle Werthaltungen, was zu Konflikten führt, wenngleich in abgeschwächter Form. Zudem ist hier das Erfahren von Anerkennung, verglichen mit den Möglichkeiten, vonseiten des Vaters anerkannt zu werden, weitaus voraussetzungsvoller. Die Mutter wird von Stefanie kontrastreich zum Vater beschrieben, indem sie als „*empfindlich*“, „*depressiv*“, „*unzufrieden mit sich selbst*“ und als „*ziemlich viel komplizierter*“ als der Vater benannt wird. Während der Mutter ‚typisch‘ weibliche Eigenschaften attribuiert werden, kommen dem Vater Eigenschaften zu, die auch sie als

¹⁴⁴ Da Fragen von Geschlechtszugehörigkeit und -identität bereits im Alter von eineinhalb bis vier Jahren virulent werden (vgl. Benjamin 1993, S.16) und mit der ödipalen Phase „gegen Ende des vierten Lebensjahres“ die „Phase der eigentlichen Geschlechterdifferenzierung“ (ebd., S.19) abläuft, zeigte sich in Stefanies Fall möglicherweise im Kindergartenalter bereits eine bedeutsame Erfahrung für ihre Entwicklung einer Geschlechtsidentität. Stefanie schildert keine glückliche Kindheit im institutionellen Rahmen, erwähnt nicht – wie etwa Sebastian Schmidt – die ‚Normalität‘ des Kindergartenlebens und der Kindergeburtstage und damit die empfundene Selbstverständlichkeit der Zugehörigkeit zum Peer-Kontext (vgl. die Fallrekonstruktion Sebastian Schmidt in Kapitel 5.2.), sondern schildert die wiederkehrende Erfahrung, sich aufgrund von Nicht-Passung in gesellschaftlich gefestigte, geschlechtsstereotype Vorstellungen von Vertretern des gleichen Geschlechts ausgegrenzt zu fühlen. Konform (gesellschaftlich) tradierten Vorstellungen von ‚typisch‘ weiblich und ‚typisch‘ männlich werden weibliche Heranwachsende vorrangig mit Stereotypen konfrontiert, welche Eigenschaften wie Emotionalität, Anpassungsfähigkeit, Ängstlichkeit, Abhängigkeit und Einfühlsamkeit widerspiegeln, während Dominanz, Kompetenz, aggressives und riskantes Verhalten und Aktivität als ‚typisch‘ männlich gelten. Diese Attribuierungen erlernen Jungen und Mädchen bereits in der Kindheit, verbunden hiermit sind klare Verhaltensvorstellungen und Erwartungen vonseiten sozialer Anderer (vgl. Alfermann 2006, S.70 und S.72).

erstrebenswert ansieht. Dies zeigt sich etwa an der doppelten Verwendung des Wortes „auch“ im Folgenden. Hierüber eröffnet sie eine Wir-Perspektive und zieht Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Orientierungen und Einstellungen zwischen sich und dem Vater:

„mein Vater is eigentlich n ganz gechillter lässt sich eigentlich nich so schnell aus der Ruhe bring {..., Anm. J.-L.R.} is eigentlich jemand der sehr rational auch überlegt {..., Anm. J.-L.R.} auch eher mehr dieser Typ der sagt ok wir raufen uns ma zusamm und dann passt das wieder ähm meine Mutter is ziemlich viel komplizierter {..., Anm. J.-L.R.} ansonsten is sie sehr sensibel zumindest was man ihr sagt is sie sehr empfindlich für“ (Orig. S.21, Z695-712).

Es zeigt sich in Stefanies Falle ein negatives Mutterbild und das Streben nach dem väterlichen Lebensentwurf: „In diesen Entwürfen [gemeint sind „Vatertöchter“, deren Lebensentwürfe einseitig von Identifizierungen mit dem Vater geprägt sind“ (King 2013, S.166), Anm. J.-L.R.] gründet Erfolg in starkem Maße auf einer inneren Bezugnahme auf den Vater [...] allerdings um den Preis der Abwertung der Mutter, einer Entwertung und ambivalenten Beziehung zur eigenen Weiblichkeit oder zu mütterlichen Identifikationen“ (ebd., S.166f). Die von King benannte Ambivalenz zur eigenen Geschlechtsidentität sowie zur Mutter lässt sich auch bei Stefanie nachzeichnen. Letzteres bringt diese vorrangig mit der depressiven Erkrankung der Mutter in Verbindung (vgl. auch Kapitel 5.1.2.). Die Hinwendung zum berufstätigen Vater bedeutet eine Hinwendung zur Welt außerhalb der Familie. Demgegenüber präsentiert die Mutter lediglich die „Innenwelt“ (Benjamin 1993, S.97)¹⁴⁵. Dies ist für die geschlechtliche Orientierung von Stefanie noch einmal mehr prekär, da die Mutter aufgrund ihrer Depression „mittlerweile total zurückgezogen“ (Orig. S.22, Z721) lebt und anders als der Vater auch nicht „offen für andere Leute“ (Z720) ist.

Bereits im Kindergarten-, Schul- sowie Internatskontext verallgemeinerte sie das Verhalten weiblicher Peers und wertete dieses ab. Ihre familien- und peer-biografischen Erfahrungen haben dazu geführt, dass sie von vornherein damit rechnet, von Vertretern des gleichen Geschlechts nicht in ihrer Individualität nicht anerkannt zu werden. Dies verdeutlicht auch die Aussage im Kontext des Internatsaufenthalts: „fings wieder an so von Zickenseite was zu befürchten war“. Weibliche Peers werden als eine homogene Gruppe gedeutet, welche sich durch „Zickereien“, Oberflächlichkeit und Zurschaustellung eigener Attribute bei den Jungs auszeichnet, dies steht in Zusammenhang mit ihren peer-biografischen Erfahrungen. Zugehörigkeit fand sie bei Vertreterinnen des weiblichen Geschlechts nur zeitweise im Segelflugverein sowie im Kontext Erwachsener und im Internat. Stefanies Aussagen verweisen darauf, dass Gespräche über Beziehungen für sie zwar weiblich konnotiert sind. Sie kann sich dennoch bei den Jungs im Internat „ausheuln“, lediglich die Form ist eine andere, eine körperliche; ‚typisch‘ männliche, wie sie in folgender Aussage verdeutlicht: „ich hab ich hier im Jungshaus n paar wo ich mich ausheuln kann also ausheuln in Anführungszeichen sieht bei mir dann so aus dass ich sach {..., Anm. J.-L.R.} lass

¹⁴⁵ Bei Benjamin (1993, S.97) heißt es hierzu: „In einer familialen Kultur aber, die durch eine herkömmliche Geschlechterteilung gekennzeichnet ist, versuchen Töchter die väterliche Identifizierung auf diese Weise [„kraft einer positiven Identifizierung mit dem Vater“, Anm. J.-L.R.] einzusetzen“.

ma ne Runde kloppen“ (Orig. S.32, Z1082ff). Wenngleich bis hierhin deutlich wurde, dass Stefanie sowohl zu weiblichen wie auch zu männlichen Peers problematische Beziehungen hatte, unterstellt sie lediglich den Mädchen negative Eigenschaften, die ihre Orientierung hinsichtlich der Beziehungsarbeit mittlerweile mitbestimmen:

„ich hab halt gelernt durch die Zeit Frauen kann ich nie 100 prozentig vertrauen [hm] Jungs schon eher [lachend] die sind unkomplizierter+ [lacht] irgendwie mit den kloppt man sich und dann is gut“ (Orig. S. 20, Z656fff).

Die Skepsis gegenüber gleichgeschlechtlichen Peers bewahrt Stefanie davor, erneut enttäuscht zu werden. In ihrem Misstrauen zeigt sich ihre Angst, verletzt und ausgegrenzt zu werden. Jemand, der keine Hoffnungen hat, kann nicht enttäuscht werden. Stefanie entzieht den weiblichen Peers hierüber ebenso wie durch die Homogenisierung ihrer Eigenschaften gleichzeitig die Möglichkeit, sich aufgrund ihrer Individualität als anererkennungswürdig zu präsentieren, wenngleich sich im Internatskontext auch *erste* Annäherungsversuche an Erwartungen der anderen nachzeichnen lassen. Die männlichen Peers bilden in obigem Zitat einen Kontrast zu den weiblichen. Deren Umgangsformen hat sie ebenso internalisiert wie ‚typisch‘ jungenhafte Problemlösestrategien. Stefanie beschreibt sich selbst als verglichen mit gleichgeschlechtlichen Peers unkompliziert. Ihr männlich konnotiertes Selbstbild zeigt sich neben der Anwendung physischer Gewalt auch im Interesse für Naturwissenschaften, ihrem Kleidungsstil, welcher vordergründig praktisch ist sowie in ihren kurzen Haaren. Das Fehlen von in den Augen der weiblichen Peers anererkennungswürdigen Eigenschaften entscheidet Stefanies Wahrnehmung nach über sozialen Ausschluss zu einzelnen Gruppierungen. In der Interaktion mit männlichen Peers fühlt sie sich zumindest geduldet. Hier erfährt sie nicht direkt Ablehnung. Wenngleich sie dem weiblichen Geschlecht zugehörig ist, ‚labelt‘ sie sich schließlich als anders als die anderen Frauen. Im Falle der Familie zeigt sich ebenfalls, dass die Anerkennung vonseiten der weiblichen sozialen Anderen weitaus schwieriger zu erhalten ist als jene vom Vater, was ihre Distanzierung von Frauen womöglich begünstigte bzw. mitbedingte.

Stefanie bearbeitet die Ausgrenzungserfahrungen im Gleichaltrigenkontext, jene mit der Mutter sowie mit weiteren gleichgeschlechtlichen Anderen schließlich insofern, als dass sie hieraus lernt und sich von diesen abgrenzt: „Die Frage der Geschlechtsidentität steht dabei in engem Zusammenhang mit der Einordnung in die Generationenlinie und den generativen Bedeutungen der Selbstfindung“ (King 2013, S.103). Dies führt in Stefanies Fall aufgrund ihrer Erfahrungen dazu, den väterlichen bzw. männlichen Eigenschaften Positives abzusprechen.

Sie distanziert sich auch von mit Weiblichkeit stereotypisch verbundenen Attributen über die Betonung darauf, sie „hasse shoppen gehn“ (Orig. S.29, Z978f), habe kein Interesse an Mode, gebe nicht viel auf ihr Äußeres und ziehe „das was morgens grade greifbar im Schrank is“ (Orig. S.37, Z1226) an. Es zeigt sich bei Stefanie eine Einsozialisierung in ‚typischerweise jungenhaftes‘

Verhalten und eine biografische Orientierung hieran¹⁴⁶. Beides zeigt sich auch in ihrer Selbstwahrnehmung als kampferprobt, sportlich, rational, stark und wettkampfliebend sowie als jemand, der am PC gerne „*Call of Duty zock[t]*“¹⁴⁷, wenngleich sie im Internat zunehmend darauf bedacht ist, mit den weiblichen Peers zumindest nicht anzuecken.

5.1.7. Zusammenfassende Betrachtungen

Stefanies Eltern waren während des Aufwachsens eine wichtige und ihr Halt gebende Stütze für sie, dessen ist sie sich auch gegenwärtig bewusst. Die Liebe zur Natur und sportlicher Aktivität wurden intergenerational tradiert und sind in den Habitus ihrer aufstiegsorientierten Eltern aus dem Mittelschichtmilieu eingebettet. In Stefanies Fall haben die Eltern es ihrem Kind ermöglicht, sich als leistungsstark zu empfinden, was möglicherweise fallspezifisch als Kompensation fehlender Peer-Interaktionen und die Einpassung in peer-kulturelle Bezüge im Sinne eines „Ersatzhandlungsschema[s]“ (Nittel 1992, S.348) gewirkt hat. Ihre spezifischen Interessen und die zeitliche Eingebundenheit zugunsten des Leistungsstrebens könnten die Ausgrenzung im Peer-Kontext jedoch ebenso überhaupt erst begünstigt haben. Die Anspruchshaltungen insbesondere der Mutter führten in Stefanies Fall zur Ausbildung einer Leistungsidentität sowie möglicherweise dazu, vonseiten der Peers als anders wahrgenommen zu werden: Stefanie strebt bis heute nach sehr guten Leistungen und sucht auch im außer-institutionellen Freizeitbereich den direkten Vergleich mit anderen. Die geforderte Leistung wurde durch die mütterlichen Erwartungen und von dieser in Form von „Me“-Bildern als Teil des Selbst internalisiert, wenngleich Stefanie selbst nicht nach Perfektionismus strebt, sondern danach, „*das Maximale*“ gegeben zu haben.

Stefanie bringt im Interview wiederholt zum Ausdruck, dass insbesondere die Mutter, welcher die Erziehung des Kindes maßgeblich oblag, sie streng erzog und damit einhergehend spezifische Vorstellungen hinsichtlich Verhaltens- und Leistungserwartungen von klein auf an sie herangetragen wurden. Über das Erfahren von Anerkennung bzw. das Ausbleiben ebendieser durch „*böse Blicke*“ wird ihr bis heute signalisiert, inwiefern sie den mütterlichen Erwartungen entspricht. Bei Nichterfüllung mütterlicher Ansprüche besteht für sie die Gefahr, zeitweise auch emotionale Anerkennung entzogen zu bekommen. Einhergehend hiermit ist für Stefanie das Gefühl, nicht liebenswert genug zu sein. Folglich kommt es auch zu einer kognitiven Missachtung der Tochter. Hiermit verbunden sind erschwerte Individuierungsbedingungen, wenngleich der Vater die

¹⁴⁶ Obwohl sich aus einigen Ausführungen Stefanies zum Gewalthandeln keine Rückschlüsse auf das Geschlecht des Gegenübers anstellen lassen, verweisen die „*Schlägerein*“ in der ersten Klasse sowie die Messerattacke auf Auseinandersetzungen auf der physischen Ebene mit männlichen Peers. Wenngleich sich anhand der Interviewausführungen nicht ausschließen lässt, dass in anderen Situationen auch weibliche Peers involviert waren, wird deutlich, dass Stefanie letzteren die Anwendung psychischer Gewalt zuschreibt. Auch an anderer Stelle im Interview bringt sie körperliche Auseinandersetzungen explizit mit dem männlichen Geschlecht in Verbindung: „*mit Jungs schon eher [lachend] die sind unkomplizierter+ [lacht] irgendwie mit den kloppt man sich und dann is gut*“ (Orig. S.20, Z 657ff). Anders als bei psychischer Gewalt der weiblichen Peers kann sie sich aufgrund ihrer Selbstverteidigungsfähigkeiten gegen die physische Gewalt der männlichen Gleichaltrigen zur Wehr setzen.

¹⁴⁷ Call of Duty ist ein sogenanntes „Ego-Shooter“-PC-Spiel, in welchem es darum geht, als Soldat in den (zweiten Welt-)Krieg zu ziehen und an der Front zu kämpfen.

Ablösung von Elternhaus und mütterlichen Erwartungen befördert. Stefanie ist auf das Erfüllen überzogener, mütterlicher Leistungsanforderungen verwiesen, möchte sie von dieser emotional anerkannt und als Person geachtet werden. Die Verwiesenheit auf die Mutter führte in ihrem Fall dazu, sich die mütterlichen Leistungsansprüche zu Eigen zu machen. Dennoch wird wiederholt deutlich, dass die Mutter Stefanie andererseits im Kontext der peer- und institutionenbiografischen Erfahrungen zur Seite gestanden und sie hinsichtlich ihrer schulischen sowie musikalischen Leistungen gefördert hat, wenngleich sich die Beziehung zu ihr aktuell – auch aufgrund der Depression der Mutter – als ambivalent beschreiben lässt. Anders als die Mutter wird der Vater idealisiert und als mit positiven Eigenschaften ausgestattet beschrieben. Es lässt sich mit zunehmendem Alter ein Infrage-Stellen der Mutter und mütterlichen „Me“-Bilder rekonstruieren sowie eine zunehmende Orientierung am Vater ebenso wie an ‚typisch‘ männlichen Verhaltensweisen und Denkmustern. Dabei bleibt eine Leistungsorientierung identitätsbestimmend für Stefanie.

Die Zentrierung auf die Leistungsidentität sowie die durch die Eltern ermöglichten sportlichen Aktivitäten haben Stefanie bis zum Eintritt ins Internat dazu verholfen, fehlende soziale Beziehungen stückweit zu kompensieren, denn sie hat(te) hiermit einen ‚sicheren Hafen‘, der ihr – bedingt durch die familiäre Solidarität und die Anerkennung als jemand, der Bestleistungen erbringt – ein Gefühl der Zugehörigkeit versprach.

Deutlich wird, schaut man sich Stefanies Biografie an, dass ihr neben dem Sport (Judo, Kanu, Wandern, Segelflug, Reiten, Selbstverteidigung, DLRG/Schwimmen) auch Tiere (Hund, Pferd)¹⁴⁸ und die Natur wichtig sind. In diesen Kontexten fühlt sie sich sicher und ihr Vertrauen sowie ihre Erwartungen können nicht durch andere verletzt werden. Freunde werden im Interview die Zeit vor dem Internat betreffend nicht thematisiert. Wichtiger für ihr Wohlbefinden waren, auch aufgrund ihrer negativen Erfahrungen mit Peers vielmehr die Eltern bzw. heute der Vater, Sport und Tiere. Neben der musikalischen sowie schulischen Leistung nutzt Stefanie bis heute ebenso sportliche Wettkämpfe sowie das Sich-Befinden in der Natur und alltägliche „Kappelei(en, Anm. J.-L.R.)“ mit Peers im Internat, um sich als leistungsfähiges und anerkennungswürdiges Individuum zu erfahren. Im Kontext der Mutter-Kind-Beziehung zeigt sich, dass Stefanie den Willen der Mutter in

¹⁴⁸ An dieser Stelle lässt sich diskutieren, inwiefern Tiere Anerkennung überhaupt zollen können, für Stefanie jedenfalls bedeutet der Umgang mit ihren Tieren die Erfahrung, akzeptiert zu werden, anders als im Peer-Kontext nicht missachtet zu werden und anders als im familialen Rahmen keine Erwartungen erfüllen zu müssen, um Anerkennung zu erfahren. Tiere haben somit stückweit eine kompensatorische Funktion und ermöglichen Stefanie das Gefühl, sich als Person geachtet und gemocht zu erfahren, hier kann sie sich ablenken und erfährt Loyalität und Halt. Nach Mead 1973 (und Honneth 1994 sowie Benjamin 1993) ist diese Beziehung jedoch keine reziproke, intersubjektive Anerkennungsbeziehung, da Tiere triebgesteuert und im Sinne der unmittelbaren Befriedigung eigener Bedürfnisse agieren. Während das „I“ hier also handlungsleitend ist, ist das „Me“ im Sinne Meads hier nicht ausgeprägt, dementsprechend verfügt ein Tier nicht über eine Identität bzw. ist kein Subjekt (vgl. Mead 1973, S.219 und S.221). Auch Honneth folgend ist es dementsprechend schwierig, hier von Anerkennung – verstanden als reziproken Akt – zu sprechen. Daher räume auch ich in meiner Falldarstellung ebendiesen keine allzu große Bedeutung ein. Für Stefanie – dies bleibt festzuhalten – bieten der Familien-Hund sowie Pferde Kontexte, negative Peer-Erfahrungen bearbeiten zu können, sich zu entspannen und sich zugehörig und akzeptiert zu erfahren.

ihrem Handeln bereits antizipiert und ihr bewusst ist, dass sie – möchte sie eigene Interessen verwirklichen – vermutlich nicht auf Zustimmung aufseiten der Mutter stößt. Folglich bedient sie sich zugunsten ihrer Individuierung Notlügen und verheimlicht Aktivitäten im Internat mitunter. Dennoch kann sie das Festhalten an eigenen Vorstellungen (z.B. Berufswahl) nur insofern relativ unproblematisch vollziehen, als dass sie sich der familialen Solidarität sicher ist. Hierin zeigt sich, dass Stefanie auf die Unterstützung und den Rückhalt auch der Mutter vertraut. Gleichmaßen betont sie ihr Streben nach Freiheit aus den elterlichen, insbesondere mütterlichen Erwartungshaltungen und damit verbundenen Zwängen¹⁴⁹.

Ihre Schulkarriere erzählt sie als ständiges Auf und Ab, sie beschreibt sich als Opfer der anderen, welche sie aufgrund von Äußerlichkeiten oder ihren Interessen wiederholt als andersartig wahrgenommen und ihr dies gespiegelt haben. Wiederholt erhoffte sie sich durch Schulwechsel Besserung, konnte ein Gefühl der Zugehörigkeit – wenn überhaupt – bis zum Eintritt ins Internat aber nur zeitweise erlangen. Bis hierhin lässt sich ein wiederkehrendes, sich aufschichtendes Außenseiter-Verlaufskurvenpotenzial im Rahmen der schulischen Interaktion mit Peers erkennen. Letztlich bewahrten die Schulwechsel sie vor einer der Verfestigung dieses Verlaufskurvenpotenzials zu einer negativen (Schülerinnen-)Verlaufskurve: Stefanie sah sich wiederholt in der Rolle der Außenseiterin und des Opfers, fand sich in mitunter lebensbedrohlichen Situationen wieder und verteidigte sich bis sie kapitulieren musste und die Schule wechselte. Die erhoffte Entspannung auf der Beziehungsebene trat schließlich erst mit dem dritten Schulwechsel ein: Der Eintritt ins Internat ist verbunden mit dem Gefühl, zugehörig zu sein.

Im Kontext des Internatsbesuchs zieht Stefanie eine vergleichsweise positive Anerkennungsbilanz: Hier hat sie Bezugspersonen gefunden, fühlt sich auch schulisch angemessen gefördert und hat noch immer die Möglichkeit, viel draußen zu sein und zu reiten. Gleichzeitig wird deutlich, dass sie auch vermehrt auf die Anerkennung der sozialen Anderen angewiesen ist, da sie dort weitgehend ohne Eltern auskommen muss. Die Möglichkeit der Kompensation von Ausgrenzungserfahrungen durch eine Zentrierung auf Leistung besteht weiterhin fort, da jedoch die Eltern, insbesondere der Vater, als wichtige Ressource emotionaler Anerkennung wegfallen, passt Stefanie sich im Kontext des Internats vermehrt den (geglaubten) Erwartungen der Peers an, um ein Gefühl der Zugehörigkeit zur dortigen Gleichaltrigengemeinschaft zu erfahren. Auch wurden die Lehrer und insbesondere die Erzieher im Internat zu relevanten Anderen, mit denen sie über Probleme und für sie wichtige Themen sprechen kann, von denen sie sich bedingungslos akzeptiert und unterstützt fühlt.

Stefanies Tag ist nicht nur im Internat, sondern von klein auf durchstrukturiert. Während sie früher viel lernte, Sport trieb und Instrumente spielte, ist der Tag heute vor allem durch die Institution

¹⁴⁹ Dies zeigt sich beispielhaft auch an folgender Stelle im Interview, an welcher Stefanie betont, sie möchte sich bei ihren Eltern für den Internatsaufenthalt mit einer Schiffsreise an das Norwegische Fjord bedanken, begründet wird dies wie folgt: „weil ich dann weiß ich hab die Schule hinter mir ich muss nich bitte und danke für alles sagen [hm] weil sie mir das hier finanzieren sondern dann kann ich sagen ok (..) Gegenleistung wir sind quitt irgendwann [ja] jetzt lasst mich gehen“ (Orig. S.30f, Z1018fff).

vorstrukturiert. Dies bietet ihr letztlich die Möglichkeit, die vielen negativen Erfahrungen zu verdrängen:

„also ich würd ma schon sagen der Tag is relativ voll aber ich glaub es hält ein auch davon ab wenn man sich wirklich an den Zeitplan hält dass man gar nicht erst auf andere Gedanken kommt und dass man das was man schon erlebt wirklich auch verarbeitet“ (Orig. S.14f, Z476-480).

Stefanies strukturierter Tagesablauf ist schließlich ein Schutz davor, sich mit der tatsächlichen Vergangenheit auseinanderzusetzen und hilft ihr, sich abzulenken von den Problemen der Vergangenheit bzw. ebendiese zu verdrängen. Der Kampf um die Sicherstellung der Handlungsmacht und hiermit verbunden die – mitunter tätlichen – Auseinandersetzungen mit Peers sind mit dem Eintritt ins Internat *vorerst* beendet. Insofern ist möglich, dass sich zum Zeitpunkt des Interviews ein (beginnender) „biographischer Wandlungsprozess“ aufseiten Stefanies abzeichnet.

Es geht in Stefanies Fall dabei zuallererst um die Vermeidung von Anerkennungsentzügen: Im Peer-Kontext im Internat erhofft sie sich nicht unmittelbar Zugehörigkeit, sondern zuallererst die Erkenntnis, dass nicht mehr über sie gelästert wird. Dies ist für Stefanie Anerkennung ihrer Person dahingehend, als dass sie sich in ihrem Auftreten sowie in ihrem Charakter bestätigt fühlt. Das Erfahren von sich als jemand, der beachtet und begrüßt wird, ist für Stefanie im Peer-Kontext vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen eine bedeutsame Anerkennungserfahrung. Hierüber wird ihr ein Gefühl von Akzeptanz und Zugehörigkeit in der Internatsgemeinschaft vermittelt. Diese Erfahrung motiviert sie schließlich, auch eigenaktiv um Zugehörigkeit zur Gruppe der Internen zu kämpfen. Hiermit verbunden, so wird deutlich, ist, dass sie – anders als im Peer-Kontext zuvor – im Internat anpassungsbereit ist und versucht, den Erwartungen der Peers stückweit gerecht zu werden.

Zu genanntem Zeitpunkt befindet sich Stefanie im Prozess des Sich-Ablösens von den Eltern, sie unterwirft sich nicht mehr unhinterfragt familialen Gegebenheiten bzw. mütterlichen Erwartungen. Eigene Vorstellungen auszuleben, wird Stefanie durch den Internatsaufenthalt erleichtert: Dort wird sie mit ‚neuen‘ Werten und jugendkulturellen Ausdrucksformen konfrontiert. Dort kann sie sich fernab elterlicher Kontrolle ausleben, sodass sie ‚neue‘ Freiheiten hat, deren Erlangung im familialen Kontext wahrscheinlich mit konflikthaften Auseinandersetzungen bzw. mit dem Bewusstsein der emotionalen Verletzung der Mutter verbunden wären. Im Kontext der Möglichkeiten zur Individuierung kommt in Stefanies Fall dem Internat daher eine besondere Bedeutung zu: Während andere Interviewte von dort verglichen mit dem Elternhaus strengen Regeln und verstärkter Kontrolle sprechen (vgl. z.B. Falldarstellung Maximilian Kowalski in Kapitel 5.3.), genießt Stefanie dort – verglichen mit ihrem Elternhaus – große Freiräume und Möglichkeiten des Ausprobierens sowie des Kontakthabens mit männlichen Peers. Hier muss sie kein schlechtes Gewissen haben, wenn sie die elterlichen Erwartungen nicht erfüllt, da sie ihre Erfahrungen vor diesen geheim hält.

Die Fallstudie zeigt neben der Prägung durch das Elternhaus sehr eindrucksvoll, inwiefern Anerkennungserwartungen mit -Erfahrungen zusammenhängen, sodass nicht jedes Individuum überhaupt erwartet, ohne (hohe) Gegenleistung anerkannt zu sein in der Familie, bei Peers sowie in

institutionellen Kontexten. In Stefanies Fall zeigt sich dies darin, dass sie Freude empfindet, von den anderen Internen angeschaut oder begrüßt zu werden, dies lässt sich verstehen vor dem Hintergrund ihrer Vergangenheit.

Für die Gegenwart hat Stefanie Strategien entwickelt, die ihr helfen, mit der fehlenden Anerkennung umzugehen und Möglichkeiten entdeckt, Zugehörigkeit und Akzeptanz vonseiten der Peer-Gemeinschaft zu erfahren. Gleichzeitig ist ihr ausgeprägter Leistungs- und Siegeswille bis heute eine wichtige Quelle der Anerkennung. Hierüber kann sie zumindest Selbstwert generieren, sich spüren und ‚Herr‘ über die Situation sein. Letztlich ist es auch dem eigenen Willen geschuldet, die Macht resp. die Kontrolle über die Situation behalten zu wollen, dass sie stetig versucht sich (auch körperlich) aus Situationen heraus zu kämpfen und sich (sich selbst gegenüber) nicht aufgeben möchte. Der Wechsel an das Internat führte letztlich zu einer positiveren Anerkennungsbilanz im Peer- sowie Lehrer-Schüler-Kontext und infolge ihrer Beziehungen zu den Erziehern. In ihnen hat sie (zumindest vorerst) Ansprech- und Bezugspersonen gefunden, auf die Verlass ist – dies nicht nur im Peer-, sondern auch im Kontext der pädagogisch Tätigen, die sich um sie bemühen, sie unterstützen und ihr zuhören.

5.2. Fallrekonstruktion Sebastian Schmidt (19) – „weil ich n Mensch bin der brauch irgendwie immer also der brauch immer Leute um sich“

Sebastian war zum Interviewzeitpunkt 19 Jahre alt, ging in die 13. Klasse und wurde mir ebenfalls vom stellvertretenden Internatsleiter vermittelt. Das Landschulheim Schwanenburg besuchte er zu diesem Zeitpunkt seit ca. zwei Jahren. Ich habe ihn – wie u.a. auch Stefanie Kluge – vor unserem Interviewtermin bei einem gemeinsamen Mittagessen im Landschulheim kennenlernen und mit ihm einen gemeinsamen Interviewtermin vereinbaren können. Er zeigte sich hier bereits offen für ein Interview und stimmte diesem zu. Für das Interview nutzte Sebastian zwei Freistunden, vermittelte mir aber sofort, dass wir uns auch ein weiteres Mal treffen könnten, wenn die Zeit nicht ausreichen würde. Er wirkte während der Interviewsituation, welche auch hier anfangs u.a. durch meinen Erzählstimulus¹⁵⁰ gerahmt wurde, offen und gesprächsbereit.

Auch die Falldarstellung Sebastian Schmidts habe ich in verschiedene Abschnitte unterteilt, beginnen möchte ich mit der Rekonstruktion des biografischen Ablaufs. Anschließend sollen neben der familialen und schulischen Orientierung sowie jene im Peer-Kontext aus anerkennungstheoretischer Perspektive interpretiert werden, um fallspezifische Anerkennungserfahrungen und -bedürfnisse herauszuarbeiten und deren Bedeutung für Sebastians

¹⁵⁰ Auf meinen Erzählstimulus folgte eine Aushandlungsphase, der Interviewbeginn sah in Sebastians Fall wie folgt aus: „I: Ja (.) also ich bedank mich erstma ganz herzlich bei dir dass du das überhaupt mit mir machst und dich bereit erklärt hast (.) meine erste Bitte wäre ähm mal auf dein gesamtes Leben zurückzublicken und auf deine Erinnerungen ja mich interessiert dabei alles was dir wichtig is also erzähl bitte dein Leben von Anfang an du kannst dir dabei auch Zeit lassen und ich stell später vielleicht Nachfragen Sm: Ok aalso ähm ich fang jetz erstma bei beim ersten Gymnasium an also da wo ich zur Schule früher zu Hause ging oder [fragend] noch früher+“

I: Ruhich auch mit der Kindheit also vielleicht [achso ok] auch die erste Erinnerung oder so [ok]“ (Interview Sebastian Schmidt (19) Orig. S.1, Z1-11).

Es zeigt sich anhand obigen Interviewausschnitts, dass eine selbstläufige Erzählung zu Beginn des Interviews hier ausbleibt. Vielmehr zeigt der Interviewte sich unsicher hinsichtlich dessen, worauf er eingehen und womit er seine Erzählung beginnen soll. Demgegenüber steht Sebastians ausführliche Erzählung, welche auf meinen zweiten, den „Weg durch die Schule“ fokussierenden Stimulus folgte. Das Interview wird in der Erzählaufforderung hier nicht wörtlich benannt, sondern mit „das“ umschrieben, was die Situation alltagsnäher wirken lässt. Hierüber wird zudem ein ‚wir‘ konstruiert, sodass Sebastian mit den Anforderungen, welche ein narratives Interview hinsichtlich des ungleich verteilten Sprecheranteils zwangsweise mit sich bringt, (vorerst) nicht allein gelassen wird. Durch mein Bedanken markiere ich mich als Bittstellerin im Interview. Dies impliziert mein Wissen darum, dass Sebastians Bereitschaft, ein Interview zu geben, nicht selbstverständlich ist. Gleichzeitig versichere ich mich hierüber der Zustimmung des Gegenübers. Diese schwingt bei Sebastian sodann auch in der Tatsache, dass er auf meine Erzählbitte hin antwortet, mit. Die Formulierung „meine erste Bitte“ impliziert, dass die Erzählung des eigenen Lebens erst der Anfang des Interviews ist, wenngleich diese alles umfasst, was ein Biografieträger erlebt und zu erzählen hat. Neben dem eigenen Leben sollen auch damit verbundene Erinnerungen erzählt werden, eine Reflexionsfähigkeit wird hiermit ebenso vorausgesetzt wie die Kompetenz, sich im eigenen Leben zu verorten. Sebastian wird ein Raum zugewiesen, er soll sein Leben von „Anfang an“ erzählen, kann jedoch selbst auswählen, was er erzählt, ihm wird Zeit zum Nachdenken eingeräumt, wenngleich ich das bzw. „dein Leben“ erzählt bekommen möchte. Hierin wird der Umfang meiner an ihn gestellten Anforderungen deutlich. Gleichzeitig wirkt meine Erzählaufforderung durch die Umstellung einzelner Worte sowie den die Aufforderung zusammenfassenden Versuch im letzten Teil diffus, demgegenüber ist die zweite Erzählaufforderung im Interview kurz und eindeutig gestellt worden. Hierin kann auch eine Ursache dafür liegen, dass Sebastians Stegreiferzählung lediglich neun Zeilen lang war und mit den Worten „ich weiß jetz nich was ich da so großartig erzähl soll ehrlich gesagt“ (Orig. S.1, Z33) endete. Entsprechend finden sich auch in Sebastians biografischem Portrait Interviewausschnitte, welche nicht seiner Stegreiferzählung entstammen, sondern aus Nachfragen resultierten, diese Stellen wurden auch hier entsprechend gekennzeichnet.

Identitätsentwicklung zu beleuchten. Abschließend soll auch hier die fallspezifische, biografische Bedeutung des Landschulheims analysiert werden, bevor abschließend eine Zusammenfassung des Falls Sebastian Schmidt folgt.

5.2.1. Biografisches Portrait

Sebastian beginnt seine biografische Erzählung mit seiner Geburt in einer westdeutschen Stadt, welche 12.000 Einwohner umfasst. So führt er zu Beginn des Interviews aus:

„Ok äh (atmet aus) also ich bin äh in S-Stadt das is auch hier in T-Bundesland [mhm] bei AB-Stadt geborn und äh hab dann in A-Dorf mit mein Eltern gewohnt und danach sind wir nach T-Stadt gezogen“ (Orig. S.1, Z13-15).

Ersichtlich ist, dass jegliche, von Sebastian benannten Ereignisse ortsbezogen sind, dies betrifft die Thematisierung der Geburt ebenso wie den Wohnort und den Umzug nach T-Stadt. Seine Ausführungen gestalten sich folglich in Form eines „institutionellen Ablaufmusters“ (vgl. Schütze 1984, S.92, vgl. hierzu auch Kapitel 3): Sebastian benennt ortsbezogene Daten jeweils mit Zeitangaben und verortet sich gemeinsam mit den Eltern jeweils sozialräumlich. Es wird deutlich, dass er mit Mutter und Vater anfangs gemeinsam in einem Dorf lebte. Die Kleinfamilie zog schließlich in die Stadt. Weder Geburt noch ebendieses Leben im Dorf oder der Umzug werden mit Erzählungen gefüllt, was vermutlich auf Sebastians fehlende Erinnerungen an die Ereignisse verweist. Der Wegzug aus dem Dorf fand innerhalb seiner ersten Lebensjahre¹⁵¹ statt, wie aus dem weiteren Interviewverlauf deutlich wird. Auch geht aus Sebastians folgenden Schilderungen hervor, dass er, als er etwa zweieinhalb Jahre alt war, einen Bruder bekam.

Für Sebastian war die Geburt seines Bruders Klemens ca. zwei Jahre nach seiner ein biografisch bedeutsames und positives Erlebnis, so erzählt er a.a.O. im Interview:

„meine Mama die hat halt n Kaiserschnitt bekomm musste deswegen noch im Krankenhaus bleiben [hm] und ich bin mit meim Papa hingekomm und wollte jetz mein Brüderchen abholen war für mich kein das war für mich klar wir gehn jetz zu Mama und Klemens holn die jetz ab und gehn dann wieder und dann meinte meine Mutter wohl so ja wir müssen äh ja ich muss noch hierbleiben und dann hab ich eiskalt gesagt ja aber den Klemens nehm wir mit [lacht] und als die gesagt hat nein das geht nich hab ich halt voll angefangen zu wein obwohl ich ihn halt zwei Stunden kannte“ (Orig. S.30, Z997-1004).

Sebastians obige Wortwahl „meinte meine Mutter wohl“ verweist einerseits darauf, dass er selbst keine Erinnerungen an das Ereignis hat. Andererseits wird auch deutlich, dass er hier die

¹⁵¹ Dass der Umzug in den ersten Lebensjahren stattfand, ergibt sich aus dem weiteren Interviewverlauf. Da Sebastian keine Jahreszahlen erwähnt, diese jedoch anhand des ersten Oberthemas am Interviewbeginn rekonstruiert werden konnten, folgt hier das gesamte Oberthema. Dies geschieht nicht zur inhaltlichen Rekonstruktion des Gesagten, sondern lediglich zum Nachvollzug der Ereignisse während Sebastians frühester Kindheit: „Ok äh (atmet aus) also ich bin äh in S-Stadt das is auch hier in T-Bundesland [mhm] bei AB-Stadt geborn und äh hab dann in A-Dorf mit mein Eltern gewohnt und danach sind wir nach T-Stadt gezogen und dann danach also nach fünf Jahrn oder so nach S-Stadt und da leben meine Eltern und mein kleiner Bruder seit 13 Jahrn“ (Orig. S.1, Z13-17). Hieraus lässt sich rekonstruieren, dass Sebastian mit den Eltern lediglich max. zwei Jahre in A-Dorf lebte, dann folgte der Umzug nach T-Stadt. Dort lebte die Familie bis zu seinem sechsten bzw. siebten Lebensjahr. Dies ergibt sich insbesondere auch daraus, dass Sebastian sagt, die Familie lebe seit mittlerweile 13 Jahren in S-Stadt, Sebastian ist z. Zt. des Interviews 19 Jahre alt (vgl. hierzu 5.2.1.).

Perspektive eines anderen Familienmitgliedes, welches ihm die Situation geschildert haben muss, übernommen hat. Die Übernahme dieser Erwachsenenperspektive aufseiten Sebastians impliziert das Vertrauen in die Sichtweise ebendieser Person(en). In seiner obig angeführten Äußerung schwingt Sebastians Zuneigung ggü. dem kleinen Bruder von Geburt an mit. Die Aufnahme des Bruders in den Kreis der Familie wurde ihm schließlich als Familienereignis erzählt, was darüber verdeutlicht wird, dass die ganze Kernfamilie kurz nach der Geburt von Klemens im Krankenhaus anwesend war. Infolgedessen ist Sebastians Erzählung dieses Ereignisses familial gerahmt. Er hat sich als von Beginn an eingebunden gefühlt, wenngleich er seinen Bruder im Krankenhaus vorerst mit der Mutter zurücklassen musste.

Sebastians Wunsch, den Bruder nach dessen Geburt sofort mitzunehmen, drückt seine Freude über das ‚neue‘ Familienmitglied aus. Die eigene Freude über die damit verbundene neue Rolle für Sebastian findet Ausdruck in der Formulierung *„mein Brüderchen“*. Der Bruder wird verniedlicht und hierüber als beschützenswert eingeführt sowie als zu Sebastian gehörig charakterisiert. Weniger die weiter andauernde Trennung von der Mutter wurde ihm als für ihn damals problematisch erzählt, sondern vielmehr die Tatsache, den jüngeren Bruder nicht mitnehmen zu dürfen. Das Weinen verweist auf den emotionalen Gehalt der Situation für Sebastian, was erneut auf die Bedeutung des Bruders für ihn von dessen Geburt an hinweist. Auch an anderer Stelle im Interview hebt Sebastian seine enge, hierarchisch gerahmte Bindung zum jüngeren Bruder schon in der Kindheit hervor:

„meine Eltern mein immer ich wär ziemlich fürsorglich gewesen [mhm] und ähm hätte schon ähm öfters Rollen von mein Eltern einnehm wolln [ja] und das gab kleinere Komplikationen aber war jetzt auch nichts derart großarti= Großartiges weil es war einfach also ich hab mir immer ziemlich viele Sorgen um ihn gemacht [mhm] aber das war zum größten Teil überflüssig aber ähm für ganz gewöhnliche Dinge also nichts Illegales [ja] oder was weiß ich also war da gabs dann halt öfters ma Ärger mit mein Eltern weil sie meinten er hat auch sein eigenes Leben und ich muss das akzeptiern ja und ich wär halt nicht seine sein Vater“ (Orig. S.2, Z46-54).

Die aus obigem Interviewauszug ableitbare Charakterisierung von Sebastian als ggü. dem Bruder (ver)sorgend, rekuriert auf ein inniges Brüderverhältnis, in welchem sich Sebastian retrospektiv – bedingt durch die Erzählungen der Eltern und damit verbunden infolge einer erneuten Übernahme ihrer Perspektive – die Rolle des Reiferen und Erziehenden zuschreibt. Gleichzeitig schwingt durch die dreifache Steigerung des Ausmaßes seiner Sorgen (*„immer ziemlich viele“*) mit, dass die Gedanken um den Bruder für ihn Bestandteil seines Alltags und dementsprechend allgegenwärtig waren. Die Formulierung *„meine Eltern mein“* verdeutlicht, dass die Eltern ihm viel über die Zeit während des Aufwachsens erzählten, an die er sich selbst nicht erinnern kann. Sebastian erfährt hierüber die Familie als Gemeinschaft und infolge der Perspektivübernahme der Eltern sich als jemand, der auf den jüngeren Bruder Rücksicht genommen hat und sich für diesen verantwortlich fühlte. Die Übernahme der elterlichen Sichtweise verweist dabei darauf, dass er der Perspektive der Eltern vertraut und damit verbunden auf eine enge Eltern-Kind-Beziehung.

Sein elterlich geprägtes Selbstverständnis von sich als mütterlichen und rücksichtsvollen großen Bruder wurde seinem Empfinden nach durch die elterliche Reaktion auf sein Verhalten hin jedoch gebrochen, mit welcher ihm unmittelbar vermittelt wurde, dass es nicht zu seinem Aufgabenbereich gehört, den Bruder vor möglichen negativen Erfahrungen zu schützen. Ihm wurde hierüber gespiegelt, dass er sich nicht ihren Erwartungen hinsichtlich des Verhaltens eines großen Bruders entsprechend verhielt, sondern in ihren Kompetenzbereich eingriff. Damit verbunden wurden innerfamiliäre Aufgaben und Rollenverständnisse an ihn herangetragen. Die hiermit verbundenen Problematiken auf der Eltern-Kind-Ebene werden von Sebastian rückblickend als harmlos und ohne nachhaltige Relevanz geschildert.

Ebenfalls noch im Rahmen des Lebens der Familie in T-Stadt begann Sebastians institutionelle Kindheit mit dem Kindergartenbesuch. Er beschreibt diese Tatsache als „ganz normal“ (Orig. S.1, Z28), die Zeit wird nicht mit Erzählungen gefüllt, sondern als der Normalität entsprechend und nicht erwähnenswert eingeführt¹⁵². Auch ist für ihn die Einbettung in Peer-Zusammenhänge bereits im Kleinkindalter nichts Besonderes. So erzählt er davon, dass es „*Kindergeburtstage {gab und, Anm. J.-L.R.} alles ziemlich gewöhnlich*“ (Orig. S.1, Z29) war. Sebastians knappe Äußerungen verweisen auf das Erleben einer als normal empfundenen, unaufgeregten Kindheit, die teilweise im institutionellen Kontext verbracht wurde.

Im Interview zeigt sich auf Nachfrage nach der Bedeutung der Großeltern während des Aufwachsens hin die Rolle der Großmutter mütterlicherseits als signifikante Andere während Sebastians ersten sechs bzw. sieben Lebensjahren¹⁵³:

„bei der {gemeint ist die Großmutter mütterlicherseits, Anm. J.-L.R.} warn wir so gut wie jeden zweiten Tag bei der hab ich Fahrradfahrn gelernt bei der hab ich alles gelernt also was heißt alles gelernt sie hat sie war immer sehr fürsorglich [ja] uund mein andern Opa den hab ich halt so oft wie möglich besucht mit meiner Familie aber dadurch dass er halt in Spanien gelebt hat ging das nich ganz so oft [ok] (.) uund der Opa der halt bei uns gewo= bei uns mit meiner Oma gelebt“ (Orig. S.3, Z78-83).

Während Sebastian im Interview keinerlei Erlebnisse mit den Großvätern sowie der Großmutter väterlicherseits erzählt¹⁵⁴, hebt er die Großmutter mütterlicherseits als biografisch signifikante

¹⁵² Es ergibt sich auch dem Interview, welches ich mit Paul Meyer – Sebastians Kindergartenfreund, den er im Internat wiedergetroffen hat – geführt habe, dass die beiden während der Kindergartenzeit gemeinsame, aus normativer Perspektive durchaus nicht alltägliche Erfahrungen machten: „*Kindergarten ähm (.) an Sebastian kann ich mich sehr gut erinnern so ähm (.) wir {Sebastian und er, Anm. J.-L.R.} ham z.B. halt im Kindergarten halt zusamm gespielt und warn eigentlich recht gute Freunde und dann ham wir z.B. immer versucht ganz hinten in der Ecke vom Kindergarten wo eigentlich die Erzieher nie hinkonnten [ja] und uns nie gesehn haben ham wir immer versucht den Kindergartenzaun anzuzünden [lachend] [ok] (.) (lacht) und wir ham [lachend] auch immer Bienen in Förmchen eingefangn und die auf andere Kinder geworfen+ also wir warn eigentlich so [böse] [lacht] ja so paar Rowdys warn wir“ (Orig. Interview Paul Meyer (19), S.9, Z278-285). Aus Pauls Erzählung geht hervor, dass die beiden sich nicht immer regelkonform verhalten haben und sich ihre Nischen gesucht haben, um unbeobachtet etwa zu kokeln. Es zeigt sich zudem, dass die beiden sich Späße erlaubt haben, bei welchen andere Kinder die Opfer waren und sie die Täter. Paul bezeichnet sich und Sebastian rückblickend selbst als „Rowdys“ und hebt damit ihr damaliges Selbstverständnis als anders als die anderen Kinder, als stark, mächtig und kaum zu bändigen hervor.*

¹⁵³ Die Großmutter starb – wie sich aus Sebastians Erzählung ergibt – „1999 an Brustkre= äh an Darmkrebs“ (Orig. S.3, Z78) und damit in dem Jahr, in welchem Sebastian sieben Jahre alt wurde.

Person während des Aufwachsens hervor. Diese Großmutter hat mit ihrem Mann zeitweise in unmittelbarer Nähe zur Kernfamilie gelebt. Es gab einen regelmäßigen Kontakt zwischen Großmutter und ihm. Deutlich wird, dass Sebastian bei ihr fundamentale Dinge wie das Fahrradfahren lernte. Ihre Bedeutung für das Lernen allgemein wird jedoch sofort revidiert, indem Sebastian erst betont, „alles“ bei ihr gelernt zu haben, dann jedoch ihre Fürsorglichkeit betont. Es wird ersichtlich, dass sich Sebastian eng verbunden mit der Großmutter fühlte und er diese vielmehr als umsorgende, denn als eine allwissende Instanz angesehen hat. Er beschreibt sie als „*immer sehr fürsorglich*“, was impliziert, dass diese positive Eigenschaft als ausnahmslos erfahren empfunden wurde. Hierin deutet sich die Dauerhaftigkeit und Harmonie im Erleben der Großmutter-Enkel-Beziehung an.

Sebastians Erwähnung, dass „*wir*“ jeden zweiten Tag dort zu Besuch waren, verweist darauf, dass der Kontakt zwischen der Großmutter und ihm sowie anderen Familienmitgliedern sehr (zeit)intensiv war. Die Großmutter war an der Erziehung der Brüder beteiligt und umsorgte sie. Dass die Eltern während Sebastians Aufwachsens berufsbedingt¹⁵⁵ „*sehr sehr viel nicht zu Hause*“ (Orig. S.26, Z868f) waren, deutet er a.a.O. im Interview an. Dies führte dazu, die Großmutter für ihn bedeutsam war nicht nur als enge Vertraute, sondern auch als Betreuungsperson, die Sebastian und den Bruder versorgte, während die Eltern arbeiteten:

„sie {die Großmutter mütterlicherseits, Anm. J.-L.R.} hat mir halt irgendwie so so Teddybärn und was weiß ich also sie hat mich total verhätschelt [ja] und sowas [ok] oder ähm (..) und hat sich halt wenn ich sie hat sich halt immer um mich gekümmert die war wenn ich Bauchweh hatte oder was weiß ich und meine Eltern halt grad auf Geschäftsreise warn [hm] hat die sich halt war die Nächte für mich wach und die war halt auch schon paar in 60“ (Orig. S.32, Z1056-1060).

Die in der Formulierung „*halt grad*“ mitschwingende Selbstverständlichkeit wiederkehrender elterlicher Geschäftsreisen verweist auf den Nachvollzug ebendieser als notwendig und legitim in

¹⁵⁴ Im Falle der Großmutter väterlicherseits liegt dies daran, dass Sebastian diese aufgrund häufiger Partnerinnenwechsel des Großvaters nie kennengelernt hat, im Falle des Großvaters väterlicherseits vermutlich an der Entfernung zwischen Elternhaus und Spanien. Sebastian hebt im Interview in Bezug auf die männlichen Vertreter der Großelterngeneration insgesamt insbesondere das akkumulierte ökonomische Kapital hervor, weniger jedoch die Beziehungsebene: „*mein einer Opa {mütterlicherseits, Anm. J.-L.R.} hat halt ne Firma gegründet und mein anderer Opa war früher sehr lange Chef von XYZ also von der Automarke [mhm] und daher kam halt dann eins zum andern dass sich da Person eingefunden haben die 20 30 Jahre jünger warn als er [ok] und zum Teil auch jünger als meine Eltern [hm] und daher wurd da über die nie irgendwas Gutes geredet“ (Orig. S.3, Z72-77). Sebastian verweist darauf, dass es aufgrund der wechselnden und um viele Jahre jüngeren Partnerinnen des Großvaters väterlicherseits zeitweise intergenerationale Konflikte gab. Er sieht im großen Altersunterschied des Großvaters zu seinen Frauen einen Grund dafür, dass seine Eltern zeitweise nicht gut auf diesen zu sprechen waren. Die Formulierung „*Person eingefunden*“ verweist auf innerfamiliäre Konflikte durch ebendiese jüngeren Frauen. Aus obigem Interviewausschnitt geht hervor, dass Sebastians Großvater mütterlicherseits eine Firma gründete. Diese bestand, so Sebastian a.a.O. im Interview, anfangs aus 20 Mitarbeitern.*

¹⁵⁵ Der Großvater führte das Familienunternehmen damals zwölf Jahre lang, dann stieg auch Sebastians Vater dort ein, was womöglich dazu führte, dass er viel unterwegs war. Mittlerweile hat Sebastians Vater diese übernommen, heute umfasst die Firma 320 Mitarbeiter. Die Mutter hatte sich aufgrund einer Krankheit phasenweise aus dem Berufsleben zurückgezogen, der genaue Zeitpunkt ist dabei unklar, es kann jedoch vermutet werden, dass dies die Zeit betrifft, von welcher Sebastian in obigem Interviewausschnitt spricht, mittlerweile ist die Mutter, dies geht aus seinen Interviewaussagen a.a.O. hervor, wieder im Familienunternehmen tätig.

Sebastians Augen sowie auf die Häufigkeit dieses Ereignisses. Die Abwesenheit beider Elternteile war für Sebastian und seinen Bruder vermutlich von frühester Kindheit an unhinterfragte bzw. unhinterfragbare Normalität und durch die Anwesenheit der Großmutter für sie nicht negativ behaftet.

Mit den Worten „*total verhätschelt*“ beschreibt er die Beziehungsebene zwischen sich und seiner Großmutter, welche aufseiten dieser geprägt war durch emotionale Zuwendung und Ausdruck fand in ihrer Orientierung an den Bedürfnissen des Enkels sowie materiellen Geschenken und Fürsorglichkeit. Deutlich wird in diesem Interviewausschnitt, dass die Großmutter Sebastian (und den jüngeren Bruder) mitunter über Nacht betreute. Sebastian bringt zum Ausdruck, dass ebendiese in Phasen auch mehrtägiger elterlicher Abwesenheit wichtige Erziehungs- und Betreuungsaufgaben für ihre Enkel übernahm. In seiner Erwähnung dessen, dass sie zu diesem Zeitpunkt bereits über 60 Jahre alt war, zeigt sich sein Stolz auf diese und ihre Leistungen etwa bei Erkrankungen seinerseits ebenso wie die enge Verbundenheit zu ihr. Sebastians, die Großmutter glorifizierende Schilderung verweist darauf, dass er sich von ihr geliebt fühlte. Vor dem Hintergrund des (frühen) Todes ebendieser im Jahr 1999, als er erst sechs Jahre alt war, wird ihre biografische Bedeutung für ihn auch retrospektiv noch einmal mehr ersichtlich.

Es zeigt sich im weiteren Verlauf des Interviews, dass Sebastians Eltern auch nach dem Tod der Großmutter beruflich viel unterwegs waren und insbesondere der Vater bis heute kaum verfügbar ist. Folglich kann vermutet werden, dass die Betreuung und Versorgung der Söhne seit Sebastians sechstem Lebensjahr auch durch die Haushälterin geschah, wenngleich die Mutter sich phasenweise aus der familial geführten Firma zurückzog¹⁵⁶. Er erwähnt im Interview die Bedeutung der Haushälterin als Ansprechpartnerin im Elternhaus: „*aber meistens ham wir halt und nur unsere Haushälterin zu Hause mein Papa kommt halt um zehn nach Hause*“ (Orig.S.26, Z870f).

Der Todeszeitpunkt der Großmutter mütterlicherseits fällt etwa in den gleichen Zeitraum wie der Umzug der Familie nach S-Stadt sowie Sebastians Einschulung, die ebenfalls im Jahr 1999 stattfand:

„*und dann danach also nach fünf Jahrn oder so {zogen wir, Anm. J.-L.R.} nach S-Stadt und da leben meine Eltern und mein kleiner Bruder seit 13 Jahrn*“ (Orig. S.1, Z16f).

Sebastian erwähnt auch den Umzug nach S-Stadt im Interview – ebenso wie den vorangegangenen Umzug nach T-Stadt – lediglich in Form eines institutionellen Ablaufs. Er war bei diesem Umzug ca. sechs Jahre alt. Im Interview verweist er darauf, dass es für die Familienmitglieder – anders als für ihn seither keine Wohnortwechsel mehr gab¹⁵⁷. Das ungefähr zur gleichen Zeit eintretende

¹⁵⁶ Welchen Stellenwert bzw. welchen Betreuungsumfang die Haushälterin auch während Sebastians ersten sechs Lebensjahren innehatte, geht aus dem Interview nicht hervor ebenso wenig ist bekannt, in welchem Zeitraum die Mutter nicht im Familienbetrieb arbeitete.

¹⁵⁷ Deutlich wird anhand des obigen Interviewausschnitts zudem, dass Sebastian über die Vergangenheit sprechend hier ein „wir“ hergestellt und die (Kern-)Familie als Gemeinschaft thematisiert, es in Bezug auf die Gegenwart jedoch einen Bruch gibt: Die Eltern und der Bruder leben seit 13 Jahren in seiner Geburtsstadt, er jedoch betrachtet sich als außenstehend und verortet sich nicht mehr im familialen Nahraum. Die ebenfalls von mir interviewte Internatlerin Claudia Wiener hingegen formuliert im Rahmen ihrer Stegreiferzählung, wo

Ereignis der mit seiner Schulpflicht verbundenen Grundschulwahl erzählt Sebastian sehr ausführlich¹⁵⁸ und thematisiert diese Schulwahl als bewusste Entscheidung der Eltern:

„bin halt bei mir im Ort auf die Grundschule gegang da gabs zwei verschiedene [mhm] die ähm auf der ein war halt ne Gesamtschule direkt daneben und meine Eltern wollten nicht dass ich mit grö= mit so vielen Älteren nich abhänge oder so die hatten halt die hatten sich um mich gesorgt [ja] und dachten halt dass das n Problem werden würde [ja] und deswegen bin ich halt auf ne Grundschule gegang die n bisschen weiter weg war aber dennoch in der gleichen Stadt und da bin ich dann bis zur vierten Klasse in die Schule gegang“ (Orig. S.3, Z99-106).

Dass Sebastian die Motive der Eltern im Rahmen der Wahl seiner Grundschule benennen kann, verweist auf eine Thematisierung der Entscheidung in der Familie sowie auf die Übernahme der elterlichen Perspektive und damit verbunden erneut auf ein Vertrauen in die Eltern und deren Sichtweise. Die elterliche Schulwahl war – so erlebte es Sebastian – verbunden mit dem elterlichen Bedürfnis, den Sohn vor möglichen negativen Einflüssen durch die Umwelt zu schützen. Sebastian erklärt retrospektiv, dass er auf jener Grundschule eingeschult wurde, die nicht durch die unmittelbare Nähe zur Gesamtschule gekennzeichnet war und weiter entfernt vom Elternhaus lag, wengleich im selben Ort. Die aufseiten der Eltern empfundene Notwendigkeit, Sebastian vor den Gesamtschülern zu beschützen, hing in Sebastians Augen nicht in erster Linie mit der besuchten Schulform ebendieser Heranwachsenden zusammen, sondern wird über den Altersunterschied erklärt. Demnach sollte er von möglichen negativen Einflüssen durch Ältere ferngehalten werden. Es zeigt sich hierin ein Distinktionsbedürfnis aufseiten der Eltern. Eventuell auftretende Konflikte hingen für die Eltern mit dem Altersunterschied von mindestens vier Jahren zwischen Sebastian und den anderen Schülern zusammen und sollten durch die Schulwahl von vornherein ausgeschlossen werden. Bis zum zweiten Schuljahr verbrachte er die Schulzeit gemeinsam mit seinem Kindergartenfreund Paul Meyer, *„dann ähm sind die umgezogen uund [ja] ähm (.) dann verlor sich das so“ (Orig. S.6, Z186f).*

Sebastians weitere Ausführungen im Interview beinhalten keine Erfahrungen über die Grundschulzeit. Während ebendieser – als er acht Jahre alt war – trat er einem Tennisverein bei. Sebastian erzählt in diesem Kontext, dass er gemeinsam mit dem Bruder dort Tennis zu spielen begann sowie, dass der Bruder und er durch die Vereinsmitgliedschaft und das Trainieren mit Altersgleichen zum Teil gleiche Freunde hatten (und bis heute haben). Es zeigt sich, dass die Brüder auch gemeinsame Interessen sowie einen teilweise gleichen Freundeskreis miteinander verbindet, sodass sie auch ihre außerfamilial gerahmte Freizeit während des Aufwachsens mitunter

sie *„eigentlich“ (Interview Claudia Wiener (17), Orig. S.1, Z15)* wohne und meint damit das Elternhaus. Hierüber gelingt es ihr anders als Sebastian, die Bedeutung der Familie trotz des Lebens im Internat, wo auch die Interviews stattfanden, hervorzuheben. Sebastian verortet sich hingegen primär im Internat, lebt dort und grenzt sich vom Leben der ‚Restfamilie‘ hierüber ab. Es zeigt sich in seiner Formulierung eine Distanz zum Alltagsgeschehen der Familienmitglieder.

¹⁵⁸ Die Ausführlichkeit von Sebastians – mit der elterlichen Grundschulwahlentscheidung beginnenden – schulbiografischen Erzählung lässt sich, wie bereits a.a.O. angedeutet, auch vor dem Hintergrund des Vergleichs zwischen meinem hier eindeutigen Stimulus (*„Ähm ich würd dich dann mal bitten so dein Weg ähm durch die Schule zu erzähl'n von der Einschulung [ok] bis du dann hier jetzt gelandet bist bis heute“ (Orig. S.3, Z96f)*) und jenem unklar gestellten am Interviewbeginn erklären.

zusammen verbrachten. Der Tennissport war für Sebastian damals damit verbunden, gewinnen zu wollen. In folgender Aussage spiegeln sich seine Leidenschaft für den Sport und die damit verbundenen Emotionen wider: „*also beim Tennis ähm explizit hab ich mich schon soo aufgeregt weil ich irgendwie verlor hab oder n Ball einfach nur ins Netz gehaun hab*“ (Orig. S.41, Z1367f).

Im Schulleistungsbereich scheint Sebastian während der ersten drei Schuljahre keine Probleme gehabt zu haben. Er thematisiert im Interview lediglich in Bezug auf die vierte Klasse, unzufrieden mit einer Zeugnisnote gewesen zu sein. Diese ist gleichzeitig neben der Erwähnung, dass Paul bis zum zweiten Schuljahr die gleiche Schule besuchte, die einzige Schilderung im Rahmen der Grundschulzeit:

„hatte ne Drei in Kunst das regt mich bis heute noch auf also das war meine einzige drei ansonsten war eigentlich alles eins bis zwei [ja] bis zur vierten Klasse uund danach bin ich eben halt auf ne weitefür= auf n Gymnasium aufn staatliches Gymnasium gegangen“ (Orig. S.4, Z106-109).

Aus obigem Interviewausschnitt geht hervor, dass die Drei in Kunst in der vierten Klasse seine einzige Note im mittleren Bereich war. Der Umstand, dass diese Kunstnote Sebastian aktuell noch in Rage versetzt, verdeutlicht, dass er die Notengebung auch retrospektiv als nicht gerechtfertigt wahrnimmt. Diese stand für Sebastian stückweit im Widerspruch zu seinen sonstigen Schulnoten während der Grundschule und wird auch vor diesem Hintergrund als einmaliger Ausrutscher herausgestellt¹⁵⁹. Die Formulierung „*eben halt auf {..., Anm. J.-L.R.} aufn staatliches Gymnasium gegangen*“ deutet auf Sebastians empfundene eigene Passivität bezüglich der Entscheidung seines Schulweges sowie die seinerseits unhinterfragte Übernahme des elterlichen Bildungshabitus hin. Die Schulwahlentscheidung kann im Falle von Sebastians Eltern, die als Angehörige des Milieus der Etablierten (vgl. Merkle/Wippermann 2008, S.92) gekennzeichnet werden können, hier auch unter dem Fokus der wiederholt empirisch fundierten Erkenntnis, „*dass Eltern aus dem oberen Bildungsmilieu ihre Kinder auch ohne Gymnasialempfehlung deutlich stärker am Gymnasium anmelden, als Eltern aus den unteren Bildungsmilieus*“ (Helsper/Ziems et al. 2012, S.123) im Sinne eines habituellen Festhaltens an der eigenen Bildungsorientierung und Übertragens ebendieser auf die Kinder gedeutet werden.

Es zeigt sich, dass Sebastian in der weiterführenden Schule, welche er seit 2003 besuchte, zunehmend weniger Spaß am Schulunterricht empfand. Die Gründe für den damit verbundenen Leistungsabfall erklärt er neben pubertätsbedingten, innerpsychischen Veränderungsprozessen auch durch äußere Umstände, mit denen er sich infolge des Schulwechsels konfrontiert sah:

¹⁵⁹ Die Erwähnung der Note sowie die Tatsache, dass diese ihn bis heute emotional aufwühlt, könnten auf eine Diskussion um die Wahl der weiterführenden Schule im familialen Kontext ebenso wie im Rahmen der Eltern-Lehrer-Gespräche verweisen, wenngleich er die Note nicht als im Rahmen der Schulwahlentscheidung hinsichtlich der weiterführenden Schule als folgenreich thematisiert. In Hessen, wo Sebastian zu diesem Zeitpunkt die Schule besuchte, oblag auch im Jahr 2003 die Wahl der weiterführenden Schule nach Beratung durch die Lehrer den Eltern (vgl. hierzu auch KMK Hessen 2012, S.63/HSchG §77), was die Vermutung, dass es hier einen Aushandlungsprozess gab und die Eltern den Übergang in die weiterführende Schule mitbeeinflussten, wahrscheinlich macht. Dies würde sodann erneut auf das steuernde Eingreifen der Eltern bei einer Schulwahlentscheidung und damit einhergehend ihre Orientierung an der Notwendigkeit gymnasialer Bildung verweisen.

„wir hatten {auf dem Gymnasialschulzweig, Anm. J.-L.R.} immer relativ große Klassen von 35 Leuten [ok] und mein Klassenlehrer in der sechsten siebten Klasse war Alkoholiker der hat sich dann im Unterricht vor uns in die Hosen gemacht und sowas [ok] und dann kam halt so eins zum andern mir hat Mathe vorher Spaß gemacht in der Grundschule fünfte Klasse ging auch noch dann hatt ich halt n blöden Lehrer [ja] wie gesacht war halt Alkoholiker uund dann gings auch in den andern Fächern bergab bis ich dann in der siebten Klasse so pubertär [ja] und so mehr oder weniger mein pubertierenden Höhepunkt erreicht hatte und einfach gar keine Lust mehr hatte auf Schule und alles andere nur noch in meim Kopf war außer Schule“ (Orig. S.4, Z114-122).

Die zunehmend nachlassenden Schulleistungen auf dem Gymnasialschulzweig hingen Sebastian zufolge zeitlich betrachtet zuallererst mit der gegenüber der Grundschulzeit gestiegenen Klassengröße zusammen, die ihm das Lernen erschwerte. Es wird jedoch nicht weiter erläutert, inwiefern dies mit dem eigenen Sitzenbleiben in Verbindung stand¹⁶⁰. Zweitens hing die nachlassende Lernmotivation damit zusammen, dass der Mathematik- und Klassenlehrer in der sechsten Klasse alkoholkrank war. In der Grundschule hatte er hingegen Spaß am Matheunterricht, in der fünften Klasse gab es, so deutet sich in seiner Aussage an, bereits ein Nachlassen der Lernfreude, dieses bleibt jedoch mit den Worten „ging auch noch“ diffus.

Sebastian konnte den neuen Mathematiklehrer in der sechsten Klasse nicht ernst nehmen, da dieser sich infolge seiner Alkoholkrankheit im Unterricht öffentlich blamierte und unprofessionell agierte. Mit dieser Erfahrung ist für Sebastian die nachlassende Lernfreude in Mathematik verbunden, woraufhin sich zunehmend schlechte Noten in diesem Unterrichtsfach einstellten. Er betrachtet seine Schulzeit hier chronologisch. Der Auslöser für die fächerübergreifend nachlassende Schulfreude lag demnach nur implizit in einem strukturellen Problem, nämlich der Klassengröße. Vielmehr war das als unprofessionell wahrgenommene Verhalten des Klassenlehrers Sebastian zufolge primär ursächlich dafür, sich von Schule abzuwenden¹⁶¹, sodass seine Leistungen (zuerst in Mathematik, später auch in anderen Fächern) nachließen. Neben diesen äußeren Konstellationen, die seine Lernmotivation negativ beeinflussten, traten körperliche und innerpsychische Veränderungsprozesse ein, die mit dazu führten, dass er neue Interessen ausbildete und sich zunehmend von schulisch anerkannten Verhaltensweisen abwendete sowie dazu, dass sich zunehmend Verlaufskurvenpotenzial einer „Schulversagens-Verlaufskurve“¹⁶² (Nittel 1992) aufschichtete (vgl. hierzu auch Kapitel 5.2.2.2.).

¹⁶⁰ Vermutet werden kann, dass Sebastian Erfahrung zufolge ein individuelles Eingehen auf Schüler bei 35 Schülern durchweg schlecht möglich war, sodass unzureichende Förderung des Einzelnen in seinen Augen dazu beitrug, dass lernschwache Schüler – worunter dann auch er zu zählen wäre – vernachlässigt wurden.

¹⁶¹ Deutlich wird hieran, dass Lernmotivation für Sebastian (auch) mit der Lehrperson zusammenhängt. Spaß am Unterricht ist für ihn dementsprechend abhängig davon, dass die Lehrperson sich ihrer professionellen Rolle entsprechend verhält.

¹⁶² Nittel spricht in Erweiterung der Schützeschen Verlaufskurve von schulischen Verlaufskurven des Versagens bzw. der Anpassung, welche sich zunehmend aufschichten und zu einer Verlaufskurve verfestigen können (vgl. Nittel 1992; Kapitel 3 dieser Arbeit sowie zu Anpassungs-Verlaufskurven Stefanie Kluge in 5.1.). Er fasst unter ersterer in Anlehnung an Schütze die ‚typischen‘ Problemschüler, welche den schulischen Anforderungen nicht gerecht werden und auf der Leistungsebene zunehmend versagen, dies zeigt sich wie in Sebastians Fall etwa durch die Verschlechterung der Noten bis hin zum Sitzenbleiben und dem Gefühl, den Anforderungen ausgeliefert zu sein resp. von diesen ‚übermannt‘ zu werden (detaillierter hierzu vgl. ebd., S.281fff).

Sebastians Interessen in Klasse sieben waren schließlich zunehmend außerschulisch gelagert, bis er „gar keine Lust mehr hatte auf Schule und alles andere nur noch in meim Kopf war außer Schule“ (Orig. S.4, Z121f). Es zeigt sich, dass Sebastian zwar trotz eigener, anders gelagerter Interessen weiterhin zur Schule ging, dort geistig jedoch nicht mehr anwesend war und Schule zunehmend als belastende Pflicht empfand.

Sebastians Noten reichten schließlich nicht aus, um in die achte Klasse versetzt zu werden, sodass er die siebte Klasse wiederholen musste.

„in der siebten bin ich hōng= hæg= eins zwei drei hängn geblieben [ja] hab dann ne Ehrenrunde gedreht“ (Orig. S.4, Z112f).

Die Klassenwiederholung resp. die eigene Erfahrung „hängn geblieben“ zu sein, wird von Sebastian, nachdem er die richtigen Worte gefunden hat, sogleich in eine weniger dramatische Redensart überführt, indem er von einer „Ehrenrunde“ spricht. Hierüber wird die Erfahrung der Klassenwiederholung zu einer besonderen, die nicht jedem zuteilwird. Der Wechsel in die neue Klasse war für Sebastian durch die Neuaufteilung der Schüler mit dem Übergang in die siebte Klasse unproblematisch¹⁶³ wie er im Interview schildert. Auch thematisiert Sebastian seine Rolle als Vorbild für die nun noch jüngeren Klassenkameraden und damit einhergehend das Erfahren von sich als bewundernswert:

„war dann wie viele andere Leute die sitzengblieben sind einer der ersten der angefangn hat zu Rauchen und was weiß ich war dann für die Kleineren der Held also war war irgendwie so groß und {..., Anm. J.-L.R.} das hat mich schon [lacht] bestätigt“ (Orig. S.8, Z271-275).

Mit dem Rauchen, so schildert Sebastian hier, begannen (damals) viele Heranwachsende, die eine Klasse wiederholen mussten. Hierüber bestand für ihn die Möglichkeit, sich als Vorbild im schulischen Rahmen, obwohl leistungsschwächer, zu erfahren. Auch a.a.O. im Interview erwähnt er, dass er mit ca. 14 Jahren mit dem Rauchen begonnen hat¹⁶⁴, dies fällt zeitlich mit dem Wiederholen der siebten Klasse zusammen. Die empfundene Differenz zwischen ihm und den jüngeren Klassenkameraden drückt Sebastian in obigem Interviewausschnitt anhand der (Körper-)Größe („die Kleineren“ vs. „war irgendwie so groß“) – und damit nur implizit über das Alter aus – sowie anhand der Eigenschaft, zu den Rauchern zu gehören. Der oben angeführte Begriff des „Held(en)“ deutet auf Sebastians empfundene Sonderstellung im Klassenkontext hin. Er fühlte sich durch die Eigenschaft, zu rauchen, als eine Person, die trotz Leistungsschwäche Vorbildcharakter für die Mitschüler besaß. Das Rauchen aufseiten von Sebastian führte somit dazu, sich respektiert zu fühlen und vonseiten der Peers Ansehen zu erfahren.

¹⁶³ Er spricht im Interview davon, „Glück“ (Orig. S.8, Z263) gehabt zu haben, da in Klasse sieben die Schüler neu aufgeteilt wurden, was seine anfängliche „Angst“ (Orig. S.8, Z261) vor der neuen Klassensituation erheblich gemildert hat. Vor dem Hintergrund seiner Erwähnung dessen, dass seine „Eltern beide ein Jahr wiederholt“ (Orig. S. 8, Z261f) haben, wird deutlich, dass auch innerfamiliär negative Folgen aufgrund seines Sitzenbleibens unwahrscheinlich waren. Sein Wiederholen der siebten Klasse kann Sebastian vor diesem Hintergrund auch im Interview legitimieren und normalisieren, hierüber werden zugleich innerfamiliäre Gemeinsamkeiten herausgestellt, er kann sich mit den Eltern und deren Handeln identifizieren.

¹⁶⁴ Dies geht aus folgender Interviewstelle hervor: „dann hatt ich halt ich glaub mit 14 hab ich angefangn zu rauchen“ (Orig. S.25, Z820f).

Bedeutsam für Sebastian war nicht das Scheitern an der (normativen) Erwartung des geradlinigen Durchlaufens von Schule infolge der Klassenwiederholung, sondern vielmehr die Anerkennung im Peer-Kontext. Leistungen werden ebenso wenig thematisiert wie eine Leidenserfahrung infolge der Klassenwiederholung, damit wird Schule hier in der Bedeutsamkeit, ein sozialer Ort zu sein, hervorgehoben. Es zeigt sich, dass aufgrund seiner Schulleistungen Gespräche mit den Eltern stattfanden, welche zur zeitweisen Verbesserung ebendieser beitrugen:

„ja da dann (.) ging das so bis zur neunten Klasse hab ich mich mehr oder weniger gefangn gehabt nachdem ich mit mein Eltern öfters darüber geredet hatte [ja] uund ähm das gab dann halt auch Stress dann ähm kam halt wieder schlechte Zensurn ich hab angefangn die Unterschrift von mein Eltern zu fälschen“ (Orig. S.4, Z122-126).

Deutlich wird in obigem Interviewausschnitt Sebastians Versuch, sich mit den nun auch vonseiten der Eltern an ihn gestellten Erwartungen im schulischen Kontext zu arrangieren. Dies äußert sich darin, dass er sich „mehr oder weniger gefangn“ hat, nachdem die wiederholt stattfindenden Gespräche mit den Eltern ihm verdeutlichten, dass sie von ihm erwarten, sich notenmäßig zu verbessern. Folge war eine leichte Steigerung mit anschließendem Stagnieren der Leistungen, die Noten reichten zu dieser Zeit zumindest für die Versetzung in die jeweils nächste Klassenstufe. Die Eltern werden hier als schulisch interessiert und sich verantwortlich fühlend eingeführt. Sie haben, als Sebastians Schulnoten sich verschlechterten, das Gespräch mit ihm gesucht und ihre Meinung geäußert. Die gemeinsamen Gespräche verweisen auf eine am Kind orientierte Vorgehensweise. Gespräche beinhalten anders als etwa ‚Ansprachen‘ oder ‚Reden‘ vonseiten der Eltern einen Aushandlungsspielraum (vgl. hierzu auch Hofer 1992, S.141f). Die Gespräche verweisen zudem auf die elterliche Orientierung an gymnasialer Bildung. Sie wirkten auf Sebastian jedoch nicht unterstützend, sondern führten zu „Stress“¹⁶⁵, wenngleich sie auch bewirkten, dass seine Noten sich zeitweise stabilisierten.

Im „{F}älschen“ der Unterschriften zeigt sich seine Orientierung am elterlichen Wohl und gleichzeitig seine nach wie vor bestehende Unfähigkeit resp. sein Unwille zu lernen. Er wollte den Eltern keine weiteren Sorgen bereiten, sodass er aufgrund seiner ausgeprägten Freizeitorientierung begann, seine Noten, die diese nicht zufriedenstellen würden, zu verheimlichen. Die Eltern werden in obigem Interviewauszug folglich als Mitschuldige für das erneute Auftreten schlechter Noten eingeführt: Denn die Eltern brachten ihn in die Situation, die Noten zu verschweigen, da die Gespräche mit ihnen für Sebastian belastend waren. Für ihn waren das Offenbaren des eigenen Leistungsversagens vor den Eltern und die sich ergebenden Folgen hieraus dramatischer als das Vertuschen wiederholt unzureichender Leistungen vor ebendiesen. Dass Sebastian es bevorzugte, den Eltern die Noten zu verheimlichen, verweist wiederum auf seine Orientierung an Harmonie und

¹⁶⁵ Der Begriff „Stress“ wird von Sebastian im Interview möglicherweise synonym für einen seinerseits empfundenen Leistungsdruck verwendet, welchen die elterliche Reaktion in ihm auslöste. Denkbar ist auch, dass der „Stress“ sich in direkter Interaktion mit den Eltern niederschlägt, der Begriff als Synonym für ‚Ärger bekommen‘ aufgrund unzureichender Leistungen steht ebenso möglich ist also ein Zusammenwirken beider hier angeführten Deutungen.

Konfliktvermeidung und ebenso darauf, dass es ihm wichtig ist, dass seine Eltern nicht enttäuscht von ihm sind (vgl. hierzu 5.2.2.2.).

Der elterliche Druck (in Verbindung mit fehlender eigener Motivation und/oder direkter Unterstützung) führte aufseiten Sebastians zu Überforderung bzw. Resignation aufgrund des Gefühls, den elterlichen Erwartungen nicht gerecht werden zu können. Letztlich zeigt sich, dass das Vertuschen von schlechten Noten die individuelle Lösung für seine Angst davor war, den Eltern gegenüber ehrlich zu sein und seine Noten vorzuzeigen. Entsprechend diente es dazu, Stress zu vermeiden und sich nicht als Leistungsversager fühlen zu müssen bzw. damit konfrontiert zu werden, unzureichende Leistungen zu erbringen. Hierin wird sein Wunsch, die Eltern stolz machen zu wollen, deutlich, wenngleich ihm dies aufgrund der fehlenden Leistungsmotivation nur zeitweise und in Form des Daseins als *scheinbar* leistungsstarker Schüler gelang.

Ursächlich für die fehlende Lernmotivation und die damit verbundenen schlechten Schulleistungen war in Sebastians Augen, dass ihm die Zeit außerhalb der Schule zum Ausruhen und Zeitverbringen mit dem besten Freund nach wie vor wichtiger war, denn als Bildungsmoratorium. Gleichzeitig war ihm dabei bewusst, dass er die Eltern womöglich enttäuschen würde. Hierin wird einerseits ein Dilemma auf der Handlungsebene deutlich: Sebastian glaubte, die Eltern mit seinen Noten nicht zufriedenstellen zu können. Jedoch war ihm auch bewusst, dass er zur Verbesserung ebendieser die eigene Freizeit und damit seine Bedürfnisse einschränken müsste. Andererseits war damit verbunden die erneute Aufschichtung von negativem, ursprünglich schulisch gelagertem Verlaufskurvenpotenzial und damit einhergehend zunehmend der Verlust von Handlungsoptionen und Gestaltungsspielraum, sodass es zu Geheimnissen und Unterschriftenfälschen kam (vgl. hierzu meine Ausführungen im Folgenden sowie unter 5.2.2.2.).

„also mein bester Freund der war hatte halt n Abitur von 0.7 [lachend] [ok] also ne überall 15 Punkte gehabt [ja] und hat nie was für die Schule gemacht also der hat nur gegammelt äh gechillt und dann wollt ich halt [lachend] mit ihm chilln“ (Orig. S.4, Z132-135).

Für Sebastian waren das Zusammensein mit dem besten Freund und damit das Erleben der Freizeit im Peer-Kontext sowie, damit einhergehend, die unmittelbare Interessen- und Bedürfnisbefriedigung wichtiger als das Erbringen von Leistung im schulischen Kontext. Das Erfahren von Jugend als Zeit des Moratoriums war für ihn nur um den Preis möglich, Schule und Eltern zu täuschen, da er sich, verglichen mit dem besten Freund, bis heute als weniger intelligent wahrnimmt. Leistungsfähigkeit wird hier als etwas Naturwüchsiges beschrieben und damit fatalistisch gewendet.

Infolge des Täuschens der Eltern durch Unterschriftenfälschen musste er keine Einschränkungen im Freizeitbereich sowie im Kontext der Freundschaft zum besten Freund hinnehmen, auch reichten seine Leistungen vorerst zur Versetzung aus. Jedoch gelang Sebastian die Vereinbarung der – in seinem Fall mit durchaus widersprüchlichen Erwartungen verbundenen – Lebensbereiche Schule, Familie und Peers mit eigenen Interessen nicht auf Dauer: Er wurde infolge seiner

Täuschungsmanöver nicht nur vonseiten der Lehrerin mit seiner Unehrllichkeit konfrontiert, sondern bekam auch Konflikte mit den Eltern (vgl. hierzu Kapitel 5.2.2.2.):

„auf jeden Fall nach dann kam das raus dass ich die Unterschriften gefälscht habe {..., da Anm. J.-L.R.} wollte mein Papa hat der ziemlich rational zu mir gesagt {..., Anm. J.-L.R.} ich soll meine Sachen packen wenn ich wenn ich kein Platz in der Familie suche“ (Orig. S.4f, Z136-149).

Aus obigem Interviewausschnitt geht hervor, dass insbesondere Sebastians Vater sich enttäuscht zeigte vom Verhalten des Sohnes. Er vermittelte Sebastian sehr direkt, dass Unehrllichkeit zum familialen Ausschluss führen kann und drohte ihm hiermit. Es zeigt sich, dass Sebastians Misere auf der Handlungsebene, welche infolge der eigenen Orientierung an Freizeit und Spaß sowie jenen unerfüllten Leistungserwartungen vonseiten der Eltern und Lehrer auftrat, für die Eltern nicht erkennbar war. Diese gingen vielmehr davon aus, dass der Sohn ihnen vertrauen und auch schlechte Noten vorzeigen würde. Der Vater konfrontierte ihn folglich mit seinen Werten, welche ihm zufolge das Familienleben insgesamt strukturieren und damit verbunden für alle Familienmitglieder gelten. Es deutet sich hierin die Überformung des schulischen Verlaufskurvenpotenzials des Versagens durch ein familiales an (vgl. hierzu 5.2.2.2.).

Er konnte, so erzählt er im Interview, auch in Klasse neun und zehn die weiterhin unzureichenden Leistungen nicht steigern, wenngleich sich die familiale Situation verbesserte:

„dann gings bis zur zehnten gut ich hab halt das mit den Klausurn {das Fälschen der elterlichen Unterschriften, Anm. J.-L.R.} gelassen weil mich das so geschockt hatte ähm hab trotzdem immer noch schlechtere= schlechte Noten nach Hause gebracht“ (Orig. S. 5, Z152-161).

Sebastian schildert die Erfahrung, erkannt zu haben, dass Ehrlichkeit gegenüber den Eltern über Zugehörigkeit zur Familie bestimmt und für die Eltern bzw. den Vater dementsprechend bedeutsamer ist als das Erbringen guter Leistungen. Die väterliche Rationalität und das Androhen familialen Ausschlusses haben ihn derart überrascht und „geschockt“, dass er sein Handeln an die Erwartung der Eltern, ehrlich zu sein, angepasst hat. Insofern zeigt sich hierin eine infolge dieser Erfahrung ausgebildete Orientierung an elterlichen „Me“-Bildern. Hiermit einhergehend bildete sich zunehmend auch seine Orientierung am elterlichen Wohl aus. Diese wurde im Sinne eines „biografischen Handlungsschemas“ (Schütze 1983) handlungsleitend und folglich zentral im Zuge seiner Identitätsentwicklung.

Sebastian thematisiert keine weiteren negativen Folgen infolge der schlechten Noten, was darauf hindeutet, dass es seither trotz schlechter Leistungen innerfamilial keine Probleme gab. Dies verweist darauf, dass den Eltern Ehrlichkeit tatsächlich wichtiger war bzw. ist als gute Leistungen. Die durch schlechte Leistungen sowie infolge des Unterschriftenfälschens entstandenen Konflikte markieren die einzigen durch Sebastian im Interview angesprochenen konflikthaften Situationen mit den Eltern. Die Beziehung zu ihnen wird ansonsten als positiv und harmonisch, und die Eltern werden als „liebervoll“ (Orig. S.26, Z861) gekennzeichnet.

Im Alter von 16 Jahren, ebenfalls während der neunten Klasse, lernte Sebastian seine erste Freundin kennen. Die Beziehung dauerte ca. ein Jahr lang an. Als Sebastian erkannte, dass die

Freundin an Bulimie erkrankt ist, versuchte er, sie bei der Bewältigung der Krankheit zu unterstützen:

„sie hats {die Bulimie, Anm. J.-L.R.} aber auch erst vor mir verheimlicht dann hab ichs irgendwie rausbekommen weiß auch nich mehr wie das passiert is ähm aber dann bin ich wollt ich mit ihr zu nem Psychologen gehn [hm] das wurde dann aber gesagt dass das ohne ihre Mutter nich gehn würde weil wir beide noch nich 18 sind und ähm (...) [leiser] wie warn das noch+ (.) und ähm dann bin ich zu nem Freund (.) äh von nem Freund von mir die Mutter die war halt auch Psychologin {..., Anm. J.-L.R.} sie wollt dann nich mitkomm weil sie den Freund von mir halt kannte und ihr das unangenehm war und dann ähm war ich halt da und die Mutter meinte zu mir wenn sie das halt nich möchte dann kann= sie sie muss dazu bereit sein [ja] dann hat meine meine ehemalige ach sie hieß Kathrin hat gesagt ja sie lässt das jetz und was weiß ich von einem auf den andern Tag [lachend] ich hab ihr geglaubt+ [ja] hat sie dann natürlich nich gemacht“ (Orig. S.10, Z323-339).

In obiger Passage bringt Sebastian zum Ausdruck, dass die Erkrankung der damaligen Freundin ihn belastete. Sein Handeln verweist auf eine Sensibilität für die Probleme der Freundin sowie auf eine aktive Suche nach einer Lösung auch unter Einbezug von Dritten resp. Professionellen. Gleichzeitig bringt er seine damals empfundene Handlungslosigkeit, welche durch sein Alter und das fehlende Selbsteingeständnis der Freundin begründet wird, zum Ausdruck. Die Erkenntnis, dass die Freundin nicht bereit war, sich die Krankheit einzugestehen und daran zu arbeiten, erlangte Sebastian erst später.

Sebastian formuliert a.a.O. im Interview, dass es die erste Freundin war und betont, dass die Beziehung für ihn – anders als für Kathrin – nicht mit dem Glauben an eine lebenslange Beständigkeit verbunden war¹⁶⁶. Dennoch betont er auch, dass er während der Beziehung versuchte, sie im Rahmen seiner Möglichkeiten zu unterstützen, was die damalige Bedeutung der Freundin hervorhebt. Die Beziehung beendete Sebastian mit dem Wechsel an das Internat vor drei Jahren, da Kathrin damals nach Kanada ging, um ein Auslandsjahr zu absolvieren, und beide sich folglich nur noch wenig sehen würden¹⁶⁷.

Die elterlich gesteuerte Überlegung, auf das Landschulheim zu wechseln, begründet Sebastian mit seinen unzureichenden Leistungen auch im zehnten Schuljahr, die dazu führten, dass er die Klassenstufe auf der alten Schule hätte wiederholen müssen:

„vor drei Jahrn musst ich die Schule wechseln weil meine Noten einfach nich ausgereicht haben“ (Orig. S.1, Z18f.)

Ursächlich für das Verlassen des staatlichen Gymnasiums war damit nicht primär eine Freiwilligkeit, sondern vielmehr ein Zwang aufgrund unzureichender Noten („musste“). Seine schulischen Leistungen haben für die Versetzung auf dem bis zur zehnten Klasse besuchten Gymnasium „nich ausgereicht“. Sebastian expliziert an einer anderen Stelle im Interview selbst, dass er erneut hätte eine Klasse wiederholen müssen, wäre er auf dem staatlichen Gymnasium geblieben:

¹⁶⁶ An dieser Stelle seien nur Sebastians Worte abgedruckt: „für sie war das aber so also sie war sie hat so ziemlich viel in die Zukunft geplant mit 16 [ja ok] also es war schon ziemlich krank“ (Orig. S.11, Z349f).

¹⁶⁷ Das Ende der Beziehung war für Kathrin insofern problematisch und überfordernd, als dass sie dermaßen darunter litt, dass sie „dann meinetwegen n halbes Jahr früher aus Kanada zurückgekommen {ist, Anm. J.-L.R.} [ok] an äh um Weihnachten herum weil sie gedacht hätte das würde was ändern“ (Orig. S.12, Z378ff).

*„weil bei mir auf der Schule auf der alten Schule wurde das {das G8-System, Anm. J.-L.R.} halt früher eingeführt ein Jahr früher [ok] sprich **wenn ich wiederholt hätte** dann wär ich mit noch Jüngeren in einer Klasse“ (Orig. S.5, Z157ff, herv. J.-L.R. nachträglich).*

Verbunden mit der erneuten Klassenwiederholung in Klassenstufe zehn wäre für Sebastian ein noch größerer Altersunterschied zu den Klassenkameraden gewesen. Sebastian begründet diesen Umstand mit der Einführung des G8-Systems, wodurch die Mitschüler ein zusätzliches Jahr jünger gewesen wären als ohnehin beim zweiten Wiederholen einer Klassenstufe. In seiner Aussage zeigt sich seine von den Eltern übernommene Orientierung am regulären Durchlaufen der Schulklassen sowie das Bedürfnis, nicht noch weiter von der Altersnorm abzuweichen¹⁶⁸.

Sebastians Mutter hat schließlich in Rücksprache mit dem Lehrer einen Kompromiss geschlossen, der sowohl für die Schule als auch für die Eltern und Sebastian hinnehmbar war insofern, als dass Sebastian vor dem erneuten Wiederholen einer Klasse bewahrt wurde: *„mein Klassenlehrer hat mich dann durchgeschleust mit der Bitte dass ich die Schule verlasse“* (Orig. S.5, Z159ff). Es zeigt sich hierin erneut der mütterliche Einfluss hinsichtlich Schulwahlentscheidungen¹⁶⁹. Die Mutter tritt seit der Einschulung immer wieder als ‚Schulweg-Managerin‘ in Erscheinung, was darauf verweist, dass die Mutter resp. die Eltern sich für die Schullaufbahn des Sohnes verantwortlich fühlen. Sie versuchen diese mitzubestimmen und ihren Bildungshabitus zu tradieren. Die Orientierung an gymnasialer Bildung und dem ‚normalen‘ Durchlaufen der Schulzeit nach einmaliger Klassenwiederholung zeigt sich als Schema auch in den Schulbiografien beider Elternteile. Die Orientierung an höherer Bildung, dies zeigt sich hier erneut, ist innerfamilial Thema und wird von den Eltern an Sebastian als Erwartung an seine Schullaufbahn herangetragen. Die weitere Schulwahlentscheidung wurde innerfamilial und hierbei maßgeblich durch die Eltern getroffen und bestand für Sebastian in der Wahl zwischen zwei Schulen:

„dann gabs halt die Überlegung ja wir ham hier son Wirtschaftsgymnasium im Ort gehabt ob ich dahin wechsle und hm dann bin ich einma mit meim Papa kurz vor den Sommerferien {..., Anm. J.-L.R.} hier {ins Landschulheim Schwanenburg, Anm. J.-L.R.} hingefahrn [hm] uund also er meinte auf aufm Weg hierhin ja was hältst du denn von nem Internat [ja] und ich war erstma ziemlich perplex weil meine Eltern die hatten mir in der fünften oder sechsten Klasse das schonma angeboten gehabt und da wollt ich einfach nich weg von Zuhause [ja] und ähm ich wollte auch in der elften Klasse nich ins Ausland weil ich einfach nich von meiner Familie weg wollte [ja] dann aber in der zehnten Klasse also noch vor (.) noch noch ja also noch Zuhause hab ich mir überlegt hm son Internat wär vielleicht doch ganz cool weil meine meine andern Freunde gingn dann ins Ausland also ziemlich viele von ihnen [hm] und mein bester Freund is halt bisschen älter als ich und hat dann auch in diesem Jahrgang Jahr dann Abi gemacht“ (Orig. S.5f, Z161-174).

Das Landschulheim wird von Sebastian als vom Vater vorgeschlagene Alternative zum Wirtschaftsgymnasium aufgeworfen¹⁷⁰. Die von Sebastian in obigem Ausschnitt geschilderte

¹⁶⁸ Hinzu kommt, dass Sebastian im Oktober Geburtstag hat, also ohnehin von vornherein einer der älteren Schüler im Klassenkontext war.

¹⁶⁹ Die Mutter war selbst Schülerin desselben Lehrers und hatte Sebastian zufolge beim Lehrer einen guten Stand, da sie die einzige SchülerIN war, die Mathe nicht abgewählt hatte.

¹⁷⁰ Vonseiten der Eltern schien die Fahrt vorbereitet und geplant gewesen zu sein, sodass Sebastian letztlich keine wirklich aktive Rolle im Prozess der Entscheidung zuteilwurde. Denkbar ist, dass im Zuge dieser Fahrt bereits die Führung durchs Internat stattfand, Sebastian also stückweit vor vollendete Tatsachen gestellt

Situation verweist darauf, dass die Möglichkeiten der Schulwahl bereits vorab selektiert wurden. Dass Sebastian hier im Passiv spricht („*gabs halt*“) und von der Möglichkeit des Internatsbesuchs überrascht war, deutet darauf hin, dass er in diesen Prozess nicht involviert wurde, sondern lediglich die Wahl zwischen Wirtschaftsgymnasium und Internat hatte. Sebastian thematisiert im Interview neben diesen Optionen keine Abstufung auf eine andere Schulform, etwa die Real- oder Gesamtschule als Alternative. Wenngleich er betont, dass er sich zu Hause wohl fühlte, entschied er sich für den Wechsel an das Internat. Dies begründet er auch damit, dass viele seiner Freunde zu Beginn der elften Klasse die Heimat verließen, um studieren zu gehen oder ein Auslandsjahr zu absolvieren sowie damit, dass er sich bereits bei der Internatsbesichtigung dort wohlfühlte (vgl. hierzu 5.2.5.).

Im Landschulheim Schwanenburg, welches er nun seit zwei Jahren besucht, lernte Sebastian bereits nach kurzer Zeit seine derzeitige Freundin kennen, mit ihr ist er z. Zt. des Interviews 17 Monate zusammen. Er beschreibt die Freundin als Teil seines „*wichtigste{n} Umfeld{s}*“ (Orig. S.23, Z767) bestehend zudem aus „*Mama Papa und mein{em} Bruder*“ (Orig. S.23, Z764). Auch bei der Bewertung der eigenen Internatszeit bringt Sebastian zum Ausdruck, dass der Internatsbesuch resp. der Wechsel dorthin seine „*beste Entscheidung überhaupt*“ (Orig. S.14, Z449f) war. Im Interview wird wiederholt deutlich, dass ihm seine Familie nach wie vor wichtig ist, was die biografische Bedeutung ebendieser hervorhebt. Die mit seinem Internatsaufenthalt verbundene, gegenwärtig knappe Familienzeit wird möglichst positiv verlebt, das Beisammensein an Heimfahrtwochenenden wird zelebriert und mittels Ritualen gepflegt:

„meine Mutter die macht noch immer wie beim ersten Mal ähm läuft mir die Auffahrt entgegen macht mir die Autotür auf und hilft mir beim Gepäck [hm] mein Papa kommt dann abends nach Hause wir setzen uns zusammen und erzähl uns erstma was so die letzten Wochen passiert is“ (Orig. S.32, Z1073-1076).

Die zweiwöchentliche Wiederkehr des Sohnes wird von der Mutter freudig erwartet. Hierin deutet sich an, dass die Mutter die Wiederkehr des Sohnes ersehnt. Sie wartet seine Ankunft ab, ist für Sebastian da und heißt ihn willkommen, was auf eine Unterstützung und Halt gebende Funktion der Mutter für Sebastian verweist. Es gibt gemeinsame Gespräche, die Familienmitglieder sind aneinander interessiert und sprechen über die Zeit, die sie nicht gemeinsam verbracht haben. Sebastians familiäre Orientierung wird im Folgenden näher ausgeführt und aus anerkennungstheoretischer Perspektive analysiert.

wurde, denn das Landschulheim ist 80 km entfernt vom Wohnort der Familie. Diese Interpretation verweist sodann darauf, dass auch hier die Eltern maßgeblich Sebastians Schulweg managten, er nur eingeschränktes Mitspracherecht hatte. In diesen Kontext passt auch die Formulierung „*gabs halt die Überlegung*“ zu Beginn obig angeführter Sequenz. Sebastian thematisiert an keiner Stelle im Interview, dass er sich durch den Vorschlag des Vaters gekränkt fühlte, was darauf verweisen könnte, dass die Notwendigkeit, das Elternhaus zu verlassen, um eine Abstufung auf eine andere Schulform zu vermeiden, von Sebastian durchaus wahrgenommen wurde. Denkbar ist auch, dass die Entfernung von 80 km zum Elternhaus – anders als bei einem Auslandsaufenthalt – für ihn bewältigbar erschien, sodass er einwilligte.

5.2.2. Die Bedeutung von Familie für Sebastians biografisches Gewordensein

„aber ansonsten meine Eltern sind seit 25 Jahren zusamm [lachend] alles in Ordnung+“ (Orig. S.2, Z54f).

Die Eltern werden von Sebastian als Konstante im Leben wahrgenommen. Deren Beziehung begann bereits sechs Jahre vor seiner Geburt und hält bis heute an, wie er betont. Sebastian erfährt die elterliche Ehe als beständig und verdeutlicht nicht nur sein Wissen, sondern ebenso seine Freude und seinen Stolz hierüber im Interview¹⁷¹. Die Ehe und damit die Familie als – im traditionellen Verständnis – ‚vollständig‘ sind positiv konnotiert. Möglich ist, dass die Dauerhaftigkeit der elterlichen Ehe auch für den wirtschaftlichen Erfolg des Familienunternehmens bedeutsam ist, denn die Übernahme der Firma von Sebastians Großeltern mütterlicherseits erfolgte durch seinen Vater¹⁷².

Während seiner ersten sechs Lebensjahre kam insbesondere der Großmutter mütterlicherseits die Rolle der Liebe und Trost spendenden Ersatzmutter zu, da die Eltern beide beruflich viel unterwegs waren. Gleichzeitig verweisen Sebastians Aussagen trotz der elterlichen Abwesenheit auf einen regelmäßigen Kontakt und eine enge Beziehung zu den Eltern bis heute. Dass im Kontext der Kernfamilie tatsächlich *„alles in Ordnung“* ist, betont Sebastian nicht nur in weiter oben angeführter Sequenz, sondern auch in folgendem Interviewausschnitt:

„ich telefonier jeden Abend mit mein Eltern {wenn er im Internat ist, Anm. J.-L.R.} und ich hab n ziemlich enges Verhältnis zu meiner kompletten also Mama Papa Bruder [ja] uund (.) mei= mein Bruder war ziemlich beschäftigt mit Freunden und was weiß ich [ja] der hat das glaub ich erstma gar nich so realisiert und meine Eltern die hatten als ichs erste Mal gegang bin Tränen in den Augen {..., Anm. J.-L.R.} wenn ich am Wochenende zu Hause bin und sonntags dann Tschüss sage dann (.) sind wir sind wir schon alle eigentlich traurig [hm] das schon ja aber ich freu also dadurch dass meine Freundin halt hier wohnt [ja] hat man ich glaub ohne sie wär das auch nich so leicht“ (Orig. S.12, Z399-424).

Deutlich wird in Sebastians Aussage, dass seine Beziehung zu allen Familienmitgliedern, jedoch insbesondere zu den Eltern, sehr eng ist. Infolge der örtlichen Trennung zwischen ihm und den Eltern findet die Teilhabe am Alltag des anderen durch tägliche Telefonate statt, was auf eine enge Bindung zwischen den Eltern und Sebastian verweist ebenso wie auf ein Interesse am Leben des jeweils anderen. Die wiederkehrende, räumliche Trennung von den Eltern wird als insbesondere für

¹⁷¹ Im Gegensatz zur langjährigen Ehe der Eltern stehen die im Interview geschilderten wechselnden Partnerinnen des Großvaters väterlicherseits, der, wie Sebastian im Interview hervorhebt, mittlerweile mit seiner *„siebten Frau“* (Orig. S.3, Z88) zusammenlebt, diese Vergleichsmöglichkeit kann ebenso wie Gespräche mit anderen Peers, etwa im Internat, dazu beigetragen haben, dass Sebastian die langjährige Ehe der Eltern hervorhebt.

¹⁷² Denkbar ist in diesem Kontext, dass die Großeltern mütterlicherseits ein traditionelles Rollenverständnis innehatten, sodass die eigene Tochter als Firmeninhaberin nicht infrage kam, wenngleich sie ebenso wie Sebastians Vater BWL studiert hat. Möglicherweise ist die Übernahme der Firma durch Sebastians Vater auch vor dem Hintergrund der Familiengründung gezielt getroffen worden. Es wird in der Literatur darauf verwiesen, dass *„zentrales strukturelles Merkmal von Eliten [...] die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung“* (Böhnisch 2003, S.175) ist. Insofern ist die Rollenverteilung hier nicht außergewöhnlich. Die Ehe ist in diesen Kreisen die häufigste Lebensform, jedoch gehen Frauen seltener als in anderen Milieus einer Berufstätigkeit nach (vgl. ebd.). Die Einheirat in das Familienunternehmen ist für den *„angeheirateten“* Partner – dies zeigen die Forschungsergebnisse von Stamm (2013) – mitunter verbunden mit Anpassung an gegebene räumliche, familiale und betriebliche Strukturen (vgl. auch Stamm 2013, S.280).

ihn und die Eltern sehr emotional geschildert. Wenngleich aus dem Interview deutlich wird, dass das Erleben des Alltags ohne Eltern resp. Vater für Sebastian seit der frühen Kindheit gang und gäbe war, zeigt sich hierin die hohe Bedeutung der Eltern für das eigene Wohlbefinden ebenso wie die Schwierigkeit aufseiten der Eltern, den Sohn gehen zu lassen. In seiner Hervorhebung, dass der regelmäßige Abschied vom Sohn nach wie vor emotional belastend für „alle“ vier ist, verdeutlicht Sebastian das Gefühl, innerfamiliär Geborgenheit und Liebe zu erfahren und stellt heraus, dass der jeweils andere wichtig ist für das eigene Wohlbefinden. Familie wird als harmonischer Nahraum beschrieben, die einzelnen Familienmitglieder geben sich Halt und leiden unter dem Zustand der räumlichen Trennung voneinander.

Wenngleich Sebastian sich selbst als traurig über die Distanz zur Familie beschreibt, tritt er mit seiner Anwesenheit lediglich an jedem zweiten Wochenende sowie in den Ferien in die Fußstapfen seines Vaters. Dieser ging während Sebastians Kindheit und geht auch bis heute mitunter mehrmals wöchentlich auf Geschäftsreise („*kann gut sein dass der drei Mal die Woche irgendwo hinfliegt*“ (Orig. S.26, Z873f)) und versuchte, die fehlende Familienzeit an Wochenenden und in den Ferien nachzuholen. Aus dem Interviewausschnitt geht zudem hervor, dass das Internatsleben für Sebastian verbunden ist mit dem regelmäßigen Kontakt zur Freundin und folglich der Aufrechterhaltung seiner Liebesbeziehung. Nach eigenen Aussagen erleichtert ihm diese Beziehung die Rückkehr ins Internat bzw. das Getrenntsein von der Familie. Die in K-Stadt, wo sich auch das Internat befindet, lebende Freundin erscheint als bedeutsamer Rückhalt. Sie hilft Sebastian bereits durch ihre Anwesenheit dabei, die Trennung von den Eltern zu auszuhalten.

Im Interview werden eine hohe biografische Bedeutung der Familie sowie Sebastians starke Orientierung an den Eltern wiederholt deutlich. Im Folgenden sollen einige Interviewpassagen herangezogen werden, welche zur Anerkennungstheoretischen Interpretation von Sebastians familienbiografischer Orientierung dienen, bevor ich mich in den daran anschließenden Unterkapiteln Sebastians schulischer sowie peer-biografischen Orientierung widme und weitere Fallspezifika herausarbeite.

5.2.2.1. Familiäre Harmonie und Anerkennung durch Orientierung am elterlichen Wohl – „weil ich sonst n schlechtes Gewissen hätte“

Sebastian erklärt in folgender Passage, warum er beide Eltern gleichermaßen liebt und zu beiden eine positive Beziehung hat:

„ich würd nich sagen dass ich n stärkeres Verhältnis habe zu meim Papa als zu meiner Mama weil erstens würd ich mich dann schlecht fühl'n [hm] und zweitens ähm hab ich mit meiner Mama andere Gemeinsamkeiten“ (Orig. S.24f, Z816-819).

Aus der Sequenz geht hervor, dass es für Sebastian illoyal wäre, eine Entscheidung in Hinblick darauf, welcher Elternteil für ihn bedeutsamer oder zu wem die Beziehung besser ist, zu treffen. Dies würde dazu führen, dass er sich emotional belastet und schuldig fühlt. Es zeigt sich hierin, dass ihm daran gelegen ist, die Beziehung zu beiden Eltern als gleichermaßen biografisch

bedeutsam herauszustellen, sodass er – zumindest nach außen hin – keine Rangfolge ebendieser aufstellen kann resp. möchte, auch um die Eltern nicht zu enttäuschen und sich schuldig zu fühlen. Es deutet sich in seiner Aussage an, dass er sein eigenes Wohlergehen darüber regulieren kann, inwiefern er die Eltern nicht vor den Kopf stößt, was auf seine emotionale Abhängigkeit von den Eltern verweist. Die Erwähnung von „*Gemeinsamkeiten*“, die mit Vater und Mutter vorhanden sind, verweist auf Familie als eine Gemeinschaft, in der Interessen miteinander geteilt werden. Sebastian beschreibt sich folglich innerfamilial als eingebettet und zugehörig neben regelmäßigem Kontakt auch über gleiche Interessen, Charakterzüge und/oder Eigenschaften. Gefragt nach seinen Stärken formuliert er ebenfalls die hohe Bedeutung der Eltern für ihn und seine Orientierung an den Eltern als Vorbild aufgrund ihrer Leistungen in (berufs-)biografischer Hinsicht:

„Meine Stärken (.) [lacht] ich bin stolz auf meine Familie [ja] aber ähm (.) und was meine Eltern erreicht haben“ (Orig. S.44, Z1467f).

Sebastian erkennt seine Eltern als Vorbilder hinsichtlich ihres Erfolgs an, welchen er ihrer Leistungsfähigkeit bzw. ihrer Schaffenskraft zuschreibt. Vor diesem Vergleichshorizont erkennt er keinen Grund, eigene Fähigkeiten positiv hervorzuheben, da die eigenen Leistungen marginal erscheinen gegenüber jenen der Eltern (und Großelterngeneration). Sebastian benennt die Eltern im Interview a.a.O. selbst als „*sehr große Vorbilder*“ (Orig. S.28, Z 923). Er blickt zu ihnen auf und anerkennt insgesamt ihre schulischen, beruflichen sowie privaten (z.B. die Ehe) Leistungen. Insofern zeigen sich hier implizit wiederholt auch bedeutsame Werte, welche die Eltern an Sebastian herangetragen haben und welche er (z. T.) auch übernommen hat.

Dass eine erneute Klassenwiederholung in Klassenstufe zehn an der alten Schule nicht infrage kam, kann damit zusammenhängen, dass den Eltern daran gelegen war, dass Sebastian nicht von der eigenen empfundenen Norm abweicht, indem er zweimalig eine Klasse wiederholt und damit ‚Schande‘ über die (Unternehmer-)Familie bringt. Auch dass die familiäre Schulwahlentscheidung nach dem Verlassen der Schule in Klasse zehn von vornherein zwischen Internat und Wirtschaftsgymnasium lag, verweist auf den familial geprägten, an hoher formaler Bildung orientierten Habitus. Die angesprochenen Optionen können dann gedeutet werden als Versuch bzw. das Sich-Bemühen darum, einen schulischen Abstieg zu vermeiden. Demnach war eine minimale Transformation nach unten, vertreten durch Wirtschaftsgymnasium und Internat, die einzig vertretbare Möglichkeit auch zur Wahrung des Familienbildes als Unternehmerfamilie¹⁷³. Sebastian hat diese elterliche Position scheinbar übernommen, im Prozess der Schulentscheidung beschrieb er sich passiv.

¹⁷³ Möglicherweise favorisierten die Eltern das Internat als Option, da sie das Erreichen des Abiturs dort für wahrscheinlicher hielten vor dem Hintergrund auch eines erwarteten geringeren eigenen Aufwandes zur Kontrolle von Sebastians Leistungen als auf dem Wirtschaftsgymnasium, hiermit verbunden wäre auch ein Abgeben von Verantwortlichkeiten an Dritte. Diese Lesart wird gestützt durch folgenden Interviewausschnitt, auf meine Frage hin: „I: [fragend] Und würdest du sagen deine Eltern intressiern sich heute mehr oder weniger für deine Leistung als früher?“ (Orig. S.41, Z1391f) antwortet Sebastian: „Hm ich glaub nich dass sie sich weniger ähm intressiern ich glaub eher dass sie sich eher aufs Internat verlassen“ (Orig. S.41f, Z1394f). Hierin zeigt sich, dass die Eltern sich zwar als Manager von Sebastians Schulweg wahrnehmen, jedoch nicht (mehr) als für seine Leistungen und deren Kontrolle zuständig.

Er empfindet das, was seine Eltern geleistet haben als respekteinflößend und bewundert diese hierfür, „*ich ich hab sehr viel Respekt vor den*“ (Orig. S.27, Z893f). Wenngleich er durch Reflektieren an verschiedenen Stellen im Interview zu dem Schluss kommt, dass die Eltern auch Fehler machen bzw. mitunter nicht kind-zentriert handeln¹⁷⁴, kann er diese im Interview nicht so stehen lassen, sondern gibt sich wiederholt selbst Schuld für das elterliche Handeln. Sebastian orientiert sich in seinem Handeln an den – von ihm erwarteten – Einstellungen und Erwartungshaltungen ebendieser sowie an eventuellen Konsequenzen unangepassten Verhaltens. Elterliches Fehlverhalten wird von Sebastian im Interview retrospektiv positiv umdeutet, was auf eine bedingungslose Anerkennung seiner Eltern verweist. Möglicherweise versucht er hierüber, keine Enttäuschung zu zeigen über deren mit Zurückweisung und Missachtung seiner Person verbundenen Reaktionen, ihnen gerecht zu werden und hierüber aufzuwerten als lernfähig. Dies führt dazu, dass das Handeln der Eltern – insbesondere retrospektiv – durchweg als richtig angesehen wird und eigenes Handeln dementsprechend anpassungsbedürftig erscheint:

„mein Papa der hat für mich irgendwie immer Recht ich hatte nie so die Phase wo ich so gegen meine Eltern rebelliert habe [hm] sondern irgendwie hab ich immer verstanden das was ich grade mache is falsch also ich habs zwar nie so umgesetzt aber so im Nachhinein find ich [ja] war das immer für mich klar dass ich was Falsches mache oder dass ich nich Recht habe“ (Orig. S.24, Z810fff).

Die Konstruktion des Vaters als allwissende Instanz verweist erneut auf Sebastians Ehrfurcht vor ebendiesem. In obigem Interviewauszug zeigt sich eine unhinterfragte Unterwerfung unter das und Verschmelzung mit dem Handeln des Vaters. Recht haben ist etwas, was vielmehr den Eltern – hier dem Vater – obliegt. Sebastian ist derjenige, der ebenso scheinbar naturwüchsig wie die Eltern im Recht sind im Unrecht ist. Die Formulierung „*irgendwie*“ impliziert, dass er hier von einem diffusen Gefühl berichtet, welches er sich selbst nicht erklären kann. Die väterliche Weisheit ist für Sebastian unhinterfragbar, weil an dessen Status als Vater gekoppelt und somit per se gegeben. Dementsprechend zeigt sich nicht nur anhand dieses Beispiels seine Anpassung und Orientierung an sowie Internalisierung von elterlichen Verhaltens- und Handlungserwartungen, welche er aufgrund seiner Ehrfurcht vor den Reaktionen beider Eltern ausgebildet hat.

Die durch die Eltern beeinflusste Neubewertung eigenen Handelns führte wiederholt zum Nachgeben und zur Anpassung an deren Ansprüche, mit diesem Verhalten versucht Sebastian zugleich, familiäre Harmonie sicherzustellen. Das Ausbleiben einer Auflehnung gegen die Eltern wird hier von Sebastian als etwas, was ihn stolz macht, betont. Er besondert sich hierüber und stellt

¹⁷⁴ Dies zeigt sich neben der väterlichen Reaktion auf das Unterschriftenfälschen auch in folgendem Zitat: „*ich halt ich glaub mit 14 hab ich angefangn zu rauchen [hm] also erst auf Feiern also Feiern mit 14 (gehn auf Feiern) aber ähm (.) dann kam das raus und ich hab meiner Mama gesagt ich hör auf wenn du aufhörst [mhm] zu rauchn also sie raucht wie gesagt seit sie 15 is ich glaub sie is jetzt 46 und sie hat mir einfach nur so ne [lachend] Schelle gegeben+ [ok] weil ich halt ok wenn man nachdenkt weiß man dass da nich das gleiche hintersteckt wenn man nach ein Jahr erwischt wird beim Rauchen“ (Orig. S.25, Z820-826). In diesem Interviewausschnitt wird deutlich, dass Sebastian die Mutter in Schutz nimmt, wenngleich sie ihn geohrfeigt hat und ihn damit nicht nur emotional, sondern auch kognitiv missachtet hat. Sebastians Verständnis für die mütterliche Reaktion verweist auf sein Schuldbewusstsein und -eingeständnis sowie darauf, dass trotz Fehlverhalten nicht die Mutter im Unrecht ist, sondern er.*

die Eltern-Kind-Beziehung als konfliktfrei heraus. Die positive Beziehungsbilanz hängt womöglich maßgeblich mit seiner Orientierung am geglaubten elterlichen Verständnis des guten Sohnes und seiner damit einhergehenden Unterwerfung unter ihre Erwartungen zusammen. Wiederholt wird im Interview deutlich, dass er sein alltägliches Handeln (nicht jedoch in Bezug auf schulisches Lernen) daran ausrichtet, ob er die Eltern damit enttäuschen könnte.

Die Orientierung an den Eltern führt dazu, dass das Konfliktpotenzial von vornherein geringer ist als im Falle eines Rebellierens. Sein Individuationsprozess lässt sich vor diesem Hintergrund mit Stierlins Worten beschreiben als „Individuation mit“ (Stierlin 1989, S.41). Stierlin folgend sind einhergehend mit dieser Individuationsform und Folge ebendieser – anders als im Falle einer „Individuation gegen“ (ebd.) – kooperative, reibungslose und „größtenteils unbewußt ablaufende Austauschprozesse zwischen heranwachsendem Kind und elterlicher bzw. familiärer Umwelt“ (ebd.). Sebastians Orientierung an elterlichem Wohl und familialer Harmonie führt dazu, dass Individuierungspotenziale beschränkt sind, da für Sebastian nicht die eigenen Möglichkeiten des Erprobens und Experimentierens mit (Identitäts-)Angeboten primär handlungsleitend ist, sondern seine Unterordnung, welche auch seine Zugehörigkeit zur Familie sicherstellt (vgl. hierzu auch Kapitel 5.2.6. sowie die Falldarstellung Dennis Brandt in Wiezorek 2005).

Rebellisches Verhalten oder auch nur der Hinweis an die Eltern, sich ungerecht behandelt zu fühlen oder traurig zu sein über ihre Reaktion auf sein Handeln, scheinen für Sebastian nicht legitim zu sein. Er verharnt, anders als Stefanie Kluge (vgl. Kapitel 5.1.), die sich mit zunehmendem Alter auch von den elterlichen Werten distanziert und ihre Meinung äußert, in seiner kindlichen Rolle und akzeptiert die hierarchische Struktur zwischen ihm und den Eltern im Alter von 14 Jahren ebenso wie aus der Retrospektive z. Zt. des Interviews. Denkbar ist vor dem Hintergrund seiner (milieu-) und familienspezifischen Herkunft, dass die Eltern ihm anezogen haben, ihnen ggü. Respekt zu zeigen, sich gut zu benehmen und sich angepasst und unauffällig zu verhalten. Es zeigt sich in Sebastians Verhalten und seinem (Neu-)Bewerten eigenen Handelns eine hohe Anerkennungsbedürftigkeit im familialen Kontext. Das ständige Reflektieren eigenen Handelns und eigener Aussagen ebenso wie seine Bereitschaft bis heute, sich unterzuordnen, sind dabei inzwischen ebenso Bestandteil seines durch familiäre Erfahrungen geprägten Habitus wie sein Streben nach Harmonie im Rahmen des Familienlebens. Beide Verhaltensweisen sind milieuspezifisch überformt und im Milieu der Etablierten üblich (vgl. Merkle/Wippermann 2008, S.78 und S.86). Letzteres ist zudem bedingt durch die wenige gemeinsame Familienzeit. Dies war in Sebastians Fall aufgrund der häufigen elterlichen Geschäftsreisen bereits während seines Aufwachsens bedingt und ist aktuell durch seinen Internatsaufenthalt noch einmal bedeutsamer als gemeinsam verlebte Zeit. So formuliert Sebastian im Interview:

„dadurch dass meine Eltern al= dadurch dass ich jedes zweite Wochenende zu Hause bin [hm] is die Beziehung zu mein Eltern sehr int= sehr intensiv {..., Anm. J.-L.R.} und man probiert halt was Schönes die schönste Zeit dadraus zu machen natürlich is das nich immer leicht weil man auch noch Pflichten zu Hause hat [hm] das sagt mein Papa zumindest mir immer ich muss halt immer auch noch n paar Sachen Zuhause machen [ja] weil mein

Bruder der is halt zwei Wochen da alleine und muss Sachen machen“ (Orig. S.15, Z497-505).

Obige Sequenz verdeutlicht, dass die knappe gemeinsame Zeit in der Familie ganz bewusst und möglichst harmonisch sowie besonders, und dementsprechend im positiven Sinne erinnerungswürdig, verlebt wird. Sebastian ist die Beziehung zu und die Zeit mit den Eltern auch gegenwärtig enorm bedeutsam, die knappe gemeinsame Zeit wird hierüber zu einem exklusiven Gut, welches „man“ pflegt. Es wird hiermit die Normalität zum Ausdruck gebracht, dass alle Familienmitglieder daran arbeiten bzw. zur Aufgabe haben, dafür zu sorgen, dass die gemeinsame Zeit positiv erlebt und erinnert wird, aber auch dafür, dass der Haushalt erledigt wird. Gleichzeitig verweist Sebastian hierüber darauf, dass er als Familienmitglied trotz Lebens im Internat noch immer anerkannt wird, was darüber zum Ausdruck gebracht wird, dass auch er – obwohl unter der Woche abwesend – ebenso wie der jüngere Bruder auch Aufgaben im Haushalt übernehmen muss. Deutlich wird im Interview ebenso, dass für Sebastian das Zeitverbringen mit den Freunden an Heimfahrtswochenenden auch bedeutsam ist. Die Zeit mit den Freunden begrenzt er zugunsten des eigenen Bedürfnisses, Zeit mit den Eltern zu verbringen bzw. deren (geglaubten) Erwartungen gerecht zu werden, immer wieder selbst. Dabei macht er deutlich, dass ihn die divergierenden Wünsche und Bedürfnisse aufseiten seiner eigenen Person sowie der Freunde und Eltern auszubalancieren, in Handlungskonflikte führt:

„oder ich bin nochma mit Freunden aufm Tennisplatz aber auch nich zu lange weil ich sonst n schlechtes Gewissen hätte [hm] dass ich zu wenig zu Hause bin“ (Orig. S.33, Z1101ff).

Aus Sebastians obiger Thematisierung möglicher ‚Gewissensbisse‘ im Falle längerfristiger Abwesenheit vom Elternhaus an Heimfahrtswochenenden geht hervor, dass er sich den Eltern gegenüber verpflichtet fühlt, die Zeit, welche er nicht im Internat verbringt, mit ihnen zu teilen. Dennoch kann vermutet werden, dass sein Verhalten diesbezüglich auch intrinsisch motiviert ist, da die Eltern für ihn ebenso wie seine Freunde positiv besetzte biografisch relevante Andere darstellen. Das Auftreten des „*schlechte{n} Gewissen{s}*“ verweist dabei auf Sebastians Dilemma, sowohl den Erwartungen der Freunde als auch den geglaubten Erwartungen der Eltern gerecht werden zu wollen ebenso wie auf ein konfliktvermeidendes Handlungsmuster. Da ihm die Zufriedenheit der Eltern (sowie möglicherweise im Zuge dieses Handelns eigene Zufriedenheit) und damit verbunden deren Anerkennung bedeutsamer erscheint als jene vonseiten der Freunde, entscheidet er sich wiederholt, mit erstgenannten mehr Zeit zu verbringen, möglicherweise auch, da ihm demgegenüber die Anerkennung seiner Person vonseiten der Freunde voraussetzungsloser erreichbar erscheint.

Sebastian erwähnt nicht, dass die Eltern ihm verbieten würden, länger abwesend zu sein und Zeit mit seinen Freunden zu verbringen, auch spricht er nicht von drohenden Konsequenzen in diesem Fall. Vielmehr zeigt sich in seinem Handeln eine Orientierung daran, ein familienorientierter, angepasster Sohn zu sein, der für die Eltern so oft wie möglich verfügbar ist. Familie wird hierüber herausgestellt als wichtiger denn Freunde und Freizeit. Die Einpassung in unterstellte elterliche

Erwartungen ist für Sebastian mit einem guten Gewissen und mit der Hoffnung verbunden, die Eltern zufriedenzustellen und entsprechend Teil der harmonischen Familiengemeinschaft sein und bleiben zu dürfen. Insofern versteht er sich als in den Augen der Eltern liebenswert dann, wenn er die geglaubten elterlichen Bedürfnisse befriedigt. Es lässt sich vermuten, dass er hierüber ein Gefühl von Zugehörigkeit sowie emotionaler Zuwendung aufrechterhalten kann.

Die knappe gemeinsame Familienzeit wird auch durch Urlaubsreisen in ferne Länder kompensiert, diese Reisen werden gemeinsam geplant und besprochen:

„in Ferien ich war jetzt {in den vergangenen Sommerferien, Anm. J.-L.R.} mit mein Eltern drei verschie= also im Urlaub in drei verschiedenen [hm] ja Ländern warns glaub ich nich (.) nee nich drei verschiedene zwei {..., Anm. J.-L.R.} planen jetzt wieder anderen Urlaub also [ja] und da beziehn die mich auch voll und ganz ein also mein Papa ruft mich an und fragt mich wo ich lieber hin wolln würde und dann sag ich ja ok ich würd eigentlich also z.B. wars jetzt neulich so er hat mich angerufen meinte so ähm hat einfach nur gesagt Kanada New York oder Südfrankreich“ (Orig. S.29, Z 955-963).

Dass Urlaube – mitunter mehrere in denselben Ferien – verbunden sind mit Flugreisen, ist in Sebastians Familie keine Besonderheit, dies verweist auf die finanziellen Ressourcen der Eltern. Die Erwähnung, in den vergangenen sechswöchigen Sommerferien mehrere Länder mit den Eltern bereist zu haben, deutet darauf hin, zeitlich enorm in die Familie eingebunden zu sein neben den Heimfahrtswochenenden auch während der großen Ferien. Für viele andere Gleichaltrige ist es keine Selbstverständlichkeit (mehr), mit 19 Jahren regelmäßig mit den Eltern in den Urlaub zu fahren und die eigene Freizeit an den Wochenenden einzuschränken zugunsten der Familienzeit. Vielmehr nutzen sie diese, um Freunde zu treffen, Sport zu treiben oder sich mit Medien zu beschäftigen (vgl. Leven/Quenzel/Hurrelmann 2010, S.96f sowie Leven/Schneekloth 2015, S.113; vgl. auch Haring 2011). So geben in der Shell-Jugendstudie 2015 22 Prozent der 18 bis 21-Jährigen an, in der Freizeit etwas mit der Familie zu unternehmen. Leven und Schneekloth rechnen aufgrund weiterer quantitativer Daten 24 Prozent der Jugendlichen dem Typus „Die Familienorientierten“ zu (vgl. Leven/Schneekloth 2015, S.114 und S.119), hierunter wäre auch Sebastian zu fassen.

Dass Sebastian vergleichsweise viel Zeit mit der Familie verbringt, könnte des Weiteren auch Ausdruck sein dafür, dass es ihm (und den Eltern) bedeutsam erscheint, fehlende gemeinsame Zeit im Alltag nachzuholen. Denkbar ist zudem, dass seine Orientierung an Erfüllung elterlicher Bedürfnisse und sein damit einhergehendes Verantwortungsgefühl ggü. den Eltern ebenso wie Dankbarkeit ihnen gegenüber dazu führen, sich als Teil der Familie auch im Alter von 19 Jahren noch zeitlich so einzubinden. Die enorme zeitliche Einbringung im familialen Rahmen ist gleichzeitig insbesondere in den Ferien damit verbunden, die Freundin sowie die Freunde für lange Zeit nicht zu sehen. Insofern schränkt Sebastian – vermutlich insbesondere im Hinblick auf seine Freundin – eigene Bedürfnisse zugunsten der Familienzeit auch hier ein, was erneut darauf verweist, dass das Verfügbarhalten zugunsten der Familienzeit aufseiten Sebastians mit einem Zwangscharakter verbunden ist. Die elterliche Anerkennung ist ihm vor dem Hintergrund des Wissens um die Prekarität ebendieser enorm bedeutsam.

Sebastian ist daran gelegen, den Eltern keine Probleme zu bereiten, die Erfüllung von (unterstellten) Erwartungen dient ihm dazu, familiäre Harmonie, Zugehörigkeit und emotionale Anerkennung sicherzustellen und den Eltern ggü seine Loyalität auszudrücken, wie auch folgender Interviewausschnitt zeigt:

„mein Vater der schreibt mir jeden Morgen ne SMS dieses also ders rhetorisch ziemlich gut drauf also der der hats ziemlich drauf was Reden angeht und der schreibt mir dann immer solche Texte [hm] aufm Handy und ich sitz dann da voll im Halbschlaf und denk so oh Gott jetz musste wenigstens irgendwas längeres zurückschreiben [lacht kurz auf] damit er kein schle= damit du kein schlechtes Gewissen haben musst“ (Orig. S.32, Z1088-1093).

Sebastian verdeutlicht in obiger Sequenz, dass er via SMS täglichen Kontakt zum Vater hat, in der täglichen Nachricht des Vaters schwingt auch emotionale Zuwendung ggü. Sebastian mit: Der Vater denkt morgens an ihn und beginnt seinen Tag mit der Kontaktaufnahme zum Sohn, zu dessen Erwiderung sich Sebastian verpflichtet fühlt. Letzteres auch, um nicht zu gefährden, diese im Alltag bedeutsame Geste des Vaters nicht mehr zu erhalten und damit einen wichtigen Aspekt, der ihm aufzeigt, geliebt zu werden, zu riskieren. Gleichzeitig verweist die Erwähnung der morgendlichen SMS auf die Kontrolle durch den Vater und darauf, dass dieser an seinem Leben teilhaben möchte. Es zeigt sich, dass Vater und Sohn trotz örtlicher Distanz gemeinsam in den Tag starten.

Der tägliche Kontakt wirkt ritualisiert und führt bei Sebastian allmorgendlich im Internat dazu, das Gefühl zu haben, sich bei der Beantwortung der väterlichen SMS anstrengen zu müssen. Diese Anstrengung drückt sich in der seinerseits empfundenen Notwendigkeit aus, die väterliche SMS mit einem längeren Text zu beantworten. Sein Verhalten kann als Verweis darauf, dass er hierüber dem Vater nicht nur aufzeigen möchte, dass auch er an ihn denkt, sondern auch sicherzustellen versucht, den väterlichen Ansprüchen zu genügen. Dementsprechend ist Sebastian nicht nur an emotionaler Zuwendung, sondern auch an Wertschätzung seiner Fähigkeiten durch den Vater gelegen. Gleichermaßen zeigt sich eine Wertschätzung der väterlichen Fähigkeiten in seiner Aussage.

Darüber hinaus zeigt sich an diesem Interviewausschnitt erneut seine Orientierung am elterlichen resp. väterlichen Wohl und an der Befriedigung der väterlichen Erwartungen. Für Sebastian ist es eine selbstaufgelegte Pflicht, dem Vater etwas gut Überlegtes zurück zu schreiben, eine kurze Antwort wäre gleichzusetzen mit dem Eingeständnis eines Scheiterns bzw. dem Gefühl, über ungenügende Fähigkeiten zu verfügen, um mit dem Vater mitzuhalten resp. ihn stolz zu machen. Insofern steckt er auch hier eigene Bedürfnisse – nämlich erst einmal richtig wach zu werden – zurück. Gleichzeitig wird – hier wie anhand bereits angeführter Beispiele – deutlich, dass Sebastian sich selbst gegenüber gewisse Ansprüche hegt, welche es zu erfüllen gilt, um sich als anerkennungswürdig zu empfinden. Das Zufriedenstellen väterlicher Erwartungen und die damit verbundene väterliche Wertschätzung sind ihm wichtig, die morgendliche SMS wirkt wie eine tägliche Prüfung, die er gut zu bestehen versucht. Das morgendliche Ritual stiftet gleichzeitig ein Gemeinschaftsgefühl zwischen Vater und Sohn, wenngleich sie sich nur wenig sehen. Das Beantworten der täglichen SMS ist neben den Telefonaten mit den Eltern „jeden Abend“ (Orig.

S.12, Z399), den er im Internat verbringt, eine Möglichkeit des ritualisierten Kontakthaltens mit den Eltern.

Es zeigt sich insgesamt anhand obiger Beispiele, dass für Sebastian der Wunsch nach emotionaler Zuwendung, kognitiver Achtung und Wertschätzung seiner Fähigkeiten mitunter handlungsleitend ist. Er empfindet sich in der Rolle desjenigen, der Harmonie und elterliche Zuneigung durch angepasstes Verhalten sicherstellen *muss*. Etwa durch Anpassung an deren mögliche Erwartungshaltungen und bedingungslose Anerkennung ihrer Personen und Leistungen, die sich etwa darin zeigt, dass er auch Fehlverhalten umdeutet und die Schuld für Sanktionen bei sich sucht. Um Konflikte zu vermeiden, steckt er selbst zurück, legitimiert elterliche Fehler vor sich und Dritten und ordnet sich unter. Handlungsleitend ist für Sebastian hierbei das Gefühl, dass die elterliche emotionale Zuwendung nicht naturgegeben ist. Vielmehr muss diese durch eigene Anstrengungsleistungen und das Erfüllen gewisser Ansprüche, welche er sich selbst ggü. hegt – etwa durch das Demonstrieren eigener (rhetorischer) Fähigkeiten und die Priorität von Familie – erarbeitet werden. Sein Alltag, insbesondere in den Ferien und an Heimfahrtswochenenden, besteht daraus, eine – die elterliche emotionale Zuwendung nicht gefährdende – Balance zwischen Bedürfnissen der Freunde und (gegläubten) Erwartungen der Eltern, denen er gerecht werden möchte, herzustellen.

Sein Individuierungsprozess erweist sich vor dem Hintergrund seiner starken Identifizierung mit den Eltern als erfolgreiche Unternehmer und hiermit verbundenem Stolz sowie Druck, sich anzupassen, als eng verschmolzen mit der Erfüllung elterlicher Bedürfnisse und wird – wie bereits angedeutet – hierüber gleichzeitig begrenzt. Die Orientierung am elterlichen Handeln und deren Erwartungen bestimmen den eigenen Handlungsspielraum mit, und eigenes Verhalten wird hierüber bewertet. Auch in Anschluss an Meads Überlegungen zeigt sich in Sebastians Fall, dass er sein Handeln sinnhaft empfindet, da bzw. wenn die relevanten Anderen positiv hierauf reagieren (vgl. Mead 1973, S.188). Dementsprechend sind im Zuge von Sebastians Identitätsentwicklung jene Anteile des „I“ denen des „Me“ untergeordnet, sodass er sich – anders als etwa Stefanie Kluge inzwischen – nur schwer von den Eltern ablösen kann. Sebastian hat die Erfahrung gemacht, dass er die Leistungserwartungen der Eltern nicht gänzlich erfüllen kann, jedoch entspricht seine bisherige Schullaufbahn ihrer Orientierung an gymnasialer Bildung. Sebastian hat zudem die Erfahrung gemacht, dass er das elterliche Wohl auch über alltägliches Handeln mitregulieren kann. Dass seine familienbiografischen Erfahrungen sein Verhalten mitbestimmen, zeigt sich auch anhand der Ausführungen im Folgenden.

5.2.2.2. Überformung der schulbiografischen Scheiternserfahrung durch familiäre Erlebnisse und die Erfahrung der Normgebundenheit familialer Zugehörigkeit

Bereits im Zuge der Rekonstruktion von Sebastians Biografie wurde angedeutet, dass seine schulbiografischen Erfahrungen mit der Aufschichtung von negativem schulischem Verlaufskurvenpotenzial verbunden waren. Es zeigt sich anhand von Sebastians schulbiografischer

Erzählung, dass er ab etwa der sechsten Klasse einen Leistungseinbruch erfuhr und die siebte Klasse wiederholen musste. Aufgrund der enormen auch innerfamiliären Folgen ebendieser Erfahrung soll die schulische Abwärtsspirale erst einmal kurz nachgezeichnet werden, bevor ich auf die innerfamiliären Folgen ebendieser Scheiternerfahrung eingehen *kann*. Nittel spricht im Falle des Übergreifens von Prozessen des Erleidens auf andere Lebensbereiche infolge von Kontroll- und Bearbeitungsversuchen eines Verlaufskurvenpotenzials auch von „Verlaufskurventransformation“ (Nittel 1992, S.50, detaillierter hierzu vgl. ebd., S.299fff), auch hierauf wird im Folgenden näher einzugehen sein.

a.) Exkurs: Aufsichtung schulischen Verlaufskurvenpotenzials des Versagens

Sebastian benennt im Interview das eigene Sitzenbleiben in Klasse sieben erklärend eine Gemengelage aus verschiedenen Faktoren (Klassengröße, Alkoholkrankheit des Klassen- und Mathematiklehrers, Pubertät, nachlassende Lernfreude), welche zusammenwirkten und gemeinsam dazu führten, dass er zunehmend Lernmotivation verlor und diese Klassenstufe wiederholen musste. Diese mitunter zeitgleich stattfindenden Ereignisse führten zu einer Aufsichtung schulischen Verlaufskurvenpotenzials des Versagens. Sebastian empfand sich zunehmend weniger als leistungsstark, was – wie bereits angeführt – für ihn unmittelbar mit der Alkoholkrankheit des Lehrers zusammenhing und zu nachlassender Lernfreude zuerst in Mathematik führte. Ursächlich hierfür war auch die einsetzende Pubertät, denn er erwähnt, dass er sich in Klasse sieben schließlich nicht mehr für Schulleistungen und Lernen interessierte, sodass seine Noten zunehmend schlechter wurden. Seine Formulierung *„pubertierenden Höhepunkt erreicht {..., Anm. J.-L.R.} gar keine Lust mehr auf Schule“* verweist hier auf die Prozesshaftigkeit des Erlebens der Pubertät sowie darauf, dass nicht allein schulische Faktoren die Schulversagens-Verlaufskurve in Gang setzten, sondern innerpsychische hinzutraten. Die Erwähnung der sich entfaltenden Pubertät bedeutet die Erklärung der nachlassenden Schulleistungen auch mittels eines natürlichen und biologischen Phänomens. Die steigende Schulunlust wird von Sebastian somit auch als jugendtypisch erklärt und damit normativ gewendet. Zum Zeitpunkt des Besuchs der siebten Klasse sind seine Interessen ausschließlich außerschulisch gelagert. Hierin deutet sich an, dass Schule mit dem Beginn der Pubertät als zunehmend lebensfern empfunden wurde bzw. eigene Interessen nun als konträr zu schulischen Anforderungen gelagert wahrgenommen wurden.

Seine Schulunlust geht zeitlich über den wiederholten Besuch der siebten Klasse hinaus, was darauf verweist, dass Klassengröße und Lehrer zwar den Ausschlag gaben, sich von Schule abzuwenden. Seine zunehmend außerschulisch gelagerten Interessen, welche sich mit den biologischen Veränderungen während der Pubertät herausbildeten und verfestigten, hatten hierauf jedoch einen enormen Einfluss, sodass die Lernunlust sich manifestierte und, wie bereits a.a.O. dargelegt, auch in Klasse neun noch andauerte. Die Aufsichtung schulischen Verlaufskurvenpotenzials des Versagens dauerte damit einhergehend ebenfalls noch an. Nachdem, in Bezug auf die

Leistungsebene, mit dem Sitzenbleiben ein weiterer Tiefpunkt erreicht war¹⁷⁵, kam Sebastian von Klasse sieben bis neun schließlich ohne eine ausgeprägte Orientierung an Lernen und Leistung in die jeweils nächste Klassenstufe, wie er mit den Worten „*bis zur neunten Klasse hab ich mich mehr oder weniger gefangn gehabt nachdem ich mit mein Eltern öfters dadrüber geredet*“ selbst formuliert.

Die mangelnden schulischen Leistungen wurden, dies geht aus obigem Interviewausschnitt hervor, zunehmend im familialen Kontext zum Thema und die Eltern griffen ein. Die schulische Abwärtsspirale findet mit der Klassenwiederholung nicht ihr Ende, sondern wird vorerst durch die Aufschichtung familialen Verlaufskurvenpotenzials, welches u.a. infolge der elterlichen Reaktion auf seine Unehrllichkeit in Gang gesetzt wurde, überlagert. Es zeigt sich hiermit verbunden eine phasenweise prekäre Balance in Bezug auf die Aufschichtung schulischen Verlaufskurvenpotenzials des Versagens, denn seine Noten lagen nach der Klassenwiederholung (vorerst)¹⁷⁶ in einem Bereich, der wiederholt eine Versetzung in die nächste Klassenstufe erlaubte. Anhand der Rekonstruktion des biografischen Ablaufs zeigte sich bereits, dass sich ein (vorläufiges) Ende der verlaufskurvenförmigen Entwicklung im schulischen Kontext erst mit dem Übertritt aufs Internat abzeichnete. Hierüber wurde ein erneutes Wiederholen einer Klassenstufe abgewendet. Letztlich sei angemerkt, dass auch der tatsächliche Zeitpunkt des Beendens der Aufschichtung von Verlaufskurvenpotenzial im schulischen Rahmen nicht genau bestimmt werden kann, da Sebastian z. Zt. des Interviews gerade in die 13. Klasse wechselte und das Abitur noch bevorstand. Inwiefern das insbesondere vor dem Internatseintritt bestehende, schulische Verlaufskurvenpotenzial durch familiale Ereignisse überlagert wurde, soll nun im Folgenden dargelegt werden.

b.) Aufschichtung familialen Verlaufskurvenpotenzials, der Wunsch nach sozialer Wertschätzung und die Erkenntnis, die „größte Enttäuschung“ zu sein

Wie bereits insbesondere im Zuge der Rekonstruktion des biografischen Ablaufs dargelegt, hatte in Sebastians Fall das sich aufschichtende Schulversagens-Verlaufskurvenpotenzial resp. hatten die zunehmend schlechten Noten verbunden mit seiner Unehrllichkeit ggü. Eltern und Schule

¹⁷⁵ Das Verfestigen des Verlaufskurvenpotenzials zu einer Verlaufskurve im schulischen Kontext lässt sich in Sebastians Fall nicht genau ausmachen, auch Dieter Nittel verweist hierauf, denn „charakteristisch für Schulversagens-Verlaufskurven sind zeitliche Unschärfephase zwischen der Aufschichtung des Verlaufskurvenpotenzials und dem Manifest-Werden der Prozeßstruktur. Deshalb ist die exakte Identifizierung des Beginns einer Schulversagens-Verlaufskurve außerordentlich schwierig“ (Nittel 1992, S.294). Begründen lässt sich diese durch familiäre Problematiken, eine Verstrickung zwischen familialen und schulischen Konstellationen sowie vorwiegend durch schulische Problematiken (vgl. ebd., S.286).

¹⁷⁶ Die hier wie im folgenden Abschnitt in Klammern stehenden und das Verfasste einschränkende Begriffe rekurren auf die Tatsache, dass Sebastian in Klasse zehn erneut versetzungsgefährdet war, die schulischen Probleme also weder mit der Klassenwiederholung noch durch das Eingreifen der Eltern ihren Abschluss finden, sondern (vorerst) mit dem Wechsel an das Internat, welches Sebastian z. Zt. des Interviews noch besuchte. Insgesamt zeigt sich anhand von Sebastians Äußerungen im Interview, dass seine Noten auch nach dem Wiederholen der siebten Klasse nicht darauf verweisen, dass er nach Leistung strebte, diese bezeichnet er auch nach Wiederholen der siebten Klasse und Gesprächen mit den Eltern als „*immer noch {..., Anm. J.-L.R.} schlechte*“ (Orig. S.5, Z154).

innerfamiliäre Folgen. Sebastians Formulierung „*hab ich mich mehr oder weniger gefangen gehabt nachdem ich mit mein Eltern öfters darüber geredet hatte*“ verweist dabei auf ein labiles Gleichgewicht hinsichtlich der schulischen Leistungen bis Klasse neun. Diese genügten nach dem zweiten Durchlauf der siebten Klasse zumindest wiederholt zur Versetzung. Insbesondere der Einfluss der Eltern in Form von „*Gespräche(n)*“ führte letztlich dazu, dass die schulische Abwärtsspirale abgebremst werden konnte und eine Balance entstand.

Infolge der Konflikte mit den Eltern versuchte Sebastian sich mit der Schule und den dortigen Anforderungen zu arrangieren. Es gelang ihm, seine Leistungen (zeitweise) in mindestens dem für die Versetzung ausreichenden Bereich zu halten. Sebastian führt hier die Eltern somit als Bedingung dafür an, dass die Aufschichtung schulischen Versagens-Verlaufskurvenpotenzials endete. In Sebastians Reaktion auf die wiederkehrend nachlassenden Schulleistungen, die – wie bereits dargelegt – darin lag, die „*Unterschrift von mein Eltern zu fälschen*“, zeigt sich der Wunsch nach sozialer Wertschätzung vonseiten der Eltern. Gleichzeitig war sein Versuch, den Informationsfluss zwischen Schule und Elternhaus durch Unterschriftenfälschen zu unterbinden, der Beginn einer „*Verlaufskurventransformation*“ (Nittel 1992). Diese Strategie führte letztlich nicht langfristig zur Kontrolle des Informationsflusses, sondern vielmehr zu einer Verlagerung des Problems, nämlich zu einer Überformung des schulischen Verlaufskurvenpotenzials durch familiales.

Die Aussage „*gab dann halt auch Stress dann ähm kam halt wieder schlechte Zensurn*“ (Orig. S.4, Z125) deutet zwar an, dass es eine kurze Phase der Notenbesserung gab. Einerseits hatten die Eltern hinsichtlich der schulischen Leistungen mit ihren Gesprächsversuchen also vorübergehend eine stabilisierende Funktion, denn die Noten wurden zumindest nicht schlechter. Andererseits empfand Sebastian infolge ebendieser Gespräche mit den Eltern „*Stress*“, der sich in Form von Leistungsdruck auswirkte und dazu führte, dass die Leistungen erneut absackten. Folglich war für ihn das Fälschen der Unterschriften die Lösung dafür, eigenen Interessen nachzugehen und mit bzw. von den Eltern keinen „*Stress*“ mehr zu bekommen, wie bereits a.a.O. ausgeführt.

Dieser wahrgenommene Stress war die Bedingung dafür, dass Sebastian sich in schulischer Hinsicht überhaupt gezwungen sah, sich zu verhalten und aufgrund seines Handelns in Form von Unterschriftenfälschen auch dafür, dass eine Verlaufskurve im familialen Kontext einsetzte. Hierin zeigt sich, dass er sich der schulischen Situation zunehmend ohnmächtig gegenüber sah und an Handlungsautonomie einbüßte, da seine Optionen, die Situation zu bewältigen, von ihm selbst als eingeschränkt wahrgenommen wurden (vgl. auch Nittel 1992, S.295). Letzteres äußerte sich schließlich darin, dass er – nicht zuletzt aufgrund seiner starken Orientierung an Freizeit und Spaß, jedoch gleichzeitig seinem Wunsch, die familiäre Harmonie zu wahren – die Unterschrift der Eltern fälschte. Das Fälschen wurde damit zu Sebastians persönlicher Lösung resp. seinem individuellen Bearbeitungsversuch dafür, leistungsdruckauslösende Gespräche mit den Eltern zu umgehen. Insofern werden die Eltern implizit als mitschuldig hierfür thematisiert. Gleichzeitig liegt im Unterschriftenfälschen ein wesentlicher Aspekt für den Verlust von Handlungsoptionen aufseiten

Sebastians, damit verbunden bedingte sein Handeln die Aufschichtung familialen Verlaufskurvenpotenzials:

„ähm meine Eltern meinten zu mir dass wenn wenn ich sie anliegen würde wär das die größte Enttäuschung für sie [ja] aber für mich war die größere Enttäuschung schlechte Noten nach Hause zu bring weil auch wenn meine Eltern gesagt habn wir lieben dich auch wenn du auf ner Hauptschule bist dacht ich irgendwie meine Eltern sind halt beide Unternehmer und deswegen wollt ich dann da schon irgendwas zeigen“ (Orig. S.4, Z126-131).

Sebastian wusste, so lässt sich obiger Interviewausschnitt deuten, um die Bedeutung der Norm der Ehrlichkeit für beide Elternteile. Die harmonische Eltern-Kind-Beziehung wäre durch sein unmoralisches Handeln in Form seiner Unehrlichkeit gefährdet. Hierauf war er entsprechend vorbereitet. Es deutet sich in obigem Interviewauszug Sebastians Problematik an, denn er hat den elterlich bedeutsamsten und beziehungsstiftenden Kodex der Ehrlichkeit verletzt. Gleichzeitig konnte er in seinen Augen nur so dem „Stress“ mit ihnen und durch sie entgehen, ohne sich in seinen Interessen einschränken zu müssen.

Das Fälschen war somit die einzige für ihn adäquate Möglichkeit, familiäre Harmonie aufrechtzuerhalten und die Eltern trotz unzureichender Leistungen (vorerst) nicht enttäuschen zu müssen. Sebastians Handeln führte jedoch dazu, dass sich familiales Verlaufskurvenpotenzial aufschichtete, da die familiäre Harmonie nur zeitweise hergestellt bzw. aufrechterhalten werden konnte. Insgesamt bzw. auf lange Sicht war diese vermutlich gefährdet, denn die Eltern hätten sicherlich spätestens beim Zeugnis Einsicht verlangt. Die Verstrickung schulischen und familialen Verlaufskurvenpotenzials entstand folglich dadurch, dass er zu diesem Zeitpunkt noch schulpflichtig war und die Eltern ihre Verantwortlichkeiten (z.B. das Unterschreiben von Klassenarbeiten und Zeugnissen bis zur Volljährigkeit), welche sie ggü. Schule zu erfüllen hatten, ernst nahmen. In Sebastians Fall hatte – um dieses Risiko wusste er von vornherein – sein schulisches Handeln auch innerfamilial Folgen, da er die bedeutsamste Familien-Norm missachtet, indem er unehrlich war.

In Sebastians Formulierung dessen, dass es für ihn schlimmer wäre, schlechte Leistungen vorzeigen zu müssen als zu lügen, zeigt sich ein weiteres Problem, welches er – anders als die Eltern – empfand: Obwohl die Eltern ihm vermitteln wollten, dass sie ihn lieben, auch wenn er nicht das Abitur erreichen würde, verweist die Erwähnung der Hauptschule darauf, dass das Erfahren emotionaler Anerkennung an ein Mindestmaß schulischer Bildung gekoppelt ist und damit verbunden nicht losgelöst vom Besuch eines bestimmten Bildungsganges.

Dass (gymnasiale) Bildung bedeutsam für die Eltern ist, wird mit den elterlichen Worten *„wir lieben dich auch wenn du auf ner Hauptschule bist“* innerfamilial zwar nicht direkt thematisiert. Es schwingt neben der Erwähnung einer Schulform in diesem Kontext aber auch im Management der Eltern hinsichtlich der Schulwahlentscheidungen und dem Entstehen von Stress resp. Leistungsdruck durch Gespräche mit ihnen mit. Sebastian wird hierüber auf einen möglichen, mit dem Hauptschulbesuch verbundenen Makel hingewiesen. Er misstraut den Eltern, ihn, würde er die

Hauptschule besuchen, genauso zu lieben wie als Gymnasiast. Es zeigt sich durch die Erwähnung der Hauptschule, dass schulische Leistungen für die Eltern zwar nicht so bedeutsam sind wie Ehrlichkeit, als vonseiten der Eltern bedingungslos geliebt fühlt Sebastian sich dennoch nicht. Denn ihm ist bewusst, dass ein Hauptschulbesuch mit dem gemeinsam geteilten Wissen darüber, dass die Erwartungen an einen Unternehmersohn nicht erfüllt wären und Sebastian ihnen auf der Ebene der Formalleistungen nicht ebenbürtig wäre, verbunden. Sebastian thematisiert zudem die Freiberuflichkeit der Eltern und zieht diese als Begründung für seine Gymnasialorientierung an. Sein Bedürfnis nach elterlichem Stolz und sozialer Wertschätzung aufgrund von Leistungsfähigkeit wird über deren Berufserfolg begründet. Da er dieser Leistungsfähigkeit ohne zu lernen nicht gerecht werden kann, versuchte er seine – mit dem Empfinden eines Scheiterns an den elterlichen Erwartungen verbundenen – Noten zu vertuschen.

Die Erwähnung der Hauptschule verweist letztlich auch darauf, dass zwar Lügen die größte Enttäuschung für die Eltern darstellen, darunter jedoch weitere Aspekte stehen, die über Stolz oder Enttäuschung aufseiten der Eltern entscheiden. Insofern hat Sebastian die ‚Qual der Wahl‘, denn so oder so sind die Eltern enttäuscht. Für ihn stellte sich aufgrund der elterlicherseits nur impliziten Thematisierung der Orientierung an höherer Bildung die Frage, was das geringere Übel ist: Eine Enttäuschung auf der Leistungs- oder auf Beziehungsebene zu sein. In letzterem sah er die Chance, dass die Enttäuschung nicht (sofort) eintritt, da die Unehrlichkeit nicht zwangsweise (sofort) ‚auffliegt‘ und er somit nicht unmittelbar eine Abwertung seiner Leistungen und Person erfährt. Möglicherweise fühlte er sich emotional derart eng verbunden mit den Eltern, dass er nicht mit Sanktionen ebendieser rechnete, sondern daran glaubte, dass die elterliche Zuneigung nicht durch Unehrlichkeit erschüttert werden könnte und die Eltern ihm sein Fehlverhalten verzeihen würden.

Sebastian verbindet mit dem Fälschen der Unterschriften schließlich die Chance darauf, den Schein des Daseins als leistungsstarker Schüler zu wahren und den Eltern ebenbürtig sein zu können. Hierfür riskiert er, für die Eltern die größtmögliche Enttäuschung zu sein. Die Eltern führen zwar einen Moraldiskurs, auf diesen geht Sebastian jedoch nicht ein, vielmehr misstraute er den Eltern, ihn tatsächlich unabhängig seiner Leistungen zu lieben. Er wollte nicht unterstützungsbedürftig wirken auf sie bzw. mit einem Makel geliebt werden.

Die Überlagerung schulischen durch die Aufschichtung familialen Verlaufskurvenpotenzials insbesondere verbunden mit Sebastians Unehrlichkeit infolge des empfundenen Leistungsdrucks wurde auch durch die Französischlehrerin mitbewirkt, die Sebastian mit seiner Unehrlichkeit konfrontierte und ihm die Möglichkeit einräumte, sich selbst ggü. den Eltern zu erklären:

„sie {die Französischlehrerin, Anm. J.-L.R.} hat gemerkt dass ich die Unterschrift gefälscht hatte [ja] und meinte so äh dann wurd ich per Durchsage zu ihr gerufen [mhm] und ich wusst oder ich konnte mir schon denken um wasses geht und dann bin ich halt zu ihr gegang und sie meinte Sebastian du weißt schon dass das Urkundenfälschung is und was weiß ich hat ziemlich lange auf mich eingeredet und meinte aber sie würd mir nochma ne Chance geben dass ich das dann bis nächste Woche dann mit mein Eltern kläre ansons= äh anstatt es ihr meiner Mama selber zu sagen [ja] und das hat mich das hat mich doch das

hat mich schon geprägt würd ich sagen weil das fand ich ziemlich beeindruckend“ (Orig. S.7, Z230-238).

Obiger Interviewausschnitt verdeutlicht, dass die Französischlehrerin, die wie Sebastian a.a.O. im Interview herausstellt, „*immer sehr streng {war, Anm. J.-L.R.} aber auch {..., Anm. J.-L.R.} sowas Mütterliches“ (Orig. S. 7, Z229f)* hatte, einen Rahmen vorgab, in welchem Sebastian die Möglichkeit gegeben wurde, eigene Fehler selbst zu beheben, bevor Sanktionen drohen bzw. die Lehrerin selbst an die Eltern herantritt. Das Erfahren dieser irregulären Verhaltensweise vonseiten der Lehrerin ist für Sebastian auch nachhaltig „*beeindruckend“*. Dies einerseits, weil Sebastian diese Lehrerin ansonsten als streng wahrnahm und andererseits, da sie seinem Empfinden nach ein für eine Lehrerin nicht per se erwartbares Verhalten zeigte. Für ihn war das Gespräch mit der Französischlehrerin eine positive Erfahrung. Er fühlte sich als Individuum wahrgenommen und anerkannt und verweist in diesem Kontext auch auf ihre Funktion als Wissensvermittlerin, die ihn darauf hinwies, dass sein Handeln nicht nur moralisch fragwürdig, sondern auch illegal ist. In der Situation fühlte sich Sebastian folglich als moralisch zurechnungsfähige und ihr ebenbürtige Person angesprochen, indem ihm zugetraut wurde, dass er den Eltern gegenüber seine Fehler selbst eingestehen kann und das illegale Handeln unterlässt. Gleichzeitig wurde ihm entsprechendes Vertrauen in Hinblick darauf, dass er dies auch tun würde, sofern er die Freiheit bekommt, es ihnen selbst zu sagen, entgegengebracht.

Vermutet werden kann, dass die von Sebastian im Interview thematisierte empfundene Mütterlichkeit der Lehrerin sich in ebendieser Situation zeigte, in welcher sie sich für Sebastian als ganze Person und nicht in seiner Schülerrolle interessierte. Im Interview wird jedoch ersichtlich, dass Sebastian diese vonseiten einer Vertreterin der Institution Schule gebotene Möglichkeit nicht genutzt hat. Vielmehr waren die Eltern es, die sich wunderten, dass Klausuren nicht mehr zum Unterschreiben vorgezeigt wurden. Folglich unterbanden sie Sebastians Versuche, Informationen über seinen Leistungsstand nicht weiterzuleiten:

„nachdem meine Eltern mich öfter drauf angesprochen habn und gemeint haben wolln wir dein Lehrer wir könn auch deine Lehrer anrufen [hm] weil die Klausur hätte schon längst wieder gekommen sein oder hätten wir schon wieder zurück bekomm haben müssen dann hab ich gesagt ja mach doch weil ich gedacht hab die rufen jetz nich um zehn Uhr abends beim Lehrer an [hm] ham sie dann doch getan das hab ich dann für paar Wochen gelassen [ja] dann bin ich aber wieder so ins alte Muster zurückgefalln“ (Orig. S.5, Z137-143).

Sebastian verweist mit seiner Aussage, dass die Eltern den Lehrer anriefen, hier auf einen Überraschungsmoment seinerseits. Er hatte nicht damit gerechnet, dass die Eltern ihm so wenig Vertrauen entgegenbrachten, dass sie seine Aussagen anzweifelten und auf deren Wahrheitsgehalt hin überprüfen würden. Das Kontrollhandeln der Eltern verweist auf eine mit dem Vertrauensbruch verbundene Missachtung des Sohnes in dieser Situation. Hier wird das Fürsorgeverhalten der Eltern geprägt durch ihr Informationsbedürfnis im Hinblick auf Schulnoten. Damit sind weniger das unmittelbare Wohlergehen und die Person des Kindes zentral und handlungsleitend, sondern das Wissen darum, inwiefern die familial bedeutsame Norm der Ehrlichkeit eingehalten wird. Nachdem

die Eltern Sebastians Unehrlichkeit aufgedeckt hatten, hat dieser versucht, das Fälschen der Unterschriften zu unterlassen – dies gelang ihm nur für die Dauer von ein „*paar Wochen*“.

Hierin wird deutlich, dass Sebastian lediglich zeitweise unterbinden konnte, unehrlich zu sein. Zurückzufallen „*ins alte Muster*“ bedeutet, es fand kein Umdenk- resp. „biographischer Wandlungsprozeß“¹⁷⁷ (Schütze 1984, S.92) statt, sondern die Balance der familialen Verlaufskurve blieb prekär und instabil. Sebastians Wunsch nach sozialer Wertschätzung aufgrund seiner Schulleistungen bzw. der Wunsch, den Eltern keine schlechten Leistungen zeigen zu müssen, führte schließlich dazu, Klassenarbeiten erneut eigenhändig zu unterschreiben. Den Eltern hätte Sebastian seines Erachtens alternativ hierzu nur gerecht werden können, indem er seine Freizeit mit schulischem Lernen verbringt. Dies war für ihn aufgrund seiner Orientierung am besten Freund, der „*überall 15 Punkte gehabt [ja] und hat nie was für die Schule gemacht*“ (Orig. S.4, Z133f) hat und seinem Interesse, in der Freizeit mit diesem zu „*chilln*“ (Orig. S.4, Z135), die einzige Möglichkeit, die Gespräche mit den Eltern und den Leistungsdruck (vorübergehend) abzuwenden.

Das eigene Leistungsversagen wird aufgrund seiner als ggü. dem besten Freund als naturgegebenen empfundenen und geringeren Intelligenz als eigenes Schicksal hingenommen. Es zeigt sich hierin die Orientierung an Freizeit als gemeinsam gestalteter Zeit mit dem Freund und eine Abwehr von Verantwortlichkeit für die eigenen Leistungen. Die Einbußen im Freizeitbereich, welche er hätte hinnehmen müssen, um seinem Leistungsabfall gegenzusteuern, wären für ihn vor diesem Hintergrund zu hoch gewesen. Dies rührt daher, dass auch der Freund als positiv besetzter, biografisch relevanter Anderer erscheint, an dem Sebastian sein Handeln ausrichtete. Sebastian lebte gemeinsam mit diesem ein an gegenwärtiger Bedürfnisorientierung und Spaß ausgerichtetes Jugendmatorium aus, wenngleich er versuchte, den elterlichen Erwartungen an transitorisches Verhalten durch Fälschen der Unterschriften nachzukommen (vgl. hierzu auch Reinders 2006). Die Anforderungen, welche Sebastian an sich selbst gestellt hat und die er ggü. den Eltern erfüllen wollte bzw. möchte, sind für ihn schließlich auf der Handlungsebene langfristig nicht einlösbar, denn er möchte seine Freizeit nicht mit Lernen verbringen.

Er vertraute folglich darauf, dass die Eltern den Grund für seine Unehrlichkeit verstehen. Er kann sein Dilemma, welches bis heute darin besteht, dass er die Eltern zufriedenstellen möchte durch das Erbringen guter (bzw. dem Ausbleiben schlechter) schulischer Leistungen einerseits und seiner Orientierung an Freizeit und Spaß mit dem Freund bzw. im Internat mit Freunden und Freundin andererseits, nicht anders lösen. Zwar wird Ehrlichkeit eingeführt als innerfamilial höchste moralische, unhinterfragbare Norm. Die empfundene Bedeutung gymnasialer Bildung für die Eltern wurde an Sebastian jedoch auch herangetragen und führte ihn überhaupt erst in dieses Dilemma. Die eigenen Werte zu vertreten war für Sebastians Eltern wichtiger als seine empfundene Notsituation zu verstehen, wie im Folgenden dargelegt wird.

¹⁷⁷ Zum Begriffsverständnis vgl. Schütze 1984, S.92 sowie Kapitel 3 dieser Arbeit und die Falldarstellung Stefanie Kluge in 5.1.

c.) Das Erfahren der „letzte{n} Chance“

Die Eltern kontrollierten die Einhaltung der für sie bedeutsamsten innerfamiliären Norm der Ehrlichkeit etwa durch Anrufe bei Sebastians Lehrern und sanktionierten die Missachtung ebendieser Normen. Die Folgen, welche Sebastian erfahren hat, reichten bis zum drohenden Ausschluss aus der Familie:

„wo mein Vater meinte {..., Anm. J.-L.R.} wenn ich kein Platz in der Familie suche soll ich dann also dann bin ich hier nich [lachend] erwünscht+ sozusagen [ja] und dann fing halt meine Mama an zu weinen und ähm die ham das dann halt untereinander geklärt und dann hab ich halt noch sozusagen letzte Chance gegeb= äh bekomm“ (Orig. S.5, Z146-152).

Es zeigt sich durch das von Sebastian im Interview thematisierte Weinen der Mutter, dass diese die Reaktion des Vaters auf Sebastians Unehrlichkeit nicht teilte und gefühlsmäßig mitgenommen war von dessen durch emotionale Kälte ggü. dem Sohn gekennzeichnete Äußerung. Es wird einerseits deutlich, dass Sebastian das Wohlergehen der Eltern durch eigenes Verhalten steuern kann, was auf eine enge Bindung zwischen ihnen verweist. Andererseits kommt zum Ausdruck, dass die Eltern Unstimmigkeiten untereinander besprachen und einen Kompromiss aushandelten. Sebastian sah diesen darin, die „letzte Chance“, Teil der Familie sein zu können, bekommen zu haben. Die Begrifflichkeit verweist auf Sebastians empfundene Prekarität der Situation. Deutlich wird, dass Sebastian den Vater als Respektperson wahrnimmt und mit dessen Reaktion nicht gerechnet hatte, jedoch an den Wahrheitsgehalt von dessen Worten glaubt(e). Sebastians Empfinden nach positionierte sich der Vater in der Situation als jemand, dessen eigenes Wohl nicht davon abhängt, ob der Sohn, sofern er nicht ehrlich ist, bei ihm lebt. Die Einhaltung von Regeln hat für diesen Sebastians Empfinden nach höhere Priorität als das Zusammenleben als Familie.

Die empfundene Rationalität des Vaters führte schließlich dazu, dass sich das sich aufgeschichtete, familiäre Verlaufskurvenpotenzial nicht zu einer Verlaufskurve verfestigte, vielmehr führte dies zu einem Beenden des sich aufschichtenden Verlaufskurvenpotenzials – zumindest im familialen Kontext: Sebastian war zwar schockiert, nahm aber seine aufgrund der elterlichen Aushandlung empfundene „letzte Chance“ auf Eingebundenheit in den familialen Rahmen wahr. Ihn prägte die väterliche Aussage insofern, als dass diese folgenreich auf der Handlungsebene war und er aufgrund des Glaubens, dass innerfamiliäre Zugehörigkeit nicht per se besteht, von da an auch schlechte Leistungen vorzeigte und die Unehrlichkeit unterließ. Er anerkennt seinen Vater als „rational“ und als jemand, der zu seinen Worten steht. Dies hat er in Bezug auf dessen berufliche Tätigkeit erlebt und bezieht dies auch auf seine Beziehung zum Vater:

„mein Vater is nich skrupellos aber der denkt halt sehr rational was die Firma angeht er meint wie du spurst nich dann musste gehn [hm] das is knallhart und ich sitz dann so die tun mir leid wenn der jemanden feuert oder sowas [hm] ich denk mir so das kannst du doch nich machen so [ja] der hat doch ne Frau und n Kind und was weiß ich und er so ja der hat zwei Abmahnungen bekomm und sowas und das find ich halt auf der andern Seite wieder beeindruckend“ (Orig. S.27, Z904-910).

Es zeigt sich in obigem Interviewausschnitt, dass die empfundene väterliche Rationalität sich nicht nur auf den familialen Rahmen bezieht, sondern der Vater auch in der Firma darauf bedacht ist,

dass die Mitarbeiter sich dortigen Anforderungen und Erwartungen anpassen, dies ist Sebastian bewusst. Dementsprechend werden bereits abgemahnte Mitarbeiter gekündigt. Dieses Handeln des Vaters überträgt er hier auf das ‚Unternehmen‘ Familie. Sebastian hat in der Firma unmittelbar miterlebt, dass der Vater seine Drohungen in die Tat umsetzt, und nimmt die eigens erfahrene Drohung des Vaters entsprechend ernst. Dessen, einer zweiten Abmahnung ggü. einem Mitarbeiter folgend, geäußerte Formulierung *„du spurst nich dann musste gehn“* ist ihm nachhaltig präsent. Ihm ist somit auch aus anderen Kontexten bewusst, dass dieser zwar nicht sofort jemanden ‚rauswirft‘, jedoch nach wiederholtem Fehlverhalten durchaus dazu bereit ist.

Sebastians wahrgenommene *„letzte Chance“* im familialen Kontext könnte letztlich mit dieser Erfahrung zusammenhängen. Sebastian selbst erkannte, so lässt sich also parallel hierzu deuten, seine letzte Abmahnung in der *„letzte{n} Chance“* auf Zugehörigkeit zur Familie. Er machte folglich die Erfahrung, dass er die Wahl hat zwischen Ehrlichkeit, Unterordnung sowie Gehorsam und familialer Nicht-Zugehörigkeit. Insofern sind seine familiale Situation prekär und seine Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt, möchte er sich weiterhin als Bestandteil der Familie und liebenswürdig erfahren. Demgegenüber steht Sebastians bedingungslose Liebe gegenüber seinen Eltern, welche er mit den Worten *„also ich liebe meine Eltern über alles meine Familie is für mich echt alles“* (Orig. S.5, Z144f) zum Ausdruck bringt. Die bedingungslose Anerkennung wird von Sebastian als nicht wechselseitig wahrgenommen, sondern vielmehr erkannte er im Moment der Drohung mit familialem Ausschluss vonseiten des Vaters, dass für ebendiesen die Einhaltung von familialen Normen Voraussetzung ist, um sich als liebenswürdig zu erfahren. Sebastian selbst hält jedoch nach wie vor an seiner bedingungslosen Liebe ggü. den Eltern fest.

Sebastian entschied sich infolge der Reaktion des Vaters schließlich dafür, die schlechten Noten zu Hause vorzulegen. Wie das bereits im Kontext des biografischen Portraits angeführte Zitat von Sebastian veranschaulicht, war damit zwar die familiale, nicht jedoch die schulische Versagensverlaufskurve beendet:

„jaa dann gings bis zur zehnten gut ich hab halt das mit den Klausurn gelassen weil mich das so geschockt hatte ähm hab trotzdem immer noch schlechtere= schlechte Noten nach Hause gebracht“ (Orig. S.5, Z148-155).

Die väterliche Reaktion hat Sebastian und seine Orientierung hinsichtlich des Umgangs mit schlechten Noten bzw. des Erfüllens von Leistungserwartungen nachhaltig geprägt und diesen Wandel auf der Handlungsebene ausgelöst. Seiner Erkenntnis nach sind das Erfahren emotionaler Zuwendung und kognitiver Achtung vonseiten der Eltern gekoppelt an eine Orientierung an (gymnasialer) Bildung sowie – und vor allem – an das Einhalten familial bedeutsamer Normen. Denn der Grad der Anpassung an elterliche Erwartungen in diesen Bereichen ist in Sebastians Augen nicht nur für das Erfahren von sich als leistungsstark bedeutsam. Vielmehr ist damit verbunden für ihn auch eine Rückmeldung darüber, inwiefern er sich aufgrund der Nichterfüllung von eigenen sowie elterlichen Bildungserwartungen mit einem Makel ausgestattet ist. Sebastian verhält sich dementsprechend angepasst, auch um die familiale Zugehörigkeit und seinen Status als

liebenswertes Familienmitglied nicht zu gefährden, was die Verlaufskurvendynamik im familialen Kontext beendete und die ihm so bedeutsame innerfamiliäre Harmonie wiederherzustellen verhalf. Die Worte des Vaters sind Sebastian heute präsent und haben ihn nicht nur damals „*geschockt*“, sondern auch nachhaltig geprägt, sodass sie zu einem einschneidenden Erlebnis von biografischer Bedeutung wurden. Dass er bis heute nicht verarbeitet hat, dass sein Vater ihn in seiner Person und in seinem Status als Familienmitglied dermaßen missachtete, wird im Interview an verschiedenen Stellen deutlich, an welchen er wiederholt betont, dass er mit der väterlichen Rationalität nicht gerechnet hatte und zeigt sich auch anhand seiner starken Orientierung am Wohl der Eltern.

Trotz dieser Erfahrungen im familialen Kontext und des unmittelbar bevorstehenden Abiturs hofft er auch z. Zt. des Interviews auf ein ‚Wunder‘ und beschreibt seine fehlende Lernmotivation als natürlich gegeben und nur schwer revidierbar, sodass auch die Balance der schulischen Verlaufskurve prekär ist, wie im Folgenden dargelegt wird.

5.2.3. Der Wunsch nach Vereinbarkeit von Freizeitorientierung und dem Bestehen des Abiturs – „*ich hoffe dass das in den nächsten paar Wochen ma endlich Klick macht*“

„zwar bin ich halt immer noch kein Überflieger [ja] ähm weil ich einfach stinkend faul bin und immer noch nichts mache [ja] und ich hoffe dass das in den nächsten paar Wochen ma endlich Klick macht aber ich komm trotzdem weiter also es klappt schon irgendwie“ (Orig. S.23, Z577fff).

Sebastian verweist in obiger Sequenz darauf, dass er mit mehr Motivation Leistungen bringen könnte, jedoch „*stinkend faul*“ ist und daher auf einen von außen initiierten Anstoß wartet, sodass der Aufwand für ihn Sinn ergäbe. Die Formulierung, in naher oder ferner Zukunft anders als gegenwärtig möglicherweise ein „*Überflieger*“ zu sein, impliziert sein Glaube an seine eigentlichen Fähigkeiten ebenso wie seine Orientierung an Spaß und Freizeit. Zwar ist ihm bewusst, dass es hinsichtlich der nahenden Abiturprüfungen nicht falsch wäre, zu lernen. Dennoch erscheint ihm die Aufopferung seiner Freizeit hierfür „*noch*“ zu groß. Gleichzeitig ist er stolz darauf, es trotz minimalen Lernaufwands geschafft zu haben, nun kurz vor dem Abitur zu stehen und zuletzt wiederkehrend ausreichend Leistungen erbracht zu haben. Sebastian erfährt hierüber, dass er wiederholt jenes Mindestmaß des Geforderten erbringt, um „*weiter*“ zu kommen, denn er wurde in den letzten fünf Jahren – und im Fall des Wechsels an das Internat sogar ohne ausreichende Leistungen hierfür erbracht zu haben – in die jeweils nächste Klassenstufe versetzt. Diese Erfahrungen lassen ihn positiv auf das nahende Abitur blicken.

Deutlich wird anhand von Sebastians Aussage auch, dass er das Leistungsprinzip zwar verinnerlicht hat, ihm also bewusst ist, dass eigene Leistungen wichtig und mit Lernaufwand verbunden sind, ihm die Kosten bzw. die Einbußen im Freizeitbereich hierfür jedoch zu groß erscheinen. Eine wesentliche eigene Stärke erkennt er folglich darin, ohne großen Aufwand wiederkehrend versetzt worden zu sein. Dies gelang ihm in der siebten Klasse einmalig nicht, in der zehnten Klasse wurden seine unzureichenden Leistungen geschönt, sodass er versetzt werden konnte. Hierin zeigt sich,

dass seine Leistungseinbrüche nie prägende Konsequenzen hatten. Das Wiederholen der siebten Klasse wird vor dem Hintergrund der Orientierung an den Eltern, welche ebenfalls eine Klassenstufe wiederholt haben, normativ gewendet, und die Versetzung auf das Internat war von außen initiiertes ‚Glück‘ für ihn. Letztlich ist denkbar, dass er erwartet, das Abitur ohne größeren Aufwand betreiben zu müssen, zu erreichen: Sebastian im Interview die evidente Erfahrung aus, dass die Eltern seinen schulischen Weg mitbestimmen, dies betrifft Grundschulwahl und Versetzung in die elfte Klasse ebenso wie die Wahl des Internats. Dies impliziert die Erfahrung, dass die eigene Leistung nicht zwangsweise zentral ist für die eingeschlagene Schullaufbahn, sondern der familiäre Hintergrund resp. die Bemühungen und Bildungsaspirationen der Eltern dazu führen können, dass Wege eingeschlagen werden können, die allein aufgrund der eigenen Leistungen in der Form nicht möglich wären (vgl. insbes. die Versetzung in die elfte Klasse).

Es zeigt sich a.a.O. im Interview, dass Sebastian um die Erwartungen, welche an einen Schüler gestellt werden, weiß. Dies zeigt sich auch in folgender Aussage:

„wenn ich das in Prozentzahlen ausdrücken müsste [joa] wärn das glaub ich 70 Prozent für Spaß und 30 Prozent für Schule [ok] und ich weiß dass es mindestens 80 für Schule und 20 für Spaß sein sollte“ (Orig. S.39, Z1314fff).

Die Anpassung an die mit dem Status eines guten Schülers verbundenen Erwartungen wäre für Sebastian mit einer weitgehenden Einschränkung seiner Freizeit verbunden. Aufgrund seiner bisherigen schulischen Erfahrungen hat er internalisiert, dass er (meistens) ohne viel Lernaufwand ebenjene Noten schreibt, welche er braucht, um versetzt zu werden. Mit den Worten *„irgendwie bin ich jetzt aber auch die letzten Jahre immer durchgerutscht“* (Orig. S.39, Z1319) drückt er den Grund für seine schulische Einstellung selbst aus. Ihm fehlt bisher das einschneidende Erlebnis, welches ihm bewusst macht, dass er lernen muss, wenn er den angepeilten Studiengang studieren (*„n duales Studium {..., Anm. J.-L.R.} Wirtschaftspsychologie {..., Anm. J.-L.R.} Unternehmensberatung“* (Orig. S.46, Z1552fff)) und in die elterliche Firma einsteigen möchte. Gleichzeitig verweisen seine obigen Äußerungen darauf, dass er auf Hilfe von außen – etwa durch die Aufnahme in den Familienbetrieb vonseiten der Eltern – hofft bzw. im Notfall hierauf spekuliert, wie er auch a.a.O. im Interview ausführt.

Direkte elterliche Unterstützung hinsichtlich Schulleistungen etwa durch die alltägliche Hausaufgabenhilfe und/oder Lernkontrolle wie in Stefanie Kluges Fall wird im Interview nicht thematisiert. Die Verantwortlichkeit für die Leistungen obliegt hier vielmehr vorwiegend der Schule. Sebastian betont im Rahmen des Internatsbesuches, dass die Eltern sich hinsichtlich in Bezug auf seine Leistungen *„eher aufs Internat verlassen“* (Orig. S.43, Z1394f). Die Verantwortung für erbrachte Leistungen wird zumindest in Bezug auf die Gegenwart¹⁷⁸ an die Institution abgegeben.

¹⁷⁸ Die Tatsache, dass Sebastians Unehrlichkeit in der neunten und zehnten Klasse zu einem Eingreifen der Eltern führte, zeigt jedoch, dass sie zumindest im ‚Notfall‘ intervenieren, also dann, wenn sie bemerken, dass Noten vorgezeigt werden müssten, dies jedoch ausbleibt.

Das elterliche Verhalten ist aus Milieuperspektive nicht außergewöhnlich. Vielmehr erscheint die Abgabe von Verantwortung hinsichtlich der schulischen Belange an die Institution dort ‚Normalität‘ (vgl. Merkle/Wippermann 2008, S.88 und S.93). Sebastians Erfahrung, dass die Eltern die Leistungsverantwortung an die Pädagogen im schulischen sowie im Internatskontext delegieren, könnte zu seiner schulischen Orientierung beigetragen haben. Denn ihm scheint die Bedeutung des schulischen Lernens für die eigene Zukunft nicht bewusst zu sein, wie er auch in Bezug auf das Erreichen eines Schulabschlusses im Internat mit den Worten *„klappt schon irgendwie“* betont. Insofern liegt in seinen Aussagen ein Verweis darauf, dass die Eltern ihm die mit dem schulischen Habitus verbundenen Erfordernisse nicht nahebringen konnten. So bleibt ihm die Hoffnung auf eine innere Eingebung (*„hoffe dass das {..., Anm. J.-L.R.} ma endlich Klick macht“*) oder einen Anstoß von außen bzw. ein erneutes, ‚rettendes‘ elterliches Steuerungshandeln bzgl. seiner Bildungslaufbahn.

Die Anerkennung aufgrund von guten schulischen Leistungen ist für Sebastian letztlich auch weniger bedeutsam als etwa für Stefanie Kluge, da er vonseiten der Eltern erfahren hat, dass es wichtigere, die Zugehörigkeit zur und Anerkennung in der Familie bestimmende Normen gibt. Hinzu kommt andererseits, dass Leistungen in seinem Freundeskreis keine Rolle zu spielen scheinen bzw. diese nicht freundschaftsstiftend sind. Im Fall von Stefanie hingegen zeigt sich, dass diese auf das Erbringen von (Best-)Leistungen verwiesen ist, möchte sie vonseiten der Mutter emotionale Zuwendung und kognitive Achtung erfahren (vgl. hierzu auch die Falldarstellung Stefanie Kluge in Kapitel 5.1.).

Anders als Stefanie, die das Einserrabitur für ihre Zukunftsplanung benötigt, hofft Sebastian im Notfall auf die erneute Unterstützung resp. Krisenintervention vonseiten seiner Eltern. Dass er bezüglich des nahenden Schulabschlusses keine Angst hat oder Unruhe verspürt, verweist darauf, dass ihm – womöglich aufgrund seiner familialen und Milieuherkunft – durchaus bewusst ist, dass er *irgendwie* eine gute, finanziell abgesicherte Zukunft haben wird, wenngleich sein Vater ihn von diesem naiven Denken bereits versuchte abzubringen:

„mein Vater meinte zu mir ich wollte so lange in in diese Firma reingehn mit meim Bruder und mein Vater meinte einfach zu mir ja wenn du die Voraussetzungen nich bringst die Qualifikationen warum sollten wir dich dann da als Chef [hm] also warum solltest du hier übernehm [lachend] ich nur so Scheeeiße+ [lacht] aber (lacht) also der haut dann immer so Sprüche raus [ja] und ich so gut komplette [lachend] Zukunft geplatzt+“ (Orig. S.27, Z911-916).

Sebastians selbsterklärtes Ziel, bei den Eltern einzusteigen und die Firma später zu übernehmen, scheint für ihn trotz väterlicher Ansprache, in welcher dieser auf die Notwendigkeit entsprechender Voraussetzungen für eine Firmenmitarbeit oder -übernahme hinweist, nicht damit verbunden zu sein, einen erhöhten Lernaufwand zu betreiben, um die geforderten Voraussetzungen (Abitur, Studium) zu erfüllen. Denkbar ist vor dem Hintergrund obigen Interviewausschnitts, dass er sich der Mitarbeit und späteren Übernahme des Familienunternehmens sicher ist, denn die väterliche Aussage wird dort als typischer väterlicher ‚Spruch‘ abgetan und hierüber in ihrem

Bedeutungsgehalt abgeschwächt. Sebastians Aussage könnte auch ein Verweis darauf sein, dass er damit rechnet, dass die Eltern ihn unterstützen, sofern er keinen passenden Studien- bzw. anschließend Arbeitsplatz bekommt. Über seinen weiteren Werdegang bzw. die notwendigen Zwischenschritte – etwa ein an Leistungen gemessener Zugang zum Studium sowie Studienerfolg äußert er sich nicht. Die eigene Zukunft hängt scheinbar maßgeblich davon ab, zu glauben, dass die Eltern ihm den schon lange bestehenden Wunsch erfüllen, in das Familienunternehmen einzusteigen.

Sebastian beschreibt sich – dies passt zu obigen Ausführungen – im Interview nicht als leistungsstark, sondern es genügt ihm, auch vor dem Hintergrund seiner Freizeitorientierung, mit möglichst wenig Aufwand das Abitur bestehen, wie er implizit auch in folgender Sequenz andeutet:

„also ich bin im Sport immer noch sehr ehrgeizig glaub ich und da bin ich (.) da will ich auch zumindest gut spielen [hm] in der Schule denk ich mir so ok alles über fünf Punkte is gut [ok] und alles darunter is schlecht und wenn s über zehn Punkte is bist du cool“ (Orig. S.39f, Z1325fff).

Es zeigt sich damit in Sebastians Fall trotz enormer Orientierung an den Eltern kein Wunsch nach einem schnellen Übergang ins Erwachsenenleben und an Bildung bzw. Leistung wie bei Reinders (2006; vgl. hierzu auch meine Ausführungen in der Fallrekonstruktion Maximilian Kowalski in 5.3.1.) herausgearbeitet, sondern eine Orientierung an elterlichen Verhaltenserwartungen, welche für Sebastian nicht seiner Freizeitorientierung zuwiderläuft. Im sportlichen Bereich beschreibt Sebastian sich als fair und ehrgeizig. Aufgrund seiner sportlichen Fähigkeiten und langjährigen Mitgliedschaft im Tennisverein sei es ihm hier bedeutsam, gute Leistungen zu zeigen und diese auch honoriert zu bekommen.

Sebastian differenziert in obigem Interviewauszug zwischen Schule und Sportunterricht, was darauf verweist, dass er kognitive Lernprozesse dem theoretischeren Unterricht im klassischen Lehr-Lern-Arrangement zuschreibt. Demgegenüber steht der Sportunterricht, dieser ist ihm zufolge damit verbunden, etwas zu „spielen“. In diesem Ausdruck zeigt sich die Unterscheidung von Ernsthaftigkeit und Struktur im theoretisch geleiteten Unterricht sowie der Möglichkeit, im Sportunterricht zu spielen und Spaß zu haben. Eine ähnliche Differenzierung zwischen Sportunterricht und anderen Schulfächern nimmt auch Wiezoreks exemplarischer Fall Dennis Brandt vor (vgl. Wiezorek 2005, S.181-187). Dennis expliziert im Interview dass er allgemein „nicht so gern gelernt“ (ebd., S.181) habe und man im Sportunterricht „nichts lernen muss“ (ebd., S.186), was dazu führte, letzterem zugeneigter zu sein als anderen Schulfächern. Anders als Sebastian liegt das Unterscheidungskriterium bei Dennis im jeweiligen Lernaufwand, während Sebastian das Spielerische des Sports und seinen Ehrgeiz sowie in diesem Kontext das Bedürfnis, fair sein zu wollen, positiv hervorhebt. Implizit verweist jedoch auch Sebastians Aussage auf einen empfundenen, unterschiedlichen Lernaufwand.

Sebastian erkennt seine Stärke im sportlichen Bereich, in diesem Unterrichtsfach stellt er höhere Ansprüche an sich selbst, indem er sich als „sehr ehrgeizig“ beschreibt. Möglicherweise dient ihm dieser Bereich, sich trotz fehlender herausragender Schulnoten sowie fehlenden Lernaufwands als

leistungsstark zu erfahren und ein Selbstwertgefühl aufzubauen. In den anderen Schulfächern hingegen zeigt sich, dass er sich mit dem Bestehen der geforderten Leistungen zufrieden gibt und gute Leistungen der Steigerung des Selbstwertes dienen, was wiederum dazu führt, sich selbst als ganze Person wertgeschätzt zu fühlen, sich „cool“ zu finden. Noten im Zweierbereich werden hier als Besonderheit hervorgehoben, die ihn stolz machen.

Zentral im schulischen Rahmen ist für Sebastian nicht, sich als leistungsfähig zu erfahren und aufgrund von Schulleistungen sozial wertgeschätzt zu werden, sondern, sich dort wohl und als Person akzeptiert zu fühlen. Dies zeigt sich sowohl in Bezug auf die Grundschulzeit als auch hinsichtlich der späteren Schulzeit:

„meine ehemalige Französischlehrerin die war zwar immer sehr streng aber die hatte auch sowas die war schon älter aber sie hatte auch so was Mütterliches [mhm] an sich {..., Anm. J.-L.R.} ansonsten (.) meine Grundschullehrerin {..., Anm. J.-L.R.} die hat sich auch sehr für uns eingesetzt ansonsten ein Klassenlehrer wie gesagt in der zehnten Klasse“ (Orig. S.7f, Z228-247).

Sebastian hebt in obigem, a.a.O. teilweise bereits angeführtem Interviewausschnitt einerseits seine ehemalige Französischlehrerin hervor, welche ihn mit seinen Problemen über die Schülerrolle hinaus als Person wahrgenommen hat und versucht hat, zu helfen anstatt ihn für seine Unehrlichkeit zu verurteilen. Die angesprochene Strenge der Lehrerin verweist auf eine besondere und außergewöhnliche Situation im Rahmen des gemeinsamen Gesprächs, was die Bedeutung ebendieser Lehrerin in Sebastians prekärer Situation damals noch einmal hervorhebt: Die Bemühung der Lehrerin und das Wahrnehmen des Schülers als Individuum werden hier von Sebastian als außergewöhnlich anerkannt. Dies führt dazu, die Lehrerin trotz ihrer Strenge positiv wahrzunehmen. Sein Fehlverhalten wurde hier nicht sofort sanktioniert, sondern es zeigen sich ein individuelles Eingehen auf den Schüler und gemeinsames Besprechen der Situation, was für Sebastian mit dem Gefühl, in seiner Person anerkannt zu werden, verbunden war.

Die Erwähnung der als außergewöhnlich empfundenen Taten der Französischlehrerin sowie des Klassenlehrers in der zehnten Klasse und die Betonung mütterlicher Eigenschaften aufseiten der Grundschul- und Französischlehrerin verweisen letztlich auf Sebastians Freude darüber, auch im schulischen Rahmen situativ als Individuum anerkannt und individuell behandelt zu werden. Möglicherweise zeigt sich in der Erwähnung dieser Situation sein Bedürfnis nach emotionaler und kognitiver Anerkennung auch im schulischen Kontext. Deutlich wird in obigem Interviewausschnitt, dass die soziale Komponente, das Sich-Wohlfühlen im schulischen Kontext für Sebastian bedeutsamer ist als die Einpassung in die mit dem Schülerstatus verbundenen Erwartungen und Verpflichtungen und die Anerkennung aufgrund von Leistungen. Gute Lehrer sind nicht zwangsweise diejenigen, die viel Unterrichtsstoff vermitteln können oder in deren Unterrichtsfach er (sehr) gute Leistungen erbringt, sondern insbesondere diejenigen, die sich für die Schülerschaft einsetzen. Dass die Lehrperson eine bedeutsame Rolle spielt, wenn es darum geht, inwiefern Unterricht und Lernen Spaß machen, zeigen etwa Helsper und Böhme (2010, S.638). Die Autoren verweisen darauf, dass ein Anstieg von Schulunlust kein natürlicher Alterseffekt ist,

sondern von Faktoren wie Klassenklima, Lehrerverhalten, Maß an Anpassungs- und Disziplinruck und Unterrichtsgestaltung abhängt (vgl. auch Stecher/Maschke 2010, S.71). Ein Zusammenhang zwischen Lernfreude und Lehrerverhalten bzw. -persönlichkeit zeigt sich in Sebastians Fall nicht nur anhand der bereits ausgeführten Thematisierung der großen Klassen ab der Sekundarstufe, sondern auch am Beispiel seiner Bewertung des Englischunterrichts:

„Englisch war ich in der zehnten Klasse relativ also hat mir immer Spaß gemacht also ich hatte coole Lehrer“ (Orig. S.7, Z215f).

Neben dem persönlichen Einsatz eines Lehrers zeigt sich, dass ein lockerer Unterrichtsstil dazu beiträgt, Spaß zu haben. Inwiefern Sebastian hier auch gute Leistungen erbracht hat, bleibt unklar, denn er revidiert seine möglicherweise angerissenen „relativ“ guten Leistungen sofort und bezieht sich auf die soziale Ebene des Unterrichts. Dass Schule für Sebastian vordergründig ein sozialer Ort ist, wird gestützt auch durch seine Antwort auf meine Frage im Interview, wie es für ihn war, als er die siebte Klasse wiederholen musste. Hierauf antwortend thematisierte er nur die ihm gut gelungene Integration in den Klassenkontext, den Leistungsbereich sprach er nicht an¹⁷⁹.

5.2.4. Der Peer-Kontext als Freiraum schulischer Leistungserbringung – „dann wollt ich halt [lachend] mit ihm chilln+“

Sebastian verweist im Interview nicht nur im Rahmen der Klassenwiederholung implizit darauf, dass die Zugehörigkeit zum Peer-Kontext in seinem Fall unabhängig von erbrachten Leistungen stattfindet. Hier scheinen es eher jugendkulturelle Merkmale zu sein, welche über Zugehörigkeit und Anerkennung entscheiden (vgl. auch Krüger et al. 2010a). Auch anhand des besten Freundes zeigt sich, dass die eigenen Leistungen nicht freundschaftsstiftend sind, sondern Sebastians Freundschaften sich über gemeinsame Interessen und Sympathie konstituieren. Erfahrungen von Degradierung aufgrund seiner – insbesondere im Vergleich zum besten Freund – schlechten Lernleistungen habe er nicht erfahren, wie er selbst im Interview betont: *„irgendwie zu sagen wie du kapiert das nich oder irgendwie sowas also unter uns inner Freundschaft gilt das glaub ich nich“ (Orig. S.41, Z1384f).*

¹⁷⁹ Die angesprochene Interviewstelle einschließlich Sebastians gesamter Antwort auf die Frage sei hier (aufgrund der Gefahr unnötiger Wiederholungen) nur kurz wiedergegeben: *„I: Du hast ja gesagt dass du die siebte Klasse wiederholt hast [mhm] [fragend] wie war das so für dich+“ „Sm: Am Anfang hatt ich ziemlich Angst weil also meine Eltern meinten also meine Eltern ham beide ein Jahr wiederholt [hm] ähm und sie meinten halt dass das ma passiern könnte [hm] ich jetzt aber ranklotzen soll und ähm ich hatte Glück dass in der siebten Klasse die Klassen nochma neu aufgeteilt werden [ja] und (.) ähm dadurch war das nich ganz so schlimm weil alle in neue Klassen aufgeteilt wurden also wir warn 2000 Schüler oder so [hm] auf der kompletten Schule und ähm da warn da warn die Klassenverbände jetzt auch nich so gestärkt oder [ja] ja also es war kein Problem in neue Klassen reinzukomm weil die selber noch nich so in Gruppen zusamm warn [ja] würd ich sagen [ja] und aber am Anfang hatt ich schon Angst dass ich da den Anschluss oder was heißt Anschluss dass ich da eben halt als dämlich oder sowas dastehe ähm (..) war dann wie viele andere Leute die sitzengblieben sind einer der ersten der angefangn hat zu Rauchen und was weiß ich war dann für die kleineren der Held also war war irgendwie so groß und das hat mich dann schon denk ich auch wenns mehr oder weniger peinlich is aber das hat mich schon [lacht] bestätigt so [ja] ja (.) also es war kein Problem da schnell reinzukomm [mhm] ja (...)“ (Orig. S.8f, Z258-276).*

Sebastian spricht im Interview wiederholt Freunde an, namentlich neben seiner Ex-Freundin dabei lediglich Paul. Wenngleich er so gut wie keine Freunde mit Namen einführt, spricht er an vielen Stellen davon, dass er sich sowohl an Heimfahrtswochenenden als auch im Internat häufig mit Freunden trifft und sein bester Freund, die beste Freundin sowie seine aktuelle Freundin für ihn sehr bedeutsam sind. Erstgenannte Freundschaften wurden vor der Internatszeit geknüpft und haben bis heute Bestand. Der beste Freund war bereits während des Aufwachsens mit Sebastian und seiner Familie gemeinsam im Urlaub. Kontakt besteht inzwischen unregelmäßig und über große Entfernungen, da der Freund bereits studiert und in eine andere Stadt gezogen ist. Dass ebendieser sowie Sebastians beste Freundin, welche er ebenfalls von Zuhause kennt, bereits am Herbstfest im Internat teilnahmen, verweist auf deren Bedeutung in Sebastians Leben: Wenngleich er schnell Kontakte knüpft und Freundschaften aufbauen kann wie er betont, ist ihm der Kontakt zu diesen beiden besonders bedeutsam:

„die hab ich jetz schon beide ma hier hingebacht {..., Anm. J.-L.R.} wenn ich sehe ok das sind meine Freunde da und das sind meine Freunde hier [ja] und die verstehn sich mitnander [ja] und da bin ich einfach froh weil ansonsten bin ich so in Hektik [ja] und denk ok du musst jetz mit den was machen sonst fühl die sich einsam und dann is aber da noch meine Freundin und was weiß ich [hm] und wenn die sich aber alle gut verstehn dann bin ich halt echt (atmet tief ein) [ja] weil ich würds gerne den allen recht machen“ (Orig. S.39, Z1298-1308).

Sebastian stellt in obigem Interviewauszug sein intrinsisches Gefühl von Verantwortlichkeit gegenüber allen Freunden sowie der Freundin heraus, dieses mündet geradezu in dem zwanghaften Gefühl, es „*allen recht*“ machen zu müssen. Er beschreibt sich hierüber als jemand, der sich um seine Freunde sorgt und primär an deren Wohl orientiert ist. Wenngleich damit verbunden wäre, dass er in Stress gerät, wird deutlich, dass er sich als derjenige charakterisiert, der zurückstecken würde, damit er es „*allen {Freunden, Anm. J.-L.R.} recht machen*“ kann. Hierin wird seine Orientierung am Wohl relevanter Anderer auch über den familialen Rahmen hinaus deutlich. Gleichzeitig zeigt sich, dass Sebastian seine beiden besten Freunde wichtig sind, er den Kontakt beibehalten möchte und versucht, sie auch an seinem ‚neuen‘ Leben teilhaben zu lassen. Der Besuch der ‚alten‘ Freunde im Internat verweist aufseiten dieser auf deren Interesse an Sebastians Leben und auf eine enge Freundschaftsbeziehung. Sebastian ist es wichtig, dass diejenigen Menschen, die er gerne hat, sich kennen und mögen ebenso wie deren Teilhabe an seinem Leben. Im Unterschied zu vielen anderen Interviewten zeigt sich bei Sebastian ein Festhalten an den ‚alten‘ Freunden Zuhause¹⁸⁰, dies wird darin deutlich, dass er beide Freundesgruppen – jene Freunde am Wohnort und jene im Internat – als für ihn bedeutsam herausstellt.

Sebastian beschreibt sich als jemand, der in mehreren Freundeskreisen verkehrt, dies liegt jedoch nicht nur darin begründet, dass er Zuhause nach wie vor Freunde trifft und auch im Internat

¹⁸⁰ Ursachen für diesen Unterschied im Vergleich der Interviews liegen neben unterschiedlicher Aufenthaltsdauer im Internat auch darin, dass in anderen Fällen Freundschaften am Wohnort ohnehin nicht durch enge Bindungen gekennzeichnet waren oder (bzw. mitunter damit zusammenhängend) darin, dass das Kontakthalten zu den Freunden durch Umzüge mit den Eltern bereits zu jener Zeit, als die Jugendlichen noch im Elternhaus lebten, erschwert wurde.

Freunde gefunden hat, sondern auch darin, dass er auch in den Freundeskreis der Freundin involviert ist: „*meine Freundin is Externe [mhm] und daher bin ich auch da halt auch in Grüppchen drin*“ (Orig. S.7, Z211f). Der Verweis darauf, „*in Grüppchen drin*“ zu sein, verdeutlicht den exklusiven Charakter seiner Zugehörigkeit zu diesen Peer-Vergemeinschaftungen. Die Externen bleiben demnach weitgehend unter sich. Zugehörigkeit kann hier nur jemand erfahren, der eine Beziehung mit jemandem führt, der im Internat nur die Schule besucht. Er verweist mit seiner Formulierung gleichzeitig darauf, dass er dazugehört und im Freundeskreis der Freundin akzeptiert wird, über die Qualität der Freundschaft wird jedoch nichts erzählt.

Es zeigt sich anhand des folgenden Interviewauszuges, dass mit der Beziehung zur Freundin Problematiken mit den Freunden verbunden sind und es Sebastian nicht immer gelingt, die Bedürfnisse der Freunde, der Freundin sowie seine eigenen miteinander in Einklang zu bringen:

„also in letzter Zeit hatt ich das öfter mal wieder dass ich halt Leute vom Internat echt vermisst hab [hm] weil ich dann auch ma kurz Streit mit mein mit meiner Freundin hatte [hm] aber sobald sich das gelegt hatte warn die für mich halt auch wieder meine Nummer eins und ähm ich hab auch viele ham mir auch vorgeworfen oder was das stimmt wahrscheinlich auch dass ich seitdem ich meine Freundin hab (..) also hier ähm sie ziemlich vernachlässige [hm] z.B. das mit der Ecke ich komm dann da vielleicht ne Stunde hin inzwischen noch [ja] fahr dann aber nach A-Stadtteil zu meiner Freundin aber so in letzter Zeit probier ich halt dass das wieder mehr klappt“ (Orig. S.23, Z769-778).

In obigem Interviewausschnitt zeigt sich seine aktuelle Schwierigkeit, sowohl die Freunde im Internat, die Zeit mit ihm verbringen möchten und dies auch einfordern als auch die Freundin, die ihm ebenfalls sehr bedeutsam ist, nicht zu enttäuschen. Es zeigt sich hierin für Sebastian ein ähnliches Problem wie auch an den Heimfahrtswochenenden: Er möchte alle ihm bedeutsamen Menschen zufriedenstellen und gerät damit in wiederholt in Konflikte, da seine Freizeit begrenzt ist und er sich somit entscheiden muss, mit wem er wann seine Zeit verbringt. Zwar spricht Sebastian in diesem Kontext nicht von einem schlechten Gewissen. Dennoch wird deutlich, dass er nachvollziehen kann, dass die Freunde sich vernachlässigt fühlen. Da er daran orientiert ist, die Freundschaft zu pflegen und die Freunde zufriedenzustellen, wenngleich die Freundin ‚normalerweise‘ seine „*Nummer eins*“ ist, versucht er inzwischen, daran zu arbeiten, mehr Zeit auch für erstere zu haben. Die mit seiner begrenzten Zeit verbundenen Konflikte versucht er zu lösen, indem er den Ritualen der Internen, etwa den wöchentlichen Treffen an „*der Ecke*“, beiwohnt. Anschließend hieran fährt er zur Freundin, um auch Zeit mit dieser zu verbringen. Es zeigt sich, dass Sebastian trotz seiner Beziehung die Freunde wichtig sind und er an sich arbeitet, um nicht zu riskieren, dass diese sich von ihm abwenden oder enttäuscht sind.

In seiner Äußerung, dass er die Internatler „*vermisst*“ hat sowie in seinem Umdenken infolge der Kritik der Freunde an seinem Verhalten zeigt die empfundene Relevanz ebendieser als signifikante Andere und gleichermaßen seine Bedeutung für diese Freunde: Insofern dient ihm deren Kritik als Anerkennung seiner Person, denn die Freunde verdeutlichen ihm hierüber, dass sie ihn vermissen, er ihnen wichtig ist und sie mehr Zeit mit ihm verbringen möchten.

Seine Freundin wird als liebevoll und ihn immer unterstützend beschrieben, *„so sie hat halt mich dann immer unterstützt und also war nie außer Frage dass sie jetzt keine Zeit hätte wenn irgendwas wäre oder so [hm] und ähm (...) das find ich auch sehr beeindruckend an Menschen“* (Orig. S.35, Z835ff). Es zeigt sich, dass Sebastian stolz ist auf die Freundin, sie wertschätzt auch für ihre Eigenschaft, immer für ihn da zu sein und dass er sich geliebt fühlt von ihr. Die Freundin nimmt sich Zeit für ihn und ist immer für ihn da, wenn er sie braucht, hier erfährt er vorbehaltlose Unterstützung. Im Elternhaus hat er dies nicht (immer) erfahren können, denn seine Eltern waren beruflich viel unterwegs, sodass die gemeinsame Zeit auf Wochenenden und Urlaube verschoben wurde¹⁸¹.

Sebastian beschreibt sich als *„n Mensch der brauch irgendwie immer also der brauch immer Leute um sich [ja] weil ich hasse es irgendwie [lachend] allein zu sein+ ich weiß nicht wieso uund daher ja also wenn was monoton is das mag ich halt nich“* (Orig. S.22, Z716fff). Es geht ihm hierbei darum, etwas gemeinsam mit anderen zu erleben, er braucht soziale Andere, um nicht Gefahr zu laufen, sich zu langweilen. Deutlich wird hierin, dass es ihm schwer fällt, mit Situationen umzugehen, die er allein bewältigen und in welchen er sich auf sich besinnen muss. Auch wird deutlich, dass er den sozialen Anderen braucht, um über deren Rückmeldung in Interaktionen Orientierung zu erhalten, Situationen als sinnhaft und aufregend zu erleben und Spaß zu haben. Hierüber beschreibt er sich als anders als insbesondere der Vater, dies bringt er im Interview mit den Worten: *„also so wenig Freunde sie noch haben weil sie einfach keine Zeit dafür also oder mein Vater is mein Vater sagt immer er is froh wanner mal alleine zu Hause is und keine Leute um sich rum hat“* (Orig. S.27, Z886ff) selbst zum Ausdruck. Allein zu sein ist für Sebastian anders als für den Vater, der diesen Zustand zur Erholung braucht, gleichbedeutend mit einer Bestrafung. Die Aufrechterhaltung sozialer Kontakte ist dementsprechend eine situativ wiederkehrende Selbstbestätigung dessen, dass er anerkennungswürdig erscheint, und führt überhaupt erst dazu, sich selbst als liebenswürdiges Individuum anzuerkennen (vgl. hierzu 5.2.6.).

5.2.5. Das Internat als jugendkultureller Möglichkeitsraum – *„is hier wie ne nich endende Klassenfahrt“*

Für Sebastian sind die Peers im Internat – wie bereits herausgearbeitet wurde – bedeutsam, um sich wohlfühlen und als liebenswert zu erfahren, schulisches Lernen nimmt einen vergleichsweise geringen Stellenwert ein: *„70 Prozent für Spaß und 30 Prozent für Schule“* (Orig. S.39, Z1315f).

¹⁸¹ Es zeigt sich anhand folgenden Beispiels, in welchem Sebastian davon erzählt, was passierte, als er die Beziehung zu seiner ersten Freundin Kathrin beenden wollte, auch, dass Sebastians Mutter, wenn sie zu Hause war, mitunter keine Zeit für ihn und seine Probleme hatte: *„ich habs ihr bei mir zu Hause gesagt is dann bei mir ins Bad gegangen und hat sich probiert hier zu ritzen [ja] und hat sich eingeschlossen und was weiß ich und meine Mutter hatte das Arbeitszimmer aber auch bei uns bei mir auf der Etage und hat das dann bin ich halt während sie da im Bad war und total am Heuln war bin ich zu meiner Mutter gegangen hab ihr das erzählt [hm] hab ihr auch von der Bulimie erzählt und dieses Mädchen saß einfach direkt gegenüber in dem Bad und sie meinte dann ja Sebastian du musst da was machen du kannst also ich musste hab dann halt mit ihr geredet durch die Tür“* (Orig. S.11, Z353-361).

Sebastian schöpft ein positives Selbstverhältnis letztlich aus den Kontakten auch zu den Gleichaltrigen im Internat, insbesondere mit seinen Freunden dort unternimmt er viel:

„wir fahrn ma mit Freunden einfach ma zu Mc Donalds [hm] oder was weiß ich {..., Anm. J.-L.R.} zur Not oder man geht einfach mal heimlich [lachend] ein Trinken+“ (Orig. S.17, Z572-578) „letztes Jahr sind wir öfters einfach auch am Wochenende oben ans Schloss gefahrn [hm] ham da irgendwas gegessen also ham uns n Döner oder irgendwie was geholt und ham uns da hingesezt ham uns einfach paar Stunden zwei drei Stunden unterhalten zu viert oder zu fünft [ja] sind dann wieder zurückgefahrn son Kram man geht zusamm einkaufen oder einfach also man teilt sehr viel Zeit mitmander und geht Billard spielen geht Fußball spielen [hm] geht Basketball spielen Tennis spielen ich weiß es nich [ja] oder geht Feiern“ (Orig. S.38, Z1282-1288).

Mit den Freunden im Internat macht er gemeinsame Unternehmungen, zu ihnen fühlt er sich zugehörig. Insofern dient ihm der Internatsaufenthalt dazu, nicht allein sein zu müssen. Es zeigt sich in obigem Zitat Sebastians Interesse am gemeinsamen Erleben und Genießen der Freizeit mit Peers im Internat. Während Stefanie Kluge die Freizeit maßgeblich zum Lernen und Sport machen nutzt – in beiden Fällen mit dem Ziel, sich als leistungsstark zu erfahren – übt Sebastian sportliche Aktivitäten aus, um mit anderen zusammen zu sein und gemeinsam Zeit zu verbringen. Zudem zeigt sich in Sebastians Fall a.a.O. im Interview, dass er unerlaubt das Internat verlässt, um feiern zu gehen oder Alkohol zu konsumieren, aber auch, um bei der Freundin zu übernachten. Das Risiko, infolgedessen aus dem Internat geworfen zu werden, nimmt er in Kauf. Diese Einstellung verweist darauf, dass Sebastian auch hier mögliche Konsequenzen nicht ernst nimmt bzw. – wie im Falle des mangelnden Lernengagements – glaubt, dass ihm nichts passieren kann, er also nicht erwischt wird bzw. milde bestraft würde oder die Eltern seine schulischen Probleme erneut für ihn lösen würden.

Mit der Aussage *„is hier wie ne nich endende Klassenfahrt“ (Orig. S.6, Z181f)* verdeutlicht Sebastian sein Empfinden der Zeit auf dem Internat als positive und durch Spaß und Freizeit geprägte. Implizit wird deutlich, dass er sich dort wohlfühlt und das Landschulheim als einen sozialen Ort empfindet, welcher weniger durch schulische Anstrengungen als vielmehr durch Spaß gekennzeichnet ist. Die Internatsgemeinschaft wird mit einer Schulklasse auf gemeinsamer Reise gleichgesetzt und von Sebastian hochgeschätzt. Das Gefühl, zugehörig zu sein zu einer Gemeinschaft, ist vor dem Hintergrund der Bedeutung relevanter Anderer für sein Wohlbefinden und seine Identitätsbildung wichtig für ihn: Der Internatsaufenthalt bietet ihm die Möglichkeit, nicht allein sein zu müssen, er hat die Erfahrung gemacht, dass er stets auf die dortigen Peers oder seine Freundin zurückgreifen kann. Dementsprechend sind die Anerkennung seiner Person und das Gefühl, zugehörig zu sein, dort für ihn weniger prekär als im schulischen sowie familialen Kontext. Sich zugehörig zu fühlen, ist für Sebastian hier mit dem Gefühl verbunden, die eigenen Fähigkeiten, nämlich auf andere Menschen zu- und eingehen zu können, wertgeschätzt zu bekommen und damit auch als Person bestätigt zu werden. Insgesamt verweisen Sebastians Schilderungen im Kontext des Internats auf eine Orientierung an Freizeit, Spaß und den Peers. Schulisches wird kaum thematisiert – und wenn, dann nur um zu betonen, dass er eigentlich mehr

Zeit zum Lernen aufwenden und im Freizeitbereich ‚kürzer treten‘ müsste. Es zeigt sich, dass er in die Vorbereitung der (beruflichen) Zukunft gegenwärtig nur wenig Zeit investiert. Dies kann letztlich auch damit zusammenhängen, dass er im schulischen Kontext die evidente Erfahrung gemacht hat, „*die letzten Jahre immer durchgerutscht*“ (Orig. S.39, Z1318ff) zu sein, sodass er das nahende Abitur und ihm die möglichen, mit dem Notendurchschnitt des Abschlusszeugnisses zusammenhängenden Konsequenzen sekundär erscheinen.

5.2.6. Eingeschränkte Individuierung durch starke Orientierung an (situativ) relevanten Anderen – „*ich hasse es irgendwie [lachend] allein zu sein*+“

Bereits an mehreren Stellen in der Falldarstellung wurde rekonstruiert, dass Sebastians Schilderungen darauf verweisen, dass er sich am Wohl relevanter Anderer sowie daran orientiert, jene Erwartungen zu erfüllen, die diese anderen möglicherweise an ihn stellen. Dies führt zu eigenem Wohlbefinden und dem Gefühl, anererkennungswürdig auch in den Augen der anderen zu sein. Hierin zeigt sich, dass er durch ein Zugehörigkeitsgefühl und das Erfahren emotionaler Anerkennung selbst zu Zufriedenheit gelangt. Insbesondere im familialen Kontext zeigt sich der Zusammenhang zwischen Anerkennung und Wohlbefinden: Hier ist thematisch, sich elterlichen Erwartungen konform zu verhalten und anzupassen, um vonseiten dieser als liebenswürdig empfunden zu werden. Er selbst liebt die Eltern uneingeschränkt und orientiert sich an dem, was sie geschafft haben. Er erfährt für sich nicht zuletzt aufgrund elterlicher Erwartungshaltungen und Vorstellungen vom Familienleben, dass die Einhaltung familialer Normen sowie das Erbringen eines Mindestmaßes (eben genug, um versetzt zu werden und das Abitur zu erreichen) an Leistungen bedeutsam ist, um als Person wertgeschätzt zu werden. Ersteres führt ebenso dazu, die familiäre Zugehörigkeit nicht zu gefährden.

Letztlich führt das Hinterfragen eigenen Handelns dahingehend, ob er dem Anderen – in diesem Fall den Eltern – genügt und sein Verhalten angemessen ist, zu eigener Zufriedenheit, da er eine starke Orientierung am „Me“ resp. den Erwartungen der Anderen aufweist. Die Reaktion des Anderen tritt ihm als „Me“-Bild entgegen, als die Erwartungen des Anderen, die er übernimmt und die für ihn letztlich identitätsleitend sind. Insofern zeigt sich hier die Ausbildung einer am Wohl relevanter Anderer orientierten Identität. Dass die Orientierung am Anderen nicht nur den Kontext Familie betrifft, zeigt sich darin, dass Sebastian auch im Peer-Kontext darauf bedacht ist, nicht allein sein zu müssen und Zeit mit Freunden zu verbringen. Anerkennungswürdig ist dort das Beisammensein, etwa auf Partys und gemeinsame Unternehmungen, weniger Leistung. Das Zeitverbringen mit ebendiesen verweist auf gemeinsame, jugendspezifische Interessen, denen nachgegangen wird. Demgegenüber passt Sebastian sich im familialen Kontext an, indem die knappe gemeinsame Zeit möglichst harmonisch und gemeinsam verbracht wird¹⁸². Neben der

¹⁸² Inwiefern Sebastian dieses angepasste Verhalten durch die elterliche Reaktion auf seine Unehrlichkeit im schulischen Kontext internalisiert hat, kann nicht gesagt werden, denkbar ist, dass dies dazu beigetragen hat. Ursächlich war die Erfahrung jedoch nicht, denn Sebastian handelte bereits in früheren Situationen – etwa als

Anpassung an Wertvorstellungen der Eltern ist auch die Anpassung an die elterliche, am Gymnasialschulzweig ausgerichtete Bildungsorientierung bedeutsam für die Aufrechterhaltung familialer Harmonie. Weniger ist dabei die Orientierung an Leistung wie im Fall Stefanie Kluge für ihn identitätsleitend als vielmehr alltägliche Verhaltenserwartungen vonseiten relevanter Anderer zu erfüllen. Dies liegt zum einen darin begründet, dass Sebastian gelernt hat, dass den Eltern Ehrlichkeit bedeutsamer ist als gute Leistungen, und zum anderen daran, dass er im auf Leistungserwartungen angelegten Schulsystem bereits wiederholt gescheitert ist.

Deutlich wird im Vergleich seines Verhaltens in Peergroup und Familie, dass er sich situationspezifisch den Erwartungen und Normen anpasst. Gleichzeitig erscheinen je ähnliche Aspekte anerkennungswürdig (gemeinsame Zeit, gemeinsame Unternehmungen), was auch Problematiken auf der Handlungsebene mit sich bringt, denn seine Freizeit – dies betrifft Heimfahrtwochenenden ebenso wie die frei verfügbare Zeit im Internatskontext – ist begrenzt. Ähnlich wie Maximilian Kowalski orientiert sich Sebastian stark an den Eltern und Freunden. In Maximilians Fall führt die Passung zwischen mütterlichen Erwartungen und jenen der Peers jedoch nicht zu Handlungskonflikten, denn in seinem Fall erscheinen die Freunde als diejenigen, die ihm anraten, die Freizeit zum Lernen zu nutzen und damit verbunden zur Vorbereitung auf die eigene Zukunft nach dem Internat. Während schulische Erwartungen, welche in beiden Fällen auch von den Eltern bzw. der Mutter als allein Sorgende an die Jugendlichen herangetragen werden, für Maximilian bedeutsam erscheinen, zeigt sich in Sebastians Fall ein Sich-Verlassen auf die enge Eltern-Kind-Beziehung und die Anerkennung seiner Person auch ohne ein gutes Abitur (vgl. hierzu auch die Falldarstellung Maximilian Kowalski in Kapitel 5.3.).

Im Interview zeigt sich, dass Sebastian versucht, auch meinen Anforderungen gerecht zu werden und sich daran orientiert, was darauf verweist, dass hier anders als im Fall von Maximilian nicht nur signifikante Andere orientierungsgebend sind. Sebastian zeigt sich nach der Aufforderung, die eigene Lebensgeschichte selbstgestaltet zu erzählen, unsicher und beginnt nur zögerlich eine biografische Erzählung, wie meine im Folgenden wiedergegebene Erzählaufforderung sowie unsere anschließende Aushandlungsphase verdeutlichen:

„I: Ja (.) also ich bedank mich erstma ganz herzlich bei dir dass du das überhaupt mit mir machst und dich bereit erklärt hast (.) meine erste Bitte wäre ähm mal auf dein gesamtes Leben zurückzublicken und auf deine Erinnerungen ja mich interessiert dabei alles was dir wichtig is also erzähl bitte dein Leben von Anfang an du kannst dir dabei auch Zeit lassen und ich stell später vielleicht Nachfragen

Sm: Ok aalso ähm ich fang jetz erstma bei beim ersten Gymnasium an also da wo ich zur Schule früher zu Hause ging oder [fragend] noch früher+

I: Ruhich auch mit der Kindheit also vielleicht [achso ok] auch die erste Erinnerung oder so [ok]“ (Orig. S.1, Z1-11).

die Mutter ihm im Alter von 14 Jahren eine „Schelle“ gab – angepasst und unterwürfig. Eine mögliche Lesart ist, dass die häufige elterliche Abwesenheit während Sebastians Aufwachsen und damit verbunden bis heute der Versuch, die knappe gemeinsame Zeit möglichst schön zu gestalten, mit dazu beigetragen haben, dass Sebastian sich möglichen Erwartungshaltungen anderer anpasst und darauf bedacht ist, nicht allein sein zu müssen.

Der Aushandlungsprozess beinhaltet die Offenbarung jener Anforderungen, welcher sich Sebastian im Interview stellen muss ebenso wie das Beseitigen von Unklarheiten, welche (auch) aus meinem Erzählstimulus¹⁸³ resultieren. Sebastian markiert mit dem Wort „ok“, dass er die an ihn gestellte Erzählbitte verstanden hat. Seine weiteren Worte verweisen jedoch auf eine Unsicherheit bzgl. dessen, was ich von ihm und seiner Erzählung erwarte. Dennoch wird deutlich, dass er sich auf die Situation einlässt, er macht ein Themenangebot, welches den Beginn seines Lebens markieren soll, hierüber setzt Sebastian einen eigenen Fokus, dieser ist institutionell gerahmt. Er reflektiert seinen Vorschlag schließlich und fragt noch einmal nach, ob sein geplanter Erzähleinstieg meinen Erwartungen entspricht, was auf seine Orientierung an der Erfüllung meiner an ihn gerichteten Anforderungen verweist. Meine Bezugnahme auf Sebastians Rückfrage und die vorsichtig geäußerte Bitte an ihn („ruhich“), zuerst aus der Kindheit zu erzählen, wurde von ihm angenommen, sodass hierauf (eine raffende) biografische Schilderung folgte.

Auch aus Sebastians, die Eingangserzählung beendenden, kurzen Reflexion und dem damit einhergehenden Eingeständnis, dass seine bisherige biografische Schilderung eine knappe Raffung der Stationen des eigenen Lebens bis zum schulischen Scheitern in der zehnten Klasse ist, welche – würde er in diesem Tempo fortfahren – sogleich endet¹⁸⁴, lässt sich seine starke Orientierung an möglichen Erwartungen situativ relevanter Anderer herausarbeiten. Dies zeigt sich insbesondere bei Betrachtung der auf seine Reflexion folgenden Reaktion im Interview:

„ich weiß jetzt nich was ich da so großartig erzählen soll ehrlich gesagt“ (Orig. S. 1, Z21f).

In obigem Interviewausschnitt zeigt sich Sebastians Bedürfnis, an meinen Erwartungen nicht zu scheitern, ebenso wie seine Unsicherheit hinsichtlich dessen, was ich hören möchte. Dies wird insbesondere durch die Formulierung „was ich erzählen soll“ zum Ausdruck gebracht¹⁸⁵. In Sebastians mit einer Reflexion über die eigene Schilderung verbundener Rückversicherung zeigt sich folglich die von ihm als unmittelbar empfundene Gefahr, als derjenige im Interview, der zum Erzählen aufgefordert wurde, an meinen Ansprüchen zu scheitern. Wenngleich ich ihn im Stimulus gebeten hatte, mir sein Leben zu erzählen und selbst zu entscheiden, was wichtig ist und die Erzählung zu strukturieren, zeigt sich in seiner Formulierung „nich [...] so großartig“ seine Orientierung an der Erfüllung möglicher Erwartungen meinerseits. Ihm ist daran gelegen, dass ich an seinen Ausführungen interessiert bin. Gleichzeitig wird deutlich, dass er glaubt, ich würde etwas „{G}roßartig{es}“ von ihm in Bezug auf Inhalt sowie Qualität seiner Ausführungen erwarten. A.a.

¹⁸³ Etwa fehlt dort der Erfahrungsbegriff ebenso wie die Bitte, das Leben „bis heute“ zu erzählen (vgl. auch 5.2.1.).

¹⁸⁴ Zur besseren Nachvollzug sei Sebastians raffende Eingangserzählung hier kurz abgedruckt: „Ok äh (atmet aus) also ich bin äh in S-Stadt das is auch hier in T-Bundesland [mhm] bei AB-Stadt geboren und äh hab dann in A-Dorf mit mein Eltern gewohnt und danach sind wir nach T-Stadt gezogen und dann danach also nach fünf Jahrn oder so nach S-Stadt und da leben meine Eltern und mein kleiner Bruder seit 13 Jahrn und ich bin eben halt vor drei Jahrn dann hier auch also vor drei Jahrn musst ich die Schule wechseln weil meine Noten einfach nich ausgereicht habn [hm] und ähm (.) ja dann gabs halt die Entscheidung zwischen nem Wirtschaftsgymnasiu= ok das geht [lachend] jetzt bisschen schnell also+ [lacht] vielleicht (lacht) ich weiß jetzt nich was ich da so großartig erzählen soll ehrlich gesagt (.)“ (Orig. S. 1, Z13-22).

¹⁸⁵ An dieser Stelle sei angemerkt, dass mein diffuser Erzählstimulus zu seiner Unsicherheit beigetragen haben könnte.

O. im Interview erwähnt Sebastian, gefragt nach der Beziehung zum Bruder, dass in diesem Kontext „*nichts derart großarti= Großartiges*“ (Orig. S. 2, Z49) zu erzählen sei. Auch an diesem Beispiel wird deutlich, dass er glaubt, es gäbe nichts Besonderes bzw. Spannendes zu erzählen, seine biografischen Erfahrungen seien „normal“¹⁸⁶ gewesen und für mich daher nicht interessant. Das empfundene Scheitern am Wunsch, in Erzählsicht etwas „*Großartiges*“ zu erzählen ist aus Sebastians Perspektive ebenso wie schulisches Scheitern mit einem unmittelbar drohenden Entzug von Anerkennung verbunden. Die als mangelhaft empfundenen Fähigkeiten wirken sich sodann auf die ganze Person aus.

Der eigene Selbstanspruch an die Erzählung im Interview zeigt sich auch, als ich Sebastian, nachdem er von seinen Erfahrungen mit den Großeltern erzählt hat, zuspreche und sage:

„I: Gut da haste ja doch was erlebt [lacht]

Sm: [leise] Mehr oder weniger+“ (Orig. S.3, Z92ff).

Es gibt, so lässt sich obige Aussage deuten, in Sebastians Augen keine Besonderheiten, keine als außergewöhnlich positiv oder besonders empfundenen Geschichten, welche er schildern kann. Vielmehr wird die eigene Biografie als langweilig und daher der Biografieträger als stückweit hierunter leidend während des Aufwachsens eingeführt¹⁸⁷. Mein obiger Versuch, ihn von seinem überhöhten Selbstanspruch zu befreien und aufgrund seiner bisherigen biografischen Erzählung wertzuschätzen, wird nicht wirklich angenommen. Vielmehr zeigt sich, dass er seine biografischen Ausführungen als ungenügend und nicht interessant genug empfindet.

Die Orientierung an sozialen, nicht schulisch professionellen Anderen ist für Sebastian letztlich bedeutsam, um durch die Reaktion resp. „Me“-Bilder ebendieses gespiegelt zu bekommen, was in dessen Augen gut und richtig bzw. falsch ist. Die Anpassung an dessen Erwartungshaltungen führt zum Gefühl, via Unterwerfung Anerkennung zu erfahren. Vom Gegenüber entgegengebrachte Wertschätzung und Interesse an seiner Person bedeuten (auch) für Sebastian sodann das Gefühl zu haben, anerkennungswürdig zu sein und sich selbst als mit Fähigkeiten ausgestattet und als lebenswert anerkennen zu können, was letztlich sein biografisches Gewordensein mitbeeinflusst. Auch die starke Orientierung und Vorbildfunktion der Eltern und der Freundin verweisen hierauf. Grundmann betont, dass das „Verhältnis von Heteronomie und Autonomie von Akteuren [...] durch die soziale Identifikation und die soziale Verortung der Akteure in sozialen Bezugsgruppen bestimmt [ist]. Daher beeinflusst Sozialisation, wie individuelle Akteure sozial eingebunden sind und wie sich aus sozialer Bindung Selbsttätigkeit entwickelt“ (Grundmann 2006, S.52).

¹⁸⁶ Die empfundene Normalität der eigenen biografischen Erfahrungen verweist auch auf seine habitualisierte Orientierung, in deren Kontext die eigenen Erfahrungen per se als normal empfunden werden, sofern nichts familien- und milieuspezifisch Außergewöhnliches geschehen ist.

¹⁸⁷ Hierzu passt auch folgende Passage aus dem Interview: „*Also bei mir in der Familie gabs eigentlich nie wirklich (.) irgendwelche Intrigen [ja] oder was weiß ich oder so bin ganz normal in Kindergarten gegangen Kindergeburtstage [ja] alles ziemlich gewöhnlich (.) uund (.) [leiser] is eigentlich ziemlich+ langweilig ehrlich gesagt [ok] also ich hab da jetz nichts [lachend] nichts Tolles zu berichten+“ (Orig. S. 1, Z27-31). Hierin wird deutlich, dass Sebastian an seinem eigenen Anspruch, mir interessante Episoden aus dem Leben zu erzählen, scheitert und sich dies auch mir gegenüber eingestehen muss.*

Inwiefern die starke Ausrichtung am Wohl des als relevant empfundenen Anderen in Sebastians Fall auf familienbiografische Erfahrungen zurückzuführen ist, lässt sich anhand des vorliegenden Interviews nicht eindeutig aussagen. Evident wird, dass Sebastian daran gelegen ist, relevante Andere zufriedenzustellen, er sich insofern am Gegenüber orientiert und nicht vordergründig auf Selbstbestimmung und Unabhängigkeit bedacht ist. Durch die Rückmeldung des Anderen kann er sich als fähig erfahren, etwa, indem er hilfsbereit ist. Gleichzeitig führt die Orientierung an Bedürfnissen des Anderen resp. Unterordnung unter dessen Erwartungen dazu, dass die Wahrscheinlichkeit, dass Konflikte auftreten, vermindert wird. Die Orientierung am Anderen betrifft – so lässt sich unter Einbezug der Bedeutung von Schule für Sebastian als vordergründig sozialer Ort – die soziale Komponente, das Wohlergehen des Gegenübers. Nicht die Erfüllung von formalen Leistungserwartungen, und damit verbunden primär die Anerkennung von schulisch messbaren Fähigkeiten, ist für ihn von Bedeutung, sondern vielmehr die Einbettung in soziale Kontexte, und damit verbunden ein Gefühl von Zugehörigkeit und Anerkennung seiner Person:

„[was du gut kannst oder so] wie gesagt das hatten wir ja eben schon mit den Menschen umgehn [ja] und dass ich nie allein wirklich sein muss weil ichs immer irgendwie gehandelt bekomme“ (Orig. S.44, Z1468fff).

Erneut betont Sebastian obig die für ihn bedeutsame Tatsache seiner sozialen Einbettung in verschiedene Kontexte. Womöglich führt die empfundene Angewiesenheit auf relevante Andere nicht nur im familialen, sondern auch im Peer-Kontext zu dem Wunsch, alle gleichermaßen zufrieden stellen zu wollen. Sebastian erkennt eine wesentliche persönliche Stärke darin, das Alleinsein wiederholt abwenden zu können. Der Interviewausschnitt verweist folglich darauf, dass das Zusammensein mit Menschen als selbsterarbeitet, als glücklicher Umstand und dementsprechend als nicht selbstverständlich empfunden wird. Dies gelingt ihm allein dadurch, dass er die Fähigkeit besitzt, „mit den Menschen umgehn“ zu können. Diese Kompetenz führt sodann in seinen Augen dazu, durch „Me“-Bilder des Gegenübers zu erkennen, inwiefern das eigene Verhalten angemessen ist. Eben für diese Selbstverortung, die identitätsstiftend ist, braucht er das Gegenüber. Die Befriedigung eigener Bedürfnisse und damit ein Handeln im Sinne des Meadschen „I“ ist für Sebastian eng verwoben mit den Erwartungen des Gegenübers, auch, weil die Verhaltensweisen relevanter Anderer sein Wohlbefinden regulieren und insofern der Befriedigung eigener Bedürfnisse dienen. Alleinsein ist für ihn ein qualvoller Zustand, dem er zu entfliehen jedoch fähig ist, letztlich, um durch „Me“-Bilder der Anderen zu erfahren, wie er sich verhalten muss, um anerkennungswürdig zu erscheinen und Anerkennung zu erfahren. Nicht die Erarbeitung einer eigenen Individualität scheint für Sebastian zentral zu sein, sondern vielmehr die Spiegelung der Erwartungen anderer und die Unterwerfung unter ebendiese. Hiermit einhergehend lassen sich „Potenziale heteronomer Identitätsentwicklung“ (Wiezorek 2005, S.318) erkennen, was die eigenen Möglichkeiten, sich zu individualisieren, gleichzeitig beschränkt.

In Sebastians Fall kommen keine Degradierungserfahrungen im Peer-Kontext zum Ausdruck. Vielmehr zeigt sich, dass er im Umgang mit Peers wiederholt positive Erfahrungen macht und stolz

darauf ist, offen auf fremde Menschen zugehen zu können und – anders als der Bruder – nicht schüchtern zu sein: *„aber das hatt ich schon immer so ich bin gerne auf andere Leute zugegang wohingegen mein kleiner Bruder eben halt sehr schüchtern is“* (Orig. S.22, Z728ff). Die eigene Fähigkeit wird hierüber besonders und im Interview immer wieder als wesentliche und für ihn biografisch *bedeutsame* Stärke hervorgehoben. Sebastian kann sich nicht an einen Zeitpunkt erinnern, zu dem er Schwierigkeiten hatte, auf andere zuzugehen – im Gegensatz zu seinem Bruder. Aspekte wie Fürsorglichkeit, Anpassungsbereitschaft und die Fähigkeit, auf andere zuzugehen, werden folglich identitätsstiftend für ihn, auch, da er nicht durch schulische Leistungen Anerkennung erfährt. Dass Sebastian auf seine Fähigkeit, Kontakte zu knüpfen, stolz ist, wird auch an folgender Stelle deutlich:

„egal wo ich bin ich hatte noch nie Probleme irgendwie Freunde oder neue Leute kennzulern [ja] und das also wir warn jetzt auf Klassenfahrt in X-Stadt [ja] und saßen saßen da auf so ner Treppe und ham da Amis getroffen ich hab die angelabert weil ich einfach nur n Feuerzeug haben wollte und nach fünf Minuten war man im Gespräch“ (Orig. S.40, Z1349-1353).

Es zeigt sich an obigem Interviewausschnitt, dass Sebastian stolz darauf ist, Peers aus anderen Kulturkreisen kennenzulernen und sich nicht davor scheut, fremde Menschen anzusprechen oder um etwas zu bitten. Durch solche Kontakte wird es ihm möglich, ein positives Verhältnis zu sich selbst zu entwickeln. Der Mut, fremde Menschen anzusprechen, wurde bisher immer insofern belohnt, als dass er schnell ins Gespräch kam und *„nie allein“* bleiben musste. Er gibt sich im Interview interessiert an sozialen Anderen, dies betrifft nicht nur die eigenen Freunde, sondern auch fremde Peers.

Sein Streben nach Zugehörigkeit, Harmonie und Wohlbefinden zeigt sich sowohl im familialen wie im Peer- und Internatskontext. Gleichmaßen passt sich Sebastian auch in die Schülerrolle ein, wengleich er sich nicht als guter Schüler begreift. Eine starke Orientierung an Erwartungen des Gegenübers – dies zeigt sich insbesondere anhand der Eltern-Kind-Beziehung – bedeutet immer auch eine Identifizierung mit demjenigen ebenso wie eine Unterwerfung unter die Bedürfnisse desjenigen bzw. Zurückstecken eigener Bedürfnisse. Sebastians Aussagen und sein Handeln verweisen dabei darauf, dass er nach Individuierung nur strebt, insoweit dies nicht die bestehende Harmonie gefährdet, dies zeigte sich insbesondere im familialen Kontext. Der Fall weist auch hinsichtlich der Orientierung am mitunter *„generationsspezifischen verallgemeinerten Anderen“* (Wiezorek 2005, S.207 in Anlehnung an Mead 1973; herv. i. O.) Parallelen zu Wiezoreks Fall Dennis Brandt auf, der die eigens blond gefärbten Harre vor dem Hintergrund der Reaktionen der Peergroup als *„größten Fehler in meinem Leben“* (ebd. S.206, herv. i. O.) neu bewertet. Ähnlich zeigt sich anhand bereits angeführter Beispiele aus Sebastians familienbiografischen Erfahrungen, dass das eigene Handeln vor dem Hintergrund der „Me“-Bilder der Eltern umgedeutet wird und er sich als den Schuldigen einführt, wengleich das elterliche Verhalten mitunter als unangemessen und Ausdruck von situativer Überforderung gedeutet werden kann. Anpassung sowie das Zurückstecken eigener Bedürfnisse und damit die Orientierung an den Erwartungen relevanter

Anderer zeigt sich auch im Peer-Bereich. Hier versucht er Kritik der Freunde anzunehmen und daran zu arbeiten, um auch diese zufrieden zu stellen. Dies bedeutet jedoch gleichzeitig, weniger Zeit mit der Freundin verbringen zu können.

Sebastians Fall steht repräsentativ für einen Jugendlichen, für dessen biografisches Gewordensein das Erfahren von Anerkennung insbesondere in Form von kognitiver Achtung und emotionaler Zuwendung vonseiten situativ relevanter Anderer sehr bedeutsam ist. Sebastian erfährt sich hierüber als in die jeweilige Bezugsgruppe bzw. den Kontext eingebettet und zugehörig. Die Anpassung an von ihm geglaubte Erwartungen des relevanten Anderen führt in seinem Fall dazu, sich selbst als mit anerkennungswürdigen Eigenschaften ausgestattet anzuerkennen. Das Wissen darum, das Gegenüber zufriedenzustellen, führt zudem zu eigenem Wohlbefinden sowie dazu, sich selbst als fähig hinsichtlich des Kontaktknüpfens anzuerkennen. Insofern erfährt Sebastian durch das Knüpfen von Kontakten und Finden sowie Pflegen von Freundschaften neben emotionaler Zuwendung und Zugehörigkeit auch soziale Wertschätzung. Insgesamt zeigt sich dabei, dass Leistungserbringung in seinem Fall als Anerkennungsquelle nur eine geringe Bedeutung hat, da ihm der Aufwand hierfür zu groß erscheint und er hierauf nicht angewiesen ist, um sich positiv auf sich selbst beziehen zu können. Er erfährt – anders als Stefanie Kluge – nicht über Schulleistungen Anerkennung seiner Person und Fähigkeiten, sondern vielmehr über die Übernahme elterlicher Erwartungen in Hinblick auf Verhaltensweisen.

5.2.7. Zusammenfassende Betrachtungen

Im Fall Sebastian Schmidt führt die Orientierung am Wohl der situativ relevanten Anderen dazu, sich an deren Erwartungen anzupassen und unterzuordnen. Dies betrifft den familialen ebenso wie den Peer-Kontext und die Interviewsituation, in welcher er darauf bedacht war, das zu erzählen, was mich interessiert und sich dessen auch wiederholt rückversicherte¹⁸⁸. An keiner Stelle im Interview reflektiert Sebastian dies kritisch und bewertet es negativ. Vielmehr wirkt es, als empfinde er sein Verhalten als notwendig, um die Harmonie in der Familie sowie die Anerkennung vonseiten der Eltern ebenso wie vonseiten weiterer (situativ) relevanter sozialer Anderer nicht zu gefährden. Das Erfüllen von Erwartungen dieser bedeutsamen Anderen führt aufseiten Sebastians dazu, sich selbst als anerkennungswürdig zu erfahren und folglich zu Selbstvertrauen sowie Selbstachtung und Selbstwert. Der Schulleistungsbereich erscheint als Anerkennungskontext anders als in Stefanie Kluges Fall hier kaum bedeutsam, da Sebastian nicht bereit ist, seine Freizeit für schulisches Lernen zu opfern und folglich den Eltern wenige Möglichkeiten bietet, seine Leistungen zu loben. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Orientierung an höherer formaler resp. gymnasialer Bildung familial geteilt ist, denn Sebastian ist sich sicher, dass ein Hauptschulbesuch den Eltern ungenügend erscheinen würde. Er ist folglich darauf verwiesen, sich durch die Erfüllung

¹⁸⁸ Dies zeigt sich neben bereits angeführten Interviewpassagen auch an der Stelle im Interview, als Sebastian auf seine bulimiekranken Ex-Freundin zu sprechen kommt und fragt: „[fragend] soll ich darauf weiter eingehn weil das is ne riesige Story+ (lacht)“ „I: Also wenn du möchtest (lacht) klar“ (Orig. S.10, Z311ff).

von Verhaltenserwartungen auch als mit besonderen Fähigkeiten ausgestattet und damit als wertschätzungswürdig zu erfahren. Letzteres gelingt ihm im Peer-Kontext darüber, sich am Gegenüber zu orientieren, Kontakte zu knüpfen, bestehende Freundschaften zu pflegen sowie unterschiedliche Freunde miteinander anzufreunden und zu versuchen, alle signifikanten Anderen zufriedenzustellen. Dies führt dazu, dass auch er selbst zufrieden ist.

Sebastian hebt im Interview immer wieder die soziale Seite von Schule und dem Internat hervor, (formale Bildungs-)Institutionen werden somit vordergründig zu sozialen Orten, Zugehörigkeit und Wohlbefinden sind auch in diesen Kontexten für Sebastian bedeutsamer als das Erbringen von Leistung im Sinne der Erfüllung schulischer Anforderungen. Dementsprechend werden im Interview lediglich jene Lehrer positiv hervorgehoben, von welchen er sich situativ in seiner ganzen Person anerkannt gefühlt hat.

Infolge seines Bedürfnisses, sowohl die Eltern als auch die Freunde sowie weitere (situativ) relevante Andere (und schließlich sich selbst) zufriedenzustellen, gerät Sebastian aufgrund divergierender Erwartungen der jeweils relevanten Anderen mitunter in dilemmatische Situationen. Dies zeigt sich beispielhaft darin, an Heimfahrtswochenenden die Bedürfnisse der Freunde und Eltern nach gemeinsamer Zeit ausbalancieren und miteinander vereinbaren zu wollen sowie darin, auch im Internatskontext die Erwartungen der Freunde mit jenen der Freundin und eigenen Bedürfnissen vereinbaren zu wollen. Aber auch darin, vonseiten der Eltern sowohl als im Hinblick auf Schulleistungen ihnen genügend wie auch als angepasster Sohn wertgeschätzt werden zu wollen und gleichzeitig dem eigenen Bedürfnis nach „*chilln*“ in der Freizeit mit dem besten Freund gerecht werden zu wollen, drückte sich sein Dilemma auf der Handlungsebene bereits vor der Internatszeit aus.

Das Erbringen von Leistung und die Möglichkeit, die Eltern aufgrund schulischer Leistungen stolz zu machen, wäre – dies betrifft ebenso die Internatszeit – verbunden mit Lernen, was implizieren würde, dass er sich in der Freizeit einschränken müsste. Dass er zu letzterem nicht bereit ist, hängt auch damit zusammen, dass er sich, solange er einen Gymnasialzweig besucht, fernab der Leistungserbringung als anererkennungswürdig empfindet, denn die Eltern zeigen ihm, dass sie ihn auch ohne gute und sehr gute dortige Leistungen lieben, wenngleich nicht bedingungslos. Durch Lernen würde er möglicherweise zudem emotionale Anerkennung vonseiten des besten Freundes sowie ein Gefühl von Verbundenheit mit ebendiesem einbüßen müssen, da die gemeinsame Zeit weniger würde. Seine individuelle Lösung des Unterschriftenfälschens führte schließlich dazu, dass er den über die Beziehung bestimmenden elterlichen Wert der Ehrlichkeit verletzte, was negative Auswirkungen auch auf die Beziehungsebene zwischen ihm und den Eltern hatte. Die dilemmatische Situation gründet in der Evidenz, dass seine (Frei-)Zeit beschränkt ist und er sich entscheiden muss, wann er wessen Bedürfnis nach gemeinsamer Zeit befriedigt.

In Sebastians Fall zeigt sich letztlich, dass für ihn weniger das Streben nach Leistungen im formalen Bereich das biografische Gewordensein bestimmt und folglich von ihm als mögliche Anerkennungsquelle – wie im Fall Stefanie Kluge, wo Leistung zu sozialer Wertschätzung und

emotionaler Anerkennung vonseiten insbesondere der Mutter führt – nicht wahrgenommen wird. Sebastian erfährt vielmehr durch den Kontakt zu (signifikanten) Anderen Wertschätzung und emotionale Anerkennung, für ihn ist diese Zuwendung eine wichtige Orientierungsfolie für die eigene Identitätsentwicklung bzw. die Bestätigung, so sein zu können wie er ist. Er erfährt sich als liebenswerte Person, indem das offene Zugehen auf Menschen positiv beantwortet wird. Das durch die wiederkehrende positive Rückmeldung entstandene Selbst- und Weltvertrauen führt dazu, dass es ihm leicht fällt, immer wieder neue Kontakte zu knüpfen. Hierüber erfährt Sebastian nicht nur Selbstvertrauen und -achtung, sondern letztlich sich auch als mit besonderen Fähigkeiten ausgestattet.

Mit fremden Menschen ins Gespräch zu kommen, wird von ihm als Stärke beschrieben, die es ihm ermöglicht, sich stets zugehörig und integriert zu fühlen, sowie dazu führt, nicht allein sein zu müssen. Dies betrifft etwa das Handeln in der Freizeit: Sebastian hat nicht die Erfahrung gemacht, dass das gemeinsame Zeitverbringen mit dem besten Freund in der Freizeit zulasten seines Lernaufwandes negative Konsequenzen im familialen Rahmen mit sich bringt. Es zeigt sich schließlich durch die Orientierung am relevanten Anderen, dass seine Individuierungsbestrebungen bestehen, insoweit hiermit keine konflikthafter Auseinandersetzungen mit diesen Anderen verbunden sind. Sebastian ist daran orientiert, das situativ geforderte „Me“ entsprechend zu beantworten und richtet sein Handeln dementsprechend aus. Das „I“ ist – etwa in Form von Selbstverwirklichungs- und Individuationsbestrebungen – in seinem Fall dabei nicht zentral. Bedeutsamer als ein Streben nach Individuierung ist für ihn, relevante Andere zufriedenzustellen und sich hierüber liebenswürdig, integriert und zugehörig zu fühlen.

Individuierung zeigt sich beispielhaft dennoch in Sebastians Orientierung an Freizeit als gemeinsamer Zeit mit dem besten Freund (und nicht als Lernzeit), während die Eltern, und hierbei insbesondere der Vater, beschrieben werden als Personen, die kaum Freunde haben. Um dieses Bedürfnis, welches von Sebastian selbst sowie vonseiten der Eltern als mit ungenügend empfundenen schulischen Noten verbunden war, nicht aufgeben zu müssen, entschied er sich nach wiederholten, zu Leistungsdruck führenden Gesprächen mit den Eltern in Klasse neun dazu, deren Unterschrift auf Klassenarbeiten zu fälschen. Die mit der Enttarnung seines Täuschungsmanövers verbundene Erkenntnis, dass Ehrlichkeit für die Eltern bedeutsamer ist als Leistungen, sowie die Drohung des Rausschmisses aus der Familie, führten dazu, dass Sebastian sich an die Verhaltenserwartungen der Eltern anpasste. Die Orientierung an Freizeit ist ihm nach wie vor möglich, da die Eltern ihn für seine schlechten Noten nicht sanktionieren und der elterliche Druck mit dem Wechsel an das Internat nachgelassen hat, denn die Eltern verlassen sich nun auf die Institution. Insofern zeigt sich hierin, dass Individuierung stattfindet, insoweit relevante Andere nicht verletzt werden resp. er in Konflikte gerät.

Die Internatszeit ist für Sebastian eine positiv konnotierte, durch ein Zugehörigkeitsgefühl geprägte. Im Internat fühlt er sich in eine beständige Gemeinschaft eingebettet und hat stets jemanden um sich, sodass er nicht allein sein muss. Gleichmaßen dient ihm die Internatszeit, um eigenen

Interessen nachzugehen und die Freizeit mit Freunden zu genießen. Weniger ist nach wie vor und trotz nahenden Abiturs schulisches Lernen zentral. Es zeigt sich, dass die – in Sebastians Augen mit der Pubertät einhergehende – Ausbildung außerschulisch gelagerter Interessen bis heute anhält und dazu führt, dass sein Interesse an schulischen Leistungen und die Vorbereitung seiner Zukunft durch ein gutes Abschlusszeugnis gegenüber dem Genießen der Freizeit auch aktuell nachrangig zu sein scheint. Auch im Internat versucht Sebastian, ihm bedeutsame Andere zufriedenzustellen und seine Freizeit mit Freunden ebenso wie mit der Freundin zu verbringen. Die Orientierung am Wohl relevanter anderer führt – wie bereits betont – auch hier wiederholt zu Konflikten auf der Handlungsebene.

5.3. Fallrekonstruktion Maximilian Kowalski (18) – „das Wichtigste ist dass du das Wesentliche halt nich aus den Augen verlierst“

Maximilian war zum Zeitpunkt unseres Interviews 18 Jahre alt und besuchte die zwölfte Klasse des Landschulheims Schwanenburg, welches er seit ca. sechs Jahren besucht. Auch er wurde mir vom stellvertretenden Internatsleiter Tobias Klein vermittelt. Der Interviewtermin wurde anders als bei Stefanie Kluge und Sebastian Schmidt nicht mit mir, sondern zwischen ihm und Herrn Klein vereinbart. Ich kannte Maximilian vor dem Interview also nicht, sodass in diesem Fall kein Vorgespräch stattfand und Unklarheiten erst beim Interviewtermin beseitigt werden konnten.

Nachdem wir vor dem Start der Audio-Aufnahme kurz über das Interview sprachen, entstand eine lockere Atmosphäre. Maximilian lächelte viel, hielt Blickkontakt und wirkte offen und selbstbewusst. Das Interview dauerte knapp zwei Stunden und wurde auch in diesem Fall u.a. durch meine Erzählaufforderung¹⁸⁹ mitbestimmt.

Auch die Falldarstellung von Maximilian Kowalski habe ich in unterschiedliche Abschnitte untergliedert. Nachdem auch hier das biografische Portrait den ersten Unterpunkt bildet, folgen im Weiteren die Rekonstruktion der Bedeutung von Familie, Schule und Peers für das biografische

¹⁸⁹ Die Erzählaufforderung und Maximilians Reaktion hierauf sollen auch im vorliegenden Fall dargelegt und kurz interpretiert werden. Das Interview mit Maximilian wurde durch mich wie folgt begonnen:

„I: Daann läuft das ähm als erstes bedank ich mich mal ähm dass du das mit mir machen willst dich bereit erklärt hast auch wenn du gar nich weißt wahrscheinlich was auf dich zukommt [is ok] ähm ich bitte dich als erstes mal auf dein gesamtes Leben zurückzublicken und auf deine Erfahrungn und Erinnerungn die du damit verbindest mich interessiert dabei alles was dir wichtig is ähm also erzähl bitte dein Leben von Anfang an bis heute du kannst dir natürlich Zeit lassen also auch zum Nachdenken und ich stell später vielleicht Nachfragen (...)

Mm: Ok gut ja (.)“ (Orig. S.1, Z1-9).

Aus meinen einführenden Worten vor der eigentlichen Erzählaufforderung geht hervor, dass ich suggeriere, dass Maximilian am Interview teilnehmen möchte („willst“), seine Teilnahme also eine freiwillige ist. Diese Annahme wird zugleich stückweit revidiert durch meine unmittelbar darauf folgenden Worte „dich bereit erklärt hast“. Gleichzeitig verweise ich mit den daran anschließenden Worten darauf, dass Maximilian in Bezug auf meine Erwartungen im Interview eine spezifische Rolle zukommt, nämlich die des Unwissenden. Hierin schwingt die Wertschätzung für seine Teilnahme trotz einer bisher nur vagen und unklar definierten Rolle seinerseits mit. Maximilian signalisiert mit den Worten „is ok“, dass er nach wie vor bereit ist, mir ein Interview zu geben. Nach dem „Warm up“ folgt der Erzählstimulus, welcher zum Reflektieren und Erzählen des gesamten eigenen Lebens auffordert. Es lässt sich auch hier anhand meiner Worte „als erstes“ herausstellen, dass ebenso wie in anderen meiner Interviews auch hier suggeriert wird, mit der Erzählung des eigenen Lebens sei das Interview noch nicht beendet, sondern es noch weitere Bitten geben würde. Insofern lässt sich die relativ kurze Stegreiferzählung auch in diesem Fall womöglich u.a. auf den Stimulus zurückführen. Durch den Stimulus werden die Rollen des Interviewten sowie des Interviewers gleichzeitig stückweit definiert: Maximilian soll sich zurückerinnern und alles erzählen, was ihm „wichtig“ erscheint. Dabei wird ihm „Zeit {...} zum Nachdenken“ gewährt und gleichermaßen die Fähigkeit zu Reflexion erwartet, denn nicht allein das eigene Leben soll erzählt werden, sondern Maximilian soll sich hierin verorten im Rahmen von Erzählungen eigener Erinnerungen und Erfahrungen. Auch wird angedeutet, dass ich mich in der Rolle der ZuhörerIn sehe und erst anschließend an seine Erzählung des eigenen Lebens eventuell Rückfragen stellen werde. Durch diese Rollenzuweisungen wird die Anforderung, das eigene Leben zu erzählen, heruntergespielt, ihm wird hierüber suggeriert, dass er nicht alles lückenlos erzählen muss. Nach drei Sekunden, die Maximilian verstreichen lässt, bevor er zu sprechen beginnt, ratifiziert er das Gesagte und verdeutlicht mit den Worten „Ok gut ja“, dass er die Anforderung an ihn verstanden hat. Maximilian beginnt seine biografische Erzählung in Form eines „institutionellen Ablaufmusters“ (Schütze 1983) und benennt hierbei vor allem institutionelle ‚Stationen‘. Folglich wurden auch hier aufgrund der relativ kurzen Stegreiferzählung (vorwiegend) erzählgenerierende Nachfragen zum Erleben der außerschulischen Kindheit und zu relevanten Anderen während des Aufwachsens gestellt. Jene Stellen im biografischen Portrait, welche sich auf diese beziehen, wurden auch hier entsprechend gekennzeichnet.

Gewordensein von Maximilian sowie weitere fallspezifische Aspekte und deren Deutung auch aus Anerkennungstheoretischer Perspektive. In einem letzten Schritt soll die fallspezifische Bedeutung des Landschulheims für Maximilians Identitätsentwicklung herausgestellt werden.

5.3.1. Biografisches Portrait

Maximilian Kowalski wurde in einer westdeutschen Großstadt geboren, er war zum Interviewzeitpunkt 18 Jahre alt. Er beginnt seine biografische Erzählung im Interview nach einer Ratifizierung mit der namentlichen Einführung seiner Person sowie seinem Herkunftsort:

„also mein Name is Maximilian Kowalski [ja] und ich komm aus H-Stadt [mhm] ich bin da im B-Stadtteil geboren“ (Orig. S.1, Z9-10).

Maximilian führt sich hierüber mit vollem, offiziellem Namen, bestehend aus Vor- und Zunahme, ein. Dies verweist auf seine Wahrnehmung des Interviews als öffentliche bzw. institutionell gerahmte Situation. Auch der Geburts- und Wohnort¹⁹⁰ wird präzisiert, indem Maximilian den Stadtteil, in welchem er aufgewachsen ist, benennt. Während andere meiner Interviewten zu Beginn des Interviews ihre Familie resp. ihre Eltern einführen und sich damit in einer Gemeinschaft verorten, verortet Maximilian sich hier sozialräumlich. Er thematisiert damit seinen institutionellen Lebenslauf, dabei bleibt jedoch sein Geburtsdatum bzw. -jahr de-thematisiert, sodass diese Angaben aus dem Fragebogen entnommen werden mussten.

Maximilian stellt a.a.O. im Interview auf meine Bitte, das Aufwachsen *„außerhalb der Schule“* (Orig. S.2, Z48f) zu erinnern, heraus, dass er von Geburt an ohne einen Vater aufwuchs, was vor allem finanzielle Probleme mit sich brachte, wie er im Folgenden zum Ausdruck bringt:

„ich hatt nie n Vater [ja] mein Vater und meine Mutter die sind getrennt also schon seitdem ich lebe und es war nie so toll weil meine Mutter halt nie Unterhalt von ihm bekomm hat (Orig. S.2, Z51-53).

Mit den Worten *„hatt nie n Vater“* stellt Maximilian hier einerseits heraus, dass er ohne seinen leiblichen Vater aufwuchs und andererseits, dass auch zu keinem Zeitpunkt eine andere Person diese Position einnahm. Das Nicht-Vorhandensein des Vaters wird damit erklärt, dass die Beziehung der Eltern bereits vor seiner Geburt beendet wurde und der Vater in finanzieller Hinsicht seinen Pflichten nicht nachkam. Maximilian übernimmt mit den Worten *„weil meine Mutter halt nie Unterhalt von ihm bekommen hat“* die Perspektive seiner Mutter. Die Übernahme der mütterlichen Perspektive verweist dabei auf ein Vertrauen in ihre Sichtweise. Damit verbunden ist eine große interpersonelle Nähe und vorhandene Bindung zwischen Maximilian und seiner Mutter, deutlich wird hierin auch eine identitäre Bedeutung dieser signifikanten Anderen für ihn. Maximilian bilanziert seine Kindheit trotz Fehlen des Vaters im Interview verallgemeinernd als *„schöne“*:

„also ich hatt so ne schöne Kindheit ich hatt eigentlich es war alles perfekt= äh perfekt bis auf mein Vater [ja] wir hatten wir hatten zu Hause Katzen es war nett und ich konnt

¹⁹⁰ Zwar benennt Maximilian den B-Stadtteil nur als Geburtsort, es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass er dort auch aufwuchs, denn etwaige Umzüge werden nicht angesprochen.

eigentlich alles haben was ich wollte solange es möglich war [hm] oder irgendwo sinnvoll nachvollziehbar“ (Orig. S.2, Z58-61).

Maximilian benennt hier drei wesentliche Kindheitserinnerungen, nämlich 1. dass das Fehlen des Vaters dazu führte, dass die Kindheit *nicht nur* schön war, 2. den Besitz von Katzen und 3. die finanziellen Nöte. Letztere führten neben mitunter mangelhaft empfundener Sinnhaftigkeit von Investitionen aufseiten der Mutter dazu, dass Maximilian nicht jeder Wunsch erfüllt werden konnte. Aufgrund der Notwendigkeit, auf das Geld zu achten, hat Maximilian gelernt, sich mit den knappen finanziellen Ressourcen zu arrangieren. Dies kommt zum Ausdruck in den Worten „*konnt eigentlich alles haben was ich wollte solange es möglich war [hm] oder irgendwo sinnvoll nachvollziehbar“*. Der Mutter waren demzufolge finanzielle Grenzen gesetzt, was Maximilian a.a.O. bereits mit den fehlenden Unterhaltszahlungen des Vaters in Zusammenhang brachte. Seine Aussage verweist darauf, dass er die mütterlichen „Me“-Bilder auch hinsichtlich des Umgangs mit Geld übernahm. Dementsprechend wurden auch ihre Begründungen dafür, etwas nicht bekommen zu können, von ihm nicht infrage gestellt. In der Perspektivübernahme zeigt sich erneut ein Vertrauen in die Mutter und die Bedeutung ebendieser für die Ausbildung einer eigenen biografischen Orientierung in Hinblick auf den Umgang mit finanziellen Nöten.

Deutlich wird im Interview, dass es Maximilian zufolge vor allem ein Anliegen der Mutter war, dass ihr Sohn Kontakt zum Vater hat. Dies trug dazu bei, dass sich Maximilian um Kontakt zu ebendiesem bemühte, anfangs auch, weil ihm eine Bindung zum Vater selbst wichtig war, wie er im Interview zum Ausdruck bringt:

„als ich klein war ham wir {Maximilian und sein Vater, Anm. J.-L.R.} uns manchma getroffen [ok] also meine Mutter wollte dass ich n Bezug zu ihm hab und ich wollte das auch als ich klein war aber dann hat er halt nie Unterhalt gezahlt und er hat halt auch also er hat an meim Geburtstag nich ma angerufen {..., Anm. J.-L.R.} dann hab ich ihn angerufen wieder also ich hab ihn immer angerufen [ok] also er hat nie Kontakt gesucht aber wenn wir uns getroffen ham war immer eigentlich ganz normal“ (Orig. S.2f, Z66-75).

Während Maximilian – wie er hier zum Ausdruck bringt – seinen Vater zuerst gerne traf, wandelte sich dies im Zuge seiner Kindheit, was er damit begründet, dass der Vater aufgrund seiner Verhaltensweisen weder seinen noch den mütterlichen Erwartungen entsprach. In obiger Aussage deutet Maximilian an, dass ihm zunehmend bewusst wurde, dass der Vater von sich aus wenig Interesse an ihm hat. Hier wird anders als zu Beginn des Interviews nicht mehr *nur* das fehlende Geld vonseiten des Vaters bemängelt, sondern Maximilian führt erstmals an, dass der Vater sich von selbst nicht meldete und ihm „*nich ma*“ zu seinen Geburtstagen gratulierte. Die damit verbundenen Enttäuschungen aufseiten Maximilians führten dazu, dass er sich wiederholt darum bemühte, den Vater zu kontaktieren, sodass er diesen „*immer angerufen*“ hat.

Während der Vater für Maximilian als Bezugsperson, die ihn im Aufwachsen begleitet und fördert, weitgehend ausfiel, wird im Interview deutlich, dass die Mutter und deren Eltern eine zentrale Rolle als – positiv besetzte – biografisch relevante Andere für ihn spielten. Maximilians Mutter wird beschrieben als diejenige, die sich um ihn bemühte und ihn förderte. Sie habe ihm „*als erstes beigebracht*“ (Orig. S.4, Z118f), Polnisch zu sprechen, sodass Maximilian „*bis ich zwei war nur*

Polnisch geredet“ hat, wie er im Interview äußert. Die Familie mütterlicherseits sind „als Flüchtlinge aus Poln“ (Orig. S.9, Z297) nach Deutschland¹⁹¹ gekommen als Maximilians Mutter 13 Jahre alt war. Denkbar ist folglich, dass seine Großeltern die deutsche Sprache z. Zt. von Maximilians Geburt (noch) nicht gut genug beherrschten, um sich auf Deutsch mit dem Enkel zu verständigen.

Maximilians Beziehung zu den Großeltern – insbesondere zum Großvater – mütterlicherseits war während seiner Kindheit eng, was nicht zuletzt damit zusammenhing, dass die Großeltern bereits damals in der Nachbarschaft lebten und die Mutter oft nachts arbeitete. Letzteres führte dazu, dass vor allem der Großvater als zentrale Betreuungs- und Bezugsperson für ihn fungierte:

„also meine Mutter hat immer in der Nacht gearbeitet [hm] also als Krankenschwester in dem Haus im Krankenhaus und dann war ich halt immer alleine als kleines Kind als ich in die erste und die zweite Klasse ging und dann hat mein Opa auf mich aufgepasst jeden Abend der hat immer Geige gespielt [hm] also wir sind Poln und mein Opa hat mir dann auf Polnisch die Bibel zwei Mal vorgelesen [ok] also immer an jedem Abend ham wir gelesen“ (Orig. S.3f, Z99-105).

Maximilian stellt in Bezug auf seine Kindheit – bis zur Einschulung bzw. während der ersten beiden Schuljahre – als typisch heraus, „immer alleine“ gewesen zu sein. Er begründet dies retrospektiv mit der Berufstätigkeit der Mutter und hebt vor diesem Hintergrund auch die Bedeutung des Großvaters als biografisch relevanten Anderen, der sich allabendlich mit ihm beschäftigte, hervor. Aus dem Interview ergibt sich, dass zumeist „nur {s}ein Opa da“ (Orig. S.23, Z740) war¹⁹². Die Großmutter wird im Interview ebenfalls als biografisch bedeutsam herausgestellt: „meine Oma spielt auch ne wichtige Rolle für mich“ (Orig. S.4, Z109). Auf der Beziehungsebene hebt Maximilian hier insbesondere ihre Kochkünste hervor sowie ihr Bemühen darum, dass der Enkel gutes Essen bekommt („magst du mir was Polnisches Gutes kochen jaja mein Sohn“ (Orig. S.28, Z906f)). Der Großvater hingegen beschäftigte sich „jeden Abend“ mit ihm und wird hierüber als verlässliche Bezugsperson während seiner Kindheit herausgestellt. Deutlich wird dabei neben der Bedeutung von Religion in der Familie auch die Zugehörigkeit zum bzw. Orientierung am Bildungsmilieu: Der Großvater spielte ihm regelmäßig etwas auf der Geige vor. Dies verweist auf eine hohe Bedeutung der Tradierung klassisch-kultureller Werte im familialen Kontext.

Maximilians obige Formulierung lässt den Schluss zu, dass die Tradierung der polnischen Sprache vonseiten der Großeltern wesentlicher Bestandteil seiner Kindheit war, sodass Maximilian über mehrere Jahre hinweg zweisprachig aufwuchs. Er beschreibt sich sowie die Mutter und deren Eltern im Interview mit den Worten „wir sind Poln“ als Einheit hinsichtlich der kulturellen und nationalen Herkunft, wenngleich er aufgrund seiner Geburt in Deutschland sowie der türkischen

¹⁹¹ Die Hintergründe und Motive dieser von Maximilian als Flucht benannten Emigration aus Polen gehen aus dem Interview nicht hervor, bekannt ist lediglich, dass die Großmutter aktuell ca. 60 Jahre alt ist und folglich um 1952 geboren wurde. Die Übersiedlung nach Deutschland fand, dies lässt sich aus den Altersangaben rekonstruieren, in den 1980ern statt.

¹⁹² Die Großmutter, so thematisiert Maximilian a.a.O. im Interview, „arbeitet auch noch“ (Orig. S.3, Z92) zum Zeitpunkt des Interviews, womöglich hatte der Großvater daher während seines Aufwachsens eine zentrale Position für ihn inne.

Wurzeln väterlicherseits¹⁹³ kein Pole ist. Er schafft sich hierüber eine Identität sowie ein Wir-Gefühl mit der Familie mütterlicherseits und grenzt sich ab vom Vater und dessen Wurzeln.

Darauf, dass Maximilian unter der mangelnden gemeinsamen Zeit mit seiner Mutter infolge ihrer Berufstätigkeit auch litt, verweist folgende Stelle im Interview:

„hat halt schon genervt dass sie nie da war oder dass ich nie sagen konnte Mama komm wir gehn raus oh nein Maximilian ich bin zu müde ich muss schlafen ne [hm] hat dann tags immer geschlafen und hat dann [betont] trotzdem immer noch Zeit für mich gefunden [hm] das war sehr beeindruckend“ (Orig. S.23, Z742-745).

Maximilian wertschätzt die Mutter retrospektiv im Interview dafür, ihm trotz der Müdigkeit und nächtlichen Arbeit „immer“ das Gefühl gegeben zu haben, dass sie für ihn da ist. Auch hierin wird eine Übernahme der Perspektive der Mutter sowie die Habitualisierung eines Arbeitsethos deutlich: Maximilian zeigt sich nicht egoistisch und pocht auf die Erfüllung seiner Bedürfnisse und Wünsche, sondern hat zumindest retrospektiv aufgrund der finanziellen Nöte Verständnis für ihr Handeln und wertschätzt sie für ihr Bemühen.

Im Alter von sieben Jahren lernt Maximilian Olaf kennen, mit dem er bis heute gut befreundet ist. Maximilian beschreibt dessen biografische Bedeutung für ihn mit den Worten „*sowas wien Bruder {zu welchem er, Anm. J.-L.R.} immer guten Kontakt“ (Orig. S.19, Z621)* hat als ähnlich einem Familienmitglied. Ebenfalls 2001, als Maximilian sieben Jahre alt ist, kommt er in die „*Montessori-Grundschule*“. Diese Grundschule ist eine Privatschule in H-Stadt, seinem Wohnort. Der Grundschulbesuch war dementsprechend mit finanziellen Aufwendungen vonseiten der Familie resp. der Mutter verbunden, dies wird von Maximilian im Interview jedoch nicht thematisiert.

Maximilian verbindet seine Grundschulzeit rückblickend vielmehr mit wichtigen Lernerfahrungen, „*sehr viel Spaß*“ und dem Finden „*viele{r}Freunde*“ (Orig. S.6, Z168f). Die Schule beschreibt er als „*ne gute*“ (Orig. S.5, Z165). Einzig negativ im Kontext der ersten Schuljahre bewertet er im Interview, dass der Lehrer ab der zweiten Klasse „*ziemlich schlecht*“ (Orig. S.6, Z166) war. Seine Leistungen waren ihm zufolge insgesamt dennoch „*so gut wie der Durchschnitt*“ (Orig. S.5, Z163f). Er beschreibt sich damit weder als außerordentlich guter noch als schlechter Schüler. Die Schule war für ihn ein Ort des Wohlfühlens, Leistungsprobleme gab es in seinen Augen nicht. Als umso schlimmer für sich schildert er auf meine Bitte, den „*Weg durch die Schule zu erzählen*“ (Orig. S.5, Z159f), die Erfahrung des erzwungenen Schulwechsels nach Beenden der vierten Klasse auf der Montessori-Grundschule:

„das war Montessori-Grundschule und äh und Gymnasium und ähm [hm] in einem und ich wollte dort unbedingt sein weil ich kannte nix Neues und ich hab Angst vor Veränderungn [ok] also war das schon ganz gut dass ich da war und in der vierten Klasse gabs wie gesagt diesen Test und jeder der schlechter als zwei Komma fünf geschrieben hat von den Viertklässlern [hm] durfte nicht auf der Schule bleiben und jeder der besser war durfte den Test ham se einma gemacht und dann abgeschafft weils zu viele Beschwerden gab [hm] und ich musste dann auf ne andere Schule dann bin ich auf das A-Gymnasium gegangen in H-Stadt ähm also von der fünften bis zur siebten relativ kurz“ (Orig. S.6, Z171-179).

¹⁹³ Maximilian stellt a.a.O. im Interview heraus, dass sein Vater „*Kurde aus der Türkei*“ (Orig. S.4, Z122) sei.

In Maximilians Grundschulabschlussjahr wurde, so bringt er hier zum Ausdruck, ein Test eingeführt, dessen alleiniges Ergebnis über den weiteren Schulweg der Viertklässler entschied. Maximilian verdeutlicht hierin den Zwang seines Schulwechsels, er wäre gerne auf der alten Schule geblieben. Seine Formulierung verweist auf eine Orientierung am Festhalten an Altbewährtem statt neugierig zu sein auf neue, unbekannte Situationen. Diese Eigenschaft äußert er nicht nur in schulischer Hinsicht, sondern verallgemeinert sie zu einer „Angst vor Veränderung“, welche er als charakteristisch für sich herausstellt.

Das A-Gymnasium in derselben Stadt besuchte er ab dem Alter von elf Jahren schließlich für zwei Jahre. Seine Bewertung der Schulzeit auf dem öffentlichen Gymnasium fällt – anders als im Falle der Grundschulzeit – negativ aus, was er auf die Lehrer dort zurückführt:

„ich kam einfach nich klar mit den mit den mit den [ja] Lehrern weil ich schon immer son bisschen hibblich war und ich hatte halt nie son Ausgleich ich war immer n bisschen zu so voller Energie aber ich konnts halt nich so umsetzen in der Schule“ (Orig. S.1, Z 13-16).

Maximilian begründet seine Probleme mit den Lehrern im regelschulischen Kontext in der Eingangserzählung damit, dass diese ihm gespiegelt hätten, dass seine innere Unruhe resp. sein ‚Energieüberschuss‘, welcher sich im Unterricht dadurch zeigte, „hibblich“ zu sein, und damit er selbst, ein ‚Störfaktor‘ sei¹⁹⁴. Seine eigenen Bedürfnisse waren für ihn nicht in Einklang zu bringen mit den als diffus empfundenen Erwartungen der Lehrer. Dies hing nicht zuletzt damit zusammen, dass er nicht verstand, „warum ich im Unterricht still sitzen soll“ (Orig. S.7, Z18f). Der Verweis darauf, dass ihm nicht verständlich gemacht werden konnte, warum er im Unterricht „still sitzen“ soll, deutet schließlich darauf hin, dass ihm seine Unausgeglichenheit und Unangepasstheit im schulischen Kontext erst später bewusst wurden. Folglich geht aus seiner Aussage hervor, dass ihm zum damaligen Zeitpunkt die (regel-)schulischen Normen und damit verbundene Verhaltenserwartungen nicht bewusst waren. Die Lehrer werden von ihm angeklagt als diejenigen, die ihm nicht vermitteln konnten, was Schule bedeutet und aus welchem Grund er sich den Lehrererwartungen entsprechend zu verhalten habe.

In Maximilians Umgang mit dem Schulwechsel und den Folgen zeichnet sich eine negative verlaufskurvenförmige schulische Entwicklung (vgl. Schütze 1983, 1984 sowie Nittel 1992, der in diesem Kontext auch von „Schulversagens-Verlaufskurven“ spricht; vgl. hierzu auch Sebastian Schmidt in 5.2.) ab. Verlaufskurvenpotenzial einer negativen Verlaufskurve schichtete sich dadurch auf, dass sich Maximilian infolge des gezwungenen Schulwechsels als handlungssohnmächtig erfuhr, jedoch versuchte, sich mit dem Schulwechsel zu arrangieren, was die Aufschichtung von negativem schulischem Verlaufskurvenpotenzial zunächst abbremste. Dann stieß er auf Lehrer, welche ihm weder erklärten, was sie von ihm erwarten, noch ihn in seinem bzw. trotz seines ‚Energieüberschuss(es)‘ wertschätzten. Hieraus resultiert – anders als auf der Grundschule – auf

¹⁹⁴ Dies wird auch durch folgende Textstelle untermauert: „die wollten mir Ritalin geben [hm] damit ich still sitz im Unterricht anstatt mir ma zu erklärn warum ich im Unterricht still sitzen soll“ (Orig. S.7, Z217ff; vgl. detaillierter hierzu 5.3.3.).

dem Gymnasium eine plötzlich auftretende Unfähigkeit aufseiten Maximilians, den schulischen Anforderungen vor allem in Hinblick auf Verhaltenserwartungen gerecht zu werden.

Die zweimalige Verwendung des Wortes „*immer*“ im Kontext des ‚Energieüberschusses‘ sowie „*nie*“ einen Ausgleich gehabt zu haben, verweisen schließlich darauf, dass Maximilian seinen ‚Energieüberschuss‘ als gegebenen Teil seiner Persönlichkeit wahrnahm. Dies führte dazu, dass er im schulischen Kontext überfordert war und Probleme bekam, die er nicht zu lösen fähig war. Seine Formulierung verdeutlicht auch, dass er den schulischen Erwartungen hinsichtlich des Verhaltens im Unterricht sowie der Leistungen auf kognitiver Ebene hätte gerecht werden *können*. Bedingungen hierfür wären ein anderer unterrichtlicher Rahmen oder andere physiologische Konstitutionen aufseiten Maximilians sowie, dass ihm die Anforderungen, die er als Schüler zu erfüllen hat, transparent gemacht worden wären, gewesen. Der Drang nach körperlicher Aktivität während der Unterrichtszeit stand damit den Anforderungen vonseiten der Lehrer entgegen. Dies führte dazu, dass er mit diesen auf dem A-Gymnasium „*nicht klar*“ kam und stückweit überfordert sowie handlungsohnmächtig war, was die Aufsichtung von schulischem Verlaufskurvenpotenzial begünstigte (vgl. hierzu auch Kapitel 5.3.3.).

Der fehlende Ausgleich zum Stillsitzen führte Maximilian zufolge zu Problemen nicht nur mit den Lehrern und deren Erwartungen, sondern auch mit der Mutter, wie er a.a.O. im Interview herausstellt:

„früher war ich noch das Kind da hatt ich oft Ärger bekomm {von bzw. mit meiner Mutter, Anm. J.-L.R.} früher hatt ich auch noch nich so das Fahrradfahrn für mich entdeckt und wenn ich jetzt total hibbelich im Unterricht sitz dann weiß ich was ich in der Pause mach oder was ich nach der Schule mach [ja] und früher wusst ichs halt nich und da hatten wir immer bisschen Ärger“ (Orig. S.26, Z831-835).

Maximilian begründet die Tatsache, dass er in der Vergangenheit „*Ärger*“ vonseiten bzw. mit seiner Mutter bekam, vordergründig mit seinem damaligen Status, denn er war ein „*Kind*“. Die mütterlichen Sanktionierungen werden folglich losgelöst von seiner Person wahrgenommen, das eigene Handeln tritt hierüber als Begründungsmuster in den Hintergrund, folgt jedoch als zweite Argumentationslinie für die damaligen Reaktionen der Mutter. Diese lagen Maximilians Empfinden nach dementsprechend darin begründet, dass sein ‚Energieüberschuss‘ auch nach der Schule zum Tragen kam.

Maximilian verweist darauf, dass er inzwischen Strategien entwickelt hat, um seinem ‚Energieüberschuss‘ entgegenzuwirken. Die Erkenntnis, diesem durch Aktiv-Sein in den Schulpausen sowie nachmittags eindämmen zu können, war nicht zuletzt eine wesentliche Folge einer ADHS-Diagnose ihm gegenüber, wie er im Zuge seiner Stegreiferzählung herausstellt:

„dann äh hat man mich auch testen lassen und sowas und da is irgendwie rausgekomm dass ich ADHS haben sollte [hm] und dann wollte man mir gleich Ritalin geben und mich aufs Internat stecken aber das is ja totaler Quatsch dann hat meine Mutter halt gesagt ja ähm vielleicht könnt n Hobby das auch lösen und dann bin ich halt viel BMX gefahrn [hm] Zeitlang und ähm in H-Stadt hat sich das alles auch n bisschen stabilisiert nach ner Zeit“ (Orig. S.1, Z16-21).

Das diagnostische Testverfahren gab den Lehrern Recht und erklärte Maximilians mangelnde Anpassung als Folge einer psychischen Fehlstellung. Die Diagnose ADHS vermittelte Maximilian, legitimiert durch das Testergebnis, dass er „*anders als die andern*“ (Orig. S.7, Z214) war, wenngleich er dies selbst damals nicht empfand. Aus der Diagnose ADHS folgte jedoch für Außenstehende (vermutlich sind Lehrer und Ärzte gemeint), dass Maximilian dem Unterrichtsgeschehen nicht angemessen folgen *kann*, wenn er keine Medikamente einnimmt, die seine Hyperaktivität abmildern. Maximilians Mutter reagierte entgegen der ärztlichen Empfehlung und wehrte sich gegen die Einnahme von Ritalin. Stattdessen hat *sie* ihm vorgeschlagen, außerschulisch aktiver zu werden, um im Unterricht ausgeglichener und ruhiger zu werden. Die Mutter hinterfragte dementsprechend die via Testverfahren diagnostizierte ‚Andersartigkeit‘ des Sohnes und suchte fernab der Ruhigstellung durch Medikamente nach Auswegen aus der (unterstellten) Hyperaktivität¹⁹⁵.

Das durch die Mutter mitinitiierte Hobby des BMX-Fahrens ermöglichte es Maximilian schließlich, die schulische sowie innerfamiliäre Abwärtsspirale zu durchbrechen, indem er sich dort ‚auspowern‘ konnte, sodass er im Unterricht ruhiger und angepasster wurde. Nachdem er mit dem BMX-Fahren begonnen hatte, verbesserten sich entsprechend seine Verhaltensprobleme im schulischen Kontext. Eine schulische Verlaufskurve konnte abgewendet und die Aufschichtung von Verlaufskurvenpotenzial abgebremst werden, sodass sich alles „*bisschen stabilisiert*“¹⁹⁶. Diese positive Erfahrung führte schließlich zur Ausbildung eines „biografischen Handlungsschema[s]“ (Schütze 1983), sodass Maximilian das BMX-Fahren zunehmend für sich nutzte, auch, um ausgeglichener zu werden.

Mit 13 Jahren und vor dem Eintritt ins Internat hatte Maximilian seinen Angaben zufolge seine einzige feste Beziehung mit einem Mädchen ein, hierauf geht er im Interview jedoch nicht weiter ein. Mit Beginn der siebten Klasse und ebenfalls im Alter von 13 Jahren, wechselte er schließlich auf das Landschulheim Schwanenburg. Dieser Wechsel bewirkte gleichzeitig eine weitere Abmilderung des schulisch gelagerten Versagens-Verlaufskurvenpotenzials. Maximilian konnte trotz benannter Angst vor Veränderungen jenem schulischen Umfeld entfliehen, in welchem er sich nicht wohlfühlt hat, wie er im Kontext seiner schulbiografischen Erzählung hervorhebt:

„am Anfang wollt ich eigentlich so schnell wie möglich weg [ja] von den alten Lehrern [ja] weil das war halt echt nix [hm] also die ham sich kein bisschen bemüht {..., Anm. J.-L.R.}

¹⁹⁵ Das mütterliche Verhalten lässt sich vor dem Hintergrund ihrer beruflichen Tätigkeit als Krankenschwester deuten als angemessene, durch Ergebnisse der Medizin geprägte Reaktion auf die häufig voreilig gestellte Diagnose ADHS.

¹⁹⁶ A.a.O. im Interview schildert er jedoch, dass das BMX fahren jedoch gleichzeitig dazu führte, dass er schulische Belange vernachlässigte: „*von der Fünften bis zur Siebten {..., Anm. J.-L.R.} da hatt ich noch sehr viel Unfug im Kopf und (.) bin zu viel Fahrrad gefahren zu viel BMX [hm] und ich hab zu wenig gelernt*“ (Orig. S.6, Z179-182). Das BMX-Fahren, dies zeigt sich hier, diente Maximilian nicht nur dazu, Energie abzubauen, sondern wurde gleichzeitig zu einer ihm wichtigen und zeitintensiven Freizeitbeschäftigung, die mit dazu beitrug, dass er weniger Interesse an schulischem Lernen zeigte. Retrospektiv beurteilt Maximilian seinen Lernaufwand während der fünften bis siebten Klasse dementsprechend als nicht ausreichend, wenngleich dieser zur Versetzung jeweils genügte.

und dann war ich halt hier {im Landschulheim, Anm. J.-L.R.} und das war einfach son Neuanfang“ (Orig. S.9, Z286-289).

Deutlich wird hier, dass er sich durch den Schulwechsel eine Besserung der schulischen Situation erhoffte, etwa, indem er auf Lehrer trifft, die sich für ihn engagieren und sich Mühe geben bei der Vermittlung von Wissen. Maximilian sah im Wechsel auf das Landschulheim darüber hinaus die Chance, von vorne beginnen zu können, ohne die Vorurteile vonseiten der und Problematiken mit den Lehrern. In seiner Formulierung kommt – anders als bei Sebastian Schmidt – der Wunsch nach Veränderung, nach Verbesserung der schulischen Situation zum Ausdruck. Das Verlassen der alten Schule wird hier folglich als selbst gewollt beschrieben. Er begründet diesen Wechsel a.a.O. im Interview auch damit, nach Durchführung eines IQ-Tests an der Universität in K-Stadt, in welcher auch das Landschulheim liegt, aufgrund der Testergebnisse dort aufgenommen worden zu sein:

„wurd ich getestet in der A-Universität {..., Anm. J.-L.R.} und dann ham se halt festgestellt dass ich äh rein theoretisch in jedem Bereich n bisschen besser sein müsste [ja] weil ich überall n bisschen überdurchschnittlich bin [ok] und ähm in den Tests und ne Hochbegabung hab im Sprachlichen und das ham wir dann eingeschickt und dann wurd ich auch genomm hier“ (Orig. S.6, Z192-197).

Aus dem obigen Interviewausschnitt geht hervor, dass Maximilian (auch) aufgrund der diagnostizierten überdurchschnittlichen Intelligenz und „Hochbegabung“ im sprachlichen Bereich am Landschulheim „genomm“ wurde. Deutlich wird mittels dieser Formulierung, dass Maximilian sich in der Position des Auserwählten fühlte, was auf sein Empfinden der Tatsache, am Internat angenommen worden zu sein als persönliche Chance und Besonderheit verweist. Seine Begabung, so äußert er sich hier, hätte dazu führen müssen, dass er „*theoretisch in jedem Bereich n bisschen besser*“ ist, seine Schulnoten entsprachen damit laut dem Test nicht seinen kognitiven Fähigkeiten¹⁹⁷.

A.a.O. im Interview zeigt sich, dass der Internatsbesuch eine familial geteilte Erfahrung ist, denn auch seine Mutter besuchte nach der Emigration aus Polen ebenfalls im Jugendalter bzw. ebenfalls mit 13 Jahren ein Internat. Dies bringt Maximilian mit den folgenden Worten zum Ausdruck:

„meine Mutter is mit 13 Jahrn {..., Anm. J.-L.R.} aufn Internat gekomm und zwar in F-Dorf [ok] und dann hat sie halt da für zwei Jahre gelebt und Deutsch gelernt“ (Orig. S.9f, Z296fff).

Anders als im Falle seiner Mutter, der der zweijährige Internatsbesuch dazu dienen sollte, nach der Immigration Deutsch zu lernen, erscheint dieser Maximilian als Alternative zu den Erfahrungen auf dem regelschulischen Gymnasium, als ersehnter „*Neuanfang*“ und Chance, die schulische Abwärtsspirale zu durchbrechen. Auch wird deutlich, dass die Familie auf die positive Wirkung von Internaten bzw. Internatserziehung hinsichtlich der Integration und der persönlichen Entwicklung vertraut und den Institutionenbesuch für eine adäquate Alternative zum Familienleben

¹⁹⁷ Im Interview zeigt sich, dass etwa seine „*Hochbegabung im Sprachlichen*“ nicht zwangsweise damit verbunden war, ohne Nachhilfe gute Leistungen in sprachlichen Fächern zu erzielen, so schildert Maximilian im Interview: „*mein Nachhilfelehrer [hm] in Latein der war schon über 60 und er hat mich innerhalb nem halben Jahr in Latein von ner fünf auf ne zwei gebracht [ok] und also auch so die Begeisterung in mir geweckt für Latein*“ (Orig. S.8, Z250ff; vgl. hierzu auch 5.3.3.).

hält. Als weitere Gründe für die Entscheidung, an das Landschulheim Schwanenburg zu wechseln, führt Maximilian neben seiner Unzufriedenheit auf der Regelschule vor allem die Lage des Internats, die damit verbundene Naturnähe und die Möglichkeit, zu reiten, an:

„ich bin son naturliebender Mensch [hm] also ich bin am liebsten eigentlich draußen [ja] und ähm ja meine Mutter wollte halt für mich die beste Umgebung [hm] wo ich mich wohlfühle und hier in K-Stadt hatten wir auch den Test gemacht und da war uns aufgefallen dass die Stadt halt total schön is [ja] und dass es hier auch nich solche Ecken gibt wie in H-Stadt [lachend] [ja] und hier kann man reiten weil ich bin auch lang geritten und hier hat man eigentlich also das das Gespräch also das Aufnahmegespräch das war auch sehr nett als ich mich hier umschaun durfte und die Erzieher ham n guten Eindruck gemacht n engagierten [hm] ja der Preis war eigentlich das einzige was dem noch im Weg stand aber dann hat meine Mutter halt alles geändert und hat gesagt gut ich arbeite viel“ (Orig. S.8, Z260-270).

Maximilian verdeutlicht, dass das Landschulheim ihm durch die Stadtrandlage eine angenehme Umgebung bietet. Dort ist er von Natur umgeben, kann ausreiten und gleichzeitig in einer Stadt leben, die anders als die Großstadt, in welcher er aufwuchs, keine öffentlich sichtbaren Schandflecken bzw. -viertel zu haben scheint. Anders als meine anderen Interviewpartner hebt Maximilian für die Wahl des Internats auch die Relevanz des Engagements der Erzieher hervor. Diese wirkten bei der ersten Begegnung positiv auf ihn, was seine Entscheidung für ebendieses Internat mitbeeinflusst habe. Dies verweist erneut auf seine Orientierung an pädagogisch Tätigen als diejenigen, von denen er erwartet, dass sie ihrer Profession gerecht werden und sich bemühen.

Aus dem Interviewauszug geht zudem hervor, dass der Wechsel an das Landschulheim mit einem Wandel des Lebensstils aufseiten der Mutter verbunden war. Diese opfert sich seither (noch mehr) auf, um die für den Internatsaufenthalt notwendigen finanziellen Mittel zu erwirtschaften und ihren Sohn *bestmöglich* aufgehoben zu wissen. Damit erscheint die Mutter als diejenige, die verantwortungsvolle, elterliche Sorge trägt, wenngleich sie – anders als von Maximilian thematisiert – nicht „alles“ für ihn tut, gerade weil sie zeitlich noch mehr eingeschränkt war aufgrund der mit dem Internatsaufenthalt verbundenen Mehrarbeit.

Die Entscheidung, den Internatsaufenthalt selbst zu finanzieren und Mehrarbeit in Kauf zu nehmen, traf die Mutter nicht zuletzt, da sie eine finanzielle Unterstützung von anderer Seite nicht in Anspruch nehmen wollte, wie Maximilian mit folgender Aussage, die Perspektive der Mutter wiedergebend, verdeutlicht:

„wir sind privat hier also nich vom Jugendamt [ja] dafür wär sie halt zu stolz“ (Orig. S.2, Z54).

Die Möglichkeit der Mutter, das für die Finanzierung des Internatsaufenthalts fehlende Geld vom Vater einzuklagen, wird nicht thematisiert. Vielmehr wird das Jugendamt von Maximilian den Charakter der Mutter beschreibend als mögliche Hilfsinstanz angeführt, deren finanzielle Unterstützung die Mutter aufgrund ihrer Orientierung am Arbeitsethos nicht in Anspruch nehmen würde.

Den Wechsel an das Landschulheim beurteilt Maximilian schließlich als Glücksfall für sich, so äußert er im Interview:

„dann bin ich Gott sei Dank hier in der siebten Klasse dann auf die E-Grundschule äh auf das Landschulheim Schwanenburg gekomm [hm] und hier liefs eigentlich konstant gut“ (Orig. S.6, Z182-184).

Maximilian betont hier seine Erleichterung darüber, dass er auf das Internat wechseln durfte. Seine Passivität im Rahmen des Wechsels kommt in der Formulierung *„Gott sei Dank“* zum Ausdruck. Er zeigt sich dankbar dafür, dass er die zuvor besuchte Schule verlassen konnte und ihm die Mutter sowie die Internatsleitung den Wechsel ermöglichten. Das Wort *„eigentlich“* schränkt die positive Sicht auf die Internatszeit stückweit ein. In seiner raffenden Stegreiferzählung thematisiert Maximilian, dass er sich zu Beginn des Internatsaufenthalts überfordert fühlte:

„das war erstma nich so toll hier [ok] weil ich war ich war halt auch 13 und relativ klein und ich hatte auch Angst und ich kannte das gar nich so also Internat ich hätte einem dazu nichts erzähl'n könn“ (Orig. S.1, Z23-27).

Maximilian verdeutlicht zwar a.a.O. im Interview, dass es auch sein Wunsch war, ein Internat zu besuchen. Er hat – hierauf verweisen obige Worte – jedoch nach Ankunft im Landschulheim schnell erkannt, dass er aufgrund fehlender Vorstellungen vom Internatsleben nicht wusste, was auf ihn zukommen würde. Erneut wird seine Angst vor unbekanntem Situationen bzw. Settings deutlich. Er erklärt sein damaliges Empfinden mit seinem Alter und seinem fehlenden Wissen über das Internatsleben. Mit der Zeit lebte er sich jedoch ein und kam im internatsschulischen Kontext (vergleichsweise) gut zurecht:

„dann hab ich hier halt angefang'n ähm in die Schule zu geh'n und es war ok also ich kam von Klasse zu Klasse und ich war auch sehr zufrieden“ (Orig. S.1, Z27-29).

Seine Formulierung verweist darauf, dass er im internatsschulischen Kontext nie nennenswerte Probleme hatte und jeweils in die nächsthöhere Klassenstufe versetzt wurde. Hier zeigt sich erneut, dass seine eigenen Erwartungen an sich als leistungstark erfüllt wurden und es eine Steigerung im Wohlbefinden (und Leistungsbereich) mit zunehmender Zeit im Internat gab. Anders als im regelschulischen Kontext hat er hier die Erfahrung gemacht, dass neue Situationen – längerfristig betrachtet – auch positive Folgen für das eigene Befinden und die eigene (schulische) Entwicklung haben können, sodass er auf der Internatsschule *„sehr zufrieden“* war. Dass Maximilian die Zeit im Landschulheim nicht nur in schulischer, sondern auch in persönlicher Hinsicht inzwischen positiv bewertet, kommt explizit ebenfalls in seiner Stegreiferzählung zum Ausdruck:

„ich denk ich hab mich halt hier auf'm Internat weiterentwickelt und also so viele Erfahrung'n dazugewonnen und also das war schon ne echt gute Entscheidung hier“ (Orig. S.1f, Z33ff).

Maximilian erkennt folglich in der Möglichkeit, im Internat zu leben, rückblickend auch die Chance, sich weiterzuentwickeln, welche er für sich genutzt hat. Deutlich wird im Interview auch, dass sein jugendkulturelles Verhalten dort dazu führte, dass er sich – vermutlich erstmals – illegaler Verhaltensweisen bediente: Er hat im Landschulheim damit begonnen, Drogen zu verkaufen, wurde somit zum *„Geschäftsmann“* (Orig. S.47, Z1531,) wie er sagt und hat sich durch diese *„Freundschaftsdienste“* etwas zum Taschengeld dazuverdienen können:

„ich sags ganz ehrlich früher {gemeint ist die Anfangszeit auf dem Internat, Anm. J.-L.R.} hab ich auch n bisschen an Freunde gedealt [ja] oder ich ich bezeichnes ungern als dealn es warn mehr Freundschaftsdienste warn das [lacht]da hab ich ma in H-Stadt was für 100 Euro geholt und hier pro Gramm für zwei Euro mehr verkauft ne [hm ok] und so wurd man dann n bisschen einfallsreich und hat immer n bisschen Geld gemacht“ (Orig. S.47, Z1525-1530).

Maximilian bediente sich – wie obig deutlich wird – in der Vergangenheit illegaler Strategien, um eigenes Geld zu verdienen. Der Drogenverkauf diente ihm folglich dazu, eigenständiger und unabhängiger vom Geld der Mutter zu sein und sie aufgrund ihrer mit dem Internatsaufenthalt verbundenen, ohnehin schon enormen finanziellen Belastung nicht um zusätzliches Geld bitten zu müssen. Die Illegalität seines Handelns mildert Maximilian ab, indem er es als „Freundschaftsdienste“ bezeichnet, an andere Internatler Drogen zu verkaufen. Die Idee seines Geschäftsmodells bezeichnet er rückblickend als kreativ, was auf seinen Stolz verweist, eigenständig zu Geld gekommen zu sein. Die in der Heimatstadt gekauften Drogen verkaufte er nicht nur im Internat weiter, sondern konsumierte dort auch selbst Cannabis. Letzteres brachte schließlich „n paar Probleme“ mit sich, so äußert er in seiner biografischen Erzählung zu Beginn des Interviews:

„ich hatte n paar Probleme mit Drogen [mhm] aber mit Drogen mein ich jetzt keine richtigen sondern nur sowas wie Cannabis [ok ja] {..., Anm. J.-L.R.} ich war halt nie so der Alkoholtrinker und deswegen hab [ja] ich auch meistens ja n bisschen was geraucht aber ich habs halt noch so gehalten dasses ok war der erste Kontakt damit war auch aufm Internat [ok] durch Freunde ich kann auch sagen dass hier ziemlich viel geraucht wurde also jetzt hat sichs bisschen eingedämmt weil die Erzieher mehr testen“ (Orig. S.1f, Z35-44).

Die „Probleme mit Drogen“ – so lässt sich deuten – sind auf der Internatler-Betreuer-Ebene anzusiedeln und nicht im Sinne von Suchtproblematiken zu verstehen. Diese Annahme wird untermauert dadurch, dass Maximilian die Tests der Erzieher anspricht und a.a.O. im Interview erwähnt, dass auch er bereits „einen positiven“ (Orig. S.14, Z434) Test hatte. Maximilian differenziert zwischen pflanzlichen Drogen, welche er ‚raucht‘ und synthetischen Drogen, von denen er sich abgrenzt¹⁹⁸. Aus seiner Sicht ist das gelegentliche Joint-Rauchen nicht potenziell gefährlich für die eigene Gesundheit und Entwicklung. Er sieht hierin keine „richtigen“ Drogen, sondern ein Äquivalent zum Alkohol, den die Peers im Internat konsumieren. Er positioniert sich damit als bewusster Konsument, als jemand, der nicht abhängig ist, sondern Cannabis im Zusammensein mit anderen, zum Zweck des Spaßhabens oder zum „entspann“ (Orig. S.13, Z423) konsumiert und seinen Konsum dementsprechend unter Kontrolle hat¹⁹⁹.

¹⁹⁸ Diese Differenzierung wird anhand folgender Passage noch einmal mehr deutlich: „ähm also ich sehs so dass man dass man z.B. also Drogen generell z.B für chemisches Zeug halt ich nichts von das is auch echt dumm aber ich bin der letzte der jetzt sacht das is schlimm wenn man ma n Joint raucht [hm ok] man darf sich man darf jetzt ja kein Dreck rauchen aber [hm] da gibts auch immer die Unterscheidung Genuss isses jetzt für mich n Genussmittel setz ich mich jetzt in die Sonne und entspann wirklich eine Stunde nehm mir jetzt die Zeit für mich“ (Orig. S.13, Z418fff).

¹⁹⁹ Denkbar ist vor dem Hintergrund seines ‚Energieüberschusses‘ auch, dass der Cannabiskonsum im Sinne einer ‚Selbstmedikation‘ dazu diente, ruhiger zu werden.

Mit 15 Jahren, zu Beginn der neunten Klasse, wechselte er innerhalb des Internats aus eigenem Wunsch heraus das Haus. Während er in der siebten und achten Klasse im Haus der ‚Kleinen‘ untergebracht war, lebt er seit seinem Häuserwechsel im ‚Jungshaus‘. Dort agierte der heutige Internatseiter André Dahms, welcher für ihn einen „große{n} Vaterersatz“ (Orig. S.31, Z1007) darstellt, zu Beginn seines Internatsaufenthalts als Erzieher. Dieser wird von ihm als Vaterfigur angesehen und bildet für ihn einen wichtigen signifikanten generationalen Anderen im Internat.

Maximilians Beziehung zum eigenen Vater verbesserte sich auch während seiner Zeit im Internat nicht, seinen letzten Kontakt zu diesem hatte er im Alter von 16 Jahren. Im selben Alter absolvierte er ein Praktikum in einem Fahrradladen in seiner Heimatstadt, wo er einen seiner heute besten Freunde kennengelernt hat – Albi, einen 40-jährigen Familienvater. Es zeigt sich, dass das Fehlen des eigenen Vaters Stückweit kompensiert wird durch Maximilians Orientierung an außerfamilialen männlichen generationalen Anderen, die z.T. explizit mit der Funktion, für ihn *ein* Vater zu sein, in Verbindung gebracht werden.

Im zehnten Schuljahr lernte Maximilian den zu dieser Zeit ebenfalls im Internat lebenden Ricardo, einen bis heute sehr guten Freund, kennen. Ricardo ist ein Jahr jünger als er und lebt inzwischen wieder in seiner Heimat Brasilien, das Internat besuchte er lediglich für ein Schuljahr. Maximilian hat ihn bereits mit Freunden aus dem Internat für zwei Wochen in Brasilien besucht. Auch trafen Maximilian und Ricardo sich vor kurzem in London, „dann hab ich 400 Euro vom Führerschein allein fürs Ticket hingelegt [ok] weil ich ihn unbedingt sehn wollte“ (Orig. S.18, Z583f). Das Geld hierfür hatte er sich durch Ferienarbeit selbst erwirtschaftet:

„alle Ferien arbeite ich eigentlich immer durch [hm] weil ichs Geld brauche und weil ich solche Sachen wie Führerschein nich bezahlt krieg“ (Orig. S.10, Z308f).

Es zeigt sich, dass er mittlerweile legale Wege geht, um sich etwas Geld anzusparen. Die Ferienarbeit verweist dabei auf ein Problembewusstsein aufseiten Maximilians: Er möchte seiner Mutter nicht weiter zur Last fallen, da sie bereits viele Einschränkungen in Kauf nimmt, um ihm den Internatsaufenthalt zu finanzieren. Gleichmaßen weiß er, dass sie ihm „solche Sachen wie Führerschein“ nicht bezahlen kann und wird. Dies führt dazu, dass er die freie Zeit in den Ferien nutzt, um selbst Geld zu verdienen, welches er spart um sich größere Wünsche erfüllen zu können. Die unmittelbare Bedürfnisbefriedigung rückt folglich in den Hintergrund zugunsten seiner Orientierung an dem zukünftig Benötigten. Hierin zeigt sich neben einer „Transitionsorientierung“²⁰⁰ (Reinders 2006) sowie einem Verantwortungsbewusstsein auch die

²⁰⁰ Reinders geht davon aus, dass Jugendliche unterschiedliche Zeitstrukturierungen haben. Ebendiese Orientierungen bestimmen darüber, ob sich Heranwachsende auf die Zukunft (Transition) vorbereiten oder gedanklich im Hier und Jetzt (Moratorium) verbleiben und die ihnen dort gebotenen Möglichkeiten nutzen (vgl. Reinders 2003 sowie 2006, S.81). Die Konkurrenz beider Jugendmodelle (Moratorium vs. Transition) zeigt sich darin, dass die Jugendlichen vor die Wahl gestellt sind, beispielsweise nach der Schule zu lernen oder ihre Freunde zu treffen und Spaß zu haben. Reinders Ergebnisse können durch jene von Krüger et al. (2012, 2014) erweitert werden, denn deren qualitativ angelegtes Längsschnittsdesign bietet die Möglichkeit, genauer herausarbeiten zu können, inwiefern Peers und Familie die Freizeit- und Bildungsorientierung beeinflussen. So wurde Jugend hier nicht nur als Bildungs- und Freizeitraum markiert, sondern etwa auch die Orientierung in der Freizeit an Familie, Peers, Arbeit oder Spaß und Entspannung betrachtet (vgl. Deppe

Übernahme des mütterlichen Arbeitsethos: Obige Formulierung verdeutlicht, dass er in Kauf nimmt, dass die Ferien ihm nicht als frei gestaltbare Zeit zur Verfügung stehen, etwa um die Freizeit zu genießen oder um BMX zu fahren, sondern dazu dienen, sich durch Arbeit größere Wünsche wie den Führerschein erfüllen zu können. Dabei ist ihm bewusst, dass man viel bzw. hart arbeiten muss, wenn man (mehr) Geld benötigt. Die Formulierung „*arbeite ich eigentlich immer durch*“ verweist auf ein hartes Arbeiten und damit verbunden auf seine Orientierung an einem Lebensstil, wie die Mutter ihn vorgelebt hat.

Seine Haltung ggü. der Mutter lässt sich vor dem Hintergrund seines, durch die Familie mütterlicherseits ansozialisierten, habitualisierten Strebens nach finanzieller Unabhängigkeit und eigenständiger Erfüllung von Bedürfnissen zurückführen. Dieses mündete in ein „biografisches Handlungsschema“ (Schütze 1983 sowie Kapitel 3 dieser Arbeit), in welchem das Wohl sowie die Werthaltungen der Mutter orientierungs- und handlungsleitend zu sein scheinen, sodass hierüber seine Identitätsentwicklung zunehmend um Arbeiten und Geldverdienen zentriert ist.

Inzwischen hat er nicht nur den Cannabisverkauf, sondern auch den Cannabiskonsum eingestellt, was letztlich damit zusammen hängt, dass er erkannt hat, dass die Erzieher es ernst meinen mit den drohenden Sanktionen nach dem ersten positiven Urintest. Dies ist ihm spätestens bewusst seit einer seiner Freunde positiv getestet wurde und „*geflogen [ist, Anm. J.-L.R.] deswegen [hm] und ich sehs mal so als Vorwarnung*“ (Orig. S.14, Z453f). Er hat dementsprechend aus Angst davor, nach seinem positiven Testergebnis selbst erneut ‚erwischt‘ zu werden, mit dem Cannabiskonsum aufgehört:

„ich hatte ein positiven [hm] und jetzt also ich hab auch aufgehört damit mit dem Rauchen also Gras rauchen [hm] weil ichs halt muss meine Mutter steckt hier halt so viel Geld rein dann kann ich das nich machen oder aufs Spiel setzen dadurch [hm] weil wenn ich noch ein positiven hab dann muss ich halt fliegen bei zwei wies bei zwei die Regel is“ (Orig. S.14, Z439-443).

Mit dem „*Gras rauchen*“ aufzuhören, war für Maximilian weniger eine freiwillige Entscheidung, sondern damit verbunden, sein schlechtes Gewissen ggü. der Mutter abzumildern, wie er hier mit den Worten „*weil ichs halt muss*“ zum Ausdruck bringt. Es wird hier erstmals expliziert, dass er glaubt, der Mutter etwas schuldig zu sein, nämlich sich so zu verhalten, dass er nicht aus dem Internat geworfen wird. Es zeigt sich, dass er die positive Beziehung zur Mutter keinesfalls gefährden und diese nicht enttäuschen möchte. Individuierungsmöglichkeiten, welche ihm das Internat aufgrund der Abwesenheit der Mutter bietet, grenzt er hierüber selbst ein. In seiner

2012, S.215f). Hierin zeigt sich eine Ausdifferenzierung von Jugend, es bestehen vielfältigere Möglichkeiten der individuellen Orientierung als Reinders Ergebnisse anmuten lassen, eine weitere Heterogenisierung von Jugend wird folglich auch bzw. erst durch biografisch angelegte Forschungsdesigns möglich. Aspekte sozialer Benachteiligung etwa werden deutlich in der Tatsache, dass es Heranwachsende gibt, die auch mit 13 Jahren bereits einen Nebenjob ausüben (müssen) (vgl. ebd., S.216). Die Transitionsorientierung ist folglich nicht immer so selbstgewählt wie Reinders Typisierung vermuten lässt. Hieran anschließend zeigt sich auch in Maximilians Fall ein Empfinden dahingehend, wenigstens in den Ferien arbeiten gehen zu müssen, um die Mutter zu entlasten. Maximilian sieht sich – um der Mutter nicht noch mehr finanzielle Probleme zu bereiten und weil diese kein Geld für etwa den Führerschein zur Verfügung stellt – gezwungen, eigenes Geld zu verdienen.

Identitätsentwicklung orientiert er sich weiterhin stark an der Mutter und deren Erwartungen (vgl. hierzu auch 5.3.2.).

Maximilian spricht im Interview auch eine für ihn schwere Zeit im Landschulheim an, denn er wurde im vorangegangenen Schuljahr, im Alter von 17 Jahren, beschuldigt, ein im Internat lebendes, 13-jähriges Mädchen vergewaltigt zu haben. Dies war für ihn das bisher negativste Erlebnis in seinem Leben wie er relativ am Ende des Interviews, auf meine eine Bewertung der eigenen Leistungen abzielende Frage hin herausstellt:

„das war das schlimmste was ich so je erlebt hab (.) ich denk das kann ich auch sagen [mhm] es ging darum dass n Mädchen behauptet hat ich hätte sie vergewaltigt {..., Anm. J.-L.R.} das war letztes Jahr [hm] und das war der Horror [ok] die Gespräche mit den Psychologen ich hatte Gespräche mit Schulleiter Internatsleiter meine ganzen Lehrer wussten das [hm] dass ich halt in Verdacht stünde und ich durfte halt mit niemandem darüber reden also mit niemandem außer meiner Mutter und dem Erzieher [hm] und wenn die Leute dann das geht ja auch rum irgendwie Maximilian der Vergewaltiger also das is echt schlimm also ohne ohne dass mich André so unterstützt hätte oder mir son dickes Polster gemacht hätte jeder der jetzt noch ein Wort darüber verliert der kriegt ne Heimkonferenz ne ohne das hätt ichs nich geschafft [ja ok] und als Junge man fühlt sich hilflos alleine und dann aufm Internat das is der pure Horror“ (Orig. S.40f, Z1306-1321).

Aus dem Interviewausschnitt geht hervor, dass Maximilian sich zu Unrecht beschuldigt fühlte und doppelt bestraft wurde, indem er zusätzlich zu den falschen Vorwürfen lediglich mit seiner Mutter und den Erziehern sowie André Dahms, der zu diesem Zeitpunkt bereits als Internatsleiter fungierte, über das Thema sprechen durfte. Die Anschuldigungen führten dazu, dass er phasenweise handlungssohnmächtig wurde und sich überfordert, „*alleine*“ sowie den Anschuldigungen „*hilflos*“ ausgesetzt fühlte. Er wurde in seiner Wahrnehmung hingestellt als „*Maximilian der Vergewaltiger*“ ohne sich rechtfertigen oder eine Gegendarstellung bewirken zu können. Insbesondere André Dahms wird herausgestellt als derjenige, der in dieser Zeit für ihn da war und ihm geholfen hat. Die Maximilian während der „*Vergewaltigungsgeschichte*“ entgegengebrachten Anschuldigungen und seine Überforderung hiermit haben dazu geführt, dass seine Noten sich verschlechtert haben, wie er seine schulische Abwärtsspirale im vergangenen Schuljahr begründet. Er fühlte sich von dem Ereignis derart eingenommen, dass er „*pädagogisch versetzt {wurde, Anm. J.-L.R.} in die 12. Klasse [ja] weil ich ganz schlecht war und zwar wegen dieser Vergewaltigungsgeschichte*“ (Orig. S.46, Z1495f). Die Entwicklungen in schulischer Hinsicht verweisen auf seine psychische Destabilisierung in dieser Zeit. Die Überforderung führte dazu, dass Schule nebensächlich wurde. Dass die pädagogische Versetzung²⁰¹ überhaupt infrage kam, zeigt, dass jemand an ihn bzw. daran, dass sein Leistungseinbruch vorübergehend ist und in Zusammenhang mit den Vergewaltigungsvorwürfen steht, glaubte. Die Vorwürfe waren schließlich nicht mehr haltbar, als das betreffende Mädchen sich „*verhaspelt*“ (Orig. S.41, Z1326) hatte. Zwar lebt die Schülerin noch

²⁰¹ Die pädagogische Versetzung bildet laut landesrechtlich geregelttem Schulgesetz im betreffenden Bundesland Hessen eine Möglichkeit, auch bei unzureichenden Leistungen in die nächsthöhere Klassenstufe zu gelangen, sofern „trotz nicht ausreichender oder nicht erbrachter Leistungen in einzelnen Fächern eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht des nächsthöheren Schuljahrgangs unter Berücksichtigung der Lernentwicklung der Schülerin oder des Schülers zu erwarten ist“ (KMK Hessen 2012, S.62/HSchG §75, Abs. 1.2).

immer im Internat, jedoch hat sich Maximilians Gefühlslage inzwischen stabilisiert, nicht zuletzt, da seine Unschuld offiziell bestätigt wurde.

Maximilian verdeutlicht im Interview auch, dass seine Freunde im Internatskontext (inzwischen) vorwiegend Externe sind. Das BMX-Fahren in der Freizeit ist ihm nach wie vor bedeutsam und inzwischen nicht mehr nur ein Ausgleich zum schulischen Lernen und Stillsitzen, sondern auch ein gemeinsam geteiltes Hobby mit seinen Freunden und war insofern auch peergroup-stiftend. Beim BMX-Fahren hat er einen „*Challenge-Gedanken {...} da isn großer emotionaler Druck dahinter*“ (Orig. S.37, Z1209ff) wie er sagt. Diese Aussage verweist darauf, dass er versucht, sich zu steigern und besser zu sein als die Freunde, welche das Hobby pflegen, „*um sich zu entspann*“ (Orig.S.39, Z1256f; vgl. hierzu auch Kapitel 5.3.4.). In Maximilians Fall zeigt sich hingegen im BMX-Fahren ein Moment von ausgeprägter Leistungsorientierung und Emotionalität – ein Versagen bei Tricks etwa führt zu einer Beeinträchtigung seiner Befindlichkeit.

Inzwischen begreift sich Maximilian als ‚Internatsexperte‘, was für ihn mit der Dauer seines Aufenthalts und der Vielfalt seiner dortigen Erfahrungen in positiver wie negativer Hinsicht verbunden ist:

„ich bin hier schon n Drittel meines Lebens und ich glaub es gibt nichts wovon ich nich erzähl'n kann was ich als Internatler nich erlebt hab [hm] also es ich ich könnt glaub ich n Buch drüber schreiben mit 600 Seiten oder so [ja] also boah gabs hier schon viele Sachen“ (Orig. S.6, Z186-189).

Über seine Erlebnisse im Internat, so formuliert Maximilian, könne er viel berichten. Die angesprochene Erlebnisvielfalt lässt sich nicht nur durch die u.a. bereits angeführten Vergewaltigungsanschuldigungen, sondern vor dem Hintergrund dessen, dass Maximilian seine Jugend maßgeblich im Internat verbracht hat, deuten. Er ist seit dem 13. Lebensjahr mit den dort geltenden Regeln konfrontiert. Er verdeutlicht im Interview wiederholt, dass er sich „*gut {...} Schlupflöcher suchen*“ (Orig. S.17, Z554) kann, sodass er sich den Regeln nicht blind zu unterwerfen scheint. Er bricht – wie viele andere, nicht nur von mir interviewte Internatler auch (vgl. z.B. die Fallrekonstruktion Sebastian Schmidt in 5.2. sowie Kalthoff 1997, S.185f) – vielmehr mit den Internatsregeln, etwa, indem er nachts unerlaubt aussteigt. Die Regeln im Internat sind, so empfindet Maximilian es zumindest heute, wo er volljährig ist, verglichen mit jenen vonseiten der Mutter aufgestellten, „*strenger*“ (Orig. S.39, Z1271).

Maximilians Äußerungen im Interview verweisen wiederholt darauf, dass es ihm trotz weitgehender Freiheiten zu Hause auch wichtig ist, Zeit mit seiner Mutter zu verbringen. Er bezeichnet sich und seine Mutter als „*das beste Team*“ (Orig. S.22, Z707). Dies verweist auf ein Gefühl der Verbundenheit mit ebendieser. Nicht eine Hierarchie zwischen Mutter und Kind scheint die Beziehung gegenwärtig zu bestimmen, sondern vielmehr begreift er sich und die Mutter als Einheit, als ein Zweiergespann, das zusammenhält und gemeinsam versucht, Schwierigkeiten standzuhalten und Probleme zu lösen (vgl. hierzu 5.3.2.2.).

Zum Zeitpunkt des Interviews gibt Maximilian mir gegenüber im Interview die Überlegung zu erkennen, das Landschulheim zum Halbjahr zu verlassen, was er damit begründet, dass andere im Internat

„zum 18.äh n Audi R 5 {geschenkt bekommen, Anm. J.-L.R.} also mittlerweile ich denk auch nach ob ich zum Halbjahr gehn soll [hm] weil ich einfach ich ich steh morgens auf ich geh zur Schule und ich seh eigentlich genau das womit ich nichts zu tun haben will [hm ok] und zwar Unwissenheit verwöhnte Leute [hm] keine Wertschätzung nirgends also [hm] und wenn n 16 Jähriger den Führerschein schon so bezahlt kriegt und ich mit 18 also ich bin jetzt schon 18 und ich muss immernoch darauf zuarbeiten und ich kann glücklich sein wenn ich das vielleicht in nem halben Jahr hinkrieg [ja] dann is das halt schon (.) joa n bisschen unangenehm“ (Orig. S.10, Z313-321).

Maximilian empfindet sich als anders als (einige) andere Internatler, nämlich als nicht ‚verzogen‘ und aus reichem Elternhaus stammend. Hiermit verbunden ist, dass seine Lebenswelt eine andere ist, er entstammt einem „leistungsorientierte[n] Arbeiternehmersmilieu“ (Gardemin 2014, S.327), muss für die Finanzierung seines Führerscheins hart arbeiten und sich das benötigte Geld durch Ferienarbeit selbst verdienen. Andere Interne haben bereits mit 16 Jahren den Führerschein finanziert und mit 18 Jahren ein teures Auto von den Eltern geschenkt bekommen. Maximilian distanziert sich hier lediglich von den Heranwachsenden aus den oberen Milieus, jedoch nicht von den ‚Jugendamtler‘²⁰². In seiner Äußerung schwingt mit, dass er nicht mithalten kann mit den anderen und dass ihn dies belastet. Er empfindet sich aufgrund seines familialen Hintergrundes stückweit als ungenügend in den Augen der anderen.

Gleichzeitig betont er nicht ohne Stolz, dass er andere Werte als viele Internatler vertritt. Denn er könne aufgrund seiner Herkunft und biografischen Erfahrungen Materielles wertschätzen, während die „verwöhnte{n} Leute“ auf dem Internat alles bekämen und dies als selbstverständlich empfinden würden. Frühe finanzielle Selbständigkeit und hartes Arbeiten, um sich eigene Wünsche zu erfüllen, sind aufgrund der familialen Einsozialisierung in einen Habitus, der starke Bezüge zum Arbeitermilieu aufweist, wichtige Werte, welche die Mutter Maximilian vorgelebt und welche er habitualisiert hat. Gleichzeitig wird auch im Interview eine Aufstiegsorientierung der Mutter, welche Maximilian herangetragen wurde, deutlich (vgl. hierzu 5.3.2.).

Wenngleich die mütterlicherseits tradierten Werte zu Anpassungs- und Integrationsproblemen in der Internatgemeinschaft zu führen scheinen, zeigt sich Maximilian seiner Mutter ggü. für die durch sie vorgelebten Wertorientierungen dankbar:

„nich wie andere Eltern du darfst das nich weil das is nich sinnvoll für dich sondern du darfst das nich haben weil Maximilian gucks dir ma an wenn ich dir jetz so das Geld geben würdst du dir dann immer noch kaufen und die hat die hat halt klug gemacht [hm] ähm sie hat ja sie hat viel mit mir geredet immer das find ich sehr wichtig sie war immer so liebenswert“ (Orig. S.21, Z683-687).

²⁰² Gemeint sind jene Internatler, deren Aufenthalt vom Jugendamt und nicht von den Eltern finanziert wird. Meine Interviewten benannten diese Internatler mitunter auch als „die vom Jugendamt“ (Orig. Interview Claudia Wiener (17), S.34, Z1111). Synonym hierzu wird in der Literatur auch von „Jugendhilfekindern“ gesprochen (vgl. Backes 2000 sowie Kapitel 4).

Maximilian reflektiert die mütterliche Erziehung hier positiv. Die Mutter habe ihm hierüber vermittelt, dass materielle Güter nicht per se besitzenswert sind, vielmehr solle man reflektiert handeln und sein Geld bewusst ausgeben. Er hat folglich von ihr gelernt, Geld als wertvoll zu achten. Maximilian stellt auch heraus, dass die Mutter ihm gegenüber „*immer so liebenswert*“ war, was erneut auf eine enge Bindung und ein gutes Verhältnis zwischen beiden auch während des Aufwachsens verweist. Auch seine Beziehung zu den Großeltern ist nach wie vor intakt, wenngleich der Großvater inzwischen „*bisschen dement*“ (Orig. S.20, Z637) ist.

Maximilian liegt demgegenüber aktuell viel daran, seinen Vater auf Unterhalt zu verklagen, auch, um aus noch immer bestehender Geldnot heraus etwas nachzuholen, was die Mutter nie getan hat:

„jetz muss ich halt sehn dass ich ihn verklag weiler mir noch Geld schuldet [wegen Unterhalt] ganz genau [ok] und das is unheimlich viel Geld und das brauchen wir auch für das Internat {..., Anm. J.-L.R.} er hatte seine Chance [ja] (.) das jetz vorbei [ok] also wichtig isser auf kein Fall“ (Orig. S.3, Z77-86).

Es zeigt sich, dass Maximilian auf der Seite der Mutter steht, sich verantwortlich fühlt für sie und daher an ihrer Stelle das Geld vom Vater einklagen möchte, letztlich auch, um sie zu entlasten. Diese Möglichkeit steht ihm schließlich erst seit seiner Volljährigkeit, und damit verbunden seit wenigen Monaten, offen. Er und die Mutter, „*wir*“, benötigen den Vater, so betont Maximilian, inzwischen nur noch als Finanzier des Internatsaufenthalts. Maximilian schreibt sich hierbei die Rolle des finanziellen Familienversorgers und Kämpfers zu, der anstelle der Mutter das Geld einfordert. Gleichzeitig verweisen die Formulierungen „*er hatte seine Chance*“ und „*wichtig isser auf kein Fall*“ darauf, dass Maximilian auch derzeit noch damit kämpft, emotional mit dem Vater abzuschließen. Mithilfe der Klage soll dem Vater signalisiert werden, dass er – zumindest finanziell – Verantwortung übernehmen muss. Trotz negativer Haltung ggü. dem Vater ist Maximilian an seinen Verwandten väterlicherseits und an der türkischen Sprache sowie seiner kulturellen Herkunft auch von dieser Familienseite interessiert. Er hat vor, Türkisch zu lernen, da sein Vater ihm „*nichma Kurdisch oder Türkisch beigebracht*“ (Orig. S.21, Z663) hat. Erneut erscheint der Vater hier als derjenige, der sich nicht um ihn bemüht hat, als negativer Gegenhorizont, an dem er sich abarbeitet, insofern ist auch das Verhalten des Vaters identitätsstiftend für ihn (vgl. hierzu Kapitel 5.3.2.1.).

Maximilian, dies geht aus den bisherigen Ausführungen hervor, steht der mütterlichen Seite seiner Familie näher als der väterlichen. Aufgrund des mangelnden Kontakts zum Vater hat er bis heute nur wenig Bezug zu dieser Seite der Familie, plant jedoch, dies zu ändern, indem er Türkisch lernen und die Verwandtschaft in der Türkei besuchen möchte. Diese hat er über das Internet in einem sozialen Netzwerk ausfindig gemacht und mit ihnen bereits Kontakt aufgenommen, so äußert er im Interview:

„es is nett in so ner multikulturellen so multikulturelle Verwandte zu haben [hm] dass ich jetz einerseits n großen Bezug nach Poln hab [ja] weil ich da bestimmt schon 20 Mal war [hm] und ganz viele Freunde viel Familie und äh bei meim Vater is es halt witzich weil ich die Leute jetz also ich hab vor die bald alle kennzulern weil er hat sieben Brüder und drei Schwestern“ (Orig. S.4f, Z129-133).

Maximilian verweist hier darauf, dass seine kulturelle Identität sich nicht im Polnischen erschöpft, sondern eine „multikulturelle“ ist. Aus obigem Interviewausschnitt geht hervor, dass für Maximilian seine Zugehörigkeit zur polnischen Kultur (inzwischen) nicht ausschließt, auch die türkischen Wurzeln des Vaters zu pflegen. Die eigene kulturelle Identität wirkt damit zunehmend als Zusammenspiel aus polnischen, deutschen sowie türkischen Bezügen, hiermit verbunden ist, so scheint es, jedoch kein ein Sich-Befinden im Kulturkonflikt. So wurden im Interview keine mit der nationalen Herkunft der Eltern verbundenen Degradierungserfahrungen erzählt. Vielmehr scheint die polnische Herkunft ihn seit der Geburt geprägt zu haben und folglich jener Bezugspunkt für ihn zu sein, auf welchen er sich verlassen kann und wo er Rückhalt erfährt. Im Laufe des Erwachsenwerdens hat er dennoch zunehmend ein Interesse an den weiteren eigenen Wurzeln ausgebildet, um eine eigene Identität zu entwickeln.

Die biografische Bedeutung der familiären Erfahrungen und Beziehungen sollen im Folgenden nun näher dargelegt und aus anerkennungstheoretischer Perspektive analysiert werden. Anschließend hieran soll es um die Relevanz schulischer und peer-biografischer Erfahrungen für die Identitätsentwicklung sowie um den Stellenwert des Internats in Maximilians Biografie gehen.

5.3.2. Die Bedeutung von Familie für Maximilians biografisches Gewordensein

Bereits im biografischen Portrait deutete sich bereits an, dass für Maximilian seine Familie aus verschiedenen Personen besteht, welche nicht zwangsweise genetisch mit ihm verwandt sind. So benennt er im Interview seinen langjährigen Freund Olaf als „*sowas wien Bruder*“, die Töchter seines Freundes Albi als „*wie meine kleinen Schwestern*“ (Orig. S.19, Z615) und den Internatsleiter André Dahms als Vaterfigur. Auch die Beziehungen zu seiner Mutter sowie den Großeltern mütterlicherseits lassen sich als eng beschreiben. Während seiner Zeit im Internat telefoniert er unter der Woche – anders als Sebastian Schmidt, der täglich mit seinen Eltern telefoniert – „*vielleicht einma die Woche*“ (Orig. S.30, Z977) mit seiner Mutter. Dies hängt ihm zufolge damit zusammen, dass wenig Kontaktaufnahme seinerseits ein Zeichen dafür sei, dass es ihm gut gehe. Die mütterliche Seite der Familie wird als Einheit über drei Generationen hinweg thematisiert, so formuliert Maximilian im Interview „*wir ham n super Verhältnis zu den [ja] {Großeltern, Anm. J.-L.R.} ich komm auch ganz oft vorbei*“ (Orig. S.3, Z93f). Mit „*wir*“ benennt er hier sich und seine Mutter. Gleichmaßen stellt er die Bedeutung der Großeltern für sich persönlich heraus, indem er betont, dass er diese sehr häufig besuche.

Seine Familienmitglieder werden mitunter als Vorbilder beschrieben, die ihm Orientierung bieten und von welchen er prägende Dinge für die eigene Lebensführung mitbekommen hat. Die Familie mütterlicherseits als Einheit versucht Maximilian bewusst herzustellen bzw. aufrechtzuerhalten, mit ihnen möchte er wenigstens jeden zweiten Sonntag, wenn er in H-Stadt ist, zusammen essen:

„alle zwei Wochen an dem Sonntag das wünsch ich mir das is so das die ganze Familie macht da nich mit aber ich koch immer und mein Opa isst mit mir [ok] also mein Opa ich und meistens auch noch der Olaf und das machen wir eigentlich immer also das is schon fest dass wir da zu Mittag essen“ (Orig. S.20, Z629-632).

Aus obigem Interviewausschnitt geht hervor, dass Maximilian der Zusammenhalt und die gemeinsame Zeit der Familie wichtiger zu sein scheint als der Mutter und Großmutter. Auch wird deutlich, dass Olaf für Maximilian tatsächlich ein Teil der Familie ist: Wenngleich andere Mitglieder der „ganze{n} Familie“ – gemeint sind hiermit die Mutter sowie die Großmutter – nicht am gemeinsamen Sonntagsessen teilnehmen, kann er sich darauf verlassen, dass der Großvater und oftmals auch Olaf diesem beiwohnen. Maximilian beschreibt dieses gemeinsame Essen als Ritual, welches er hochhält.

Mit seinem leiblichen Vater hingegen gestaltet sich die Beziehung bereits seit seiner Kindheit schwierig, auch wird er obig nicht als Teil der „ganze{n} Familie“ gekennzeichnet. Wenngleich im Interview wiederholt deutlich wird, dass Maximilian (s)einen Vater vermisst, bringt er auch zum Ausdruck, dass er vom Vater enttäuscht ist. Inzwischen hat Maximilian keinen Kontakt mehr zu ihm. Wenngleich ihm das selbst auferlegte Kontaktverbot schwer fällt, glaubt er, dass es ihm damit besser geht, wie im Folgenden dargelegt wird.

5.3.2.1. Vom „Kampf um Anerkennung“ durch den Vater und dessen Degradierung zum ‚schwarzen Schaf‘ der Familie

Maximilian thematisiert im Interview wie bereits angedeutet wiederholt, dass sein Vater für ihn eine Negativfolie darstellt. Dennoch kann er auch positive Erlebnisse mit ihm erinnern:

„ich hab immer gern mit ihm Zeit verbracht [ok] weiler ja nich dumm is und weil man mit ihm auch unterhalten kann“ (Orig. S.20, Z653f) {...} „mein Vater hat mich damals als ich ganz klein war hat der immer gekocht als ich bei ihm war [hm] das hat mich sehr beeindruckt“ (Orig. S.22, Z724f).

Aus den beiden obigen Interviewausschnitten geht hervor, dass Maximilian die gemeinsame Zeit mit dem Vater stets genossen hat und diese bis heute positiv erinnert. Der Vater wird mit positiven Eigenschaften ausgestattet: Maximilian benennt hier dessen Intelligenz, die sich, so erinnert er es, darin äußerte, dass er mit ihm gute Gespräche führen konnte, hierüber kommt dem Vater Wertschätzung seiner Person zu. Des Weiteren thematisiert er dessen (aspekthafte) Fürsorglichkeit, die sich für Maximilian darin zeigte, dass der Vater, wenn er diesen besuchte, für ihn kochte. Maximilian wertschätzte dies damals und war „sehr beeindruckt“ vom Vater²⁰³. Es deutet sich an, dass der Vater, wenn die beiden sich trafen, für Maximilian ein guter Vater war. Hierin zeigt sich, dass Maximilian sich bei ihm geborgen und von ihm als Sohn wertgeschätzt gefühlt hat während der gemeinsamen Treffen.

Maximilian charakterisiert auf meine Bitte im Interview hin, den Vater zu beschreiben, diesen aus gegenwärtiger Perspektive als „unverantwortlich {...} der is der is feige is unverschämt“ (Orig. S.20, Z650f). Damit erkennt er seinem Vater jegliches Verantwortungs- sowie Moralbewusstsein ab. Zudem stellt er den Vater heraus als mutlos und dreist. Die anfänglich wertgeschätzten

²⁰³ Möglicherweise hat die empfundene Fürsorglichkeit des Vaters durch das Kochen auch dazu beigetragen, dass Maximilian heute regelmäßig für die Familie kocht, um ihnen aufzuzeigen, wie bedeutsam sie für ihn sind.

positiven Seiten des Vaters werden folglich überschattet auch durch dessen unzureichende väterliche Sorge wie er im Folgenden herausstellt:

„er hat halt auch also er hat an meim Geburtstag nich ma angerufen [hm] und er hatte auch viele Freundinnen wechselhaft und [ja] (.) naja is einfach n Idiot und vor vier Jahrn nee vor fünf J= sechs sogar schon vor sechs Jahrn hab ich ihn äh nich das letzte Ma gesehn aber vor sechs Jahrn hab ich ihn gesehn da hatter mir noch zum Geburtstag gratuliert [hm] dann hab ich vier Jahre gar nichts von ihm gehört hat sich nichma gemeldet und dann hab ich ihn angerufen wieder also ich hab ihn immer angerufen [ok] also er hat nie Kontakt gesucht {..., Anm. J.-L.R.} (.) ja dann hab ich ihn das letzte Ma jetz vor zwei Jahrn gesehn (Orig. S.3, Z68-76).

Maximilian bezeichnet den Vater im Interview wiederholt als „Idiot“, was zum einen der Distanzierung von dessen Verhalten dient und zum anderen dazu, die eigene Enttäuschung hierüber sowie die damit verbundene Handlungsohnmacht auszudrücken. Auch in seiner Formulierung „*ich hab ihn immer angerufen*“ drückt sich seine Enttäuschung über den Vater aus. Kontakt zum Vater bestand letztlich nur, solange Maximilian sich hierum bemühte und den Vater anrief, um mit ihm zu sprechen oder Treffen zu vereinbaren. Hierin kommt ein „Kampf um Anerkennung“ (Honneth 1994) zum Ausdruck. Auch das Kontaktaufnehmen nach vier Jahren Funkstille verweist auf eine enorme Sehnsucht nach dem resp. einem Vater aufseiten Maximilians. Dass der Vater sich „*nich ma*“ an seinen Geburtstagen regelmäßig gemeldet hat, enttäuscht ihn auch retrospektiv und stellt eine Verletzung seiner emotionalen Befindlichkeit dar. Für Maximilian waren die Versuche seinerseits, den Vater zu kontaktieren und sich um eine Bindung zu bemühen spätestens mit seiner Volljährigkeit beendet. Seine Erfahrungen führten ihn zu der Erkenntnis, dass es ihm ohne den Vater besser geht, und dass seine Versuche, Kontakt zu halten, auch zukünftig darin münden, sich als Person weder liebenswürdig noch geachtet zu fühlen. Mit zunehmendem Alter stellte sich ein Ohnmachtsgefühl bei ihm ein, welches dazu führte, dass er vier Jahre lang abwartete, ob der Vater sich meldet, bevor er erneut einen Versuch startete, diesen zu kontaktieren. Er wurde in seinen Bedürfnissen nach Emotionalität und Wertschätzung wiederholt verletzt, was zu einer verlaufskurvenförmigen Dynamik auch im familienbiografischen Kontext führte, welche Maximilian anfangs durch Kontaktversuche abzumildern versuchte. Möglicherweise verhalfen ihm die wiederholten Versuche der Kontaktaufnahme zum Vater kurzzeitig, um eine biografische Abwärtsspirale ebenso zu verhindern wie das Entstehen eines Gefühls von Handlungsohnmacht. Die empfundene Ohnmacht und das Leiden unter der fehlenden Bindung zum Vater zeigen sich auch darin, dass er relativ genau datieren kann, wann er mit dem Vater Kontakt hatte. Den Kontakt plant Maximilian schließlich mittels Klage endgültig zu beenden, hiermit verbunden ist schließlich einerseits ein selbst auferlegtes Kontaktverbot, und andererseits, dass Maximilian nicht mehr warten und hoffen muss, dass bzw. ob der Vater sich bei ihm meldet.

Maximilian kritisiert seinen Vater im Interview aus heutiger Perspektive nicht nur hinsichtlich dessen mangelnder Bereitschaft, seinen väterlichen Pflichten finanziell nachzukommen und sich solidarisch ihm gegenüber zu zeigen, sondern auch in beruflicher Hinsicht wie bereits in obigem Zitat angesprochen und im Umgang mit Frauen:

„aber er macht nichts aus seinem Leben und jetzt also der hat der hat so viel Potenzial gehabt der hatte früher ein Restaurant hat sich verschert weil er Geld ausgegeben hat und Quatsch gemacht hat Frauengeschichten und ja also ist so das negativste Negativbeispiel was es für mich gibt und so will ich auf keinen Fall [ok] sein und er hat ich ich kann nicht verstehen wie man sein Sohn nicht aufwachsen sehen möchte {..., Anm. J.-L.R.} Tschuldigung für die für die Ausdrucksweise aber so wie er kann man einfach nicht verkacken [ja] das das geht einfach nicht ja also es war schon immer ein Idiot“ (Orig. S.20f, Z655-667).

Der Vater wird vom wertschätzungswürdigen Berufstätigen mit „so viel Potenzial“ sowie vom Maximilian gegenüber fürsorglichen Versorger und geeignetem Gesprächspartner degradiert zu einem schlechten Vater, von dem er sich inzwischen abgrenzt. Maximilian fühlt sich vom Vater vernachlässigt und ungeliebt. Er hat diesen als jemand erfahren, dem andere Dinge wichtiger waren als der eigene Sohn, ebendies kann er bis heute nicht nachvollziehen. Die Formulierung „ich kann nicht verstehen“ deutet darauf hin, dass Maximilian bisher vergeblich versucht hat, Erklärungen für das Verhalten seines Vaters zu finden.

Seine Vorstellung von Vaterschaft impliziert einerseits die Übernahme von Verantwortung in finanzieller Hinsicht, wie aus seiner Orientierung an der mütterlichen Einstellung hervorgeht. Ein guter Vater sollte andererseits auch Interesse am Kind auf der Beziehungsebene haben wollen, ihm sollte ein Bezug zum Kind wichtig sein. Das Problem, welches mit dem Aufwachsen ohne Vater einherging, wird damit nicht nur materiell und aus Perspektive der Mutter begründet, sondern auch emotional und persönlich. Er ist enttäuscht darüber, dass sein Vater sich so wenig um ihn bemühte und scheinbar kein Interesse hatte, die Entwicklung des Kindes, welches er in die Welt ‚gesetzt hat‘, zu begleiten. Das Verhalten seines Vaters entspricht nicht den Erwartungen, welche Maximilian ihm gegenüber hegt. Durch die Formulierung „wie man sein Sohn“ wendet er die Erwartungen an den Vater normativ.

Die Aufgabe eines jeden Vaters ist dementsprechend aus Maximilians Sicht, den Sozialisationsprozess des heranwachsenden Kindes zu begleiten und Kontakt zu ihm zu suchen. Hierin liegt ein Verweis auf die Bedeutung „diffuser Solidarität“ (Oevermann 1979; vgl. auch meine Ausführungen im biografischen Portrait von Stefanie Kluge in 5.1.1.) in der Familie für Maximilian: Einen Sohn zu haben, bedeutet, diesen im Aufwachsen zu begleiten, was Maximilian durch die genetische Verbundenheit erklärt, die geradezu naturwüchsig dazu ‚verpflichtet‘, eine Bindung aufzubauen und die Beziehung zu pflegen. Die mangelnde Bereitschaft des Vaters, Kontakt zu ihm aufzunehmen, lässt sich folglich auch nicht über etwaige fehlende gemeinsame Interessen o.ä. begründen, welche den Vater daran gehindert haben könnten, Kontakt zum Sohn aufzunehmen.

Obige Merkmalszuschreibungen machen in Maximilians Augen letztlich jene Aspekte aus, die seinen Vater inzwischen zu einem schlechten Vorbild machen und damit zu einem negativen Gegenhorizont. Maximilian fasst seine Ansicht über den Vater mit den Worten „so wie er kann man einfach nicht verkacken [ja] das das geht einfach nicht“ zusammen. Seine Solidarität dem Vater gegenüber ist durch dessen berufliches wie privates Versagen maßgeblich getrübt worden. Womöglich schwingt in seiner Negativzuschreibung „war schon immer ein Idiot“ die Verletzung

über die unerfüllten Wünsche nach Aufmerksamkeit, Unterstützung, Rückhalt und Zuwendung mit. Insofern dient die Degradierung des Vaters sodann der Abwehr bzw. dem Schutz vor einem emotionalen Ausbruch. Der Vater wurde inzwischen zum „*negativste{n} Negativbeispiel*“ für ihn, in dessen Verhalten zeigt sich eine fundamentale Missachtung des Sohnes. Diese betrifft vor allem emotionale Anerkennung sowie kognitive Achtung. In obigem Interviewausschnitt wird der Vater schließlich beschrieben als auf ganzer Linie gescheitert und weder als Vater funktional noch in beruflicher oder charakterlicher Hinsicht ein Vorbild.

Die Erfahrungen mit dem Vater sind insofern für ihn von identitärer Bedeutung, als dass Maximilian diesen als Negativfolie begreift und sich von dessen Verhalten bewusst distanziert. Hiermit verbunden ist eine Herabwürdigung des Vaters zum ‚Versager‘ und eine Distanzierung von dessen Lebensstil und Eigenschaften, dies gründet womöglich vor allem in seiner Wut über das väterliche Verhalten²⁰⁴. Im Status seiner Volljährigkeit erkennt er inzwischen (s)eine Möglichkeit, seinen Vater zur Rechenschaft zu ziehen und auch im Sinne der Mutter für das zu kämpfen, was ihnen seit 18 Jahren zusteht, nämlich die Unterhaltszahlungen:

„und ich bin grad 18 geworden gar nich lange her [hm] und jetzt muss ich halt sehn dass ich ihn verklag weiler mir noch Geld schuldet {..., Anm. J.-L.R.} das brauchen wir für das Internat“ (Orig. S.3, Z76-79).

Maximilian verweist darauf, dass der Vater ‚ihm‘ persönlich noch Geld schulde, nicht etwa der Mutter. Gleichzeitig verdeutlicht er, dass er dieses Geld bereits verplant hat, um seiner Mutter finanziell zu helfen bzw. sich für ihre finanziellen Investitionen zu revanchieren und sie zu entlasten. Es zeigt sich hierin die geplante Übernahme der Versorgerrolle. Inwiefern Maximilian den Schritt tatsächlich tut, ist z. Zt. des Interviews ungewiss. Die Volljährigkeit eröffnet ihm zumindest die Chance auf rechtlich legitimierte Anerkennung als Sohn, welche ihm im bisherigen Leben weitgehend verwehrt blieb, da der Vater keine Unterhaltszahlungen leistete. Einhergehend mit seiner geplanten Forderung nach materieller Anerkennung ist womöglich sein fundamentaler Wunsch nach Wertschätzung seiner Person. Möglicherweise schwingt hierin die Hoffnung auf ein Interesse des Vaters an ihm mit und damit eine Hoffnung auf eine Wiedergutmachung für das jahrelange Leiden. Womöglich verweist die geplante Handlung auch auf die habituelle Prägung durch die Mutter, denn aufgrund seiner Erfahrungen mit ebendieser hat er finanzielle Aufwendungen als ein Zeichen emotionaler Anerkennung zu deuten gelernt (vgl. hierzu auch 5.3.2.2.). So betont Maximilian zwar wiederholt, er brauche den Vater nicht und dieser sei „*n Idiot*“. In den Erzählpassagen kommt jedoch immer wieder zum Ausdruck, dass der Vater ihm bis heute als Bezugsperson fehlt und er unter dem fehlenden Kontakt zu diesem leidet, wie sich auch an folgendem Zitat zeigt:

„das war auch oft ne Belastung wenn ich andere Väter mit ihrn Söhn seh [hm] da wir=naja das is nich so toll [ja ok] so n bisschen flau das Gefühl aber ich finds gut von mir weil

²⁰⁴ Geradezu im Gegensatz hierzu und dennoch auch orientierungsleitend im Zuge der Identitätsentwicklung wird die Mutter mit positiven Eigenschaften ausgestattet, als „*Vorbild*“ (Orig. S.21, Z691) beschrieben und idealisiert.

ich hab konsequent beschlossen dass zum Vatersein nich nur dazugehört das Kind jetzt aufwachsen zu sehn in der in der Blüte wies sich entfaltet und entwickelt [hm] sondern dass man auch dazu zahln muss [ja] obs eim gefällt oder nich n Kind kostet Geld [hm] und ja rumvögeln kann jeder Mann [hm] aber n Kind erziehn und was dazu beitragen eben nich und joa (.) deswegen nehm ich ihm sozusagen das Kind [hm] also mich [ja] und äh kein Kontakt und das zieh ich auch konsequent durch [ok] also er kann sich mit meiner Anwältin ausnandersetzen die das Geld einfordern wird von ihm“ (Orig. S.24, Z767-776).

Im Rahmen des Einklagens der Unterhaltszahlungen zeigt sich schließlich eine enorme Dynamik in Maximilians „Kampf um Anerkennung“, der vor allem die Beziehungsebene zum Vater berührt. Für Maximilian ist bei seinem Handlungsplan, der die verlaufskurvenförmige Dynamik beenden soll, vor allem die Hoffnung handlungsleitend, das jahrelange Gefühl, vom Vater nicht geliebt zu werden, besser verarbeiten und den Vater gleichzeitig hierfür bestrafen sowie einen Schlussstrich für sich selbst ziehen zu können. Dass Maximilian versucht, mit dem Vater zu brechen²⁰⁵, erscheint letztlich selbst auch als ein Moment des Kontakthaltens, was auf seine Sehnsucht nach dem Vater verweist.

Es zeigt sich, dass die kognitive Achtung und Anerkennung der Besonderheit in Maximilians Augen grundlegend für eine Vater-Sohn-Beziehung ist, nicht etwa jene der Leistung wie bei Stefanie Kluge vonseiten ihrer Mutter der Fall und auch nicht die Einpassung in väterliche Erwartungshaltungen wie bei Sebastian Schmidt der Fall. Aus den Erfahrungen mit seinem Vater hat Maximilian schließlich viel für die eigene zukünftige Vaterschaft gelernt. Der Vater dient ihm folglich als negative Abgrenzungsfolie und das Verklagen (sofern es dazu kommt) erscheint darüber hinaus als Individuierungsmoment nicht nur vom Vater, sondern auch von der Mutter, die es nie geschafft hat, dafür zu sorgen, dass der Vater Unterhaltszahlungen leistet.

Die Klage könnte dementsprechend nicht nur als Rache stellvertretend für die Mutter gedeutet werden, sondern verweist auch auf seine Hoffnung, nicht mehr derjenige zu sein, der darauf wartet und hofft, dass der Vater sich melden wird. Er würde hierüber dem Vater folglich „sozusagen das Kind“ nehmen. Auch hierin kommt zum Ausdruck, dass er sich mit dem als lebenslang verstandenen Status, Kind zu sein, versieht und damit einhergehend die Familie als von „diffusen Sozialbeziehungen“ (Oevermann 2001) bestimmt, anspricht. Er plant, sich für den Vater zu einer nicht verfügbaren und nicht ansprechbaren Person zu machen, indem er seine Anwältin als Vermittlerin benennt, an die sich der Vater von nun an wenden solle. Hierin zeigt sich ein Versuch der Rollenumkehr in der Beziehung zum Vater: Während er vorher der abgelehnte Bittsteller war, wird er zu demjenigen, der den Vater aus seinem Leben ausschließt²⁰⁶.

Deutlich wird insgesamt, wie sehr der Vater ihm fehlt und welche hohe biografische Bedeutung er trotz seiner Abwesenheit für Maximilian auch in emotionaler Hinsicht bis heute hat. So wird im Interview wiederholt deutlich, dass er gerne Zeit mit dem Vater verbringen würde und ihm (s)ein

²⁰⁵ Die väterliche Linie der Familie wird dabei gleichzeitig hochgehalten, indem Maximilian Kontakt aufgenommen hat zu den Verwandten in der Türkei, insofern ist ‚brechen‘ hier möglicherweise ein zu starkes Wort in diesem Kontext.

²⁰⁶ Diese Rollenumkehr ist letztlich illusorisch, solange der Vater kein Interesse an einer guten Beziehung zu seinem Sohn hat.

Vater fehlt. Womöglich ist mit der bereits im biografischen Portrait angesprochenen, geplanten Reise zu den Verwandten väterlicherseits in die Türkei die Hoffnung verbunden, seine Wurzeln väterlicherseits weiterhin aufrechtzuerhalten, wenngleich er den Vater aus seinem Leben zu verbannen plant. Möglicherweise versucht er hierüber, die Beziehung zum Vater zu verarbeiten und zu verstehen, wieso der Vater ist wie er ist. Es zeigt sich jedenfalls, dass der geplante ‚Bruch‘ mit dem Vater nicht einen ‚Bruch‘ mit der Verwandtschaft väterlicherseits zur Folge zu haben scheint. Denkbar ist, dass ihm die Verwandtschaft väterlicherseits als weitere Möglichkeit dient, um den fehlenden Vater auch nach der Internatszeit, wenn André Dahms nicht mehr verfügbar ist, zu ersetzen. Womöglich bedeutet sein geplantes Verhalten aber auch gerade keinen Bruch mit dem Vater, da er Kontakt zur Familie väterlicherseits hält und damit womöglich implizit eine Verbindung zum Vater aufrechtzuerhalten versucht. In jedem Falle zeigt sich, dass Maximilian die Geschwister des Vaters anders als diesen wertschätzt und achtet. Stolz ist er insbesondere auf seinen Onkel Bülan:

„mein Onkel väterlicherseits [hm] is Politiker [ok] und äh bekannter Jurist und Anwalt also so in äh in der Türkei [mhm] da ich hab letztens n Taxifahrer hier getroffen ich hab gefragt woher komm Sie denn ja Kurdistan ja kenn Sie Bülan Kandiz jeder Mann in Kurdistan kennt Bülan Kandiz [lacht] ich so ach freut mich is mein Onkel [ok] und zu dem schau ich auf sind alles Juristen {,alle‘ wären zumindest die Geschwister des Vaters: „sieben Brüder und drei Schwestern“ (Orig. S.5, Z133), Anm. J.-L.R.} väterlicherseits außer mein Vater [hm] der is gar nichts ähm (.) und ich würd auch gern dann Jura studiern“ (Orig. S.48, Z1561-1566).

Maximilian stellt seinen Onkel väterlicherseits als beruflich erfolgreich heraus und markiert ihn damit im positiven Gegenhorizont zum eigenen Vater, der „gar nichts“ ist. Der eigene Vater wird hierüber degradiert zum ‚schwarzen Schaf‘ der Familie, der es im Gegensatz zu seinen Geschwistern scheinbar beruflich nicht weit gebracht und auch als Vater versagt hat, was dazu führt, dass er für Maximilian keinerlei Vorbildcharakter hat. Insbesondere der Onkel väterlicherseits ist für Maximilian hingegen ein großes – ihm bisher nicht persönlich bekanntes – Vorbild in beruflicher Hinsicht, da er nicht nur Politiker, sondern auch „bekannter“ Anwalt in der Türkei ist. Ebenso wie a.a.O. im Interview die Mutter wird hier auch der Onkel als Gegensatz zum Vater entworfen und idealisiert.

Maximilian nutzt das Wissen um seinen Onkel auch, um sich mit der Familie väterlicherseits identifizieren zu können und in der Öffentlichkeit wertgeschätzt zu werden aufgrund seiner familialen Wurzeln. Die erfolgreichen Geschwister des Vaters dienen ihm jedoch auch in beruflicher Hinsicht als Orientierungsfolie. Er selbst möchte Jura studieren, was ein weiteres Individuierungsmoment vom Vater beinhalte. Mit Bourdieu ließe sich aufgrund von Maximilians Sicht auf den Vater insgesamt von einem „Vatermord“²⁰⁷ (Bourdieu 2008, S.655) sprechen. Sofern

²⁰⁷ Dies würde auch ein wichtiger Schritt in Richtung bildungsbiografischer Erfolg sein, hierüber könnte er gleichzeitig (weiterhin) der Mutter genügen, die immigriert und heute als Krankenschwester tätig ist. Die Migrationsgeschichte der Familie wäre damit vorerst eine erfolgreiche. Gleichmaßen könnte Maximilian hierüber den Anschluss an das mütterlich-familiale aufstiegsorientierte Mittelschichtmilieu herstellen. Die

Maximilian sein Vorhaben, Jura zu studieren, umsetzt, stellt er den Vater gleichzeitig in den Schatten, bestärkt hierüber dessen Position als Außenseiter und individuiert sich von diesem. Wenngleich er sich in berufsbiografischer Hinsicht hierüber auch von seiner Mutter abgrenzt und aus der Abwertung des Vaters biografisch bedeutsame Aspekte für die eigene Identitätsentwicklung speist, wird im Interview deutlich, dass auch die mütterliche Seite der Familie ihn enorm geprägt hat.

5.3.2.2. Thematisierung der Familie mütterlicherseits als harmonische und solidarische Einheit

Die Familie mütterlicherseits wird im Interview wiederholt thematisiert als bedeutsamer Rückhalt für Maximilian. Gleichmaßen zeigt sich, dass die Mutter und die Großeltern nicht nur ihn, sondern auch sich gegenseitig unterstützen:

„sie {meine Mutter, Anm. J.-L.R.} wurd halt auch oft ausgenutzt von von den Familienmitgliedern es hat sich niemand um meine Oma gekümmert als ihr nich gut ging oder um mein Opa als [hm] im Krankenhaus lag ne es war immer meine Mutter“ (Orig. S.21, Z688-690).

In obigem Interviewausschnitt zeigt sich, dass die bereits im biografischen Portrait herausgestellte familiäre Solidarität innerhalb der Familie mütterlicherseits insofern begrenzt ist, als dass sie nicht jedes Familienmitglied einschließt: Zwar verweist Maximilian hier darauf, dass es weitere Familienmitglieder gibt. Er verdeutlicht jedoch auch, dass sie von dieser Solidarität mitunter ausgeschlossen sind, da sie seine Mutter *„oft ausgenutzt“* und sich nicht um seine Großeltern gekümmert haben, als diese Unterstützung benötigten. Demgegenüber hat sich seine Mutter für ihre Eltern Zeit genommen und ihnen beigestanden, als es ihnen (gesundheitlich) schlecht ging. Auch Maximilian pflegt die Beziehung zu seinen Großeltern bis heute und versucht, sich bei der Mutter für ihre – nicht zuletzt aus einer strukturellen Unterprivilegierung aufgrund ihrer Alleinerzieherinnen-Existenz resultierenden – Aufopferung zu revanchieren. Er kommt im Interview wiederholt darauf zu sprechen, dass er und seine Mutter bis heute finanzielle Probleme haben und er anders als viele Peers im Internat bereits selbst Geld verdient, um die Mutter zu entlasten. Ebenso werden die Großeltern als fürsorgende Instanz und biografisch relevante Andere während des Aufwachsens wie aktuell bezeichnet, wie im Folgenden auch anerkennungstheoretisch analysiert werden soll.

a.) Die Großeltern als wichtige Bezugspersonen – *„die lieben mich das das krieg ich mit“*

Wie bereits im biografischen Portrait aufgezeigt wurde, scheint insbesondere der Großvater für Maximilian von hoher biografischer Bedeutung zu sein. So stellt Maximilian ihn als denjenigen heraus, der früher auf ihn aufgepasst, ihn ins Bett gebracht und mit ihm die Bibel gelesen hat. Es zeigt sich hierin eine emotionale Fürsorgehaltung und kognitive Achtung sowie Wertschätzung des

Individuierung vom Vater wäre damit gleichbedeutend mit einer Orientierung an der Mutter sowie – in beruflicher Hinsicht – an den Verwandten väterlicherseits.

Enkels. Dennoch drückt er im Interview aus, dass er sich auch von der Großmutter geliebt und als Familienmitglied geachtet fühlt und hebt die Bedeutung ebendieser für die ganze Familie hervor:

„die hat immer son bisschen die Familie zusammengehalten weil doch jeder in der Familie also wir sind alle sehr sehr verschieden und sind eigentlich Menschen die so gar nicht zusammenpassen aber ja sie war halt immer so so so so der Mittelpunkt der Familie“ (Orig. S.4, Z109-113).

Die Großmutter nimmt Maximilian als diejenige wahr, die dafür sorgt, dass die Familienmitglieder sich gegenseitig achten und respektieren, wenngleich sie nicht die gleichen Werthaltungen, Lebensstile und Ansichten teilen. Das Handeln der Großmutter verweist auf ein traditionelles Familienbild, in welchem die Solidarität gegenüber den anderen Angehörigen der Familie hochgehalten wird, die Wertschätzung des anderen wird hier – anders als bei Maximilian – folglich qua Verwandtschaft begründet. Unklar ist hierbei, inwiefern zur Familie neben Maximilian und seiner Großmutter nur die Mutter, deren Bruder²⁰⁸ und der Großvater zählen oder die Großmutter sich auch um weitere Verwandte, die sich im familialen Kontext bereits wenig solidarisch verhalten haben, bemüht.

Während seine Großmutter in Maximilians Augen vor allem mit klassisch weiblichen Attributen ausgestattet wird, indem er sie als ihm gegenüber fürsorglich sowie versorgend und um die Familie bemüht beschreibt, präsentiert er seinen Großvater mütterlicherseits – ähnlich wie bereits seinen Vater in Bezug auf die Vergangenheit – als intelligenten, wenngleich nicht ganz einfachen Gesprächspartner:

„mein also mein Opa is halt sehr anstrengend [lachend] [ja] weil der is unheimlich stur unheimlich stur der is äh schon alt bisschen dement aber immer noch sehr sehr klug [ja] weil von dem man muss ihn nur reden lassen weil umsonst gibts bei ihm nichts [lacht] man muss ihm Aufmerksamkeit schenken [ja] und naja eigentlich eigentlich wird er immer n bisschen übergang in der Familie und was mich auch bisschen stört und es kümmern sich auch nich alle um ihn also nich so wie ers verdient und meine Oma is total überfordert mit ihm [hm] weil er is wien kleines Kind [hm] entwickelt sich schon bisschen zurück hatte Hornblutungen und war ganz lange krank und [hm] ja dann denk ich is auch meine Aufgabe so mit sich um ihn zu kümmern“ (Orig. S.20, Z636-645).

Für Maximilian ist der Großvater trotz seiner Demenz bis heute ein intelligenter und lebenswürdiger Mensch, mit dem er gerne Zeit verbringt. Hierin zeigt sich seine Achtung ggü. dem Großvater und Wertschätzung seiner Erfahrungen. Erneut wird damit ein männlicher Familienangehöriger als intelligent beschrieben, was möglicherweise darauf verweist, dass dies ein für ihn wichtiges Kriterium für die Beurteilung anderer männlicher Personen resp. Familienmitglieder ist.

Maximilian verweist in obigem Interviewausschnitt darauf, dass er den Großvater trotz bzw. gerade aufgrund seiner Demenz nicht nur (be-)achten, sondern ihm auch genügend Wertschätzung und Zuwendung entgegenbringen muss, um von diesem überhaupt erst Anerkennung zu erfahren. Dass

²⁰⁸ Maximilian erwähnt den Onkel im Interview an zwei Stellen nur kurz. Einerseits um auszudrücken, dass er mit nach Deutschland emigrierte. Andererseits stellt er ihn als jemanden heraus, den er, wenn er in H-Stadt ist, gelegentlich besucht, was auf eine Bindung und regelmäßigen Kontakt auch zu diesem verweist (vgl. Orig. S.29, Z939).

er bereit ist, ihm ‚Anerkennungsvorschüsse‘ zu gewähren, verweist auf seine emotionale Bindung zum Großvater und das Vertrauen darauf, dass die Anerkennungsbeziehung eine wechselseitige ist. Anders als in der Beziehung zum Vater hat Maximilian die Erfahrung gemacht, vom Großvater geachtet zu werden, wenn er auf diesen zugegangen ist. Seine Verbundenheit mit dem Großvater gründet letztlich auch auf seinem Bedürfnis, die Großmutter zu entlasten. Maximilian sieht es auch aufgrund der Überforderung der Großmutter inzwischen auch als „{s}eine“ Aufgabe an, die Familie zusammenzuhalten, was sich auch anhand des Kochens und gemeinsamen Mittagessens mit dem Großvater an jedem zweiten Sonntag zeigt.

Das Empfinden der Familie mütterlicherseits als Einheit sowie das Gefühl, von den Großeltern geliebt zu werden, zeigt sich erneut in folgendem Interviewausschnitt:

„also grad Fahrrad {welches Maximilian seiner Mutter kaufte, Anm. J.-L.R.} grad jetzt ham sie mir auch bisschen was dazu gegeben [ja] ich hab nich drum gebeten aber sie hams trotzdem gemacht [hm] und da hab ich mich schon sehr gefreut und aber auch generell meine Oma freut sich wenn ich Zeit mit ihr verbring oder auch mein Opa [hm] die sind wie gesagt noch sehr fit und (.) wir wir wir könn auch immer also wir ham den gleichen Humor sehr sehr schwarz [ok] ich und meine Großmutter äh meine Großmutter und ich und ja das die lieben mich das das krieg ich mit [hm] ich kann auch immer hinkomm und sagen Oma hast du was zu essen für mich vielleicht oder magst du mir was Polnisches Gutes kochen jaja mein Sohn ja das is gut“ (Orig. S.28, Z899-907).

Deutlich wird in obigem Zitat, dass Maximilian die Großmutter nicht auf ihre Kochfähigkeiten beschränkt, sondern sie ihm als signifikante Andere wichtig ist. Beide haben den „gleichen Humor“, hierüber gibt es eine verbindende Ebene zwischen ihnen. Das Gefühl, geliebt zu werden, zeigt sich für Maximilian darin, dass die Großeltern sich freuen, wenn er Zeit mit ihnen verbringt. Ihre Zuneigung drücken die Großeltern ebenso wie die Mutter auch auf materieller Ebene aus, etwa, indem sie ihn bei der Erfüllung von persönlichen Wünschen finanziell unterstützen, ohne dass er darum bittet. Folglich ist sich Maximilian aufgrund ihres Handelns intuitiv sicher, dass er geliebt wird. Die Investitionen in materielle Güter erscheinen vor dem Hintergrund von Maximilians Ausführungen im Interview (vgl. hierzu auch meine Ausführungen im Folgenden) als ‚exklusives Gut‘ und aufgrund der Geldknappheit während seines gesamten Aufwachsens als etwas Besonderes. Die Empfindung von Investitionen als Besonderheit ist aus Maximilians Perspektive ein Zeichen für ihm entgegengebrachter emotionaler Zuwendung zu deuten, diese Orientierung hat Maximilian im Zuge seiner Erfahrungen mit der Mutter internalisiert.

b.) Eingeschränkte Individuierungspotenziale durch empfundene ‚Schuldigkeit‘ ggü. der Mutter – „sie wird auch alles zurückkriegen aber sie gibt mir halt schon unglaublich viel“

Maximilian beschreibt seine Mutter mit den Worten „sie is jetzt nich die gebildetste Frau [hm] aber sie hat halt n gutes Herz und sie strengt sich an und sie is in dem was sie tut am besten“ (Orig. S.21, Z669ff). Damit wird die Mutter zum absoluten Gegenbild des Vaters, der zwar „Potenzial“ hatte, es sich jedoch „verscherzt {..., Anm. J.-L.R.} und Quatsch gemacht“ hat, und erscheint durch ihre Anstrengungen im beruflichen Kontext sowie ihre Charaktereigenschaften und Fürsorglichkeit resp.

ihr ‚Gutmenschentum‘ im positiven Gegenhorizont. Maximilian wertschätzt sie nicht nur aufgrund ihrer Fürsorglichkeit, sondern auch wegen ihrer Spezialisierung im beruflichen Bereich. Die Beurteilung der Familienmitglieder entlang ihrer Intelligenz zeigt sich somit nicht nur in Bezug auf männliche Personen, sondern auch im Kontext der Mutter. Damit wird die bereits aufgestellte Lesart, dass für Maximilian die Intelligenz bzw. die Lebens- und Alltagsbewältigungskompetenzen der anderen ein wichtiger Beurteilungsmaßstab ist, untermauert²⁰⁹.

Maximilian erfuhr seine Mutter anders als den Vater von klein auf als aufopferungsvoll und fürsorglich – zumindest in finanzieller Hinsicht. Letzteres wird von Maximilian wahrgenommen als Beweis dafür, dass er ihr wichtig ist. Dass er sie für ihre häufige Abwesenheit am Abend und in der Nacht sowie Müdigkeit am Tag nicht anklagt, hängt – so lässt sich vermuten – damit zusammen, dass er darum weiß, was sie alles auf sich nahm und nimmt, um seine Privatschulaufenthalte zu finanzieren. In Maximilians Aussage die ‚sich aufopfernde‘ Mutter betreffend, zeigt sich gleichermaßen eine Strukturproblematik: Die fehlenden Unterhaltsleistungen des Vaters werden nicht kompensiert, etwa durch den Staat, dies führt dazu, dass die Mutter einem erhöhten Armutsrisiko ausgesetzt ist.

Maximilian begründet sein Gefühl, für die Mutter wichtiger zu sein als alles andere, im Interview wie folgt:

„meine Mutter liebt mich über alles [lacht kurz auf] die arbeitet die hat sich komplett aufgeopfert fürs Internat {..., Anm. J.-L.R.} das is auch schon so ne Art Liebesbeweis dass sie sich sozusagen aufgegeben hat für mich {..., Anm. J.-L.R.} manchmal Maximilian brauchst du ne neue Hose hier 60 Euro komm Maximilian nimm das is mein letztes Geld hier bitte für dich mein Schatz ich liebe dich [hm] so Mama nein [ja] weil ich kann das Geld nich guten Gewissens nehm [hm] Mama wenn du mir fünf Euro gibst dann bin ich auch zufrieden ich hab Geld [hm] deswegen ne also das is schon also sie wird auch alles zurückkriegen aber sie gibt mir halt schon unglaublich viel“ (Orig. S.27, Z8764-877).

Maximilian verweist im Interview darauf, dass er nicht darauf angewiesen ist, die mütterliche Liebe verbal zu erfahren. Vielmehr genügt ihm, dass sie sich und ihre Bedürfnisse in der Vergangenheit immer wieder selbst eingeschränkt hat, damit es ihm gut geht, als „*Liebesbeweis*“. Für ihn steht aufgrund des Handelns der Mutter nicht zur Disposition, dass diese ihn nicht lieben könnte. Die Finanzierung des Internatsaufenthalts ist für ihn folglich kein Akt, um sich dem Sohn zu entledigen, sondern um ihm Bildungschancen zu eröffnen und ihm etwas Gutes zu tun.

In der Schulwahl und der damit verbundenen Mehrarbeit deutet sich an, dass die Mutter am Bildungserfolg und Wohlbefindens des Sohnes interessiert ist und sich selbst nicht zutraut, ihm die „*beste Umgebung*“ bieten zu können²¹⁰. Möglicherweise ist die Finanzierung des

²⁰⁹ Die Charakterisierung signifikanter Anderer über deren Intelligenz zeigt sich nicht nur im Familien-, sondern auch im Freundeskreis, so wird etwa sein Freund Ricardo als „*auch son Hochbegabter*“ (Orig. S.18, Z589) und Olaf als „*oft unglaublich klug*“ (Orig. S.35, 1148) beschrieben. Dies verweist aufseiten Maximilians auf die Bedeutung des Empfindens signifikanter Anderer als intelligent bzw. fähig für die Wertschätzung ebendieser (vgl. hierzu 5.3.4.).

²¹⁰ Dies möglicherweise auch vor dem Hintergrund ihrer Orientierung an reformpädagogischen Konzepten und der Tatsache, dass das Landschulheim Schwanenburg – zumindest ist dies selbsterklärtes und konzeptionell gerahmtes Ziel – Möglichkeiten der individuelleren Förderung und Berücksichtigung

Internatsaufenthalts für die Mutter auch eine adäquate Möglichkeit, um ihrem Sohn zu zeigen, dass sie ihn mehr liebt als dessen Vater dies tut. Sie unterstützt ihn und seine Entwicklung hierüber – anders als der abwesende Vater – nicht nur emotional, sondern auch bzw. vordergründig finanziell. Vor diesem Hintergrund erscheint das geplante, rechtliche Vorgehen gegen den Vater erneut als Bestrafung für dessen unzureichende solidarische Haltung, vorenthaltene Zuwendung sowie mangelndes Interesse an seiner Person. Denn im Gegensatz zur Mutter hat der Vater nie Geld gezahlt und ist seiner Unterhaltspflicht nicht nachgekommen. Hinzu kommt, dass auch auf der moralischen sowie Beziehungsebene seine Erwartungen an den Vater enttäuscht wurden. Möglich ist, dass die Mutter gerade aus diesem Grund finanzielle Investitionen nutzt, um dem Sohn ihre Liebe aufzuzeigen, schließlich wäre dies aufgrund der Unterhaltspflicht eigentlich Aufgabe des Vaters. Sie kompensiert demnach hierüber einerseits den fehlenden Vater, degradiert diesen jedoch andererseits eben hierüber, da sie seine eigentliche Aufgabe besser erfüllt als er.

Möglicherweise schwingt in der Ermöglichung dieser Erfahrung vonseiten der Mutter auch eine erzieherische Überforderung mit dem ‚verhaltensauffälligen‘ und energievollen Sohn mit. Demnach sah seine Mutter die Notwendigkeit, dem Sohn den Internatsaufenthalt zu ermöglichen, da sie ihren heranwachsenden Sohn aufgrund ihrer Berufstätigkeit und/oder mangelnden Erziehungskompetenzen kaum kontrollieren konnte und die Gefahr sah, dass er sich mit zunehmendem Alter delinquenten Peers zuwendete oder die Schule (noch mehr) vernachlässigte. Demzufolge dient das Internat der Erziehung sowie Verhaltens- und Leistungskontrolle des Sohnes. Diese Lesarten sind gleichermaßen damit verbunden, dass das ‚Abgeben‘ des Sohnes an das Internat von Maximilian positiv umgedeutet wird, sodass die Mutter auch dann weiterhin einen positiven Gegenhorizont zum Vater bildet. Die finanzielle Not der Mutter bleibt insofern de-thematisiert, als dass sie diese Maximilian nicht zum Vorwurf zu machen scheint oder mit ihm bespricht, sondern dies als ihr Problem ansieht und durch Mehrarbeit sowie eine Veränderung des eigenen Lebensstils gegenzusteuern versucht.

Die empfundene, mütterliche Aufopferung für den Sohn betrifft nicht nur den Internatsaufenthalt und damit die Investition in Bildung, sondern ebenfalls die Finanzierung von materiellen Gütern wie Kleidung, wie hier deutlich wird. In Maximilians Augen ist die mütterliche Aufopferung eine „*komplett{e}*“ und damit nicht lediglich eine finanzielle. Es zeigt sich erneut, dass der mütterliche Wille, Geld zu investieren, von Maximilian als „*Liebesbeweis*“ empfunden wird. Finanzielle Investitionen sind hier anders als bei Sebastian Schmidt, dessen Eltern Unternehmer sind und der mit seiner Familie häufig Urlaub in fernen Ländern macht, ein bewusster Vorgang und geschehen vor dem Hintergrund des Geldmangels durch Reflektieren der Notwendigkeit und des Nutzens ebendieser. Dass er ihr oftmals zusätzlich ihm angebotenes „*Geld nich guten Gewissens nehm*“ könnte, verweist darauf, dass er sich ihr gegenüber in der Verantwortung sieht und in finanzieller Hinsicht nicht noch mehr in der ‚Schuldigkeit‘ der Mutter stehen möchte.

persönlicher Stärken und Schwächen bietet. Dies kann sie womöglich gerade aufgrund ihrer Berufstätigkeit nicht in gleicher Weise bieten.

Die Reziprozität der Anerkennungsbeziehung zwischen Mutter und Sohn besteht für Maximilian gegenwärtig darin, von seiner Mutter nicht mehr Geld anzunehmen als unbedingt notwendig und zukünftig – seinem Wunsch nach – darin, seiner Mutter „alles“ zurückzugeben. Dies versucht er gegenwärtig bereits durch den Kauf eines Fahrrads für die Mutter. Er sieht sich in der Pflicht der Mutter stehend: Der Wille, sich zu revanchieren, liegt womöglich darin begründet, mit den jahrelangen finanziellen Aufwendungen und Selbst-Einschränkungen der Mutter zurecht kommen zu müssen und das eigene Gewissen zu entlasten. Gleichzeitig deutet sich in seiner Aussage an, dass die mütterlichen Bedürfnisse und ihr Befinden ihm bedeutsam sind. Anders als hier zeigt sich bei Stefanie Kluge weniger eine wechselseitige Verbundenheit mit den Eltern (bzw. der Mutter), die in ihrem Fall zu finanziellen Ausgaben zugunsten der Eltern führt²¹¹.

Familie bedeutet für Maximilian anders als für Stefanie auch gegenwärtig eine starke Orientierung am Wohl der Mutter und eine lebenslange Verwiesenheit auf und Verantwortlichkeit für den Anderen, was nicht zuletzt in der familialen Solidarität begründet liegt. Maximilian begründet das mütterliche Handeln folglich nicht einfach damit, dass die Mutter gerade aufgrund ihrer Mutterschaft dazu angehalten ist, auch finanziell für ihn zu sorgen. Wenngleich er sich vornimmt, die generationale Sorgebeziehung umzukehren, wird allein aufgrund der Struktur der bzw. einer jeden Mutter-Sohn-Beziehung ersichtlich, dass dies unmöglich ist. So kann er zwar die materiellen Kosten zurückzahlen, jedoch nicht die Einschränkungen eigener Bedürfnisse und des Wohlbefindens, die die Mutter – womöglich seit der Schwangerschaft – zugunsten des Sohnes in Kauf nahm. Das Zurückstellen eigener Bedürfnisse aufseiten der Mutter führt schließlich dazu, dass es für Maximilian aktuell schwierig ist, sich von der Mutter abzugrenzen und zu individualisieren, sodass er ihre Perspektive übernimmt. Dies betrifft die Sicht auf den Vater ebenso wie die Demonstration von Zuneigung über finanzielle Investitionen, die Passung zwischen mütterlichen Erwartungen und jenen der Freunde (vgl. hierzu Kapitel 5.3.4.) und spiegelt sich in einem weiteren, im Interview geäußerten Handlungsplan wider:

„wenn ich 35 bin dann möcht ich dass sie kein Cent mehr zahlt und auch nich mehr arbeitet [ok] also gar nich ich also ich werd ihr alles ermöglichen was sie mir ermöglicht und zwar sie ermöglicht mir alles was ich will [hm] und alles was machbar is und später werd ich ihr auch alles ermöglichen was machbar is und was sie möchte“ (Orig. S.27, Z885-889).

Deutlich wird hier, dass Maximilian sich mit 35 Jahren als Finanzier und ‚Wunscherfüller‘ der Mutter versteht. Ersichtlich ist dabei, dass er seine Zukunft mit der und für die Mutter plant. Es zeigt sich hierin eine mangelnde Ablösung von der Mutter und eine Orientierung daran, was er glaubt, was gut für die Mutter sei. Die Erfüllung der Wünsche der Mutter scheint oberste Priorität

²¹¹ Diese plant, sich für die Finanzierung des Internatsaufenthalts mit einer Reise bei den Eltern zu bedanken, um nicht mehr in deren ‚Schuld‘ zu stehen. Anschließend möchte sie jedoch nicht weiter an die Eltern gebunden, sondern frei sein von elterlichen Erwartungen, wie sie im Interview zum Ausdruck bringt: *„weil ich dann weiß ich hab die Schule hinter mir ich muss nich bitte und danke für alles sagen [hm] weil sie mir das hier finanzieren sondern dann kann ich sagen ok (...) Gegenleistung wir sind quitt irgendwann [ja] jetzt lasst mich gehen“ (Orig. Interview Stefanie Kluge (17), S.30f, Z1018fff).*

zu haben. Hierum – so schwingt in seinem Handlungsplan implizit mit – wird die eigene Erwerbsarbeit zentriert, letztlich um sich bei der Mutter revanchieren zu können und ihr zu demonstrieren, dass er sie mindestens genauso liebt und ebenfalls bereit ist, zu ihren Gunsten Opfer zu bringen resp. sich und seine Bedürfnisse einzuschränken.

Die gegenseitige emotionale Anerkennung sowie Achtung und Wertschätzung zeigt sich schließlich – so hat Maximilian es von der Mutter erfahren und übernommen – darin, füreinander zu sorgen und dem Anderen den Besitz wünschenswerter materieller Güter sowie die Erfüllung weiterer Bedürfnisse zu ermöglichen, insoweit es „*machbar*“ ist. Die Orientierung daran, Liebe, Solidarität und Achtung vor allem durch materielle Leistungen zu demonstrieren, hat Maximilian scheinbar unreflektiert von der Mutter übernommen (vgl. hierzu auch 5.3.4.). Gleichzeitig internalisiert Maximilian womöglich zunehmend, wie bedeutsam gerade vor dem Hintergrund seiner knappen Verfügbarkeit Geld ist, um dem Gegenüber zu demonstrieren wie wichtig dieser ist. Die geplante völlige Aufopferung für die eigene Mutter, sodass diese „*kein Cent mehr*“ zahlen muss, erscheint ihm dementsprechend selbstverständlich und verweist auf eine Wahrnehmung von sich als Retter der Mutter, die ohne seine finanziellen Zahlungen nicht überleben könnte. Ihr Wohl sicherzustellen, scheint für Maximilian eine biografische Aufgabe und insofern identitätsbestimmend zu sein. Maximilian wird es hierüber schließlich erschwert, sich von der Mutter zu individuieren²¹².

Seine Formulierungen verweisen wiederholt darauf, dass die Aufopferung und Fürsorglichkeit der Mutter dazu führte, dass er sich ohne schlechtes Gewissen gar nicht erlauben könnte, sich darüber zu beschweren, dass die Mutter ihm nicht jeden Wunsch erfüllen kann. Seine empfundene ‚Schuldigkeit‘ ist für ihn kaum ablegbar. Hieraus ergibt sich sodann, dass in der Mutter-Sohn-Beziehung nicht über alle Anerkennungsansprüche gesprochen werden kann, sodass auch der Wunsch nach gemeinsamer Zeit und die Sehnsucht nach einer körperlichen mütterlichen Zuwendung sowie andere Grundbedürfnisse aufseiten Maximilians tabuisiert bleiben.

In Anlehnung an Winnicott lässt sich sagen, dass die Balance zwischen Zerstörung und Anerkennung der Mutter für Maximilian kaum herstellbar ist. Ihm ist mehr daran gelegen, der Mutter zu gefallen, gerade weil ihre Beziehung zu ihm dadurch gerahmt ist, dass sie ‚große Opfer bringt, sodass ihm folglich weniger daran gelegen ist, eigene Interessen und Bedürfnisse durchzusetzen. Die Zerstörung des Gegenübers im psychoanalytischen Sinne wäre eben mit letztgenanntem Aspekt verbunden – dabei würden die Anerkennungsansprüche des Gegenübers zwangsweise negiert, um die eigene Allmacht zu demonstrieren (vgl. Winnicott 2006, S.105 sowie

²¹² Hier ließe sich in Anlehnung an Bourdieus „Vatermord“ (Bourdieu 2008, S.655) auch von einem ‚Muttermord‘ sprechen. Bourdieu formuliert zu ersterem: „Je erfolgreicher du bist (also je mehr du den väterlichen Wunsch erfüllst, dich erfolgreich zu sehen), umso mehr scheiterst du, umso mehr vernichtest du deinen Vater, entfernst dich von ihm; und umgekehrt, je mehr du scheiterst (und damit den unbewußten Wunsch des Vaters erfüllst, der niemals vollständig und im aktiven Sinne seine Verneinung wollen kann), umso erfolgreicher bist du“ (ebd., S.654). Nur bzw. vor allem als mit dem Scheitern verbundener Erfolg birgt dabei Potenzial zur Individuierung vom Vater resp. in Maximilians Fall von der Mutter, die im Internat die Ideallösung sieht und deren Handeln für Maximilian auch in anderen Hinsichten Vorbildcharakter hat und orientierungsleitend ist (vgl. hierzu 5.3.2.2.).

Benjamin 1993). Infolge seiner Missachtungserfahrungen mit dem Vater einerseits sowie seiner empfundenen ‚Schuldigkeit‘ ggü. der Mutter andererseits hat Maximilian die Erwartungen der Mutter insoweit internalisiert, dass sie sich mit den eigenen decken, sodass ein Anspruch auf Individuierung bei ihm kaum zu bestehen scheint bzw. nur insoweit dieser nicht den mütterlichen ‚Me‘-Bildern zuwiderläuft.

In Maximilians Fall zeigt sich anders als bei Stefanie Kluge nicht nur ein (geplantes) Aufopfern für die Sorgeberechtigte(n), sondern auch ein enge Verbundenheit, wie Maximilian – hier im Hinblick auf die mütterliche Fürsorge – erneut thematisiert:

„wir sind schon son Herz und eine Seele und also wir unterstützen uns auch ich hab gar nich lang her z.B. hatt ich n iPod verlor [hm] und es war kurz vor der Reise nach Brasilien und ich war total aufgeschmissen und [hm] ich wollt halt unbedingt es war n 20 Stundenflug und ich war total am Verzweifeln ich ah scheiße was mach ich jetz ein Gigabyte reicht nicht aus [hm] und dann hat meine Mutter das so gemacht sie hat ne Überraschung gemacht [hm] und mir n neuen gekauft für 300 ne auch mit der Gigabytezahl die ich wollte [ok] und also sie is sehr großzügig“ (Orig.S.21, Z675-682).

Maximilian schildert in obigem Interviewausschnitt erneut eine Situation, in welcher zum Ausdruck kommt, dass die Investition in Materielles durch die Mutter ihm aufzeigt, dass sie ihn liebt. Deutlich wird hierbei die enge Bindung zur und das Gefühl der inneren Verbundenheit mit der Mutter, welches sich in der Formulierung *„wir sind schon son Herz und eine Seele“* ausdrückt. Darüber hinaus wird er durch die *„Überraschung“* auch als eigenständige Person mit eigenen Bedürfnissen und Wünschen geachtet. Die Formulierung dieses Kaufs als für ihn überraschend deutet darauf hin, dass er die Mutter als insoweit mit ihm verbunden wahrnimmt, dass sie weiß, was er sich wünscht. Hierin kommt zum Ausdruck, dass die Erwartungen der beiden nicht kommuniziert werden müssen, sondern die Mutter die Wünsche des Sohnes ‚blind versteht‘ bzw. durch die innige Verbundenheit kennt.

Dass die Mutter ihm den richtigen iPod kauft, ohne dass er ihre Pläne hierzu kannte, zeigt, dass sie seinen Wunsch hiernach als legitim wahrnahm. Sie hat seine Bedürfnisse und die empfundene Verzweiflung erkannt und konnte ihm durch den Kauf bei der Bewältigung des als Problem wahrgenommenen Verlusts unterstützen. Gleichzeitig verweist auch diese Investition darauf, dass die Mutter ihn liebt. Hier wird der iPod nicht nur zum Medium der Verbundenheit zwischen Mutter und Sohn und versichert ihm das Gefühl, von der Mutter emotional anerkannt zu werden. In finanziellen Investitionen der Mutter wie ebendieser zeigt sich darüber hinaus, dass sie in ihm eine zurechnungsfähige, eigenständige Person sieht. Maximilian zeigt sich erneut dankbar hierüber und wertschätzt, dass die Mutter 300 Euro für ihn ausgegeben hat, um genau das zu schenken, was er *„wollte“* und damit seinem Wunsch gerecht zu werden. Möglicherweise sind die Geschenke und weitere Investitionen ggü. dem Sohn vor dem Hintergrund der begrenzten gemeinsamen Zeit nicht erst seit Maximilians Internatsaufenthalt für die Mutter eine adäquate und bedeutsame Möglichkeit, ihm ihre Liebe zu zeigen. Aus dem biografischen Portrait ging zudem bereits hervor, dass auch Maximilians Mutter mit 13 Jahren auf ein Internat kam. Die Aufwendung finanzieller Ressourcen zugunsten des Kindes könnte vor diesem Hintergrund ein innerfamiliäres tradiertes Muster zur

Demonstration elterlicher Zuneigung sein²¹³. So wird im Interview deutlich, dass Maximilian nur sporadisch Zeit mit seiner Mutter zu verbringen scheint. Anders als bei Stefanie Kluge und Sebastian Schmidt findet hier keine ritualisierte Familienzeit etwa in Form gemeinsamer Mahlzeiten oder Gesprächszeiten aller statt:

„manchmal fahrn wir auch bisschen zusamm Fahrrad oder fahrn in H-Stadt zusamm in den Skatepark dann fahr ich n bisschen und sie entspannt sich und dann fahrn wir zurück [hm] is nie große Sachen sind so kleine Sachen oder z.B. ähm ich hab ma in nem Eiscafé gearbeitet und sie is da öfters vorbei gekomm dann hab ich in der Pause da mit ihr zuamm n Eiscafé getrunken oder sowas“ (Orig. S.729-734).

Es wird hier in Bezug auf die Gegenwart ähnlich wie im Kontext des Aufwachsens deutlich, dass Maximilian und seine Mutter auch aktuell weniger „große Sachen“ wie Reisen unternehmen. Vielmehr verbringen sie an ihrem Wohnort Zeit miteinander, indem sie gemeinsam in den Skatepark fahren oder Eiscafé trinken. Demgegenüber erzählen Stefanie Kluge und Sebastian Schmidt in ihren Interviews wiederholt von Familienurlaube und Ausflügen. Insbesondere letzterem sind (trotz elterlicher Bereitschaft, finanzielle Aufwendungen zu leisten, welche dort anders als in Maximilians Familie als Normalität bzw. Selbstverständlichkeit und weniger als Liebesbeweis empfunden werden) die gemeinsamen Heimfahrtswochenenden als verlebte Familienzeit mit den Eltern bis heute hoch bedeutsam. Maximilian hingegen hat – womöglich auch, weil die gemeinsame Zeit mit der Mutter immer knapp war und bis heute ist – aus seinen biografischen Erfahrungen heraus gelernt, dass die Erfüllung vor allem materieller Wünsche dazu dient, dem Anderen zu zeigen, wie bedeutsam er ist. Dabei werden jedoch immer auch Anerkennungsansprüche des Gegenübers missachtet, etwa jene nach gemeinsamen Gesprächen, nach körperlicher Zuwendung oder nach dem ‚Füreinander-da-sein‘ z.B. im Rahmen allabendlicher Zubettgeh-Rituale, wie Maximilian sie mit seinem Großvater erlebt hat.

Dass in Maximilians Fall nicht nur die Mutter „sehr großzügig“ ist, sondern die (finanzielle) Unterstützung eine gegenseitige ist, also Maximilian seiner Mutter umgekehrt ebenso durch finanzielle Investitionen aufzeigt, dass er sie liebt, wird auch in folgender Aussage deutlich:

„das is die liebste Frau die man sich vorstelln kann [hm] also deswe= also ich hab jetz z.B. von dem Lohn den ich jetz hatte [hm] also ich bin ja son bisschen Fahrradnarr also ich fahr auch Downhill und BMX und das das hat sie auch irgendwie begeistert {..., Anm. j.-L.R.} ich hab ihr auch n Fahrrad geschenkt von meim Lohn [hm] n richtig gutes für sehr viel Geld davon hätt ich mir auch n Führerschein kaufen können und [ok] ja also wir unterstützen uns wo wir könn“ (Orig. S.22, Z696-707).

Aufgrund der Wertschätzung der Mutter als Person sowie aufgrund ihres Zurücksteckens für den Sohn hat Maximilian ihr von seinem Lohn sowie unter finanzieller Unterstützung durch seine Großeltern „n Fahrrad“ gekauft, da die beiden das Hobby des „Downhill und BMX“-Fahrens mittlerweile teilen. Die Thematisierung dessen, dass das Fahrrad für die Mutter „sehr viel Geld“ kostete und Maximilian das Geld auch hätte für den „Führerschein“ ausgeben können, hebt den

²¹³ Denkbar ist in diesem Kontext, dass auch die Großeltern nach ihrer Immigration etwa aufgrund ihrer empfundenen Notwendigkeit, sich durch Sprache und Beruf zu integrieren, keine zeitlichen Ressourcen zur Verfügung standen, dies jedoch auch durch finanzielle zu kompensieren versuchten.

Status der Investition als nicht alltäglich und in seiner Höhe besonders hervor. Maximilians Äußerung verweist darauf, dass seine Mutter ihm ‚sehr viel‘ und mehr als der eigene Wunsch, den Führerschein zu machen, bedeutet. Dies drückt sich schließlich darin aus, dass er sich bereits gegenwärtig ‚aufopfert‘ zugunsten der Mutter. Die Finanzierung des Fahrrads wirkt wie selbstverständlich für Maximilian, denn die Mutter habe es verdient, etwas zurückzubekommen für ihre jahrelange Aufopferung. Deutlich wird erneut, dass der Verweis auf die gegenseitige Unterstützung *„wo wir könn“* im Zusammenhang mit finanziellen Investitionen geäußert wird.

Im Interview sagt Maximilian über seine Mutter, *„sie sagt immer das Wichtigste is dass du das Wesentliche halt nich aus den Augen verlierst“* (Orig. S.39, Z1278f). Für ihn ist *„das Wesentliche“*²¹⁴, der Mutter zu zeigen, dass er sie liebt und sie für ihr Tun wertschätzt. Hierfür investiert er sein mühsam angespartes Geld. Es deutet sich anhand der bereits angeführten Interviewausschnitte an, dass Maximilian durch seine Mutter gelernt hat, dass das Vermitteln von Zuneigung und Achtung ggü. dem Anderen, indem man selbst zurücksteckt und anderen eine Freude bereitet, dazu führt, selbst Anerkennung zu erfahren und die Bindung zueinander zu stärken. Maximilian betont im Interview auch, dass die gute Beziehung zur Mutter dazu führt, dass er sich ihr gegenüber verantwortlich fühlt, denn ihm ist bewusst, dass er mit seinem Handeln darüber mitentscheidet, inwiefern sie enttäuscht von ihm ist. So bringt er in folgendem Interviewausschnitt selbst zum Ausdruck, dass ihm daran gelegen ist, die Mutter durch sein Handeln *„nicht {zu, Anm. J.-L.R.} enttäuschen“*:

„meine Mutter weiß ja auch manchmal dass ich gelegentlich gekiff hab [hm] sie war da jetz auch kein Freund von aber sie hat gesagt Maximilian das is dein Körper und ich möchte das nich in der Wohnung haben und auch nich bei mir das Zeug [hm] aber wenn du meinst du müsstest das tun dann ja [mhm ok] also sie überlässt mir halt echt viel und deswegen will ich sie nicht enttäuschen“ (Orig. S. 40, Z1296-1300).

Maximilian verweist hier darauf, dass die Mutter ihn nicht autoritär erzogen hat (vgl. hierzu auch Hofer 1992), sondern ihm anders als Stefanie Kluges Mutter Freiräume für die Entwicklung und Entfaltung einer eigenen Persönlichkeit gelassen hat. Gleichzeitig verweisen bereits obig ausgeführte Interviewstellen darauf, dass es klare Erwartungen gibt, die zwar mitunter de-thematisiert bleiben, jedoch dazu führen, dass Maximilian eine ‚Schuldigkeit‘ ggü. seiner Mutter empfindet und sich an ihren Erwartungen orientiert. Maximilian wusste um die Meinung der Mutter zum Drogenkonsum und verweist im Interview darauf, dass er die von der Mutter gewährten Freiräume nicht missbrauchen möchte, da diese sonst enttäuscht wäre. Im Verhalten der Mutter spiegelt sich schließlich auch ein Moment kognitiver Achtung wider. Dieses liegt darin begründet, dass die Mutter Maximilian als vernunftbegabt und autonom handlungsfähig insofern einschätzt, als dass er moralisch richtig handeln wird. In Maximilians Aussage zeigt sich, dass der Vertrauensvorschuss vonseiten der Mutter dazu führt, diese nicht enttäuschen zu wollen und folglich – auch durch das Beenden des Drogenkonsums – moralisch vernünftig im mütterlichen

²¹⁴ Meine Ausführungen in 5.3.4. zeigen, dass insbesondere die Freunde Maximilian dazu verhelfen, zu wissen, was im Leben wichtig und erstrebenswert ist und damit die Erwartungen der Mutter zu erfüllen.

Sinne entscheidet. Es zeigt sich, dass die Mutter zwar Freiräume gewährt, einen „adoleszenten Möglichkeitsraum“ (King 2002, S.44) entstehen zu lassen, der von ihr (weitgehend)²¹⁵ unkontrolliert ist. Aufgrund von Maximilians Orientierung an mütterlichen „Me“-Bildern ist dieser jedoch von vornherein ebenso wie Möglichkeiten zur Individuierung sehr begrenzt. Dies verdeutlicht auch seine bereits a.a.O. angeführte Begründung im Interview dafür, dass er mit dem „Gras rauchen“ aufgehört hat. Es zeigt sich insgesamt eine Übernahme der mütterlichen Erwartungen und eine Orientierung an ihren moralischen Prinzipien.

So bringt Maximilian im Interview mit den Worten *„die sagt ich soll machen was ich will ich solls nur gut machen [hm ok] joa (.) aber Abi is Voraussetzung“* (Orig. S.39, Z1272f) zum Ausdruck, dass er vonseiten seiner Mutter mit klaren Anforderungen auch hinsichtlich des Schulabschlusses konfrontiert wird, welchen er gerecht zu werden bestrebt ist. Das Abitur wird hier verhandelt als Voraussetzung dafür, in der Zukunft das Leben selbst zu gestalten und insofern als das eigene Lebensschicksal bestimmend. Gleichzeitig werden hierüber die Grenzen des Möglichen und Akzeptablen vonseiten der Mutter offen gelegt. Mittels dieser Aussage wird implizit die Bedeutung schulischen Erfolgs für eine positive Zukunft an Maximilian herangetragen, insofern ist hiermit womöglich *„das Wesentliche“* angesprochen, das Maximilian fokussieren soll. Anschließend an das Bestehen des Abiturs kann Maximilian – so deutet er die Mutter – tun, was er möchte, er soll sich jedoch immer bemühen, es möglichst ‚gut zu machen‘. Insofern schwingen in ihrer Aussage ihre Erwartungshaltungen auch im Hinblick auf die Zeit nach dem Abitur mit und gelten für Maximilian womöglich auch zukünftig als Bewertungsmaßstab eigenen Handelns.

Gleichermaßen zeigt sich in dem als selbstaufgelegt thematisierten Zwang, keine schlechten schulischen Leistungen zu erbringen, dass Maximilian die Erwartungen der Mutter inzwischen internalisiert hat. Diese muss sie als Erwartungshaltung gar nicht (mehr) erst äußern, damit Maximilian sich angepasst verhält, so äußert er im Interview etwa:

„also ich darf keine schlechten Noten nach Hause bring sonst steht das halt in keinem Verhältnis ne was sie da leistet und was ich leiste“ (Orig. S.38, 1232f).

In obigem Zitat wird erneut Maximilians empfundene ‚Schuldigkeit‘ gegenüber der Mutter deutlich. Diese resultiert daraus, dass die Mutter Geld für ihn investiert und sich hierfür selbst einschränkt resp. Mehrarbeit in Kauf nimmt. Die Mutter erwartet eine Gegenleistung für ihre Bemühungen zugunsten von Maximilians Entwicklung. Auch gute Schulleistungen und ein gutes Abitur sind demnach eine adäquate Möglichkeit, sich bei der Mutter für ihre Mühe zu revanchieren, wengleich diese lediglich das gute Abitur zu erwarten scheint und weniger einzelne Noten. Maximilian zwingt sich jedoch, *„keine schlechten Noten“* zu schreiben, um die Mutter stolz zu

²¹⁵ Anders als andere meiner Interviewten, so etwa Paul Meyer (19), der im Interview äußert: *„ich glaub schon sie {die Mutter, Anm. J.-L.R.} ruft sehr oft bei mein Lehrern an und bei mein Erziehern an [hm] obwohl ich das irgendwie unnötig finde so in meim Alter“* (Orig. Interview Paul Meyer (19), S.34, Z1350ff) spricht Maximilian nicht davon, dass die Mutter etwa im Internat anruft und nachfragt, wie sich der Sohn in schulischer sowie außerschulischer Hinsicht ‚macht‘. Insofern gibt es hier zumindest weniger Kontrolle als bei vielen gleichaltrigen Internatlern. Möglicherweise liegt auch hierin ein Verweis darauf, dass die Mutter ihm zutraut, moralisch richtig zu handeln und daher keine Notwendigkeit von Kontrollanrufen sieht.

machen und ihr etwas zurückzugeben. Anders als für Stefanie Kluge bildet dies aber nicht die Voraussetzung für emotionale Anerkennung. Vor diesem Hintergrund wäre Maximilians Überlegung, das Internat vorzeitig zu verlassen einerseits eine enorme Verletzung der mütterlichen Erwartungen und ihrer Investitionen. Andererseits jedoch birgt dieser Schritt gerade deshalb ein enormes Individuierungspotenzial infolge der damit verbundenen Möglichkeit, sich von der Mutter und deren Werthaltungen abzulösen.

5.3.3. Die Ausbildung einer alternativschulischen Orientierung infolge prägender regelschulischer Erfahrungen – „die wollten mir Ritalin geben [hm] damit ich still sitz im Unterricht“

Wie bereits im biografischen Portrait angeführt wurde, besuchte Maximilian eine Montessori-Grundschule und wechselte nach der vierten Klasse gezwungenermaßen²¹⁶ auf ein öffentliches Gymnasium, bevor er mit Beginn der siebten Klasse schließlich an das Internat kam. Im Interview verweist er in ähnlichen Formulierungen wiederholt darauf, dass er „immer n bisschen zu so voller Energie“ (Orig. S.1, Z14f) war. Dieser ‚Energieüberschuss‘ wird jedoch lediglich im Rahmen der fünften und sechsten Klasse auf dem öffentlichen Gymnasium als im schulischen Kontext problembehaftet geschildert. Sein Wechsel an das Landschulheim wurde durch Schwierigkeiten mit den Lehrern begründet, wie bereits im biografischen Portrait dargelegt wurde. Es zeigt sich in folgendem Interviewausschnitt, dass sich Maximilian während seiner Schulzeit auf dem öffentlichen Gymnasium vonseiten der Lehrer weder als Person geachtet noch wertgeschätzt gefühlt hat, sondern vielmehr als ‚Sonderling‘ und ‚Störenfried‘ abgestempelt:

„wenn jemand dir mit 13 Jahrn sagt du hast n Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätssyndrom [ja] dacht ich erstma oh mein Gott was is das nein scheiße was ich hab verbochen was hab ich getan [ja] und ich war n bisschen verängstigt damals weil die mir auch Tabletten geben wollten gleich am Anfang und meine Mutter hat gesagt nein das geben Sie meinem Sohn nich [hm] und ähm ja also ich wusst anfangs gar nich mit der Situation umzugehn ich hab mich n bisschen (.) ja also ich hab ich hab das Ganze schon ernst genomn aber irgendwo hab ich mir auch gedacht ich bin doch komplett normal ich bin nich anders als die andern {..., Anm. J.-L.R.} heute lach ich drüber weil die wollten mir Ritalin geben [hm] damit ich still sitz im Unterricht anstatt mir ma zu erklärn warum ich im Unterricht still sitzen soll“ (Orig. S.7, Z206-226).

Die diagnostizierte Abweichung von der Norm empfand er selbst nicht, was damit zu tun hatte, dass er sich übergangen fühlte von den Lehrern. Letzteres kam für ihn einer fehlenden Anerkennung seiner Person als Gesprächspartner gleich. In der damaligen Situation hat ihm die

²¹⁶ Entgegen der in der Montessori-Pädagogik üblichen Zentrierung auf die Entfaltung der Persönlichkeit eines jeden, Erziehung zur Selbsttätigkeit, der freien Wahl des Lernstoffs und -partners, der Entdeckung von Stärken und Begabungen sowie der „verbalen Leistungsnachweise“ (Meisterjahn-Knebel/Eck 2012, S.84f) wurde in Maximilians Fall ihm zufolge *allein* die Note im Test zentral gesetzt und entschied über den weiteren Bildungsweg der Schüler. Es zeigt sich, dass Leistungserbringung auf der Montessori-Grundschule, zumindest wenn es darum ging, welche Schüler auch den weiterführenden Gymnasialschulzweig besuchen durften, in Maximilians Augen eine zentrale Rolle spielte. Während im Interview vorher vorwiegend Spaß und das Finden von Freunden thematisiert wurden, spricht Maximilian hier erstmals ein Scheitern auf der Leistungsebene an, welches dazu führte, dass er auf ein anderes Gymnasium wechseln „musste“.

Diagnose das Gefühl gegeben, für die Lehrer als Leistungserbringer und Schüler ungenügend und schließlich aufgrund der eigenen Persönlichkeit nicht anerkennungswürdig zu sein. Dies zeigt sich daran, dass die Lehrer sich keine Zeit nahmen, um ihm zu erklären, was Schülersein im Regelschulsystem bedeutet. Lediglich die Mutter wird in diesem Kontext beschrieben als diejenige, die von Beginn an hinter ihm stand und für ihn gekämpft hat, und als die einzige, die den Sohn als Individuum wahrnahm und nach Ursachen und Lösungen für dessen Verhalten suchte. Maximilians Äußerung und Bewertung des ärztlichen Umgangs mit seinem ‚Energieüberschuss‘ verweist schließlich auch hier auf die Übernahme der mütterlichen Perspektive, welche er sich zu Eigen gemacht hat.

Es ist davon auszugehen, dass Maximilian bereits vor dem Besuch des A-Gymnasiums für die Lehrer merklich „*hibbelich*“ war. Möglicherweise kannte Maximilian die Notwendigkeit des Stillsitzens und die Konfrontation der Lehrer nach Abweichen von dieser (sodann womöglich als institutionenspezifisch wahrgenommenen) Norm aus der Montessori-Grundschule in dieser Form nicht. Der Unterricht baut dort auf einer reformpädagogischen Konzeption auf und der Lehrer – zumindest idealtypisch und konzeptionell gefordert – folgt dem Prinzip der „Nicht-Einmischung. Dies betrifft die veränderte Haltung und Rolle des Erzieher-Lehrers, sein Zurücktreten hinter die Selbsttätigkeit des Lernenden“ (Meisterjahn-Knebel/Eck 2012, S.85).

Dem Internetauftritt von Maximilians Grundschule ist zu entnehmen, dass die Schüler dort – zumindest heute, ca. zehn Jahre nach seinem Besuch – sowohl Lernmaterial als auch Lernpartner selbst wählen können und ebenso selbst über die Zeitspanne, in welcher sie sich mit dem jeweiligen Lernmaterial beschäftigen, bestimmen. Die Freiarbeit und das Lernen auch von und mit anderen Kindern stehen dabei im Zentrum des pädagogischen Konzepts. Sich abwechselnde Phasen der Eigen- und Gruppenarbeit, des Frontalunterrichts, Projektlernen sowie Wochen- und Tagespläne charakterisieren das Unterrichtsgeschehen²¹⁷.

Im Unterschied zu alternativschulischen Konzeptionen begreifen sich Lehrer öffentlicher Gymnasien dem Schulkonzept nach vorrangig als Wissensvermittler und weniger als Instanz der charakterlichen Formung und Förderung der entdeckten Stärken der Schülerschaft (vgl. auch Gibson/Helsper 2012, S.235). Mit Nittel gesprochen, konnte Maximilian „den Bildern und Vorstellungen [..., Anm. J.-L.R.], die in der sozialen Welt des jeweiligen Gymnasiums von der typischen Klientel kursieren“ (Nittel 1992, S.256) im Fall des öffentlichen Gymnasiums – anders als in Grundschule und Landschulheim – nicht entsprechen. Die Montessori-Grundschule, so scheint es, hat Maximilian nicht ausreichend auf dieses Schulkonzept vorbereiten können. Eine habituelle Passung zur weiterführenden Schule war hier nicht vorhanden, damit verbunden konnte ein reibungsloser Übergang von Grund- in weiterführende Schule nicht gelingen. Die Familie bzw.

²¹⁷ Aus Rücksicht auf die Anonymität der Schule sowie des Interviewten sollen diese der Homepage der Schule entnommenen Aspekte schulischen Lernens genügen, um das pädagogische Konzept ebendieser kurz zu charakterisieren. Zu konzeptionellen Besonderheiten die Montessori-Schulen allgemein betreffend, vgl. weiterführend Meisterjahn-Knebel/Eck 2012.

die Mutter als Vermittlerin schulischer Verhaltensweisen oder als „verlängerter Arm von Schule“²¹⁸ (Nittel 1992) scheint es in Maximilians Fall nicht gegeben zu haben. Möglicherweise erwartete Maximilian dies, sodann ebenso wie seine Mutter, von den Lehrern, was auf eine Trennung zwischen Schule und Familie dahingehend, welche Themen verhandelt werden, verweisen würde. Deutlich wird anhand von Maximilians Schilderungen im Interview, dass er lediglich die Lehrer des öffentlichen Gymnasiums ‚anklagt‘. Auf dem Gymnasium war er folglich mit einer ihm völlig unbekanntem Lernumwelt konfrontiert, mit welcher er nicht zurechtkam – und dementsprechend auch nicht mit den Lehrern und ihrer Art des Unterrichtens. Der hieran anschließende Schulwechsel an die Internatsschule bedeutete das Verlassen des öffentlichen Schulsystems und den erneuten Besuch einer Privatschule. Dass nicht nur die Mutter, sondern auch Maximilian alternativschulische Konzepte bzw. einen Unterricht, welcher sich am Lernenden und seinen Bedürfnissen orientiert, jenen der öffentlichen Regelschule vorzieht, lässt sich nicht zuletzt anhand des folgenden Interviewausschnitts herausstellen:

„so nach dem Motto ich mach mein Job du musst deine Vorgaben erfüllen [mhm] ich erklär dir an der Tafel null acht 15 für alle [ja] und wenn du nich mitkommst dann is das deine Sache tut mir leid du bist aufm Gymnasium [hm] das war immer so das Argument {auf dem öffentlichen Gymnasium, Anm. J.-L.R.}[hm] von sowas halt ich recht wenig ja (.) [lachend] auf die Lehrer bin ich heut noch sauer+ [lachend] [ja] aber ich hatt auch durchaus ganz tolle Lehrer [hm] leider is der wichtigste da schon gestorben (.) das war mein Nachhilfelehrer [hm] in Latein der war schon über 60 und er hat mich innerhalb nem halben Jahr in Latein von ner fünf auf ne zwei gebracht [ok] und also auch so die Begeisterung in mir geweckt für Latein“ (Orig. S.8, Z244-252).

Maximilian thematisiert hier (ähnlich wie Stefanie Kluge) die Erfahrung, auf dem Gymnasium Lehrern begegnet zu sein, welche das individuelle Lerntempo des einzelnen Schülers nicht berücksichtigt haben und damit seines Erachtens ihrer Profession nicht gerecht wurden. Es zeigt sich hierin eine homogenisierende Art des Unterrichtens, welche die Individualität des Lernenden nicht berücksichtigt. Der schlechte Lehrer kann Maximilian zufolge nicht auf den einzelnen Schüler eingehen und empfindet seine Profession als „Job“, als notwendiges Übel zum Geldverdienen. Dass die geschilderte Erfahrung ihn heute noch „sauer“ macht, verweist darauf, wie bedeutsam es ihm ist, dass er als individueller Lernender im Zentrum des Unterrichts steht. Demnach ist er niemand, der dem „null acht 15 für alle“-Unterricht immer folgen kann ohne nachzufragen bzw. ohne den Unterrichtsgegenstand auf eine andere Art und Weise erklärt zu bekommen. Als positiver Gegenhorizont zu diesen, die Lerngruppe homogenisierenden Lehrern werden „tolle Lehrer“ erwähnt sowie seine Erfahrung mit dem Latein-Nachhilfelehrer eingeführt. Gleichzeitig hebt er an letzterem positiv hervor, dass es diesem gelungen ist, in Maximilian Freude am Erlernen der Sprache zu erwecken und ihm zu guten Noten zu verhelfen.

²¹⁸ Nittel hat mittels der Formulierung „verlängerter Arm von Schule“ (Nittel 1992) das familiäre Handeln jener Eltern beschrieben, welche zugunsten der schulischen Erwartungen handeln und diese sogar überformen, etwa, indem sie strengere Leistungsnormen als die Institution an das eigene Kind herantragen (vgl. hierzu auch die Fallrekonstruktion Stefanie Kluge in 5.1.).

Anders als im Fall von Stefanie Kluge sind Schule und Leistungserbringung für Maximilian zwar *ein Teil* des Lebens, jedoch nicht der wichtigste. Bedeutsamer ist das eigene Wohlbefinden, welches in Maximilians Fall der Schule übergeordnet bzw. auch im unterrichtlichen Kontext fundamental bedeutsam zu sein scheint, nicht zuletzt, da Maximilian mit dieser Einstellung bisher trotzdem immer ausreichende Schulleistungen erbracht hat, wie er betont:

„die andern ham mir halt gesagt ich komm nach Hause dann mach ich erstma zwei Stunden Hausaufgaben und ich dacht mir was n Scheiß ich geh raus und fahr Fahrrad [lachend] [ja] aber es hat immer trotzdem irgendwie geklappt“ (Orig. S.7, Z227-230).

Vermutlich steht hinter der Entscheidung, „Hausaufgaben“ nicht bzw. später zu erledigen das Empfinden ebendieser als sinnlos, wie sich in der Formulierung „was n Scheiß“ andeutet. Maximilian betont damit im Interview, dass ihm das eigene Wohl wichtiger ist als die Erfüllung von „Me“-Bildern des generalisierten Anderen und damit die Unterordnung unter nicht als sinnvoll erachtete Verhaltenserwartungen und -normen, wie sie von Mitschülern oder Lehrern ausgeführt resp. erwartet werden. Für ihn war und ist nach einem Schultag, in welchem er gezwungenermaßen still sitzen musste, wichtiger, einen inneren Ausgleich zu bekommen als zu lernen. Dieser innere Ausgleich durch das BMX-Fahren diene möglicherweise auch dazu, überhaupt erst konzentriert die Hausaufgaben erledigen zu können.

Insgesamt deuten die hier angeführten Interviewpassagen darauf hin, dass sich Maximilian nicht blind den geforderten Verhaltensnormen in der Schule unterwirft. Vielmehr reflektiert er, möglicherweise insbesondere durch den Besuch einer reformpädagogisch ausgerichteten Grundschule, inwiefern das Geforderte seinen Bedürfnissen entspricht bzw. wie sinnhaft es für ihn erscheint. Denkbar ist daher schließlich, dass die Wahl des Landschulheims Schwanenburg eine bewusste Schulwahl auch vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen im öffentlichen Schulsystem war. Demzufolge zielte diese darauf, (wieder) als Person mit individuellen Stärken und Schwächen geachtet und dementsprechend auf den eigenen Lernstand abgestimmt und individuell gefördert zu werden²¹⁹.

5.3.4. Die Freunde als Kontrollinstanz im Kontext der Erfüllung mütterlicher Erwartungen?

– „kann mir halt von jedem was abgucken“

Gefragt nach Personen, die für ihn im Leben bisher wichtig waren und/oder sind, benennt Maximilian im Interview vor allem seine Freunde²²⁰. Er begründet die Bedeutung ebendieser mit gemeinsamen Erlebnissen sowie der Relevanz ihrer Werthaltungen für die Entwicklung einer

²¹⁹ Dass die Entdeckung und Förderung persönlicher Neigungen und Stärken Teil des reformpädagogischen Konzeptes des Landschulheims Schwanenburg ist ebenso wie die individuelle Förderung durch Zusatzunterricht sowie „Blöcke“, welche es wöchentlich abzuarbeiten gilt, ist dem Internetauftritt zu entnehmen. Detaillierter hierzu vgl. auch Kapitel 4 der vorliegenden Arbeit.

²²⁰ Diese Antwort im Interview kann einerseits als ‚jugendtypisch‘ interpretiert werden. Vor dem Hintergrund von etwa Stefanie Kluges Interviewaussagen zeigt sich jedoch, dass es Heranwachsende gibt, die weitgehend ohne feste Freundschaften aufwachsen, sodass sich in Maximilians Zentrierung auf Freunde auch eine Orientierung und Werthaltungen seinerseits widerspiegeln.

eigenen Werteorientierung. So formuliert er im Zusammenhang mit seinem Freund Ricardo, den er im Internat kennengelernt hat etwa, dass dieser für ihn eine Vorbildfunktion besitzt:

„das is so ziemlich fast die wichtigste Person [mhm] so von den Freunden her der hat mich unglaublich beeinflusst is auch n Vorbild für mich [ok] weil der studiert jetz auch schon hat sein Abitur gemacht innerhalb von nem Jahr das internationale [hm] is auch son Hochbegabter und die Familie is unglaublich reich [hm] und die trimm den auch richtig auf Leistung [ok] der der war hier schon mit 15 der hat gesagt Max du musst lernen [lacht kurz auf] Max das is nich gut du darfst jetz nich weggeh und Fahrrad fahrn gehn deine Eltern zahln so viel Geld Max“ (Orig. S.18, Z586-592).

Maximilian begründet dessen Vorbildcharakter damit, dass Ricardo seinen Bildungsweg erfolgreich meistert. Ihn beeindruckt es, dass der Freund hochbegabt ist, das „internationale“ Abitur absolviert hat und mittlerweile studiert. Die Wertschätzung seines Bildungserfolges lässt sich insbesondere vor dem Hintergrund, dass Ricardo „n Jahr jünger als ich“ (Orig. S.18, Z580) ist, wie Maximilian im Interview äußert, verstehen. Während Maximilian mit 18 Jahren gerade in die zwölfte Klasse gewechselt ist, studiert Ricardo mit 17 Jahren bereits. Wenngleich Maximilian herausstellt, dass der elterliche Druck mit der Bildungskarriere des Freundes in Verbindung steht, wertschätzt er diesen und orientiert sich an dem, was er geschafft hat sowie an seiner die eigenen Eltern für ihre finanziellen Aufwendungen wertschätzenden Einstellung.

Es zeigt sich hieran auch, dass Maximilian nicht alle Internatler, welche finanziell (sehr) gut situierte Eltern haben, abwertet als „verwöhnte Leute“, wie bereits im biografischen Portrait angeführt, sondern diese aufgrund ihres Handelns und ihrer Werthaltungen differenziert betrachtet. Ricardo hat Maximilian bewusst gemacht, dass es wichtig ist zu lernen. Er hat ihn im Ausleben seiner Freizeitinteressen gebremst zugunsten des schulischen Lernens, nicht zuletzt, da er letzteres als Maximilians Aufgabe ansieht, wenn die Eltern für seine Schulbildung „so viel Geld“ investieren. Es zeigt sich, dass Maximilian durch Ricardo dazu angehalten wurde, sich auf die Zukunft vorzubereiten und der Mutter durch schulisches Engagement in Form von Lernen zu zeigen, dass er ihre finanziellen Investitionen wertzuschätzen weiß. Deutlich wird hierbei eine Passung zwischen Ricardos und den mütterlichen Erwartungen und Ansichten. Möglicherweise haben auch die Konfrontation mit Ricardos Einstellung und Maximilians Orientierung hieran mit dazu beigetragen, dass Maximilian glaubt, sich durch finanzielle Investitionen bei der Mutter revanchieren zu müssen für ihre Aufopferung. Er formuliert schließlich, Ricardo sei ihm „n Vorbild“ und er habe „viel von ihm gelernt“ (Orig. S.19, Z595) und bringt hierin seine Wertschätzung ggü. Ricardos Bildungserfolg, seiner persönlichen Reife und Geradlinigkeit ebenso zum Ausdruck wie seine Achtung ggü. diesem.

Zu diesem für ihn wichtigen Freund hält Maximilian trotz der weiten Entfernung nach Brasilien bis heute Kontakt. Die Bedeutung des Freundes zeigt sich für Maximilian nicht zuletzt darin, dass er, um diesen zu treffen, „400 Euro vom Führerschein allein fürs Ticket hingelegt“ (Orig. S.18, Z584) hat. Maximilian bringt an dieser Stelle erneut zum Ausdruck, dass ihm eine Person wichtig ist, indem er äußert, wie viel Geld er für diese bzw. um diese zu treffen ausgegeben hat. Dass Maximilian die Flugkosten trägt, obwohl das Geld anderweitig bestimmt war, verweist auf die

Verbundenheit mit dem Freund. Betont wird die Bedeutung des Freundes noch einmal mehr darüber, dass das Geld eigentlich für den „*Führerschein*“ bestimmt war. Ricardo wird hierüber ebenso besonders wie die Mutter a.a.O. im Interview. Geld scheint, so wird hier erneut deutlich, vor allem immer dort zentral zu werden, wo gemeinsame Zeit fehlt, um dem Gegenüber Anerkennung zu zollen.

Ein weiterer wichtiger Freund ist für Maximilian Albi, der in seiner Heimatstadt einen Fahrradladen führt. Dieser ist bereits 40 Jahre alt, hat zwei Töchter und ist für Maximilian nicht zuletzt aufgrund seiner Biografie bewundernswert, wie er an folgender Stelle zum Ausdruck bringt:

„vor ihm hab ich riesen Respekt weil das warn Waisenkind und der hats von nichts was was der für Erfahrungn gemacht hat das kann ich gar nicht erzähl'n das will ich auch gar nicht erzähl'n also wirklich grausame Sachen schlimme Sachen wär mir sowas passiert ich hätt mich umgebracht [hm] da bin ich mir ganz sicher und das is jemand zu dem ich aufblicke und der mir also das Wesentliche verlier ich nicht aus dem Blick durch ihn [ja] ne sagt manchma auch Lern nutz die Chance is viel wichtiger als der ganze Scheiß um dich rum das Kiffen kannste alles später machen das Fahrradfahrn die Mädchen das kommt alles noch lass dir Zeit“ (Orig. S.19, Z606-614).

Maximilian begründet hier seinen „*riesen Respekt*“ und damit seine Achtung vor dem Freund damit, dass dessen Erfahrungen in seinen Augen so dramatisch und traumatisierend waren, dass er selbst psychisch nicht in der Lage gewesen wäre, diese zu bewältigen. Albi ist für ihn ebenso ein Vorbild wie Ricardo, zu welchem er „*aufblick{t}*“. Auch in diesem Fall zeigt sich, dass er sich an den Werthaltungen des Freundes orientiert. Albi ist damit ein relevanter generationaler Anderer, der ihn zum Reflektieren des eigenen Handelns und zum Lernen für die Schule resp. den Schulabschluss anhält. Albi wird charakterisiert als moralische Instanz, die ihm mitteilt, dass „*Kiffen {..., Anm. j.-L.R.} Fahrradfahrn die Mädchen*“ Lebensinhalte sind, die zumindest momentan nicht so bedeutend sein sollten wie jene, das Abitur zu erreichen. Hierin schwingt die Annahme mit, dass er, wenn er das Abitur erreicht hat, sein Leben freier gestalten und seine Interessen vermehrt ausleben kann. Diese Ansicht erinnert an jene, die Maximilians Mutter vertritt wie er a.a.O. im Interview mit den Worten „*Abi is Voraussetzung*“ ausdrückte. Ähnlich wie bei Ricardo zeigt sich hier, dass sich Maximilian Freunde sucht, von denen er spezifische, sich mit jenen der mütterlichen deckende Werthaltungen und damit Orientierungsgehalt für das eigene Leben erfährt. Ähnlich wie im Fall der anderen Freunde wertschätzt Maximilian auch die positiven Eigenschaften seines Freundes Olaf im Interview und hebt dessen Bedeutung als Vorbild hervor:

„der is n bisschen älter als ich n halbes Jahr [hm] der hat auch das Wesentliche nicht aus den Augen verlorn das is das isn der is sehr ordentlich und is auch ich such mir meistens Freunde oder Leute die alles n bisschn besser machen als ich [mhm] also so Leute von den ich mir gute Sachen abgucken kann ne der Olaf is schüchtern wie sonst was ne [hm] also der traut sich der traut sich nicht n Mädchen anzusprechen aber der is halt super vernünftig und [ok] auch oft unglaublich klug“ (Orig. S.35, Z1132-1148).

Olaf wird mit den Worten „*sehr ordentlich {..., Anm. J.-L.R.} super vernünftig und {..., Anm. J.-L.R.} unglaublich klug*“ ebenfalls charakterisiert als Ratgeber hinsichtlich der Wertorientierungen und Lebenseinstellung. Erneut wird hier deutlich, welche Rolle die Wahrnehmung anderer als „*klug*“ für Maximilians Wertschätzung ebendieser spielt. Die Kategorisierung signifikanter

Anderer als diejenigen, „*alles n bisschn besser machen als*“ er und von denen er sich „*gute Sachen abgucken kann*“, zeigt sich auch im Kontext der Mutter, bei welcher er positive Eigenschaften wie das Durchhalten bzw. harte Arbeiten und die Liebe ihm gegenüber anerkennt. Seine Formulierung verweist darauf, dass er die Stärken und Schwächen seiner Freunde kennt und akzeptiert. Es zeigt sich insgesamt eine Orientierung an Werten der Erwachsenenwelt bei den Freunden. Für ihn sind jene Menschen auch emotional anerkennungswürdig, die zielstrebig sind, ihre Ziele versuchen zu verwirklichen, durchhalten können und „*vernünftig*“ sind. Hierin wird deutlich, dass gewisse Eigenschaften wie Leistungsbereitschaft und Zielstrebigkeit voraussetzungsvoll sind, sodass die Personen achtenswürdig erscheinen in seinen Augen (vgl. hierzu auch sein ‚Abarbeiten‘ am Vater in 5.3.2.1.).

Resümierend und ein weiteres Beispiel aus seinem Freundeskreis veranschaulichend, stellt Maximilian in Bezug auf seine Freunde heraus:

„jeder von mein Freunden hat irgendwas was er richtig gut kann [mhm] also das is auch wichtig dass man sich irgendwie spezialisiert meine Freunde fahrn eigentlich alle Fahrrad [hm] aber im Gegensatz zu mir nich nich so ähm nich um nich um irgendwie (.) nich um irgendwie besonders gut zu sein sondern um sich zu entspann wie ich beim Klettern [ja] z.B. der Kevin hier aus A-Stadtteil der äh macht sowas is schon lustig is freiberuflicher Fotograf mit 18 [hm] und verkauft auch schon Bilder an Zeitungn und so weiter das is schon sehr cool [ok] und also ich kann mir halt von jedem was abgucken“ (Orig. S.38f, Z1253-1260).

Maximilian betont hier, dass es ihm wichtig sei, dass seine Freunde „*irgendwie spezialisiert*“ sind und dementsprechend besser in einer Sache sind als andere. Erneut zeigt sich hier die Übernahme der mütterlichen Orientierung: Diese sei schließlich „*in dem was sie tut am besten*“, gerade weil sie sich spezialisiert hat, wie Maximilian a.a.O. im Interview betont. Die Notwendigkeit, in beruflicher Hinsicht Spezialist auf dem eigenen Gebiet zu sein, begrenzt Maximilian nicht nur auf die signifikanten Anderen, sondern anerkennt diese auch für sich. Er möchte sich im BMX-Fahren spezialisieren, während die Freunde dieses Hobby nur aus Freude daran teilen. Seinen Willen, der beste im BMX-Fahren zu sein, drückt er im Interview selbst mit den Worten „*ich hatt das auch schon dass ich nich schlafen konnte weil ich irgendwas nich hinbekomm hab {..., Anm. J.-L.R.} immer wenn da {beim Radfahren, Anm. J.-L.R.} jemand besser is dann muss ich auch immer besser sein* (Orig. S.27, Z1212-1217) aus. Mit dem BMX-Fahren hat sich Maximilian zwar eine Sportart ausgesucht, welche er zeitlich flexibel ausüben kann. Dort ist er auf sich selbst gestellt und muss sich nicht auf andere verlassen, wie in einer Teamsportart oder in einem durch Vereinszugehörigkeit vorstrukturiertem Sport der Fall, dennoch übt er diesen Sport in einer Gemeinschaft aus.

Erneut betont Maximilian in obigem Interviewausschnitt, dass er alle seine Freunde aufgrund ihrer spezifischen Fähigkeiten wertschätzt. Deutlich wird hier wie im Zusammenhang seiner Äußerungen über Ricardos Bildungsweg, dass auch Kevin – obwohl er erst 18 Jahre alt ist – es bereits weit gebracht hat, da er seine Stärken gut einsetzen und vermarkten konnte. Ebenso wie Kevin kommen die meisten Freunde von Maximilian im Kontext des Landschulheims inzwischen aus K-Stadt, leben also bei den Eltern und gehen im Landschulheim lediglich zur Schule. Dies trägt dazu bei,

dass Maximilian das Internatsleben insgesamt mittlerweile weniger positiv bewertet als zu jener Zeit, als er die Internen als Gruppe empfand, deren Teil er war.

Freunde erkennt Maximilian schließlich aufgrund ihrer in seinen Augen positiven Werthaltungen und Einstellungen auch als Ratgeber für die Gestaltung des eigenen Lebens an. Er schaut zu ihnen auf und reflektiert deren für ihn bewundernswerte Lebenswege, Haltungen und Tipps, die sie ihm geben. Nittel (1992, S.359) spricht in diesem Kontext von „Gleichaltrigen als Vermittlungsinstanz biographischer Orientierungsmuster“. Die Freunde werden, dies geht aus Maximilians Beschreibungen ebendieser hervor, in seinem Fall zum „verlängerten Arm“ (ebd., S.355) der Mutter²²¹. Sie verhelfen ihr dazu, dass Maximilian ihre Erwartungen hinsichtlich des Bildungsweges erfüllt, „*das Wesentliche halt nich aus den Augen*“ verliert und darüber hinaus zu einem moralisch vernunftbegabten Individuum heranwächst. Die Freunde dienen ihm folglich dazu, die Anforderung der Mutter umzusetzen und sich an ihren Erwartungen orientieren zu können. Sie werden damit zu Instanzen, die Maximilian dazu verhelfen, zu einer Person zu werden, die der Mutter gefällt. Die implizite Delegation dieser Erwartungen an die Freunde führt womöglich dazu, dass zwischen Maximilian und seiner Mutter durch deren ähnliche Orientierung (inzwischen) kaum Konflikte vorherrschen und die familiäre Solidarität – anders als bei Sebastian Schmidt – dauerhaft aufrechterhalten werden kann.

Möglicherweise hat sich Maximilian seine Freunde bewusst aufgrund ihrer Einstellungen und Orientierungen gesucht, sodass sie die mütterlichen Erwartungen immer wieder an ihn herantragen können und er sich mit ihrer Hilfe diesen konform resp. möglichst transitorisch verhält. Denkbar ist auch, dass die Entsprechung zwischen Maximilian und seinen Freunden und eine damit verbundene, beidseitige Orientierung am Arbeitsethos²²² hierzu geführt hat und weniger ein rationales Entscheiden.

Vermutet werden kann schließlich, dass die Freunde ihm tatsächlich dazu verhelfen, „*das Wesentliche*“ im Blick zu behalten und deckungsgleich mit der Orientierung der Mutter vorgeben, welche Schritte er zu welchem Zeitpunkt vollziehen muss, um weitere, an den Erwartungen und Werthaltungen der Mutter ausgerichtete „Me“-Bilder zu internalisieren. Insofern dienen neben der

²²¹ Die Formulierung soll in Anlehnung an Nittels Thematisierung der Familie als „verlängerter Arm von Schule“ zum Ausdruck bringen, dass Maximilians Freunde ihn wiederholt auf die „Me“-Bilder der Mutter hinweisen und ihm dazu verhelfen, ihre Erwartungen nicht zu enttäuschen, z.T. sind deren Ansichten und Erwartungen an Maximilian stärker um das Erwachsenwerden zentriert als jene der Mutter, sodass hierin eine Parallele liegt zwischen Nittels Ergebnissen in Bezug auf familiales Handeln und schulische Anforderungen. Anzumerken sei dabei, dass sich in Maximilians Fall weniger explizit ein Auftrag durch die Mutter zeigt, vielmehr agieren die Freunde implizit und passförmig zu ihren Werten.

²²² Dies zeigt sich in Maximilians Fall etwa auch daran, dass er in den Ferien arbeitet, um eigenes Geld zu verdienen, nicht zuletzt, um die Mutter finanziell zu entlasten: „*ich hab in den Ferien in nem Lager gearbeitet ich musst jeden Tag um sechs Uhr aufstehn [hm] also die kompletten Sommerferien [ok] und ich hab neun Stunden pro Tag da gearbeitet [ja] außer sonntags und das war das härteste was ich je gemacht hab aber ich hab dann auch dieses T-Shirt wo AB-Firma draufsteht ich hab das irgendwie auch mit Stolz getragen weil ich dachte so ja das hab ich selber gemacht ne [hm] und das viele Geld was ich jetzt verdien das is von mir [ja] und ich kann mit sonem Geld wenn meine Mutter mir schwer erarbeitetes Geld gibt und ich dafür halt gar nichts getan hab dann kann ich mich da auch nich toll fühl'n mit ne*“ (Orig. S.10f, Z323-334).

Mutter und dem Vater – bei letzterem ist dies begründet durch Maximilians starke Distanzierung von dessen Lebensstil und Werthaltungen – die Freunde der moralischen und hiermit einhergehend der biografischen Orientierung. Aufgrund der Passung mütterlicher Werthaltungen zu jenen der Freunde werden Individuierungsmöglichkeiten im Internat trotz räumlicher Distanz zur Mutter stark begrenzt. Dennoch wird deutlich, dass die Freunde auch aus anderen Gründen von Bedeutung sind, etwa, weil sie gleiche Interessen wie das BMX-Fahren teilen oder Maximilian eine enge Vertrautheit zu ihnen verspürt. Im Kontext der Gemeinschaft der Internen zeigt sich hingegen, dass Maximilian dort inzwischen kaum noch Freunde hat. Dies hängt einerseits damit zusammen, dass viele seiner Freunde das Internat inzwischen wieder verlassen haben, und andererseits womöglich auch mit den Vergewaltigungsanschuldigungen sowie mit den damit verbundenen Degradierungserfahrungen und dem daraus resultierenden Misstrauen gegenüber den Peers im Internat.

5.3.5. Die Bedeutung des Internats als Individuierungsraum – *„Internat war eher ne Notlösung {...} aber ne gute“*

Maximilian bewertet seine bisherige Zeit im Landschulheim überwiegend positiv, wenngleich er diese Sicht – insbesondere aufgrund der anderen internen Schüler – auch einschränkt. Sowohl im Fall seiner Mutter wie in seinem, so argumentiert Maximilian, war es nicht (nur) der Wunsch des Kindes, dorthin zu wechseln, vielmehr war der Internatsaufenthalt

„eher ne Notlösung bis jetzt in unserer Familie [hm ok] mich eingeschlossen [hm] [betont] aber ne gute“ (Orig. S.10, Z300f).

Maximilian diente der dortige Aufenthalt anders als seiner Mutter nicht zum Erlernen der deutschen Sprache, sondern dazu, seine Persönlichkeit freier entfalten zu können und im unterrichtlichen Kontext in seiner Individualität anerkannt zu werden. Damit werden im Kontext des Internatsaufenthalts Aspekte hervorgehoben, welche während seines regelschulischen Besuches nicht wergeschätzt vonseiten der Lehrer wurden. Maximilian thematisiert im Interview nicht, aus welchem Grund die Mutter und er eine Internatsschule und nicht etwa ein anderes reformpädagogisch ausgerichtetes Gymnasium wählten. Möglicherweise tut er dies nicht, da der Internatsaufenthalt aufgrund der Erfahrungen seiner Mutter sowie des reformpädagogischen Konzepts, mit welchem er bereits in der Grundschule positive Erfahrungen gemacht hatte, für beide geradezu alternativlos erschien. Denkbar ist auch, dass das Ergebnis des IQ-Tests mit dazu beitrug, bewusst eine Schule zu wählen, welche auf die Förderung von Hochbegabten spezialisiert ist, ebenso wie der damalige Vorschlag der Lehrer und/oder Ärzte, Maximilian *„aufs Internat {zu, Anm. J.-L.R.} stecken“*.

Maximilians Reflektieren der Entscheidung, an das Landschulheim zu wechseln, als *„ne gute“*, wenngleich als *„Notlösung“*, verweist einerseits darauf, dass er den Wechsel als notgedrungen resp. ihm aufgezwungen empfand, da er im Regelschulsystem nicht *„klar kam“*. Andererseits deutet sich darin an, dass er die Entscheidung aufgrund seiner damit verbundenen Erfahrungen

retrospektiv positiv bewertet. In seinen Augen war der Internatsaufenthalt eine von ihm genutzte Gelegenheit, welche ihm dazu diene, unabhängiger zu werden:

„man lernt sozusagen dass man jetzt jemand ist nicht mehr Maximilian und Mama und auch nicht mehr Familie Kowalski sondern ist jetzt Maximilian Kowalski [ja] und man muss sich ein bisschen auf sich Acht geben und selber gucken wo man bleibt weil jetzt jetzt gibts keine Mutter mehr die alles für ein klärt und die für ein kocht“ (Orig. S.17, Z557-560).

In obigem Interviewausschnitt hebt Maximilian seine mit dem Internatsaufenthalt verbundene Entwicklung hervor. In den letzten sechs Jahren lebte er anders als die meisten anderen Gleichaltrigen nicht konstant bei der Mutter, sondern in einer Gruppe mit Peers sowie Erziehern, mit deren Regeln er sich konfrontiert sah. Diese Erfahrung führte aus seiner Sicht zwangsweise zu mehr Eigenständigkeit, da die Mutter, die ihn vorher unterstützte, für ihn sorgte, ihm bei der Bewältigung seiner Probleme half und auf ihn „Acht“ gab, seither nur noch an jedem zweiten Wochenende und in den Ferien (direkt) greifbar ist. Gleichermaßen wurde a.a.O. bereits ausgeführt, dass inzwischen die Freunde dazu verhelfen, sich den mütterlichen Erwartungen entsprechend zu verhalten, und dass Maximilian daran gelegen ist, die Mutter nicht zu enttäuschen. Insofern gibt er – unter Anleitung der Freunde und infolge der Habitualisierung mütterlicher Erwartungshaltungen – inzwischen tatsächlich selbst „auf sich Acht“.

Auf die Bedeutung des heutigen Internatsleiters André Dahms als Bezugsperson und „Vaterersatz“ wurde bereits verwiesen. Es wird deutlich, dass dieser nicht nur in der Situation rund um die Vergewaltigungsanschuldigungen während der elften Klasse für ihn von hoher Bedeutung war. Vielmehr wurde dieser über die gesamte Internatszeit hinweg zunehmend zu einer Art Familienmitglied, bei dem Maximilian Rückhalt sowie Schutz findet, sich geborgen fühlt, mit dem er über alles sprechen und dem er seine Gefühle offen zeigen kann, wie er mit den Worten „vor André hab ich schonma richtig geheult wien kleines Mädchen“ (Orig. S.31, Z 1009f) ausdrückt. Zudem sei André jemand, von dem er „Sachen beigebracht“ (Orig. S.31, Z1010) bekommt, wie er sagt. André Dahms ist folglich für Maximilian ein signifikanter männlicher Anderer, der Aufgaben übernimmt, welche ein Vater ‚normalerweise‘ ausübt, etwa wichtige Dinge zu vermitteln, Trost zu spenden, zu unterstützen, ihn zu verteidigen vor den Anschuldigungen anderer und Orientierung zu bieten. Bei diesem fühlt er sich als ganze Person anerkannt. Insofern ist plausibel, dass dieser für ihn einen „Vaterersatz“ darstellt, gerade im institutionellen Kontext, wo die Mutter als Ansprechpartnerin nur eingeschränkt zur Verfügung steht und ihm bei der Bewältigung des Internatsalltags kaum helfen kann. Wenngleich also der Internatsaufenthalt aufgrund der Orientierung an mütterlichen „Me“-Bildern kaum wahrnehmbare Individuierungsmöglichkeiten bot, hat Maximilian hier einen männlichen signifikanten generationalen Anderen gefunden, der für ihn seinem Vaterideal nahekommt und damit den eigenen Vater in den Schatten stellt.

Das Internat bietet ihm zudem die Möglichkeit, „Schlupflöcher“ zu suchen und Regeln zu übertreten, z.B. durch Drogenkonsum oder nächtliches Verlassen des Gebäudes. Diese Regelübertritte haben nicht zuletzt die Funktion, sich Freiräume zu schaffen und selbst gerahmte, nicht vorstrukturierte Freizeit zu erleben, die nicht kontrolliert wird von Erziehern. Insofern dient(e)

das Internat trotz vergleichsweise strenger Regeln und Verbote und seiner enormen Orientierung an der Mutter als jugendkultureller Möglichkeitsraum, wengleich Maximilian diesen (inzwischen) immer wieder auch selbst einschränkt. Mittlerweile fühlt er sich im Landschulheim Schwanenburg weniger wohl, einerseits, da einige seiner Freunde das Internat bereits verlassen haben, und andererseits, da er sich mit den Werthaltungen und Einstellungen vieler Internatler nicht identifizieren kann. Auch *„is der Zusammhalt is grad auf so nem Tiefpunkt angelangt {..., Anm. J.-L.R.} weil wie gesagt viele Leute fehlen“* (Orig. S.15f, Z494-496). Es zeigt sich, dass sich Maximilian heute weniger zugehörig fühlt zu einer Gruppe im Internat und er das Verhalten vieler Internatler nicht nachvollziehen kann:

„früher {..., Anm. J.-L.R.} hat man sich früher hab ich mich mehr gefreut hierher zu komm da war richtig ne Gruppe da [hm] und auch man hat sich da auch wohlgeföhlt aber heutzutage seh ich da nur die die die Assimädchen die kein Bock auf das Ganze haben“ (Orig. S.30, Z961-966).

Es deutet sich hierin an, dass sich Maximilian insbesondere aufgrund der fehlenden Bezugspersonen unter den Peers inzwischen weniger wohl fühlt im Internat als „früher“. Die Einstellung der anderen dort führt dazu, dass er sich heute weniger mit dem Internat identifizieren kann, weil er sich inzwischen vorrangig mit „*verwöhnte{n} Leute{n}*“ konfrontiert sieht. Anders als diese Internatler wertschätzt Maximilian die Chance, Schwanenburg besuchen zu dürfen. Er spricht im Interview wiederholt an, dass der Aufenthalt fernab der Familie dazu geführt hat, eigene „*Stärken*“ aufzudecken und zu fördern, etwa die Fähigkeit, in Gruppenkontexten zurechtzukommen:

„ich hab eigentlich den Großteil meiner Stärken hier erkannt [ja] und kann das auch ausbaun also ich weiß nich ob ich in irgendwas besser wär wenn ich in H-Stadt wär [hm] aber [ok] hier is eigentlich der Hauptgrund das Internat was mich so prägt [hm] und was mich zu som Gruppenmenschen gemacht hat“ (Orig. S.44, Z1428-1431).

Maximilian spricht in obigem Zitat an, dass die Erfahrung, bereits sechs Jahre lang im Internat zu leben, dazu geführt hat, dass er heute derjenige ist, der er ist. Anders als Sebastian Schmidt und Stefanie Kluge schreibt er dem Internat bzw. den mit seinem Aufenthalt verbundenen Erfahrungen eine enorme Bedeutung für die Identitätsentwicklung zu. Dies ist zumindest teilweise sicherlich dem Umstand geschuldet, dass Maximilian seine gesamte Jugend im Internat verlebt hat und nicht erst seit einem halben Jahr bzw. seit zwei Jahren dort lebt.

Dennoch lässt insbesondere Maximilians starke Orientierung an der Mutter den Schluss zu, dass es eher unwahrscheinlich ist, dass er das Internat vorzeitig verlässt. Dies auch vor dem Hintergrund der Tatsache, dass sich das Treffen eigener, von der mütterlichen Perspektive unabhängiger Entscheidungen in seinem Fall kaum rekonstruieren lässt. So lassen sich sowohl BMX-Fahren als auch die Entscheidung, ein Internat zu besuchen und die Wahl seiner Freunde als mütterlich gerahmt bzw. habituell passend zu ihren Erwartungen interpretieren. Auch die Pläne, den Vater zu verklagen und die Mutter mitzuversorgen, wenn er erwachsen ist, verweisen auf seine mit der Orientierung an ihren Erwartungen verbundene, empfundene ‚Schuldigkeit‘ ihr gegenüber.

5.3.6. Zusammenfassende Betrachtungen

Im Fall Maximilian Kowalski führen das Aufwachsen ohne Vater sowie die Aufopferung der Mutter zu einer Perspektivübernahme ebendieser und Orientierung an deren Wohl. Maximilian ist sich dem Umstand bewusst, dass er das Landschulheim nur besuchen kann, da die Mutter zugunsten der Finanzierung ebendieses Aufenthalts Mehrarbeit in Kauf nimmt und eigene Bedürfnisse zurücksteckt. Die Mutter hat Maximilian hierüber vermittelt, dass Eigentätigkeit dazu führt, dass man sich Dinge leisten kann und finanziell unabhängig ist. Finanzielle Unabhängigkeit ist ein der Mutter wichtiger Wert und inzwischen auch für Maximilian erstrebenswert. Durch Mehrarbeit hat sie dafür gekämpft, dem Sohn den Besuch von Privatschulen finanzieren zu können. Gleichzeitig dient dies womöglich dazu, den Vater bewusst zu degradieren, indem sie seine Aufgabe übernimmt, nämlich den Sohn finanziell zu unterstützen. Das Handeln der Mutter ist für Maximilian nicht selbstverständlich. Vielmehr zeigt sich in den finanziellen Investitionen ebendieser zu seinen Gunsten für ihn, dass die Mutter ihn liebt, achtet und wertschätzt. Er hat aufgrund der Geldknappheit in der Familie mütterlicherseits internalisiert, dass finanzielle Investitionen ein „*Liebesbeweis*“ sind und widerspiegeln, dass die Mutter ihn als eigenständige Person wahrnimmt und mitsamt seiner Bedürfnisse achtet. Er fühlt sich in der Pflicht ggü. der Mutter und zeigt ihr bereits heute, indem er ihr ein teures Fahrrad geschenkt hat, dass er sie liebt und ihre Aufopferung zu schätzen weiß. In Zukunft möchte er, dass die Mutter von seinem Geld lebt – sobald er einen Beruf ausübt. Bereits jetzt arbeitet er in den Ferien „*immer durch*“, um sich eigenes Geld anzusparen und eigene sowie mütterliche Wünsche erfüllen zu können.

Es zeigt sich insgesamt, dass materielle Güter und finanzielle Investitionen zur Demonstration von Zuneigung dienen. Dies drückt sich in Maximilians Fall auch im Peergroup-Kontext aus. Durch die Mutter wurde Maximilian in einen dem Arbeitermilieu nahestehenden Habitus einsozialisiert. Er hat internalisiert, dass finanzielle Unabhängigkeit, harte Arbeit sowie Durchhalten und Streben nach Spezialisierung im beruflichen Bereich wichtig sind. Die Internalisierung dieser Werte zeigt sich insbesondere in Maximilians Vergleichen zwischen sich und anderen Internatlern, den „*verwöhnte{n} Leute{n}*“. Transitorische Werte hat Maximilian auch von seinem Großvater übernommen, zudem werden ihm diese wiederholt von seinen Freunden gespiegelt, die ihm ebenso wie die Mutter aufgrund ihrer Lebenswege und Einstellungen als Vorbilder dienen. Verbunden mit seiner transitorischen Orientierung ist nicht zuletzt eine Aufstiegsorientierung, welche Maximilian von seiner Mutter übernommen hat und versucht einzulösen, etwa dadurch, „*Patentanwalt*“ werden zu wollen und die Mutter im Alter von 35 Jahren bereits mitfinanzieren zu wollen. Aufgrund seiner enormen Orientierung an den Erwartungen der Mutter sind seine Individuierungsmöglichkeiten trotz Internatsaufenthalts begrenzt, da er jegliche Möglichkeitsräume von vornherein – bzw. bevor Konflikte drohen wie im Fall des Drogenkonsums – einschränkt, um die Mutter nicht zu enttäuschen.

Anders als die Beziehung zur Familie mütterlicherseits zeigt sich das Verhältnis zwischen Maximilian und seinem Vater. Letzterer kam seiner Unterhaltspflicht bis heute nie nach, sodass

Maximilian, nun volljährig, diesen verklagen möchte. Hiermit verbunden ist nicht nur die Bestrafung für jahrelanges Desinteresse am Sohn, sondern auch die Möglichkeit, die Mutter finanziell zu entlasten, indem die Unterhaltszahlungen die Schul- und Internatskosten rückwirkend decken würden. Für Maximilian ist das mangelnde Interesse des Vaters daran, ihn während des Aufwachsens zu begleiten und Kontakt halten zu wollen, unverständlich. Gleichzeitig wird insbesondere in den Erzählpassagen des Interviews wiederholt deutlich, dass ihm der Vater auch gegenwärtig fehlt und dessen Desinteresse ihn emotional aufwühlt.

Die Klage bedeutet letztlich die Chance auf rechtliche Anerkennung als Sohn, denn der Vater wird zu den Unterhaltszahlungen gezwungen. Er wird hierüber vom Gesetzgeber als verantwortlich definiert. Gleichzeitig wäre auch das mit der Klage verbundene Abbrechen des Kontakts zum Vater eingebettet in seinen jahrelangen Kampf um – insbesondere emotionale – Anerkennung durch ebendiesen. Maximilian beschreibt den Vater im Interview als ‚Versager‘ hinsichtlich seiner Vaterqualitäten sowie seiner nicht genutzten beruflichen Möglichkeiten und „*Frauengeschichten*“. Ihm wird die Rolle des ‚schwarzen Schafes‘ in der Familie väterlicherseits zuteil. Demgegenüber stehen dessen Geschwister, Maximilians Onkel und Tanten väterlicherseits, welche allesamt Juristen sind und ihm als berufliches Vorbild dienen, sodass der geplante ‚Bruch‘ mit der Familie väterlicherseits nicht vollends vollzogen wird bzw. womöglich gerade durch den Kontakt zur Verwandtschaft in der Türkei zu kompensieren versucht wird.

Auch, dass ihm neben Familie seine Freunde bedeutsam sind, betont Maximilian im Interview wiederholt. Er bewundert seine Freunde für ihre Erfolge, Zielstrebigkeit und Einstellungen. Es wurde deutlich, dass Maximilian diese als Ratgeber wahrnimmt und sich an ihren Einstellungen orientiert, welche transitorisch sind und sich mit den an ihn gerichteten Erwartungen der Mutter decken. Maximilian ist den Freunden dankbar dafür, dass sie ihm die ‚richtigen‘ Werte näher bringen und ihn darauf verweisen, was wichtig ist im Leben: Zuerst das Abitur zu absolvieren und erst dann das Leben zu genießen. Damit werden die Freunde zum „verlängerten Arm“ der Mutter‘, in ihnen spiegeln sich die mütterlichen Erwartungen wider. Sie verhelfen Maximilian dazu, „*das Wesentliche nich aus den Augen*“ zu verlieren.

Auch André Dahms, sein ehemaliger Erzieher und heutiger Internatsleiter ist für ihn ein signifikanter Anderer, der ihm „*Sachen beigebracht*“ und ihn vor Anschuldigungen der anderen Internatler beschützt hat, als er im letzten Jahr der Vergewaltigung einer Internen beschuldigt wurde. Hierin zeigt sich ein Vertrauensvorschuss, welchen der Internatsleiter Maximilian entgegenbringt, denn Maximilian wird gespiegelt, dass neben seiner Mutter eine weitere Person hinter ihm steht und an ihn glaubt. Insofern zeigt sich hierin ein Moment kognitiver Achtung ggü. Maximilian. Im Interview kommt auch André Dahms Bedeutung als Begleiter seiner Entwicklung während der Internatszeit zum Ausdruck. Anders als vom eigenen Vater konnte Maximilian von ihm Wichtiges lernen, fühlt sich bis heute bei ihm geborgen und von ihm geliebt, denn André ist daran interessiert, dass es ihm gut geht.

Trotz der „*Vergewaltigungsgeschichte*“ resümiert Maximilian seine bisherige Internatszeit weitgehend positiv. Insbesondere die Lage des Internats, das Lehrerhandeln, das Schulkonzept sowie die Möglichkeiten zur Freizeitgestaltung bewertet er positiv. Anders als im Regelschulsystem fühlt er sich in der Schule des Landschulheims wie in der Montessori-Grundschule in seiner Individualität anerkannt und nicht als einer von vielen Schülern. Der Besuch des öffentlichen Gymnasiums in der fünften und sechsten Klasse war für ihn dahingegen verbunden mit Degradierungserfahrungen, der Missachtung seiner Individualität, einer – möglicherweise vorschnellen – ADHS-Diagnose und Lehrern, die ihm nicht vermitteln konnten, „*warum ich im Unterricht still sitzen soll*“.

Maximilian, dies zeigt sich im Interview wiederholt, hat die Perspektive der Mutter z.T. unreflektiert übernommen und orientiert sich – auch habituell bedingt – an deren Werten. Die empfundene Aufopferung der Mutter führt dazu, dass ebendiese einen großen Anteil an seiner Zukunftsplanung sowie gegenwärtigen Orientierung am schnellen Übergang ins Erwerbs- und Erwachsenenleben hat.

Maximilian verweist im Interview darauf, dass ihm der Internatsaufenthalt dazu verhalf, eigenständiger zu werden. Gleichzeitig diene ihm sein dortiger Aufenthalt in den letzten fünfeinhalb Jahren auch dazu, Grenzen zu testen und jugendtypische Erfahrungen – etwa mit Drogen – zu machen. Insofern wurde ihm dort ein jugendspezifischer Möglichkeitsraum geboten, im Rahmen dessen er sich selbst einschränkte, um die Mutter nicht zu enttäuschen, denn seine Orientierung an Erwartungen der Mutter schränkt Möglichkeiten der Individuierung wiederholt ein. Maximilians Zukunftsplan, für die Mutter da zu sein und sich zu revanchieren, verweist darauf, dass er selbst (inzwischen) nicht sonderlich daran orientiert zu sein scheint, sich zu individuieren. Vielmehr ist ihm daran gelegen, die eigene empfundene ‚Schuldigkeit‘ ggü. der Mutter ablegen zu können, damit verbunden ist, dass Individuierungsmöglichkeiten und -bestrebungen dementsprechend auch bzw. vor allem im Internat als begrenzt anzusehen sind.

6. Jugendbiografien zwischen Familie und Internat: Kontrastierung und Bilanzierung der Ergebnisse

Zur Beantwortung der Fragestellung, welche diese Studie leitete, sollen die Ergebnisse der drei Falldarstellungen aus dem letzten Kapitel hier nun fallübergreifend diskutiert und theoretisiert werden. Die dort ausführlich dargelegten, beispielhaften Jugendbiografien der Internatler Stefanie Kluge, Sebastian Schmidt und Maximilian Kowalski wurden rekonstruiert, um fallspezifisch die Bedeutung des Internats vor dem Hintergrund von Anerkennungserfahrungen im gesamtbiografischen Kontext nachzuzeichnen.

In der vorliegenden Arbeit war, hierauf wurde bereits verwiesen, dabei nicht Forschungsinteresse bzw. -ziel, eine empirisch gesättigte, das Forschungsfeld umfassende Rekonstruktion biografischer Verläufe von Internatlern darzulegen. Dementsprechend wurde im Rahmen dieser Studie auch kein Modell oder eine sinn- oder gar soziogenetische Typologie entwickelt. In diesem Kapitel soll es folglich primär darum gehen, die einzelnen, im vorangegangenen Kapitel dargelegten Schülerbiografie-Rekonstruktionen stärker miteinander in Beziehung zu setzen als dies bisher geschehen konnte, nicht zuletzt auch, um Differenzen und Gemeinsamkeiten zwischen den drei Eckfällen zu verdeutlichen. Dem Einzelfall wird dabei immer etwas Allgemeingültiges zugeschrieben, sodass die Biografie-Rekonstruktionen als mögliche jugendliche Lebenswege gelesen werden können. Des Weiteren können solch ausführlich dargelegte Fallstudien insbesondere in der pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen – welche immer auch ‚Einzelfallarbeit‘ ist – dazu dienen, den Klienten resp. das Individuum zu verstehen (vgl. hierzu auch Kapitel 3.2.2.). Im Folgenden soll aus anerkennungstheoretischer Perspektive folglich zusammenfassend und fallvergleichend einerseits der Frage nachgegangen werden, welche Bedeutung dem Internat zukommen *kann* für die Ausgestaltung einer Jugendbiografie. Dies geschieht hier die drei dargelegten Fälle betreffend vor dem Hintergrund der biografischen Bedeutung nicht nur von Erfahrungen im familialen, sondern auch im regelschulischen Rahmen sowie im Peer-Kontext. Andererseits dienen die Ausführungen im Folgenden auch der Theoretisierung meiner Untersuchungsergebnisse insofern, als dass hier Möglichkeiten und Grenzen der Identitätsentwicklung jugendlicher Internatler aus anerkennungstheoretischer Perspektive herausgestellt und kontextualisiert werden sollen.

6.1. Identitätsentwicklung jugendlicher Internatler unter Einbezug ihres biografischen Themas

Eine Spezifik von allen im Rahmen der vorliegenden Studie interviewten Jugendlichen ist, dass – zumindest seit dem Eintritt ins Internat – die gemeinsame Familienzeit maßgeblich auf die Wochenenden sowie Ferienzeit begrenzt ist, und dass (dies betrifft nicht alle Internatler, jedoch die drei hier dargelegten Fallstudien) die Eltern den Internatsaufenthalt der Jugendlichen finanzieren. Dies tun sie – wie im Fall Stefanie – etwa durch einen Kredit, der extra hierfür aufgenommen wurde, oder – wie in Maximilians Fall – indem die Mutter sich in ihren Bedürfnissen selbst

einschränkt und Mehrarbeit in Kauf nimmt, um den Internatsaufenthalt des Sohnes finanzieren zu können. In Sebastians Fall erscheinen die elterlichen Investitionen dahingegen nicht als mit großen Entbehrungen verbunden. Vielmehr scheinen die im Familienunternehmen erwirtschafteten finanziellen Ressourcen es den Eltern problemlos zu ermöglichen, diese zusätzliche Investition zu tätigen.

Anders als im Fall der von mir interviewten ‚Jugendamtler‘ findet bei Stefanie, Maximilian und Sebastian hierüber bereits eine Anerkennung der Heranwachsenden statt, nämlich eine ‚finanzielle‘ Anerkennung ebendieser. D.h., verbunden mit der Ermöglichung des Internatsaufenthalts auch in finanzieller Hinsicht ist aufseiten der Jugendlichen das Gefühl, von den Eltern als Person anerkannt zu werden. Diese Form der elterlichen Unterstützung beinhaltet für die Jugendlichen ein Moment emotionaler Anerkennung und kognitiver Achtung. Verbunden mit der Finanzierung des Aufenthalts ist womöglich eine Feldspezifik dahingehend, dass viele der im Internat lebenden Jugendlichen damit konfrontiert werden, dass ihre Eltern ‚große Opfer‘ bringen zugunsten ihrer Bildung und Entwicklung (vgl. hierzu insbesondere die Falldarstellung Maximilian Kowalski in 5.3.). Die wahrgenommene Aufopferung der Eltern wird von den hier untersuchten Jugendlichen auf individuelle Weise verarbeitet. Einige der von mir interviewten Jugendlichen schilderten im Interview auf Nachfrage hin²²³ eine Art schlechtes Gewissen oder Schuldgefühle, welche(s) sie aufgrund der elterlichen Investitionen diesen ggü. entwickelt haben. Dies zeigt sich im Fall von Stefanie, die sich bei den Eltern mit einer Reise revanchieren möchte und sich auch insgesamt sehr dankbar zeigt, sowie bei Maximilian, der seiner Mutter später „alles“ zurückgeben möchte, sehr ausgeprägt. Aber auch Sebastian spricht im Hinblick auf seine Eltern davon, „in deren Schuld“ (Orig. S.46, Z1542) zu stehen. Inwiefern dies verallgemeinerbar und damit per se Kennzeichen für Internatler ist, lässt sich anhand der vorliegenden Studie jedoch nicht abschließend aussagen.

Der Wechsel an das Internat wurde bei allen meinen Interviewpartnern zumindest von den Eltern mitinitiiert bzw. die Jugendlichen beim Wechsel an das Internat unterstützt, mindestens, indem erstgenannte zur Besichtigung mitkamen. Verbunden mit dem Internatsaufenthalt werden letztlich Erziehungs- und Aufsichtspflichten an Dritte bzw. ‚Fremde‘ abgegeben. Der Schritt, das eigene Kind in ein Internat zu geben bedeutet auch, dass dieses zumindest unter der Woche nicht bei den Eltern lebt. Dies wird insbesondere von Stefanie und Sebastian kaum als problematisch beschrieben. Maximilian hatte aufgrund seines Alters zu Beginn seiner Internatszeit jedoch mit der Einsamkeit und dem Alltag ohne seine Mutter zu kämpfen. Es wird – mein Sample insgesamt betrachtend – deutlich, dass in den meisten Fällen zwar die Bedürfnisse des Kindes und/oder der Eltern nach einer besseren (schulischen) Umgebung sowie nach einer Entfaltung der Persönlichkeit anerkannt und damit verbunden Individuierungsmöglichkeiten (scheinbar) offeriert werden,

²²³ Im Bilanzierungsteil des Interviews stellte ich den Jugendlichen die folgende Frage: „I: Ähm [fragend] hast du denn das Gefühl dass du dein Eltern was schuldig bist weil sie dir das hier finanzieren und ermöglichen+“ (z.B. Interview Sebastian Schmidt (19), Orig. S.16, Z1535f). Ich bin mir dabei bewusst, dass die Formulierung der Frage in eine bestimmte Richtung lenkt bzw. provokant wirken kann, was zu Rechtfertigungen bzw. Antworten, die die soziale Erwünschtheit bedienen, führen kann.

hierdurch (objektiv betrachtet) jedoch auch die gemeinsame Zeit mit der Familie stark begrenzt wird.

Familie, Schule und Internat unter Einbezug der Perspektive der Jugendlichen als Anerkennungsorte zu betrachten, wie in dieser Studie geschehen, impliziert, die Bedeutung von Erfahrungen in unterschiedlichen Kontexten für die Jugendbiografien zu rekonstruieren. In allen drei, im vorangegangenen Kapitel rekonstruierten Fällen zeigt sich ein in den familialen Erfahrungsraum eingelagertes biografisches Thema. Dieses bestimmt einerseits das biografische Gewordensein der Jugendlichen sowie ihre Beziehung zu den Eltern, Lehrern und Peers im regelschulischen Kontext mit und ist andererseits auch für die je spezifische Bedeutung des Internatsaufenthalts konstitutiv.

Die im Folgenden angeführte Tabelle soll einem ersten Überblick über die Identitätsentwicklung von Stefanie, Sebastian und Maximilian dienen. Dabei wurde angeknüpft an die fallspezifischen Ergebnisse, welche im vorangegangenen Kapitel bereits herausgestellt wurden. Folglich wird hier die anerkennungstheoretische Perspektive erneut aufgegriffen und danach gefragt, welche Anerkennungserfahrungen das biografische Gewordensein der Internatler mitbestimmt haben. Das je spezifische, familial mitgeformte biografische Thema der Jugendlichen wird hierfür überblickhaft herausgestellt und die Rolle institutioneller Erfahrungen vor dem Internatseintritt im Peer-Kontext sowie im Rahmen der Schüler-Lehrer-Interaktion hierzu in Beziehung gesetzt. Darüber hinaus soll die Bedeutung des Internatsaufenthalts zwischen Ermöglichungs- und Begrenzungsraum für Individuierungsprozesse beleuchtet sowie diskutiert werden, auf welche der Internatsaufenthalt zur Identitätsentwicklung beiträgt vor dem Hintergrund insbesondere der familialen Erfahrungen der Jugendlichen:

	Stefanie Kluge	Sebastian Schmidt	Maximilian Kowalski
Identität	<u>Entwicklung einer um Leistung zentrierten Identität</u>	<u>Entwicklung einer an den Bedürfnissen des situativ relevanten Anderen orientierten Identität</u>	<u>Entwicklung einer am Arbeitsethos und Geldverdienen ausgerichteten und um das mütterliche Wohl zentrierten Identität</u>
Familial geformtes, biografisch wirksames Thema	- Leistung als Basis für emotionale Anerkennung vonseiten der Mutter: Abhängigkeit der Anerkennung als Person von sozialer Wertschätzung → mütterlicherseits Begrenzung von Individuierungschancen „dass ich {von der Mutter, Anm. J.-L.R.} teilweise schon böse Blicke für ne drei kassiert hab“	- Sicherstellung von familialer Zugehörigkeit und elterlicher Liebe durch Verhaltensanpassung und Unterwerfung → eigenaktive Begrenzung elterlich gewährter Individuierungschancen „weil ich sonst n schlechtes Gewissen hätte“	- mangelnde Anerkennung der Person vonseiten des Vaters - empfundene ‚Schuldigkeit‘ ggü. Mutter und der Wille, sich bei beiden zu revanchieren → Begrenzung mütterlich gewährter Individuierungschancen, Habitualisierung des Arbeitsethos „sie {die Mutter, Anm. J.-L.R.} wird auch alles zurückkriegen aber sie gibt mir halt schon unglaublich viel“

			„und ich bin grad 18 geworden gar nich lange her [hm] und jetzt muss ich halt sehn dass ich ihn verklag weiler {der Vater, Amn. J.-L.R.} mir noch Geld schuldet“
Bearbeitung des biografischen Themas 1. vor dem Internat: a.) im Peer-Kontext b.) auf der Lehrer-Schüler-Ebene	a.) durch Nichtentsprechung der Erwartungen der Peers: Ausgrenzungs- und Degradierungserfahrungen → Zurückgeworfen-Sein auf Mutter und Verfestigung der Leistungsidentität b.) mangelnde kognitive Achtung und soziale Wertschätzung durch fehlende Beachtung der Individualität	a.) Freunde als wichtige Bezugspersonen, Handlungskonflikte aufgrund seiner Orientierung auch an Eltern → Zeit mit Freunden wird eigeninitiativ begrenzt zugunsten Familienzeit b.) Lehrer werden nicht als relevante Andere eingestuft, Anerkennung seiner Person von einzelnen Lehrern	a.) Peers als „verlängerter Arm“ der Mutter → geben Orientierung, Passung ihrer Werte zu mütterlichen b.) kognitive Achtung und soziale Wertschätzung auf der „Montessori-Grundschule“; Missachtungserfahrungen durch ADHS-Diagnose auf dem regelschulischen Gymnasium
2. durch den Internatsaufenthalt: a.) bedingt durch die konzeptionelle Ausrichtung des LEH b.) im Peer-Kontext c.) auf der Pädagogen-Jugendlichen Ebene	<u>Internat als Ermöglichsraum für Individuierung und soziale Einbettung in Peer-Kontext</u> a.) Passung des familial geprägten Habitus zum institutionellen b.) empfundener Zwang, sich anzupassen und zu integrieren, um Anerkennung als Person zu erfahren, erstmals gleichaltrige Freunde c.) Erzieher als wichtige Ansprechpartner, emotionale Zuwendung, kognitive Achtung und soziale Wertschätzung auch durch Leistungsträgerdasein; Lehrer als diejenigen, die mittels individueller Förderung kognitive Achtung und soziale Wertschätzung geben	<u>Internat als Ermöglichs- und Schonraum durch Distanz zum Elternhaus</u> a.) keine besondere Bedeutung b.) Freundin als wichtiger Rückhalt; auch Freunde, um Anerkennung als Person und biografische Orientierung zu erhalten c.) Lehrer nicht als bedeutsam thematisiert; Anerkennung durch Erzieher als Ansprechpartner	<u>Begrenzung von Individuierungsmöglichkeiten durch Orientierung am mütterlichen Wohl, Leistungswille</u> a.) Anknüpfungsmöglichkeiten an positive schulbiografische Grundschulerfahrungen b.) Interne haben ihn enttäuscht, Freunde im Kontext des Hobbies BMX in K-Stadt; ebenfalls Passung zu mütterlichen Werten → weiterhin Orientierung an ebendiesen c.) Anerkennung als Person von „Vaterersatz“ André Dahms; Lehrer nicht als bedeutsam thematisiert

(Tabelle 1: Identitätsentwicklung der ausgewählten Jugendlichen vor dem Hintergrund ihres biografischen Themas sowie Möglichkeiten der Bearbeitung ebendieses aus gesamtbiografischer Perspektive)

Mithilfe obig vereinfacht angeführter Ergebnisse der Fallrekonstruktionen soll im Folgenden diskutiert werden, wie sich die Identität der Jugendlichen vor dem Hintergrund ihrer familialen und regelschulischen Erfahrungen entwickelt hat und wie sie ihr biografisches Thema im Internat bearbeiten konnten. Hierzu sollen zuerst kurz ihre Identitätsentwicklung sowie die Bedeutung ihrer Anerkennungserfahrungen im familialen Kontext gegenübergestellt werden.

In *Stefanies Fall* konnte in der Fallrekonstruktion nachgezeichnet werden, dass ihre Erfahrungen im familialen Bereich die Ausbildung einer **Leistungsidentität** begünstigten. Wenngleich sie sich inzwischen von den mütterlichen Leistungsidealen distanziert hat und diese für unerreichbar hält, zeigt sich, dass sie trotz sich abzeichnender Individuierung auch gegenwärtig stark an Bestleistungen und einem „*einser Abi*“ orientiert ist.

Das mütterlich initiierte Leistungsstreben sowie die mütterliche Erziehung insgesamt führten dazu, dass in ihrem Fall *Individuierungsspielräume mütterlicherseits begrenzt wurden*, nicht zuletzt, da verbunden mit der Ausbildung einer individuellen Persönlichkeit aufseiten Stefanies Anerkennungsentzüge vonseiten der Mutter verbunden waren und sind. Die Wertschätzung ihrer Leistungen und Fähigkeiten als wahrgenommene Basis für emotionale Anerkennung und kognitive Achtung nimmt auch gegenwärtig einen enormen Stellenwert insbesondere in der Mutter-Kind-Beziehung ein. Folglich erscheint für Stefanie vor allem das Gefühl, von der Mutter als Person akzeptiert und geliebt zu werden mit ihren Bedürfnissen und ‚Fehlern‘ für sie kaum erreichbar. Dies verweist – wie auch bei Helsper et al. 2005 ausgeführt wurde – darauf, wie eng verschmolzen emotionale Anerkennung mit der kognitiven Achtung im familialen Rahmen sein kann. Darüber hinaus zeigt die Rekonstruktion von Stefanies Biografie auf, wie fundamental die Wertschätzung von Fähigkeiten auch durch die Familie dafür sein kann, dass Heranwachsende sich überhaupt als liebenswürdig erfahren. Es zeigt sich bei Stefanie ein Gefühl der Abhängigkeit der ihr entgegengebrachten emotionalen Zuwendung durch die Mutter von Lernaufwand für den und von Leistungen im schulischen sowie musikalischen Bereich. Schule durchdringt hier den familialen Nahraum und bestimmt die Anerkennungserfahrungen dort stark mit. Bei Nittel (1992, S.356) heißt es hierzu: „Je vehementer die Eltern auf schulischen Leistungsstandards insistieren, desto verzerrter fließen die schulischen Leistungskriterien in den familiären Binnenraum ein“. Für Stefanie war es entsprechend insbesondere während des Aufwachsens wichtig, Leistungen zu erbringen, um vonseiten der Mutter anerkannt zu werden. Folglich trat sie durch ihr Leistungsstreben seit ihrer Kindheit wiederholt in Kämpfe auch um emotionale Zuwendung und kognitive Achtung vonseiten der Mutter.

In Stefanies Fall führte auch das Gefühl, infolge der mütterlichen Unterstützung im Rahmen ihrer Missachtungserfahrungen in außerfamilialen Kontexten schuld zu sein an der mütterlichen Depression zu ihrer enormen Orientierung an deren Wohl und den Erwartungen der Mutter. So deutet sich an, dass ihre Orientierung nicht nur an den drohenden Anerkennungsentzügen für von mütterlichen Erwartungen abweichendes Verhalten, sondern auch auf deren Depression zurückzuführen ist. Die Mutter bot ihr mit ihrer Leistungsförderung und dem damit verbundenen, eigenen Wunsch nach einem Bildungsaufstieg der Tochter auch vor dem Hintergrund von Stefanies Erfahrungen im schulischen sowie Peer-Kontext (vgl. hierzu auch Kapitel 6.2.) gleichzeitig Struktur, Unterstützung, Halt sowie Orientierung. Die Anerkennung ihrer Individualität vonseiten der Mutter bleibt dabei bis heute weitgehend aus. Vielmehr erwartet(e) die Mutter, dass sich Stefanie ihren Vorstellungen entsprechend entwickelt und verhält. Nicht zuletzt daher ist in diesem

Fall der Vater ein positiv besetzter, biografisch hoch bedeutsamer signifikanter Anderer, bei dem sich Stefanie vorbehaltloser geborgen, wertgeschätzt und geachtet fühlt.

Neben „*Notlügen*“, welcher Stefanie sich ggü. der Mutter bedient, und „*Geheimnisse{n}*“, welche sie vor dieser hat, wird somit auch der Vater zu einer bedeutsamen Komponente, um sich individuieren zu können. Er ist, so ließ sich anhand der Rekonstruktion der Mutter-Kind-Beziehung aus anerkennungstheoretischer Perspektive herausarbeiten, insgesamt enorm bedeutsam für Stefanies Wohlbefinden und Selbstwertgefühl sowie für den Aufbau von Selbstvertrauen und -achtung. Der Vater wird umso bedeutsamer z. Zt. des Interviews, denn Stefanie erlebt die Beziehung zur Mutter inzwischen als ambivalent: Die Mutter erscheint ihr vermehrt nicht mehr als zuverlässige Vertrauensperson, sondern als verletzte und in sich zurückgezogene generationale Andere, was dazu führt, dass sie ihr nicht noch mehr Schwierigkeiten bereiten möchte als diese ohnehin aufgrund ihrer Depression hat. Entsprechend der Ergebnisse u.a. von Helsper et al. 2009 zeigt sich somit auch in Stefanies Fall, dass emotionale Anerkennung im familialen Rahmen nicht per se gegeben ist. Vielmehr ist diese an spezifische, mitunter nicht erreichbare und perfektionistische mütterliche Erwartungshaltungen geknüpft.

Bei **Sebastian** zeigt sich demgegenüber insgesamt eine starke Orientierung an den – mitunter geglaubten – elterlichen Erwartungen. Diese bestimmt das eigene Handeln stark mit und begünstigt seine an den **Bedürfnissen situativ relevanter Anderer ausgerichtete Identität**. Ihm, so ließ sich rekonstruieren, ist bis heute daran gelegen, den Eltern – bzw. den, seinerseits geglaubten, elterlichen Erwartungen – zumindest auf der Verhaltensebene gerecht zu werden und ihnen keine Sorgen zu bereiten, dies womöglich insbesondere vor dem Hintergrund seiner Konfrontation mit dem Vater in Klasse neun. In dieser Familie ist anders als bei Stefanie weniger Leistungserbringung zentral, um emotionale Anerkennung und kognitive Achtung zu erfahren. Vielmehr sind gewisse Werte wie Ehrlichkeit zugehörigkeitsstiftend ebenso wie Basis für eine gute Eltern-Kind-Beziehung und Emotionalität in der Familie. Es gibt Ehrenkodexe, an welche auch Sebastian sich zu halten hat, möchte er Teil der Familie sein. Dies hat er im Zuge seiner Erfahrungen internalisiert, wie sich am Beispiel des Notenfälschens in Klassenstufe neun zeigte. Sebastians, sich nicht zuletzt im Rahmen dieser Erfahrung ausgebildete Ehrfurcht insbesondere vor dem Vater zeigt sich auch etwa darin, dass er die morgendlichen SMS, die der Vater ihm ins Internat schickt, bestmöglich und sofort zu beantworten versucht, um diesen nicht zu enttäuschen. Hierin wird neben der empfundenen emotionalen Zuwendung und dem Kontrolldrang vonseiten des Vaters in Form dieses täglichen Rituals auch Sebastians Wunsch nach sozialer Wertschätzung und Liebe durch den Vater deutlich.

Im Unterschied zu Stefanie war in Sebastians Fall auch das Aufdecken seiner Unehrlichkeit bzw. seines Geheimnisses in schulischer Hinsicht verbunden mit einer Einpassung in die Erwartungen der Eltern, um diese nicht erneut zu enttäuschen und seine Zugehörigkeit zur Familie nicht zu riskieren. Stefanie dienen dahingegen gerade Geheimnisse vor der Mutter ebenso wie Notlügen bis heute zur Individuierung. Obwohl Ehrlichkeit dahingegen im familialen Kontext bei Sebastian über

das Erfahren von emotionaler Anerkennung und kognitiver Achtung entscheidet, wird im Interview auch deutlich, dass seine Eltern ebenfalls eine gymnasiale Bildungsorientierung besitzen, welche sie an Sebastian herangetragen haben, und somit auch gewisse Vorstellungen hinsichtlich seines Schulabschlusses. Die Schullaufbahn des Sohnes erscheint auch hier als insbesondere durch die Mutter stark gesteuert. Anders als in Stefanies Fall wird dabei nicht Freizeit zur Lernzeit und zuerst das Kind verantwortlich gemacht für erbrachte Leistungen. Vielmehr dient die Freizeit als Freiraum um Freunde zu treffen (vgl. hierzu auch Kapitel 6.2.) und die Eltern versuchen hier auch durch Gespräche mit Lehrern in die Schulwahlentscheidungen einzugreifen und zu bewirken, dass der Sohn weiterhin an gymnasialer Bildung partizipieren kann bzw. *darf*.

Gemeinsame Familienzeit wird von Sebastian anders als von Stefanie, die etwa die gemeinsamen Mahlzeiten als erzwungenes Ritual erlebt, für ihn selbst als wichtig erachtet, scheinbar ohne dass die Eltern ihn hierauf verweisen bzw. ihn zur Teilnahme verpflichten. Dies führt dazu, dass er (bis heute) an Heimfahrtswochenenden regelrecht in Stress gerät, da ihm nicht nur die Eltern und deren Wohl bedeutsam sind, sondern auch seine Freunde. Die geschilderte Familienzeit erscheint dabei als eine durch Gespräche und Interesse am Anderen gekennzeichnete, sodass die Familienmitglieder sich wechselseitig als Person achten, emotional anerkennen und wertschätzen. Insbesondere die mütterliche Orientierung am Sohn sowie die Bindung zu ihm und – damit einhergehend – emotionale Zuwendung sowie kognitive Achtung ebendieses zeigt sich anhand von Sebastians Aussagen, etwa darin, dass sie ihm, wenn Sebastian nach Hause kommt, bereits auf dem Hof entgegenläuft. Demgegenüber wird der Vater als beruflich so eingebunden, dass er erst spät abends nach Hause kommt, thematisiert. Die Mutter erscheint hier anders als in Stefanies Fall inzwischen bzw. nach dem Tod der Großmutter als diejenige, die hinter und zu ihrem Kind steht unabhängig davon, was dieses tut, wenngleich auch Sebastians Bildungslaufbahn innerfamilial thematisch ist. In Stefanies Fall ist – anders als bei Sebastian – der Vater derjenige, der bedingungslos(er) hinter seinem Kind steht.

Während für Sebastian letztlich die Familienzeit prioritär ist, zeigt sich in Stefanies Fall, dass sie etwa das Abendessen ausfallen lässt, da ihr der Sport am Abend wichtiger ist, als den Erwartungen – in ihrem Fall insbesondere vonseiten der Großmutter und Mutter – gerecht zu werden. Sebastians Orientierung an und Unterordnung unter die Eltern und deren Erwartungen führte schließlich dazu, dass er sich im Gegensatz zu Stefanie nicht von den Eltern individuieren kann. Vielmehr ist er bis heute darauf bedacht, ausreichend Zeit für sie zu haben sowie darauf, ihnen durch sein Verhalten und hinsichtlich ihrer Mindestanforderung, das Abitur zu absolvieren, gerecht zu werden und schränkt hierfür aufgrund seines ansonsten auftretenden „*schlechten Gewissen{s}*“ (inzwischen bzw. spätestens seit der väterlichen Drohung in Klasse neun) auch seine freie Zeit mit den Freunden am Wohnort ein. Es zeigt sich, dass Sebastian *elterlich gewährte Individuierungsspielräume selbst begrenzt*, um deren Anerkennung sicherzustellen.

In *Maximilians Fall* konnte hingegen eine starke Orientierung an signifikanten Anderen herausgearbeitet werden, welche in seinen Augen über besondere Fähigkeiten verfügen oder denen

ggü. er sich schuldig fühlt, letzteres betrifft seine Mutter. Das ‚biografische Motto‘ in seinem Fall lässt sich infolge der Internalisierung der mütterlichen Erwartungen mit dem Leitsatz *„das Wichtigste ist dass du das Wesentliche nicht aus den Augen verlierst“* fassen. Da Maximilians Vater als positiv besetzter biografisch relevanter Anderer während des Aufwachsens weitgehend ausfiel, sind die Mutter und die Großeltern für ihn bis heute bedeutsame Orientierungsfiguren. Insbesondere von letzteren fühlt er sich bis heute auch emotional anerkannt und geachtet ohne viel hierfür leisten zu müssen. Von der Mutter hat er wesentliche, ihm Orientierung gebende Einstellungen übernommen. Dies betrifft etwa die hohe Bedeutung des (auch harten, körperlichen) Arbeitens, sodass es auch ihm wichtig ist, sich zu spezialisieren und eigenes Geld zu verdienen. Er wertschätzt seine Mutter für ihr Handeln und revanchiert sich dafür bereits gegenwärtig mittels finanzieller Investitionen, dies plant er auch zukünftig so fortzuführen, wenn er selbst (ausreichend) Geld verdient.

Es zeigt sich in seinem Fall eine **Ausbildung einer am Arbeitsethos und Geldverdienen ausgerichteten und um das mütterliche Wohl zentrierten Identität**. Dies wird ersichtlich darin, dass Maximilian sein Handeln wiederholt inzwischen auch dahingehend reflektiert, inwiefern er den Erwartungen der Mutter gerecht wird und sein Handeln ggf. entsprechend anpasst. Ebenso bzw. hiermit verbunden hat er das Arbeitsethos der Mutter internalisiert. Folglich wurden auch für ihn Leistung, Geldverdienen und harte Arbeit wesentliche, handlungsleitende Werte. Diese wurden biografisch bedeutsam auch insofern, als dass er sich anfangs im Internat durch Drogenverkauf und später durch Ferienarbeit *„immer“* eigenes Geld dazuverdient(e) – nicht zuletzt auch, um die Mutter in finanzieller Hinsicht zu entlasten bzw. nicht noch mehr zu belasten. In Maximilians Fall ließ sich seine Orientierung an beruflicher Arbeit und am Geldverdienen folglich vor allem als Resultat seines Wunsches, den mütterlichen Bedürfnissen gerecht zu werden, sie nicht zu enttäuschen und sie finanziell nicht noch mehr zu belasten, rekonstruieren.

Seine Mutter ist für ihn diejenige, die seit sechs Jahren und damit verbunden seit der Finanzierung des Internatsaufenthalts ihre eigenen Wünsche und Bedürfnisse zugunsten seiner verstärkt zurücksteckt. Maximilian wurden vonseiten der Mutter bereits vor dem Eintritt ins Internat Individuierungsspielräume zur Verfügung gestellt, dies geschah nicht zuletzt aufgrund ihrer beruflichen Einbindung. In ihrem Handeln zeigt sich eine Orientierung am und eine Anerkennung des Sohn(es) auch insofern, als dass sie sich für diesen, seine Bedürfnisse und dafür, alles ihres Erachtens Beste für ihn zu leisten, selbst einschränkt. Ihre finanziellen Investitionen werden von Maximilian letztlich vor allem als Zeichen emotionaler Zuwendung gedeutet. So bezeichnet er die Finanzierung des Internatsaufenthalts ebenso wie ihre Investitionen in materielle Güter und die hiermit verbundene ‚Selbstaufopferung‘ der Mutter im Interview als *„Liebesbeweis“*. Aufgrund der finanziellen Bemühungen der Mutter hat er folglich insgesamt das Gefühl, dass er ihr wichtig ist und sie ihn liebt, gerade weil sie ihm u.a. den Internatsaufenthalt zu finanzieren bereit ist, wengleich hiermit verbunden ist, dass er nicht bei der Mutter lebt. Die Mutter wurde im Interview folglich beschrieben als diejenige, die sich aufgeopfert hat, während der Vater degradiert wurde zu

demjenigen, der ihm zumindest die materiellen Schulden zurückzahlen soll. Das mangelnde Interesse des Vaters führte aufseiten Maximilians in einen jahrelangen Kampf um emotionale Anerkennung und kognitive Achtung. Ebendieser Kampf um Anerkennung mündet schließlich gegenwärtig in seine Überlegung, den Vater auf Unterhalt zu verklagen, dies plant Maximilian z. Zt. des Interviews im Zuge seiner vor kurzem erworbenen Volljährigkeit zumindest. Emotional ebenso wie kognitiv versucht Maximilian auch hierüber mit ihm zu ‚brechen‘, was ihm jedoch nicht gelingt, nicht zuletzt aufgrund seiner starken Orientierung an den Verwandten väterlicherseits.

Verbunden mit Maximilians, infolge der Finanzierung des Internatsaufenthalts durch die Mutter, ausgebildeter Orientierung an deren Wohl und dem, aufgrund seiner empfundenen ‚Schuldigkeit‘ ihr gegenüber ausgebildeten Willen, ihr „*alles*“ zurückzuzahlen, ist, ähnlich wie in Sebastians Fall bezogen auf dessen Eltern, eine eingeschränkte Individuierung von der Mutter. In Maximilians Fall ist der eigene Zukunftsplan – anders als bei Sebastian und Stefanie thematisiert – stark darauf ausgerichtet, sich bei der Mutter nicht nur in finanzieller Hinsicht zu revanchieren, um sein schlechtes Gewissen aufgrund ihrer Selbsteinschränkungen zu beruhigen. So plant er seine Zukunft mit der Mutter darüber hinaus auch emotional gesehen und räumlich betrachtet als eine lebenslang gemeinsame.

Maximilians Handeln ist – hier zeigt sich erneut eine Parallele zu Sebastian – inzwischen darauf ausgerichtet, den mütterlichen Vorstellungen nicht zuwiderzulaufen und sie nicht zu enttäuschen. Ähnlich wie Sebastian in Bezug auf das Unterschriftenfälschen hat auch Maximilian mit dem Drogenkonsum und -verkauf im Internat den mütterlichen Erwartungen zuwider gehandelt. Während ersterer nach Aufdecken seiner Unehrllichkeit durch die Eltern sein Verhalten sofort anpasste, zeigt sich in Maximilians Fall, dass erst ein positiver Urintest im Internat dazu führte, kein Cannabis mehr zu konsumieren. Wenngleich die Mutter wusste, dass er Drogen nimmt, hat sie ihm lediglich verboten, diese in ihrer Wohnung zu lagern oder zu konsumieren, woran sich Maximilian auch hielt. In Sebastians Fall führte die direkte Konfrontation des Vaters mit dem eigenen Handeln zur Verhaltensanpassung. In Maximilians Fall hingegen war nicht die Konfrontation mit der mütterlichen Einstellung ggü. seinem Handeln, sondern vielmehr die eigene Angst, die Mutter hierüber enttäuschen zu können, handlungsleitend. Die Mutter hat ihm – anders als Sebastians Vater seinem Sohn – Individuierungsspielräume zugestanden, etwa dadurch, dass sie Drogenkonsum und -aufbewahrung in der eigenen Wohnung verbot, nicht jedoch den generellen Besitz und/oder Konsum.

Es zeigt sich hier aus gesamtbiografischer Perspektive, dass **die Mutter Individuierungsmöglichkeiten gewährt, die Maximilian selbst weitgehend begrenzt**. Dies lässt sich auch vermuten in Bezug auf Sebastians Eltern hinsichtlich der Wochenend-Zeitgestaltung des Sohnes an den Heimfahrtwochenenden. Es ließ sich schließlich rekonstruieren, dass Maximilian die mütterliche Perspektive übernommen hat, da er sich in der ‚Schuldigkeit‘ der Mutter stehen sieht. Dies führt anders als bei Sebastian nicht dazu, ständig Verhaltenskonflikten ausgesetzt zu

werden²²⁴.

Eine fallübergreifende Betrachtung der drei Jugendbiografien hinsichtlich der Familie als Anerkennungsort verdeutlicht schließlich, dass Emotionalität, ein Gefühl von Zugehörigkeit und Akzeptanz der Person sowie die Wertschätzung von Eigenschaften und Fähigkeiten vonseiten der Eltern für die Jugendlichen unterschiedliche Bedeutungen und Ausmaße haben, nicht zuletzt, da ihre familienbiografischen Erfahrungen sie im Hinblick hierauf auf unterschiedliche Weise geprägt, und damit verbunden ein je spezifisches biografisches Thema mitgeformt haben. Diese Prägung spiegelt sich schließlich auch in ihren Anerkennungsansprüchen resp. -erwartungen wider. Dabei geht es einerseits um elterliche Erwartungen, die im erzieherischen und alltäglichen Handeln mitschwingen und die jugendliche Identitätsentwicklung prägen, sei es durch die Orientierung am elterlichen Ideal oder eben durch Distanzierung von den elterlichen Vorstellungen. So heißt es auch bei Ecarus/Eulenbach et al. (2011, S.73): „Das Familiengeschehen, die Erfahrungen, Auseinandersetzungen und Unterstützungen mit und durch die Eltern sind für die Jugendlichen elementar für die Identitätsbildung“. Dies betrifft neben spezifischer Einbettung in ein Milieu²²⁵, generativer und erzieherischer Haltung, ökonomischen sowie kulturellen, sozialen und unterstützenden Ressourcen bei persönlichen wie schulischen Anliegen nicht zuletzt auch die zeitlichen Mittel, welche Eltern für die Heranwachsenden, und damit verbunden zugunsten von Möglichkeiten der jugendlichen Individuierung aufwenden (können) (vgl. Scherr 2009, S.135). „Leistungsmaßstäbe und Anerkennungsverhältnisse“ (Grundmann 2006a, S.60) sind dementsprechend (familien-)milieu-, aber auch geschlechtsspezifisch jeweils unterschiedlich zu betrachten, dies zeigt sich auch anhand der in dieser Studie dargelegten Fallstudien. Inwiefern diese auch in weiteren Kontexten thematisch und bearbeitet wurden und werden, soll im Folgenden detaillierter aufgezeigt werden.

²²⁴ Während Sebastian sein schlechtes Gewissen dadurch beruhigt, dass er sich bis heute den (geglaubten) Erwartungen der Eltern unterwirft und – neben der Zeit mit Freunden – möglichst viel Zeit mit ihnen verbringt und hierüber wiederholt in Handlungskonflikte gerät, ist Freizeit nicht zuletzt aufgrund der mit der Berufstätigkeit der Mutter verbundenen mangelnden zeitlichen Ressourcen ebendieser Zeit, die Maximilian auch am Wohnort der Mutter zum BMX fahren nutzt, um die Großeltern zu besuchen und um sich mit Freunden zu treffen.

²²⁵ In Abhängigkeit von der Milieu- bzw. sozialen Herkunft verfügt jede Familie über ein bestimmtes Ausmaß an Ressourcen – gemeint ist hier in Anlehnung an Bourdieu finanzielles, kulturelles sowie soziales Kapital – welches je nach Vorhandensein die Entwicklung des Heranwachsenden und damit Qualität und Ausmaß adoleszenter Möglichkeitsräume mitbestimmt (z.B. durch Schulwahl und Möglichkeiten externer Unterstützung wie Nachhilfeangebote, durch kulturelle Aktivitäten in der Familie, das Vorhandensein von Büchern, Wohnortwahl oder Zugang zu den im Kontext der Peers als anerkennungswürdig erscheinenden Marken- und Technikprodukten sowie durch soziale Kontakte (vgl. Szydlik 2007, S.80f)). Auch Stauber betont, dass Gestaltungsspielräume im Kontext von Übergängen, so auch von der kindlichen Lebensphase ins Jugendalter in engem Zusammenhang mit etwa ökonomischen und zeitlichen Ressourcen und sozialer Infrastruktur stehen, die die Generationenbeziehung mitgestalten und letztlich enorme Auswirkungen auf die Identitätsentwicklung haben (vgl. Stauber 2007, S.129f).

6.2. Die Bedeutung schul- und peer-biografischer Erfahrungen vor dem Internatsaufenthalt für die Bearbeitung des biografischen Themas

Nachdem bis hierhin die Bedeutung der Familie für die Identitätsentwicklung der Jugendlichen herausgearbeitet wurde, soll es nun darum gehen, herauszustellen, inwiefern Anerkennungserfahrungen im Peer-Kontext sowie auf der Schüler-Lehrer-Ebene bis zum Eintritt in das Internat ebendiese mitbestimmt haben. Dabei soll auch hier herausgearbeitet werden, inwiefern die Jugendlichen ihr durch die Familie geprägtes, biografisches Thema in diesen Kontexten bearbeiten konnten.

a.) Möglichkeiten der Bearbeitung des biografischen Themas im Peer-Kontext

Die durch die Anerkennungsstruktur der Mutter-Kind-Beziehung bedingte Begrenzung von Individuierungsmöglichkeiten verstärkte sich in *Stefanies Fall* während des Aufwachsens dadurch, dass sie bis zum Internatseintritt im Peer-Kontext keine längerfristigen und engen Bindungen aufbauen konnte. Vielmehr wurde die Nicht-Entsprechung der Erwartungen vonseiten der Peers zu einer evidenten Erfahrung für Stefanie. Dies betrifft ihr Äußeres ebenso wie etwa ihre mit der Hochbegabung selbst empfundene Andersartigkeit. Deutlich wurde, dass institutionelle Kontexte – anders als von Sebastian geschildert und auch von Maximilian angedeutet – für sie bis zum Eintritt ins Internat keine Kontexte der Vergemeinschaftung darstellten, dies betrifft sowohl den Kindergarten wie die verschiedenen besuchten Schulen als auch die unterschiedlichen Sportvereine und die Kirche. So werden auch Stefanies (vereins-)sportliche Tätigkeiten nicht geschildert als Möglichkeiten des Zusammenseins mit Freunden. Vielmehr wurden die dortigen *Peers zu Konkurrenten* und Stefanie wurde auch hier wiederholt ausgegrenzt, emotional missachtet und degradiert bzw. fand keinen Anschluss. Gleichzeitig führte das Dasein als leistungsstarke und strebsame Heranwachsende zu Wertschätzung ihrer Leistungen in Vereinen zumindest durch Erwachsene sowie zu einer Selbstidentifikation als leistungsstark bis heute. In ihren Erzählungen wird ein Leiden unter der wiederkehrenden Außenseiterposition thematisch, sodass in Schulwechseln wiederholt die einzige Lösung gesehen wurde, dem sich aufschichtenden Verlaufskurvenpotenzial einer „Außenseiter-Verlaufskurve“ zu entfliehen. Aufseiten Stefanies war mit den Schulwechseln vor allem die Hoffnung verbunden, Zugehörigkeit zu erfahren bzw. zumindest nicht mehr degradiert und ausgegrenzt zu werden. Auch erhoffte sich Stefanie hiermit verbunden eine individuelle, ihrer Hochbegabung entsprechende Förderung. Infolge der wiederholten, als Stigmatisierung empfundenen Konfrontation mit sozialen Kategorien der Peers ist sie zu der Einstellung gekommen, „Frauen {..., Anm. J.-L.R.} nie 100 prozentig vertrauen“ zu können.

Verbunden mit den ausbleibenden Freundschaften war eine erschwerte Individuation und damit verbunden eine Begrenzung von Möglichkeiten der Bearbeitung ihres biografischen Themas: Ihre peer-biografischen Erfahrungen und die mit ihrem Wunsch nach Anerkennung einhergehende Anpassung an die mütterlichen „Me“-Bilder führten schließlich zu einem Zurückgeworfen-Sein auf

die Mutter und deren Leistungsanforderungen während des Aufwachsens²²⁶. Die Freizeit wird von Stefanie seit spätestens den Sommerferien nach der ersten Klasse als Lernzeit geschildert, dies nicht nur im schulischen, sondern auch im musikalischen Bereich. Im Hinblick auf ihre Identitätsentwicklung mögen ihre peer-biografischen Erfahrungen auch ihr durch die Mutter initiiertes Leistungsstreben verstärkt haben, sodass Leistung auch im Vereinskontext wiederholt jene von außen an sie herangetragene Kategorie war, welche Anerkennung versprach und für Stefanie nicht mit der Gefahr von Stigmatisierungen verbunden war.

Es zeigt sich demgegenüber in *Sebastians Fall*, dass er bei den Gleichaltrigen auch nach seiner Klassenwiederholung in Klasse sieben integriert war. Er schildert im Interview, wie bedeutsam ihm die Einbettung in eine Gemeinschaft ist, dies betrifft nicht nur den familialen, sondern auch den Peer-Kontext. Kontakte zu knüpfen beschreibt er – hierzu im Kontrast steht Stefanie – als eine seiner Stärken, durch Beziehungen zu anderen fühlt er sich als Person bestätigt. Diese führen dazu, dass er durch „Me“-Bilder der anderen gespiegelt bekommt, inwiefern er sich angemessen verhält. Schule wird nicht geschildert als Ort der Leistungserbringung, sondern vielmehr als sozialer Ort. Hier steht die Einbettung in den Peer-Kontext im Vordergrund. Die gemeinsame Zeit mit den Freunden ebenso wie die Freizeit im Allgemeinen ist in Sebastians Fall leistungsfreie Zeit. Anders als bei Maximilian dienen die Freunde auch nicht dazu, den Erwartungen der Mutter (bzw. Eltern) gerecht zu werden. Dahingegen zeigen sich in seinem Fall ein Dilemma und damit verbunden Handlungskonflikte, da er neben Freunden auch den elterlichen Erwartungen in zeitlicher Hinsicht gerecht werden möchte, sodass er sich selbst unter Druck setzt und stets mitreflektiert, ob er am Wohnort der Eltern zu viel Zeit mit den Freunden verbringt. Die Entscheidung, an den Wochenenden die Zeit mit den Freunden zugunsten der Familienzeit einzuschränken, verweist dabei auf seine enorme Orientierung an und die Bedeutung von Familie. Es zeigt sich neben seiner Orientierung an elterlichen Erwartungen anhand der Interpretation des Interviews jedoch auch eine Einpassung in jugendkulturelle Werte und Normen. Sebastian weist somit auch eine starke Peerorientierung²²⁷ auf, diese lässt sich auch damit in Verbindung bringen, dass er nicht allein sein kann und möchte. Letztlich wird jedoch deutlich, dass auch die Bedürfnisse und Erwartungen der

²²⁶ Unklar bleibt in Stefanies Fall, inwiefern ihr ausgeprägtes, auch schulisches Leistungsstreben eine Reaktion war auf die wiederholten Ausgrenzungserfahrungen im Kontext der Gleichaltrigen seit dem Kindergarten, umgekehrt erst hierzu führte oder ein Zusammenspiel aus mütterlich geprägten „Me“-Bildern und Nicht-Zugehörigkeit hierzu führte.

²²⁷ Bezugnehmend auf die Jugendtypologie von Reinders (2006) zeigt sich anhand des Falles eine weitere Form des Erlebens von Jugend. Anders als bei Reinders thematisiert, geht es Sebastian nicht darum, sich an Bildung und Zukunft zu orientieren – und damit Jugend als eine transitorische Phase zu erleben, sondern darum, Verhaltenserwartungen der Eltern gerecht zu werden und gleichermaßen auch die Freunde und die Freundin zufriedenzustellen. Ähnlich lässt sich auch in Maximilians Fall sagen, dass aufgrund der Biografie-Rekonstruktion eine ‚Einordnung‘ in Reinders Jugendtypologie unmöglich erscheint, gerade weil sich auch dieser an Freunden *und* Mutter orientiert, hiermit verbunden jedoch – anders als in Sebastians Fall – das Streben nach einem schnellen Übergang ins Erwachsenenleben handlungsleitend ist. Die Einzelfallergebnisse verweisen folglich auf das Potenzial qualitativer Jugendbiografie-Studien auch zur Erweiterung bestehender, nicht nur durch quantitative Forschung entstandener Jugendtheorien bzw. -typologien.

Peers (und weiterer, situativ relevanter Anderer)²²⁸ für ihn bedeutsam sind. Sein familial geformtes, biografisches Thema wurde durch die Orientierung an außerfamilialen relevanten Anderen schließlich aufrechterhalten und identitätsstiftend.

Sebastian benötigt, so lässt sich aufgrund seiner starken Orientierung an relevanten Anderen und deren Wohl rekonstruieren, die **Anerkennung sozialer Anderer, so auch seiner Freunde, zur Bestätigung seiner Person**. Handlungsleitend scheint für Sebastian entsprechend die Angst davor zu sein, den Erwartungen des (situativ als relevant empfundenen) Gegenübers nicht gerecht werden zu können und folglich ausgegrenzt und/oder degradiert zu werden. Dies betrifft zwar insbesondere die Erwartungshaltungen der Eltern, jedoch auch jene weiterer sozialer Anderer, so thematisiert er im Interview auch wiederholt seine Angst davor, allein sein zu müssen. Diesen Zustand zu vermeiden, versucht er, indem er möglichst „*immer Leute um sich*“ hat. Diese – so ließ sich rekonstruieren – dienen gleichzeitig seiner biografischen Orientierung. Dass er stets darauf bedacht ist, dem (als relevant empfundenen) Gegenüber gerecht zu werden, führt zu seiner Abhängigkeit von dessen Urteil. „*Anerkennung ist hier bedeutsam als Medium der Vergesellschaftung des Subjekts, vor allem im Sinne seiner Anpassung an gesellschaftliche Erwartungshaltungen*“ (Wiezorek 2005, S.315; herv. i. O.). Spannungen zwischen „I“ und „Me“ löst Sebastian, anders als Stefanie und ähnlich wie Wiezoreks Fallstudie Dennis Brandt, dementsprechend zugunsten der Einpassung in Erwartungshaltungen des generalisierten Anderen, aus denen sich seine Identität zu großen Anteilen speist.

Ähnlich wie bei Sebastian wird auch anhand von **Maximilians** Interviewaussagen deutlich, dass er scheinbar nie Probleme hatte, sich im Peer-Kontext zu integrieren. Freunde wurden auch vor dem Hintergrund des Fehlens des Vaters zu wichtigen biografischen Anderen, sein Freund Albi erscheint als Vaterfigur nicht nur aufgrund seines Alters. Aber auch insgesamt wird deutlich, dass seine Freunde für ihn (inzwischen) eine **enorme Ratgeber- und biografische Orientierungsfunktion** innehaben und Vorbilder für ihn sind. Er kann hierüber gleichzeitig die Entsprechung der mütterlichen Erwartungen sicherstellen, sodass er dieser gerecht werden kann, ohne sich – wie Sebastian – einschränken zu müssen. Maximilians Freunde wurden entsprechend zunehmend zum „verlängerten Arm“ der Mutter⁴. Anders als in Sebastians Fall entsprechen die Erwartungen und Bedürfnisse der Mutter damit jenen der Freunde und bringen ihn nicht in Handlungskonflikte. Dies liegt darin begründet, dass er aufgrund der knappen zeitlichen Ressourcen seiner Mutter bis heute seine Freizeit maßgeblich für seine Freunde und die Großeltern aufwendet. Ihm erscheinen anders als Sebastian nicht die Bedürfnisse und Erwartungen relevanter Anderer bedeutsam, sondern lediglich jene der signifikanten Anderen, sofern sie den mütterlichen nicht widersprechen bzw. in Hinblick auf diese nicht zu Handlungskonflikten führen.

Neben gemeinsamer Zeit dienen Maximilian auch finanzielle Investitionen seinen Freunden ggü. zur Demonstration emotionaler Zuwendung und kognitiver Achtung, dies hat Maximilian durch die

²²⁸ Dies zeigt sich etwa anhand seiner Rückfragen und Unsicherheit im Interview mit mir (vgl. hierzu 5.2.6.).

Mutter erfahren und internalisiert. Er betont im Interview wiederholt, wie viel Geld nicht nur seine Mutter, sondern auch er ausgegeben hat, etwa um einen Freund in London zu treffen. Nicht zuletzt über die Betonung, dass er das für den Flug nach London investierte Geld eigentlich für den Führerschein benötigt, stellt er heraus, wie bedeutsam ihm der Freund ist und wie wichtig es ihm war, diesen zu treffen.

b.) Bearbeitung des biografischen Themas auf der Schüler-Lehrer-Ebene

Bezogen auf die regelschulischen Erfahrungen zeigte sich in *Stefanies Fall* verbunden mit den familialen Anerkennungserfahrungen einerseits eine enorme Anpassung an den schulischen Leistungsprimat. Andererseits kommen im Interview jedoch auch jahrelange Ausgrenzungserfahrungen im Peer-Kontext sowie das Gefühl, von Lehrern – abgesehen von einem Physiklehrer, der sie förderte und einer Deutschlehrerin, die ihr das Gefühl gab, gemocht zu werden – nicht angemessen behandelt worden zu sein, zum Ausdruck. Letzteres einerseits, da sie Stefanie ihrem Empfinden nach nicht angemessen individuell förderten und andererseits, da sie Gesprächsversuche ihrerseits nach dem Unterricht abblockten. Sie schildert damit die für sie evidente Erfahrung, weder den mütterlichen noch den Erwartungen der Lehrer (und schulischen Peers) gerecht zu werden.

Die in ihrem Fall durchaus defizitäre emotionale Anerkennungsbeziehung zur Mutter kann in der Schule nur „äußerst begrenzt und nur unter Aufgabe des schulischen Vermittlungsbezugs“ (Helsper et al. 2009, S.393) kompensiert werden. In Stefanies Fall zeigt sich dies darin, dass Lehrer zwar von ihr aufgrund ihrer persönlichen Beziehung zu ihr selbst bewertet werden, eine solche ihrem Empfinden nach jedoch nur in einem Fall zeitweise zustande kam. Sie schildert im Interview nicht nur das Gefühl, sich von ihren damaligen Lehrern nicht emotional anerkannt, sondern auch als Individuum nicht geachtet und aufgrund ihrer mit der Hochbegabung verbundenen besonderen Fähigkeiten nicht wertgeschätzt gefühlt zu haben. In Stefanies Fall zeigte sich zudem, dass sie das Wissen und die Kompetenzen der Lehrer hinterfragte, was die Anerkennung ihrer Person als Schülerin aufgrund der hierarchischen Struktur der Schüler-Lehrer-Beziehung von vornherein prekär machte (vgl. hierzu Helsper/Böhme 2010). Verbunden mit dem Verwehren von Gesprächen und Extraaufgaben und den Ausgrenzungserfahrungen im Peer-Kontext war in ihrem Fall auch eine **Begrenzung von Individuierungsmöglichkeiten im regelschulischen Kontext**. Insbesondere infolge der Allokations- und Selektionsfunktion via Leistungen von Schule waren „Möglichkeiten der Anerkennung des Schülers als autonomes Subjekt seiner Lebenspraxis“ (Scherr 2007, S.31) in diesem institutionellen Setting in Stefanies Fall sehr begrenzt. Folglich lässt sich Individuation hier als schulisch verhindert beschreiben (vgl. hierzu Helsper et al 2009, S.333). Dies geschieht auf doppelte Weise, denn sowohl Lehrer als auch Mitschüler missachteten Stefanies Anerkennungsbedürfnisse und erschwerten damit auch einen Zugewinn an Eigenständigkeit ggü. den mütterlichen Erwartungen.

Auch in *Sebastians Fall* wurde deutlich, dass Leistungserbringung – hier in Form der Erwartung, das Abitur zu erreichen – ein elterlich bedeutsamer Wert ist, welcher an den Sohn herangetragen wurde. Sebastians schulische Erfahrungen sind entsprechend anders als etwa bei Stefanie gekennzeichnet durch Leistungsprobleme, welche er zeitweise sogar versuchte, vor den Eltern zu verheimlichen. Nicht erst hiermit verbunden schichtete sich schulisches Verlaufskurvenpotenzial auf. Sein Handeln führte auch dazu, dass die schulische Verlaufskurve familial überformt zu werden drohte. Lehrer im regelschulischen Kontext wurden hier anders als bei Maximilian (und Stefanie, abgesehen von Deutschlehrerin und Physiklehrer) mitunter zu denjenigen, die ihm eine Chance gegeben und ihn auch als Individuum und Gestalter seiner Lebenspraxis anerkannt haben, was *Individuierungsbestrebungen im regelschulischen Kontext unterstützte*. Mit dem Unterschriftenfälschen verbunden zeigt sich in Sebastians Fall auch, dass er im schulischen Kontext nicht passiv den Gegebenheiten gegenüber stand, sondern „die offiziellen schulischen Erwartungen mit halblegalen oder illegalen Mitteln“ (Nittel 1992, S.430) zu unterlaufen versuchte, was ihm langfristig jedoch nicht gelang.

Von Lernen und der Erledigung von Hausaufgaben spricht Sebastian im Interview ebenso wenig wie Maximilian. Letztgenannter erbrachte trotz verlebter Freizeit als Zeit des Hobby-Pflegens – anders als Sebastian – wiederholt ausreichende Leistungen, um in die nächste Klassenstufe versetzt zu werden. Kognitive Achtung sowie Anerkennung eigener Bedürfnisse und Fähigkeiten durch die Lehrer zu erfahren, scheint in Sebastians Fall anders als für Stefanie nicht vordergründig relevant zu sein, was sicherlich damit zusammenhängt, dass er die Lehrer als diejenigen ansieht, die Leistungen bewerten und deren Anerkennung er aufgrund seiner Orientierung an Freizeit als Familien- und Peer-Zeit ohnehin nicht sicherstellen kann. Leistungsstreben scheint für ihn auch gegenwärtig folglich keine Handlungsoption darzustellen. Doch auch Stefanie thematisiert Schule vordergründig als sozialen Ort. In ihrem Fall stehen die Degradierungs- und Ausgrenzungserfahrungen im Peer-Kontext jedoch im Zentrum ihrer Ausführungen. Dennoch wird durch die Thematisierung der Mutter auch die Bedeutung von Leistung im schulischen Rahmen deutlich.

In *Maximilians Fall* zeigt sich, dass die Schulzeit vor dem Internat, wenngleich diese in seinem Fall nur sechs Jahre betrug, zwiespältig erlebt wurde. So beschreibt er seine Erfahrungen auf der „*Montessori-Grundschule*“ weitgehend positiv. Der erzwungene Wechsel auf das regelschulische Gymnasium erscheint dahingegen als Beginn negativer Erfahrungen und verbunden mit einem Sich-Aufschichten von negativem schulischem Verlaufskurvenpotenzial. Die mangelnde Anerkennung seiner Individualität in der Regelschule war – so ließ sich rekonstruieren – vermutlich eine neue Erfahrung für ihn. Diese wird von ihm auch retrospektiv empfunden als starke Zurückweisung seiner Anerkennungsansprüche in emotionaler Hinsicht sowie als Person mit spezifischen Eigenschaften und steht damit im Gegensatz zu seinen Grundschulerfahrungen. Lehrer werden von Maximilian vorwiegend angesprochen und bewertet hinsichtlich der Erfüllung ihrer Aufgaben, Lerninhalte zu vermitteln, zu erklären und dem Einzelnen zu helfen bzw. ihn zu fördern

in schulischer Hinsicht, und damit anders als in Stefanies Fall, die in ihrer Deutschlehrerin auch eine „Freundin“ sah.

Es zeigt sich bei Maximilian eine Prägung der schulischen Erfahrungen vor dem Internatsaufenthalt insofern, als dass dieser mit reformpädagogischen Konzepten positive und mit dem öffentlichen Schulsystem negative Erfahrungen machte. Verbunden mit den regelschulischen Erfahrungen war dementsprechend auch für ihn eine **Begrenzung der Individuierungsmöglichkeiten im regelschulischen Rahmen**, dies insbesondere durch das Verhalten der Lehrer (vgl. auch Helsper et al. 2009). Demgegenüber lässt sich die **Grundschulzeit** (abgesehen vom Leistungstest in Klasse vier) als **von Anerkennung seiner Individualität geprägte** vermuten. Anders als in Stefanies Fall zeigt sich bei Maximilian auch kein ausgeprägtes Leistungsstreben. Vielmehr erscheinen Selbstverwirklichung – solange diese den Erwartungen der Mutter nicht zuwiderläuft – sowie Freizeit als Zeit, um das eigene Hobby zu pflegen, bedeutsam zu sein. Gleichermäßen genügen ihm seine Leistungen für die Erfüllung seines Berufswunsches. Der Wille, einen guten Abschluss zu erreichen, ist für Maximilian – ähnlich wie in Stefanies Fall – nicht nur elterlich bedingt, sondern auch in berufsbiografischer Hinsicht bedeutsam. Es zeigt sich hier ähnlich wie bei Stefanie eine Leistungsorientierung zugunsten der eigenen, selbstgewählten beruflichen (Wunsch-)Zukunft. Demgegenüber hofft Sebastian auf ein gutes Abitur, investiert jedoch kaum Zeit für schulisches Lernen.

Die Fallstudien vergleichend zeigt sich, dass die Jugendlichen spezifische Erwartungen an ihre Lehrer herantragen, welche mitunter enttäuscht wurden. Der regelschulische Kontext als Ermöglichungsraum zur Individuierung wird insbesondere von Stefanie und Maximilian als begrenzt wahrgenommen. Dies nicht zuletzt, weil beide die Erfahrung machten, aufgrund ihrer Individualität missachtet bzw. ‚abgestempelt‘ zu werden, während Sebastian vonseiten einer Lehrerin zweimalig individuelle Lösungen für seine Probleme offeriert wurden und er sich damit als jemand erfuhr, der auch als Individuum anerkannt wird. Die Professionellen werden durch die Jugendlichen schließlich auf je unterschiedliche Art und Weise besetzt – mitunter über ihre Funktion als Lehrende hinaus auch als signifikante Andere (vgl. hierzu auch Graßhoff 2008), so auch in Stefanies Fall. Die Bedeutung der Gleichaltrigen ist in den drei rekonstruierten Jugendbiografien differenziert zu betrachten, so fallen diese in Stefanies Fall als signifikante und die Individuierung unterstützende Andere aus, dennoch bestimmen sie auch bei ihr – ähnlich wie auch in Sebastians Fall – über Wohlbefinden auch im schulischen Kontext stark mit. So führt die Außenseiterposition in Stefanies Fall wiederholt zu Schulwechseln und zu einer Zentrierung auf Leistung, während die Peers in Sebastians Fall bewirken, sich zu einer (weiteren) Gemeinschaft zugehörig zu fühlen und Orientierung dahingehend zu erhalten, wie er sich zu verhalten hat, um Anerkennung zu erfahren. In Maximilians Fall zeigt sich hingegen, dass enge Freunde auch älter sein können und damit verbunden nicht per se im schulischen Kontext angetroffen werden, jedoch

wichtige Vorbildfunktionen übernehmen und damit ebenfalls der biografischen Orientierung dienen.

6.3. Zur biografischen Bedeutung des Aufenthalts im Landschulheim Schwanenburg: Zwischen Ermöglichung und Begrenzung von Individuierungsprozessen

Die drei Fallstudien kontrastierend wird über bisher Gesagtes hinaus auch deutlich, dass mit dem Internatsaufenthalt einerseits je unterschiedliche Hoffnungen und Ziele aufseiten der Familien und Jugendlichen verbunden waren. Andererseits kommt auch zum Ausdruck, dass die Jugendlichen mithilfe des dortigen Aufenthalts ihre biografischen Themen auf je spezifische Weise bearbeiten. Im Folgenden soll aufgezeigt werden, auf welche Weise die Interviewten diese familial mitbestimmten Prägungen bearbeiten und was dies für ihre Identitätsentwicklung bedeutet.

Das Internat wurde in *Stefanies Fall* vor allem aufgrund von Degradierungserfahrungen im Mitschüler-Kontext und wegen als nicht ausreichend empfundener Förderung vonseiten der Lehrer gewählt. Folglich standen mit der Entscheidung des Internatsbesuchs ihre Hoffnung sowie jene der Eltern auf ein Ende der Ausgrenzungserfahrungen im Peer-Kontext sowie auf eine angemessene Hochbegabtenförderung im Zentrum. Zudem diente der z.Zt. des Interviews sechs Monate andauernde Internatsaufenthalt auch der Entspannung der als ambivalent erlebten Großmutter-Enkelin- sowie der Mutter-Tochter-Beziehung. Im Internat fühlt sich Stefanie als Individuum wahrgenommen und anerkannt, im schulischen Kontext angemessen beachtet und gefördert, ihre Hobbies wie Wandern, Musizieren und Reiten werden hier – ähnlich wie auch durch die Familie – durch die Erzieher gefördert. Zudem kann sie die AGs für sich als Wettkampfsituationen nutzen, wengleich sie nicht mehr vereinsmäßig eingebettet ist. Das Internat wurde darüber hinaus zu einem Ort, an dem Stefanie erstmals nicht ausgegrenzt, sondern auf positive Weise beachtet wurde und sich zugehörig fühlt zu einer (Peer-)Gemeinschaft. Hier fand sie erstmals Freunde, Bezugspersonen auch unter den Erziehern und führte ihre erste intime Beziehung zu einem männlichen Peer. Gleichzeitig bietet ihr der Internatsaufenthalt *die Möglichkeit, sich als leistungsstark zu erfahren und hierfür wertgeschätzt zu werden. Darüber hinaus erhält sie dort einen Rahmen, um sich von der Mutter zu individualisieren, ohne stets Anerkennungsentzügen ausgesetzt zu werden.*

In *Sebastians Fall* bedeutete der Wechsel an das Internat primär die elterliche Hoffnung auf ein Abitur ohne erneute Klassenwiederholung. Der Internatsbesuch war schließlich die Folge einer vonseiten des Klasselehrers erzwungenen Schulwahlentscheidung der Familie. Aufseiten Sebastians standen auch bzw. vor allem die Tatsache, bei erneutem Wiederholen einer Klassenstufe auf der zuvor besuchten Schule „mit noch Jüngeren“ in einer Klasse zu sein sowie der Wunsch nach Peer-Zugehörigkeit in einer Zeit, in welcher viele Freunde am Wohnort der Eltern ins Ausland gingen, im Zentrum seiner Entscheidung. Im Internat, welches er z.Z.t. des Interviews seit zwei Jahren besuchte, ist weniger die Leistungserbringung zentral und handlungsleitend für ihn als vielmehr das Spaßhaben und Zeitverbringen mit den Freunden und der Freundin. Folglich ist der

Internatsaufenthalt hier zwar verbunden mit einer elterlichen Hoffnung, für Sebastian selbst dient der dortige Aufenthalt jedoch primär als jugendkultureller Möglichkeitsraum.

Die Vorbereitung auf das nahende Abitur ist (auch) im Internat nicht handlungsleitend für ihn. Hinzu kommt, dass sich die Eltern im Hinblick auf seine Schulleistungen nun auf die dort pädagogisch Tätigen verlassen, sodass sein Handlungsspielraum hinsichtlich seiner Freizeitgestaltung insgesamt größer erscheint. Fernab des Elternhauses besteht hier folglich anders als für Maximilian, der seine Handlungsmöglichkeiten inzwischen auch im Internat stark beschränkt, um die Mutter nicht zu enttäuschen, weniger Druck, den Erwartungen der Eltern gerecht werden zu müssen. Aufgrund der örtlichen Distanz zu den Eltern, an welchen Sebastian sein Handeln und seine Orientierung maßgeblich ausrichtet, ist mit dem Internatsaufenthalt verbunden ein enormes Potenzial zur Individuierung. Dieses wird von ihm z.T. auch genutzt, etwa indem er nicht mehr täglich Familienzeit und Zeit mit den Freunden ‚unter einen Hut‘ bringen muss. Gleichzeitig hat er durch den Wechsel an das Internat verhindern können, am Wohnort der Eltern im Peer-Kontext „*allein sein*“ zu müssen. Damit wirkt der Internatsaufenthalt in Sebastians Fall *entlastend und befördert die Individuation*, auch, da er sich dort stark an den Peers orientiert. Dennoch telefoniert er – anders als Maximilian und Stefanie, die den Kontakt zu den Eltern nicht von sich aus suchen und auch nicht auf diese Weise pflegen – auch täglich mit den Eltern und schreibt dem Vater allmorgendlich eine SMS als Antwort auf dessen Kontaktaufnahme, was auf seine starke familiäre Orientierung auch im Internat verweist.

In *Maximilians Fall* schließlich wurde der Wechsel an das Internat initiiert aufgrund der mütterlichen Orientierung an reformpädagogischen Schulkonzepten, ihrem Wunsch nach einer bestmöglichen Umgebung für den Sohn sowie der familialen Tradierung eines Internatsaufenthalts. Möglicherweise führten auch eine Überforderung mit dem verhaltensauffälligen Kind sowie die kaum vorhandene Zeit für ebendieses aufgrund der Berufstätigkeit als Alleinerziehende zum Internatsaufenthalt, wengleich die Finanzierung dessen eine enorme finanzielle Einschränkung der Mutter bedeutet. Aufseiten Maximilians war mit dem Wechsel die Hoffnung auf einen „*Neuanfang*“ verbunden und damit einhergehend der Wunsch nach Lehrern, die im Unterricht stärker auf ihn und seine Individualität als Lernender eingehen. Sein Internatsaufenthalt dauert z.Zt. des Interviews bereits knapp sechs Jahre an, damit verbunden ist, dass Maximilian anders als Stefanie und Sebastian seine Jugend maßgeblich dort verbrachte. Das Internat diente ihm vor dem Hintergrund seines Auszugs bei der Mutter im Alter von 13 Jahren dazu, eigenständig werden zu müssen. Dies betrifft in seinem Fall nicht nur die emotionale Ablösung vom Elternhaus, sondern auch den Versuch, finanziell unabhängiger zu sein. Mit dem Internatsaufenthalt ist dabei jedoch eine verstärkte finanzielle Angewiesenheit auf die Mutter verbunden. Diese führte dazu, dass Maximilian das mütterliche Arbeitsethos verinnerlichte, vor allem, um sich zu revanchieren für deren ‚Selbstaufgabe‘.

Wengleich mit der örtlichen Distanz zum Wohnort der Mutter sowie mit der Aufenthaltsdauer auch bzw. – bezogen auf letzteres – insbesondere in Maximilians Fall mit dem Internatsaufenthalt

ein Individuierungspotenzial verbunden ist, zeigt sich bei Maximilian anders als bei Stefanie und Sebastian, dass er *die hierüber gebotenen Möglichkeiten, sich von der Mutter zu individualisieren kaum für sich nutzen kann, da er sich durch den Internatsaufenthalt in der Verantwortung sieht, der Mutter gerecht zu werden und sich zu revanchieren für ihre Aufopferung*. Dies zeigt sich u.a. darin, dass er seine Freunde danach beurteilt, inwiefern sie aufgrund der Entsprechung mütterlicher Erwartungen Vorbilder für ihn sind, darin, mit dem Drogenkonsum aufzuhören, da ein zweiter positiver Urintest und damit verbunden der Schulverweis die Mutter enttäuschen würde, sowie in seiner geplanten Klage auf Unterhaltszahlungen vom Vater.

Nachdem nun kurz die biografische Bedeutung und das Potenzial des Internatsaufenthalts für die Identitätsentwicklung der drei Jugendlichen resümierend dargelegt wurde, soll es im Folgenden darum gehen, genauer zu betrachten, welche Aspekte des Internatsaufenthalts jeweils biografisch bedeutsam wurden und auf welche Weise diese bei der Bearbeitung des eigenen biografischen Themas mitwirkten. Dabei wird die individuelle Bedeutung der Institution und des reformpädagogischen Konzepts des Landschulheims Schwanenburg (vgl. hierzu auch Kapitel 4) ebenso beleuchtet wie diejenige der dort pädagogisch Tätigen und der Peers. Abschließend soll ein Fazit gezogen werden im Hinblick auf das Internat als Anerkennungsraum und dessen Beitrag zum biografischen Gewordensein auch vor dem Hintergrund der familialen Erfahrungen in den drei dargelegten Fällen.

6.3.1. Die Frage nach der (Un-)Austauschbarkeit der Institution

In *Stefanies Fall* liegt das wahrgenommene Potenzial des Landschulheims nicht zuletzt in den dort gebotenen Möglichkeiten durch die Stadtrandlage und damit verbunden der *Naturnähe* der Institution, in den Möglichkeiten des Reitens sowie Wanderns, aber auch in den hier vorgefundenen Bezugspersonen, den kleinen Klassen und den Möglichkeiten der individuellen *Förderung im Hinblick auf ihre Hochbegabung*. Der dortige Aufenthalt führt zu erweiterten Individuierungschancen, bietet ihr Möglichkeiten, eigene Erfahrungen zu machen und dient stellenweise auch als jugendliches Moratorium, welches vorher weitgehend ausblieb. Die Regeln sind hier ‚lockerer‘ als im Elternhaus, die Pädagogen werden weitaus positiver bewertet als im Regelschulsystem, und die konzeptionelle Ausrichtung führt dazu, dass sie weiterhin viel *„draußen“* sein sowie Sport machen kann und erstmals keine Markenklamotten wichtig zu sein scheinen im Peer-Kontext. Die reformpädagogische Konzeption erscheint darüber hinaus insbesondere vor dem Hintergrund der Passung zwischen familialem und institutionellem Habitus und dem Wunsch nach individuell-schulischer Förderung bedeutsam. Die Entsprechung zum Elternhaus spiegelt sich in den dort gegebenen Möglichkeiten wider, sich in der Natur bewegen zu können, etwa durch Wandern ebenso wie in den Möglichkeiten des *„draußen“-sein-Könnens* und Reitens. Gleichzeitig bietet die Vorstrukturierung der Freizeit auch hier Sicherheit, Orientierung und Rückhalt, hierüber gelingt es Stefanie, *an Bewährtes anzuknüpfen*.

In *Sebastians Fall* wird deutlich, dass sowohl das Selbstverständnis als auch das Konzept von Schwanenburg kaum eine Rolle für ihn spielen und daher *austauschbar* zu sein scheinen. Wahrscheinlich könnte er vor dem Hintergrund der elterlichen finanziellen Ressourcen und deren Bildungsanspruch auch ein ‚elitäreres‘ Internat besuchen. Die Wahl der Institution wurde hier vordergründig vor dem Hintergrund *der Entfernung zum Elternhaus* getroffen. Hiermit verbunden ist, dass auch in Sebastians Fall vor allem der Standort der Institution bedeutsam war. Aber auch der Institutionenbesuch selbst prägt ihn inzwischen insofern, als dass er dort seit 17 Monaten eine feste Freundin hat, die Externe ist. Zudem kann er fernab des Elternhauses seine Jugend unkontrollierter ausleben, dies zeigt sich darin, dass er nachts aussteigt, um die Freundin zu besuchen, auf Partys in der Stadt geht und viel mit seinen Freunden im Internat unternimmt. Hier ist das Leben ohne elterliche Kontrolle und Erwartungen, welche Sebastians Verhalten stark beeinflussen, und damit einhergehend seine wahrgenommenen Individuierungsmöglichkeiten begrenzen, für ihn einfacher möglich als am Wohnort der Eltern. Auch beschreibt er sich nicht als leistungsstark und strebsam, sondern hofft z. Zt. des Interviews auf ein Bestehen des nahenden Abiturs. Letzteres erwarten auch die Eltern von ihm, jedoch kontrollieren sie seine Leistungen nicht. Vielmehr zeigt sich, dass diese sich diesbezüglich „*aufs Internat verlassen*“.

Für *Maximilian* war mit dem Wechsel an das Internat einerseits die Hoffnung verbunden, auf Lehrer zu treffen, die ihn als Individuum wahrnehmen. Diese Hoffnung wurde erfüllt, er konnte durch die reformpädagogische Ausrichtung des schulischen Unterrichts *habituell stückweit anknüpfen an seine Grundschulerfahrungen*. Für sich als bedeutsam hebt er im Kontext des Landschulheims Schwanenburg ähnlich wie Stefanie die Naturnähe sowie die Möglichkeit zu reiten hervor. Darüber hinaus bietet ihm die Umgebung adäquate Möglichkeiten, seinem Hobby, dem BMX-Fahren nachzugehen. Auch das diagnostizierte ADHS wurde dort nicht mehr thematisch. Die dortigen Regeln empfindet er auch als Volljähriger noch als strenger als bei der Mutter. Schließlich lässt sich in Maximilians Fall sagen, dass die Institution mit ihrer reformpädagogischen Konzeption am unwahrscheinlichsten austauschbar wäre, denn es liegen hier Anknüpfungsmöglichkeiten zu seinen Grundschulerfahrungen vor. Zudem ist insbesondere der heutige Internatsleiter André Dahms biografisch hochbedeutsam. Es zeigt sich in seinem Fall, dass er anders als Stefanie aufgrund seiner Freunde – maßgeblich Externe und Jugendliche, die in der Stadt leben, in der sich das Internat befindet – für die Einbettung in den Peer-Kontext nicht auf die Internatsgemeinschaft angewiesen ist und sich dort auch kaum integriert, wie im Folgenden näher ausgeführt wird.

6.3.2. Die Bedeutung der Peers im Internat

Stefanies Verhalten den Peers gegenüber hat sich – im Unterschied hierzu stehen Sebastian und Maximilian – im Internat insofern gewandelt, als dass sie nun bewusst reflektiert und ihr Handeln den Erwartungen der Peers mitunter anpasst, um deren Akzeptanz und Zugehörigkeit zur Gemeinschaft zu erreichen. Dass die Zugehörigkeit zum Peer-Kontext mit gewissen Normentsprechungen verbunden ist, hat sie aufgrund ihrer Erfahrungen inzwischen internalisiert.

So zeigt sich hier wie bei Nittel (1992) formuliert, dass Peers gewisse Normen setzen und gruppenspezifische Vorstellungen darüber existieren, in welchem Alter etwa erste sexuelle Erfahrungen gemacht werden, ab welchem Alter man nicht mehr mit den Eltern in den Urlaub fährt oder darüber, wann man sich gegen als einengend wahrgenommene Ausgehzeiten vonseiten der Eltern wehrt (vgl. Nittel 1992, S.350). Abweichungen von dieser Gruppennorm wie etwa Leistungsstreben, Berufswünsche oder Aktivitäten, welche eigenen Geschlechternormen widersprechen, werden dementsprechend mitunter sanktioniert (vgl. ebd., S.352ff), so auch in Stefanies Fall während der Kindergarten- und Regelschulzeit.

Die *plötzliche* Anpassung an die Peers im Internat erscheint insbesondere vor dem Hintergrund des Fehlens der Eltern hier bedeutsamer denn je für sie und dient schließlich auch der Individuierung von der Mutter. Die Peers dienen in ihrem Fall als ‚Individuationshelfer‘, was sich z.B. im gemeinschaftlichen – für Stefanie erstmaligen – Alkoholkonsum im Internat zeigt, welchen sie vor den Eltern geheim hält, sowie etwa darin, dass sie im Internat ihre erste Liebesbeziehung führte. **Die Peers werden für sie zu einer zentralen Bezugsgruppe, mit welcher sie sich zunehmend zu arrangieren lernen muss.** Dabei beschreibt Stefanie die Anfangszeit auf dem Internat als positivste in ihrem Leben, was nicht zuletzt damit zusammenhängt, dass die Degradierungs- und Ausgrenzungserfahrungen hier marginal erscheinen ggü. jenen im Kindergarten- und Regelschulkontext. Anfeindungen vonseiten der Peers im Internat schildert sie zwar, jedoch verhilft ihr dort insbesondere die Einbettung in eine feste Peer-Vergemeinschaftung dazu, diese hinnehmen zu können. Wenngleich es Stefanie bedeutsam erscheint, sich zu integrieren bzw. zumindest nicht mehr angefeindet zu werden vonseiten der Peers, so wird im Interview auch deutlich, dass es ihr wichtiger ist, weiterhin sehr gute Leistungen zu erbringen. Letzteres zeigt sich darin, dass sie Anfragen der Internen, gemeinsam Zeit zu verbringen, mitunter ausschlägt.

In **Sebastians Fall** wurde deutlich, dass Freunde biografisch hochbedeutsam sind, dies betrifft nicht nur die Internen, sondern auch Externe – etwa seine Freundin und deren Freundeskreis – sowie seine Freunde am Wohnort der Eltern. Sebastian ist darauf bedacht, seine Freunde nicht zu enttäuschen und sie hinsichtlich ihres Wunsches nach gemeinsamer Zeit zufriedenzustellen, dies auch im Internat. Würde er ihren Erwartungen nicht gerecht werden, würde er sich letztlich immer auch der Gefahr aussetzen, allein sein zu müssen und eine **wichtige Orientierungsfolie für die Identitätsentwicklung** zu verlieren. Auch die Tatsache, dass er im Internat Haussprecher ist, verweist auf sein Ansehen unter den Gleichaltrigen. Sein Kindergarten-Freund Paul ist für ihn ein bedeutsamer Freund im Rahmen der Internengemeinschaft, mit ihm verbringt er darüber hinaus auch an den Heimfahrtwochenenden Zeit. Er beschreibt sich selbst als jemanden, der Freunde braucht, um nicht allein zu sein und sich zugehörig zu fühlen. Bisher scheint er über keine signifikanten Anderen zu verfügen, die von ihm (sehr) gute Schulleistungen erwarten bzw. ein (sehr) gutes Abitur, sodass sowohl im familialen (hier z.B. das *Bestehen* des Abiturs) wie auch im Kontext der Freunde (hier gemeinsam Zeit verbringen) andere Aspekte und Persönlichkeitsmerkmale anerkennungswürdiger erscheinen als der Wert der Leistung, was letztlich

auch seine Identitätsentwicklung beeinflusst. Die elterlichen Erwartungen hat Sebastian zwar verinnerlicht, da es ihm jedoch auch wichtig ist, den Freunden zu entsprechen und deren lebensweltliche Bezüge zu teilen, ist die Freizeit insbesondere im Internat für ihn maßgeblich Zeit, die er mit Freunden und/oder der Freundin verbringt.

Für *Maximilian* haben die *Peers im Internat gegenwärtig kaum noch Bedeutung als signifikante Andere*. Dies begründet er damit, dass seine Freunde inzwischen das Internat verlassen haben. Es lässt sich vermuten, dass die Vergewaltigungsanschuldigungen im letzten Jahr mit dazu beitrugen, dass Maximilian den Internen misstraut und folglich zu ihnen keine Beziehung aufzubauen mehr bereit bzw. fähig ist. Im Interview distanziert er sich von vielen der Internen explizit, indem er sie als verwöhnt und ihre Eltern und deren Aufwendungen nicht wertschätzend bezeichnet. Er empfindet dementsprechend keine habituelle Entsprechung zwischen sich und den verbliebenen Internen, was (mit) zu seiner aktuell bestehenden Überlegung, das Internat zum Halbjahr zu verlassen, führte. Dieser Überlegung laufen sein Wunsch nach Entsprechung der mütterlichen Erwartungen und das Wissen darum, dass die Mutter eigene Bedürfnisse eingeschränkt und Mehrarbeit in Kauf genommen hat, um ihm den Internatsaufenthalt zu finanzieren, zuwider. Weniger die Peers im Internat als vielmehr das Erreichen einer guten bis sehr guten Abschlussnote im Abitur sowie (bzw. auch damit verbunden) die Erfüllung mütterlicher Erwartungen sind für Maximilian aktuell handlungsleitend. Deutlich wird aber auch, dass er – anders als Stefanie – seine Freizeit nicht einschränkt zugunsten des schulischen Erfolgs, sondern das BMX-Fahren mit seinen in K-Stadt lebenden Freunden bzw. den Externen und damit verbunden das Erreichen von eigenem Wohlbefinden für ihn (mindestens) ebenso wichtig ist.

6.3.3. Die Bedeutung der Pädagogen im Internat

Die pädagogisch Tätigen im Internat sind für *Stefanie* sowohl in unterrichtlicher wie auch in außerschulischer Hinsicht *von hoher Bedeutung*. Die Lehrer gehen auf ihre Bedürfnisse im Hinblick auf den Leistungsstand individueller ein als im regelschulischen Kontext, und die Erzieher sind für sie wichtige Ansprechpersonen. (Auch) von letzteren erfährt sie Unterstützung, Rückhalt und Akzeptanz ihrer Person. Insgesamt lässt sich rekonstruieren, dass sie durch die hiermit verbundene Einbettung in den Erwachsenenkontext auch Zugehörigkeit erfährt. Die Erzieher erscheinen für sie als *Bezugspersonen*, als positiv besetzte, relevante Andere, mit denen sie über Hobbies, Beziehungen und/oder (andere) persönliche Probleme sprechen kann. Zudem bekommt sie vonseiten dieser aufgrund ihrer guten und sehr guten schulischen Leistungen auch *Sonderrechte* eingeräumt. Hiermit verbunden ist schließlich neben kognitiver Achtung auch eine Wertschätzung ihrer Leistungsfähigkeit. Dass die pädagogisch Tätigen im Internat in ihrem Fall als diejenigen erlebt werden, die *Individuierung befördern*, wird auch vor dem Hintergrund der Regeln im Internat, welche Stefanie als gegenüber dem Elternhaus ‚locker‘ bezeichnet, deutlich. Anders als im regelschulischen Kontext spricht Stefanie im Rahmen ihrer Internatserzählungen nicht davon, dass Lehrer auch zu Freunden wurden oder sie Gespräche mit diesen suchte. Ersteres kann mit ihrer

kurzen Aufenthaltsdauer dort zusammenhängen, jedoch auch damit, dass sie in Lehrern nun keine signifikanten Anderen mehr sucht, da diese Funktion im Internat die Erzieher übernehmen. Letzteres kann auch Resultat der Tatsache sein, dass sie sich vonseiten der Lehrer nun angemessen gefördert und als Individuum anerkannt fühlt. In Stefanies Fall lässt sich vermuten, dass sie auch von den kleinen Klassen und den damit einhergehenden Möglichkeiten der individuellen Förderung jedes einzelnen Schülers profitiert.

Sebastian thematisiert im Interview die Erzieher und Lehrer im Internat kaum bzw. nur auf Nachfrage, so betont er etwa im einzigen Haus zu leben, „*das kein Erzieher bei sich wohn hat*“ (Orig. S.17, Z562). Dennoch hebt er ebenfalls den heutigen Internatsleiter André Dahms und eine weitere Erzieherin, Vera Will, hervor als diejenigen, denen er „*einfach alles*“ erzählt, „*auch wenns um illegale Sachen z.B. gehen würde*“ (Orig. S.34, Z1150f). Sebastian schildert darüber hinaus eine Situation mit seinem ehemaligen Bezugserzieher, der einige Interne mit auf eine Studentenverbindungsparty genommen hat. Hiermit verbunden zeigt sich auch in Sebastians Fall, dass Erzieher²²⁹ *Individuierung unterstützen* und den Jugendlichen trotz aller Regeln und Grenzen auch (mehr oder weniger kontrollierbare) Freiräume gewähren zum Ausprobieren und Experimentieren. Sebastian weiß, wie er Regeln im Internat umgehen kann, etwa indem er – wie Maximilian auch – nachts aussteigt. Vermuten lässt sich, dass die kleinen Klassen im Internat in seinem Fall dazu führen, dass er hier im Unterricht mehr beobachtet wird als in der Regelschule, wo Klassen mitunter aus „*35 Leuten*“ bestanden. Was Lehrer über ihn denken, habe ihn abgesehen von seiner damaligen Französischlehrerin allgemein aber „*nie so wirklich gebockt*“ (Orig. S.42, Z1420). Sebastian bringt damit zum Ausdruck, dass **Lehrer anders als Erzieher für ihn keine relevanten Anderen** (mehr) darstellen, sodass deren Meinung für ihn irrelevant ist, möglicherweise gerade vor dem Hintergrund der Existenz der Erzieher als mögliche intergenerationale relevante Andere.

In **Maximilians Fall** wird deutlich, dass sein ehemaliger Bezugserzieher und „*Vaterersatz*“ **André Dahms gegenwärtig die für ihn wichtigste Person** im Internat darstellt, dies hängt nicht zuletzt mit dessen Reaktion auf die Vergewaltigungsvorwürfe und das hieran anschließende Verhalten der Peers Maximilian gegenüber zusammen. Jedoch war der heutige Internatsleiter auch vor diesem Ereignis jemand, mit dem Maximilian über alles sprechen konnte, bei dem er sich aufgehoben und unterstützt fühlte. André Dahms wurde im Laufe von Maximilians Zeit im Internat zu einem positiv besetzten generationalen Anderen, zu einem Vorbild und Wegbegleiter, der anders als der eigene Vater für ihn da war, wenn er ihn brauchte.

Die sonstigen Erzieher im Internat scheinen – ähnlich wie in Sebastians Fall – keine besondere biografische Bedeutung für Maximilian zu haben. Er schildert lediglich, dass er glaubt, dass die

²²⁹ Aus pädagogischer Perspektive zeigt sich hier gleichermaßen, dass das Verhalten der Erzieher mitunter höchst unprofessionell ist. In soeben geschildertem Fall führte das Handeln des Erziehers zu dessen Kündigung, sodass sein unprofessionelles Verhalten auch von institutioneller Seite als solches eingestuft wurde.

Erzieher aufgrund seiner (sehr) guten schulischen Leistungen durchaus ein ‚Auge zudrücken‘, wenn er sich gelegentlich nachts aus dem Internat entfernt. Insofern **stellen diese Individuierungsspielräume bereit**, auch, indem sie ihm *Sonderrechte* aufgrund der Leistungen einräumen, was neben sozialer Wertschätzung auch eine kognitive Achtung seiner Person bedeutet. Insgesamt differenziert er die Erzieher in diejenigen, die seiner Ansicht nach ihrer Profession gerecht werden, versuchen den Jugendlichen zu helfen, ihnen zuhören und sich über Erfolge der Heranwachsenden freuen, und diejenigen, die dies nicht versuchen, sondern nur ihren Job erledigen und nicht interessiert sind an der Entwicklung der Jugendlichen. Mit letzteren komme er „*auch nicht so gut klar*“ (Orig. S.32, Z1032f). Die Lehrer im Internat thematisiert er kaum. Dies möglicherweise ebenfalls aufgrund der kompensatorischen Funktion hier insbesondere durch André Dahmes, den Internatsleiter. Denkbar ist auch, dass es hier keine Reibungspunkte gibt und die Lehrer Maximilian zufolge ihrer Profession gerecht werden, indem sie auf ihn eingehen und – anders als auf dem öffentlichen Gymnasium – keinen „*null acht 15*“-Unterricht machen. In Maximilians Fall ist zudem ähnlich wie auch bei Stefanie davon auszugehen, dass er neben der vertrauten Beziehung zu Erzieherpersonen von den kleinen Klassen in der Internatsschule profitiert.

Insgesamt zeigt sich alle drei Interviews kontrastierend, dass die Erzieher den Internen, insbesondere jenen ab 16 Jahren, viel Vertrauen entgegenbringen, etwa indem der wöchentlich stattfindende abendliche Treff der Internen (ab 16 Jahren erlaubt) geduldet wird, wenngleich bekannt ist, dass dort Alkohol konsumiert wird. Auch durch Sonderrechte bei guten Leistungen zeigt sich ihr Vertrauen in die Jugendlichen, von denen sie wissen, dass diese nachts aus dem Internat aussteigen. Es zeigt sich hierin auch, dass die Erzieher im Internat die eigenen Regeln und Grenzen mitunter nicht befolgen bzw. überschreiten, um den Jugendlichen mehr Möglichkeiten und Freiräume zu bieten als konzeptionell bzw. institutionell festgeschrieben. Der Konsum illegaler Drogen hingegen wird streng verfolgt und sanktioniert, so wird insgesamt deutlich, dass die Erzieher sich ihrer Verantwortung durchaus bewusst zu sein scheinen, den Jugendlichen aber auch Vertrauen entgegenbringen und (mehr oder weniger kontrollierte bzw. kontrollierbare) Freiräume gewähren. Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive lässt sich an dieser Stelle diskutieren, inwieweit die pädagogisch Tätigen damit ihre Aufgaben verletzen oder der „Leitidee aller pädagogischen Perspektiven [..., Anm. J.-L.R.], d.h. die Ermöglichung selbstbestimmten Lebens“ (Ladenthin 2009c, S.276) folgend, den Jugendlichen damit bewusst bei der Persönlichkeitsentwicklung zu helfen versuchen. Denkbar ist schließlich, dass die Nicht-Einhaltung eigener institutioneller Regeln, deren Vertreter die Erzieher sind, dazu führen kann, dass auch der Gehorsam und die Unterordnung der Internatler unter bestehende Regeln schwinden, sodass diese bestehenden Regeln und deren Gültigkeit infrage stellen. Gleichermäßen zeigen insbesondere die Ergebnisse von Kalthoff (1997, vgl. hierzu auch Kapitel 2.4.1. sowie 4.), dass die Internen bewusst Grenzen überschreiten, auch um die Erzieher zu testen.

Die Lehrer im Internat werden in keinem der drei in dieser Studie rekonstruierten Fälle als mit negativen Erfahrungen behaftet beschrieben, vielmehr werden sie global und verallgemeinernd positiv thematisiert. Dies könnte auf die Passung der Jugendlichen in das reformpädagogische Konzept des Internats verweisen, welches sich auch im unterrichtlichen Rahmen widerspiegelt, jedoch auch *nur* mit den gebotenen individuellen Förderungsmöglichkeiten (bei Stefanie und Maximilian) oder dem Erleben von Schule als Zwang unabhängig von Schulform und konzeptionellem Hintergrund (bei Sebastian) in Zusammenhang stehen. Dass für Schüler je nach Persönlichkeit unterschiedliche Schulkulturen passender sind, zeigen auch die Ergebnisse von Helsper et al. 2009. Es ist davon auszugehen, dass auch die Lehrer im Internat die Individuierung der Jugendlichen befördern. Dies wurde bei Stefanie sowie Maximilian – in beiden Fällen als Kontrasterfahrung zum Regelschulsystem – offensichtlich, kann bei Sebastian jedoch nur vermutet werden. Bei Kramer/Helsper (2000, S.211) heißt es hierzu: Sofern sich Lehrer auch für biografische Hintergründe interessieren, Lernkrisen versuchen zu verstehen und an einem „vertrauensvollen Arbeitsbündnis“ interessiert sind, kann Schule Individuierung befördern. Möglicherweise ist mit dem ganzheitlichen Ansatz der reformpädagogischen Konzeption von Schwanenburg für die Jugendlichen auch verbunden, das Gefühl zu haben, als Individuum mit Stärken *und Schwächen* anerkannt zu werden auch vonseiten der Lehrer. Damit verbunden kann Schule an Zwangscharakter verlieren und vermehrt als Raum zur eigenen Individuierung wahrgenommen werden, als es in den besuchten Regelschulen der Fall war. Die Tatsache, dass Lehrer die Internatszeit betreffend in allen drei Interviews nicht mehr explizit und namentlich thematisiert werden, sondern lediglich global und positiv resümierend, könnte auch ein Hinweis darauf sein, dass in diesem spezifischen Kontext nicht wie im regelschulischen die Lehrer signifikante bzw. relevante Andere darstellen (vgl. hierzu z.B. Nittel 1992 sowie Graßhoff 2008), da hier die Erzieher als solche fungieren. Um diese Annahme zu bestätigen, wären letztlich weitere Forschungsarbeiten notwendig.

6.4. Zum identitären Potenzial des Internatsaufenthaltes vor dem Hintergrund des biografischen Themas: Zusammenfassende Einzelfallbetrachtungen

Die Fallstudien kontrastierend zeigt sich schließlich, dass Familie als Anerkennungsort das bisherige biografische Gewordensein der Jugendlichen auf jeweils spezifische Weise mitbestimmt hat. So bestimmen die elterlichen Erwartungen in allen drei Fällen das Handeln und die Orientierung der Jugendlichen auch im Internat mit. Dies zeigt sich etwa darin, dass alle drei im Interview mehr oder weniger explizit schildern, dass ihre Eltern von ihnen das Bestehen des Abiturs erwarten und die Jugendlichen sich – mehr oder weniger zielgerichtet durch schulisches Lernen – ebenfalls hieran orientieren. Hieran wird deutlich, dass die Jugendbiografien nicht losgelöst entstanden sind von elterlichen Erwartungen und Orientierungen. Vielmehr haben in allen drei Fällen elterliche Wert- und Normvorstellungen und hiermit einhergehende Anerkennungs- und Missachtungserfahrungen auch den eigenen Habitus und damit verbunden die eigene biografische Orientierung mitgeformt. Die Jugendlichen sind folglich nicht frei in ihren biografischen

Entscheidungen und Entwürfen, sondern „müssen die Vorgaben ihrer familialen Herkunft bearbeiten“ (Eckert 2012, S.192). Offen bleibt, auf welche Art und Weise sie dies tun (vgl. King 2002). Die Bearbeitung solcher Vorgaben und Erwartungen bestimmt dabei immer auch Möglichkeiten zur Individuierung mit. So zeigt sich insbesondere in Stefanies Fall trotz ‚engen Erwartungskorsetts‘ der Mutter, dass Individuierung gelingen kann, sofern sie sich Notlügen und Geheimnissen bedient und eine temporäre Missachtung in emotionaler sowie kognitiver Hinsicht vonseiten der Mutter auszuhalten imstande ist.

Familien, dies geht auch aus den Fallrekonstruktionen hervor, zeichnen sich letztlich durch unterschiedliche Subjekt-, Bildungs- sowie Lernvorstellungen aus. Diese sind nicht nur Resultat sozialer Ungleichheit, sondern auch abhängig von der eigenen Familiengeschichte, biografischen Erfahrungen, intergenerativen Interaktionen sowie sozialen Zeitstrukturen. Dabei formen diese Aspekte auf spezifische Weise Anerkennungsbeziehungen – und damit einhergehend auch Anerkennungserwartungen – mit (vgl. auch Ecarius 2007, S.148). Bestimmte Praktiken, Handlungsweisen, Geschmäcker und Dispositionen werden schließlich (familien-)milieuspezifisch mehr oder weniger anerkannt und bestimmen die Ausbildung des (Familien-)Habitus mit (vgl. auch Ecarius/Wahl 2009 sowie Ecarius 2010). Die Weitergabe des Familienhabitus geschieht dabei nicht grenzenlos, sondern insoweit Althergebrachtes auch für die nachfolgende Generation zur Ausgestaltung des eigenen Lebensstils sinnhaft resp. anerkennungswürdig erscheint (vgl. Ecarius 2010, S.28). Dies zeigt sich insbesondere in Stefanies Fall, aber auch bei Maximilian und Sebastian, die den elterlichen Werten positiver gegenüberstehen als Stefanie jenen ihrer Mutter auf spezifische Weise. Über vorhandene Ressourcen sowie den Habitus wird die Identitätsentwicklung des Heranwachsenden stark mitbestimmt, denn die damit verbundenen, an die Heranwachsenden herangetragenen spezifischen Denk- und Handlungsmuster werden in der Jugendphase reflektiert und ggf. neu bewertet. Hierüber werden Handlungsmöglichkeiten reguliert, so wirken auch Familienthemen auf die biografische Entwicklung Heranwachsender. Von den Jugendlichen werden diese Familienthemen letztlich in positiver oder negativer Weise bearbeitet und „eröffnen [hierüber, Anm. J.-L.R.] Wege, sie begrenzen auch und manifestieren das Subjekt“ (Ecarius 2003, S.544).

Die Fallstudien zeigen letztlich, dass Familie durch einen gewährten Internatsaufenthalt jugendliche Individuation unterstützen kann, so bei Sebastian. In Stefanies Fall dient das Internat als Ermöglichungsraum zur Individuierung gerade weil die Eltern ebendiesen Aufenthalt finanzieren. Aufgezeigt werden konnte aber auch, dass Familie die Individuierung trotz bzw. gerade durch den Internatsaufenthalt und damit verbundenen Möglichkeiten, sich der elterlichen Kontrolle zu entziehen, auch begrenzen kann, so in Maximilians Fall. Deutlich wurde bis hierhin, dass alle drei Jugendlichen während des Aufwachsens eine Zugehörigkeit zur Familie und emotionale Anerkennung, aber auch soziale Wertschätzung vonseiten der Eltern zu erhalten versuchten. Dahingegen zeigt sich anhand der Fälle Sebastian und Maximilian, dass die Anerkennung eines autonomen Selbst durch die Eltern nicht zwangsweise subjektiv bedeutsam erscheint, in letzterem

Fall gerade aufgrund des Internatsaufenthalts. Die bisherigen Ergebnisse sollen im Folgenden abschließend im Hinblick auf die Bedeutung des Internatsaufenthalts für die Bearbeitung des familial geprägten, biografischen Themas fallspezifisch zusammengeführt werden.

6.4.1. Stefanie Kluge – Das Internat als Ermöglichungsraum für Individuierungsprozesse

In *Stefanies Fall* war die Zeit vor dem Internat (insbesondere während der Kindheit) dadurch gekennzeichnet, dass sie daran orientiert war, die Mutter stolz und zufrieden zu machen. Sich selbst als eigenständige Person anzuerkennen und als solche anerkannt zu werden, gelingt Stefanie heute insofern, als dass sie der Mutter inzwischen wiederholt spiegelt, dass sie ihren Erwartungen nicht mehr zu entsprechen bereit ist. Insofern hat sich ihr Kampf um Anerkennung durch die Mutter verlagert: Während früher die Anpassung an deren Erwartungen zentral war und zu sozialer Wertschätzung sowie emotionaler Zuwendung vonseiten der Mutter führte, ist es heute die Anerkennung vonseiten der Mutter als eigenständiges Individuum, um welche Stefanie kämpft. Die Reaktionen der Mutter auf ungewünschte Verhaltensweisen verweisen zwar auf eine Enttäuschung, jedoch auch darauf, dass sie die Individuierung der Tochter nicht verhindern resp. erschweren möchte. Stefanie löst sich im Zuge des Internatsaufenthalts schließlich zunehmend aus dem ‚engen Erwartungskorsett‘ der Mutter. Die hiermit verbundene emotionale sowie psychische Ablösung vom Elternhaus erleichtert es ihr dabei, sich von der Mutter zu individuieren.

Jedoch nicht erst seit dem Internatsaufenthalt orientiert sich Stefanie stark am Vater sowie männlich konnotierten Eigenschaften und Merkmalen, grenzt sich von ‚typisch‘ weiblichem Verhalten ab und idealisiert den Vater, während die Mutter ihr keine positive Orientierungsfolie bietet und daher negativ konnotiert ist, wie in der Falldarstellung ausführlich dargelegt wurde. Der Übertritt ins Internat bedeutet in Stefanies Fall schließlich ein enormes Individuierungspotenzial, welches sie auch nutzt. Damit einhergehend sind ein Gefühl von Zugehörigkeit und Entspannung im Peer-Kontext, Möglichkeiten, den Hobbies nachzugehen und gezielte Förderung ihrer Hochbegabung. Auch wurde deutlich, dass gerade die Eltern ihre Individuierung durch die Ermöglichung des Internatsaufenthalts unterstützen. Für die Mutter ist dies vermutlich die konfliktfreieste Möglichkeit, die Identitätsentwicklung der Tochter zu unterstützen, denn auch die Mutter-Tochter-Beziehung wird durch Stefanies Internatsaufenthalt entlastet.

Es zeigt sich, dass der Wettkampf- und Leistungswille zentraler Bestandteil ihrer Identität geworden ist, so dienen ihr inzwischen auch alltägliche Rangeleien im Internat, um sich mit anderen zu messen. Der *Internatsaufenthalt hat sie schließlich verändert* insofern, als dass sie hier erstmals bereit ist, sich anzupassen an die Erwartungen und Normen der Peers, um nicht isoliert und/oder aufgrund von Nicht-Entsprechung stigmatisiert zu werden. Deutlich wurde in Stefanies Fall, dass das institutionelle Konzept des Internats, die damit einhergehende individuelle Förderung und Betrachtung der Ganzheitlichkeit der Jugendlichen positiv wirken, die Normen der Peers für sie erreichbar erscheinen denn je und sie sich auch durch die Erzieher als Individuum wahrgenommen und unterstützt fühlt. Anders als in vorherigen institutionellen Settings verfügt sie

hier über mehrere Personen, die sie unterstützen, für sie da sind und mit denen sie eine Beziehung aufzubauen bereit ist. Gleichmaßen wurde deutlich, dass Stefanie nicht primär darauf bedacht ist, sich im Internat mit jedem gut zu verstehen, sondern darauf, nicht mehr angefeindet und ausgegrenzt zu werden. Gegrüßt und angeschaut zu werden von den anderen Internen ist für sie vor dem Hintergrund ihres bisherigen biografischen Verlaufs eine bedeutsame Anerkennungserfahrung. Insofern zeigt sich in ihrem Fall offensichtlich, wie Anerkennungserfahrungen individuelle Anerkennungsansprüche formen. Deutlich wurde in Stefanies Fall schließlich, dass sie erneut das Risiko eingegangen ist, in einem institutionellen Kontext ausgegrenzt zu werden. Sie hat erstmals jedoch positive Erfahrungen mit Peers insofern gemacht, als dass sie Freunde gefunden und eine Beziehung geführt hat, jugendkulturelle Erfahrungen macht und vonseiten der anderen gefragt wird, ob sie an Unternehmungen teilnehmen möchte.

Peers werden in Stefanies Fall, ähnlich wie von Katenbrink (2014) ausgearbeitet, zu bedeutsamen signifikanten Anderen dort, wo die Familie nicht da ist. Dies ist nur möglich, da Stefanie hier bereit ist, sich und den anderen eine Chance zu geben, ihre eigenen Orientierungen zu reflektieren und zu überarbeiten. Wenngleich deutlich wird, dass sie sich an die „Me“-Bilder der anderen hier erstmals gewillt ist anzupassen, wird auch deutlich, dass sie ihre eigenen Bedürfnisse, die Identitätsanteile des „I“, dabei nicht aufgibt. Vielmehr ist das Lernen für das Abitur nach wie vor zentraler Bestandteil ihres Alltags und die schulischen Leistungen haben Priorität gegenüber dem Freizeiterleben. Dennoch ist *möglich, dass infolge der Einbettung in den Peer-Kontext ihre Zentrierung auf Leistung weniger bedeutsam für sie wird, sodass es verbunden mit dem Internatsaufenthalt zu einem „biographischen Wandlungsprozeß“ kommt, der sich auf ihre weitere Identitätsentwicklung auswirkt.*

6.4.2. Sebastian Schmidt – Das Internat als Freiraum von Anpassungsdruck an die Eltern

Im Gegensatz zu Stefanie steht *Sebastians* Einstellung: Er nutzt das Internat als jugendkulturellen Möglichkeitsraum und genießt die freie, von den Eltern kaum kontrollierbare Zeit. Die Vorbereitung auf das nahende Abitur wird dabei vernachlässigt und nimmt nur einen geringen Stellenwert für ihn ein. Gleichmaßen wurde jedoch deutlich, dass Maximilian daran glaubt, der elterlichen Mindestanforderung, das Abitur zu erreichen, gerecht werden kann. In diesem Zusammenhang hofft er auf eine baldige innere Eingebung, die dazu führt, dass er sein Verhalten zugunsten des schulischen Lernens wandelt. Mit dem Internatsaufenthalt verbunden ist dementsprechend, sich dem empfundenen elterlichen Verhaltens- und Leistungsdruck entziehen zu können.

Das Internat scheint in seinem Fall konzeptionell austauschbar zu sein. Dennoch zeigt sich die Bedeutung der Peers im Internatskontext für ihn. Dies betrifft insbesondere seine Freundin, aber auch die Internen, deren Anwesenheit allein bereits bewirkt, dass er nicht allein sein muss. Den Internatsaufenthalt kann Sebastian schließlich stückweit nutzen, um die z.T. divergierenden Erwartungen vonseiten der Eltern und Freunde besser miteinander koordinieren zu können, sodass

er unter der Woche viel Zeit mit Freunden und der Freundin verbringt und am Wochenende hinsichtlich der eigenen Handlungsentscheidungen ‚nur noch‘ zwischen den Eltern und den Freunden am Wohnort vermitteln muss. ***Mit dem Internatsaufenthalt verbunden ist folglich, sich entspannen und individuieren zu können von den Eltern, und nicht stets dem intrinsischen Druck ausgesetzt zu sein, deren Erwartungen gerecht werden zu müssen.*** Gleichzeitig bietet das Internat jugendkulturelle Möglichkeiten, und auch die Eltern haben letztlich die schulische Verantwortung an die Institution abgegeben. Insofern bietet der Internatsaufenthalt durchaus Individuierungsmöglichkeiten. Diese nutzt Sebastian für sich jedoch maßgeblich nur, insoweit sein Handeln auch den Erwartungen und Bedürfnissen der Freunde bzw. der Freundin entspricht. Folglich zeigt sich ***auch trotz Internatsaufenthalt, dass seine Identitätsentwicklung daran ausgerichtet ist, inwiefern er dem als relevant empfundenen Gegenüber gerecht wird.***

6.4.3. Maximilian Kowalski – Das Internat als Ort der Begrenzung von Individuierungsmöglichkeiten

Maximilians Erfahrung im Internat, Vergewaltigungsvorwürfen ausgesetzt gewesen zu sein, haben ihn im Umgang mit den Internen insofern geprägt, als dass er sich von ihnen distanziert hat, und seine Peergroup inzwischen aus Externen besteht. Gleichermaßen wurde durch die Vorwürfe gegen ihn die Beziehung zum heutigen Internatsleiter noch einmal mehr intensiviert, da dieser sich als zuverlässig und ihn unterstützend herausgestellt hat. Das Internat ist in Maximilians Fall positiv wirksam, nicht nur aufgrund der konzeptionellen Ausrichtung und damit verbunden der habituellen Passung zu ihm und seiner Mutter, sondern auch vor dem Hintergrund der dort gebotenen Möglichkeiten der individuellen Förderung im schulischen Bereich sowie in der Freizeit, die er zum Ausreiten sowie BMX-Fahren nutzt. Es wird deutlich, dass weniger die Internen inzwischen wesentliche Bezugspersonen im Internat für ihn darstellen als vielmehr die Externen und in K-Stadt lebenden Freunde, mit denen er das Hobby des BMX-Fahrens teilt.

Wenngleich der Internatsaufenthalt Möglichkeiten bietet, sich von der Mutter zu distanzieren, wird deutlich, dass ***die Abhängigkeit von der Mutter aufgrund seiner Übernahme der mütterlichen „Me“-Bilder weiterbesteht bzw. gerade durch den Internatsaufenthalt noch einmal mehr verstärkt wird.*** Dies führt dazu, dass die ***Individuierungsmöglichkeiten in Maximilians Fall begrenzt sind*** bzw. dazu, dass dieser Umstand überhaupt erst durch den Internatsaufenthalt hervorgerufen wurde. Individuierungsbestrebungen lassen sich in Maximilians Fall jedoch nachzeichnen insofern, als dass er plant den Vater zu verklagen und sich – anders als Sebastian – auch beruflich distanziert von mütterlichem sowie väterlichem Werdegang. Ersterem dienen die in der Türkei lebenden Verwandten in dieser Hinsicht als Vorbilder. Dennoch erschwert insbesondere seine starke Orientierung an der Mutter und deren Erwartungen die Individuierung auch im Internat. Er orientiert sich hinsichtlich des Bildungsabschlusses an ihren Erwartungen, diese möchte er nicht enttäuschen. Maximilians Mutter wünscht sich seinem Empfinden nach das Bestehen des Abiturs, er hingegen ist darauf bedacht, eine (sehr) gute Abschlussnote zu erzielen, nicht zuletzt,

um sich seinen Wunsch, Jura zu studieren und Patentanwalt zu werden, erfüllen zu können. Insofern stimmen hier mütterliche und eigene Erwartungen überein, bzw. durch die eigene berufliche Orientierung und die Werthaltungen seiner Freunde gelingt ihm – anders als Sebastian – quasi beiläufig auch die Erfüllung mütterlicher Erwartungen, ähnlich zeigt sich dies auch in Stefanies Fall. Schließlich bestimmt insbesondere der Wille, die Mutter stolz zu machen und sich zu revanchieren für ihre Investitionen sowie dafür, dass sie zu seinen Gunsten zurückgesteckt hat, seine Identitätsentwicklung maßgeblich mit.

Unter Einbezug der Fallstudien lässt sich abschließend zusammenfassen, dass der Internatsaufenthalt vor dem Hintergrund spezifischer Anerkennungserfahrungen vor dem Internatseintritt unterschiedliche Funktionen für die Jugendlichen übernimmt und diesem eine je unterschiedliche Bedeutung auch hinsichtlich der Identitätsentwicklung zukommt. So kann ebendieser damit verbunden sein, sich von den Erwartungen der Eltern zu befreien und sich zu individualisieren, dies insbesondere in Stefanies, aber auch in Sebastians Fall. Gleichmaßen kann ein solcher Aufenthalt auch als Begrenzung der eigenen Individualisierungsmöglichkeiten empfunden werden, eben dann, wenn hiermit einhergehend das Gefühl auftritt oder verstärkt wird, in der ‚Schuldigkeit‘ der Eltern resp. der Mutter zu stehen, so etwa in Maximilians Fall.

Im Folgenden soll es nun darum gehen, die Ergebnisse der Fallrekonstruktionen verstärkt im Hinblick auf das Internat als Sozialisationsinstanz zu diskutieren. Dabei wird auch der Frage nachgegangen, welche Bedeutung die pädagogische Arbeit der Erzieher für die Identitätsentwicklung der Jugendlichen hat, bevor abschließend Anschlussmöglichkeiten für Folgestudien aufgezeigt werden.

7. Das Internat als Sozialisationsinstanz im Jugendalter: Fazit und Ausblick

Jugendliche, die im Internat leben, werden allesamt damit konfrontiert, sich fernab des Elternhauses zu einer Gemeinschaft positionieren zu müssen, die vorerst aus Fremden besteht. Zwar ist dies auch eine Jugendspezifik bzw. eine Entwicklungsaufgabe des Jugendalters (vgl. hierzu Dreher/Dreher 1985 sowie 1985a), dennoch unterscheiden sich Internatler von vielen anderen Jugendlichen eben dadurch, dass sie in einer Gemeinschaft mit vorerst fremden Gleichaltrigen und Pädagogen zusammenleben. Ein Gefühl von Zugehörigkeit in außerfamilialen Kontexten zu erlangen, ist, dies wurde in dieser Untersuchung nicht zuletzt anhand der Fallstudie Stefanie Kluge deutlich, im Internat, mitunter bedeutsamer für die Identitätsentwicklung als vor dem Internatseintritt.

Anders als in vielen Landerziehungsheimen der Fall, können die von mir interviewten Heranwachsenden sowohl auf Erzieher und Lehrer als auch auf interne sowie externe Peers als Bezugspersonen zurückgreifen, denn im LEH Schwanenburg gilt nicht das „Familienprinzip“. Verbunden mit letzterem konzeptionellen Hintergrund ist schließlich, dass die Internen stark angewiesen auf die allzuständigen Pädagogen, was – so zeigen die Vorfälle an der Odenwaldschule – dazu führen kann, Übergriffe vonseiten der Pädagogen zu erdulden. So schreibt Bündel (2011, S.135):

„Auch in weltlichen Institutionen, vor allem in Internaten, liegen die Gründe für den Missbrauch an Kindern u.a. auch in den institutionellen Bedingungen, unter denen Erzieher und Kinder miteinander leben. Sie wohnen auf engstem Raum rund um die Uhr zusammen. Die Gemeinschaftsform z.B. der Odenwaldschule, war die der ‚Familien‘, die Erzieher waren Lehrer und ‚Väter‘ zugleich. Eine liebevolle ganzheitliche Zuwendung zu den Kindern gehörte zum pädagogischen Credo der Lehrer. Ihre Schüler waren ihrem das ganze Schulleben dauernden Zugriff ausgesetzt“.

Wie das Zitat zeigt und im vierten Kapitel dieser Arbeit betont wurde, geht es – um sexuelle Übergriffe zu verhindern – um die Herstellung einer Balance der antinomischen Spannung zwischen Nähe und Distanz in den pädagogischen Beziehungen. Die pädagogische Beziehung ist dabei immer als asymmetrische zu begreifen, Machtverhältnisse und Abhängigkeiten sind hier zulasten der Heranwachsenden ungleich verteilt. Die Asymmetrie darf einerseits nicht negiert werden, andererseits gilt es – dies ist womöglich gerade in reformpädagogischen Kontexten eine Herausforderung – sie „ertragbar und annehmbar auszugestalten, auf Formen der Demütigung, Beschämung und Missachtung der abhängig Unterlegenen weitestgehend zu verzichten“ (Helsper/Reh 2012, S.277).

In der vorliegenden Studie zeigen sich in keinem der Interviews Anzeichen für sexuellen Missbrauch im Internatskontext, insbesondere der Internatsleiter André Dahms ist für die Heranwachsenden von enormer Bedeutung und ein wichtiger Ansprechpartner, in Maximilians Fall wird er sogar zum „Vaterersatz“ stilisiert. Hierin zeigt sich, dass im Langerziehungsheim Schwanenburg eine Nähe zwischen Pädagogen und Heranwachsenden hergestellt werden kann, ohne dass es zu Übergriffen kommt. Der Pädagoge ermöglicht hier eine gut balancierte Spannung zwischen Nähe und Distanz. Hierauf verweisen die Interviewaussagen insgesamt auch in Bezug auf

die Lehrer und Erzieher. Auch durch die Öffnung der Institution nach außen und den Besuch der Schule auch durch Externe wird ein Austausch ermöglicht, der in geschlossenen Institutionen so nicht möglich ist.

Die Internatsgemeinschaft, so ein Ergebnis von Kalthoff (1997, S.154), wird von den Heranwachsenden als von Regeln der Institution, in welcher sie sich beobachtet fühlen und die einer festen Rhythmisierung unterliegen, durchzogen empfunden. Dies zeigt sich auch in der vorliegenden Studie: Die Internen leben in „zwei Welten“ (Kalthoff 1997, S.157), sie ‚wandeln‘ zwischen Familien- und Internatszeit. Sie wissen dabei infolge ihrer familialen Sozialisation bereits um die Rhythmisierung, Regelmäßigkeiten und Sanktionierungen im Elternhaus, müssen dies im Internatskontext jedoch erst lernen, was belastend sein kann, insbesondere vor dem Hintergrund des wiederholten ‚Umschalten- und Sich-Anpassen-Müssens‘ an jeweils gegebene Erwartungen. Hieran anschlussfähig zeigt sich anhand der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung, dass die Jugendlichen je nach gegebenen Freiräumen bzw. Regeln und Verboten im Elternhaus unterschiedlich auf die Regeln im Internat reagieren. Für die Jugendlichen können diese mit mehr Freiheiten und Möglichkeitsräumen ggü. denen des Elternhauses verbunden sein, aber auch als Begrenzung bestehender, persönlicher Freiheiten empfunden werden. Verbunden mit dem ‚Leben in zwei Welten‘ besteht jedoch auch die Gefahr, dass die Heranwachsenden sich im Falle sexueller Übergriffe nicht äußern oder gar überhört werden in der Welt außerhalb des Internats, weil ihnen, auch bedingt durch Prestige und Ruf der Institution – wie im Falle der Odenwaldschule mit Becker als Schulleiter – durch eine charismatische Führungsfigur, schlichtweg nicht geglaubt wird.

Je nachdem, wie sich Regeln und Sozialisation in der Familie gestalten, erleben und verarbeiten die Jugendlichen die mit dem Internatsaufenthalt verbundenen Strukturen, Routinen und Regeln unterschiedlich. So wurde anhand der Biografie-Rekonstruktionen in der vorliegenden Arbeit deutlich, dass die Struktur im Internat für Jugendliche ein bedeutsamer Aspekt sein kann, der ihnen (weiterhin) wichtige Orientierung und Halt bietet, so wie im Fall von Stefanie Kluge. Die Vorstrukturierung der Freizeit kann jedoch im Vergleich mit dem Leben bei den Eltern auch als belastend und einengend erlebt werden, hierauf verweist die Fallstudie Maximilian Kowalski.

Familienzeit wird von den von Kalthoff untersuchten Internatlern verbunden mit dem „Gefühl von Entspannung und ‚größerer Freiheit‘: ‚ausschlafen können‘, ‚andere Leute sehn‘, ‚nicht mehr diesen Rhythmus haben‘. Die ‚Heimfahrten‘ sind Erholungspausen im Kontinuum der Inkorporierungsarbeit internatsspezifischer Strukturen“ (ebd.). Kalthoff zufolge wird das Familienleben, welches nun vordergründig an Wochenenden und in den Ferien stattfindet, in den meisten Fällen durch Leistungskontrolle und Lernhilfe im Internat entlastet. Anhand der Ergebnisse der eigenen Untersuchung wird jedoch deutlich, dass die Familienzeit nicht per se verbunden ist mit größeren Freiheiten, sondern die Jugendlichen sich mitunter mit einem Druck konfrontiert sehen, den Eltern und Freunden am Wohnort gerecht werden zu müssen, sodass die freie Zeit hier mitunter als stark fremdbestimmt und vorstrukturiert erlebt wird, dies verdeutlicht insbesondere die Fallstudie Sebastian Schmidt. Für andere Jugendliche ist die Zeit im Elternhaus weniger eine

Familienzeit, sondern vielmehr eine Zeit des Lernens und der Einsamkeit, da Freunde am Wohnort der Eltern fehlen und familiäre Unternehmungen kaum vorhanden sind, so in der Fallstudie Stefanie Kluge.

Im Folgenden wird die Bedeutung des Internats als Sozialisationsinstanz detaillierter beleuchtet, indem hier zum Abschluss der vorliegenden Arbeit die bisherigen Ausführungen und Interpretationsergebnisse noch einmal verallgemeinernd diskutiert werden. Dabei geht es vordergründig darum, die biografische Relevanz eines Internatsaufenthalts zu beleuchten. Welche Möglichkeiten und Chancen zur Gestaltung der Biografie bietet ein solcher Institutionenbesuch? Welche Rolle spielt die familiäre Sozialisation dabei? Welche Risiken sind mit einem Internatsaufenthalt verbunden und welche Rolle spielen dabei die Peers und das pädagogische Personal im Internat? Diese und weitere Fragen sollen nun beantwortet werden, hierbei wird nicht mehr detailliert auf die einzelnen Fallstudien eingegangen. Vielmehr geht es in diesem abschließenden Kapitel um einen Beitrag zur Theoretisierung auch in Bezug auf die Bedeutung der pädagogischen Arbeit im Internat sowie darum, Anschlussmöglichkeiten für weitere Studien aufzuzeigen.

7.1. Zur biografischen Bedeutung eines Internatsaufenthalts zwischen Ermöglichung und Begrenzung von Individuierungschancen

Anhand der Fallstudien wurde bereits deutlich, dass der Internatsaufenthalt verschiedene Hintergründe hat und sich unterschiedliche Funktionen ebendieses für die Jugendlichen rekonstruieren lassen. So kann der Internatsaufenthalt den Jugendlichen²³⁰ als (1) *Schutzraum* dienen. Hiermit ist gemeint, dass Jugendliche, die vorher enorme Degradierungs- und Ausgrenzungserfahrungen im Peer-Kontext gemacht haben, im Internat einen Ort der Erholung finden, nicht zuletzt auch, da bei Mobbing durch Peers vonseiten der Erzieher – hierauf verweisen zumindest die vorliegenden Fälle – interveniert wird, aber auch, da die Jugendlichen vermehrt auf Anerkennung durch die Peers angewiesen sind, um sich zugehörig zu fühlen zu einer Gemeinschaft fernab der Familie. Die Geschichte der LEH zeigt jedoch, dass der Besuch solcher Institutionen auch ein biografischer Gefährdungsraum sein kann, eben dann, wenn Schutzbefohlene in ihren (Anerkennungs-)Bedürfnissen und aufgrund ihrer Abhängigkeiten mitunter jahrelang missbraucht werden – ohne dass jemand etwas bemerkt bzw. sagt. Die Folgen sind nicht nur der Verlust von Vertrauen in sich und Bezugspersonen, sondern neben Ess- und Schlafstörungen sowie Verhaltensauffälligkeiten langfristig etwa auch Ängste und Probleme im Bereich des (intimen) Beziehungsaufbaus (vgl. hierzu auch Reh et al. 2012, S.16) bis hin zum Suizid – wie im Falle einiger Opfer der sexuellen Übergriffe an der Odenwaldschule.

²³⁰ Im Rahmen der hier ausgeführten Überlegungen wird Bezug genommen auf andere Interviews aus dem Sample der vorliegenden Studie, sodass die hier aufgeführten Gründe für den und Funktionen des Internatsaufenthalts sich nicht ausschließlich aus den drei dargelegten Fallstudien speisen, sondern auch aus jenen Fällen, in welchen zumindest die Stegreiferzählung interpretiert wurde.

Ein weiteres, mit dem Internatsaufenthalt verbundenes Entscheidungskriterium kann sein, dass hierin (2) *letzte Möglichkeit auf das Erreichen des Abiturs* (etwa aufgrund bundeslandspezifischer Regelungen, die einen Zugang zum Abitur mitunter verwehren) gesehen wird. Darüber hinaus ist möglich, dass die Familie gerade keinen Schutzraum darstellte, z.B. aufgrund elterlicher Scheidung oder Erkrankungen der Eltern, sodass der dortige Aufenthalt als (3) *adäquate Entlastung bei familiären Problemen* dient. Dies kann auch dann der Fall sein, wenn Eltern überfordert sind mit der Erziehung und schulischen Unterstützung der Kinder oder die Kinder mit dem neuen Partner des Elternteils, bei dem es nach der elterlichen Trennung lebt, nicht zurechtkommen. Verbunden mit dem Internatsaufenthalt ist mitunter die (elterliche) Ansicht, dass das Internat bzw. die dortigen Pädagogen (4) *Möglichkeiten der Freizeitgestaltung und der Vermittlung von als bedeutsam erachteten Werten* bieten, über welche sie selbst nicht verfügen. Dies kann bedingt sein durch ein Gefühl von Überforderung, ein Allein-Erzieher-Dasein, eine Erkrankung oder ein starkes Eingebunden-Sein in den Beruf. Darüber hinaus kann der Internatsaufenthalt der (5) *Leistungssteigerung und/oder angemessenen (Hoch-)Begabtenförderung*, der (6), *Flucht vor schulischen Problemen*, aber auch als (7) *elterliche Delegation eines Bildungsaufstiegs* dienen und als (8) *Raum zur Individuierung* oder zur (9) *Lösung aus der Abhängigkeit von den Eltern* bedeutsam werden.

Ebenso kann der Aufenthalt Bestandteil einer (10) *familiären Tradition* oder hervorgerufen worden sein durch (11) *negative Erfahrungen mit dem Regelschulsystem und damit verbunden dem Festhalten an reformpädagogischen Konzepten*. Mit dem Internatsaufenthalt verbunden ist mitunter schließlich auch das Gefühl aufseiten der Jugendlichen, (12) *den Eltern ggü. in einer Bringschuld zu stehen*, was die dort gebotenen Individuierungsmöglichkeiten begrenzt. Andererseits kann die Zeit im Internat auch als (13) *jugendliches Moratorium* erlebt werden. Mit dem Aufenthalt verbunden ist darüber hinaus mitunter auch ein (14) *Zwangsmoment*, sodass die Jugendlichen sich dort nur ungern aufhalten und/oder unfreiwillig dort sind. Auch kann das Internatsaufenthalt (15) *ein aus dem Nicht-Wohlfühlen am Wohnort – etwa nach Umzug der Familie ins Ausland – resultierender Wunsch des Kindes* sein, welcher aus Integrationsschwierigkeiten in den dortigen Peer-Kontext resultiert. Letztlich können durch den Internatsaufenthalt (16) *auch Individuierungsmöglichkeiten begrenzt werden*. Diese, in den eigenen Interviews aufgefundenen, spezifischen Bedeutungen des Internatsaufenthalts finden sich z.T. bereits in der bestehenden Literatur, ergänzen diese jedoch auch um einige weitere Aspekte, die hier aus Perspektive der interviewten Jugendlichen angeführt wurden. Als (zusätzliches, in keinem Fall alleiniges) Entscheidungskriterium lässt sich dementsprechend auch herausarbeiten, dass die Jugendlichen (17) *eine andere Form des Zusammenlebens und Lernens* kennenlernen wollten oder (18) *Freunde auf Internaten* sind und Positives berichteten. Es zeigt sich anhand meines Untersuchungsfeldes, dass sich die bisher u.a. von Kalthoff (1997) bereits aufgefundenen Gründe für den Eintritt ins Internat wiederfinden lassen. Diese, vordergründig familiäre Probleme bzw. Belastungen als Auslöser charakterisierenden Aspekte lassen sich um den Aspekt des Mobbings durch Peers im öffentlich-

schulischen Rahmen, welcher zum Wechsel an das Internat führte sowie das Sich-Nicht-Wohlfühlen nach familialem Umzug, Neugier oder bundeslandspezifische Barrieren im Rahmen des Erlangens eines Hochschulzugangs erweitern. In beiden erstgenannten Fällen trugen letztlich psychische Folgebelastungen dieser Erfahrungen zum Internatsbesuch bei.

Es zeigt sich in den eigenen Interviews folglich eine Kombination mehrerer aufgezeigter Gründe für den Internatsaufenthalt ebenso wie die Tatsache, dass das Internat mitunter mehrere Funktionen gleichzeitig erfüllt. Hieran anschließend stellt sich die Frage, wie ein Internat aufgestellt sein muss, was es bieten muss bzw. was die pädagogisch Professionellen leisten müssen, sodass die Heranwachsenden den Aufenthalt positiv für sich und ihre Identitätsentwicklung nutzen und Probleme dort bearbeiten können.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie verdeutlichen, dass die Bedeutungen und Funktionen, welche mit dem Internatsaufenthalt für die Jugendbiografie verbunden sind, spezifisch zu betrachten sind vor dem Hintergrund der individuellen Erfahrungen vor dem Internatseintritt. So zeigt sich, dass das Internat dazu dienen kann, sich zu individuieren und Problemen im sowie Erwartungen vonseiten des Elternhaus(es) aus dem Weg zu gehen, aber hiermit verbunden auch als durch Fremderwartungen anderer gekennzeichnete Lebensbereiche erlebt werden kann. Deutlich wurde anhand der Schülerbiografie-Rekonstruktionen, dass die eigene Orientierung an den Erwartungen der Eltern gerade durch den Internatsaufenthalt bedingt sein kann und dazu führt, sich anzupassen und sich selbst Grenzen zu setzen. Die damit einhergehende Begrenzung der gebotenen Möglichkeiten und Freiräume im Internat muss jedoch nicht bedingt sein durch eine Orientierung an den Eltern und deren Erwartungen, sondern kann auch selbstgewählt sein aufgrund einer Zentrierung um Leistung und damit verbunden der eigenen transitorischen Orientierung. Gleichermaßen kann der Internatsaufenthalt verstanden werden als jugendliches Moratorium, sodass dort Freizeit, Freunde und Partys zentrale Momente der Jugendphase sind, während die Vorbereitung auf den Schulabschluss und damit verbunden auf die eigene Zukunft marginal erscheinen.

Es zeigt sich in allen drei rekonstruierten Fällen schließlich, dass die Jugendlichen im Internat ‚andocken‘ konnten, dies jedoch auf jeweils unterschiedliche Art und Weise. Die schulische Förderung und/oder die ausbleibenden Ausgrenzungserfahrungen bzw. das Finden von Freunden war für die einzelnen Jugendlichen jeweils zentral. Darüber hinaus zeigt sich in allen drei Fällen, dass die Zugehörigkeit zu einer Gruppe sowie das Gefühl, vonseiten der Pädagogen anerkannt zu werden, bedeutsam waren und sind für die positive Bewertung der Internatszeit. „Auf diese Weise wird verdeutlicht, dass das Ergebnis von Sozialisation inhaltlich höchst unterschiedlich aussehen und dennoch auf ein zentrales Gestaltungsprinzip sozialer Lebenspraxis zurückgeführt werden kann: die soziale Bezugnahme und die Gestaltung von Sozialbeziehungen in und durch sozialisatorische Interaktionen“ (Grundmann 2006, S.54). Damit wird deutlich, dass Erzieher zu signifikanten Anderen werden können und folglich bedeutsam werden im Rahmen des Internatsaufenthalts. Diese Jugendlichen erfahren sich im Kontext sozialer Beziehungen zu internen

und/oder externen Peers und/oder Erziehern als anerkennungswürdig und erhalten hierüber Rückmeldung zu ihrer Person sowie ein Zugehörigkeitsgefühl. Hinzu kommt in allen Fällen, dass schulische Probleme und/oder Probleme auf der Schüler-Lehrer-Ebene – anders als im regelschulischen Kontext – im Internatskontext nicht thematisiert wurden. Vielmehr wurde bezogen auf letzteren positive Erfahrungen bzw. das Ausbleiben von Konflikten im schulischen Rahmen erzählt.

Denkbar ist, dass durch die reformpädagogisch ausgerichtete Konzeption der Internatsschule und die damit verbundenen Möglichkeiten der individuellen Förderung von Stärken und Schwächen, der ganzheitlichen Betrachtung des Schülers sowie der konzeptionellen Verankerung der Förderung Hochbegabter (vgl. hierzu Kapitel 4) auch die Schüler-Lehrer-Beziehung von den Jugendlichen positiver erlebt wird und diese sich wertgeschätzt fühlen nicht nur aufgrund von Leistungen, sondern auch als Person mit Schwächen. Möglich ist aber auch, dass sich die Erwartungshaltungen der Jugendlichen an ihre Lehrer durch den Internatsaufenthalt verschoben haben, da die Erzieher hier als relevante generationale Andere fungieren, die ihnen einerseits auch beim Lernen helfen können und andererseits Ansprechpartner bei Problemen sind, sodass die Bedeutung der Lehrer als intergenerationale, außerfamiliale signifikante Andere relativiert wird. Von den drei im Rahmen der vorliegenden Arbeit rekonstruierten Fallstudien jedenfalls werden insbesondere die Erzieher als durch „pädagogische Liebe“ gekennzeichnete, bedeutsame Bezugspersonen erlebt, denen sie alles anvertrauen können und die sie unterstützen. Die „pädagogische Liebe“ im Sinne von Pestalozzi“ (Herrmann 2012, S.54) bezieht sich darauf, den Heranwachsenden zu respektieren, ihm Hilfestellung zu geben und selbstlos zu handeln, dies scheint im LEH Schwanenburg vonseiten der Pädagogen verwirklicht zu werden: „Der Erzieher, der Lehrer will nichts für sich, aber alles für das Kind, den Schüler“ (ebd.). Nähe und Distanz bilden idealerweise schließlich eine „spannungsvolle Einheit“ (Dörr 2012, S.181) und sollten nicht als Opposition gefasst werden.

Es zeigt sich schließlich fallübergreifend, dass die Möglichkeitsräume im Internatskontext andere sind als in der Familie. Damit einhergehend ergeben sich Chancen und Gefahren, die mit dem Internatsaufenthalt verbunden sind, so etwa Möglichkeiten, sich auszuprobieren und die Jugendzeit zu genießen fernab elterlicher Leistungs- und Verhaltenserwartungen sowie Kontrollmöglichkeiten. Gleichzeitig wird schulisches Lernen im Internat, wo die Eltern die schulischen Leistungen nicht mehr kontrollieren, sondern die Verantwortlichkeit an die Institutionen delegieren, mitunter vernachlässigt.

In der Literatur wurde bereits wiederholt herausgearbeitet, dass das Internat die Familie nicht ersetzen kann, dies zum Großteil auch nicht beanspruchen möchte, sondern sich vielmehr als familienergänzende Instanz versteht. Dies lässt sich auch für das Landschulheim Schwanenburg aussagen. Für Familien typische Ambivalenzen (vgl. hierzu Helsper et al. 2009) wie jene zwischen Erwartungen und Bedürfnissen und zwischen Abhängigkeit und Eigenständigkeit sowie die hohe Bedeutung emotionaler Anerkennung lassen sich auch auf die Beziehungen im Internat übertragen, wo die Jugendlichen in der Internatsgemeinschaft und/oder unter den Pädagogen nicht nur gute

Lehrer, sondern auch wichtige Ansprech- und Bezugspersonen gefunden haben, eben hierin besteht die Gefahr für eine zu intime Beziehung zwischen Erwachsenem und Heranwachsendem. Anders als im familialen Kontext sind die Pädagogen im Internat jedoch Bezugspersonen auf Zeit, ihre „(All-)Zuständigkeit“ endet, sobald sie selbst oder der Heranwachsende das Internat verlassen.

Es wird deutlich, dass es auch in der Erzieher-Internatler-Beziehung um die Anerkennung der Bedürfnisse, Besonderheit und Individualität geht, aber auch um die Zugehörigkeit als Teil der Internatgemeinschaft. In Internaten werden die Funktionen und Aufgaben der Professionellen ggü. den Pädagogen in der Regelschule allumfassender in Bezug auf den Alltag der Heranwachsenden. Die Internatpädagoginnen werden – rollenförmig begrenzt – zu unaustauschbaren Anderen, sodass die Gefahr höher ist, dass ein Zuviel an Nähe aufgebaut wird. Letzteres wird in keinem meiner Interviews angesprochen, vielmehr scheint die Balance der antinomischen Spannung zwischen Nähe und Distanz hier hergestellt zu sein.

Die Ergebnisse meiner Studie bestätigen die bestehende Literatur des Weiteren darin, dass infolge der Regelmäßigkeit und Sanktionierungen im Internat Grenzen durch die Jugendlichen individuell auszuhandeln versucht oder heimlich überschritten werden, etwa durch nächtliches Aussteigen aus dem Gebäude, heimliche Partys, Alkohol- und Tabakkonsum sowie inadäquates Benehmen (vgl. Ladenthin 2009b, S.172-186). Aber auch Drogen werden von den Jugendlichen konsumiert, zumindest bis Sanktionen drohen. Die Einhaltung der Regeln wird als wichtig erachtet und kontrolliert, dies betonten die interviewten Jugendlichen. Jedoch schilderten sie auch, dass gute Schulleistungen sowie Einsatz für andere neben der Einhaltung der Regeln dazu führen, dass vonseiten der Erzieher mehr Vertrauen gewährt wird, und somit mit kleinen „Fehlritten“ dieser Jugendlichen nachsichtiger umgegangen wird (vgl. hierzu exemplarisch die Fallrekonstruktion Maximilian Kowalski in Kapitel 5.3.). Insgesamt zeigen sich die Erzieher sowie die Internatsleitung als kooperationsbereit und verständnisvoll, so wird bei Jugendlichen ab 16 Jahren seit Jahrzehnten ein einmal wöchentlich stattfindender Treff am Abend abseits des Internatgeländes geduldet, wie aus den Interviews hervorgeht. Die Pädagogen wissen, dass dort Alkohol konsumiert wird, jedoch vertrauen sie darauf, dass die Heranwachsenden ihre Grenzen kennen und das Vertrauen nicht missbrauchen. Hier wird bereits deutlich, dass auch den Internatlern zumindest ab 16 Jahren und in Form mehr oder weniger kontrollierbarer bzw. kontrollierter Zeitfenster adoleszente Möglichkeitsräume gewährt werden. Einige der Interviewten schilderten sogar, dass diese Möglichkeiten des Probierens und Experimentierens im Internat größer sind als im – als strenger resp. konservativ erlebten – Elternhauses (vgl. hierzu die Fallrekonstruktion Stefanie Kluge in Kapitel 5.1.).

Zudem existieren „*ungeschriebene Gesetze*“: Neuankömmlinge z.B. unterstehen im Internat speziellen Regeln, sie müssen zuallererst den „*Tischdienst*“ für andere übernehmen oder damit rechnen, dass ihnen ein Streich gespielt wird, so schildert Sebastian Schmidt im Interview:

„*ungeschriebene Gesetze+ ja die Neuen müssen Tischdienst machen beim Menüabend also wenn n Neuer da is der muss automatisch Tischdienst machen [ok] das is gibts keine*

[lachend] Widerrede+ keine Ahnung der wird dann halt n bisschen öfter rumgeschickt und kommt selten zum Essen an dem Tag [ja] aber sonst und wenn nach diesem Einweihen is man dann drin das hört sich schon fast an wie ne Sekte aber so schlimm is es eigentlich nich [lacht] also is schon mich hats richtig geärgert ähm also ich hatte richtig Schiss davor weil ich echt nich wusste was sie machen [hm] aber als es dann passiert is wars dann gut ich hatte son son Zettel vor der Tür Willkommen im Schwanenburg mit som Smiley (lacht) [lacht] den hab ich immer noch aber ansonsten da gings schon hier dem Maximilian der kommt auch noch [ja] zu dir glaub ich der hatte schon ne schwere Jugend hier [lacht] den ham se wohl in Postsack gesteckt in Schrank eingesperrt“ (Orig. Interview Sebastian Schmidt (19) S.21, Z690-721).

Das Jugendleben ist, hierauf verweisen die Ergebnisse der vorliegenden Studie, auch im Internat von Experimentierräumen und Regelüberschreitungen durchzogen, diese können schließlich auch dazu verhelfen, ein Gemeinschaftsgefühl herzustellen (vgl. hierzu auch Katenbrink 2014). Letztlich wird durch konzeptionelle Ausrichtung, Regelwerk, Angebotscharakter und Freizeitmöglichkeiten im Internat immer auch eine besondere Peer-Kultur geschaffen. So formulieren die interviewten Jugendlichen wiederholt, dass Status und Besitz der Eltern für sie nicht zentral und freundschaftsstiftend seien, sondern die Internen sich gleichermaßen respektieren und erst kennenlernen, bevor sie ein Urteil fällen. Ebenso wurde in der Natur zu sein und dennoch stadtnah zu leben, wiederholt positiv hervorgehoben, dies sei hier anhand der folgenden Interviewausschnitte kurz dargestellt:

„Wir hatten auch bei andern aufm also im Internet geguckt aber das wär a finanziell nich drin gewesen und m glaub ich ähm is aufm Landschulheim Schwanenburg auch sowas ähm (.) wo jetz nich so viel auf Markenklamotten und sonst was Wert gelegt wird sondern wirklich mehr auf draußen sein [hm] also das was ich immer gemocht hab“ (Orig. Interview Stefanie Kluge (17) S.10, Z336-340).

Stefanie vergleicht das Landschulheim hier mit anderen Internaten, welche sich die Familie angeschaut hat und hebt hervor, dass Zugehörigkeit hier – anders als in anderen Internaten – weniger stark über den Besitz bestimmter Markenkleidung gestiftet wird. Sie hat im Landschulheim Schwanenburg entsprechend ihren Bedürfnissen einen Ort gefunden, der ihre Werthaltungen widerspiegelt und dessen Aufenthalt die Eltern zu finanzieren bereit sind. In anderen Interviews zeigt sich hingegen zwar, dass der Besitz von „Markenklamotten“ entgegen Stefanies Aussage sowie des Internatsauftritts in Broschüre und Internet von einigen Internen (und Externen) als ‚Muss‘ empfunden wird. Deren Nicht-Besitz scheint nicht zu sozialem Ausschluss zu führen. Vielmehr deuten sich unterschiedliche peer-kulturelle Bezüge an.

Im Internatsaufenthalt erkennen Jugendliche schließlich oftmals eine Art Übergang in die Unabhängigkeit vom Elternhaus, sie sind vermehrt auf sich selbst gestellt und gezwungen in Eigenverantwortung zu handeln, zudem fühlen sie sich dazu angehalten, Beziehungen zu anderen aufzubauen, wo die Eltern nicht vor Ort sind. Internate können folglich Freiräume schaffen, indem Neuanfänge ermöglicht und Möglichkeiten für die Identitätsentwicklung und Freizeitgestaltung fernab des eigenen Elternhauses geboten werden. Insofern kann mit dem Internatsaufenthalt und den damit verbundenen, neuen Erfahrungen ein „biographischer Wandlungsprozeß“ in Gang gesetzt

werden, dies – im schlimmsten Fall infolge einer Missbrauchserfahrung – jedoch auch in negativer Hinsicht.

Vor dem Hintergrund der jeweiligen Erwartungen sozialer Anderer zeigt sich anhand der in dieser Arbeit vorgelegten Schülerbiografie-Rekonstruktionen, dass die Orientierung an als relevant empfundenen Anderen und deren „Me“-Bildern die eigene biografische Orientierung, und damit verbunden das eigene Handeln stark mitstrukturiert im Hinblick auf die Möglichkeiten der Identitätsentwicklung und hierüber begrenzend wirken kann. Dies zeigt sich darin, dass einige Jugendliche die im Internat gebotenen Individuierungspotenziale für sich nutzen und sich von den Erwartungen der Eltern hier zunehmend ‚freimachen‘ können (vgl. hierzu die Fallstudie Stefanie Kluge), während andere sich bei objektiv betrachtet gleichen Möglichkeiten immer wieder selbst begrenzen (vgl. hierzu die Fallstudie Maximilian Kowalski). Inwiefern letzteres ausschließlich eine die Biografie prägende Problematik derjenigen Internatler ist, deren Eltern den Aufenthalt finanzieren, wo also keine finanzielle Unterstützung vom Jugendamt besteht, lässt sich anhand der in dieser Studie rekonstruierten Fallstudien nicht abschließend aussagen. Möglich ist, dass ‚Jugendamtler‘ andere familienbiografische Problematiken oder elterliche Bildungsaspirationen sowie Aufstiegserwartungen im Internat zu verarbeiten versuchen und aufgrund dieser ebenfalls daran orientiert sind, die Eltern nicht zu enttäuschen. Denkbar ist auch, dass das Gefühl, die Familie zurückgelassen zu haben in diesen Fällen zu selbst begrenzten Individuierungspotenzialen im Internat führen kann.

7.2. Zur Bedeutung biografieorientierten Arbeitens im Internat

Die Biografie-Rekonstruktionen verdeutlichen, dass biografieorientiertes Arbeiten im Internat von hoher Bedeutung für die Identitätsentwicklung der Jugendlichen ist. Auf die Bedeutung der Berücksichtigung der Biografie der Internatler verweist auch Ladenthin, wieweil dort die Auswahl von Fächern und Erwartungen im Internat eher zentral zu sein scheinen (vgl. Ladenthin 2009a, S.72). Die Jugendlichen vor allem in ihrer Anerkennungsbedürftigkeit wahr- und als Person anzunehmen wie sie sind, ihre Stärken wertzuschätzen und ihre Bedürfnisse anzuerkennen, kann dazu beitragen, dass sie ein positives Selbstbild ausbilden und sich in die Gemeinschaft der Internen integrieren können. Bedeutsam ist aufseiten des Pädagogen hierbei, allein die Bedürfnisse der Jugendlichen zu berücksichtigen und auch die eigene biografische Anerkennungsgeschichte mit daraus resultierenden Bedürfnissen reflektiert zu haben. Biografie- resp. „subjektorientierte[s]“ (Scherr 1997) Arbeiten ist in der pädagogischen Jugendarbeit bereits eine gängige Forderung. Hiermit einhergehend ist, dass „die Anerkennung der Individuen als Subjekte, als selbstbewusstseins- und selbstbestimmungsfähige Personen, [...] also nicht nur Ziel, sondern auch Methode pädagogischen Handelns“ (ebd. 2007, S.40) ist. So forderte jüngst auch Zimmermann (2015, S.260) in der Kinder- und Jugendarbeit „eine ‚Kultur der Anerkennung‘ auszubauen und Handlungskonzepte zu entwickeln, die diese ermöglichen“. Auch verweist er (ebd., S.261) auf die Bedeutung des Einnehmens einer biografischen Perspektive dort haupt- und ehrenamtlich Tätiger.

Das Wissen um die und Verstehen der „Biografie und die Lebenslage“ von Jugendlichen, so seine Ausführungen, führe dazu, dass insbesondere sozial benachteiligte Jugendliche „dann gezielt gefördert werden können“. Hiermit verbunden können die pädagogisch Tätigen sodann „verstehen, die vielfältigen Bedürfnisse, Interessen, Probleme und Bewältigungslagen als eine zielgerichtete Suche nach subjektiver Handlungswirksamkeit zu deuten“ (ebd.). Ähnlich heißt es auch bei Scherr (1997, S.65f, herv. i. O.):

„Jugendarbeit, die Jugendliche zur Selbstbestimmung befähigen will, ist also darauf angewiesen, sich umfassend mit deren Lebenswirklichkeit vor dem Hintergrund der Frage auseinanderzusetzen, welche Möglichkeiten und Beschränkungen einer selbstbestimmten Lebenspraxis Jugendliche vorfinden und welcher Beitrag pädagogisch zur Erweiterung der Selbstbestimmungsfähigkeit Jugendlicher erbracht werden kann. Dabei geht es um die Verbesserung der materiellen und sozialen Lebensbedingungen der konkreten Klientele, um eine partizipativ-demokratische Gestaltung ihres Alltagslebens, insbesondere in den Institutionen der Jugendarbeit selbst, sowie um politisch-kulturelle Lernprozesse, die Jugendliche zu einem bewußt gestalteten Leben, aber auch zur politischen Mitwirkung befähigen“.

Scherrs Ausführungen in obigem Zitat lassen sich auch auf den Internatskontext und die dort pädagogisch Tätigen übertragen: So zeigen die Fallstudien der vorliegenden Arbeit auf, wie bedeutsam es ist, dass die Erzieher, aber auch die Lehrer, den Jugendlichen Individuierungsmöglichkeiten nicht verwehren. Vielmehr liegt ein Potenzial ihrer Tätigkeit darin, den Jugendlichen „zur Erweiterung der Selbstbestimmungsfähigkeit“ zu verhelfen ebenso wie dazu, sich als gleichwertiges, zur Partizipation aufgerufenes Gemeinschaftsmitglied zu erleben. Hierüber können die Heranwachsenden sodann nicht nur Selbstachtung, sondern auch Selbstwert und Selbstvertrauen aufbauen infolge der Zugehörigkeit zur Internatengemeinschaft, der Anerkennung ihrer Individualität und infolge des Vorfindens von Pädagogen und Peers auch als Vertrauensperson.

Die Internen sind Teil einer Gemeinschaft und verfügen damit verbunden über spezifische Aufgaben. Dies betrifft die Hausordnung und dort zu erledigende Aufgaben sowie die Verantwortung für die Anderen auch dadurch, etwa Haussprecher zu sein. Im Internat, dies wird hier deutlich, können sich die Jugendlichen als mit Rechten ausgestattet erleben, die sie mitunter vonseiten ihrer Eltern nicht gewährt bekommen. Gleichmaßen sehen sie sich oftmals mit Pflichten konfrontiert, welche sie im Elternhaus nicht haben, dies betrifft Frühstücksregelung ebenso wie die stark vorstrukturierte Freizeit im Internat.

Im Internatskontext bietet schließlich ein Wissen um die Erfahrungen vor der Internatszeit aufseiten der Pädagogen – insbesondere der Erzieher – die Möglichkeit, adäquat zu reagieren und Möglichkeiten zugunsten der Identitätsentwicklung der Jugendlichen bereitzustellen. In Maximilians Fall zeigt sich, dass das Handeln der Erzieher ebenso wie der Lehrer im Internat zumindest nicht dazu führt, dass Individuierungsmöglichkeiten zusätzlich begrenzt werden. Vielmehr erhält Maximilian ‚kleine‘ (schwer kontrollierbare) Freiräume, etwa indem geduldet wird, dass er nachts „aussteigt“, was auf das Vertrauen der Erzieher in ihn verweist. André Dahms ist ein zentraler signifikanter Anderer für ihn geworden, aus Maximilians Bezeichnung dessen als

„Vaterersatz“ geht hervor, dass er für ihn zu einem Teil der Familie geworden ist und er hier Akzeptanz, Rückhalt und Unterstützung erfährt, die er vom eigenen Vater nie erfuhr. Hierin zeigt sich beispielhaft wie Pädagogen gemäß ihrem Professionsverständnis agieren sollten: André Dahms ermöglicht eine durch „pädagogische Liebe“ gekennzeichnete Beziehung, ohne dabei übergriffig zu werden, vielmehr stellt er Maximilians Bedürfnisse ins Zentrum seines Handelns und ist für diesen wichtiger Ansprechpartner und bedeutsame Bezugsperson zugleich.

In Stefanies Fall zeigt sich, dass insbesondere die Erzieher daran beteiligt sind, dass sie sich wohl und vergleichsweise gut integriert fühlt. Zudem wurde deutlich, dass die Erzieher mit ihrem Handeln Individuierung aufseiten Stefanies ermöglichen, etwa indem sie dulden, dass sie in ihrem Beisein ein Bier trinkt oder mit männlichen Peers Zeit verbringt, Handlungen, die vonseiten ihrer Mutter mit Anerkennungszügen verbunden wären. Die Lehrer werden hier beschrieben als diejenigen, die sie adäquat fördern.

Bei Sebastian fungieren die Erzieher vordergründig als Regelsetzer, er macht dort jedoch die Erfahrung, dass Regeln aushandelbar sind und nächtliches Aussteigen nicht von jedem Erzieher sanktioniert wird. Dennoch zeigt sich auch in seinem Fall ebenso wie bei Maximilian und Stefanie, dass er über Erzieher verfügt, die als Vertrauenspersonen fungieren, diesen gegenüber ist er bereit, sich und seine Geheimnisse anzuvertrauen.

Mit Scherr (2007, S. 39) gesprochen dürfen in „auf Subjekt-Bildung zielende[r] Pädagogik [...] die subjektiven Erfahrungen, das lebenspraktische Wissen, die Ängste und Hoffnungen ihrer Adressaten nicht ignoriert oder für unbedeutend erklärt“, sondern müssten aufgegriffen „und als wichtig betrachtet“ werden. So zeigt sich in allen drei, im Rahmen der vorliegenden Studie rekonstruierten Fällen, dass die Pädagogen im Internat Individuierungschancen bieten und die Jugendlichen als Individuen ernst nehmen. Verbunden mit biografieorientierter Internatpädagogik und schließlich mit einem an den Jugendlichen orientierten Handeln des Pädagogen ist folglich die Chance, deren Bedürfnissen gerecht zu werden und ihnen Partizipations- und Mitbestimmungsrechte zu gewähren. Dies betrifft die Möglichkeiten der Freizeitgestaltung und Integration der Jugendlichen in die Gemeinschaft der Internen, aber auch z.B. die Häuserwahl oder gemeinsame Aktivitäten ebenso wie die Wertschätzung von Stärken und die Akzeptanz von Schwächen der Internatler. Ein solches Handeln führt sodann dazu, dass die Jugendlichen Selbstvertrauen, -achtung und -wert ausbilden können, und damit verbunden dazu, dass sie sich als zugehörig und selbstwirksam erleben, was sich wiederum positiv auf die wahrgenommenen Individuierungsmöglichkeiten auswirken kann.

In dem von mir für die Durchführung der Studie ausgewählten Internat gibt es – so wurde mir vom stellvertretenden Internatsleiter geschildert und geht z.T. auch aus den Broschüren der Institution hervor – etwa ein Erstgespräch, in welchem auch die familialen Erfahrungen der Jugendlichen thematisiert werden. Schließlich wird von jedem Internen eine Akte angefertigt, in welcher sich seine Biografie (in groben Zügen) nachlesen lässt. Es zeigt sich in den Interviews, wie bedeutsam der erfahrene Rückhalt durch die Pädagogen im Internat für die Jugendlichen ist, dies gerade vor

dem Hintergrund der Abwesenheit der Eltern (und Freunde). Die Pädagogen dienen als Rückhalt und Stütze, gleichzeitig bieten sie Orientierung und vermitteln, dass die Jugendlichen – trotz ihrer Schwächen und Probleme – anerkennungswürdig sind. An den Erfahrungen der Jugendlichen anzusetzen und sich über deren Hobbies und Probleme in Kenntnis setzen zu lassen, ermöglicht schließlich, ihren Bedürfnissen und Interessen gerecht zu werden, sie in ihren Stärken zu fördern und Möglichkeiten des Austestens zu bieten. Darüber hinaus lassen sich auch bisher unbekannte Angebote finden und hierüber neue Interessen und Stärken entdecken. Die Jugendlichen können sich für die Gemeinschaft der Internen aufgrund ihrer spezifischen Fähigkeiten und Erfahrungen als bedeutsam erfahren, etwa als zugewiesener Lernpartner, aber auch als Experte im Rudern, Reiten oder aufgrund ihres musikalischen Talents. Hierüber erlangen sie schließlich nicht nur eine besondere Form der Aufmerksamkeit und Wertschätzung ihrer Fähigkeiten, sondern damit verbunden erleben sie sich auch als bedeutsam für das Funktionieren der Gemeinschaft, und folglich als unersetzbar und einmalig. Nicht zuletzt aufgrund der in jüngerer Vergangenheit bekannt gewordenen Missbrauchsvorfälle sei abschließend zu betonen, dass ein biografieorientiertes und an den Bedürfnissen der Heranwachsenden ausgerichtetes Arbeiten auch für die Pädagogen im Internat unabdingbar ist.

7.3. Anschlussmöglichkeiten für Folgestudien

In der vorliegenden, im empirischen Teil auf die Rekonstruktion dreier Jugendbiografien begrenzten Studie war weder eine sinn- noch eine soziogenetische Typenbildung zur Identitätsentwicklung jugendlicher Internatler Gegenstand der Untersuchung, hierauf wurde bereits hingewiesen. Gleichmaßen ist eine Grenze dieser Studie, nur Einblick geben zu können in den Aufenthalt Jugendlicher in ein und derselben Institution. Die ausführliche Darstellung der Jugendbiografien und die Auswahl nur einer Institution ermöglichen dabei einerseits eine ausführliche Darstellung von Biografien sowie eine Interpretation ebendieser aus anerkennungstheoretischer Perspektive. Darüber hinaus bzw. hiermit verbunden ist, dass die Verwendung der Fallstudien für andere Forschungskontexte sowie die praktische pädagogische Arbeit mit Jugendlichen möglich wird. Auch bietet die Studie einen Einblick in die individuelle Verarbeitung desselben Institutionenbesuchs aus gesamtbioграфischer Perspektive und die biografische Bedeutung derselben Institution für die Jugendlichen.

Eine Anschlussmöglichkeit für Folgestudien wäre entsprechend, Internate mit anderen konzeptionellen Hintergründen, etwa konfessionsgebundene oder elitäre Einrichtungen, aufzusuchen und diese Jugendlichen hinsichtlich ihrer biografischen Hintergründe und der spezifischen Bedeutung des Internatsaufenthalts zu untersuchen. Möglich wäre auch, sich anzuschauen, welche spezifische Bedeutung die pädagogisch Tätigen in anderen Internaten haben, inwiefern sie die Individuierung behindern oder begünstigen. Interessant wäre dabei auch ein Vergleich anzustellen von Internen, die mit dem Modell des „Familienprinzips“ leben, denn hier bestehen wahrscheinlich Unterschiede in der pädagogischen Beziehung zwischen Erwachsenen

und Heranwachsendem, eben weil die Pädagogen mehrere Funktionen und Aufgaben innehaben. Auch wäre wichtig, noch einmal genauer zu schauen, inwiefern die Bedeutung der Lehrer als signifikante Andere im Internatskontext abnimmt aufgrund der Anwesenheit von Erziehern, die – so zeigen die Ergebnisse meiner Studie – hier vordergründig als außerfamiliale intergenerationale signifikante Andere fungieren. Möglicherweise eignet sich in diesem Kontext auch ein Vergleich mit pädagogisch tätigen Professionellen im Kontext der Heimerziehung²³¹ sowie im außerschulischen Bereich (vgl. hierzu z.B. Schwanenflügel 2015). Denkbar ist zudem, dass ein Vergleich zwischen öffentlicher Schule und Internat – gerade in Bezug auf ganztagschulische Konzepte – fruchtbar wäre, ebenso wie eine Untersuchung Externer und Interner hinsichtlich der Anerkennungsproblematiken, mit welchen die Jugendlichen jeweils konfrontiert werden. Hier wäre interessant zu untersuchen, wie Internatler diese – im Vergleich mit jenen Jugendlichen, die (noch) bei ihren Eltern leben – bewältigen.

Ein weiterer notwendiger Schritt, um die Lebenswelt Internat aus Sicht der Internen aus gesamtbiografischer Perspektive näher zu betrachten, wäre, „Jugendamtler“ in die Studie mit einzubeziehen und einerseits danach zu fragen, warum diese Jugendlichen aufgenommen wurden. Andererseits wäre eine mögliche Perspektive, zu untersuchen, welche biografische Bedeutung vor dem Hintergrund von Anerkennungserfahrungen das Internat für diese Internen hat. Fruchtbar ist sicherlich ebenso, die Aufenthaltsdauer im Internat und die damit verbundenen Differenzen im Erleben und Bewerten der Familien- und Internatszeit sowie im Verarbeiten von Problematiken stärker zu berücksichtigen als dies in der vorliegenden Studie geschehen ist. Möglicherweise wäre in diesem Kontext gewinnbringend, Absolventen der jeweiligen Institutionen biografisch zu interviewen und dabei der Frage nachzugehen, welche Bedeutung der Internatsaufenthalt retrospektiv für die Jugendlichen hat und inwiefern dieser ihre Identitätsentwicklung mitbestimmt (hat). So wäre in Bezug auf meine Fallstudien interessant zu erfahren, ob Maximilian den Schritt, das Internat vorzeitig zu verlassen und sich damit einhergehend von der Mutter zu individualisieren – gewagt, ob Sebastian das Abitur ohne viel Lernaufwand oder mit einem noch vorher eintretenden Einstellungswandel bestanden hat, und ob Stefanie ihre Identitätsentwicklung durch die Erfahrungen mit den Peers im Internat zukünftig weniger um Leistung zentriert und Vertrauen in die Beziehungen zu insbesondere gleichgeschlechtlichen Gleichaltrigen gewinnen konnte.

Vor dem Hintergrund der marginalen aktuellen Literaturlage in diesem Forschungsfeld wären schließlich in jedem Falle weitere Folgestudien aus gesamtbiografischer Perspektive wünschenswert. Denkbar ist, dass ein Einbezug auch von Eltern und damit einhergehend eine Mehrebenenanalyse, z.B. unter Einbezug zusätzlicher Elterninterviews oder Familieninteraktionen

²³¹ Hiermit sind jene Institutionen gemeint, welche laut SGB VIII unter „Leistung der Hilfe zur Erziehung“ fallen und im Gegensatz zum „normalen“ Internatsaufenthalt initiiert werden mithilfe eines Hilfeplanverfahrens. Der Besuch eines solchen Kinder- und Jugendheims bzw. einer Wohngruppe wird sozialpädagogisch begründet und dient per se der Erziehungshilfe, ursächlich für einen Besuch sind hierbei vordergründig eine Kindeswohlgefährdung und/oder Problembelastungen. Neben einer sozialpädagogischen Begründung existieren im Internat hingegen auch die schulorganisatorische sowie die lernpsychologische (vgl. Ladenthin 2009a, S.14).

bzw. -gespräche, fruchtbar ist für die Frage danach, wie sich die Identitätsentwicklung bei Internatlern rekonstruieren lässt, und welche Bedeutung dem Internat dabei vor dem Hintergrund auch familialer Anerkennungserfahrungen zukommt.

Transkriptionslegende

An dieser Stelle sollen kurz einige Hinweise zu den Transkriptionsregeln²³² folgen, auf welche in der vorliegenden Arbeit zurückgegriffen wurde: Alle Interviews wurden wortgetreu abgetippt, auch Dialekt, Tonlage und Sprechgeschwindigkeit wurden dabei einzufangen und festzuhalten versucht. Interpunktionszeichen (?!..) wurden gänzlich weggelassen, um Betonungen nicht vorzugeben. Zahlen von eins bis zwölf wurden ausgeschrieben. In den, in dieser Arbeit dargelegten Interviewausschnitten wurden z.T. nachträglich von mir Wörter eingeschoben oder entfernt, entsprechende Veränderungen des Interviewtranskripts wurden mit „{..., Anm. J.-L.R.}“ gekennzeichnet. Weitere Spezifika im Transkriptionsvorgehen sollen hier zur besseren Nachvollziehbarkeit kurz tabellarisch angeführt werden:

▪ I:	Interviewer
▪ XYm/w:	Anfangsbuchstabe des Namens des Interviewten, ggf. mit Angabe des Geschlechts
▪ [laut], [leise], [schnell], ▪ [lachend], [fragend], ▪ [betont deutlich] etc.	zur Charakterisierung einzelner herausstechender Stellen, Charakterisierung endet mit „+“ oder wenn eine neue erfolgt
▪ Wortab=	Wortabbruch
▪ Wort=Wort	Wortverbindung
▪ (?)	Wort nicht zu verstehen
▪ (??)	zwei Wörter nicht zu verstehen
▪ (???)	drei oder mehr Wörter nicht zu verstehen
▪ (Wort)	vermuteter Wortlaut
▪ (.)	ca. 1 Sekunde Pause
▪ (..)	ca. 2 Sekunden Pause
▪ (...)	ca. 3 Sekunden Pause
▪ (...x)	mehr als 3 Sekunden Pause plus Zeitangabe der Pausendauer in Sekunden
▪ {Person: nein}	Sprechen einer 3. Person unter Angabe der Person
▪ ((es klingelt))	nicht zur Interviewsituation gehörende Vorkommnisse
▪ [mhm], [lacht], usw.:	kurze (verbale/nonverbale) Äußerung des gerade <u>nicht</u> Sprechenden (eingefügt in die Sprechsequenz des Sprechenden)
▪ (lacht), (räuspert sich), usw.:	kurze nonverbale Äußerungen des gerade Sprechenden

* Wenn im Interview nicht das ganze Wort gedehnt wird, wurden nur die entsprechenden Buchstaben mehrfach geschrieben (Bsp. Hallooo).

²³² Das Transkriptionsvorgehen folgte dabei keinem in einem Lehrbuch dargestellten, sondern orientierte sich vielmehr an jenen von Dr. Alena Berg im Rahmen eines DFG-Forschungsprojektes unter Leitung von Prof. Dr. Jutta Ecarius erstellen Transkriptionsregeln.

Literatur

Abels, H.: Identität. Über die Entstehung des Gedankens, dass der Mensch ein Individuum ist, den nicht leicht zu verwirklichenden Anspruch auf Individualität und die Tatsache, dass Identität in Zeiten der Individualisierung von der Hand in den Mund lebt. 2. Auflage. Wiesbaden. VS 2010

Alfermann, D.: Psychosoziale Entwicklung und ihre Bedeutung für die Geschlechterordnung im Sport. In: Hartmann-Tews, I.; Rulofs, B. (Hrsg.): Handbuch Sport und Geschlecht. Hofmann. Schorndorf 2006, S.68-77

Alheit, P.: Identität oder „Biographizität“? Beiträge der neueren sozial- und erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung zu einem Konzept der Identitätsbildung. In: Griese, B. (Hrsg.): Person – Subjekt – Identität? Gegenstände der Rekonstruktion in der Biographieforschung. Wiesbaden. VS 2010, S.219-250

Anhut, R.; Heitmeyer, W.: Desintegration, Anerkennungsbilanzen und die Rolle sozialer Vergleichsprozesse. In: Heitmeyer, W.; Imbusch, P. (Hrsg.): Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft. Ein Reader zur Ordnungsproblematik moderner Gesellschaften. Wiesbaden. VS 2005, S.75-100

Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen (Hrsg.): Handbuch freie Schulen. Pädagogische Positionen, Schulformen und Schulen im Überblick. Reinbek. Rowohlt 1999

Backes, O.: Jugendhilfe in Internaten. Konzepte, Praxis und Entwicklung stationärer Jugendhilfe in Internaten in freier Trägerschaft. Frankfurt a.M. Peter Lang 2000

Balzer, N.: Die Moral der Anerkennung: Zum Zusammenhang von Autonomie und Anerkennung (Axel Honneth). In: ebd.: Spuren der Anerkennung. Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie. Wiesbaden. Springer VS 2014, S.49-173

Balzer, N.: Spuren der Anerkennung. Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie. Wiesbaden. Springer VS 2014a

Balzer, N.; Ricken, N.: Anerkennung als pädagogisches Problem – Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, A.; Thompson, C. (Hrsg.): Anerkennung. Respect. Paderborn. Schöningh 2010, S.35-87

Barz, H.: Internate. Chancen außerfamiliärer Erziehung: Internate und Tagesinternate. Vortrag auf der Jahrestagung 2005 des Verbands Katholischer Internate und Tagesinternate (V.K.I.T.) e.V. Online abrufbar unter: https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/BF/Barz/Tagungsbeitraege/Barz-Chancen_ausserfamiliärer_Erziehung-Internate_und_Tagesinternate.pdf (Stand 09.04. 2015)

Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. 1.Auflage. Frankfurt a.M. Suhrkamp 1986

Beck, U.: Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Politisierung der Moderne. In: Beck, U.; Giddens, A.; Lash, S.: Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt a.M. Suhrkamp 1996, S. 19-112

Beck, U.: Jenseits von Klasse und Nation: Individualisierung und Transnationalisierung sozialer Ungleichheiten. In: Soziale Welt 59 (2008), S.301-325

Beck, U.; Beck-Gernsheim, E.: Nicht Autonomie, sondern Bastelbiographie. Anmerkungen zur Individualisierungsdiskussion am Beispiel des Aufsatzes von Günter Burkart. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 22 (3). Stuttgart. Enke Verlag 1993, S.178-187

-
- Becker, G.: Die deutschen Landerziehungsheime. In: Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen (Hrsg.): Handbuch freie Schulen. Pädagogische Positionen, Schulformen und Schulen im Überblick. Reinbek. Rowohlt 1999, S.171-208
- Bedorf, T.: Verkennende Anerkennung. Über Identität und Politik. Frankfurt a.M. Suhrkamp 2010
- Bedorf, T.: Andere. Eine Einführung in die Sozialphilosophie. Bielefeld. Transcript 2011
- Benjamin, J.: Die Fesseln der Liebe: Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht. Frankfurt a.M. Fischer 1993
- Benjamin, J.: Phantasie und Geschlecht. Psychoanalytische Studien über Idealisierung, Anerkennung und Differenz. Stroemfeld Verlag1993 sowie Frankfurt a.M. Fischer 1996
- Benjamin, J.: Der Schatten des Anderen. Intersubjektivität, Gender, Psychoanalyse. Frankfurt a.M./Basel. Nexus 2013
- Bernart, Y.; Krapp, S.: Das narrative Interview. Ein Leitfaden zur rekonstruktiven Auswertung. Landau. Verlag Empirischer Pädagogik 2005
- Bittlingmayer, U.H.: Grundzüge einer mehrdimensionalen sozialstrukturellen Sozialisationsforschung. In: Grundmann et al. (Hrsg.): Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz. Münster. LIT 2006, S.37-55
- Böhnisch, T.: Gruppenbild ohne Damen? Selbstkonstitution einer gesellschaftlichen Elite. In: Hradil, S.; Imbusch, P. (Hrsg.): Oberschichten – Eliten – Herrschende Klassen. Opladen. Leske + Budrich 2003, S.175-192
- Bohnsack, F.: Wie Schüler die Schule erleben. Zur Bedeutung der Anerkennung, der Bestätigung und der Akzeptanz von Schwäche. Opladen/Farmington Hills. Barbara Budrich 2013
- Bohnsack, R.: Generation, Milieu und Geschlecht: Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen. Leske + Budrich 1989
- Bohnsack, R.: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. 4. Auflage. Opladen. Leske + Budrich 2000
- Bohnsack, R.: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 8. Auflage. Opladen/Farmington Hills. Barbara Budrich 2010
- Bohnsack, R.: Qualitative Evaluationsforschung und dokumentarische Methode. In: Bohnsack, R.; Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.): Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen/Farmington Hills. Barbara Budrich 2010a, S.23-62
- Bohnsack, R.: Dokumentarische Methode. In: Bohnsack, R.; Marotzki, W.; Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage. Opladen u.a. Barbara Budrich 2011, S.40-44
- Bohnsack, R.: Habitus, Norm und Identität. In: Helsper, W.; Kramer, R.-T.; Thiersch, S. (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden. Springer VS 2014, S.33-53

-
- Bohnsack, R.; Nentwig-Gesemann, I.; Nohl, A.-M.: Einleitung. Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: ebd. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. 3., aktual. Auflage. Wiesbaden. Springer VS 2013, S.9-32
- Bohnsack, R.; Loos, P.; Schäffer, B.; Städtler, K.; Wild, B.: Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen. Opladen. Leske + Budrich 1995
- Bourdieu, P.: Kritik der theoretischen Vernunft. In: ebd.: Sozialer Sinn. 1. Auflage. Frankfurt a.M. Suhrkamp 1987, S.47-258
- Bourdieu, P.: Widersprüche des Erbes. In: Bourdieu, P. et al. (Hrsg.): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. unveränd. Nachdruck. Konstanz. UVK 2008, S.651-658
- Brake, A.: Der Bildungsort Familie. Methodische Grundlagen der Untersuchung. In: Büchner, P.; Brake, A. (Hrsg.): Bildungsort Familie. Wiesbaden. VS 2006, S.49-79
- Bremer, H.; Lange-Vester, A.: Zur Entwicklung des Konzepts sozialer Milieus und Mentalitäten. In: ebd. (Hrsg.): Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen. 2., aktual. Auflage. Wiesbaden. Springer VS 2014
- Büchner, P.: „Die woll'n irgendwie nich...“ Wenn Kinder keinen Anschluß finden. In: Büchner, P.; Bois-Reymond, M. du; Ecarius, J.; Krüger, H.-H.: Teenie-Welten. Aufwachsen in drei europäischen Regionen. Opladen. Leske + Budrich 1998, S.261-272
- Büchner, P.: Individuelle Bildung als kollektive Investitionsleistung. In: Ecarius, J.; Friebertshäuser, B. (Hrsg.): Liberalität, Bildung und Biographie. Opladen. Leske + Budrich 2005, S.176-201
- Büchner, P.: Der Bildungsort Familie. Grundlagen und Theoriebezüge. In: Büchner, P.; Brake, A. (Hrsg.): Bildungsort Familie. Wiesbaden. VS 2006, S.21-47
- Büchner, P.: Zur Einführung: Die Familie als Bildungsort. In: Büchner, P.; Brake, A. (Hrsg.): Bildungsort Familie. Wiesbaden. VS 2006a, S.11-20
- Büchner, P.: Familie als Bildungsinstanz. In: Mertens, G.; Frost, U.; Böhm, W.; Ladenthin, V. (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band III/1 Familie-Kindheit-Jugend-Gender. Paderborn. Schöningh 2009, S.155-175
- Büchner, P.; Brake, A.: Transmission von Bildung und Kultur in Mehrgenerationenfamilien im komplexen Netz gesellschaftlicher Anerkennungsbeziehungen. Resümee und Ausblick. In: ebd. (Hrsg.): Bildungsort Familie. Wiesbaden. VS 2006, S.255-277
- Büchner, P.; Brake, A. (Hrsg.): Bildungsort Familie. Wiesbaden. VS 2006a
- Brachmann, J.: Reformpädagogik zwischen Re-Education, Bildungsexpansion und Missbrauchsskandal. Die Geschichte der Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime 1947-2012. Bad Heilbrunn. Klinkhardt 2015
- Bündel, H.: Sexuelle Gewalt in schulischen Institutionen. Hintergründe, Analysen, Prävention. Frankfurt a.M. Verlag für Polizeiwissenschaft 2011
- Burgsmüller, C.; Tilmann, B.: Abschlussbericht über die bisherigen Mitteilungen über sexuelle Ausbeutung von Schülern und Schülerinnen an der Odenwaldschule im Zeitraum 1960 bis 2010. Wiesbaden/Darmstadt 2010. Online abrufbar unter:

[http://www.anstageslicht.de/fileadmin/user_upload/Geschichten/Missbrauch - eine unendliche Geschichte auch in Deutschland/OSO Abschlussbericht2010.pdf](http://www.anstageslicht.de/fileadmin/user_upload/Geschichten/Missbrauch_-_eine_unendliche_Geschichte_auch_in_Deutschland/OSO_Abschlussbericht2010.pdf) (Zugriff am 12.09.2016)

Burgsmüller, C.; Tilmann, B.: Aktualisierung des vorläufigen Abschlussberichts vom 17.12.2010 über sexuelle Ausbeutung von Schülern und Schülerinnen an der Odenwaldschule im Zeitraum von 1960 bis 2010. Wiesbaden 2012. Online abrufbar unter: http://www.odenwaldschule.de/fileadmin/user_upload/user_upload/service/verantwortung/aktualisierung_a_bericht_03_12.pdf (Zugriff am 12.09.2016)

Combe, A.; Helsper, W.: Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie. Weinheim. Deutscher Studienverlag 1994

Deppe, U.: Die Bedeutung von Peerbeziehungen in Biografien von schulischen Absteigern. In: Krüger, H.-H.; Köhler, S.-M.; Zschach, M. (Hrsg.): Teenis und ihre Peers. Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit. Opladen/Farmington Hills. Barbara Budrich 2010, S.131-146

Deppe, U.: Freizeitorientierung bei 13-Jährigen und ihren Eltern und die Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Krüger, H.-H.; Deinert, A.; Zschach, M. (Hrsg.): Jugendliche und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiografien in einer Längsschnittperspektive. Opladen/Berlin/Toronto. Barbara Budrich 2012, S.205-220

Deppe, U.; Kastner, H.: Exklusive Bildungseinrichtungen in Deutschland. Entwicklungstendenzen und Identifizierungshürden. In: Helsper/Krüger (Hrsg.): Elite und Exzellenz im Bildungssystem. Nationale und internationale Perspektiven. ZfE Sonderheft. Wiesbaden. Springer VS 2014, S.263-282

Deppe, U.: Jüngere Jugendliche zwischen Familie, Peers und Schule. Zur Entstehung von Bildungsungleichheit an außerschulischen Bildungsorten. Wiesbaden. Springer VS 2015

Dörr, M.: Intime Kommunikation in professionellen pädagogischen Beziehungen. Konsequenzen für die professionelle Nähe- und Distanzregulation. In: Thole, W.; Baader, M.; Helsper, W.; Kappeler, M.; Leuzinger-Bohleber, M.; Reh, S.; Sielert, U.; Thompson, C. (Hrsg.): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen u.a.. BB 2012, S.174-185

Dreher, E.; Dreher, M.: Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte. In: Liepmann, D.; Stiksrud, A.: Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz. Göttingen. Dr. C. J. Hogrefe 1985, S.56-70

Dreher, E.; Dreher, M.: Wahrnehmung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Fragen, Ergebnisse und Hypothesen zum Konzept einer Entwicklungs- und Pädagogischen Psychologie des Jugendalters. In: Oerter, R. (Hrsg.): Lebensbewältigung im Jugendalter. Weinheim. VCH 1985a, S.30-61

Durkheim, E.: Erziehung, Moral und Gesellschaft. Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903. 1. Auflage. Frankfurt a.M. Suhrkamp 1984

Ecarius, J.: Familienerziehung im historischen Wandel. Eine qualitative Studie über Erziehung und Erziehungserfahrung von drei Generationen. Opladen. Leske + Budrich 2002

Ecarius, J.: Biografie, Lernen und Familienthemen in Generationsbeziehungen. In: ZfPäd 4/2003, S.534-549

Ecarius, J.: Familienerziehung. In Ecarius, J. (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden. VS 2007, S.137-156

Ecarius, J.: Jugend und Familie. Stuttgart. Kohlhammer 2009

Ecarius, J.: Familieninteraktion – Identitätsbildung und Kultur – soziale Reproduktion. In: Müller, H.-R.; Ecarius, J.; Herzberg, H. (Hrsg.): Familie, Generation und Bildung. Beiträge zur Erkundung eines informellen Lernfeldes. Opladen/Farmington Hills. Barbara Budrich 2010, S.17-32

Ecarius, J.; Wahl, K.: Bildungsbedeutsamkeit von Familie und Schule. Familienhabitus, Bildungsstandards und soziale Reproduktion – Überlegungen im Anschluss an Pierre Bourdieu. In: Ecarius, J. (Hrsg.): Familie und öffentliche Erziehung. Wiesbaden. VS 2009, S.13-29

Ecarius, J.; Franke, K.: Biografische Lernprozesse von Jugendlichen in segregierten Milieus. Individuierungsprozesse in Familie, Schule und Jugendclub. In: Coelen, T.; Gusinde, F. (Hrsg.): Was ist Jugendbildung? Positionen – Definitionen – Perspektiven. Weinheim/München. Juventa 2011, S.123-134

Ecarius, J.; Eulenbach, M.; Fuchs, T.; Walgenbach, K.: Jugend und Sozialisation. Wiesbaden. VS 2011

Eckert, R.: Die Dynamik jugendlicher Gruppen. Über Zugehörigkeit, Identitätsbildung und Konflikt. Weinheim/Basel. Juventa 2012

Eickelpasch, R.; Rademacher, C.: Identität. 2. unveränderte Auflage. Bielefeld. Transcript 2010

Erikson, E.H.: Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. 7. Auflage. Frankfurt a.M. Suhrkamp 1981

Erikson, E.H.: Der vollständige Lebenszyklus. 4. Auflage. Frankfurt a.M. Suhrkamp 1998

Equit, C.: Gewaltkarrieren von Mädchen. Der „Kampf um Anerkennung“ in biografischen Lebensverläufen. Mit einem Geleitwort von Prof. Dr. Lothar Wigger. Wiesbaden. VS 2011

Fend, H.: Entwicklungspsychologie des Jugendalters. 3. Auflage. Weinheim/Basel. Beltz 2005

Ferchhoff, W.: Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile. Wiesbaden. VS 2011

Fuchs-Heinritz, W.: Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden. 4. Auflage. Wiesbaden. VS 2009

Fuchs-Heinritz, W.; Kili, D.; Lautmann, R.; Ramm, O.; Stährli, U.; Weischer, C.; Wienold, H. (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie. 5., überarb. Auflage. Wiesbaden. VS 2011

Füller, C.: Kein Kind wird beweint. In: Miller, D.; Oelkers, J. (Hrsg.): Reformpädagogik nach der Odenwaldschule – Wie weiter? Weinheim/Basel. Beltz Juventa 2014, S.171-186

Galuske, M.: Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 8. Aufl. Weinheim/München. Juventa 2009

Gardemin, D.: Mittlere Arbeitnehmersmilieus und Strategien der Respektabilität. In: Bremer, H.; Lange-Vester, A. (Hrsg.): Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen. 2. aktual. Auflage. Wiesbaden. Springer VS 2014, S.312-335

Gerhard, A.-K.: Autonomie und Nähe. Individuationsentwicklung Jugendlicher im Spiegel familiärer Interaktion. Weinheim/München. Juventa 2005

Gibson, A.; Helsper, W.: Erziehung und Bildung der „Auserwählten“ – Privatschule und deren „Elite“-Anspruch. In: Ullrich, H.; Strunck, S. (Hrsg.): Private Schulen in Deutschland. Entwicklungen – Profile – Kontroversen. Wiesbaden. Springer VS 2012, S.225-245

Goffman, E.: Asyl. Über die soziale Situation psychischer Patienten und anderer Insassen. 1. Auflage. Frankfurt a.M. Suhrkamp 1973

Goffman, E.: Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt a.M. Suhrkamp 1975

Gonschorek, G.: Erziehung und Sozialisation im Internat. Ziele, Funktionen, Strukturen und Prozesse komplexer Sozialisationsagenturen. München. Minerva 1979

Göppel, R.: Das Jugendalter. Entwicklungsaufgaben, Entwicklungskrisen, Bewältigungsformen. Stuttgart. Kohlhammer 2005

Graßhoff, G.: Zwischen Familie und Klassenlehrer. Pädagogische Generationsbeziehungen jugendlicher Waldorfschüler. Wiesbaden. VS 2008

Griese, B.; Griesehop, H.R.: Biographische Fallrekonstruktion. In: Griese, B.; Griesehop, H.R.: Biographische Fallarbeit. Theorie, Methode und Praxisrelevanz. Wiesbaden. VS 2007, S.23-79

Griese, B.: Erzähltheoretische Grundlagen in der Biographieforschung: Ein Plädoyer für die Beschäftigung mit den Basiskonzepten. In: Felden, H.v. (Hrsg.): Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. 2. Auflage. Wiesbaden. VS 2008, S.129-155

Grob, A.; Jaschinski, U.: Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters. 1. Auflage. Weinheim. Beltz 2003

Grundmann, M.: Sozialisation. Skizze einer allgemeinen Theorie. Konstanz. UVK 2006

Grundmann, M.: Milieuspezifische Handlungsbefähigung sozialisationstheoretisch beleuchtet. In: Grundmann et al. (Hrsg.): Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz. Münster. LIT 2006a, S.57-73

Grundmann, M.: Sozialisation – Erziehung – Bildung. Eine kritische Begriffsbestimmung. In: Becker, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. 2., überarb. und erw. Auflage. Wiesbaden. VS 2011, S.63-85

Grundmann, M.; Groh-Samberg, O.; Bittlingmayer, U.H.; Bauer, U.: Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. In: ZfE 1/2003, S.25-45

Grundmann, M.; Hoffmeister, D.: Die Verwobenheit von Sozialisation und Selektion. Eine kritische Bestimmung des Verhältnisses von Sozialisation, Bildung und Erziehung. In: ZSE 2/2007, S.128-142

Grundmann, M.; Bittlingmayer, U.H.; Dravemann, D.; Groh-Samberg, O.: Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, R.; Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4. aktual. Auflage. Wiesbaden. VS 2010, S.51-74

Habermas, T.: Identität und Lebensgeschichte heute. Die Form des autobiographischen Erzählens. In: *Psyche* 7/2011, S.646-668

Habermas, T.; Praha, C.: Frühe Kindheitserinnerung und die Entwicklung biographischen Verstehens in der Adoleszenz. In: Behnken, I.; Zinnecker, J. (Hrsg.): *Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch*. 1. Auflage. Seelze-Velber. Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung 2001, S.84-99

Hafeneger, B.; Henkenborg, P.; Scherr, A. (Hrsg.): *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder*. 2. Auflage. Schwalbach. Wochenschau 2007

Hansen-Schaberg, I.; Schonig, B. (Hrsg.): *Landerziehungsheim-Pädagogik. Basiswissen Pädagogik. Reformpädagogische Schulkonzepte, Band 2*. Hohengehren. Schneider 2010

Harring, M.: *Das Potenzial der Freizeit. Soziales, kulturelles und ökonomisches Kapital im Kontext heterogener Freizeitwelten Jugendlicher*. Wiesbaden. VS 2011

Haußer, K. *Identitätspsychologie*. Berlin u.a. Springer 1995

Heck, A.: *Auf der Suche nach Anerkennung. Deutung, Bedeutung, Ziele und Kontexte von Anerkennung im gesellschaftlichen Diskurs*. Münster. LIT 2003

Heitmann, D.: *Das Gleichgewicht halten. Interaktionskontexte von Kindern depressiv erkrankter Eltern*. Wiesbaden. VS 2011

Heitmeyer, W.; Imbusch, P. (Hrsg.): *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft. Ein Reader zur Ordnungsproblematik moderner Gesellschaften*. Wiesbaden. VS 2005

Helsper, W.: Der Bedeutungswandel der Schule für Jugendleben und Jugendbiografie. In: Grunert, C.; Wensierski, H.-J.: *Jugend und Bildung. Modernisierungsprozesse und Strukturwandel von Erziehung und Bildung am Beginn des 21. Jahrhunderts*. Opladen/Farmington Hills. Budrich 2008, S.135-158

Helsper, W.; Sandring, S.; Wiezorek, C.: *Anerkennung in pädagogischen Beziehungen – Ein Problemaufriss*. In: Heitmeyer, W.; Imbusch, P. (Hrsg.): *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft. Ein Reader zur Ordnungsproblematik moderner Gesellschaften*. Wiesbaden. VS 2005, S.179-206

Helsper, W.; Krüger, H.-H.: *Politische Orientierungen Jugendlicher und schulische Anerkennung – Einleitung*. In: Helsper, W.; Krüger, H.-H.; Fritzsche, S.; Sandring, S.; Wiezorek, C.; Böhm-Kasper, O.; Pfaff, N.: *Unpolitische Jugend? Ein Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik*. Wiesbaden. VS 2006, S.11-31

Helsper, W.; Lingkost, A.: *Schülerpartizipation in den Antinomien von Autonomie und Zwang*. In: Hafeneger, B.; Henkenborg, P.; Scherr, A. (Hrsg.): *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder*. 2. Auflage. Schwalbach. Wochenschau 2007, S.132-156

Helsper, W.; Kramer, R.-T.; Hummrich, M.; Busse, S.: *Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen*. Wiesbaden. VS 2009

Helsper, W.; Böhme, J.: *Jugend und Schule*. Erschienen in: Krüger, H.-H.; Grunert, C. (Hrsg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. 2.Auflage. Wiesbaden. VS 2010, S.619-659

Helsper, W.; Reh, S.: *Nähe, Diffusität und Asymmetrie in pädagogischen Interaktionen*. In: *Herausforderungen pädagogischer Professionalität und Möglichkeitsräume sexualisierter Gewalt in der Schule*. In: Thole, W.; Baader, M.; Helsper, W.; Kappeler, M.; Leuzinger-Bohleber, M.; Reh,

S., Sielert, U.; Thompson, C. (Hrsg.): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen u.a. BB 2012, S.265-290.

Helsper, W.; Ziems, C.; Kramer, R.-T.; Thiersch, S.: Der Übergang in die Sekundarstufe aus Sicht der Kinder und dessen Bedeutung für die Schülerbiografie bis zur 7. Klasse. In: Berkemeyer, N.; Beutel, S.-I.; Järvinen, H.; v. Ophuysen, S.: Übergänge bilden. Lernen in der Grund- und weiterführenden Schule. Köln. Carl Link 2012, S.122-159

Helsper, W.; Kramer, R.-T.; Thiersch, S. (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden. Springer VS 2014

Helsper, W.; Dreier, L.; Gibson, A.; Kotzyba, K.; Niemann, M.: „Exklusive“ und private Gymnasien in städtischen Bildungsregionen. Wettbewerb und Schülersauswahl am städtischen höheren „Bildungsmarkt“. In: Kraul, M. (Hrsg.): Private Schulen. Wiesbaden. Springer VS 2015, S.45-61

Herrmann, U.: Sexualisierte Gewalt im Landerziehungsheim. Was steht auf dem Prüfstand?. In: Thole, W.; Baader, M.; Helsper, W.; Kappeler, M.; Leuzinger-Bohleber, M.; Reh, S., Sielert, U.; Thompson, C. (Hrsg.): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen u.a.. BB 2012, S.45-57.

Herrmann, U.: Das Ende der Reformpädagogik? Die Odenwaldschule auf dem Prüfstand. In: Herrmann, U.; Schülert, S. (Hrsg.): Reformpädagogik – Eine kritisch-konstruktive Vergegenwärtigung. Bad Heilbrunn. Klinkhardt 2012a, S.104-116.

Himmelman, G.: Anerkennung und Demokratie-Lernen bei John Dewey. Wie kann man Anerkennung lernen? Hafener, B.; Henkenborg, P.; Scherr, A. (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. 2. Auflage. Schwalbach. Wochenschau 2007, S.63-79

Hofer, M.: Die Familie mit einem Kind. Erschienen in: Hofer, M.; Klein-Allermann, E.; Noack, P. (Hrsg.): Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung. 1. Auflage. Göttingen. Hogrefe 1992, S. 129-151

Holtgrewe, U.; Voswinkel, S.; Wagner, G. (Hrsg.): Anerkennung und Arbeit. Konstanz. UVK 2000

Honneth, A.: Integrität und Mißachtung. Grundmotive einer Moral der Anerkennung. In: Merkur 1990/Heft 501, S.1043-1054

Honneth, A.: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Mit einem Nachwort. 1. Auflage. Frankfurt a.M. Suhrkamp 1994

Honneth, A.: Umverteilung als Anerkennung. Eine Erwiderung auf Nancy Fraser. In: Fraser, N.; Honneth, A.: Umverteilung oder Anerkennung. Eine politisch-philosophische Kontroverse. 1.Auflage. Frankfurt a.M. Suhrkamp 2003, S.129-224

Honneth, A.: Verdinglichung. Eine anerkennungstheoretische Studie. Frankfurt a.M. Suhrkamp 2005

Honneth, A.: Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie. 1. Auflage. Frankfurt a.M. Suhrkamp 2010

Hopf, C.: Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, U.; Kardoff, E.v.; Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 8. durchges. und aktualisierte Auflage. Reinbek. Rowohlt 2010, S.249-360

Huckele, A.: Wie laut soll ich denn noch schreien? Die Odenwaldschule und der sexuelle Missbrauch. Bonn. bpb 2013

Idel, T.-S.: Waldorfschule und Schülerbiographie. Fallrekonstruktionen zur lebensgeschichtlichen Relevanz anthroposophischer Schulkultur. 1. Auflage. Wiesbaden. VS 2007

Jakob, G.: Das narrative Interview in der Biographieforschung. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München. Juventa 1997, S.445-458

Jakob, G.: Biographische Forschung mit dem narrativen Interview. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollst. überarb. Auflage. Weinheim/München. Juventa 2010, S.219-233

Kaletta, B.: Anerkennung oder Abwertung. Über die Verarbeitung sozialer Desintegration. 1. Auflage. Wiesbaden. VS 2008

Kalthoff, H.: Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen. Frankfurt a.M. Campus 1997

Kammler, T.: Anerkennung und Gewalt an Schulen. Eine evidenzbasierte und theoriegeleitete Interventionsstudie im Praxistest. Wiesbaden. Springer VS 2013

Katenbrink, N.: Autonomie und Heteronomie: Peers und Schule. Das Beispiel eines reformpädagogischen Internats. Opladen u.a. Budrich Uni Press 2014

Keupp, H.: Diskursarena Identität: Lernprozesse in der Identitätsforschung. In: Keupp, H.; Höfer, R. (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. 1. Auflage. Frankfurt a.M. Suhrkamp 1997, S.11-39

Keupp, H.: Sozialpsychologische Dimensionen der Teilhabe. In: Mender, J. (Hrsg.): TeilHabeNichtse. Chancengerechtigkeit und kulturelle Bildung. München. kopaed 2008, S.20-26

Keupp, H.; Höfer, R. (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. 1. Auflage. Frankfurt a.M. Suhrkamp 1997

Keupp, H.; Hohl, J.: Einleitung. In: Keupp, H.; Hohl, J. (Hrsg.): Subjektdiskurse im gesellschaftlichen Wandel. Zur Theorie des Subjekts in der Spätmoderne. Bielefeld. Transcript 2006, S.7-28

Keupp, H.; Ahbe, T.; Gür, W.; Höfer, R.; Mitzscherlich, B.; Kraus, W.; Straus, F.: Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. 4. Auflage. Reinbek. Rowohlt 2008

King, V.: Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. Opladen. Leske + Budrich 2002

King, V.: Adoleszenz und Ablösung im Generationenverhältnis. Theoretische Perspektiven und zeitdiagnostische Anmerkungen. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 1/2010, S.9-20.

King, V.: Beschleunigte Lebensführung – ewiger Aufbruch. Neue kulturelle Muster der Verarbeitung und Abwehr von Vergänglichkeit in Lebenslauf und Generationenbeziehungen. In: PSYCHE 11/2011: Beschleunigung – Diagnose und Kritik, S.1061-1087

King, V.: Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. 2. Auflage. Wiesbaden. Springer VS 2013

KJHG: Achstes Sozialgesetzbuch, §7 (aktualisiert 01/2015). Online abrufbar unter: <http://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/7.html> (Stand 03.09.2015)

KMK der Länder (Hrsg.): Grundsatzposition der Länder zur begabungsgerechten Förderung. 2009. Online abrufbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_12_12-Begabungsgerechte-Foerderung.pdf (Stand 24.02.2015)

KMK Hessen (Hrsg.): Hessisches Schulgesetz. 2012. Online abrufbar unter: https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/HKM/hessisches_schulgesetz.pdf (Stand 13.02.2014)

Köhler, S.-M.: Freunde, Feinde oder Klassenteam? Empirische Rekonstruktionen von Peerbeziehungen an globalen Schulen. Wiesbaden. Springer VS 2012

Kramer, R.-T.: Schulkultur und Schülerbiographien. Das „schulbiographische Passungsverhältnis“. Rekonstruktionen zur Schulkultur II. Opladen. Leske + Budrich 2002

Kramer, R.-T.; Helsper, W.: SchülerInnen zwischen Familie und Schule – systematische Bestimmungen, methodische Überlegungen und biographische Rekonstruktionen. In: Krüger, H.-H.; Wenzel, H. (Hrsg.): Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung. Opladen. Leske + Budrich 2000, S.201-234

Kramer, R.-T.; Helsper, W.; Thiersch, S.; Ziems, C.: Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere? Wiesbaden. Springer VS 2013

Krappmann, L.: Die Identitätsproblematik nach Erikson aus einer interaktionistischen Sicht. In: Keupp, H.; Höfer, R. (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. 1. Auflage Frankfurt a.M. Suhrkamp 1997, S.66-92

Krappmann, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. 10. Auflage Stuttgart. Klett-Cotta 2005

Kraul, M. (Hrsg.): Private Schulen. Wiesbaden. Springer VS 2015

Kron, F.W.: Grundwissen Pädagogik. 7. Auflage. München/Basel. Ernst Reinhardt 2009, S.37-39

Krüger, H.-H.; Köhler, S.-M.; Zschach, M. (Hrsg.): Teenis und ihre Peers. Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit. Opladen/Farmington Hills. Barbara Budrich 2010

Krüger, H.-H.; Deinert, A.; Zschach, M. (Hrsg.): Jugendliche und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiografien in einer Längsschnittperspektive. Opladen/Berlin/Toronto. Barbara Budrich 2012

Krüger, H.-H.; Deinert, A.; Grunert, C.; Zschach, M.: Die Bedeutung der Peers für die jugendliche Bildungsbiografie – Einleitung. In: Krüger, H.-H.; Deinert, A.; Zschach, M. (Hrsg.): Jugendliche und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiografien in einer Längsschnittperspektive. Opladen/Berlin/Toronto. Barbara Budrich 2012a, S.11-63

Krüger, H.-H.; Deppe, U.: Habitustransformationen von Schülerinnen im Verlauf der Sekundarstufe I und die Bedeutung der Peers. In: Helsper, W.; Kramer, R.-T.; Thiersch, S. (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden. Springer VS 2014, S.250-273

Kunkel, P.-C.: § 1 Recht auf Erziehung, Elternverantwortung, Jugendhilfe. In: Becker-Textor, I.; Textor, M.R. (Hrsg.): SGB VIII-Online-Handbuch. aktual. April 2015. Online abrufbar unter: <http://www.sgbviii.de/S37.html> (Stand 17.04.2015)

Küsters, I.: Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen. 2. Auflage. Wiesbaden. VS 2009

Ladenthin, V.: Enzyklopädisches Stichwort: Internat. In: Ladenthin, V.; Fitzek, H.; Ley, M.; VKIT e.V. (Hrsg.): Das Internat. Struktur und Zukunft. Ein Handbuch. Würzburg. Ergon 2009, S.13-31

Ladenthin, V.: Das Internat als pädagogische Institution. In: Ladenthin, V.; Fitzek, H.; Ley, M.; VKIT e.V. (Hrsg.): Das Internat. Struktur und Zukunft. Ein Handbuch. Würzburg. Ergon 2009a, S.36-149

Ladenthin, V.: Das Internat im Schulsystem. In: Ladenthin, V.; Fitzek, H.; Ley, M.; VKIT e.V. (Hrsg.): Das Internat. Struktur und Zukunft. Ein Handbuch. Würzburg. Ergon 2009b, S.151-274

Ladenthin, V.: Über den Internatserzieher. In: Ladenthin, V.; Fitzek, H.; Ley, M.; VKIT e.V. (Hrsg.): Das Internat. Struktur und Zukunft. Ein Handbuch. Würzburg. Ergon 2009c, S.273-316

Latzko, B.: Wie erleben Jugendliche emotionale Ablösung? In: ZSE 1/2006, S.36-51

Leven, I.; Quenzel, G.; Hurrelmann, K.: Familie, Schule, Freizeit: Kontinuitäten im Wandel. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): 16. Shell Jugendstudie. Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. Frankfurt a.M. Fischer 2010, S.53-128

Leven, I.; Schneekloth, U.: Freizeit und Internet: Zwischen klassischem „Offline“ und neuem Sozialraum. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): 17. Shell Jugendstudie. Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch. Frankfurt a.M. Fischer 2015, S.111-151

Lindner, D.: Das gesollte Wollen. Identitätskonstruktion zwischen Anspruchs- und Leistungsindividualismus. Wiesbaden. Springer VS 2012

Lucius-Hoehne, G.: Narrative Identitätsarbeit im Interview. In: Griese, B. (Hrsg.): Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biographieforschung. 1. Auflage. Wiesbaden. VS 2010, S.149-170

Mannheim, K.: Strukturen des Denkens. Hrsg.: D. Ketter; V. Meja; N. Stehr. 1. Auflage. Frankfurt. Suhrkamp 1980

Marotzki, W.: Forschungsmethoden der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, H.-H.; Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen. Leske + Budrich 1995, S.55-89

Masche, J.G.: Eltern-Kind-Beziehung und Elternverhalten bei 13-16-Jährigen: Individuation oder Ablösung? In: ZSE 1/2006, S.7-22

Mayring, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken. 5. überarb. Auflage. Weinheim u.a. Beltz 2002

Mead, G.H.: Geist, Identität und Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. 1. Auflage. Frankfurt a.M. Suhrkamp 1973

Meisterjahn-Knebel, G.; Eck, P.: Montessori-Schulen. In: Ullrich, H.; Strunck, S. (Hrsg.): Private Schulen in Deutschland. Entwicklungen – Profile – Kontroversen. Springer VS 2012, S.79-96

Merkens, H.: Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktionen. In: Flick, U.; Kardoff, E.v.; Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 8. durchges. und aktualisierte Auflage. Reinbek. Rowohlt 2010, S.286-299

Merkle, T.; Wippermann, C.: Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten. Stuttgart. Lucius&Luicus 2008

Metzger, H.-G.: Zwischen Dyade und Triade. Psychoanalytische Familienbeobachtungen zur Bedeutung des Vaters im Triangulierungsprozess. Tübingen. Edition Diskord 2000

Meuser, M.: Repräsentation sozialer Strukturen im Wissen. Dokumentarische Methode und Habitusrekonstruktion. In: Bohnsack, R.; Nentwig-Gesemann, I.; Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3., erw. Auflage. Wiesbaden. Springer VS 2013, S.223-239

Miller, D.; Oelkers, J.: Reformpädagogik nach der Odenwaldschule – Wie weiter? Einleitung. In: Miller, D.; Oelkers, J. (Hrsg.): Reformpädagogik nach der Odenwaldschule – Wie weiter? Weinheim/Basel. Beltz Juventa 2014, S.7-30

Nentwig-Gesemann, I.: Der Familienurlaub. Rituelle Praxis, Differenzbearbeitung und Lernprozesse. In: Wulf, C. et al. (Hrsg.): Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend. Wiesbaden. VS 2007, S.220-252

Nittel, D.: Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung. Eine biographieanalytische Studie. Weinheim. Deutscher Studien Verlag 1992

Nittel, D.: Über den Realitätsgehalt autobiographischer Stegreiferzählungen. Methodologische Standortbestimmung eines pädagogischen Zeitzugenprojektes. In: Felden, H.v. (Hrsg.): Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. 2. Auflage. Wiesbaden. VS 2008, S.69-108

Nohl, A.-M.: Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 3. Auflage Wiesbaden. VS 2009

Nohl, A.-M.: Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 4., überarb. Auflage Wiesbaden. VS 2012

Osterried, M.: Wie geht es dir? Zur Lebensqualität von Jugendlichen mit Asperger-Syndrom und High-Functioning-Autismus. Dissertation LMU München. 2010

Oevermann, U.: Sozialisationstheorie. Ansätze zu einer soziologischen Sozialisationstheorie und ihre Konsequenzen für die allgemeine soziologische Analyse. In: Lüschen, G. (Hrsg.): Deutsche Soziologie seit 1945. Entwicklungsrichtungen und Praxisbezug. Opladen. Westdeutscher Verlag 1979, S.143-168

Oevermann, U.: Die Soziologie der Generationenbeziehungen und der historischen Generation aus strukturalistischer Sicht und ihre Bedeutung für die Schulpädagogik. In: Kramer, R.-T.; Helsper, W.; Busse, S. (Hrsg.): Pädagogische Generationsbeziehungen. Opladen. Leske + Budrich 2001, S.78-128

Parsons, T.: Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt a.M. Europäische Verlagsanstalt 1968
Piaget, J.: Das moralische Urteil beim Kinde. Ungekürzte Ausgabe. Stuttgart. Klett 1986

Prengel, A.: Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen u.a. Barbara Budrich 2013

Reinders, H.: Jugendtypen. Ansätze zu einer differentiellen Theorie der Adoleszenz. Opladen. Leske + Budrich 2003

Reinders, H.: Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden. München. Oldenbourg 2005

Reinders, H.: Jugendtypen zwischen Bildung und Freizeit. Theoretische Präzisierung und empirische Prüfung einer differenziellen Theorie der Adoleszenz. Münster. Waxmann 2006

Reh, S.; Baader, M.S.; Helsper, W.; Kappeler, M.; Leuzinger-Bohleber, M.; Sielert, U.; Thole, W.; Thompson, C.: Sexualisierte Gewalt in pädagogischen Institutionen – eine Einleitung. Sondierungen und Verständigungen zu einem bislang vernachlässigten Thema. In: Thole, W.; Baader, M.; Helsper, W.; Kappeler, M.; Leuzinger-Bohleber, M.; Reh, S., Sielert, U.; Thompson, C. (Hrsg.): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen u.a. BB 2012, S.13-23

Retkowski, A.; Thole, W.: Professionsethik und Organisationskultur. In: . In: Thole, W.; Baader, M.; Helsper, W.; Kappeler, M.; Leuzinger-Bohleber, M.; Reh, S., Sielert, U.; Thompson, C. (Hrsg.): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen u.a. BB 2012, S.291-315

Ricœur, P.: Wege der Anerkennung. Erkennen, Wiedererkennen, Anerkanntsein. 1.Auflage Frankfurt a.M. Suhrkamp 2006

Riegel, C.: Im Kampf um Zugehörigkeit und Anerkennung. Orientierung und Handlungsformen von jungen Migrantinnen. Eine sozio-biografische Untersuchung. Frankfurt a.M. IKO 2004

Rink, D.: Das Wohnen und Lernen im Internat. Sozioökonomie einer ‚nicht-normalen‘ Lebensführung. Diplomarbeit. Gießen. Univ. 2000

Rosenthal, G.: Die erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Zur Wechselwirkung zwischen Erleben, Erinnern und Erzählen. In: Grise, B. (Hrsg.): Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biographieforschung. Wiesbaden. VS 2010, S.197-218

Rosenthal, G.: Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. 3. aktual. und ergänzte Auflage. Weinheim/München. Juventa 2011

Rosenthal, G./Köttig, M./Witte, N./Blezinger, A.: Kapitel 4.2. – Eine am Gesprächstil und an den Relevanzen der Jugendlichen orientierte Gesprächsführung. In: ebd.: Biographisch-narrative Gespräche mit Jugendlichen. Chancen für das Selbst- und Fremdverstehen. Opladen. Barbara Budrich 2006, S.192-216

Sandring, S.: Schulversagen und Anerkennung. Scheiternde Schulkarrieren im Spiegel der Anerkennungsbedürfnisse Jugendlicher. Wiesbaden. Springer VS 2013

Schäfer, A.; Thompson, C.: Anerkennung – Eine Einleitung. In: Schäfer, A.; Thompson, C. (Hrsg.): Anerkennung. Respect. Paderborn. Schöningh 2010, S.7-34

Scherr, A.: Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik. Weinheim. Juventa 1997. Online abrufbar unter: <https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet3/sozialwissenschaft/sozio/scherr/SubjektorientierteJugendarbeit.pdf> (Zugriff am 09.09.2015)

Scherr, A.: Lektion III. Sozialisation, Person, Individuum. In: Korte/Schäfers (Hrsg.): Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. 6. Auflage. Opladen. Leske + Budrich 2002, S.45-66

Scherr, A.: Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen. Über soziale „Subjektivität“ und „gegenseitige Anerkennung“ als pädagogische Grundbegriffe. In: Hafenegger, B.; Henkenborg, P.;

Scherr, A. (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. 2. Auflage. Schwalbach. Wochenschau 2007, S.26-44

Scherr, A.: Jugendsoziologie. Einführung in Grundlagen und Theorien. 9. Auflage. Wiesbaden. VS 2009

Schlüter, A.: Die Souveränität der Erzählenden und die Analyse von Eingangssequenzen bei narrativen Interviews. Erfahrungen aus dem Forschungs- und Interpretationskolloquium. In: Felden, H.v. (Hrsg.): Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. 2. Auflage. Wiesbaden. VS 2008, S.211-225

Schmid, L.; Schilling, R.: „Geschlossene Gesellschaft – Missbrauch an der Odenwaldschule“. In: Miller, D.; Oelkers, J. (Hrsg.): Reformpädagogik nach der Odenwaldschule – Wie weiter? Weinheim/Basel. Beltz Juventa 2014, S.187-193

Schmitt, L.: Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium. Wiesbaden. VS 2010

Schulze, T.: Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft. Gegenstandsbereich und Bedeutung. In: Krüger, H.-H.; Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. überarb. Auflage. Wiesbaden. VS 2006, S.25-57

Schütze, F.: Narrative Repräsentation kollektiver Schicksalsbetroffenheit. In: Lämmert, E. (Hrsg.): Erzählforschung. Ein Symposium. Stuttgart. Metzler 1982, S.568-590

Schütze, F.: Prozeßstrukturen des Lebenslaufs. In: Matthes, J.; Pfeifenberger, A.; Stosberg, M. (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg. Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung 1983, S.67-156

Schütze, F.: Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, Heft 3/1983. 1983a, S.283-293

Schütze, F.: Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens [1]. In: Kohli, M.; Robert, G. (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart. Metzler 1984, S.78-117

Schütze, F.: Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: Krüger, H.-H.; Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen. Leske + Budrich 1995, S.116-157

Schütze, F.; Meinefeld, W.; Springer, W.; Weymann, A.: Grundlagentheoretische Voraussetzungen methodisch kontrollierten Fremdverstehens. In: Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. 5. Auflage. Opladen. Westdeutscher Verlag 1981, S.433-495

Schwanenflügel, L.: Partizipationsbiografien Jugendlicher: zur subjektiven Bedeutung von Partizipation im Kontext sozialer Ungleichheit. Wiesbaden. VS 2015

Schwerdt, U.: Landerziehungsheime – Modelle einer „neuen Erziehung“. In: Hansen-Schaberg, I.; Schonig, B. (Hrsg.): Landerziehungsheim-Pädagogik. Basiswissen Pädagogik. Reformpädagogische Schulkonzepte, Band 2. Hohengehren. Schneider 2010, S.52-108

Sitzer, P.: Jugendliche Gewalttäter. Eine empirische Studie zum Zusammenhang von Anerkennung, Missachtung und Gewalt. Weinheim/München. Juventa 2009

Stamm, I.: Unternehmerfamilien. Der Einfluss des Unternehmens auf Lebenslauf, Generationenbeziehungen und soziale Identität. Opladen/Berlin/Toronto. Barbara Budrich 2013

Stauber, B.: Zwischen Abhängigkeit und Autonomie: Junge Erwachsene und ihre Familien. In: Stauber, B.; Walther, A.; Pohl, A. (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biographischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim/München. Juventa 2007, S.129-154

Stecher, L.; Maschke, S.: In der Schule. Vom Leben, Leiden und Lernen in der Schule. Wiesbaden. VS 2010

Stierlin, H.: Individuation und Familie. Studien zur Theorie und therapeutischen Praxis. 1. Auflage. Frankfurt a.M. Suhrkamp 1989

Stojanov, K.: Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung. Wiesbaden. VS 2006

Straub, J.: Biographische Sozialisation und narrative Kompetenz. Implikationen und Voraussetzungen lebensgeschichtlichen Denkens in der Sicht einer narrativen Psychologie. In: Hoerning, E. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart. Lucius & Lucius 2000, S.137-163

Sutterlüty, F.: Gewaltkarrieren. Jugendliche im Kreislauf von Gewalt und Missachtung. 2., durchgesehene Auflage. Frankfurt a.M. Campus 2003

Szydlík, M.: Familie und Sozialstruktur. In Ecarius, J. (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden. VS 2007, S.78-93

Taylor, C.: Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt a.M. Fischer 1997

Thiersch, S.: Schulwahl und Bildungshabitus. Fallrekonstruktionen zur Aneignung und Weitergabe des familialen ‚Erbes‘. Wiesbaden. Springer VS 2014

Thiersch, S.: Schülerhabitus und familialer Bildungshabitus – Zur Bedeutung der Schule für Transformationsprozesse des Habitus. In: Helsper, W.; Kramer, R.-T.; Thiersch, S. (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden. Springer VS 2014a, S.205-224

Ullrich, H.; Strunck, S. (Hrsg.): Private Schulen in Deutschland. Entwicklungen – Profile – Kontroversen. Springer VS 2012

Veith, H.: Theorien der Sozialisation. Zur Rekonstruktion des modernen sozialisationstheoretischen Denkens. Frankfurt a.M. Campus 1996

Wagner, G.: Anerkennung und Individualisierung. Dissertation Univ. Bielefeld. Konstanz. UVK 2004

Wiezorek, C.: Schule, Biografie und Anerkennung. Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz. Wiesbaden. VS 2005

Wiezorek, C.; Grundmann, M.: Bildung und Anerkennung im Kontext sozialer Ungleichheit. In: Ahmed, S.; Pohl, A.; Schwanenflügel, L.v.; Stauber, B. (Hrsg.): Bildung und Bewältigung im Zeichen sozialer Ungleichheit. Theoretische und empirische Beiträge zur qualitativen Bildungs- und Übergangsforschung. Weinheim/Basel. Juventa 2013, S.17-33

Wigger, L.; Equit, C. (Hrsg.): Bildung, Biografie und Anerkennung. Interpretationen eines Interviews mit einem gewaltbereiten Mädchen. Opladen/Farmington Hills. Barbara Budrich 2010

Wimbauer, C.: Wenn Arbeit Liebe ersetzt. Doppelkarriere-Paare zwischen Anerkennung und Ungleichheit. Frankfurt a.M. Campus 2012

Winnicott, D.W.: Vom Spiel zur Kreativität. 11. Auflage. Stuttgart. Klett-Cotta 2006

Wischmann, A.: Adoleszenz – Bildung – Anerkennung. Adoleszente Bildungsprozesse im Kontext sozialer Benachteiligung. Wiesbaden. VS 2010

Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen: Generationsbeziehungen. Herausforderungen und Potenziale. Wiesbaden. VS 2012

Youniss, J.: Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. A. Auflage. Frankfurt a.M. Suhrkamp 1994

Zimmermann, G.: Anerkennung und Lebensbewältigung im freiwilligen Engagement. Eine qualitative Studie zur Inklusion benachteiligter Jugendlicher in der Kinder- und Jugendarbeit. Kempten. Julius Klinkhardt 2015

Zschach, M.; Pfaff, N.: Peerkultur und Schule. Zur Aneignung der Institution Schule durch jugendliche Peergroups. In: Hagedorn, J. (Hrsg.): Jugend, Schule und Identität. Wiesbaden. Springer VS 2014, S.441-457

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorgelegte Dissertation selbständig, ohne unerlaubte fremde Hilfe und nur mit den Hilfen angefertigt habe, die in der Arbeit angegeben wurden. Alle Textstellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten Schriften entnommen sind, und alle Angaben, die auf mündlichen Auskünften beruhen, sind als solche kenntlich gemacht. Bei den von mir durchgeführten und in der Dissertation erwähnten Untersuchungen habe ich die Grundsätze guter wissenschaftlicher Praxis, wie sie in der 'Satzung der Justus-Liebig-Universität Gießen zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis' niedergelegt sind, eingehalten.

Johanna-Luise Rühle im Juli 2017