

Monika Lehmann

Bildungsverläufe von Pflegekindern

Biografische Transmission von
Bildungsprozessen in Pflegefamilien



Bildungsverläufe von Pflegekindern

Monika Lehmann

Bildungsverläufe von Pflegekindern

Biografische Transmission von Bildungsprozessen in Pflegefamilien

EBERHARD KARLS
UNIVERSITÄT
TÜBINGEN



TÜBINGEN
LIBRARY PUBLISHING

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

Die Online-Version dieser Publikation ist auf dem Repositorium der Universität Tübingen frei verfügbar (Open Access):

<http://hdl.handle.net/10900/94543>

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:21-dspace-945439>

<https://dx.doi.org/10.15496/publikation-35927>

Tübingen Library Publishing 2019
Universitätsbibliothek Tübingen
Wilhelmstraße 32
72074 Tübingen
druckdienste@ub.uni-tuebingen.de
<https://tlp.uni-tuebingen.de>

ISBN (Hardcover): 978-3-946552-35-2

ISBN (PDF): 978-3-946552-36-9

Umschlaggestaltung: Sandra Binder, Universität Tübingen

Coverabbildung: manseok Kim auf Pixabay, Bearbeitung: Sandra Binder

Satz: Monika Lehmann

Druck und Bindung: Pro BUSINESS digital printing Deutschland GmbH

Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|----|
| Abbildungs- und Tabellenverzeichnis..... | 9 |
| Abkürzungsverzeichnis | 11 |
| 1. Einleitung..... | 15 |
| 1.1. Vorüberlegungen/Fragestellung | 17 |
| 1.2. Gliederung | 20 |
| 2. Pflegekinderwesen in Deutschland | 25 |
| 2.1. Pflegeverhältnis als Form der Fremdunterbringung | 25 |
| 2.2. Anhand von Studien belegte Heterogenitätsdimensionen von Pflegekindern..... | 28 |
| 2.3. Anhand von Studien belegte Entwicklungsmöglichkeiten von Pflegekindern..... | 31 |
| 3. Habitus und Bildung – Grundlagen und Theoriebezüge..... | 35 |
| 3.1. Bildungsverständnis..... | 35 |
| 3.2. Bildungsort Familie: non-formale und informelle Bildungsprozesse | 40 |
| 3.3. Bourdieus Habitus-Konzept | 43 |
| 3.4. Genese und Tradierung des Bildungshabitus aus biografietheoretischer Perspektive..... | 46 |
| 3.5. Kategorien zur Ermittlung des biografischen Bildungshabitus .. | 59 |

| | | |
|------|---|-----|
| 4. | Theoriebezüge zu möglichen psychischen Störungen und Entwicklungsauffälligkeiten bei Pflegekindern..... | 67 |
| 4.1. | Traumatisierung und psychische Belastung von Pflegekindern.. | 67 |
| 4.2. | Traumaentwicklungsstörung | 68 |
| 5. | Ansätze zur Erforschung von Bildungsbiografien bei Kindern und Jugendlichen, die in Pflegefamilien aufwachsen..... | 77 |
| 5.1. | Forschungsstand | 77 |
| 5.2. | Fazit | 95 |
| 5.3. | Zielsetzung und Fragestellung der Forschungsarbeit | 96 |
| 6. | Methodisches Design | 99 |
| 6.1. | Fallrekonstruktive Familienforschung als methodologisches Rahmenkonzept..... | 100 |
| 6.2. | Die Analyse der »objektiven Daten« (Genogrammanalyse)..... | 101 |
| 6.3. | Das autobiografisch-narrative Interview nach Schütze..... | 103 |
| 6.4. | Beschreibung des eigenen Forschungsprozesses..... | 113 |
| 7. | Fallkonfiguration I: Pflegeeltern..... | 131 |
| 7.1. | Individueller Bildungshabitus der Pflegemutter Nicole Schmied | 131 |
| 7.2. | Narrationsanalyse: Fallanalyse der Pflegemutter Nicole Schmieds | 166 |
| 7.3. | Individueller Bildungshabitus des Pflegevaters Frank Schmied | 193 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 7.4. | Narrationsanalyse: Fallanalyse des Pflegevaters Frank Schmied | 215 |
| 7.5. | Zusammenfassung der eruierten Analysekatogorien | 245 |
| 8. | Fallkonfiguration II: Herkunftseltern | 251 |
| 8.1. | Individueller Bildungshabitus der Herkunftseltern von Franziska und Kristian..... | 251 |
| 8.2. | Fallanalyse von Kurt Straub, dem leiblichen Vater von Franziska | 252 |
| 8.3. | Fallanalyse von Lena Hoffmann, der leiblichen Mutter von Kristian | 288 |
| 8.4. | Zusammenfassung der eruierten Analysekatogorien | 325 |
| 9. | Fallkonfiguration III: Pflegekinder..... | 333 |
| 9.1. | Individueller Bildungshabitus der Pflegekinder Franziska und Kristian | 333 |
| 9.2. | Fallanalyse vom Pflegekind Franziska..... | 333 |
| 9.3. | Fallanalyse vom Pflegekind Kristian | 370 |
| 9.4. | Zusammenfassung der eruierten Analysekatogorien | 402 |
| 9.5. | Schlussfolgerung | 409 |
| 10. | Ergebnisdiskussion | 413 |
| 10.1. | Sozialisatorische Einflüsse auf die Bildungsprozesse bei Pflegekind Franziska | 414 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 10.2. | Sozialisatorische Einflüsse auf die Bildungsprozesse bei Pflegekind Kristian | 420 |
| 10.3. | Fazit | 428 |
| 11. | Schlussbetrachtung..... | 435 |
| 11.1. | Resümee | 435 |
| 11.2. | Ausblick | 437 |
| 12. | Literaturverzeichnis..... | 441 |
| 12.1. | Internetquellen..... | 462 |
| 13. | Anhang..... | 465 |
| 13.1. | Rekrutierung der Interviewpartner | 465 |
| 13.2. | Tabellarische Auflistung der Interviewpartner..... | 467 |
| 13.3. | Transkriptionszeichen | 469 |
| 13.4. | Genogramm Pflegemutter Nicole Schmied (nach Hildebrand 2011) | 471 |
| 13.5. | Genogramm Pflegevater Frank Schmied (nach Hildebrand 2011) | 473 |
| 13.6. | Genogramm Pflegevater/Pflegemutter (gesamt)..... | 474 |

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

| | | |
|--------------|--|---------|
| Abbildung 1 | Genogramm spanische Großeltern | 136 |
| Abbildung 2 | Genogramm verstorbene Tante Alba | 140 |
| Abbildung 3 | Genogramm Onkel Miguel und dessen Familie | 147 |
| Abbildung 4 | Genogramm Tante Carlotta und deren Familie | 149 |
| Abbildung 5 | Genogramm Tante Clare und deren Familie | 150 |
| Abbildung 6 | Genogramm Großeltern aus dem Banat | 153 |
| Abbildung 7 | Genogramm Stiefmutter Dorothe Schmied | 157 |
| Abbildung 8 | Genogramm Nicole Schmieds Familiensystem | 167 |
| Abbildung 9 | Genogramm Frank Schmieds Großeltern | 194 |
| Abbildung 10 | Genogramm Tante Anna und deren Familie | 197 |
| Abbildung 11 | Genogramm Vater Horst und dessen Familie | 202 |
| Abbildung 12 | Genogramm Großeltern mütterlicherseits | 207 |
| Abbildung 13 | Genogramm Bruder Stefan und dessen Familie | 210 |
| Abbildung 14 | Genogramm Bruder Bernd und dessen Familie | 211 |
| Abbildung 15 | Genogramm Frank Schmieds Familiensystem | 216 |
| Abbildung 16 | Genogramm Kurt Straubs Familiensystem | 252 |
| Abbildung 17 | Genogramm Lena Hoffmanns Familiensystem | 289 |
| Anhang 13.4. | Genogramm Pflegemutter Nicole Schmied | 471-472 |
| Anhang 13.5. | Genogramm Pflegevater Frank Schmied | 473 |
| Anhang 13.6. | Genogramm Pflegevater / Pflegemutter | 474 |

Tabellen

| | | |
|--------------|---|---------|
| Tabelle 1 | Veranschaulichung des ausgewählten Sampling | 117-118 |
| Tabelle 2 | Veranschaulichung der zusätzlichen Interviews | 119-120 |
| Anhang 13.2. | Auflistung der Interviewpartner | 467-468 |

Abkürzungsverzeichnis

Die Pflegekinder und die leibliche Tochter des Pflegevaters werden in den Interviews häufig mit ihren Anfangsbuchstaben abgekürzt:

| | |
|-----|---|
| F. | Franziska, Pfllegetochter der Familie Schmied |
| K. | Kristian, Pflegesohn der Familie Schmied |
| P. | Patrizia, Pfllegetochter der Familie Schmied |
| Ki. | Kilian, Pflegesohn der Familie Schmied |
| Ka. | Katja, leibliche Tochter des Pflegevaters Frank Schmied |
| Ma. | Marcel, Pflegesohn der Familie Wurz |
| Mo. | Moritz, Pflegesohn der Familie Strass |

Kristians Pflegeeltern und seine leibliche Mutter werden häufig mit den Anfangsbuchstaben ihres Nach- bzw. Vornamens abgekürzt:

| | |
|-----------------|---|
| Frau S. oder N. | Pflegemutter Nicole Schmied |
| Herr S. oder F. | Pflegevater Frank Schmied |
| Frau H. oder L. | Lena Hoffmann, Kristians leibliche Mutter |

Auf Wunsch des leiblichen Vaters von Pfllegetochter Franziska wurde dieser mit Vornamen angesprochen:

| | |
|-----|--|
| Ku. | Kurt Straub, Franziskas leiblicher Vater |
|-----|--|

Danksagungen

Mein besonderer Dank gilt Frau Prof. Dr. Petra Bauer, für ihre stetige, anerkennende Unterstützung, wertvolle Anregungen und kritische Nachfragen. In ihrem Doktoranden-Kolloquium hatte ich zudem mehrfach die Möglichkeit, mein Forschungsvorhaben zur Diskussion zu stellen und Interviewmaterial zu interpretieren.

Frau Prof. Dr. Barbara Stauber danke ich sehr für ihre hilfsbereite und wissenschaftliche Betreuung als Zweitgutachterin.

Ich bedanke mich beim Jugendamt Rottweil sowie der Pflegekinderschule e.V., welche mich bei der Rekrutierung der für diese Untersuchung relevanten Interviewpartnern unterstützten. Sehr herzlich danke ich den Pflegefamilien sowie Herkunftseltern, welche sich zu diesem Forschungsvorhaben bereit erklärten und diese Arbeit somit erst ermöglichten.

Für Austausch, wertvolle Tipps und Anregungen möchte ich Eva Maria Lohner danken. Auch gilt mein Dank Katharina Harter für wissenschaftliche Lektorinnenarbeit und Begleitung, Viktoria Stewen für die Recherchearbeit und Sonja Lange für bereichernde Denkanstöße. Meinen Eltern Wolfgang und Hedwig Beck sowie meiner Schwester Elke Häussler danke ich für ihre liebevolle Unterstützung.

Mein größter Dank gilt schließlich meinem Ehemann Tobias Lehmann, welcher mir mit Rat und Tat zur Seite stand, mich bei allen technischen Fragen und bei der graphischen Erstellung der Genogramme unterstützte, sowie meinen Kindern Dennis und Julian Lehmann, die mich in dieser Zeit oft entbehren mussten und mich dennoch in allen Belangen unterstützten.

1. Einleitung

Die Idee zum Thema »Bildungsverläufe von Pflegekindern« entstand durch den beruflichen Kontakt in meiner Profession als Diplompädagogin und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin. Im Verlauf meiner Berufspraxis kamen Kinder und Jugendliche aus Pflegefamilien, aufgrund von schulischen Leistungsdefiziten oder Verhaltensauffälligkeiten im sozial-emotionalen Bereich, häufig in meine Praxis. Daher stand ich neben der therapeutischen Arbeit mit dem Pflegekind, mit den Pflegeeltern (insbes. den Pflegemüttern, welche ihre Schützlinge zu mir brachten) sowie dessen Klassenlehrer in regelmäßigem Austausch. In Bezug auf die schulische Kooperation wurde deutlich, dass sich der Fokus der Schule häufig nur auf das problembesetzte Verhalten des Pflegekindes richtete, wodurch seine individuellen Ressourcen oder die durch die Pflegeeltern installierten Ressourcen (u. a. Freizeitaktivitäten, schulische Förderungen) nicht mehr in den Blickwinkel gerieten. Aber gerade die Aktivierung dieser Kompetenzen hat eine zentrale Bedeutung für die hilfreiche und zielführende Behandlung in meiner Arbeit. Daher war es für mich auch beeindruckend zu erleben, wie viel Kompetenz und Engagement die Pflegeeltern in der Begleitung und Unterstützung der zu leistenden Entwicklungsaufgaben und emotionalen Stabilisierung ihrer Pflegekinder einbrachten.

So ist es auch nicht verwunderlich, dass wissenschaftliche Studien belegen,¹ dass Pflegekinder trotz sehr problematischer Vorerfahrungen gute Chancen haben, eine tragfähige und befriedigende Beziehung zu entsprechend befähigten und bereiten Pflegeeltern aufzubauen, was erheblich zu ihrer psychischen Stabilisierung beitragen kann (siehe hierzu ausführlicher 2.2. Anhand von Studien belegte Heterogenitätsdimensionen von Pflegekindern). Des Weiteren zeigt sich in Untersuchungen, dass die sozial-emotionale wie auch schulische Entwicklung bei Pflegekindern im Vergleich mit Heimkindern

¹ U. a. Linderkamp et al. (2009), Schmid (2007).

günstiger ausfällt. Trotzdem belegen die Studien auch ein hohes Risiko für Pflegekinder, in Schule und Ausbildung benachteiligt zu sein. Aufgrund der Ergebnisse sieht Linderkamp (et. al 2009) weniger in den Pflegefamilien einen besonderen Unterstützungsbedarf, sondern sehr deutlich im Bereich der schulischen Entwicklung und damit im Bereich der formalen Bildung (siehe hierzu 3.1. Bildungsverständnis).

Wie einleitend bereits kurz angerissen, richtet sich mein Untersuchungsfokus jedoch gerade nicht auf klinische Defizite von Pflegekindern, sondern auf ihre Bildungsmöglichkeiten und ihre gesellschaftliche Teilhabe, also welche bildungsrelevanten Transmissionsprozesse von Seiten der Pflegeeltern an die Pflegekinder weitergegeben werden.

Pflegefamilien können aufgrund der doppelten Elternschaft zwar als Sonderfall von Familie, aber dennoch als Familie angesehen werden.² Die Familie lässt sich im Allgemeinen – im Gegensatz zu institutionsorientierten formalen Lehr- und Lernzusammenhängen – als non-formaler und vor allem informeller Bildungsort betrachten,³ wodurch ein weitergefasstes Verständnis von Bildung entsteht (siehe hierzu 3.2. Bildungsort Familie). Diesbezüglich stellt sich für mich die Frage, welche Bildungsprozesse sich bei Pflegekindern beobachten und beschreiben lassen.

Die benannte Studie »Jenseits von Ersatz und Ergänzung: Die Pflegefamilie als eine andere Familie« verweist darauf, dass sich in der Pflegefamilie spezifische Transmissionsprozesse, die Bildungsmöglichkeiten und -erfahrungen vorstrukturieren, in Gang setzen. Diese Transmissionsprozesse nehme ich in meiner Arbeit in den Fokus.

In der vorliegenden Untersuchung werden Pflegekinder im Rahmen ihrer individuellen Möglichkeiten und Ressourcen sowie im Hinblick auf ihre häufig sehr problematische Ausgangslage betrachtet. So soll auf der Basis des erho-

² Diese Perspektive übernimmt auch die Studie »Jenseits von Ersatz und Ergänzung: Die Pflegefamilie als eine andere Familie« (näheres hierzu siehe 5.1. Forschungsstand).

³ vgl. u. a. hierzu Büchner (2006).

benen umfangreichen Datenmaterials herausgearbeitet werden, ob und in welcher Form bildungs- und kulturbezogene Transmissionsprozesse auf Seiten der Pflegekinder durch die Pflegeeltern stattfinden.

1.1. Vorüberlegungen/Fragestellung

Anders (soziologisch) ausgedrückt stellt sich mir die Frage, inwieweit Pflegekinder – geprägt durch die Sozialisationserfahrungen in ihren Herkunftsfamilien und ihre daraus begründeten individuellen, in frühen Phasen erworbene Dispositionen – in der Lage sind, durch veränderte Erfahrungshorizonte und diesbezüglich gelebte habituelle Muster in ihren Pflegefamilien, neue Entwicklungsmöglichkeiten und Lernleistungen zu vollziehen (individuelle Transformationen).

Dabei lehne ich mich an die Bourdieu Rezeption von Liebau an (1987),⁴ die auf eine genetische Perspektive bezüglich des Habitusserwerbs verweist. Indem das Kind in einer Familie aufwächst, macht es diesbezüglich unbewusste Erfahrungen, welche über die Klassenlage der Familie bzw. über die Verfügbarkeit bestimmter Kapitalsorten bestimmt werden. Durch die Teilnahme des Kindes an der Alltagspraxis der Familie erwirbt es Kompetenzen, die es ihm ermöglichen, sich in der spezifischen Lebenslage einzurichten (vgl. ebd.: 82 ff.). Hierbei sieht Bourdieu (z. B. in Analogie zur Psychoanalyse) frühkindliche Erfahrungen als den am stärksten beeinflussenden Faktor im Entwicklungsprozess des Habitus. Diesbezüglich bildet das ursprünglich Erworbene Kategorien zur Wahrnehmung und Bewertung aller späteren Erfahrungen und somit die möglichen Bestimmungsfaktoren der Praktiken aus. Ich gehe mit Bourdieu davon aus, dass die frühen Erfahrungen auch die

⁴ Neuere Untersuchungen zur Bildungsgleichheit findet man u. a. in Thiersch 2014b): »Schülerhabitus und familialer Bildungshabitus – Zur Genese von Bildungskarrieren und -entscheidungen« sowie Niemann (2014): »Transformationen und Reproduktionen in den Orientierungen von Jugendlichen auf Schule beim Schulformabstieg in der Hauptschule«.

am stärksten Determinierenden sind,⁵ zumal sie die später angeeigneten Erfahrungen bedingen und sich die Möglichkeiten rapide reduzieren, was dem primär erworbenen Habitus eine schicksalsprägende Bedeutung zuschreibt (Bourdieu 1985: 377f.).

Bei seiner Auseinandersetzung mit der sekundären Sozialisation in der Schule kommt Bourdieus zu der Erkenntnis, dass beim Eintritt in die Bildungsinstitutionen, insbesondere die Kinder befördert werden, welche aus bildungsorientierten Familien stammen und demgemäß über die entsprechenden Umgangsformen verfügen,⁶ welche im institutionalisierten Rahmen erwartet werden (vgl. Liebau 1987: 85 ff.). So stellt der in der primären aber auch der sekundären Sozialisation erworbene Habitus nach Bourdieu die Grundlage für die Bewertung, aber auch für die Wahrnehmung aller später gemachten Erfahrungen, dar. Hierbei geht Bourdieu von wahrscheinlichen Laufbahnen im sozialen Raum aus, wobei er Veränderungen des Habitus keineswegs ausschließt, wie z. B. im Falle eines Bildungsaufstiegsprozesses, wo es zu Diskrepanzen zwischen den positionellen Anforderungen und den eingeübten Wahrnehmungs- und Erkennungsschemata kommen kann (vgl. ebd.: 89 ff.). Nach Müller steht der Habitus-Wandel aber nicht im Fokus von Bourdieus Aufmerksamkeit. Diesbezüglich gingen aber andere empirische Untersuchungen der Frage nach der Wandlungsfähigkeit des Habitus (z. B. im Zuge eines Bildungsaufstiegsprozesses) nach (vgl. Dierßen und Friedmann-Wille 1997; Müller 1990). Anhand der Untersuchung wurde die Erkenntnis gewonnen, dass es statt eines Habitus-Wandels zu Habitus-Metamorphosen kommt. So handelt es sich hierbei laut Müller um »einen schrittweisen Gestaltwandel der kulturellen Ausdrucksformen eines Habitus (...), denen aber gewissermaßen noch der Stempel der Herkunftsmilieus in Form vielfältiger Anlehnungs- und Abgrenzungsbeziehungen aufgedrückt ist« (Müller 1990: 59).

⁵ An dieser Stelle sollte nicht unerwähnt bleiben, dass sich u. a. Rieger-Ladich (2002, 2005) kritisch mit dieser starken Orientierung an frühen Erfahrungen auseinandersetzt. Der Vorwurf an Bourdieus Determinismus wird nochmal im Kapitel 3.3. aufgegriffen.

⁶ Bourdieu spricht bei diesen Kindern von einem »homologen Habitus«.

Wenn man die Pflegefamilien nun als Bildungsmilieu ansieht und die Platzierung von Pflegekindern (welche meist aus bildungsfernen und problematischen Familienverhältnissen stammen) in diesem Milieu (sprich Pflegeverhältnis) betrachtet, wird nun für die weitere Arbeit von folgender Fragestellung ausgegangen:

Welche habituellen Transmissionsprozesse können Pflegeeltern bei ihren Pflegekindern in Gang setzen, trotz deren problematischer Vorerfahrungen (u. a. maladaptive Erziehungsbedingungen, nicht selten Deprivationen und emotionale, körperliche und sexuelle Gewalt)? In wieweit zeigen sie diesbezüglich eine Bereitschaft zu bestimmten Lernambitionen und eine biografisch transformierte Disposition zu Bildung und Qualifikation?

Da es in meiner Arbeit darum geht, die lebensgeschichtlichen Bildungsprozesse sowie die Grenzen und Entwicklungsmöglichkeiten der dahinterstehenden habituellen Muster zu untersuchen, wird neben dem Begriff des Habitus auch auf das Konzept der Biografie zurückgegriffen. Hierbei wird das zugrunde gelegte Habituskonzept von Pierre Bourdieu unter dem Rückgriff auf biografietheoretische Überlegungen (vgl. Alheit/Dausien 2000; Ricker 2000) modifiziert, womit einerseits die habituellen Basismuster eines Menschen, andererseits die Emergenz individueller Transformation erfasst werden können.

Im Mittelpunkt meiner Untersuchung stehen damit Fallstudien von biografischen Entwicklungs- und Bildungsverläufen von Pflegekindern anhand ihrer erzählten, sprich selbst dargestellten Lebensgeschichte. Diesbezüglich werden zu Beginn meiner hier vorliegenden Arbeit narrative Interviews (nach Fritz Schütze) mit den Pflegekindern und Pflegeeltern sowie den noch verbleibenden Herkunftseltern der Pflegekinder durchgeführt.

Bei den Pflegeeltern wird eine tiefere Analyse nach dem Konzept der fallrekonstruktiven Familienforschung vorgenommen, wobei auch die Eltern und Großelterngeneration der Pflegeeltern untersucht werden. Damit soll ihre individuelle Bildungsbiografie im Spiegel von individuellen und generationsspezifischen Lebensentwürfen und Biografieverläufen erschlossen werden. Dabei

soll analysiert werden, welche kulturbezogene Familientradition weitergegeben, übernommen oder zurückgewiesen oder gar transformiert wurde, und welche zeitgeschichtlichen und familienspezifischen Einflüsse relevant und wirksam wurden (vgl. Büchner 2006: 30).

Nach den einleitenden Überlegungen zur Fragestellung meiner Arbeit werden in den folgenden Kapiteln zunächst die Theorie- und Methodenbezüge meines Forschungsvorhabens vorgestellt, auf die ich mich bei der Untersuchung der »Bildungsverläufe von Pflegekindern« gestützt habe. Diesbezüglich werden neben sozialwissenschaftlichen Theorien auch Theoriebezüge aus der Psychologie verwendet, da sich diese aus meinem professionellen Verständnis als Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin als Erklärungsmodell für gezeigte Belastungsreaktionen von Pflegekindern gewinnbringend anbieten.

1.2. Gliederung

Der Aufbau der vorliegenden Arbeit ist wie folgt:

Zu Beginn der Arbeit wird zunächst Bezug auf das Pflegekinderwesen in Deutschland genommen, um dann den Forschungsstand der durch ihre Vorerfahrung als »Hochrisikogruppe« eingestuften Pflegekinder in den Blick zu nehmen, sowie ihre psychosozialen Belastungsfaktoren und Entwicklungsmöglichkeiten in Bezug auf das Bildungssystem (Kapitel 2).

Da ich innerhalb der Untersuchung von Transmissionsprozessen den Schwerpunkt auf Bildung legen möchte, wird in Kapitel 3 der Bildungsbegriff eingeführt und dessen sich im Lauf der Zeit gewandeltes Verständnis erläutert. Im Weiteren wird insbesondere auf die neben der Schule ablaufenden Bildungsprozesse Bezug genommen und vor allem die Familie als Bildungsort fokussiert. Diesbezüglich wird im Hinblick auf das Thema der hier vorliegenden Arbeit die Pflegefamilie, welche eine familiäre Sonderform darstellt (siehe hierzu Sauer 2008), als Bildungsort betrachtet. Daraufaufgehend wird ausführlich auf den bereits benannten Begriff des Habitus von Bourdieu Bezug genommen, wobei das Konzept des Habitus für die Untersuchung von biografischen

Lern- und Bildungsprozessen eine Erweiterung erfahren muss, da es nach Herzberg nur etwas über den Vergesellschaftungsaspekt eines Menschen aussagen kann, jedoch nichts über die Entwicklungsmöglichkeiten eines Habitus (Herzberg 2004a: 15). So wird in dieser Arbeit bei der Frage nach der Genesis und Tradierung des Habitus Bezug auf die biografiethoretischen Überlegungen von Alheit (1993), Alheit/Dausien (2000) und Ricker (2000) genommen sowie auf weitere biografiethoretische Konzeptionen, die sich in unterschiedlichen Nuancierungen in der qualitativen Bildungsforschung durchgesetzt haben. Da ich mich nun besonders für Transmissionsprozesse in Bezug auf Bildung interessiere, definiere ich anschließend, was ich unter Bildungshabitus verstehe und stelle die für meine Untersuchung konzipierten, relevanten Kategorien zum Bildungshabitus dar.

Danach werden weitere theoretische Bezüge dargestellt, welche neben dem Habituskonzept noch eine weitere Sichtweise zu den Erkenntnissen der Fallanalysen aus dem empirischen Teil bieten. Hierbei wird eine psychologische Perspektive herangezogen, wobei Bindungs- und Traumaentwicklungsstörungen bei Kindern und Jugendlichen betrachtet werden. Diesbezüglich wird unter Bezugnahme auf die Bindungstheorie auf die frühkindliche Bindungstraumatisierung eingegangen sowie auf mögliche Traumafolgestörungen (Kapitel 4). Die in dieser Arbeit dargestellten Theoriebezüge werden genutzt, um die komplexen Zusammenhänge der Analyseergebnisse (mehr oder weniger) beschreiben, theoretisch untermauern und erweitern zu können.

Im darauffolgenden Kapitel werden nun im Hinblick auf die in dieser Arbeit fokussierten Fragestellungen Studien zu Bildungsverläufen bei Kindern und Jugendlichen vorgestellt, die in Pflegefamilien aufwachsen. Hierbei werden zum einen Faktoren untersucht, die negativen Einfluss auf neue Entwicklungsmöglichkeiten und Lernleistungen bei Pflegekindern haben und Grenzen dafür mitbegründen, sowie bildungsrelevante und stabilisierende Einflüsse der Pflegefamilien aufzeigen (Kapitel 5).

Nach dem Theorieteil werden in Kapitel 6 die methodologischen und methodischen Grundlagen der vorliegenden Forschungsarbeit erläutert und der Forschungsprozess dokumentiert.

In Kapitel 7 werden die drei ausgewählten Fallkonfigurationen, welche aus einem pflegefamiliären System bestehen, folgendermaßen aufgeteilt und präsentiert: In Fallkonfiguration I werden die Pflegeeltern vorgestellt. Anhand ihrer »objektiven Daten« wird ihre jeweilige Familiengeschichte mittels einer Genogrammanalyse nach Hildenbrand (2005:32) rekonstruiert, um damit ihre familiären Bedingungen und die sich daraus ergebenden bildungsspezifischen Möglichkeitsräume zu ergründen. Danach erfolgt eine verdichtete Analyse anhand ihrer narrativen Interviews, welche prozessanalytisch nach Schütze ausgewertet werden. Vorangestellt werden Kurzportraits des jeweiligen Pflegeelternteils, anschließend erfolgt die analytische Abstraktion, welche sich in die Themenbereiche »Familiärer Rahmen als Sozialisationsort« und »Bildungsverläufe und -prozesse« unterteilt. Es werden die erfahrungsdominanten Prozessstrukturen in den einzelnen Lebensabschnitten bis hin zur gegenwärtig dominanten Prozessstruktur herausgearbeitet und in der biografischen Gesamtformung dargestellt. Danach wird der ermittelte biografische Bildungshabitus des jeweiligen Pflegeelternteils unter Bezugnahme seiner familiengeschichtlich entwickelten Orientierungen sowie ihrer Bildungsverläufe und -prozesse, den unter Kapitel 3.5.2. erläuterten Analysekatoren (Bildungsaspiration, Wertorientierung, biografische Lern- und Verarbeitungsstrategien) zugeordnet. Letztendlich schließt die Analyse mit ihrer jeweils herausgearbeiteten Leitorientierung ab. Zum Abschluss wird der biografische Bildungshabitus des jeweiligen Pflegeelternteils noch einmal in verdichteter Form zusammengefasst dargestellt und die Ergebnisse miteinander verglichen.

In Kapitel 8 werden die noch vorhandenen Herkunftseltern in der Fallkonfiguration II vorgestellt. Im Unterschied zu den Pflegeeltern in Fallkonfiguration I wird bei den Herkunftseltern (aufgrund von fehlenden Daten und aus zeitlichen Gründen) die Familiengeschichte nicht analysiert. Ansonsten

kann das weitere Analyseverfahren mit dem der Pflegeeltern verglichen werden.

In Kapitel 9 werden unter der Fallkonfiguration III die beiden Pflegekinder derselben Pflegefamilie vorgestellt. Der weitere Analyseprozess ist mit den davor schon dargestellten Fallkonfigurationen vergleichbar. So wird auch hier abschließend der Bildungshabitus des jeweiligen Pflegekindes in verdichteter Form den jeweiligen Analysekategorien zugeordnet dargestellt und kontrastiert. Schlussfolgernd werden die daraus gewonnenen Erkenntnisse sowie die in diesem Zusammenhang aufgeworfenen Fragestellungen aufgeführt.

In Kapitel 10 werden nun die davor benannten Fragestellungen unter Einbezug der in Kapitel 2, 3 und 4 dargestellten Theoriebezüge sowie in Bezugnahme auf den bisherigen Forschungsstand (siehe Kapitel 5) diskutiert. Hierbei werden anhand der sozialisatorischen Einflüsse auf die Bildungsprozesse des jeweiligen Pflegekindes die Annahme der weitergegebenen bildungshabituellen Transmissionsprozesse durch die Pflegeeltern sowie deren Grenzen betrachtet. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse werden in Bezug auf weitere forschungsrelevante Untersuchungen zusammengefasst, und es werden Forschungsdesiderate formuliert.

In einer Schlussbetrachtung werden in Kapitel 11 die Erkenntnisse dieser Arbeit in einem Resümee dargelegt. Danach wird die Arbeit mit einem Ausblick auf weitere forschungsrelevante Fragestellungen, welche sich aus den Erkenntnissen der hier vorliegenden Untersuchung ergeben, abgeschlossen.

Zuletzt sei darauf hingewiesen, dass die sensiblen Daten, die auf die Identität der interviewten Personen schließen lassen könnten, anonymisiert wurden. So wurden die Namen geändert und Orte mit ihrem Anfangsbuchstaben bezeichnet oder umschrieben (z. B. »ein kleiner Ort in Spanien«).

Die für die empirische Untersuchung verwendeten transkribierten Interviews wurden im Rahmen der Buchveröffentlichung nicht gedruckt, sind aber bei mir aufbewahrt und dort einsehbar.

2. Pflegekinderwesen in Deutschland

In diesem Kapitel wird unter 2.1. auf die Form und Inanspruchnahme des Pflegekinderwesens eingegangen sowie deren Konstitutionsbedingungen. In Hinblick auf die psychischen Belastungsfaktoren, welche diese Kinder zumeist mitbringen, werden anhand von Studien unter 2.2. die daraus resultierenden Heterogenitätsdimensionen belegt. Mit den unter 2.3. aufgeführten Studienergebnissen, welche eine Entwicklungsmöglichkeit von Pflegekindern in den Blick nehmen, wird dann das Kapitel abgeschlossen.

2.1. Pflegeverhältnis als Form der Fremdunterbringung

Die Vollzeitpflege nach § 33 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes weist laut Statistischem Bundesamt in Deutschland ca. 74 120 offizielle Pflegeverhältnisse aus (vgl. Statistisches Bundesamt 2016). Blandow & Walter (2004) gehen dabei von geschätzt 1,7 Mal mehr nicht offiziell registrierten Pflegeverhältnissen aus und somit von einer der heutig häufigsten Form der Fremdunterbringung. So differenzierte sich das Pflegekinderwesen in den letzten Jahren immer weiter aus, wobei in den deutschsprachigen Ländern die Ausbildung und Unterstützung der Pflegeeltern relativ stark variiert (vgl. Wolf 2006a: 6-9 u. 2006b: 396 ff.).

Laut Statistischem Bundesamt ist seit der Einführung des § 8a in das Kinder- und Jugendhilfegesetz die Zahl der Inobhutnahmen angestiegen, wobei wieder mehr jüngere Kinder fremdplatziert werden. Vor allem bei Kindern unter zwölf Jahren werden Pflegeverhältnisse eingeleitet,⁷ welche in der Regel als mittel- bis langfristige Hilfeform geplant sind (vgl. Statistisches Bundesamt

⁷ So sind laut Statistischem Bundesamt (2016) 31 027 Kinder unter zwölf Jahren in einer anderen Familie in Vollzeitpflege, wobei im Gegensatz dazu nur 19 134 Kinder unter zwölf Jahren in Heimen und sonstigen Wohnformen untergebracht sind.

2016). Hierbei wird davon ausgegangen, dass insbesondere jüngere Kinder in besonderen Maßen von den familienähnlichen Strukturen und den kontinuierlichen Bindungsangeboten durch die Pflegeeltern profitieren. Nach Kulkalahti/Rosner (2008: 210 ff.)⁸ reduzierte eine sichere Bindung die Wahrscheinlichkeit für Traumatisierungen, weiterhin ermögliche sie, nach einem traumatischen Ereignis eher Trost zu finden und widrige Lebenserfahrungen unbeschadet zu bewältigen. Trotzdem sollten hierbei aber nicht die Konstitutionsbedingungen von familiären Pflegeverhältnissen außer Acht gelassen werden. Zumal nach Walter Gehres und Bruno Hildenbrand (2008: 25) Pflegefamilien in mehreren Merkmalen⁹ von den sogenannten Kernfamilien¹⁰ abweichen: So handelt es sich bei der Pflegeelternschaft aus Sicht der Jugendhilfebehörde um eine psychosoziale Dienstleistung an einem den Eltern zunächst fremden Kind, was eine Austauschbarkeit der Personen ermöglicht. Hierbei wird die Elternschaft durch einen Pflegevertrag begründet, der sie rechtlich fixiert und befristet (spezifische Sozialbeziehungen). Durch die zeitliche Begrenzung besteht nicht per se eine Solidarität des gemeinsamen Lebensweges. Die Grundlage des Pflegevertrags ist der Auftrag an die Pflegeeltern »familienähnliche« diffuse Sozialbeziehungen (vgl. Parson 1968: 73 ff.) zum Pflegekind zu entwickeln. Hierbei kommt es zu einer Vermischung von diffusen und spezifischen Sozialbeziehungen.

Da das normative Muster des Aufwachsens in der leiblichen Familie weiterhin hohe Gültigkeit besitzt, leben die Pflegefamilien mit Uneindeutigkeiten

⁸ Tarja Tuulikki Kulkalahti und Rita Rosner (Department Psychologie der Ludwig-Maximilians-Universität, München) gaben einen Überblick zu Risikofaktoren einer Posttraumatischen Belastungsstörung (PTB) nach einem einmaligen traumatischen Ereignis in der Kindheit und Jugend. Dazu wurde eine umfangreiche Literaturrecherche durchgeführt und aus deren Ergebnis 55 Einzelfallstudien identifiziert. Die berücksichtigten Studien sollten hierbei neben der quantitativen Erfassung der posttraumatischen Symptome auch Prädiktoren beinhalten.

⁹ Solidarität des gemeinsamen Lebensweges, die Nichtaustauschbarkeit von Personen, die erotische Solidarität durch die Paarverbindung, aus der die Kinder ausgeschlossen sind, die affektive Solidarität durch das Bestehen einer dauerhaften und belastbaren Bindung sowie einer unbedingten Solidarität durch ein uneingeschränktes Vertrauen der Familienmitglieder untereinander (vgl. Gehres und Hildenbrand 2008: 22).

¹⁰ Unter Kernfamilie wird die Familie verstanden, welche aus leiblichen Eltern und ihren Kindern besteht (vgl. Gehres und Hildenbrand 2008: 22).

und Widersprüchen. So ist die Abweichung der Pflegefamilie von den Merkmalen einer Kernfamilie sowohl für die Beteiligten selbst als auch in der Kommunikation zu Außenstehenden erklärungsbedürftig (vgl. Reimer 2017). Diesbezüglich gehen mehrere Autoren und Autorinnen davon aus, dass Pflegefamilien aufgrund der Abweichungen und damit verbundenen Uneindeutigkeiten als Familien im »als-ob Modus« funktionieren (Hoffmann-Riem 1984, Gehres und Hildenbrand 2008, Gabriel und Keller 2013), wobei sie sich als Familie eigener Art formieren müssen. Aus der Perspektive junger Erwachsener, die in Pflegefamilien aufwuchsen, untersucht Daniela Reimer (2018) deren Umgang mit Uneindeutigkeiten. Hierbei beziehen sich die Uneindeutigkeiten auf die Frage der familiären Zugehörigkeit zur Pflegefamilie und oder Herkunftsfamilie sowie auf die eigene Identität als Pflegekind und oder Familienkind. Dabei zeigte sich, dass das Aufwachsen in einem mit Uneindeutigkeiten durchzogenen Feld für diese Kinder eine besondere Herausforderung birgt und dadurch das Entwickeln und Aufrechterhalten ressourcenreicher Bewältigungsstrategien für sie zentrale Aufgaben darstellen. Genauso sind die Pflegeeltern und leiblichen Kinder herausgefordert, mit Uneindeutigkeiten umzugehen. Hierbei sind in der Praxis Fachkräfte gefordert, sensibel für die Zumutungen eines Pflegeverhältnisses zu sein. Darüber hinaus sollen Fachkräfte aber auch hilfreiche oder wenig hilfreiche Bewältigungsstrategien der Beteiligten wahrnehmen und Ressourcen zur Verfügung stellen, die daran anknüpfen und chancenreiche Bewältigungsstrategien befördern (Reimer 2018: 213-214).

Im Folgenden gilt es nun, weitere Ergebnisse von nationalen und internationalen Studien zu sichern, die sich mit psychosozialen Belastungsfaktoren bei Pflegekindern aufgrund deren konfliktreichen Vorerfahrungen auseinandersetzen. Belastungsfaktoren dieser Art müssen als negative Faktoren für Lern- und Bildungsprozesse bei Pflegekindern mit berücksichtigt werden.

2.2. Anhand von Studien belegte Heterogenitätsdimensionen von Pflegekindern

Laut Oswald & Goldbeck sind Pflegekinder in vielfältiger Weise eine Hochrisiko-Gruppe für die Entwicklung von psychischen Störungen. So waren laut ihrer Studie sehr viele Pflegekinder in ihren Ursprungsfamilien maladaptiven Erziehungsbedingungen ausgesetzt. Hierbei erlebten sie nicht selten Vernachlässigung und emotionale, körperliche und sexuelle Gewalt (vgl. Oswald/Goldbeck 2009: 304 ff.). Pérez et al. weisen in diesem Zusammenhang auf eine Untersuchung von Arnold (2010) hin, in der über 91 % der 74 befragten Pflegekinder von mindestens einem traumatischen Erlebnis berichten. »25 % der Betroffenen leiden unter einer Posttraumatischen Belastungsstörung, wobei davon ausgegangen wird, dass nicht wenige der Kinder, auch wenn sie nicht das Vollbild einer Posttraumatischen Belastungsstörung erfüllen, Symptome einer komplexen Traumafolgestörung oder Traumaentwicklungsstörung aufweisen« (Pérez et al. 2011: 73). Zu diesen psychosozialen Risikofaktoren kommen häufig vielfältige biologische Risikofaktoren hinzu. Nach Kalland et al. (2006: 1037 ff.) sind Pflegekinder überdurchschnittlich häufig Geburtrisiken wie Frühgeburt, niedrigem Geburtsgewicht, auffälligen Apgar-Werten¹¹ etc. ausgesetzt. Astley et al. (2002: 712 ff.) und Mc Nichol (1999: 184 ff.) erläutern, dass Pflegekinder häufig Nachkommen von psychisch erkrankten oder suchtkranken Eltern seien und daher sehr oft pränatal psychotropen Substanzen ausgesetzt waren. Aufgrund der vielen akkumulierenden Risikofaktoren verwundert es laut Schmid (2007) nicht, dass sich in den epidemiologischen Untersuchungen bei Pflegekindern eine hohe Prävalenzrate für psychische Störungen und diverse Entwicklungsauffälligkeiten

¹¹ Mit »Apgar« wird ein Bewertungsschema zur Beurteilung des Gesundheitszustandes von ausgetragenen Neugeborenen bezeichnet. Dieses Schema wurde von der amerikanischen Chirurgin Virginia Apgar ins Leben gerufen. Die Apgar-Werte (Apgar-Score) werden hierbei jeweils eine, fünf und zehn Minuten nach der Geburt erhoben. Diesbezüglich werden die folgenden Parameter bewertet: Herzfrequenz, Atmung, Reflexe (bei Berührungen im Gesicht), Muskeltonus (Spannungszustand der Muskulatur), Farbe (<http://www.baby-garten.de/gesundheit/apgar-test-2.shtml>, aufgerufen, am 10.03.2018).

zeigt. Dadurch weisen viele dieser Kinder in ihrem Entwicklungsverlauf wechselnde komplexe Störungsbilder mit mehreren komorbiden psychischen Symptomen auf, welche nach Schmid gut mit dem Modell der Traumaentwicklungsstörung zu erklären sind (vgl. Schmid et al. 2010: 47 ff.). Die diagnostischen Kriterien hierzu würden Defizite in der Selbstregulation von Verhalten, Emotionen, Selbstbild und Selbstwert beinhalten sowie gravierende Probleme in der Gestaltung von sozialen Bindungen und der Bindungsentwicklung (vgl. Schmid et al. 2010; van der Kolk 2009: 572 ff.).

Weiterhin durchlaufen viele fremdplatzierte Kinder mehrere Pflegefamilien oder Heimplatzierungen (vgl. Jaritz et al. 2008; Polnay et al. 1997), was natürlich gravierende Folgen für ihre Bindungsentwicklung haben kann. Dies ist nach Pérez et al. vermutlich »das Resultat eines Teufelskreises, in welchem das extrem auffällige Bindungsverhalten eine erfolgreiche Eingliederung in eine Pflegefamilie verhindert, was dann wiederum zu einem erneuten Beziehungsabbruch und einer Aggravierung der Bindungsproblematik führt« (Pérez et al. 2011: 73). Auch sind die Abbrüche im Pflegefamiliensystem Schmid zufolge tragisch, da diese meist ebenfalls eine emotionale Bindung zu den Kindern aufbauen und nicht selten mit heftigsten Insuffizienz- und Verlustgefühlen reagieren (vgl. Schmid 2010).

In der von Linderkamp et. al (2009) veröffentlichten prospektiven Längsschnittstudie über die psychische Entwicklung von Pflegekindern und Pflegeeltern wurden unter Einbeziehung von 158 Familien Daten zu Art, Dauer und besonderen Merkmalen der Versorgungssituation sowie der gesundheitsbezogenen und psychosozialen Entwicklung von Pflegekindern erhoben. Außerdem wurde über vier Messzeitpunkte in zwei Jahren der Frage nachgegangen, welche Auswirkungen die Unterbringung von Kindern in Pflegefamilien auf die psychische Gesundheit der Kinder und deren Pflegeeltern hatte.¹²

¹² Zur Studiendurchführung wurden aus Jugendamtsakten Daten aus Herkunfts- und Pflegefamilien anonym erhoben. Zuständige ASD-Mitarbeiter übergaben die Fragebögen an die Familien (SDQ=Strengths and Difficulties Questionnaire zur Erhebung der psychischen Gesundheit des Kindes und BVND=Berliner Verfahren zur Neurodiagnostik zur Erhebung der psychischen Gesundheit der Eltern [vgl. Linderkamp et al. 2009]).

Linderkamp et al. kamen zu der Erkenntnis, dass die Vernachlässigung als bedeutender psychosozialer Risikofaktor für die Pflegekinder zähle. Neben den einzelnen Risiken wie körperliche und sexuelle Gewalt, die Anzahl der Herausnahmen, der Wechsel der Bezugspersonen sowie die wirtschaftliche Situation der Familie, wirke die Vernachlässigung als zentraler Faktor. Dieses Ergebnis wird durch weitere Studienergebnisse (Manly et al. [2001] sowie Kinard [2004]) gestützt.

Die Prävalenz von psychischen Störungen bei Pflegekindern liegt nach Schmid (2007: 30) bei 57 % und bei Heimkindern bei 96 %. Hierbei bestehen die am häufigsten vorkommenden psychosozialen Belastungsfaktoren aus Typ-II-Traumata (siehe hierzu 4.2.1. Bindungstraumatisierung). Kennzeichnend für diese sind chronische traumatische Erfahrungen.¹³ Die Bedeutung dieser psychosozialen Belastungsfaktoren für das erhöhte Risiko, eine psychische Störung zu entwickeln, ist durch verschiedene Studien (u. a. Schmid 2007; Linderkamp et al. 2009; Oswald/Goldbeck 2009; Arnold 2010) gut belegt.

Risikofaktoren für die kognitive Entwicklung sind der pränatale Konsum von Genussgiften (insbesondere Nikotin und Alkohol). Auch fördern diese die Entwicklung von externalisierenden Störungen (u. a. Impulsive Verhaltensweisen). Besonders negativ wirke sich eine frühkindliche Vernachlässigung auf die kognitive Entwicklung der Kinder aus. Des Weiteren bedinge eine depressive Erkrankung der Mutter (passive und wenig beachtende, unemotionale Interaktion) eine kognitive Beeinträchtigung in den ersten Lebensjahren sowie exekutive kognitive Funktionen (Gedächtnis, Konzentration) und externalisierende Verhaltensprobleme (vgl. Schmid 2007: 23).

Laut der in England durchgeführten Untersuchung von Rowe und Kollegen (1984) musste sich nur ein gutes Drittel der Pflegeeltern zu Beginn des Pflegeverhältnisses mit drei und mehr Problemen im Zusammenleben mit ihren Pflegekindern auseinandersetzen (ein knappes Drittel konnte sich an

¹³ U. a. langjährige sich wiederholende Misshandlungs- und Vernachlässigungserfahrungen im Kindesalter.

keine Schwierigkeiten erinnern). Am häufigsten wurden aufmerksamkeitsuchende Verhaltensweisen, Schlafstörungen, Konzentrationsmangel, Wutanfälle und zurückgezogenes, sehr stilles Verhalten genannt. Je älter die Kinder waren und je häufiger ihre Bezugspersonen wechselten, umso mehr Probleme wurden genannt. Trotzdem wurde ganz selten nach professioneller Hilfe gesucht, obwohl ein Viertel der Pflegeeltern an den Problemen fast gescheitert wäre und aufgegeben hätte (vgl. Thorpe/Swart 1992). Interessant hierzu ist die Habilitationsschrift von Yvonne Grassmann, welche das Thema »Verletzbar durch Elternschaft« primär am Beispiel Pflegeelternschaft und Adoptiv-elternschaft, also erworbener Elternschaft, darstellt. Auch verweisen Petra Bauer und Christine Wiezorek (2007: 632) in ihrer Studie: »Zwischen Elternrecht und Kindeswohl«, auf die zu wenig im Fokus stehenden Bedürfnisse und Ansprüche der Eltern sowie auf die häufig fehlende Anerkennung ihrer Erziehungsleistung, obwohl die Familie als bedeutsamer Ort für sozialisatorische, identitätsstiftende Interaktionen gilt.

So zeigt sich, dass trotz der Traumatisierungen und den daraus resultierenden Folgen (s. o.), sich die problematischen Verhaltensweisen der Kinder in Pflegefamilien reduzieren, sie sich stabilisieren und es ihnen gelingt, stabile und belastbare Beziehungen zu ihren Pflegeeltern aufzubauen. Im Folgenden werden dazu Ergebnisse einiger Studien aufgeführt, die dies in den Blick nehmen.

2.3. Anhand von Studien belegte Entwicklungsmöglichkeiten von Pflegekindern

Hierbei belegen Colton 1988, Maluccio/Fein 1985, Thorpe/Swart 1992, dass bei den Pflegekindern während des Pflegeverhältnisses problematische Verhaltensweisen und Symptome zumeist seltener und schwächer werden. Zugleich nehmen laut der Studie sozial erwünschte Verhaltensweisen zu. Timberlake und Verdieck (1987) stellten bei ihrer Untersuchung in Amerika neben

einigen anderen positiven Eigenschaften fest, dass die Pflegekinder (Jugendliche und Heranwachsende) zumeist höflich (73 %), mit ihren Leistungen zufrieden und hilfsbereit waren, die Familienregeln befolgten (68 %), Zuneigung gegenüber anderen sowie Verantwortungsbewusstsein zeigten, von Gleichaltrigen gemocht wurden, Grenzen akzeptierten (58 %) und glücklich (54 %) waren. Kinder, die zum Zeitpunkt der Inpflegegabe weniger feindselig und negativistisch waren, enge Beziehungen tolerieren konnten, keine Angst vor Ablehnung hatten und Selbstachtung besaßen, entwickelten sich zumeist besser (vgl. Dore/Eisner 1993; Fanshel et al. 1990).

So zeigten sich speziell in den hier aufgeführten Untersuchungen in Bezug auf die positiven Entwicklungstendenzen von Pflegekindern, dass diese vor allem dahingehend untersucht wurden, inwieweit sie ein sozial angepasstes Verhalten aufweisen. Da aber dadurch nur eine gewisse Konformität der Pflegekinder als Erfolg gewertet wird, verhindert dies die Möglichkeit einer breiteren Sichtweise, bei der auch andere Aspekte einer gelungenen Entwicklung in den Blick kommen. Die Untersuchung in der hier vorliegenden Arbeit versucht wiederum, die zugrunde gelegten Aspekte für eine gelungene Entwicklung von Pflegekindern zu erweitern, indem sie deren biografischen Bildungshabitus zugrunde legt (siehe hierzu 3.5.). Denn unter dem Blickwinkel der bisher aufgeführten Studien ist es auch nicht verwunderlich, dass unter diesem Fokus viele Probleme bleiben.

Trotz massiver Risikoakkumulationen gibt es Schmid (2007: 27) zufolge Kinder, die resilient gegen psychische Störungen sind. Daher sei eine Kausalattribution nicht möglich und Risikofaktoren nur eine Wahrscheinlichkeit, um eine psychische Störung zu entwickeln. Nach Vaillant (1993) ist die wichtigste Eigenschaft von Kindern, die trotz sehr ungünstiger Umweltbedingungen keine Psychopathologie entwickeln, die Fähigkeit, eine stabile überdauernde Beziehung zu einer Bezugsperson aufrechterhalten zu können. Weitere protektive Faktoren stellen u. a. eine höhere Intelligenz, emotionale Verbindung zu einer Einzelperson oder einem Elternersatz sowie organisierte Jugendgrup-

pen dar. Nach Schmid (2007: 28-30) spielt daher bei der Wahl des entsprechenden Jugendhilfesettings die Psychopathologie des Kindes und die Fähigkeit sich in ein »normales« Familienleben integrieren zu können, eine entscheidende Rolle. Hinzu kommt, dass Kinder mit primär schwierigem Temperament oder externalisierenden psychischen Störungen ihre Bezugspersonen und beteiligten Helfer überfordern und es häufig zu Abbrüchen kommt.

Vor dem Hintergrund einer günstigen ökonomisch familiären Situation in den Pflegefamilien sowie unter dem Einfluss von psychisch stabilen Pflegeeltern können Pflegekinder ihre psychische Problemlage den vorgestellten Studien zufolge beträchtlich reduzieren. Auch konnten keine Anhaltspunkte gefunden werden, dass sich die psychische Gesundheit der Pflegekinder und Pflegeeltern unter dem Einfluss der physischen, schulischen und psychischen Problemlagen der Pflegekinder verschlechtert (vgl. Linderkamp et al. 2009).

Des Weiteren zeigen die Studien, dass Pflegekinder trotz sehr problematischer Vorerfahrungen gute Chancen haben, eine tragfähige und befriedigende Beziehung zu entsprechend befähigten und bereiten Pflegeeltern aufzubauen, was erheblich zu deren psychischen Stabilisierung beitragen kann. Dieses Ergebnis stützen auch die Befunde von Stovall-Mc Clough & Dozier (2004) sowie Hodges und Kollegen (2003). In der Längsschnittstudie von Hoges zeigten alle der 63 misshandelten oder vernachlässigten Kinder nach zwei Jahren positive Anpassungsleistungen.

2.3.1. Zusammenfassung

Bei den genannten Studien handelt es sich ausschließlich um quantitativ durchgeführte Erhebungen. Trotz ausführlicher Recherche konnten keine Untersuchungen mit qualitativ-rekonstruktivem Forschungsdesign gefunden werden. Dies mag darin begründet liegen, dass sich hauptsächlich die vorrangig quantitativ forschende Disziplin der Psychologie mit der Thematik beschäftigt. Die hier vorliegende Arbeit, die Zugänge verschiedener Disziplinen gewinnbrin-

gend miteinander verknüpft, kann daher als weitere Perspektive genutzt werden, um die genannten Ergebnisse zu ergänzen, zu hinterfragen und sie unter einem erweiterten Blickwinkel betrachten zu können.

Da sich nach der Darlegung der Studienergebnisse von u. a. Pèrez et al. (2011), Linderkamp et al. (2009); Manly et al. (2001); Kinard (2004) und Schmid (2007) zeigte, dass fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche eine hohe Prävalenzrate für psychische Störungen (u. a. Traumata) und diverse Entwicklungsauffälligkeiten aufweisen, darf dieser Aspekt auch unter dem Fokus von positiven Entwicklungsmöglichkeiten nicht außer Acht gelassen werden. Hierauf wird später noch Bezug genommen (siehe hierzu Kapitel 4).

Nachdem Forschungsarbeiten zum Thema der psychosozialen Belastungsfaktoren und Beeinträchtigungen bei Pflegekindern dargestellt wurden wie auch Studien, die klären, welchen Einfluss diese Faktoren auf die schulische Anpassung und den Bildungsverlauf haben, gilt es nun, einen theoretischen Bezug zur Fragestellung dieser Arbeit herzustellen, welche sich mit dem Bildungsbegriff, dessen Verortung, Entstehung und Weitergabe beschäftigt. So wird zu Beginn in Abschnitt 3.1. das Bildungsverständnis im Laufe der Jahrhunderte betrachtet und danach in Teil 3.2. auf die Familie als Bildungsort und die dort stattfindenden Bildungsprozesse eingegangen. Daraufhin wird unter 3.3. auf das in der vorliegenden Untersuchung von Bildungsbiografien zugrunde gelegte Habituskonzept des französischen Soziologen Pierre Bourdieu Bezug genommen, sowie auf die Genese und Tradierung des Bildungshabitus (3.4.). Danach werden unter 3.5. die für die Untersuchung des Bildungshabitus konzipierten Kategorien aufgeführt und erläutert.

3. Habitus und Bildung – Grundlagen und Theoriebezüge

3.1. Bildungsverständnis

Das gesellschaftliche Bildungsverständnis hat sich im Laufe der Jahrhunderte gewandelt. Ursprünglich galten Büchner zufolge antike Vorstellungen, welche sich an einer *cultura animi*¹⁴ oder der christlichen *imago-dei*-Lehre¹⁵ orientierten. Erst durch die im 18. Jahrhundert einsetzende Säkularisierung¹⁶ fand eine Ausdehnung des Bildungsbegriffes statt. Hierbei wird der Mensch, durch die von seinem Schöpfer vorgegebenen Möglichkeiten als fähig angesehen, seine Bildung als Vorgang und Ergebnis selbst zu betreiben. Im 18. und 19. Jahrhundert entstand »das Bildungsverständnis vom Werden von Mensch und Menschheit als reiner Menschenbildung« (Büchner 2006: 21). Diesbezüglich wurde Bildung im weiteren Verlauf der geschichtlichen Entwicklung zum Inbegriff menschlicher Selbstentfaltung und Selbstvollendung (vgl. ebd.). So be-

¹⁴ Pflege des Geistes (Geistesbildung) durch Philosophie, Wissenschaft, Ethik und Kunst.

¹⁵ Lehre vom Menschen als Ebenbild Gottes. *Imago-Dei*-Lehre= Umschreibung eines Grundverhältnisses im Sinne eines Herrschaftsverhältnisses Gott-Mensch. Kennzeichen des Herrschaftsverhältnisses:

- Mensch erhält die göttliche Vollmacht, ein Mandat, als Ermächtigung in der Welt bzw. über die Welt
- Innerweltliche schöpferische Tätigkeit (er wird bemächtigt, innerhalb der Welt schöpferisch tätig zu sein.)
- Dienst unter dem obersten Herrn (Gott = Ursprung und Geber aller Gnaden – »Begaubung«)
- Herrschaft des Mannes über die Frau

(<http://www.cobocards.com/pool/de/card/3741246/online-karteikarten-was-ist-die-imago-dei-lehre-/November> 2015.

¹⁶ Loslösung des Einzelnen, des Staates und gesellschaftlicher Gruppen aus der Bindung an die Kirche (vgl. Duden. de).

stand laut Fuhrmann (2002: 12) der Zweck des europäischen gelehrten Unterrichts bis zum 19. Jahrhundert nicht darin, die Lernenden durch spezielle Kenntnisse für ihren späteren Beruf zu rüsten, sondern den Schülern geistige Werte und deren diesbezügliche Orientierung angedeihen zu lassen. Dieses Bildungsverständnis ging mit dem Entstehen des Standesbewusstseins der Gebildeten einher und wurde zur Legitimation sozialer Privilegien und ständischer Interessen benutzt (vgl. Schwenk 1989; Herrlitz et al. 1993).

Letztendlich wurde das Thema der klassischen Bildungstheorie das Verhältnis von Mensch und Welt, welche Wilhelm von Humboldt als Auseinandersetzung und wechselseitigen Prozess der Höherentwicklung bestimmte (vgl. von Henting 1996: 39ff; Koller 1999: 80 ff.). Marotzki (1990) wiederum versteht Bildung als die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen und markiert hiermit den Unterschied zum Begriff des Lernens. Indem das Lernen als ein Wissenszuwachs und damit eine Veränderung innerhalb der Orientierung gesehen wird, stellt Bildung die Transformation dieser Orientierung dar (vgl. Marotzki 1990: 32-54). Von Marotzkis existentiell-phänomenologischer Bildungstheorie zur diskurstheoretischen (Koller 1999; Lüders 2007) über habitustheoretische (Alheit 1992; Herzberg 2004 a) und pragmatisch-wissenssoziologische Ansätze (Nohl 2006) zeigt sich ein Diskurs darüber, wie nun letztendlich die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen zu denken, aber auch empirisch zu erforschen ist (siehe hierzu auch 3.4. Genese und Tradierung des Bildungshabitus) (vgl. von Rosenberg 2011: 12).

Um nun wieder an das damalige Entstehen des Standesbewusstseins anzuknüpfen, wurde Bildung aber auch zum zunehmenden Bestandteil des bürgerlichen Emanzipationsbestrebens. Dadurch gewinnt Bildung neben dem naturrechtlich-anthropologischen Begründungszusammenhang einen aristokratisch-elitären Zug. Dies trägt heute noch dazu bei, dass Bildung bereits im Rahmen ihrer Begriffsgeschichte als ein ambivalentes Geschehen zwischen individuellen Förderversprechen und systemimmanenten Auslesevorgängen zu betrachten ist. Dies zeigt sich nach Schwenk z. B. insbesondere in der gymnasialen Bildung, welche man als »zweckfreie Lebensleistung des Menschen«

eher sozial Privilegierten zutraute – während die Bildung im Sinne einer Ausbildung als eine notwendige Ausstattung des Individuums für den sozialen und wirtschaftlichen Prozess gesehen wurde und daher den Nimbus des Geringwertigen bekam (vgl. Schwenk 1989: 216).

Durch die allgemeine Industrialisierung endete die Orientierung am Humboldt'schen Verständnis von Bildung. So verfiel die klassische deutsche Bildungsidee durch den Einzug der ökonomischen Verwertungslogik. Fortan wurde der ökonomische Faktor in den Vordergrund gerückt, anstatt das Individuum durch Bildung zu Selbständigkeit und Freiheit zu befähigen (vgl. Fuhrmann 2002: 52). Somit entwickelte sich zunehmend ein quasi instrumentelles Verständnis von Bildung. Hierbei sind die Ursprünge vor allem in den neuhumanistischen Entwürfen für schulische Bildungsprogramme zu finden, welche sich in ihrer bildungspolitischen Programmatik darauf ausrichteten, allen heranwachsenden Mitgliedern der Gesellschaft eine allgemeine Menschenbildung zu vermitteln. Diese egalitären Bildungsansprüche, welche im Rahmen der liberalen Freisetzungspolitik der preußischen Reformphasen formuliert wurden, blieben aber im Interesse der Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Machtverhältnisse letztendlich nur abstraktes Programm und lediglich als solches bis heute wirkungsmächtig (vgl. Herrlitz et al. 1993: 43).

So ist die bedarfsangemessene Begrenzung höherer Bildung durch das gegliederte Schulwesen in niedere und höhere Schulbildung Ausdruck einer Interessenpolitik, welche sich dem Konzept der allgemeinen Menschenbildung entgegensetzt. Die damit verbundene Verteidigung des privilegierten Zugangs zu höheren beruflichen Positionen über gestufte Bildungsabschlüsse sind daher im Zuge der weiteren Entwicklung des Unterrichtswesens zu einem zentralen Thema bei der Gestaltung in den dafür vorgesehenen Bildungsinstitutionen geworden. Damit bekommt Bildung in modernen Gesellschaften nicht nur als berechtigungswirksame Größe im individuellen Lebensverlauf einen immer größeren Stellenwert. Im Vergleich dazu war es noch bis weit in das 19. Jahrhundert hinein für die meisten Menschen unwichtig, welchen Bil-

dungsabschluss sie erwerben. Denn erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts waren formale Bildungsnachweise von einer vormals nicht absolut notwendigen, aber hilfreichen Voraussetzung zu einer absolut notwendigen, aber trotzdem nicht immer hinreichenden Voraussetzung geworden, um eine einträgliche und ansehnliche gesellschaftliche Stellung zu erreichen (vgl. Hradil 1999: 148)

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts muss inzwischen davon ausgegangen werden, dass Bildung vor allem in Bezug auf die elementare Schulbildung grundsätzlich als nahezu distinktionsloser (Minimal-)Standard gilt, welcher die Teilhabechancen am kulturellen und sozialen Leben eröffnen soll. Damit wird Bildung als eine Grundvoraussetzung für den Zugang zur sozialen und kulturellen Welt verstanden – wobei sich diese allerdings keineswegs nur in Bildungsinstitutionen vollzieht. Vielmehr finden diese so verstandenen Bildungsprozesse auch in der Familie statt sowie außerhalb des schulischen Rahmens.¹⁷ Dort werden sie über die Reziprozität der familialen Generationsbeziehungen und über die Wechselseitigkeit des Gebens und Nehmens im Familienalltag realisiert. Hierbei bezieht sich Bildung auf allgemeine Lebensführungskompetenzen, welche für alle Menschen jenseits von Klasse und Schicht von Bedeutung sind, aber in vielerlei Hinsicht nicht für alle verfügbar sind (vgl. dazu auch Fünfter Familienbericht 1994). Denn um den Menschen biografische Gestaltungschancen wie auch selbstbestimmte Partizipationschancen am gesellschaftlichen Leben zu eröffnen, müssen gesellschaftliche Rahmenbedingungen und individuelle Bildungsleistungen geschaffen werden (vgl. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2002: 14). Vor diesem Hintergrund muss Bildung sowohl als individuelle wie auch als kollektive Investitionsleistung an unterschiedlichen Bildungsorten und insbesondere auch am Bildungsort Familie verstanden werden. Hierbei lässt sich die Untersuchung der Weitergabe und Aneignung von Bildung in der intergenerationalen Perspektive

¹⁷ U. a. Rauschenbach (2004: 24) misst außerschulischen Bildungsorten eine große Bedeutung zu.

erschließen, denn die Konstitutionsbedingungen für Bildungsbiografien können erst in einer generationsübergreifenden Betrachtung ganz nachvollzogen werden (vgl. Büchner 2006: 24).

Wie oben schon ersichtlich wurde, änderte sich das Bildungsverständnis im Laufe der Jahrhunderte. So zeigt sich Bildung als relative Größe, welche mit einem unterschiedlichen Bildungsverständnis einhergeht. Trotzdem wird erkennbar, dass sich der Bildungsbegriff heutzutage insbesondere auf eine formale, sprich institutionelle Bildung bezieht, was wiederum zu einem verengten Bildungsbegriff führt, der sich vor allem an sozialen Selektionsprozessen orientiert (vgl. Müller 2007: 143).

Dies zeigt sich schon daran, dass die empirische Bildungsforschung Bildung hauptsächlich mit zwei Indikatoren misst: Dem Schulabschluss, also dem erworbenen Zertifikat, und den kognitiven Kompetenzen, also den (durch Leistungstests) gemessenen Fähigkeiten in Bereichen wie Lesen, Mathematik oder Naturwissenschaft. In beiden Fällen – Zertifikaten wie Kompetenzen – kann Bildung als etwas verstanden werden, über das man verfügt. So wie man bei ökonomischen Gütern feststellen kann, dass sie ungleich verteilt sind, lässt sich auch für Bildung die gesellschaftliche Verteilung betrachten: Bildungsreich sind dann Menschen mit dem höchstmöglichen Schulabschluss, dem Abitur. Als bildungsarm gelten dagegen Menschen ohne schulischen Abschluss. »Bei den kognitiven Kompetenzen können Menschen in der untersten Kompetenzstufe – sogenannte ›funktionale Analphabeten‹ – als bildungsarm gelten, bildungsreich sind entsprechend Menschen in der höchsten Kompetenzstufe.« (Allmendinger 2013¹⁸)

Im Hinblick auf die gesellschaftliche Verteilung von Bildungs- und Partizipationschancen richtet sich nun das Interesse auf die Funktion der Familie und somit der Erforschung der Bildungsbedeutung außerschulischer Lernorte (vgl. Büchner & Brake 2006; Kramer et al. 2001; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005; Wissenschaftlicher Beirat 2002). So

¹⁸ : by-nc-nd/3.0/de/ Autor: Jutta Allmendinger für bpb.de.

wird unter dem Stichwort der non-formalen und informellen Bildung empirisch relevant, dass ein an schulisch formalisiertem Lernen orientierter Bildungsbegriff zu kurz greift, um die Bildungsbedeutsamkeit dieser Erfahrungsfelder angemessen einzuholen. Hierbei ermöglicht die Untersuchung schulischer und nicht schulischer Lernprozesse u. a., die Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg transparenter zu machen (vgl. Müller 2007: 144).

Im folgenden Kapitel soll nun nochmals näher auf außerschulische (informelle und non-formale) Bildungsprozesse eingegangen werden. Denn wenn man – wie in dieser Arbeit – die Familie (Herkunftsfamilie wie auch Pflegefamilie) als Bildungsort fokussiert, muss man unter Bildung mehr verstehen als lediglich die formale Bildung, wie sie in der Schule vermittelt wird (vgl. Büchner 2006: 21).

3.2. Bildungsort Familie: non-formale und informelle Bildungsprozesse

Das schon unter 3.1. dargestellte, eher enge Bildungsverständnis, welches sich weitgehend – vor allem bezogen auf das Kindes- und Jugendalter – am formalen Bildungsgeschehen in institutionalisierten Lehr- und Lernzusammenhängen orientiert, erklärt, warum der Bildungsort Familie in Bildungsdebatten oft sträflich vernachlässigt wird (vgl. Brake 2003).

Nach diesem Bildungsverständnis von formaler Bildung kommt in der empirischen Bildungsforschung der Schule die eigentliche Bildungsbedeutsamkeit zu, nicht aber der Familie. So spielen non-formale und vor allem informelle Bildungsanliegen gegenüber den formalen Bildungsprozessen allenfalls am Rande eine Rolle. Hierbei nahm man das Bildungsgeschehen an anderen Bildungsorten eher in einer Art Zulieferfunktion wahr. Erst vor ein paar Jahren

rückte die Familie als Ort der Bildung ins Interesse der empirischen Bildungsforschung. Dadurch ist ebenfalls von Bildungsprozessen die Rede, welche vor und neben der Schule stattfinden (vgl. Rauschenbach u. a. 2004).

Auch ich möchte in meiner Arbeit zwischen formaler und non-formaler Bildung unterscheiden. Hierbei handelt es sich bei der non-formalen Bildung um jede Form organisierter Bildung und Erziehung, welche generell von freiwilliger Natur ist und einen Angebotscharakter aufweist, wie z. B. das Erlernen eines Musikinstrumentes (vgl. dazu Münchmeier u. a. 2001: 23). Der Ort der informellen Bildung ist primär der Alltag von Kindern, Jugendlichen und auch Erwachsenen in der Familie, Nachbarschaft, in der Arbeit und in der Freizeit. Hierbei wird dem Freundeskreis und dem Gleichaltrigenkontext eine große Bedeutung zugemessen (Rauschenbach et al. 2004: 24). Trotzdem wird die Familie als Bildungsort mit einer gewissen Skepsis in der empirischen Forschung betrachtet, da insbesondere für bildungsarme Eltern (Allmedinger 2013) die Interventionschancen in Bildungsprozesse als recht gering eingeschätzt werden. Hierbei sollte aber nicht außer Acht gelassen werden, dass aus Sicht der empirischen Bildungsforschung¹⁹ die Bildungs- und Kulturleistungen der Familie, ob nun unter positiven ebenso wie unter negativen Vorzeichen, als Schlüsselvariable für den Bildungserwerb, den Bildungsbiografieverlauf und den Bildungserfolg angesehen werden müssen (vgl. Büchner 2003; Büchner/Wahl 2005).

Dies zeigt aber wiederum, dass die Familie in der Mainstream-Bildungsforschung eben nur in ihrer vorbereitenden Funktion bzw. benachteiligenden Wirkung für institutionalisierte Bildungsbiografien wahrgenommen wird (vgl. Müller 2011: 145). Das heißt, dass die Familie nur in einer funktionalen Perspektive in den Blick kommt, indem sie Produzentin der Schlüsselvariablen für den formalen Bildungserfolg ist. Diese verengte Sichtweise ist insofern problematisch, als dass die familialen Bildungseffekte in ihrer Bildungsrelevanz von einer spezifischen, auf die Schulperspektive ausgerichteten Forschung bislang deutlich unterschätzt wird. Zumal eine selbstbestimmte und individuelle

¹⁹ Siehe hierzu Büchner, Bracke 2006 sowie Müller 2007.

menschliche Bildung auch nur im Rahmen von sozialen Beziehungen vorstellbar ist. Hierbei wird nach Büchner (2006) die Herkunftsfamilie für alle Beteiligten als eine Art (bildungs)biografisches Referenzsystem verstanden (vgl. dazu auch Ziegler 2000).

So kann in meiner Arbeit über die Rekonstruktion von individuellen und familialen Bildungsgeschichten die Weitergabe und Aneignung von Bildung eruiert werden. Das individuelle Bildungsgeschehen und die Gestaltung einer individuellen Bildungsbiografie – welche in konkreten Lebenssituationen im Rahmen der Zugehörigkeit zu einer Familie stattfindet – kann dadurch sichtbar gemacht werden. Hierbei spielen die jeweilige Ressourcenlage und die sozialen Beziehungsmuster bei der familialen Weitergabe und Aneignung von Bildung und Kultur eine große Rolle und sind daher notwendigerweise mit zu berücksichtigen.

Da es sich bei dem Gegenstand dieser Arbeit um ein pflegefamiliäres System handelt und daher um eine familiäre Sonderform (Ersatz- und Ergänzungsfamilie, vgl. hierzu Sauer 2008), ist es einerseits bedeutsam, die formale und non-formale Bildungsgeschichte der Pflegeeltern zu rekonstruieren.

Andererseits soll der primäre, durch seine Herkunftseltern inkorporierte Habitus des Pflegekindes nicht außer Acht gelassen werden. Laut Bourdieu ist vieles, was der Begabung oder der Persönlichkeit zugeschrieben wird, »von frühzeitigen Orientierungen abhängig [...], die unweigerlich durch das familiäre Milieu bestimmt werden« (Bourdieu 1997: 236). So wird auch der Bildungshabitus des jeweiligen leiblichen Elternteils unter Einbezug der dort vorherrschenden Ressourcen und sozialen Beziehungsmuster rekonstruiert, um erkennen zu können, in welcher Form eine Reproduktion dieses Habitus beim Pflegekind stattfand. Demgegenüber werden die unter dem Einfluss der Pflegeeltern ermöglichten bildungshabituellen Modifizierungen ermittelt.

Da Bildung als eine vom Habitus abhängige und durch ihn bedingte wie auch produzierte Größe verstanden wird, soll nun im Folgenden auf das in

dieser empirischen Einzelfallstudie von Bildungsbioografien zugrunde gelegte Habituskonzept Bourdieus eingegangen werden.

3.3. Bourdieus Habitus-Konzept

Nach Bourdieu zeigt sich der »Habitus« in der Gesamtheit aller Lebensäußerungen wie im Alltag, der Freizeitgestaltung, Beruf, Kleidung, Verhalten, Geschmack oder Werturteilen. Hierbei sieht Bourdieu die Gesellschaft als einen »sozialen Raum«, der für ihn aus mehreren Dimensionen besteht, welche er als drei übereinandergelegte transparente Schemata konzipiert: Kapitalvolumen, Kapitalart und die Beziehung zwischen sozialer Position und Lebensstilen (Bourdieu 1997: 209-210). Die Position eines jeden im sozialen Raum hängt nach Bourdieu einerseits vom Kapitalvolumen ab und andererseits von der spezifischen Zusammensetzung der Kapitalarten.²⁰ Weiterhin sei, je nach Stellung der Menschen im sozialen Raum, der Habitus ein anderer und somit auch die damit verbundenen spezifischen Dispositionen, Wahrnehmungs-, Deutungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata, welche den jeweiligen Habitus ausmachen (ebd.: 208). Diesbezüglich repräsentiert der Habitus ein System von Grenzen, denn wer den Habitus einer Person kennt, der spürt oder weiß Bourdieu zufolge intuitiv, welches Verhalten dieser Person verwehrt ist. Allerdings gibt es die Möglichkeit, sich dessen bewusst zu werden (ebd.: 207).

Der Habitus gilt nach Bourdieu als Produkt der Existenzbedingungen. Bourdieu geht davon aus, dass der Habitus im Sozialisationsprozess erworben wird. So wird das Kind in einen gegebenen Kontext hineingeboren – in der Regel in eine Familie, die ihrerseits durch ihre Klassenlage und Klassenstellung, durch ihre Geschichte, durch ihre Kapitalien, über die sie verfügen kann, durch ihre spezifische Binnenstruktur, durch ihre regionale Verortung etc. gekennzeichnet ist. Die sozialen Lebensbedingungen seines Aufwachsens findet

²⁰ Die Achsen des sozialen Raumes nach Bourdieu (1994) und die je nach Kapitalart geordnete Verteilung der Menschen darin.

das Kind Bourdieu zufolge daher, jedenfalls in wesentlichen Grundzügen, bereits mit seiner Geburt vor, und es wird mit ihnen vom ersten Schrei an konfrontiert: Unter anderem in der Art, wie die Eltern, ggf. die Geschwister, die Verwandten, Freunde und Bekannten mit dem Kind umgehen – wie sie es behandeln, sei es in direkter praktischer Interaktion und den sie begleitenden Gefühlen und Äußerungen, sei es in den konkreten sachlichen Umständen in die es gestellt wird – das Bett, der Raum, die Kleidung, die Nahrung usw. Die Umstände und die Praktiken, auf die das Kind trifft, kann es zunächst in keiner Weise intentional beeinflussen, sie sind demnach von Anfang an sozial hochgradig überdeterminiert. Das betrifft nicht nur die äußeren Verhältnisse, in die das Kind kommt, sondern auch die Praktiken und Gefühle, mit denen es konfrontiert wird, und auf die es reagieren muss. So wird das Kind von Anfang an in die Bedingungen einsozialisiert, in die es hineingeboren ist, und es wird im Lauf der Zeit genau jene Kompetenzen erwerben, die ihm eine aktive Bewältigung seiner Lebenslage ermöglichen. (vgl. Liebau 1987: 82 ff.)

Hierbei darf man sich Liebau zufolge die Habitualisierungsprozesse nicht etwa so vorstellen, dass in einer schönen Reihenfolge erst die allgemeinsten, dann die immer spezielleren grundlegenden Prinzipien vermittelt und erworben werden. Vielmehr ist davon auszugehen, dass von Anfang an spezifische Kombinationen erworben (und praktisch gelebt) werden. Deshalb sind Entwicklungsprozesse nicht erst »offen« und werden dann immer stärker »eingegrenzt«, sondern sie sind von vornherein gleichzeitig »offen« und »begrenzt«. Daraus folgt die fundamentale Bedeutung des primären Habitusserwerbs. Dort wird nach Bourdieu die Gestalt der grundlegenden Kompetenzen eines Individuums gebildet, die die Basis seiner gesamten späteren Entwicklung darstellt. So lässt sich in Analogie zur Psychoanalyse z. B. aus einer genetischen Perspektive sagen, dass die frühesten Faktoren tatsächlich die am stärksten durchschlagenden sind. Da das ursprünglich Erworbene das später Angeeignete bedingt – indem es Kategorien zur Wahrnehmung und zur Bewertung aller späteren Erfahrungen ausbildet und damit die möglichen Bestimmungsfaktoren der Praktiken – kann davon ausgegangen werden, dass das Ältere

auch das am stärksten Determinierende ist, und dass sich daraus folgernd die zukünftigen Möglichkeiten rapide reduzieren. (vgl. ebd.: 85 ff.)

Denn durch die Sozialisationserfahrungen der Vergangenheit ist der Habitus strukturiert und, indem er auf seine Umwelt einwirkt, strukturierend. Er ist geworden und im weiteren Werden begriffen (also nichts Statisches). Hierbei kann laut Bourdieu die im Habitus verinnerlichte, verkörperlichte Disposition nicht durch Willen oder Bewusstsein verändert werden, abgesehen von eher unbewusst verlaufenden kontinuierlichen Modifikationen im Habitus, sondern allein von einer radikalen Umgestaltung der gesellschaftlichen Produktionsbedingungen eben jener Disposition. So versteht Bourdieu selbst den Habitus in seinem Werk »Theorien der Praxis« als Produkt inkorporierter sozialer Strukturen, welche aber zugleich das Erzeugungsprinzip sozialer Handlungspraxis bildet (vgl. Bourdieu 1994: 730f.).

Hierbei stellt der Habitus Klassifikationsschemata sozialer Wahrnehmung dar, welche »jenseits von Bewusstsein und diskursivem Denken arbeiten« (ebd.: 730). Dies gilt aber nicht nur für die Phase der frühen Kindheit, in der die Grundstrukturen angeeignet und entwickelt werden, sondern auch für die Phase der späteren Kindheit und Jugend, in der nicht mehr nur die Familie, sondern auch die Schule ihre Wirkung entfaltet. So fördert der schulische Habitus Kinder, die mit einem homologen Habitus eintreten, also die, die in der primären Sozialisation bereits mit den Normen, Praktiken und Verkehrsformen der legitimen Kultur²¹ vertraut gemacht wurden und sich selbst mit ihnen vertraut gemacht haben. Nach Liebau (1987: 90 ff.) gibt es klare Hinweise für den nachhaltigen Effekt anfänglicher Determinismen.²² Demnach ist es hinlänglich belegt, dass »soziale Herkunft« bei Erwachsenen – unter Bedingungen gleichen Bildungsgrades und gleicher sozialer Stellung – einen entscheidenden Faktor für Unterschiede im Hinblick auf kulturelle Dispositionen darstellt,

²¹ Bourdieu (1979) meint damit die anerkannten kulturellen Praktiken der herrschenden Klasse, welcher er in seiner diesbezüglichen Ausführung: »Der feine Unterschied«, darlegt.

²² Beim häufig aufkommenden Determinismusvorwurf an die Habitusstheorie Bourdieus geht es einerseits nicht darum, von einem ausschließlich selbstbestimmten Subjekt auszugehen, andererseits soll auch keine vollständige gesellschaftliche Determination angenommen werden (vgl. Rieger-Ladich 2002; 2005).

dass der Einfluss der frühen Sozialisation niemals ganz verschwindet – und sei es, dass er sich noch in den Spuren offenbart, die die zwanghaften Versuche zur Korrektur, zur Verwischung und Unterdrückung des einstmals Erworbenen hinterlassen haben.

Hierbei zeichnet sich der Oberklassenhabitus²³ von seiner gewollten Abgrenzung und seinem Luxusgeschmack aus, wobei sich der kleinbürgerliche Habitus der Mittelklassen durch Aufstiegswillen und Bildungseifer ausdrückt. Bei den Unterklassen geht aus dem Notwendigkeitshabitus »die Anpassung an die objektiven Möglichkeiten hervor, die zu all den realistischen Entscheidungen führt, die, den Verzicht auf ohnehin unzugängliche symbolische Gewinne voraussetzend, Verhalten und Objekte auf ihre technische Funktion reduzieren« (Bourdieu 1994: 594).

3.4. Genese und Tradierung des Bildungshabitus aus biografiethoretischer Perspektive

Wie schon unter 3.3. erläutert wurde, ist eine der entsprechenden Grundannahmen Bourdieus, dass die Konstruktion des primären biografischen Habitus weitgehend persistent bleibt. Kommt es dennoch zu einem Wechsel des Erfahrungsfeldes (z. B. wie in dieser Arbeit der kulturelle Wechsel in eine Pflegefamilie), könne es zu einer Habitus-Metamorphose²⁴ kommen. Bei Bourdieu steht jedoch das Thema Habitus-Wandel nicht im Fokus seiner Aufmerksamkeit (vgl. hierzu auch Müller 1990: 58), zumal er sich in seinen Arbeiten primär mit der Frage beschäftigt, was der Habitus eines Menschen ist und in welchem Zusammenhang er zum sozialen Feld bzw. zum sozialen Raum steht. Hierbei wurde aber die Frage nach der Genesis und Tradierung des Habitus weitge-

²³ Beim Habitus der Oberklassen spricht Bourdieu von einem distinktiven Habitus der Eliten (vgl. Bourdieu 1994: 594).

²⁴ Nach den Worten von Dagmar Müller handelt es sich bei Habitus-Metamorphosen »um einen schrittweisen Gestaltwandel der kulturellen Ausdrucksformen eines Habitus (...), denen aber gewissermaßen noch ein Stempel des Herkunftsmilieus in Form vielfältiger Anleh-nungs- und Abgrenzungsbeziehungen aufgedrückt ist« (Müller 1990: 59).

hend ausgeblendet. Liebau, der diese Forschungslücke Bourdieus ebenfalls beklagt (vgl. Liebau 1987: 79 ff.), fordert in diesem Zusammenhang eine umfassende Theorie des Sozialisationsprozesses, die zum einen Auskunft über den Erwerb des Habitus in den einzelnen menschlichen Entwicklungsphasen geben sollte, zum anderen aber auch dazu beitragen müsse, dass der Sozialisationsprozess nicht nur im Hinblick auf den Vergesellschaftungsprozess, sondern auch bezüglich des Individuierungsprozesses zu erfassen und zu interpretieren ist. Obgleich Bourdieus Habituskonzept dies nicht bieten kann, rekonstruiert Liebau dieses mit den genannten Einschränkungen »als eine implizite Theorie der Sozialisationsprozesse« (ebd.: 81). Wenn auch in der vorliegenden Arbeit im Folgenden auf biografiethoretische Überlegungen (vgl. Alheit 1993; Alheit/Dausien 2000; Ricker 2000) zurückgegriffen wird, ist Liebaus Bourdieurezeption hier dennoch von Nutzen, zumal sie Anschlussstellen für das eigene biografiethoretische Verständnis bietet.

Die qualitative Bildungsforschung ist in den vergangenen Jahren maßgeblich durch die Biografieforschung befördert worden, da diese als der methodologische Zugang zur Erforschung von Bildungsprozessen gilt, zumal sie die Diskrepanz zwischen »begriffsloser« empirischer Bildungsforschung und »empirieloser« Bildungstheorie fruchtbar zu überwinden versucht (vgl. Krüger 1999; Marotzki 1999; Wigger 2004, 2009; Koller 2009, 2012). Insbesondere Marotzki (1990) hat den forschungsbezogenen Anschluss zur »empirielosen« Bildungstheorie dadurch geschaffen, indem er die methodologischen Überlegungen Fritz Schützes (1981, 1983) zur Analyse von Biografien genutzt und diese Überlegungen der qualitativen Bildungsforschung zugeführt hat (vgl. Marotzki: 1990). So ermöglichen biografiethoretische Überlegungen eine Erklärung von Habitusentwicklungen und Individuierungsprozessen, welche im Hinblick auf die bildungsbezogene Fragestellung der hier vorliegenden Arbeit unabdingbar ist.

Hierbei gehen die biografiethoretischen Überlegungen von Alheit 1993; Alheit/Dausien 2000 und Ricker 2000 zunächst einmal davon aus, dass gesellschaftliche Strukturen, welche durch die soziale Welt – sprich in aller Regel

durch die Herkunftsfamilie – vermittelt wurden, die biografische Grundlage des Kindes prägen, auf der sich dann die Eigenlogik der eigenen Biografie herausbilden kann. So erwirbt das Kind unbewusst, in Konfrontation mit der Alltagspraxis seiner Eltern, bestimmte Verhaltensdispositionen sowie Bewertungs- und Klassifikationsschemata, welche sich im Habitus ausdrücken. Diese dadurch verinnerlichten Strukturen, welche biografietheoretisch gesprochen nach dem Prinzip der nach außen offenen Selbstreferentialität²⁵ erworben wurden, prägen fortan die Verarbeitung der äußeren gesellschaftlichen Einflüsse wie auch die inneren Verarbeitungsformen und damit die konkrete und individuell einzigartige Erfahrungsaufschichtung, welche als Strukturlogik individueller Erfahrungsbildung ihrerseits die biografische Konstruktion der Wirklichkeit erzeugt und hierbei Veränderungen in der Zeit unterliegt (vgl. Alheit/Dausien 2000: 274; Ricker 2000: 314 ff.). »Diese biografisch erzeugte und in konkreten Situationen aktualisierte Form nach außen offener selbstreferentieller Wirklichkeitsverarbeitung, z. B. als Konstruktion von Identität, hat solange Bestand, bis neue Erfahrungen vorherige Wissensbestände überla-

²⁵ In jüngster Zeit beziehen sich Biografieforscher (vgl. Alheit/Dausien 2000; Ricker 2000) auf Konzepte des neurobiologischen Konstruktivismus und der Systemtheorie. Hierbei kommen Alheit und Dausien (2000) zu dem Schluss (angeregt durch die Forschergruppe um Gerhard Roth (1987) und die Arbeiten von Maturana und Valera (1987)), dass die kognitive Verarbeitung des Gehirns selbstreferentiell organisiert ist. Dies bedeutet jedoch keineswegs eine hermetische Abschirmung von der Außenwelt. So müssen Einflüsse von außen verarbeitet werden, was zu einer Veränderung des Systems führt. Die Verarbeitung der Einflüsse wird aber nicht durch die äußeren Einflüsse, sondern durch die innere Logik des Systems bestimmt. Damit wird davon ausgegangen, dass der kognitive Verarbeitungsprozess nicht autopoietisch (Prinzip der zirkulären Selbsterstellung und -erhaltung) verläuft. Stattdessen scheint er von einer relativen Autopoiese des Organismus abzuhängen, dessen Überlebenschance wiederum durch die Selbstreferentialität des Gehirns gesichert wird. So lässt sich von der Erkenntnis »der relativen (inneren) Autonomie einer prinzipiellen Abhängigkeitsstruktur« (Alheit/Dausien 2000: 262) ausgehen, welche wiederum keineswegs konform mit der Luhmann'schen systemtheoretischen Biografiekonzeption geht, welche die Autopoiese des Bewusstseins überbetont. Stattdessen gehen sie von einem relativen Autopoiese des Organismus aus, wobei sie betonen, dass das Gehirn von Autopoieses befreit ist, was zwar nicht den selbstreferentiellen Charakter der Operationen in Frage stellt, aber eine Öffnung nach außen erlaubt. Die Biografiekonzeption lautet dementsprechend folgendermaßen: »Biografien besitzen die Struktur einer *nach außen offenen Selbstreferentialität*. Diese Öffnung ›zur Gesellschaft hin‹ setzt eine gemeinsame Semantik voraus, die ›Soziales‹ biografisch codierbar und ›Biografisches‹ sozial transportierbar macht« (ebd.: 264 f.).

gern, sie modifizieren und zu veränderten Assoziationen und zu neuen Selbstdeutungen führen« (Ricker 2000: 324). So würde die neue soziale Erfahrung, die ein Mensch in Konfrontation mit der veränderten sozialen Wirklichkeit macht, in einem reflexiven Prozess durch die innere Struktur seiner individuellen Erfahrungsbildung verarbeitet werden. Dies wiederum gewährleistet »die Reproduktion und Sicherung biografischer Kontinuität und Kohärenz in stark veränderten Lebenssituationen« (ebd.: 326). Denn indem wir über ein biografisches Hintergrundwissen verfügen, wurden wir prinzipiell in die Lage versetzt, den sozialen Raum, in dem wir uns begegnen, auszufüllen und auszuschöpfen. Dabei haben wir nicht alle erdenklichen Möglichkeiten, aber im Rahmen eines begrenzten Veränderungspotenzials haben wir mehr Chancen als wir jemals realisieren werden. Daher beinhaltet unsere Biografie auch ein beträchtliches Potential an »ungelebten Leben«²⁶. Dieses intuitive Wissen darüber ist Teil unseres »praktischen Bewusstseins« (Giddens 1988). Es ist zwar reflexiv nicht einfach zugänglich, stellt aber dennoch im doppelten Sinn eine ganz zentrale Ressource für Bildungsprozesse dar. Zumal unser heimliches Wissen von den nicht oder noch nicht realisierten Lebenskonstruktionen die bewusst verfügbare Selbstreferenz prinzipiell offenhält und die Voraussetzung dafür schafft, dass wir zu uns selbst eine andere Position einnehmen können, ohne dabei jenen versteckten Sinn zu revidieren.

Wenn man nun Bourdieus Habituskonstrukt (vgl. Bourdieu 1994) mit der hier erläuterten biografiethoretischen Erklärung vergleicht, lässt sich erkennen, dass der zentrale Unterschied in der jeweiligen Erklärung der Habitusentwicklung liegt. So sagt Bourdieu (und die diesbezügliche Ausführung Liebaus, siehe 3.3.) etwas über den Vergesellschaftungsaspekt eines Menschen aus, aber nichts über dessen Individuierungsprozess bzw. die Entwicklungsmöglichkeiten eines Habitus. Dies erscheint allerdings notwendig, wenn es um die Untersuchung der Familie als bildendes und erziehendes Milieu geht (vgl. Herzberg 2004b: 38). Andererseits haben beide Erklärungen gemein, dass bei beiden

²⁶ Dieser Begriff stammt von dem unorthodoxen Mediziner Victor von Weizäcker (1956).

von einem handelnden Subjekt ausgegangen wird, welches nicht nur ein Produkt der gesellschaftlichen Strukturen ist, sondern aktiv an der Herstellung gesellschaftlicher Wirklichkeit und damit auch an der des eigenen Bildungshabitus beteiligt ist (vgl. Herzberg 2004a: 53).

So kann die Untersuchung des biografischen Bildungshabitus unter Rückgriff biografietheoretischer Überlegungen zum einen die habituellen Basismuster eines Menschen erfassen, zum anderen aber auch die Emergenz individueller Transformationen (vgl. Herzberg 2004b: 38). Aufgrund dessen wird nun im Folgenden nochmals auf das biografietheoretische Konzept, sprich dessen Überlegungen eingegangen.

3.4.1. Das biografietheoretische Konzept

Diesem zufolge haben wir in der Regel das Gefühl »Organisatoren« unseres eigenen Lebenslaufes zu sein. Denn auch wenn Dinge nicht wie gewünscht oder nach unseren Vorstellungen verlaufen, nehmen wir doch die Korrekturen unserer Lebensplanung gewöhnlich unter dem Eindruck persönlicher Autonomie vor. Diesbezüglich lässt sich die bewusste Disposition gegenüber unserer Biografie nach Schütze (1981, 1984) als »intentionales Handlungsschema« begreifen. Demzufolge ist die dominierende Einstellung, welche wir gegenüber unserer eigenen Biografie haben, die des Planens. Hierbei geht es laut Alheit (1990: 191 ff.)²⁷, neben den »großen« Plänen wie Berufswunsch, Karriere, Heirat, Familie, Hausbau usw. auch um die Planung von alltäglichen Dingen wie das abendliche Fernsehprogramm, Mittagessen, Einkäufe oder den Beschluss das Rauchen aufzugeben oder abzunehmen usw. Dies vermittelt uns den Eindruck unser Leben »in der Hand zu haben« und somit Subjekte unserer Biografie zu sein. Dieser Eindruck ist aber nicht nur insofern problematisch,

²⁷ Alheits Ausführungen profitieren hierbei von Fritz Schützes Konzept der »kognitiven Figuren des autobiografischen Stehgreiferzählens« (siehe hierzu 6.3.1.), welche aber systematisch etwas anders angelegt sind und Schützes originelle Arbeiten durch das eigene Konzept »biografische Erfahrungsaufschichtung« ergänzen.

da uns jederzeit Schicksalsschläge wie z. B. eine unheilbare Krankheit, Arbeitslosigkeit, Verlust eines geliebten Menschen oder der Heimat und des Besitzes usw. heimsuchen können, sondern auch weil unser Eindruck von Handlungs- und Planungsautonomie vielmehr auf biografischen »Prozessstrukturen« (Schütze 1981) beruht, welche wir nur begrenzt beeinflussen können (vgl. Alheit 2003: 10).

Nach Schütze (1981: 67 ff.) gehören dazu jene »institutionalisierten Ablaufmuster«, die unsere persönliche Biografie nachhaltig prägen wie z. B. die Schul- und Berufsausbildung, Familienzyklus, Therapie einer schweren Krankheit usw., kurz: All diejenigen sozialen Prozeduren, welche sozialtheoretisch einen messbaren Einfluss auf unsere Entwicklung haben. Abgesehen von den sozialstrukturellen Prägungen, welche uns ein Leben lang begleiten, weist Alheit unter Bezugnahme auf das Konzept des sozialen Raums von Bourdieu darauf hin, dass es strukturelle Rahmenbedingungen für Lebensverläufe gibt, denen die Biografieträger nicht ohne Weiteres entkommen können. Hierbei nimmt er an, dass der Möglichkeitsspielraum für die Entwicklung der Bildungsbiografien keineswegs gleich und beliebig groß ist und seine »generativen Strukturen« jederzeit spürbar sind (vgl. Alheit 1992: 67). Diesbezüglich geht er von einer vielschichtigen »Relation von Einflüssen« (ebd.: 393) aus, die das individuelle Leben bzw. die individuelle Bildungsbiografie kennzeichnet. Zu diesen zählen unter anderem:

- die Zeit in der wir aufgewachsen sind und leben.²⁸
- das Geschlecht, sprich die Entwicklung, die uns zu Frauen oder Männer macht, die sogenannten Gender-doing-Effekte der Protagonisten und Institutionen, wobei wir es hierbei mit einer Art Grammatik zu

²⁸ Dies beschreibt Karl Mannheim (1964) mit dem hinterlassenen, unverwechselbaren Gefühl, einer bestimmten »Generation« anzugehören, wie z. B. der »Kriegsgeneration«, den »68ern« usw., da die dortigen Erfahrungen zu einem Bestandteil unserer Identität geworden sind und uns diese Erfahrungen mit einem Teil der Alterskohorte ein Leben lang begleiten und deutlich von vorherigen oder nachfolgenden Generationen unterscheiden.

tun haben, ein charakteristisches Prinzip der Lebensäußerungen, welche eine bestimmte »Logik« besitzen (vgl. Goffman 1994; Dausien 1996). Diesbezüglich ist das »Geschlecht« den sozialen Klassen nicht unähnlich und beeinflusst wie die Generationen unsere »Lagerung im sozialen Raum«.

- die Prägung durch unser Herkunftsmilieu (vgl. Alheit 1993: 390 ff.).

So betrachtet Alheit in seinem Konzept des biografischen Lernens Lernprozesse nicht losgelöst von sozialen Strukturen, sondern »innerhalb dieser Strukturen« (Alheit 1992: 79). Aber trotz dieser erlebten Einschränkungen verlieren wir nicht das dominante Gefühl der eigenen Planungsautonomie, was an der Eigenart liegt, wie wir unser Wissen darüber biografisch verarbeiten (s. o.).

Hinzu kommt, dass wir nicht jeden Schritt unserer Biografie eigenverantwortlich tragen müssen, da uns bestimmte Entscheidungen über Handlungs- und Planungsalternativen von externen Prozessoren, von Gewohnheiten oder eingespielten Traditionen schlicht abgenommen werden und uns dadurch grundsätzlich entlasten. Aber gerade dies ermöglicht uns, in den uns persönlich als relevant empfundenen Situationen bewusste und autonome Entscheidungen zu treffen. Biografische Wissensbestände, welche im Prinzip kontinuierlich benötigt werden, neigen aber andererseits dazu, zu latenten oder sogar »präskriptiven« Wissensformen zu werden und mit der Hintergrundstruktur unserer Erfahrungen zu verschmelzen. Hierzu zählt insbesondere das Wissen um Abhängigkeiten, welche nicht beliebig auflösbar sind. Dort liegt der Ursprung bestimmter Habitusformen, welche wir ausbilden, sogar womöglich von Mentalitäten, denen wir uns unreflektiert fügen (vgl. Alheit et al. 2004: 12). Allerdings sind Prozessstrukturen mit »Verlaufscharakter« bedrohlich, da diese biografische Verläufe bezeichnen, in denen wir schmerzlich den Verlust intentionaler Handlungsfähigkeit erfahren und schließlich sogar die Kontrolle über unser Leben verlieren können (Schütze 1981: 67 ff.; 1995). Möglicherweise kann dieser Zusammenbruch kathartisch wirken und zu einem Neubeginn führen, mit einem Wiedergewinn der Handlungsautonomie. Trotz

dieser gravierenden temporären biografischen Einschnitte bleibt dennoch das dominierende Gefühl, ein mehr oder weniger autonomes Subjekt der eigenen Biografie zu sein. Ähnlich wie bei den Prozessstrukturen der Verlaufskurve sieht es mit den Erfahrungen von »Wandlungsprozessen« aus, welche wir, wie Schütze beschreibt, nicht eindeutig adressieren können (vgl. Schütze 1981: 103f.). Hierbei können wir unser Leben von Grund auf verändern und in eine völlig neue Sozialwelt eintreten, wodurch wir kurzfristig das Gefühl der Selbstverständlichkeit biografischer Autonomie verlieren und uns wie »Getriebene«, fühlen, »unausweichlich« einer neuen Perspektive unserer Biografie ausgeliefert aber dennoch unseren heimlichen Strebungen entgegenkommend. Trotzdem verändert sich auch hier die Prozessstruktur des Lebenslaufes oft rasch, wobei der Wandlungsprozess zur Verlaufskurve gerät oder durch intentionale Handlungsschemata abgelöst wird (vgl. Alheit 2004: 13). Diesbezüglich geht Schütze von einer vielschichtigen »Relation von Einflüssen« (Schütze 1981: 393) aus, die das individuelle Leben bzw. die individuelle Bildungsbiografie kennzeichnet (siehe hierzu ebenfalls unter 6.3.1. (Zweite Kognitive Figur)). So werden im Konzept des biografischen Lernens die Lernprozesse nicht losgelöst von sozialen Strukturen, sondern »innerhalb dieser Strukturen« betrachtet (Alheit 1992: 79).

Ein weiterer wichtiger Befund ist, dass das Grundgefühl der biografischen Handlungsautonomie kein biografischer Plan ist, denn wie oben erläutert, ist ein großer Teil der biografischen Aktivitäten festgelegt oder wird von verschiedenen Prozessoren erst angestoßen. Dies verdeutlicht, dass das Gefühl der Handlungsautonomie in Wahrheit gar kein intentionales Handlungsschema, kein bewusster und gewollter biografischer Plan ist, sondern eine Art versteckter Sinn hinter den abwechselnden Prozessstrukturen unseres Lebenslaufes (vgl. Bude 1984: 7 ff.).

Hierbei sind die Konturen unserer biografischen Konstruktion nicht starr. Trotzdem merken wir in biografischen Krisen, dass Grenzen für uns existieren, insbesondere in den Situationen, in denen uns der Anschluss neuer Erfahrungen misslingt, indem wir Anforderungen, die man an uns stellt oder ein

Verhalten, mit dem wir unerwartet konfrontiert werden, nicht mehr einordnen können. Es irritiert und überfordert uns, da es uns an Instrumentarium fehlt, damit umzugehen. Da uns die kulturellen Ressourcen fehlen, die neue Position im sozialen Raum auch auszufüllen, scheitern wir an unserem sozialen Aufstieg, oder aber wir spüren, dass die Bedingungen, unter denen wir unser Leben führen müssen, uns keinen Spielraum mehr lassen. Andererseits können wir auch eine qualitativ neue Erfahrung machen, welche uns neue Horizonte eröffnet und unser künftiges Leben verändern wird. Dies alles weist daraufhin, dass sich hinter den alltäglichen Erfahrungen Strukturen verbergen, welche auch unser ganz persönliches Leben betreffen. So entstehen zwischen den beiden Polen Struktur und Subjektivität »Lebenskonstruktionen«²⁹, welche durch eine Dynamik entwickeln können. Hierbei handelt es sich um den Übergang in eine neue Qualität des Selbst- und Weltbezugs, dessen Prozess weder das lernende Subjekt noch den umgebenden strukturellen Kontext unverändert lässt. Es handelt sich hierbei um transitorische Bildungsprozesse (Alheit et al. 2004: 13-16.). Hierbei werden die neuen Informationen auf eine andere Weise verarbeitet, indem sie sich nicht auf bestehende strukturelle Kontexte beziehen, sondern sie bereits als Elemente neuer kontextueller Bedingungen deuten (ebd.: 340 ff.). Dadurch bekommt das verarbeitete »neue Wissen« eine andere Qualität, da es nicht nur in das bestehende Gebäude biografisch akkumulierten Wissens eingebaut wird, sondern dieses Wissensgebäude verändert. Gewissermaßen sind die transitorischen Bildungsprozesse »abduktiv«. So beschreibt Charles Sanders Peirce dies als Fähigkeit etwas zu vernetzen, sprich etwas »zusammenzubringen wir uns vorher nicht hätten träumen lassen.« (Peirce 1991: 181). So kann das Wissen nur als biografisches Wissen transitorisch sein. Denn nur wenn die Personen sich derart auf ihre Lebenswelt beziehen, dass ihre selbstreflexiven Aktivitäten sich gestaltend auf soziale Kontexte zurückwirken, ist jene moderne Schlüsselqualifikation, die

²⁹ Diese biografische Konstruktion bezeichnet Alheit auch an anderer Stelle als eine Art »Prozessskript« unseres konkreten Lebens, welches eine nicht strategisch aber doch intuitiv verfügbare generative Struktur beinhaltet, sprich unserer Biografie (vgl. Alheit/Dausien 2000: 275).

»Biographizität« berührt (vgl. Alheit 1993). Diesbezüglich bedeutet Biographizität, dass wir unser Leben in den Kontexten, in denen wir es verbringen, immer wieder neu auslegen können oder auch müssen und dadurch diese Kontexte als »bildbar« und gestaltbar erfahren. In unserer Biografie haben wir zwar nicht alle denkbaren Chancen, aber im Rahmen der uns strukturell gesetzten Grenzen stehen uns beträchtliche Möglichkeitsräume offen. Hierbei kommt es darauf an, die »Sinnüberschüsse« unseres biografischen Wissens zu entfernen, sprich die Potenzialität unseres ungelebten Lebens wahrzunehmen. Lernen wird hierbei als Entdeckung verborgener Ressourcen gesehen, welche in den biografischen Erfahrungen stecken und als gesellschaftliches Veränderungspotenzial betrachtet werden. Trotzdem sollte hierbei nicht unberücksichtigt bleiben, dass transitorische Bildungsprozesse mitunter auch schwierig und schmerzlich sein können. (vgl. Alheit et al. 2004: 16-17).

Andere formaltheoretische Konzeptionen, die sich in unterschiedlichen Nuancierungen in der qualitativen Bildungsforschung durchgesetzt haben, legen wiederum den Schluss nahe, dass Bildungsprozesse als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen verstanden werden (Marotzki 1990; Nohl 2006; Wigger 2006; Koller 2009, 2012; von Rosenberg 2011) (siehe hierzu 3.1. Bildungsverständnis) und dadurch mit dem Habituskonzept gar nicht erklärbar seien (vgl. von Rosenberg 2011: 306). Dieser Eindruck wird auch durch die Arbeit von Alheit (1992) und Herzberg verstärkt, welche eine Transformierbarkeit des Habitus ausschließen. Da hierbei Bildung auf die Ausschreitung eines »begrenzten Modularisierungspotentials« (Herzberg 2004a: 53) verstanden wird, ist ein »qualitativer Sprung« im Sinne Marotzkis (1990: 216) streng genommen nicht möglich. Aufgrund dessen schlägt von Rosenberg in Bezug auf das Habituskonzept eine andere Leseart vor – zumal er in Bezug auf seine empirische Rekonstruktion von Bildungsprozessen anhand von vierzehn biografischen Interviews zwei Formen von Bildungsprozessen differenzieren musste. Hierbei ließen sich in allen Interviews Wandlungsprozesse eines Habitus rekonstruieren, wobei sich bei drei Interviews auch Habitustransformationen aufzeigen ließen. Dadurch unterscheidet Rosenberg vier Phasen bei

der Wandlung des Habitus (2011: 306 ff.). So spricht er bei der ersten Phase von einem Fremdwerden gegenüber einem biografisch relevanten Raum, spricht von einer Ablösung von schon gegebenen sozialen Bezügen. Dadurch kommt es zu Passungsschwierigkeiten zwischen Habitus und Raum. Die Differenz zwischen dem Habitus und seiner sozialen Umwelt kann insofern als Potenzial für Bildungsprozesse beschrieben werden, da hier die Möglichkeit besteht, dass der Habitus nachhaltig gestört werden kann (vgl. hierzu Alheit 1992; Rieger-Ladich 2005). Aus dem Gedanken der Passungsschwierigkeiten folgt auch für Koller nicht nur »die relative Unabhängigkeit des Habitus von den aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen, sondern auch die Möglichkeit, die Transformation des Habitus zu denken« (ebd. 2002: 186). So finden sich Passungsschwierigkeiten aus der Perspektive des Akteurs auch in den Untersuchungen von Nohl (2006: 220 ff.: 266), welcher in den Vorgeschichten der Bildungsprozesse fallübergreifend »milieuspezifische Desintegrationserfahrungen« findet. Auch Koller (1999: 267) führt in seinen Fällen die dort rekonstruierten Konflikte auf »soziokulturelle Milieuunterschiede« zurück. So zeigt sich, dass der Habitus seiner gewohnten Funktionsweise folgt, solange diese nicht gestört wird. Notwendigerweise weist Nohl darauf hin (2006: 267), dass die milieuspezifischen Desintegrationserfahrungen den Hintergrund der rekonstruierten Bildungsprozesse darstellen und nicht den Beginn. So stellt die anfängliche Passungsschwierigkeit zwischen Habitus und Raum in der ersten Phase der Habituswandlung einen Anlass für die folgenden Bildungsprozesse dar, jedoch nicht eine zu lösende Aufgabe.

Häufig kommt es zu einer Distanzierung von alten sozialen Bezügen und zu einer damit ausgelösten Suche nach neuen Bezügen, die meist mit neuen Praxisformen einhergehen. Durch die kritische Distanzierung gegenüber den alten Räumen und die Ausbildung einer neuen Praxis kommt es zu einer ersten Wandlung von Selbst- und Weltverhältnissen und einer Differenzierung des Habitus (vgl. von Rosenberg 2011: 308).

In der zweiten Phase erfolgt das Experimentieren mit Raumbezügen und der Suche nach neuen Anschlüssen in Bezug auf die zuvor neu ausgebildeten

Praktiken. In der dritten Phase kommt es zu einer kritisch-reflexiven Distanznahme, sprich zu einer biografischen Selbstreflexion und in der vierten Phase folgt die Suche und Etablierung neuer Raumanschlüsse (vgl. ebd.: 308-311). Von Rosenberg erklärt hierzu, dass ein über diese vier Phasen rekonstruierbarer Bildungsprozess den Habitus wandelt, ihn aber nicht transformiert. Da der Habitus aus unterschiedlichen Logiken der Praxis besteht und somit unterschiedliche Formen von Selbst- und Weltverhältnissen aufweist, bezieht sich ein Wandlungsprozess nur auf eine Praxisform. Es wandelt sich also die Relation der unterschiedlichen Logiken, wobei der Habitus selbst nicht grundlegend transformiert wird (vgl. von Rosenberg 2011: 312 ff.).

So zeigt sich anhand der unterschiedlichen bildungstheoretischen Ausarbeitungen in diesem Kapitel, dass hierbei eine Relationierung von gegensätzlichen Perspektiven wichtig erscheint, »um so Anderes in den Blick nehmen zu können«³⁰ (ebd.: 325).

Um den für die hier vorliegende Arbeit wichtigen Zusammenhang zwischen Sozialisation/Entwicklung und Bildung zu verfolgen, ist, als Ergänzung zu den sozialisationstheoretischen Überlegungen Bourdieus (siehe hierzu 3.3. Bourdieus Habituskonzept), eine weitere sozialisationstheoretischen Perspektive hilfreich. Nach dieser lassen sich Bildungsprozesse als spezifische sozialisatorische Prozesse verstehen, welche sich auf die jeweils individuelle Aneignung von Handlungswissen beziehen. Diesen Bildungsprozessen wird wiederum durch die sozialen Wahrnehmungs- und Bewertungslogiken sowie durch die soziokulturelle Wertschätzung ein Bildungsstatus zugeschrieben (vgl. Grundmann 1998; Steinhof/Wernberger 2013).

³⁰ So kann man z. B. die Praxis aus der Perspektive eines Feldes untersuchen, wobei der Akteur hierbei meist als determinierte Ableitung aus einer gesellschaftlichen Struktur erscheint. Wenn man andererseits eine Praxis aus der Perspektive des Habitus untersucht, fällt hierbei »meist der individuelle oder gruppenspezifische Umgang mit gesellschaftlichen Strukturen ins Auge« (von Rosenberg 2011: 325). Entsprechend der Relationierung zwischen Objektivismus und Subjektivismus erscheint eine Einbeziehung beider Perspektiven notwendig (ebd.).

So lassen sich aus einer sozialisationstheoretischen Perspektive zwei zugrundeliegende Teilaspekte von Bildung verfolgen:

Zum einen kann der Bildungsbegriff auf spezifische kulturelle Praktiken bezogen werden, bei denen Bildung als Wissens- und Stuserwerb gesehen wird, auch da die Position einer Person in der Gesellschaft von gesellschaftlicher Anerkennung (z. B. hinsichtlich bestimmter Qualifikationen) beeinflusst wird. Andererseits kann der Bildungsbegriff allgemein auf Prozesse der personalen Weltaneignung und -gestaltung bezogen werden – sprich: Bildung als Konstitution und Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen, welche grundlegend an die Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten (Freiheitsräumen) gebunden ist. Diese Freiheitsräume werden wiederum durch sozialisatorische Interaktion, in denen sich die Person als handlungsfähig und handlungswirksam erlebt, unmittelbar erfahrbar, insbesondere in Bezug auf erweiterte und neu zu gestaltende Handlungsmöglichkeiten. Unter diesem Gesichtspunkt lassen sich spezifische Bildungsgelegenheiten und -potenziale von Jugendhilfesettings erkennen (vgl. Ahmed et al. 2013).

Laut Grundmann/Wiezorek (2018) finden in einer sozialisationstheoretischen Perspektive auch jene Lern- und Entwicklungsprozesse dezidiert Beachtung, welche nicht per se Bildungsprozesse sind. Hierzu kann beispielsweise das eigensinnige und mitunter problematische Bewältigungshandeln von Kindern und Jugendlichen zählen, welches weniger zur Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten und Freiheitsräumen sondern eher zu deren Einengung führt. Insbesondere das problematische Bewältigungshandeln von Kindern und Jugendlichen ist in der sozialpädagogischen Arbeit zentral.

Ergänzend zu einer bildungstheoretischen Sichtweise, welche solche Entwicklungsprozesse nur als defizitär und als Nicht-Bildung identifiziert, können »forschungsperspektivisch Prozesse der ›Verengung‹, des ›Stagnierens‹ oder des (schleichenden) Verlustes von Handlungsbefähigung sowie die Bedingungen, die zu solch einer Blockierung von Bildungsprozessen führen, begrifflich erfasst und herausgearbeitet werden« (Grundmann/Wiezorek 2018: 1543). So

ist die Eröffnung und die Beschneidung von Handlungsmöglichkeiten aus sozialisationstheoretischer Sicht über die gesellschaftliche Anerkennung limitiert. Als virulent könnte sich zeigen, welche kulturelle Praxis, die aus den transformatorischen Prozessen neu hervorgeht, als Bildung soziale Wertschätzung erhält.

Damit erscheint Bildung in ihrer ambivalenten Form als politisch legitimierende Form, welche zum einen die Leitidee der Einführung in und Anpassung an die Gesellschaft hat – und andererseits »emanzipatorische kulturkritische Gestaltungskraft moderner Gesellschaften« in den Blick nimmt (vgl. ebd.). So beschränkt sich die beschriebene sozialisationstheoretische Sichtweise nach Grundmann nicht auf die Beschreibung individueller oder kollektiver Bildungsprozesse, sondern vermag durch die Konzeptualisierung von Bildungsprozessen diese als spezifische sozialisatorische Prozesse einzuordnen (vgl. ebd.).

3.5. Kategorien zur Ermittlung des biografischen Bildungshabitus

Entsprechend des Untersuchungsinteresses der vorliegenden Arbeit sollen pflegefamiliäre Bildungsleistungen eruiert werden. Hierbei soll anhand von rekonstruierten individuellen Bildungsbiografien der Bildungshabitus der Pflegeeltern, der leiblichen Eltern sowie der Pflegekinder ermittelt werden, um dadurch die Weitergabe durch die (Pflege-)eltern und Aneignung durch die Pflegekinder zu untersuchen.

Wie schon ausführlich unter 3.4. erläutert wurde, muss zur Analyse des individuellen Bildungshabitus eine biografische Perspektive eingenommen werden, um individuelle Brüche und Krisen im Zusammenspiel mit kollektiven Rahmungen der Familie und gesellschaftlichen Wandlungsprozessen nachvollziehen zu können (vgl. Alheit 1992, 2005; Herzberg 2004a). Dadurch lässt sich

eine normative Engführung vermeiden, indem der individuelle Bildungshabitus nicht nur an den Erwartungen der Integration in das Bildungssystem und der sozialen Platzierung gemessen wird (vgl. Müller 2007: 143).

Diesbezüglich wurde für diese Arbeit das zugrunde gelegte Habituskonzept von Pierre Bourdieu (siehe hierzu 3.3.) modifiziert, da Bourdieus Fokus – im Gegensatz zu meiner Arbeit – nicht auf den Entwicklungsmöglichkeiten des Habitus lag.³¹ Unter Rückgriff auf biografiethoretische Überlegungen (siehe hierzu 3.4.1.) können einerseits die habituellen Basismuster eines Menschen, andererseits die Emergenz individueller Transformation erfasst werden (vgl. Herzberg 2004b: 38). Dadurch lässt sich der biografische Bildungshabitus als Produkt inkorporierter sozialer Strukturen sowie als Erzeugungsprinzip biografischer Lern- und Bildungsprozesse definieren.

So wird in dieser Arbeit insbesondere das Ziel verfolgt, Grenzen, aber auch Spielräume der Bildungsprozesse im pflegefamiliären Rahmen zu erfassen, wobei vier zentrale Grundannahmen Bourdieus zugrunde gelegt werden:

1. Es wird davon ausgegangen, dass der biografische Bildungshabitus Produkt verinnerlichter sozialer Strukturen ist.
2. Es wird angenommen, dass der biografische Bildungshabitus zu weiten Teilen unbewusst das Bildungshandeln beeinflusst.

³¹ Hierbei beschäftigen sich Nohl et al. (2015) mit der Frage nach dem Unterschied wie auch dem Zusammenhang von Bildung und Lernen. In ihrer Untersuchung wird die Strukturierung des Lernens mit den Begriffen Lernhabit und Lernorientierung bezeichnet. So handelt es sich bei Lernhabits um situationsüberdauernde Modi der Herangehensweise an potentielle Lerngegenstände und -anlässe. Dadurch sind diese auch stärker an die Lernsituation und deren Reproduktion gebunden. Demgegenüber ist wiederum die Lernorientierung an den Akteur und seinen Habitus gebunden und reproduziert sich in unterschiedlichsten Situationen. So können im Unterschied zum »Lernhabitus« (Herzberg 2004) bei einem Akteur mehrere Lernorientierungen vorliegen, welche sich dann auf unterschiedliche Gegenstandsbereiche beziehen (vgl. Nohl et al. 2015: 257-258). In Bezug auf ihre herausgearbeiteten Lernhabits und Lernorientierungen sowie die Phasen und Ressourcen von Bildung lässt sich feststellen: »Lernen *kann* – unter bestimmten Umständen; einer Relevanzverschiebung und spezifischen Lernhabits und Lernorientierungen – zur Bildung führen, aber Bildung basiert – (...) – *immer* auf Lernen« (ebd.: 270).

3. Es wird die Annahme zugrunde gelegt, dass die sozialen Akteure ihre eigenen Interessen verfolgen, welche ihnen nicht immer reflexiv verfügbar sind (siehe Punkt 4)
4. Es wird davon ausgegangen, dass der biografische Bildungshabitus in der Herkunftsfamilie (größtenteils unbewusst) erworben wird, über die Lebensspanne stabil bleibt und selbst dann noch wirksam ist, wenn sich die sozialen Umwelten drastisch verändern. Bourdieu spricht in diesem Zusammenhang von der Hysterisis des Habitus (vgl. Bourdieu 1976: 183).³²

Insbesondere die vierte Grundannahme Bourdieus ist für den empirischen Teil der vorliegenden Arbeit interessant, da das Forschungsinteresse unter anderem von einer Veränderung des Bildungshabitus bei Pflegekindern ausgeht, aufgrund der drastischen Veränderung ihrer sozialen Umwelt.

Hinzu kommt, dass wenn nun »zwischen dem Raum der sozialen Positionen und dem der Lebensstile, der Lebensweisen und Geschmacksrichtungen eine Korrespondenz besteht, dann muss sich zwangsläufig jede Veränderung im Bereich der sozialen Positionen auf die eine oder andere Weise innerhalb des Bereichs von Geschmack und Lebensstil niederschlagen« (Bourdieu 1997: 208), was dann auch auf die Pflegekinder zutreffen würde. Des Weiteren sprechen hierfür auch die unter 3.4.1. erwähnten Ausführungen von Rosenberg (2011) bezüglich Habituswandel und Habitustransformation.

In Anlehnung an Bourdieus Grundannahmen werden nun folgende heuristische Analysekatoren³³ für die Untersuchung des biografischen Bildungshabitus zugrunde gelegt:

³² Hierbei meint er: »Die oft beobachtete Unfähigkeit, historische Krisen nach anderen Wahrnehmungs- und Denkkategorien als solchen der Vergangenheit – und sei es auch der revolutionären – wahrzunehmen und zu denken« (Bourdieu 1976: 183).

³³ Hierbei habe ich mich grob an den von Herzberg (2004a: 49-50) entwickelten heuristischen Analysekatoren für die Erforschung des biografischen Lernhabitus orientiert.

- Bildungsaspirationen
- Wertorientierungen³⁴
- Biografische Lern- und Verarbeitungsstrategien

Anhand der unter 6.3. erläuterten Methode zur Rekonstruktion biografischer Erzählungen wurden Prozessstrukturen und -verläufe eruiert und in zwei für diese Arbeit relevante Themenbereiche unterteilt. Hierbei wurde im ersten Teil der biografischen Analyse der familiäre Rahmen als Sozialisations- sprich Bildungsort herausgearbeitet und im zweiten Teil die biografischen Bildungsverläufe und -prozesse. Die Ergebnisse der Analyse wurden den speziell daraus konzipierten heuristischen Analysekatogorien (s. o.) des biografischen Bildungshabitus zugeordnet, was eine Kontrastierung der untersuchten Personen ermöglichte sowie die Analyse von weitergegebenen und angenommenen Transmissionsprozessen von Bildung und Kultur im pflegefamiliären Rahmen.

So wird nun im Folgenden nochmals genauer auf die unterteilten biografieanalytischen Themenbereiche der familiären Sozialisation sowie der Bildungsprozesse und -verläufe eingegangen.

3.5.1. Biografieanalytische Themenbereiche

3.5.1.1. Familiärer Rahmen als Sozialisations- sprich Bildungsort

Hierbei wurde bei den Pflegeeltern deren jeweilige Familiengeschichte anhand einer Genogrammanalyse (siehe hierzu 6.2.) rekonstruiert, um deren Bildungsbiografie im Spiegel des zeitgeschichtlichen und familienspezifischen Einflusses entschlüsseln zu können.

Bei den Herkunftseltern wurde zwar aus zeitlichen Gründen die Familiengeschichte nicht rekonstruiert, stattdessen aber ihre sozialen und kulturellen Herkunftsbedingungen dargestellt.

³⁴ Hierbei ist die allgemeine Wertorientierung gemeint, welche aber aufgrund der Thematik dieser Arbeit insbesondere auf Bildung bezogen wird.

Bei den Pflegekindern wurden Sozialisationsprozesse in der Herkunftsfamilie wie auch Pflegefamilie eruiert, sowie ihr Umgang mit der Zugehörigkeit zu zwei Familien.

3.5.1.2. Bildungsverläufe und Prozesse

Hierbei wurden schulische sowie berufliche Bildungsprozesse bei den Pflegeeltern, den Herkunftseltern sowie den Pflegekindern beleuchtet, wobei u. a. folgende Kriterien im Fokus standen:

- Aktive oder passive Handlungsstrukturen bezüglich Bildungsentscheidungen, biografische Lern- und Verarbeitungsstrategien (z. B. Normalität oder Streben nach etwas Besonderem)
- Wandlungsprozesse (Bildungsprozesse)
- Orientierungsfiguren
- Umgang mit Krisen und Konflikten
- Dominierende Prozessstrukturen

Danach wurden sämtliche Ergebnisse aus den biografieanalytischen Themenbereichen analysiert und den Kategorien des Bildungshabitus zugeordnet. Diese wurden wiederum von mir anhand des untersuchten Materiales konzipiert und werden nun zum Abschluss dieses Kapitels erläutert.

3.5.2. Kategorien zum Bildungshabitus

3.5.2.1. Bildungsaspirationen

- Die Person weist einen familiär erworbenen Bildungshabitus auf, indem Bildungsaspirationen angelegt wurden (z. B. das Streben nach einer höheren Schulbildung oder das Erlernen eines Musikinstrumentes).
- Die Person weist eine frühzeitige bildungsbiografische Orientierung auf.

- Die Person zeigt formale wie auch non-formale Bildungsbestrebungen (Motive und Beweggründe, u. a. laut Duden (2010): Bestrebung, Hoffnung, ehrgeiziger Plan).
- Die Person wandelt ihre Haltung vom institutionellen Ablaufmuster zum biografischen Handlungsschema. Dabei entwickelt sie lernbiografische Reflexivität, indem sie ein institutionelles Bildungsangebot für ihre Bildungsinteressen nutzt.
- Die Person flankiert ihre Selbstbildungsprozesse nicht nur mit formalen, sondern auch mit non-formalen Lernprozessen.
- Die Person weist nicht-intendierte Lernprozesse auf.

3.5.2.2. Wertorientierung

- Wertvorstellungen in Bezug auf Bildung und Qualifikation (z. B. die Person ist ein pragmatischer Mensch und stellt sich auf die Seite des Schaffens).
- Welche erworbene Wertvorstellung weist die Person in Bezug auf Bildung und Qualifikation auf?
- Befindet sich die Person in Bezug auf ihre Qualifikation im Rahmen des sozial Erwarteten?
- Wo spiegeln sich Wertorientierungen der Eltern, sprich Pflegeeltern wider (z. B. soziale Präferenzen, Bildung als Wertorientierung, das Erlernen eines »ordentlichen« Berufes).

3.5.2.3. Biografische Lern- und Verarbeitungsstrategien

- Dient das Lernen z. B. der Anpassung an Anforderungen, die von außen an die Person gestellt werden?
- Wie gestaltet die Person ihren Lern- und Arbeitsprozess?
- Übernimmt die Person Eigenverantwortlichkeit für ihren eigenen Lernprozess? Basisvoraussetzung hierzu ist, dass die Person über

- (lern)biografische Reflexivität verfügt und die Handlungskompetenz der Biographizität³⁵ besitzt (z. B. im Umgang mit eigenen Schwächen).
- Welche Verarbeitungsstrategien zeigt die Person im Umgang mit Verlaufskurven? (siehe hierzu 3.4. sowie 6.3.1.)
 - Ist die Person bereit Hilfe anzunehmen und kann sie diese auch für sich nutzen?
 - Welche Ressourcen stehen der Person im Hinblick auf Lern- und Verarbeitungsstrategien zur Verfügung?

Aufgrund des Einflusses, die psychische und soziale Ressourcen auf die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben haben (siehe hierzu 3.4.), werden die Kapitel 9.2.4. und 9.3.4., in denen der untersuchte Bildungshabitus des jeweiligen Pflegekindes dargestellt wurde, noch ergänzt mit den bildungsrelevanten Dispositionen und Ressourcen. Zur Ermittlung dieser wurde der Fokus auf folgende Aspekte gelegt:

- Ankunft und Entwicklung im pflegefamiliären Rahmen
- Identifikation mit der Pflegefamilie
- Akzeptanz und Umgang damit, ein Pflegekind zu sein
- Angebotene Hilfestellungen im pflegefamiliären Rahmen
- Charaktereigenschaften (z. B. positive Ausstrahlung, angepasstes Verhalten usw.)
- Beziehungsgestaltung zu den Herkunftseltern und zur Herkunftsfamilie

³⁵ Die Biographizität wird als Schlüsselqualifikation (Biografisches Lernen) gesehen, sprich die Lerngeschichte des Betroffenen. Individuelle Fähigkeiten, die nur non-formale Bedeutung besaßen, werden als Erfahrungsressourcen (halb gelebte) sich bewusst gemacht und ins Zentrum der neuen Orientierung gestellt (Passung). Jeder Lernprozess hat sozusagen eine »Lebens«-Geschichte, welche sich auf lebendige Erfahrungen bezieht. So scheitert ein Lernprozess, wenn die Lehrenden den Lernenden keine Möglichkeit bieten, subversive Techniken zu entwickeln, um solche Erfahrungen einzubeziehen (vgl. Alheit 2003: 9).

Im folgenden Kapitel wird neben dem Habituskonzept auf weitere theoretische Bezüge aus psychologischer Perspektive eingegangen, um die gewonnenen Erkenntnisse im empirischen Teil noch umfassender theoretisch untermauern zu können.

4. Theoriebezüge

zu möglichen psychischen Störungen und Entwicklungsauffälligkeiten bei Pflegekindern

Die im Abschnitt 3.5. beschriebenen Kriterien dienten als Grundlage für die Fallanalyse. Im Zuge der Theoriebildung, die in enger Verzahnung mit der Fallanalyse erfolgte, zeigte sich, dass über das Habituskonzept hinaus weitere Theoriebezüge benötigt werden, um den unter 2.2. belegten Einflüssen auf die Pflegekinder bei der Untersuchung ihrer Bildungsprozesse gerecht zu werden. So stellten zwar habituelle bildungsbiografische Theorien einen zentralen Baustein dar; gleichwohl erschien es fruchtbar, weitere Konzepte heranzuziehen, welche zusätzliche Erklärungen für die Erkenntnisse der Fallanalyse mit sich brachten. Hierbei bot sich eine psychologische Perspektive an, wobei die Theoriebezüge zur Bindungs- und Traumaentwicklungsstörung bei Kindern und Jugendlichen genutzt wurden.

In diesem Rahmen wird unter Bezugnahme auf die Bindungstheorie auf die frühkindliche Bindungstraumatisierung eingegangen sowie auf mögliche Traumafolgestörung, welche die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben beeinträchtigen können. So werden nachfolgend die für diese Arbeit wichtigsten Aspekte bezüglich Bindung und Trauma dargestellt.

4.1. Traumatisierung und psychische Belastung von Pflegekindern

Wie unter 2.1. (Pflegeverhältnis als Form der Fremdunterbringung) dargestellt wurde, stieg die Zahl der Inobhutnahmen durch die Jugendämter im Verlauf der letzten Jahre deutlich an (vgl. Statistisches Bundesamt 2016). Hierbei zeigten sämtliche Untersuchungen bei Heim- und Pflegekindern unabhängig von der verwendeten Methode wie erschreckend hoch die Zahl von traumatischen

Erlebnissen bei fremdplatzierten Kindern ist (siehe hierzu 2.2. Anhand von Studien belegte Heterogenitätsdimensionen von Pflegekindern).³⁶ So haben mindestens 70 % der Pflege- und Heimkinder ein traumatisches Ereignis in ihrer Herkunftsfamilie durchlebt. Über die Hälfte der Kinder erlebte sequentielle Traumatisierungen, zumeist innerhalb ihres Familiensystems (siehe hierzu Pérez et al. 2011; Jaritz et al. 2008; Schmid et al. 2013). Somit stellen fremdplatzierte Kinder und Jugendliche vermutlich die Gruppe im psychosozialen Hilfesystem dar, die mit am häufigsten schwerer Vernachlässigung und/oder sexueller Gewalt ausgesetzt war (vgl. Astley et al. 2002)

4.2. Traumaentwicklungsstörung

Trauma bezeichnet ein vitales Diskrepanzerlebnis zwischen bedrohlichen Situationsfaktoren und individuellen Bewältigungsmöglichkeiten, das mit Gefühlen von Hilflosigkeit und schutzloser Preisgabe einhergeht und so eine dauerhafte Erschütterung von Selbst- und Weltbild bewirkt (vgl. Fischer/Riedesser 2009: 25).

Besonders bedeutsam für eine Typisierung von Kindheitstraumata ist die von Terr (1995) vorgeschlagene Unterscheidung zwischen einem einmaligen traumatischen Ereignis (Typ I-Trauma) und einem komplexen, längeren traumatischen Geschehen (Typ II). Beide Trauma-Typen führen zu unterschiedlichen Wahrnehmungen und längerfristigen Konsequenzen. Da es sich in der vorliegenden Untersuchung um Pflegekinder handelt, also um lange bestehende traumatische Situationsfaktoren in Verbindung mit Verlusten und u. a. Verletzungen, wird das Augenmerk auf den Trauma-Typ II gelegt (siehe hierzu Abb. 1).

³⁶ Die klinischen Untersuchungen bezogen sich meist auf fremdplatziert untergebrachte Kinder und Jugendliche, wodurch an dieser Stelle auch Heimkinder mitberücksichtigt wurden.

Hierbei scheint im praktischen wie auch im wissenschaftlichen Bereich das Konzept einer komplexen posttraumatischen Belastungsstörung³⁷ bei Kindern oder einer Traumaentwicklungsstörung (Developmental Trauma Disorder) immer mehr an Bedeutung zu gewinnen (van der Kolk 2005: 401-408). Die Traumaentwicklungsstörung erscheint als neue Diagnose einer Traumafolgestörung im DSM-V und im ICD-11, was angesichts der hohen Prävalenz von Vernachlässigung sowie psychischer, emotionaler und sexueller Gewalt gegen Kinder angemessen ist (vgl. Hofmann 2014: 211).

Da es in der vorliegenden Arbeit um Pflegekinder geht, bei denen es in ihrer frühen Entwicklungsphase zu Traumatisierungen durch ihre Bindungspersonen kam, wird im folgenden Abschnitt auf die Bindungstraumatisierung und die zugrunde liegende Bindungstheorie eingegangen.

4.2.1. Bindungstraumatisierung

Bowlby (1969) betrachtet Mutter und Säugling als Teilnehmer an einem selbstregulierenden System, dessen Teile einander wechselseitig bedingen. Die Bindungstheorie verbindet dabei ethologisches, entwicklungspsychologisches, systemisches und psychoanalytisches Denken. So befasst sie sich in ihren Annahmen mit den grundlegenden frühen Einflüssen auf die emotionale Entwicklung des Kindes, wobei sie versucht, die Entstehung und Veränderung von starken gefühlsmäßigen Bindungen zwischen Individuen im gesamten menschlichen Lebenslauf zu erklären (vgl. Brisch 2009: 35).

Bowlby (1976, 1983) verdeutlicht dabei das Verständnis von Bindungsbeziehungen mit vier Grundannahmen:

1. Enge emotionale Bindungen zwischen Individuen haben einen primären Status und eine biologische Funktion.

³⁷ Die diagnostischen Kriterien der posttraumatischen Belastungsstörung (PTBS) werden ausführlich bei Hofmann (2014: 17-21) aufgeführt.

2. Einen erheblichen Einfluss auf die Entwicklung des Kindes und auf das spätere Funktionieren seiner Persönlichkeit hat die Art, in der mit ihm umgegangen wird.
3. Als Teil eines Organisationssystems muss das Bindungsverhalten gesehen werden, welches sich ein »inneres Arbeitsmodell« des Selbst und der anderen zunutze macht, an dem sich Erwartungen und Verhaltensplanungen ausrichten können.
4. Bindungsverhalten ist grundsätzlich veränderungsresistent. Trotzdem gibt es ein immer vorhandenes Veränderungspotential, sodass es lebenslang sowohl schädlichen wie auch günstigen Einflüssen zugänglich bleibt.

Hierbei sind all diese Grundannahmen zentral für das Verständnis der Vorgeschichte und der Erfahrungen von Kindern in Pflegearrangements (vgl. Steele 2009: 336).

Eine sichere Bindung ist nach Bowlby eine gute Basis für die Persönlichkeitsentwicklung und die Identität. Dadurch stelle Bindung die Voraussetzung für Bildung und Exploration von äußeren neuen Erfahrungen sowie auch von inneren Welten und Affekten dar. So gibt auch die Längsschnittstudie der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), welche die Bindungsentwicklung und psychosoziale Anpassung von Pflegekindern untersuchten, Hoffnung bezüglich der vierten Grundannahme zum Verständnis von Bindungsbeziehungen – zumal dort die Ergebnisse auf eine positive Entwicklung in der Bindungssicherheit von Pflegekinder hindeuten, wenn diese bei Pflegeeltern mit einer sicheren Bindungsrepräsentation aufwuchsen.

Kommt es nun in der frühen Entwicklungsphase zu schwerwiegenden Traumatisierungen durch Bindungspersonen, führt dies Brisch zufolge zu einer Bindungstraumatisierung (vgl. Brisch 2010). Je jünger die Kinder hierbei sind, umso mehr Bedeutung habe die schützende oder nicht schützende Anwesenheit der nahen Bezugspersonen oder gar im schlimmsten Fall die Ver-

nachlässigung oder aktive Vernachlässigung durch sie. So entstehen Bindungsstörungen durch Traumatisierungen in der Säuglingszeit und im frühen Kindesalter. Verursacht werden diese durch Vernachlässigung, jeglicher Form von körperlicher, emotionaler, sexueller Gewalt durch die Bindungspersonen selbst, aber auch durch die Zeugenschaft von Gewalt zwischen Bindungspersonen (vgl. Hofmann 2014: 211; Brisch 2009). Da in diesem Lebensalter – aufgrund des sehr geringen Entwicklungsstandes – nur eine eingeschränkte Fähigkeit besteht, stressvolle Ereignisse gut zu regulieren, sowie aufgrund der fehlenden Empathie- und Mentalisierungsfähigkeit der Kinder, sind die psychopathologischen Konsequenzen und somit die Folgen aus diesen frühen Traumatisierungen gravierend und bestehen oft lebenslang in schweren psychopathologischen Entwicklungsstörungen (vgl. ebd.).

Der Zusammenbruch und das Fehlen eines gut versorgenden Familiensystems stellen nach Schmid (2007) die Indikation für eine Fremdunterbringung dar. Zu diesen müssen bei den Pflegekindern noch vielfältige biologische Risikofaktoren addiert werden, zumal fremdplatzierte Kinder häufig Nachkommen von psychisch kranken und suchtkranken Eltern seien (siehe hierzu 2.2., sowie Schmid 2007, 2008, Schmid 2013).

Hierbei sind die Auswirkungen von Traumatisierung und Vernachlässigung auf die Selbstregulation und Verhaltenssteuerung vielfältig und führen zu diversen pädagogischen Problemen (vgl. Schmied 2008).

4.2.2. Traumafolgestörungen

Im Folgenden werden nun kurz einige typische Symptome komplexer Traumafolgestörungen und die pädagogischen Probleme, die sich daraus ergeben können, exemplarisch aufgezeigt. Dabei wird vor allem auf das Handbuch der Psychotraumatologie, unter dem Beitrag »Traumasensibilität und traumapädagogische Konzepte in der Jugendhilfe«, von Marc Schmid und Jörg, M. Fegert verwiesen.

4.2.2.1. Probleme in der Beziehungsgestaltung

Hierbei konstatiert Schmid, dass der pädagogische Zugang zu den Kindern und Jugendlichen – welche zumeist von ihren engsten Bezugspersonen Gewalt erfahren haben – durch den oft völligen Vertrauensverlust der Kinder in zwischenmenschliche Beziehungen erschwert wird. Dadurch beeinträchtigt das interpersonelle Misstrauen und der Mangel an Bindung bei diesen Kindern und Jugendlichen eine positive Kontaktaufnahme und Beziehungsgestaltung, was häufig zu erneuten Kontaktabbrüchen auf Seiten des Helfersystems führe. Andererseits fürchteten sich diese Kinder und Jugendlichen vor zwischenmenschlichen Kontakten und erneuten Beziehungsabbrüchen. Hierbei trete diese Angst vor Kontakten oft in Verbindung mit einem großen Bedürfnis nach optimaler Versorgung auf. Dies führe häufig zu einem Muster, bei der Beziehungen erst idealisiert, aber bei der ersten Frustration ihrer Bindungsbedürfnisse aufs heftigste abgewertet würden (vgl. Schmid 2008, 2010). Nach Schmid und Fegert (2015) reinszenieren die betroffenen Kinder auch teilweise unbewusst pathologische Beziehungsangebote. Hierbei wiederholen die Kinder und Jugendlichen ihre soziale Lerngeschichte, wobei sie bei der betreuenden Person ähnliche Gefühle und Reaktionen auslösen wie sie es in ihrem Lebensverlauf bei traumatisierenden Bezugspersonen getan haben. Dies könne dazu führen, dass gerade in der Phase, in der sich eine Beziehung zu der betreuenden Person entwickelt diese z. B. zu einem bestrafenden und aggressiven Verhalten provoziert werden. Diese problematischen Verhaltensweisen helfen den Kindern und Jugendlichen, die Beziehung so zu gestalten wie sie sie kennen und glauben kontrollieren zu können, zumal jede echte neue Beziehung, welche sie an unbefriedigte Beziehungsbedürfnisse und Verluste erinnert, bedrohlich und die Angst vor einer erneuten Verletzung zu groß ist.

Bei schwer vernachlässigten Kindern könne das fehlende Urvertrauen in Beziehungen und in die Versorgung durch erwachsene Bezugspersonen auch dazu führen, dass sie Nahrungsmittel horten oder stehlen, obwohl sie sehr gut versorgt seien. Auch würden die vielfachen Schwierigkeiten bei komplex traumatisierten Kindern und Jugendlichen im Bereich der Wahrnehmung von

Emotionen und sozialen Situationen dazu führen, dass sie sich in neutralen Situationen, insbesondere solche, in denen sie begrenzt und das Einhalten von Regeln verlangt würde, sich bedroht fühlten und überreagierten.

Meist seien diese Kinder und Jugendliche aufgrund defizitärer Erfahrungen von positiven Eltern-Kind-Interaktionen und der damit verbundenen adäquaten, sensitiven Spiegelung der Emotionen erheblich eingeschränkt, was zu teilweise massiven Empathiedefiziten führe und ein regelverletzendes und delinquentes Verhalten begünstigen könne (vgl. Schmid/Fegert 2015: 494).

4.2.2.2. Probleme im Bereich der Emotionsregulation und Stresstoleranz

»Traumatisierte Menschen haben erhebliche Probleme mit der impliziten und expliziten Emotionsregulation; diese zeigen sich einerseits in Form einer Überaktivierung und andererseits in einer Abstumpfung und Betäubung« (Schmid 2013: 170).

Anhand von psychotraumatologischen Erkenntnissen gehen Schmid et al. (2015) davon aus, dass traumatische Ereignisse durch klassische Konditionierung mit Umgebungsbedingungen verknüpft seien. Dies bewirke, dass alle Sinnesreize, die mit dem traumatischen Ereignis assoziiert sind, heftige emotionale Reaktionen auslösen und Kampf- wie auch Flucht-Reaktionen hervorrufen könne. Hierbei könnten die traumatischen Ereignisse häufig nur mit Mängeln behaftet und verzerrt in die biografischen Zusammenhänge und die Realität eingeordnet werden, da die kognitive Verarbeitung im Rahmen der dissoziativen Reaktion³⁸ beeinträchtigt sei. Dadurch würden an sich harmlose Reize, die mit dem traumatischen Ereignis assoziiert wurden (Trigger), bei den Betroffenen heftige Emotionen auslösen. Diese Fehlwahrnehmung und die daraus bedingten heftigen emotionalen Reaktionen würden noch durch die

³⁸ Unter Dissoziation versteht man nach Schmid/Fegert (2015) Zustände, in denen die Kinder und Jugendlichen zwar körperlich anwesend, aber kognitiv nicht aufnahmefähig sind.

ständige Anspannung, unter der viele Betroffene litten verstärkt, da sie aufgrund ihrer belasteten Lebenserfahrungen chronisch besonders stark aktiviert und sensibilisiert seien.

Andererseits könnten nach Schmid et al. manche Betroffene emotionale Empfindungen kaum wahrnehmen und auch nicht als Signalfunktion für die Verhaltenssteuerung nutzen, zumal sie in ihren invalidierenden Umgebungen, in denen ihre Gefühle nicht beachtet oder geringgeschätzt wurden, keinen adäquaten Umgang mit ihren Gefühlen lernen konnten. Zudem führe die ständige Konfrontation mit unangenehmen Emotionen, Spannungen und wiederholtem traumatischem Stress zu einer gewissen emotionalen Taubheit, Abgestumpftheit und inneren Leere. Dadurch hätten diese Kinder und Jugendliche zu ihren oft negierten und unterdrückten Gefühlen wenig Zugang, was Problemverhalten auslöse. So gehen z. B. aggressivem Verhalten häufig ein Schamgefühl und/oder Angst voraus (ebd.: 494-495).

4.2.2.3. Schwächen im Bereich der exekutiven Funktionen

Wenn Menschen wiederholt lebensbedrohlichen Ereignissen ausgesetzt waren, seien sie nach Schmid et al. primär mit dem Überleben im »Hier und Jetzt« beschäftigt. Dadurch falle es ihnen schwer, in die Zukunft zu schauen und langfristig zu planen oder Belohnungen lange aufzuschieben. Dies führe häufig dazu, dass impulsive Dinge gemacht werden, die langfristig negative Folgen haben. Des Weiteren würden überdauernde, schwere Vernachlässigungserlebnisse in der frühen Kindheit zu kognitiven Defiziten führen, welche nur teilweise wieder kompensiert werden könnten und zwangsläufig zu Konzentrations- und Lerndefiziten führten. Hierbei sei die chronische Anspannung (»Hyperarousal«) eine oft unterschätzte Traumafolge, welche sich auf die Aufmerksamkeitsleistung und Planungsfähigkeit bei komplexen Aufgaben auswirke. Diese Problematik führe häufig dazu, dass sich viele traumatisierte Kinder und Jugendliche auch in der Schule und im Beruf als selbstunwirksam erleben und nicht selten auch in sonderschulischen Settings zu scheitern drohen. So zeigten nach Schmid und Fegert viele traumatisierte Kinder bei den

einfachsten schulischen Fertigkeiten extreme Defizite oder gingen gar jahrelang nicht in die Schule. Auch hätten viele dieser Kinder zahlreiche Strategien entwickelt, um ihre Defizite (z. B. im Schreiben) zu überspielen oder zu vermeiden, da sie durch die an sie gestellten schulischen Anforderungen mit ihren eigenen Schwächen konfrontiert werden und dabei Schamgefühl empfinden. So würden im Alltag die beschriebenen Schwächen in den exekutiven Funktionen zu vielen Problemen führen, indem sie sich unmotiviert zeigten, Aufträge vergessen und nicht zu Ende führen würden, sowie komplexe Aufgaben oft ungeschickt angehen und nicht lösen könnten (vgl. Schmid/Fegert 2015: 496-497).

Des Weiteren hätten diese Kinder als eine mögliche Überlebensstrategie das »Totstellen« gesucht, welches in Gefahr dazu dient, dass der Angreifer, der Aggressor, einen übersieht. Hierbei würden sich die betroffenen Kinder entscheiden, vollkommen unauffällig zu bleiben oder sich dumm zu stellen. Aufgrund dessen würden sie automatisch von ihrer Umwelt nicht so viel in Anspruch genommen und gefordert. Daneben würden auch die drei anderen Überlebensstrategien Imponiergehabe, Angriff oder Flucht dazu dienen, ihre Anstrengungsverweigerung durchzusetzen (vgl. ebd.: 129). Ebenfalls gehöre zur Anstrengungsverweigerung dieser Kinder die Ablehnung von Hilfen (vgl. ebd.: 99).

4.2.2.4. Erwartungen der Selbstwirksamkeit, soziale Defizite und negatives Selbstbild

Eine zentrale Folge von sequentieller interpersoneller Traumatisierung, welche insbesondere durch Bezugspersonen stattfand, sei nach Schmid und Fegert eine wiederkehrende absolute Ohnmacht anderen Menschen gegenüber. Dies bewirke, dass viele traumatisierte Heranwachsende ihre Bedürfnisse im sozialen Umfeld nicht einbringen würden, Chancen in sozialen Kontakten nicht wahrnehmen, keine Beziehung eingehen und Hilfsangebote der Bezugspersonen nicht annehmen könnten, da sie nicht damit rechneten, dass diese zuverlässig realisiert würden. Ihre Erwartung von Selbstunwirksamkeit könne im

Extremfall dazu führen, wieder Opfer von Mobbing, körperlicher oder sexueller Gewalt zu werden. Es könne aber auch dazu führen, dass die Heranwachsenden ihre Bedürfnisse heimlich befriedigen oder mit einer gewissen Rücksichtslosigkeit durchsetzen, da sie nicht damit rechnen würden, dass andere Menschen Rücksicht auf ihre Bedürfnisse nehmen könnten.

Auch würde sich beim chronischen Erleben von Geringschätzung und einer Missachtung von Bedürfnissen ein negatives Selbstbild entwickeln, was bis zum Selbsthass gehen könne. Dies äußere sich in einer völlig unzureichenden Selbstfürsorge oder gar in Selbstverletzung und Suizidalität. Nicht selten könne dies aber auch zu einem narzisstischen, fragilen, überhöhten Selbstwertgefühl führen, so dass der Betroffene auf Kränkungen und Beschimpfungen mit Aggression reagiere (vgl. Schmid/Fegert 2015: 497).

Nachdem nun in den vorhergehenden Kapiteln die für diese Untersuchung notwendigen theoretischen Grundlagen dargestellt wurden, werden nun im folgenden Kapitel die recherchierten nationalen und internationalen Studien aufgeführt, deren Ergebnisse relevant für meinen Forschungsschwerpunkt – Bildungsverläufe bei Kinder und Jugendlichen die in Pflegefamilien aufwachsen – sind.

5. Ansätze zur Erforschung von Bildungsbiografien bei Kindern und Jugendlichen, die in Pflegefamilien aufwachsen

Die Ergebnisse in Kapitel 2.2. bezüglich der psychosozialen Auswirkungen von maladaptiven Erziehungsbedingungen in der Herkunftsfamilie der Pflegekinder werfen im Hinblick auf den Schwerpunkt dieser Arbeit – sprich der Weitergabe und Aneignung von Bildung und Kultur im pflegefamiliären Möglichkeitsraum – folgende Fragestellungen auf:

- Welche Auswirkungen haben die psychosozialen Belastungen der Pflegekinder auf ihre schulische Entwicklung?
- Welche Risikofaktoren bedingen einen besonderen Unterstützungsbedarf?

Aufgrund des Umfangs der Fragestellungen liegen viele erkenntnisreiche Ergebnisse vor. In Bezug auf meine Untersuchung werden im Folgenden nun einige davon exemplarisch aufgeführt.

5.1. Forschungsstand

5.1.1. Auswirkungen der psychosozialen Belastungen der Pflegekinder auf ihre schulische Entwicklung

Nach Gibbons, Gallagher, Bell und Gorden (1995), welche in einer englischen Längsschnittstudie die Entwicklung von fast 150 misshandelten Kindern mehr als zehn Jahre lang verfolgten, verlief die sozial-emotionale wie auch schulische Entwicklung bei den Pflegekindern im Vergleich zu anderen Jugendhilfe-

settings am günstigsten. Hierbei deckt sich die erhöhte Rate an Förderschulplatz-ierungen mit internationalen Studien (vgl. Evans et al., 2004). So zeigten sich in den US-amerikanischen Daten von Evans auf der Grundlage einer Stichprobe von rund 3.500 Pflegekindern, dass 10 % davon einen unterdurchschnittlichen IQ aufwiesen, knapp 90 % schulische und sprachliche Minderleistungen zeigten und ca. 40 % beträchtliche Leistungsrückstände hatten. Insofern zeigt sich ein immenses Entwicklungsrisiko für die Pflegekinder (vgl. Linderkamp et al. 2009). Nach Oysermann/Benbenis/Ben-Rabi (1992) lagen die häufigsten Probleme in den Bereichen Schulleistung (51 %), Selbstbild (49 %), Identität und Zugehörigkeit (47 %). Im Durchschnitt hatten die Kinder Probleme in zwei von zehn Bereichen (vgl. Linderkamp et al. 2009).

Meistens wurden die Schulleistungen während der Familienpflege besser. Laut der Untersuchung von Thorpe und Swart (1992) nahm die Zahl guter Schüler von 18% auf 30% zu. Auch mochten mehr Kinder ihre Lehrer, waren lernmotivierter und nahmen mehr an extracurricularen Aktivitäten teil. Timberlake und Verdieck (1987) stellten fest, dass 25 % der Pflegekinder aus ihrer Stichprobe überdurchschnittliche, 51 % durchschnittliche und 24 % unterdurchschnittliche Schulleistungen erbrachten (vgl. Linderkamp et al. 2009). In anderen Untersuchungen wurde allerdings festgestellt, dass die Pflegekinder überdurchschnittlich oft schlechte Schüler waren (Fanshel/Finch/Grundy 1990; Heath/Colton/Aldgate 1989; Heun 1984; Rowe et al. 1984). Hier könnten sich Folgen von Deprivation, Trennungen von Bezugspersonen, Pflegestellenabbrüchen, mangelnden sozialen Fertigkeiten, Resignation oder zu geringer Förderung von Lernaktivitäten zeigen.

5.1.2. Zwischenbilanz

Blickt man nun auf den hier aufgeführten Forschungsstand in Bezug auf die schulische Entwicklung von Pflegekindern, zeigt sich, dass ihre problematischen Vorerfahrungen ein immenses Entwicklungsrisiko insbesondere im

schulischen Bereich mit sich bringen. Hervorzuheben ist hierbei, dass die Studien durchweg ein hohes Risiko für Pflegekinder, in Schule und Ausbildung benachteiligt zu sein, belegen. Andererseits wurde anhand der Ergebnisse dieser Studien deutlich, dass diese Kinder und Jugendliche vom Aufwachsen in einer Pflegefamilie profitieren. Diesbezüglich sollen nun Studien herangezogen werden, welche sich mit den Bedingungen des Aufwachsens in Pflegefamilien beschäftigen. Insbesondere sollen die Bedingungen erfasst werden, welche den Kindern und Jugendlichen dort eine gute Perspektive bieten.

Wie in der hier vorliegenden Arbeit stellen die folgenden Studien die Pflegekinder als Experten ihres eigenen Erlebens in den Mittelpunkt. Dabei ist es für diese Untersuchung von Interesse, wovon weitergegebene formale und non-formale Bildungsprozesse beeinflusst werden.

5.1.3. Vorgestellte Studie: »Und jetzt sind wir erwachsen!«

Die Studie der Untersuchung: »Und jetzt sind wir erwachsen!«, wurde 2008 im Auftrag des Stadtjugendamtes München durch den psychologischen Dienst durchgeführt. Hierbei wurden 250 ehemalige Pflegekinder, die im Zeitraum zwischen 1978-1991 geboren sind, angeschrieben. Davon nahmen 33 an der Befragung mit verschiedenen Fragestellungen bezüglich ihres Aufwachsens in der Pflegefamilie, der Gestaltung der Kontakte zur Herkunftsfamilie sowie ihrer aktuellen Situation als Erwachsene teil.³⁹ Die Untersuchung wurde anhand von Fragebögen, offenen Fragen und Interviews durchgeführt (vgl. Kölbl-Fröhlich 2011: 4-5).⁴⁰

³⁹ Im Durchschnitt lebten die Befragten sechs Jahre in den Pflegefamilien und zwar im Alter zwischen zwei bis 22 Jahren. Sie kamen zum Beispiel entweder mit 3 Monaten oder erst mit 15 Jahren in ihre Pflegefamilien und sind im Alter von sieben Jahren bis zum Alter von 22 Jahren ausgezogen. Zur Zeit der Befragung lebten sechs Befragte noch im Haushalt der Pflegeeltern.

⁴⁰ Bei der Untersuchung mussten die Befragten einen Fragebogen ausfüllen, der die Daten über die Person, über die Herkunftsfamilie, die Pflegefamilie und über die Kontakthäufigkeit zur Herkunftsfamilie und Pflegefamilie enthielt. Außerdem enthielt er eine Einschätzung zur Selbstbeurteilung. Dazu wurden bestimmte Persönlichkeitsfaktoren, interpersonale Probleme, Beeinträchtigungen durch körperliche oder psychische Symptome und Fragen zur psychischen Widerstandsfähigkeit abgefragt mit dem Ziel, die körperliche und

5.1.3.1. Relevante Ergebnisse der Untersuchung für diese Arbeit

Alle Teilnehmer der Befragung verfügten über einen Schulabschluss. Hierbei verfügten mehr als ein Drittel der Befragten über einen Hauptschulabschluss und knapp ein Drittel erlangte die Mittlere Reife. Die übrigen Befragten erreichten zu nahezu gleichen Teilen einen qualifizierenden Abschluss sowie das Abitur.

Andererseits wurde anhand der Interviews deutlich, dass viele Pflegekinder ein Problem mit ihrem Status als Pflegekind hatten. Indem sie sich anders fühlten, nicht »normal« aufwuchsen bei den eigenen Eltern, sich weniger wertvoll fühlten etc. Folgende Beispielaussagen lassen sich für diesen Punkt anführen: »Immer die Frage, warum bist du ein Pflegekind, oder es wurde gefragt, warum heißt du so und dein Bruder so«, »Immer anders zu sein als die anderen, die man im Bekanntenkreis, in der Schule hatte«, »Es war schwierig, genauso viel wert zu sein wie ein eigenes Kind«. (vgl. ebd.: 8 ff.)

Als eine weitere Problematik wurden u. a. das Hin- und Hergerissensein zwischen Pflege- und Herkunftsfamilie und die Beziehung zwischen den Großeltern und den Pflegeeltern benannt. So wurde die Qualität der Beziehung zu den Herkunftseltern überwiegend sowohl als »sehr negativ«, als auch »mittel« angegeben. Die Ergebnisse zeigen ansonsten ein sehr stark verteiltes Bild im Gegensatz zu den sehr eindeutigen Ergebnissen bei der Qualität der Beziehung zu den Pflegeeltern (s. u.).

Als positive Erfahrungen in der Pflegefamilie folgen nach den Items⁴¹ »Besondere Ereignisse« und »Liebe, Zuneigung und Vertrauen« im Ranking das Item »Wissensvermittlung und die Vermittlung von Kulturtechniken«, gemeinsam mit dem Item »Hilfe in schulischen Angelegenheiten und Freizeitaktivitäten, sowie besondere Förderung«. Letztgenannte Items sind jeweils wichtige

seelische Gesundheit der ehemaligen Pflegekinder zu erfassen. Zusätzlich gab es offene Fragen, vor allem zum Thema Traumatisierung, gute und schlechte Lebenserfahrungen und zur Betreuung durch das Jugendamt und der derzeitigen Lebenszufriedenheit. Im persönlichen Interview wurden zudem in zwei Testverfahren Nähe und Distanz, Einfluss und Qualität der wichtigsten Beziehungen erfasst. Es wurde nach bedeutsamen Erinnerungen aus der Vergangenheit und nach persönlichen Zielen gefragt, die die Befragten in ihrem Verhalten im Alltag zu erreichen versuchen (vgl. Kölbl-Fröhlich 2011: 4 ff.).

⁴¹ Item: Element, Einheit (Duden 2010).

Faktoren im Hinblick auf die Bildungsbiografie der ehemaligen Pflegekinder und die Vermittlung von Kulturtechniken an diese (vgl. ebd.). So zeigte sich auch im Testverfahren *selfdefining memories*⁴², dass gleich nach den Positionen »Erholung«, »Freizeit«, »Abenteuer«, »Erlebnis«, der Position »Leistung und Erfolg« ein hoher Stellenwert zugewiesen wird, die das Leben der Befragten wesentlich geprägt hat und mit starken Emotionen verbunden ist. Auch ergab sich bei der überwiegenden Mehrheit der Befragten, dass sowohl die Pflegemutter als auch der Pflegevater großen Einfluss auf sie hatten und zu ihnen ein nahes Beziehungsverhältnis erlebt wurde. So gaben zwei Drittel der Befragten an, dass sie gegenwärtig noch Kontakt zu ihren Pflegeeltern haben. (vgl. ebd.)

Bei der Frage, ob es die »richtige Entscheidung war, in einer Pflegefamilie aufgewachsen zu sein«, mit einer Skala von 1–10 (1 = absolut falsche Entscheidung, 10 = absolut richtige Entscheidung) gaben 17 Befragte an, dass es die absolut richtige Entscheidung war. Bei der Frage nach der »derzeitigen Lebenszufriedenheit« mit einer Skala von 1–10 (1 = sehr unzufrieden, 10 = sehr zufrieden) gaben acht Befragte an, sehr zufrieden zu sein. Auf der Grundlage dieser Ergebnisse wurde zwischen den Pflegekindern verglichen, die mit ihrer Unterbringung und ihrem Leben zufrieden waren und denen, die mit der Unterbringung und auch oft mit ihrem Leben unzufrieden waren. Es wurden folgende Hypothesen aufgestellt:

Pflegeeltern, deren Pflegekinder mit der Unterbringung in der Pflegefamilie zufrieden waren und die sich positiv entwickelt haben, waren Pflegeeltern:

- denen es gelungen ist, den Pflegekindern ein Gefühl von Zugehörigkeit zu vermitteln und sie in die Familie zu integrieren.
- die ihre Pflegekinder genauso behandelten wie ihre leiblichen Kinder.
- die ihre Pflegekinder geliebt, anerkannt und wertgeschätzt haben.
- die ansprechbar und für ihre Pflegekinder verfügbar waren.

⁴² In diesem Verfahren wurde bei den ehemaligen Pflegekindern nach fünf wichtigen, bedeutsamen Erinnerungen gefragt, die mindestens ein Jahr zurücklagen, das Leben der Befragten wesentlich geprägt haben und mit starken Emotionen verbunden sind.

- die ihre Pflegekinder gefördert haben und sie in schulischen Belangen unterstützt haben.
- die mit zuständigen Fachkräften im Pflegekinderdienst und anderen Institutionen (z. B. Schule) kooperierten.
- die sich nicht selbst überforderten durch die Aufnahme von zu vielen Pflegekindern.

5.1.3.2. Zwischenbilanz

Um den Pflegekindern eine gute Perspektive zu ermöglichen, scheint es nach den Ergebnissen der Studie und im Hinblick auf meine Untersuchung bedeutsam, dass sie in die Pflegefamilie integriert sind und dort Liebe, Anerkennung und Wertschätzung erfahren. Da sich aber auch zeigte, dass die Qualität der Beziehung zu den Herkunftseltern häufig von den ehemaligen Pflegekindern als sehr schlecht eingeschätzt wurde, weist dieser Faktor auf eine psychosoziale Belastung dieser hin.

Des Weiteren zeigte sich im Hinblick auf die Bildungsbiografie von Pflegekindern, dass die ehemaligen, erwachsenen Pflegekinder sehr stolz auf ihren Schulabschluss und ihre Berufsausbildung sind. Dies verweist auf die Bedeutsamkeit einer Förderung und Unterstützung dieser Kinder und Jugendlichen in schulischen Belangen. Hierbei ist es sowohl von den Pflegeeltern als auch von Seiten des Jugendamtes notwendig, Kinder und Jugendliche in Pflegefamilien im Hinblick auf ihre Schul- und Berufslaufbahn bestmöglich zu fördern. Pflegeeltern sollten aus diesem Grund guten Kontakt zu Lehrkräften halten, Elternsprechstunden wahrnehmen, Hausaufgaben begleiten oder entsprechende Hilfen initiieren. Besonders wünschenswert wäre, dass das Jugendamt solche Hilfen finanziert (vgl. ebd.).

5.1.4. Vorgestellte Studie: »Jenseits von Ersatz und Ergänzung«

Die Studie der Untersuchung: »Jenseits von Ersatz und Ergänzung. Die Pflegefamilie als eine andere Familie«, wurde im Jahre 2001 als DFG-Projekt am

Institut für Soziologie der Universität Jena ins Leben gerufen.⁴³ Ziel dieser Studie war es, das Verständnis der komplizierten Prozesse, die mit dem Aufwachsen in Pflegefamilien verbunden sind, durch die Ermittlung differenzierter Erkenntnisse zu verbessern. Dabei war ein zentrales Ziel der Forschung, theoretisch begründete Antworten auf die Frage zu finden, welche Faktoren Autonomiebildungsprozesse von Pflegekindern stabilisieren und unterstützen. Dafür wurden grundlagenbezogene sozialisationstheoretische Fragestellungen verfolgt, mit dem Hauptaugenmerk auf den Identitätsbildungsprozess und die identitätsfördernden Rahmenbedingungen.⁴⁴ Entscheidendes Merkmal gelingender Identitätsentwicklung ist im Rahmen der Studie, wie es Pflegekindern gelingt, Widersprüchliches, Verschiedenartiges und sich Veränderndes in ihren Leben zu integrieren, um damit zu einer autonomen Lebenspraxis befähigt zu werden.

Zielgruppe waren junge Erwachsene nach Abschluss ihrer Unterbringung in Pflegefamilien im Alter zwischen 20 und 32 Jahren, zusammen mit ihrer letzten Pflegefamilie und (nach Möglichkeit) ihren Herkunftseltern. Die Auswertung erfolgte nach der Methode der fallrekonstruktiven Familienforschung (vgl. Hildenbrand 1999 bzw. 2005).⁴⁵

⁴³ Der offizielle Titel lautet: »Öffentliche Sozialisation. Ein Beitrag zur Entwicklung einer Theorie der Identitätsbildung und gelingender Lebenspraxis unter den Bedingungen öffentlicher Erziehungshilfe am Beispiel des Sozialisationsmilieus Pflegefamilie« (Gehres 2005).

⁴⁴ Eine gelungene Identitätsentwicklung bedeutet zunächst ganz allgemein die Fähigkeit von Pflegekindern, ihre eigene Lebensgeschichte zu verstehen sowie über Ressourcen zu verfügen, die ihnen im Kontakt und in der Beziehung mit anderen Menschen zu »eigenständigen und kreativen Denken und Handeln« (Straub 1998: 77) verhelfen.

⁴⁵ Hierfür wurden folgende Quellen als Daten für die Untersuchung genutzt: Familiengeschichtliche Gespräche mit ehemaligen Pflegeeltern und ihrem ehemaligen Pflegekind, sowie nach Möglichkeit auch der jeweilige Lebenspartner und die leiblichen Eltern. Biografische Einzelinterviews mit dem ehemaligen Pflegekind, evtl. Eltern, Pflegeeltern. Die Erstellung und Auswertung von Genogrammen sowohl zur Herkunftsfamilie als auch für die Pflegefamilien. Expertengespräche und Gruppendiskussion mit leiblichen Kindern, Pflegekindern und Pflegegeschwistern im Alter zwischen 15 und 25 Jahren.

5.1.4.1. Relevante Ergebnisse

Obwohl Pflegeverhältnisse durch eine widersprüchliche strukturelle Ausgangslage gekennzeichnet sind,⁴⁶ ergaben die Fallanalysen, dass es – unabhängig vom jeweiligen Selbstverständnis von Pflegefamilien als Ersatz- oder Ergänzungsfamilie – beim Zusammenleben zwischen Pflegeeltern und Pflegekindern im Alltag zu einer Vermischung von diffusen und spezifischen Beziehungsanteilen kommt. Bis auf Weiteres entsteht eine unbedingte Solidarität. Daher ist es in der Alltagspraxis nicht bedeutsam, den Widerspruch zwischen diffuser und rollenförmiger Sozialbeziehung, der für das Pflegeverhältnis konstitutiv ist, zu überwinden, sondern stattdessen so damit umzugehen, dass eine Zusammenarbeit zwischen den Pflegeeltern und den Herkunftseltern möglich wird. Dies bedeutet, dass sich alle beteiligten Akteure darin einig werden, dass sie gemeinsam für die Sozialisation des Pflegekindes verantwortlich sind. Dies trägt dazu bei, dass auch jeder Beteiligte auf seine Weise das Ausschöpfen von Handlungsspielräumen der betreuten Kinder und Jugendlichen fördern kann. Dafür beispielhaft ist die sogenannte »Milieupflege«,⁴⁷ bei der vor allem die Bedeutung von außerfamiliären Sozialisationseinflüssen für die Identitätsentwicklung von Pflegekindern in der Adoleszenz deutlich wird. (vgl. Gehres 2005: 17)

Insbesondere lässt sich das Ringen um Normalität⁴⁸ in der Pflegefamilie als ein weiterer zentraler Faktor für das Gelingen von Identitätsbildungsprozessen in Pflegefamilien erkennen. So lässt sich in der Lebenspraxis von Pflegefamilien wahrnehmen, dass das Zusammenleben in der Form des »Als-ob« praktiziert wird. Dabei wird so getan, als ob es sich bei diesem Familienmodell

⁴⁶ Pflegefamilien sind gekennzeichnet durch primär rollenförmig begründete und gerahmte Sozialbeziehungen, im Gegensatz zu diffus strukturierten familiären Milieus. Siehe hierzu die familiensoziologische Theorie von Parson (1968: 73ff) und deren Weiterführung von Oevermann (1997 und 2004). Siehe hierzu auch 2.1. Pflegeverhältnis als Form der Fremdunterbringung.

⁴⁷ Bei der Milieupflege kommt es, kurzgefasst, darauf an, dass die Pflegeeltern das Pflegeverhältnis so rahmen, dass möglichst viele sozialisatorische Ressourcen der von ihnen betreuten Pflegekinder für den Autonomiebildungsprozess genutzt werden können. (Gehres 2005)

⁴⁸ Als »Normal« wird hierbei eine Familie betrachtet, die aus Vater, Mutter und leiblichen Kindern besteht (vgl. Gehres & Hildenbrand 2008: 16).

um eine leiblich fundierte Familie handelt, bei der eine generativ begründete Lebensgeschichte existiert (siehe hierzu auch 2.1. Pflegeverhältnis als Form der Fremdunterbringung). Entsprechend dem Umgang mit den Familiengrenzen und damit auch mit dem Selbstverständnis der Pflegefamilie als Ersatz- oder Ergänzung der Ursprungsfamilie hat dieses Ringen einen fördernden oder einen hindernden Einfluss auf den Sozialisationsprozess. (vgl. ebd.: 17-18.)

Ein zum Verständnis von Sozialisationsprozessen in Pflegefamilien bedeutsamer Aspekt bezieht sich auf die eigenen Erfahrungen von Pflegeeltern. Haben diese selbst in ihrer Biografie und generationellen Einbindung soziale Desintegration erlebt (z. B. Erfahrungen mit Flucht, Vertreibung und Verstrickung in den Nationalsozialismus) werden Pflegeeltern zu »Experten für Fremdheit«. Diese Erfahrungen von Milieuwechseln und der Notwendigkeit der Integration in neue Lebenszusammenhänge der eigenen Lebensgeschichte von Pflegeeltern bilden eine konstruktive Grundlage für einen sich stabilisierenden Sozialisationsprozess der Pflegekinder.

Die beste Grundlage dafür, sowohl die Komplexität öffentlicher Sozialisationsprozesse besser zu verstehen als auch die Identitätsbildungsprozesse von Pflegekindern besser rahmen zu können und wenn nötig aktiv zu gestalten, ist ein offener und reflektierter Umgang mit den Konstitutionsbedingungen pflegefamiliärer Sozialisation sowie der doppelten Elternschaft aller am Prozess beteiligten Akteure. Dann kann die Konfrontation von Pflegekindern mit zwei Modellen familiärer Sozialisation (Pflegefamilien- und Herkunftsfamilienmodell) als Ressource für die differenzierte Ausbildung der Kernkompetenzen insbesondere Perspektivenübernahme und Ambiguitätstoleranz (die Fähigkeit, mehrdeutige Situationen und widersprüchliche Handlungsweisen zu ertragen), ebenso wie zur Heranbildung eines eigenständigen Lebensentwurfs genutzt werden. Wenn Pflegeeltern die leiblichen Eltern als Repräsentanten eines anderen, nur unzulänglich ausgestatteten Familienmodells verstehen, das zentrale Entwicklungsaufgaben ihrer Kinder nicht genügend unterstützen kann

und daher auf die Hilfe der Pflegeeltern angewiesen ist, können die Pflegeeltern Herkunftseltern begegnen und eine partielle Kooperation mit ihnen anstreben. (vgl. ebd.: 18)

5.1.4.2. Zwischenbilanz

Die Studie legt nahe, den bisherigen Pflegeelternkonzepten der Ersatz- und Ergänzungsfamilie eine dritte Position des Umgangs mit doppelter Elternschaft gegenüberzustellen, welche die beiden bisherigen Modelle integriert. Hierbei wurde anhand der Fallanalysen ehemaliger Pflegekinder herausgefunden, dass fachlich anspruchsvolle Pflegeeltern in der Lage sind, zwischen den beiden Pflegeelternkonzepten variabel zu agieren. Sie können des Weiteren das Zusammenleben mit dem Pflegekind so gestalten, als ob auch für die Pflegefamilie familiäre Strukturen gelten und für ihr Pflegekind das Milieu als Erfahrungsraum für dessen Identitätsbildungsprozess nutzen. So geht es in diesem Forschungsprojekt darum, eine neue Perspektive für die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen in Pflegefamilien vorzustellen. Hierbei soll das Konzept der Pflegefamilie als eine andere Familie genutzt werden, um dadurch optimale Spielräume für den Autonomiebildungsprozess der Pflegekinder zu gewährleisten (vgl. ebd.: 2).

5.1.4.3. Relevanten Ergebnisse dieser Untersuchung

- Der Anspruch, Herkunftseltern ersetzen zu wollen, ist strukturell nicht einlösbar und identitätstheoretisch problematisch, da damit die Problematik der doppelten Elternschaft eher verborgen wird als dass nach Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit der Herkunftsfamilie, dem Pflegekind und den Pflegeeltern zu suchen, welche dem Pflegekind neue Perspektiven für seinen Identitätsbildungsprozess eröffnen können (vgl. ebd.: 6).

- Eine gelingende Zusammenarbeit zwischen Herkunftselternteilen und den Pflegeeltern stellt insofern eine Ressource für den Autonomiebildungsprozess dar, indem sie ihnen ermöglicht, beide Familienmodelle (Herkunfts- und Pflegefamilie) zu nutzen, um Identitätsspielräume zu erproben (vgl. ebd.: 11).
- Einen bedeutsamen Aspekt für die Sozialisationsprozesse in Pflegefamilien stellen die eigenen Erfahrungen von Pflegeeltern dar, wenn diese selbst soziale Desintegration erlebten und dadurch zu »Experten für Fremdheit« wurden (vgl. ebd.: 18).

5.1.5. Studie: »Identitätsbildung und Lebensverläufe bei Pflegekindern«

Die ausführlich unter 5.1.4. dargestellte Untersuchung basiert auf einem empirischen Forschungsprojekt der Universität Jena über Identitätsbildung und Lebensverläufe bei Pflegekindern von Gehres, W., Hildenbrand, B. (2008).

Zu Beginn der Studie wurden die Perspektiven der Forschung zum Aufwachsen in einer Pflegefamilie untersucht, indem allgemeine theoretische Hintergründe und Forschungsergebnisse zu dieser Thematik dargestellt wurden. Die daraus gewonnenen Ergebnisse gestalteten sich folgendermaßen:

Das Forschungsinteresse am Pflegegewesen (bzw. an den Problemen im Pflegegewesen) ist im Vergleich zum Forschungsinteresse an stationärer Unterbringung der Jugendhilfe eher gering (vgl. Maywald & Wiedmann 1997: 12). So liegen seit 1950 nur 13 größere Forschungsarbeiten im deutschsprachigen Raum vor.⁴⁹ Hierbei sind die erkenntnisleitenden Fragestellungen wie in den meisten anderen Studien mit Ausnahme von Dührssen (1958) und Junker et al. (1978) an sehr spezifischen Themen orientiert, wobei sie allenfalls am Rande

⁴⁹ Siehe hierzu: Dührssen 1955; Blandow 1972; Junker u. a. 1978; Kwapil 1987; Kumer u. a. 1988; Kötter 1994; Güthoff & Jordan 1997; Müller-Schlottmann 1998; Blandow u. a. 1999; Rahel-Gassmann 2000; Steimer 2000; Faltermeier 2001; Marmann 2005.

Identitätsbildungsprozesse sowie die mittel- und langfristige biografische Entwicklung der Pflegekinder berücksichtigen. So werden darüber hinaus sehr spezifische, auf die Pflegefamilie bezogene Gesichtspunkte wie z. B. die Qualität der Kooperation und gegenseitigen Achtung zwischen verschiedenen Helfergruppen, Pflegeeltern und leiblichen Eltern behandelt (z. B. Blandow 1972, Junker et al. 1978).

Die Forschung über Pflegekinder spielt dagegen im angelsächsischen Raum eine größere Rolle.⁵⁰ So erwähnt u. a. McDonald (1996) 29 retrospektive Studien in den USA zwischen 1960 und 1992.⁵¹ Vor und seit Beginn der »Looking after children«-Initiative im Jahr 1987 sind in Großbritannien zahlreiche empirische Arbeiten entstanden,⁵² die der individuellen Entwicklung und Persönlichkeitsbildung der Hilfeadressaten einen größeren Raum einräumen.

In erster Linie wird in diesen Untersuchungen das Gelingen einer Sozialisation in den Pflegefamilien anhand von »funktionalen« Gesellschaftskriterien wie schulische, berufliche, rechtliche, beziehungsmäßige, gesundheitliche und soziale Entwicklung gemessen. Da es keine auf den Einzelfall bezogene Forschung gibt, welche diese Einzelaspekte integriert, weisen Colla et al. (1999: 4) hinsichtlich der Forschungslage in Europa darauf hin, dass neben den quantitativ verfahrenen empirischen Untersuchungen dringend eine biografisch akzentuierte Forschung notwendig sei, um die Wirkung des Pflegekinderwesens sowie der Heimerziehung zu erfassen und zu beurteilen. Nur auf diesem Weg kann eine Theorie jener basalen Bedürfnisse von jungen Menschen entwickelt werden, welche für eine angemessene Hilfe und Betreuung der fremduntergebrachten Kinder und Jugendliche unabweislich ist (vgl. Gehres & Hildenbrand 2008: 17).

Meist beziehen sich die Studien, die Sozialisationsprozesse bei Kindern und Jugendlichen in der Pflegefamilie untersuchen, auf die Bindungstheorie.

⁵⁰ Schon wegen der im Verhältnis zur Heimerziehung größeren Bedeutung dieser Hilfsform.

⁵¹ Z. B. Zimmermann 1982; Festinger 1983; Rowe u. a. 1984; Fansel/Finch/Grundy 1990.

⁵² Z. B. Millham, Bullock 1986; Parker u. a. 1991; Jackson 1995; Rowe u. a. 1984, Übersicht bei Colton u. a. und Axford u. a. 2005.

In der Bindungsforschung werden Bindungserfahrungen und deren Entwicklungsdynamik als zentraler Bezugspunkt von Identitätsbildungsprozessen verstanden (Hopf 2005). Wird aber die Bindungstheorie zum dominanten oder gar alleinigen Erklärungsmodell für Individuierungsprozesse erklärt, dann wurde übersehen, dass Menschen trotz widriger Umstände gedeihen können (vgl. Welter-Enderlin & Hildenbrand 2006), sowie dass bei der Identitätsentwicklung des Kindes die leibliche Herkunft eine zentrale Rolle spielt und dass signifikante Andere außerhalb der unmittelbaren Familienbeziehungen, sowohl in der leiblichen als auch in der Pflegefamilie zwar nicht kompensieren, aber dennoch ausgleichend wirken können (vgl. Hildenbrand 2007).

In den englischen Studien wird die doppelte Elternschaft als integraler Bestandteil von Pflegeverhältnissen verstanden, wobei die Herkunftsfamilie nicht ausgegrenzt bzw. als den Sozialisationsprozess einschränkend konnotiert wird (vgl. Beek & Schofield 2004, Neil & Howe 2004, Wilson & Sinclair 2004: 165 ff.). Aufgrund ihrer Forschungsergebnisse schließt Schofield (2003: 207 ff.), dass die Entwicklung von Pflegekindern am besten in fünf Sozialisationsbereichen durch Pflegepersonen unterstützt werden kann. Diese werden im Aufbau einer stabilen Bindung, in einer auf Selbstwirksamkeit des Kindes orientierte Fürsorge, in einer reflexiven Handlungspraxis der Pflegepersonen, einer weitgehenden Gewährung pflegefamiliärer Zugehörigkeit einschließlich der Akzeptanz leiblicher Eltern sowie in der Unterstützung einer resilienten Haltung der Pflegekinder gesehen.

In der eher grundlagenorientierten ethnografischen Studie von Swartz (2005) »Parenting for the State«, wurde ein freier Träger im Großraum Los Angeles untersucht, welcher Pflegeverhältnisse vermittelt und begleitet. Leider konnte im Rahmen der Untersuchung neben den interviewten Pflegeeltern, Sozialarbeitern und Argenturleiter die Pflegekinder selbst und ihre leiblichen Eltern nicht befragt werden (Swartz 2005: 15).

Die Ergebnisse der Studie verwiesen darauf, dass die Antworten auf die Probleme des Pflegekinderwesens nicht in aufwendigen Kontrollmechanismen liegen. Stattdessen gilt es zu verstehen, welches die Perspektiven und die

Bedürfnisse aller Teilnehmer an einem Pflegeverhältnis sind, um ein System zu entwickeln, das diese Beiträge und Bedürfnisse anerkennt (vgl. ebd.: 150). So sieht auch Wozniak (2002: 216) im Befund ihrer Studie die geringe Anerkennung der sozialisatorischen Kompetenz von Pflegeeltern durch betreuende Sozialarbeiter für problematisch an.

Des Weiteren sieht Swartz (2005: 5) ein Problem in der geringen Berücksichtigung von ethnischen Aspekten und unterschichtspezifischen Normen und Werten in der mittelschichtorientierten Jugendhilfe und der Mehrzahl der Pflegepersonen.

5.1.5.1. Relevante Ergebnisse dieser Untersuchung

Nachdem die allgemeinen theoretischen Hintergründe und Forschungsergebnisse zur Thematik des Aufwachsens von Pflegekindern in Pflegefamilien dargestellt wurden, folgte die These, dass sich Herkunfts- und Pflegefamilien grundlegend voneinander unterscheiden. Diese wurde auf der theoretischen Basis struktureller Ansätze der soziologischen Sozialisationstheorie begründet.⁵³ Daraus resultierte die zwangsläufige Annahme, dass die eine Familienform die andere nicht ersetzen kann (vgl. Gehres & Hildenbrand 2008: 22).

Danach erfolgte die Untersuchung, welche einer interpretativen fallrekonstruktiven Methodik zugrunde lag. Die Formen von Pflegeverhältnissen wurden anhand von Fallmonografien dargestellt. Näheres zu Sampling, Fragestellungen und den Ergebnissen der Untersuchung wurde schon unter der Studie: *Jenseits von Ersatz und Ergänzung: Die Pflegefamilie als eine andere Familie* (Gehres 2005), beschrieben.

Trotzdem sind noch folgende Ergänzungen, bezogen auf mein Forschungsthema, der noch nicht benannten Ergebnissen dieser Studie hervorzuheben:

⁵³ Siehe hierzu Parson 1981, Overmann 2001, Allert 1998, Hildenbrand 2002.

Es kann keine Präferenz für einen bestimmten Pflegeelternstypus ausgesprochen werden, wobei aber auch nicht alle Pflegeelternstypen für alle Sozialisationsphasen gleichermaßen geeignet sind. Hierbei ist die fallspezifische Problemstellung und Bewältigung das entscheidende Kriterium. Die Milieupflege ist vor allem für Pflegekinder in der Adoleszenz sinnvoll. Die Verwandtschaftspflege kann auch die Position der leiblichen Eltern nicht ersetzen, sie hat jedoch den Vorteil, dass es hier schon bereits definierte Positionen des Verwandtschaftssystems gibt, welche problemlos gelebt werden können.

So ist eine fachlich informierte Pflegefamilie wirksam, indem diese jene Prozesse fördert die bewirken, dass Pflegekinder das Angebot einer Unterbringung in einer Pflegefamilie annehmen können (Resilienz), ohne dass sie die doppelte Elternschaft als faktische lebensgeschichtliche Grundlage ihrer Identität verleugnen müssen (vgl. Gehres & Hildenbrand 2008: 122-123).

5.1.5.2. Zwischenbilanz

Die Studie belegt, dass das Interesse für das Pflegewesen im Vergleich zur stationären Unterbringung im deutschsprachigen Raum eher gering ist, wodurch nur wenige größere Forschungsarbeiten vorliegen. Diese interessieren sich wiederum eher für spezifische Themen und berücksichtigen kaum, und wenn dann nur am Rande, Identitätsbildungsprozesse und die biografische Entwicklung der Pflegekinder. Im angelsächsischen Raum hingegen entstanden zahlreiche empirische Arbeiten, welche der Entwicklung und Persönlichkeitsentwicklung der Pflegekinder einen größeren Raum einräumen, aber wiederum den Untersuchungsfokus über das Gelingen einer Sozialisation in den Pflegefamilien auf einzelne funktionale Gesellschaftskriterien reduzieren. Um diese Einzelaspekte nun zu integrieren, bedarf es neben den zahlreichen quantitativen Untersuchungen eine einzelfallbezogene, biografisch akzentuierte Forschung (vgl. ebd.: 17-18).

So war vor dem Erscheinen der vorliegenden Studie kaum empirisch fundiertes Wissen darüber vorhanden, wie die Identitätsentwicklung bei Pflegekindern erfolgt. Anhand der Untersuchung wurde deutlich: Die Entwicklung

von Identität findet bei Pflegekindern im Spannungsverhältnis zwischen der Suche nach Zugehörigkeit und Geborgenheit bei der Pflegefamilie und dem Bedürfnis der Auseinandersetzung mit der eigenen Herkunft insbesondere mit den leiblichen Eltern statt. Dies verdeutlicht, welchen vielschichtigen Einflüssen Pflegeverhältnisse ausgesetzt sind und wie stark die biografischen Erfahrungen aller Akteure das Arrangement beeinflussen (vgl. ebd.: 123).

Der Streit um die Pflegefamilientypen (Ersatz- und Ergänzungsfamilie) wurden als ideologische Positionen enthüllt, die der Realität von Pflegeverhältnissen nicht entspricht. Hierbei eröffnen die herausgearbeiteten Differenzierungen von Pflegefamilientypen mit spezifischen Ressourcen und Risiken einen neuen Blick auf Pflegeverhältnisse, der auch in der Praxis neue Handlungsoptionen eröffnen kann (vgl. ebd.: 126). Andererseits erscheinen die Anforderungen, welche an die fachlich orientierte Pflegefamilie gestellt werden, sehr hoch und für die Praxis kaum realisierbar. Wichtig wäre hierbei, den jeweiligen Pflegefamilien angemessene professionelle Unterstützung zu gewähren, um deren Ressourcen und Schwächen zu erkennen und angemessene professionelle Unterstützungsformen zu entwickeln. Dadurch ließe sich auch die Anerkennung der sozialisatorischen Kompetenz von Pflegeeltern durch die betreuenden Sozialarbeiter steigern, aber auch eine Unterstützung für die Umsetzung einer reflexiven Handlungspraxis bieten (siehe hierzu Swartz 2005; Wozniak 2002). Diesbezüglich liegt der Untersuchung in Bezug auf die Fragestellung nach Ressourcen noch weiterer Forschungsbedarf vor.

5.1.6. Vorgestellte Studie:

»Die Zusammenarbeit von Pflegefamilie und Herkunftsfamilie in dauerhaften Pflegeverhältnissen«

Eine weitere Forschungsarbeit, die die jeweiligen Sichtweisen, Interaktionen und Umgangsstrategien der beteiligten Akteure aus Pflegefamilien und Herkunftsfamilien in ihren wechselseitigen Wirkungen auf das jeweilige Verhalten

sowie auf die Identitätsbildung der Pflegekinder berücksichtigt, ist die von Stefanie Sauer (2008).

Die rekonstruktive Forschungsarbeit »Die Zusammenarbeit von Pflegefamilien und Herkunftsfamilien in dauerhaften Pflegeverhältnissen. Widersprüche und Bewältigungsstrategien doppelter Elternschaft«, wurde im Rahmen ihrer Dissertation 2008 durchgeführt. Sie beleuchtet die sich in der sozialen Praxis häufig als konflikt- und spannungsgeladen gestaltende Zusammenarbeit zwischen Pflegefamilie und Herkunftsfamilie. Das Ziel der Studie war, Aspekte zu entdecken, welche für das Gelingen von Kooperation zwischen Pflegefamilie und Herkunftsfamilie eine Rolle spielen (vgl. Sauer 2008: 84).

Das methodische Vorgehen dieser Forschungsarbeit bestand aus einer ethnografischen Studie nach dem Ansatz der fallrekonstruktiven Familienforschung (Hildenbrand 1991). Der dort aufgeführte Fall ist ein Pflegeverhältnis bestehend aus Mitgliedern von Pflegefamilie und Herkunftsfamilie. Die Datenerhebung fand mittels biografisch-narrativer Einzelinterviews; teilnehmender Beobachtungen und Familiengesprächen statt (vgl. Sauer 2008: 85 ff.).

5.1.6.1. Die für diese Arbeit relevanten Ergebnisse dieser Untersuchung

Es ist abhängig von der Perspektive und vom Betrachter, ob die Kooperation zwischen den Pflege- und Herkunftseltern als gelungen bezeichnet werden kann. Grundlage für das Gelingen von Kooperationsbeziehungen ist der Aufbau einer Vertrauensbeziehung zwischen Pflege- und Herkunftsfamilie. Hierbei hängt die Art und Weise der Kooperation davon ab, wie die individuellen und familienbiografischen Muster zusammenpassen. So kann eine gelingende Kooperation bei den Herkunftseltern das subjektive Gefühl der Rehabilitierung als Eltern bewirken. Hierbei können sich Kooperationsbeziehungen dann einstellen, wenn Pflegeeltern und Herkunftseltern davon profitieren. Eine fehlende Verständigung über Ziele und Differenzen verhindert eine

gleichberechtigte Kooperation im Interesse des Kindes. Dabei kann eine harmonische Kooperation zwischen Pflege- und Herkunftseltern zur Konkurrenzvermeidung wesentliche Bedürfnisse und Interessen des Pflegekindes übersehen (ebd.: 315 ff.).

5.1.6.2. Zwischenbilanz

Die Forschungsergebnisse legen nahe, dass die Ressourcen der Beteiligten nicht genutzt wurden. Eine Gestaltung des Pflegeverhältnisses im Interesse des Pflegekindes hängt entscheidend mit der fehlenden Beratung und Begleitung des Pflegeverhältnisses durch professionelle Fachkräfte zusammen. Ohne Hilfe befinden sich die Pflegeeltern in der paradoxen Situation, die strukturellen Widersprüche und Konkurrenzen in Eigenregie zu bearbeiten (ebd.).

5.1.7. Vorgestellte Studie: »Kleine Pädagogen«

Zuletzt soll hier nur kurz auf die qualitative Forschungsarbeit »Kleine Pädagogen. Eine Untersuchung über »leibliche Kinder« in familiären Settings öffentlicher Ersatzerziehung«, von Alfred Marmann (2005) erwähnt werden. Im Rahmen dieser Dissertation wurde erstmals im deutschsprachigen Raum die Situation der leiblichen Kinder der Pädagogen, die Ersatzerziehung in Pflegefamilien und familienorientierten Settings der Heimerziehung anbieten, in den Forschungsfokus gerückt. Im Rahmen dessen wurden narrative Interviews von leiblichen Kindern, die in »familienähnlichen Betreuungsformen« mit fremden Heranwachsenden aufgewachsen sind, analysiert und interpretiert. Hierbei wurden neben den Strategien der Kinder und Jugendlichen im Umgang miteinander auch die Bedürfnisse leiblicher Kinder und ihre Artikulationsmöglichkeiten in den Blick gerückt. Dabei zeichnete es sich ab, dass sich die leiblichen Kinder häufig als bedeutsame »Systemmitglieder« erweisen, die als »kleine Pädagogen« in den Dienst der Jugendhilfe gestellt werden, was wiederum Chancen und Risiken beinhaltet (vgl. Marmann 2005).

5.2. Fazit

Betrachtet man das Aufwachsen in Pflegeverhältnissen im Allgemeinen, lässt sich in vorherigen Untersuchungen und im Hinblick auf den eigenen dargestellten Forschungsstand erkennen, dass die Bedingungen für Pflegekinder, welche eine gute Perspektive bieten, relativ gut ausgearbeitet sind.

Des Weiteren kann man festhalten, dass es Studien über die schulische Entwicklung von außerfamiliär untergebrachten Kindern gibt. Diese zeichnen aber meist den Mainstream der internationalen Forschung nach, deren Resilienzperspektive eher verhaltensbezogen (gute Passung vs. Fehlanpassung, welche zu abweichenden Verhalten führen kann (vgl. Pinquart et al. 2011: 292-293)) betrachtet wird.

Betrachtet man nun das Aufwachsen in Pflegeverhältnissen unter der Perspektive der Bildungsprozesse ergibt sich, dass diesbezüglich noch relativ wenig Forschung vorliegt. Auch existieren bislang nur wenig Studien, die sich im Allgemeinen mit dem Beitrag der familialen Interaktions- und Beziehungspraxis für die Organisation der Bildungsbiografien beschäftigen (vgl. Silkenbeumer/Wernet 2010). Diese lassen sich in der Analyse der Marburger-Studie von Büchner und Brake (2006) und ansatzweise in der Hallenser-Untersuchung von Helsper, Busse, Hummrich und Kramer (2009) finden (vgl. Thiersch 2014: 295). Dies verdeutlicht, dass der Zusammenhang von Bildung, Habitus und Familie bisher empirisch kaum erforscht wurde, obwohl die Familie als der primäre Ort für die Genese des Bildungshabitus zu betrachten ist (siehe hierzu 3.2. Bildungsort Familie).

Des Weiteren verorten die meisten Ansätze den Bildungshabitus im Rahmen der institutionellen Strukturen (Kindergarten, Schule, Weiterbildung), womit eine Verengung auf institutionelle Bildungsprozesse erfolgt. Dies verweist auf die Fokussierung schulischer Bildungsprozesse in der Bildungsforschung und die Vernachlässigung der Bildungsrelevanz der Familie und der Peers (vgl. ebd.).

Im Hinblick auf den für diese Untersuchung recherchierten Forschungsstand lässt sich festhalten, dass bislang noch keine Studie erschienen ist, welche die Transmission von Bildung und Kultur im pflegefamiliären Alltag unter Berücksichtigung des familiengeschichtlich geprägten Bildungshabitus der Pflegeeltern und die daraus resultierenden Lern- und Bildungsprozesse bei den Pflegekindern untersuchte. Diese Lücke wird auch in Bezug auf Familienstudien mit der Aussage bestätigt, dass das »Wechselspiel zwischen individuellen, familialen und milieuspezifischem Habitus« einer vertieften Untersuchung bedarf und hierfür »die Auswertungen biografischer Verläufe und familialer Dynamiken mit sozialstrukturellen Ergebnissen« verknüpft werden sollten (vgl. ebd.).

5.3. Zielsetzung und Fragestellung der Forschungsarbeit

Aufgrund der bisher recherchierten Ergebnisse zeigt sich eine hohe Relevanz von Bildungsprozessen, wenn es um bildungsrelevante Transmissionsprozesse in Familien geht.

Diese Arbeit lehnt sich an das Transmissionsverständnis von Büchner (2006: 16) an, welcher sich wiederum auf Bertaux/Bertaux-Wiame (1991: 14) bezieht. Diese versuchen im Rahmen einer »sozialen Genealogieforschung« über Generationen hinweg Prozesse der sozialen Mobilität als Familiengeschichte zu rekonstruieren. Dabei beziehen sich intergenerationale Transmissionsprozesse auf die Verhaltens- und Einstellungsmuster, Werte und Tabus sowie auf »Ressourcen, die vom Sprach-, Wahrnehmungs- und Erkenntnisvermögen, von der Ausbildung, von der kommunikativen und affektiven Fähigkeiten und schließlich von den ökonomischen Ressourcen und dem Familienbesitz abhängen« (ebd.).

Wenn man Pflegefamilien im Verständnis dieser als Bildungsmilieu ansieht und die dortige Platzierung von Pflegekindern, welche meist aus häufig bildungsfernen und problematischen Herkunftsverhältnissen kommen, stellt sich

die Frage, in wie weit sich dies auf ihre Lern- und Bildungsprozesse auswirkt. In Anlehnung an die empirischen Zugänge ist das Ziel der hier vorliegenden Untersuchung die Beantwortung folgender Fragen:

- Welche Transmissionsprozesse von Bildung und Kultur geben Pflegeeltern ihren Pflegekindern weiter mit dem Ziel, ihnen damit gesellschaftliche Teilhabe und Anerkennung zu ermöglichen?
- Können Pflegeeltern bei ihren Pflegekindern bildungshabituelle Transmissionsprozesse in Gang setzen, trotz deren häufig sehr problematischen Vorerfahrungen?
- Welche Transmissionsprozesse auf Seiten der Pflegeeltern lassen sich erkennen? Wo zeigen sich Grenzen auf?
- In wie weit zeigen diese Kinder eine Bereitschaft zu bestimmten Lernambitionen und eine biografisch transformierte Disposition zu Bildung und Qualifikation?
- Welche Transmissionsprozesse sind von Seiten der Herkunftseltern erkennbar und wie stark haben diese noch Einfluss auf die Lern- und Bildungsprozesse ihrer in Pflege gegebenen Kinder?

Bevor nun darauf im empirischen Teil dieser Studie eingegangen wird, sollen vorab die methodologischen und methodischen Grundlagen dargestellt und der Forschungsprozess dokumentiert werden.

6. Methodisches Design

Zur Bearbeitung der im vorangegangenen Kapitel entwickelten Fragestellung und im Anschluss an die theoretischen Vorüberlegungen wurden zunächst autobiografische, narrative Interviews als Datenmaterial erhoben. Die Interviews wurden mit den Pflegeeltern, den Pflegekindern und deren Herkunftseltern geführt.

Darüber hinaus wurden die Pflegeeltern nach ihren herkunftsfamiliären Daten befragt. Diese eruierten »objektiven«, familiengeschichtlichen Daten der Pflegeeltern wurden in einem zweiten Schritt mittels einer Genogrammanalyse nach Hildenbrand (2005) analysiert. Hierbei dient die Analyse dazu, die aus den familiären Bedingungen resultierenden Handlungsspielräume des jeweiligen Pflegeelternanteils zu rekonstruieren.

Im dritten Schritt wurden die Interviews der Pflegeeltern und der Pflegekinder sowie deren Herkunftseltern narrationsanalytisch nach Fritz Schütze ausgewertet. Die Erhebungsmethode der narrativen Interviews und die Auswertungsmethode nach Schütze bieten sich insbesondere deshalb an, weil sie die Rekonstruktion von Prozessen ermöglichen und eine weitgehende Offenheit für die Strukturierung durch die Biografieträger zulassen.

Das anschließende Kapitel 6.1. geht auf das methodologische Rahmenkonzept ein und die daraus begründete Methodenwahl. So wird in Kapitel 6.2. ausführlicher auf die Methode der Genogrammanalyse nach Hildebrand und im Kapitel 6.3. auf das methodische Verfahren der narrationsstrukturellen Analyse nach Schütze eingegangen. Im Kapitel 6.4. werden dann die Fallauswahlprozesse und die Erhebung sowie die Auswertung und Darstellung in dieser Arbeit beschrieben.

6.1. Fallrekonstruktive Familienforschung als methodologisches Rahmenkonzept

Beim Gegenstand der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um ein pflegefamiliäres System, also um einen einzelnen, konkreten, empirisch auffindbaren Fall. Hierbei wurden familiär (Pflegefamilie wie auch Herkunftsfamilie) weitergegebene Bildungstransmissionen bei Pflegekindern untersucht (siehe hierzu Kapitel 9.). Unverzichtbar war der Einbezug der Pflegekinder in die Untersuchung, um diese als Experten ihrer Lebenswirklichkeit befragen und so ihre Sicht auf ihr Leben und ihre bisherigen Bildungsverläufe in die Studie aufnehmen zu können. Dies ermöglichte letztendlich erst das umfassende Eruiere der generativen Transmissionsprozesse. Ein weiterer Aspekt bei der Auswahl der Interviewpartner stellte der Mangel an Studien in der Pflegekinderforschung dar, in denen Pflegekinder selbst befragt werden (vgl. Sauer 2008: 99, sowie Kapitel 5.1.).

Da die Bildungsbiografie durch das familiäre Milieu geprägt wird (siehe hierzu 3.2.), hat die Rekonstruktion des Bildungshabitus des jeweiligen Pflegeelternanteils bei dieser Untersuchung eine zentrale Bedeutung. Um diesen ganzheitlich eruiere zu können, müssen vorab die milieuweltlichen Gegebenheiten des jeweiligen Familiensystems in ihrer Geschichte ermittelt werden. Denn erst dadurch lassen sich die aus den familiären Bedingungen resultierenden Handlungsspielräume erkennen und der aus inkorporierten sozialen Strukturen mitbegründete Bildungshabitus rekonstruieren (siehe hierzu 3.4. und 3.5.). Um die Entwicklungsprozesse im Gesamtzusammenhang der Lebensgeschichte erschließen zu können, wurde das Verfahren der Genogrammanalyse nach Hildenbrand (2005: 32-40) gewählt (siehe hierzu 6.2.).

Als biografieanalytischer Zugang wurde die von Schütze entwickelte Erzählanalyse (vgl. Schütze 1983; 2005) ausgewählt. Hierbei bietet das narrative Interview die Basis für das Verständnis sozialer Wirklichkeiten als Ergebnis interpretativer Prozesse. Ziel ist es, die Sinnkonstruktionen und Handlungen

aus der Perspektive der betreffenden Personen zu erfassen (ihre grundlegenden Orientierungs- und Ordnungsstrukturen) und zu analysieren (vgl. Klee-
mann et al. 2009: 68). Dadurch wird ein Zugang geschaffen, um Veränderungs- und Wandlungsprozesse von Personen rekonstruieren zu können, was insbesondere für die Rekonstruktion von Bildungsverläufen und dem Erkennen von Transmissionsprozessen bei den untersuchten Pflegekindern von Bedeutung ist (siehe hierzu Kapitel 10.).

Schützes Erzählanalyse interessiert sich dabei besonders für die Strukturiertheit des Lebensablaufs. Dadurch eignet sich das narrative Interview vor allem zur Analyse sozialer Phänomene in ihrer Prozesshaftigkeit (wie in dieser Arbeit Bildungstransmissionen) und kann sogar darüberhinausgehend durchaus Hinweise auf allgemeingültige Phänomene im Zusammenhang mit Prozessmechanismen und Prozessverläufen geben (vgl. Schütze 1983: 284).

Bevor aber nun ausführlicher auf das autobiografisch-narrative Interview nach Schütze eingegangen wird, soll im folgenden Abschnitt zuerst das Verfahren der Genogrammanalyse dargestellt werden.

6.2. Die Analyse der »objektiven Daten« (Genogrammanalyse)

Die Genogrammanalyse ist ein qualitatives Verfahren aus der Sozialforschung zur Erfassung und Darstellung von Fakten, kritischen Ereignissen und Entscheidungsprozessen, die das Leben von Individuen, Paaren und Familien prägen. So lassen sich nach Bruno Hildenbrand (2005: 32) anhand von Genogrammen konkrete Entscheidungen in der Familiengeschichte rekonstruieren und analysieren.

Um Kenntnisse über die Sozial- und Bildungsgeschichte der Pflegeeltern zu erhalten, wurde ihre Familiengeschichte mit Hilfe der Genogrammanalyse rekonstruiert, wobei das Genogramm als grafisches Hilfsmittel diente (vgl. ebd.: 32). Aufgrund von fehlenden Informationen und zeitökonomischen Gesichtspunkten wurde zwar zur visuellen Orientierung bei den Herkunftseltern

der Pflegekinder das jeweilige Familiensystem grafisch dargestellt, nicht aber die Familiengeschichte anhand von »objektiven Daten« rekonstruiert und einer Genogrammanalyse unterzogen (siehe hierzu 8.1.).

Bei dem jeweiligen Pflegeelternanteil hingegen wurden möglichst interpretationsfreie »objektive«⁵⁴ Informationen über genogrammrelevante Daten (z. B. Geburten, Heiraten, Todesfälle, Berufswahlentscheidungen usw.) durch familiäre Befragungen erhoben sowie aus den vorherig erhobenen narrativen Interviews herausgezogen. Danach wurden diese sequentiell analysiert, ohne das bereits bekannte Wissen über die Familie (aus den erhobenen Interviews sowie der danach erstellten Beobachtungsprotokolle) als Kontextwissen heranzuziehen. Mit der sequentiellen Analyse des Genogramms wurde die familiäre Entwicklungsgeschichte entworfen, die nach Maßgabe der fraglichen Zeit, des fraglichen religiösen Milieus, der Familienkonstellation etc.⁵⁵ objektiv gegebene Entscheidungsspielräume aufzeigt, welche mit den tatsächlich getroffenen Entscheidungen verglichen werden. In der vorliegenden Untersuchung wurde bei den Pflegeeltern bis zu den Großeltern zurückgegangen, um sich dann schrittweise zu dem jeweiligen Pflegeelternanteil vorzuarbeiten (siehe hierzu 7.1.3. und 7.3.1.), was zu dichteren Hypothesen über die milieuweltlichen Gegebenheiten dieser Familie in ihrer Geschichte führte (ebd.: 32-33). Dadurch ließen sich zentrale lebens- und familiengeschichtliche Daten über mehrere Generationen hinweg rekonstruieren und so eine Fallstrukturhypothese entwickeln.⁵⁶

Anhand der rekonstruierten Familiengeschichte des jeweiligen Pflegeelternanteils konnte der elterliche Habitus eruiert werden, wodurch man ein noch

⁵⁴ Objektive Daten stehen immer in Anführungszeichen, da nach Garfinkel (1984: 187) auch noch so augenscheinlich »harte« Daten wie Familienstand, Beruf usw. höchst unzuverlässig berichtet werden.

⁵⁵ Als Orientierungsrahmen kann hierfür die »Bedingungsmatrix« i. S. von Strauss (Strauss 1993: 157 f., Corbin und Strauss 2004: 132) herangezogen werden.

⁵⁶ Die anhand des Gennogrammes gewonnene Fallstrukturhypothese bedarf weiterer verdichtender Analysen an weiterem Datenmaterial (in dieser hier vorliegenden Untersuchung wurde das narrationsanalytische Verfahren nach Schütze gewählt, siehe hierzu 6.3.). Hinzu kommt, dass Familien nicht der Fallstrukturhypothese getreu handeln müssen. Zwar handeln sie strukturiert, können diese Strukturen aber auch nur strukturiert (nicht beliebig) transformieren (vgl. dazu ausführlich Oevermann 1991: 267-336).

umfassenderes Bild und Verständnis bezüglich ihrer daraus resultierenden bildungsspezifischen Möglichkeitsräume erhält (siehe hierzu 7.1.4., 7.1.5. und 7.3.2., 7.3.3.).

Im folgenden Abschnitt wird als weiterer verdichtender Analyseschritt auf den biografieanalytischen Zugang, sprich auf die Entstehungsgeschichte des autobiografisch-narrativen Interviews und die Erzählanalyse eingegangen.

6.3. Das autobiografisch-narrative Interview nach Schütze

Die Erforschung von Biografien aus der Perspektive der Biografieträger wurde ab den späten 1970er Jahren vor allem durch den Soziologen Fritz Schütze (anfangs gemeinsam mit dem Linguisten Werner Kallmeyer) etabliert. Dabei stand am Anfang der Entwurf eines gesprächsanalytischen Verfahrens auf der Basis erzähltheoretischer Überlegungen. In den Folgejahren brachte Schütze die dabei entwickelte analytische Konzeption stärker in Zusammenhang mit dem Forschungsgegenstand Biografie und dem von ihm entwickelten Verfahren des narrativen Interviews. Damit entwickelte er eine sehr enge Verbindung zwischen einer hochspezialisierten Methode der Materialgewinnung, einem genau darauf abgestimmten analytischen Verfahren und einem entsprechend stark gerichteten Erkenntnisinteresse (vgl. Strübing 2013: 155).

So handelt es sich beim »autobiografisch-narrativem Interview« um ein Verfahren aus der qualitativen Sozialforschung, es stellt eine besondere Form des offenen Interviews dar. Dabei besteht das Ziel darin, den Interviewten durch gezielte Erzählanreize in einen Erzählfluss zu bringen, wodurch er bedeutsame Aspekte seiner Biografie rekonstruiert (vgl. Galuske 1998: 200). Diese Ereignisse sollen in einer sogenannten »Stegreiferzählung« (vgl. Schütze 1984: 78) wiedergegeben werden, wobei sich die abgelagerten Erfahrungsaufschichtungen des Interviewten durch die Dynamik des Erzählvorgangs wieder in Erlebnisabfolgen verflüssigen. Dadurch werden vergangene Handlungs- und Sinnorientierungen sowie Emotionen, Schmerz- und Verlusterfahrungen

erneut lebendig, wodurch der Interviewte zu einer regelrecht synthetischen Erkenntnisleistung veranlasst wird (vgl. Glinka 1998: 110).

So dienen die durch die Stegreiferzählung produzierten Texte (Transkriptionen) als Grundlage für die Herausarbeitung von Prozessstrukturen sowie subjektiven Interpretations- und Deutungsmustern (vgl. Richter 2006: 71). Auch stieß Schütze im Zuge einer Untersuchung kommunaler Machtstrukturen darauf, dass vertiefte Erkenntnisse zu erlangen sind, wenn zusätzlich zu dem *was* jemand in seiner Geschichte erzählt, darauf geachtet wird, *wie* jemand seine Geschichte erzählt (vgl. Riemann 2003: 120). So entstanden aus diesem Kontext die theoretischen Grundlagen des Erzählens (der Form) sowie der Biografieanalyse (des Inhalts).

Im Folgenden werden die Aspekte der Erzähltheorie herausgearbeitet und die Prozessstrukturen des Lebenslaufes unter den biografieanalytischen Grundlagen erörtert.

6.3.1. Erzähltheoretische Grundlagen

Schützes Ausführungen zur Datenerhebung wie auch seine Auswertungsmethode des narrationsanalytischen Verfahrens basieren auf erzähltheoretischen Überlegungen.

So ist die im Rahmen der Stegreiferzählung einsetzende Erzähldynamik davon gekennzeichnet, dass sie den erinnernden Biografieträger in seine Vergangenheit holt und dadurch die aktuelle Interaktionssituation in den Hintergrund rückt (vgl. Schütze 1987: 91). Damit ist der Biografieträger in einen Erzählvorgang gelangt, der nicht mehr grundlegend durch Selbstdarstellungsversuche gesteuert werden kann. Schütze spricht in diesem Kontext von der »Selbstläufigkeit der Erzähldarstellung« (ebd.: 38). Diese Erzähldynamik ist an grundlegende Abläufe (Regeln) der Alltagserzählungen gebunden, die die intersubjektivität sichern sollen. Diese formalen Regeln des Stegreiferzählens sind die »kognitiven Figuren« sowie die »Zugzwänge des Erzählens« (vgl. Glinka 1998: 47 ff.).

Hierbei ordnen die kognitiven Figuren »die Flut des retrospektiven Erinnerungsstroms systematisch und doch für alle möglicherweise sich entwickelnden Erzählkomplikationen flexibel« (Schütze 1984: 80). So lassen sie sich »auf allgemeine Ordnungsprinzipien der Erfahrungsaufschichtung des Biografieträgers« zurückführen (ebd.: 80).

Da es in der vorliegenden Untersuchung um das Wechselverhältnis zwischen dem Konstriktionsaspekt der (intergenerationalen) Biografien und der sozialen Konstitution geht, erscheint das Konzept von Fritz Schütze zielführend. Trotzdem soll dieses hier nicht in allen theoretischen Details und empirischen Einzelheiten vorgestellt werden. Die vier kognitiven Figuren des autobiografischen Stegreiferzählens werden im Rahmen der empirischen Analyse entfaltet und an dieser Stelle nur knapp skizziert:

Erste kognitive Figur: Die Biografie- und Ereignisträger, neben ihrer bestehenden bzw. sich verändernden sozialen Beziehungen. Hierbei beginnt die autobiografische Erzählung damit, dass sich die Erzähler unter Berücksichtigung des Geburtsortes/-jahres, der Eltern, Geschwister und Freunde in ihre Kindheit einführen. Biografisch relevante Personen (Ereignisträger), welche erst später in das Leben der ErzählerInnen eintreten, müssen mit Hilfe von Kurzcharakteristika an der Stelle der Biografie eingeführt werden, an der sie auftreten (vgl. Schütze 1984: 84 ff.).

Zweite kognitive Figur: »Ereignis und Erfahrungsverkettung«. In der autobiografischen Erzählung erkennbare Zustandsänderungen der Biografieträger, welche in ihren Ereignisabläufen eingebunden sind. Diese Ereignisse können von den Erzählern selbst initiiert worden sein oder auch durch äußere Umstände verursacht worden sein. Im autobiografisch-narrativen Interview fügt man nun die einzelnen Aspekte dieses Prozesses zu einer übergeordneten Prozessstruktur zusammen. In dieser drückt sich die innere Haltung der Erzähler gegenüber ihren lebensgeschichtlichen Erlebnissen aus. Diese Grundhaltungen differenziert Schütze in: a) *Biografisches Handlungsschema*, b) *Institutionelle Ablaufmuster*, c) *Verlaufskurven* und d) *Wandlungsprozesse* (vgl. ebd.: 88 ff.). Diese

vier für die Analyse hochrelevanten Prozessstrukturen des Lebensablaufs werden im Folgenden kurz erläutert:

1. Bei den intentional getragenen Prozessstrukturen bzw. *biografische Handlungsschemata* geht es um Aktivitätsstrukturen, deren Handlungskraft auf das Selbst des Subjekts zurückzuführen ist, sprich von den Biografieträgern selbst geplant werden. Hierbei wird der Versuch unternommen, sie in gewissen Handlungsspielräumen durchzusetzen, welche aber auch scheitern können (vgl. ebd.: 92).
2. Die *institutionellen Ablaufmuster* sind gesellschaftliche Erwartungsfahrpläne (z. B. lebens- und familienzyklische Ablaufmuster, Schullaufbahn, Ausbildungs- und Berufskarrieren etc.), denen Subjekte ausgesetzt sind und an denen sie sich orientieren. Auch hier kann es zum Gelingen oder zum Scheitern des jeweiligen Projektes kommen (vgl. Schütze 1981: 67 ff.).
3. *Verlaufskurven* stehen für das Prinzip des Getriebenwerdens, sprich wenn den Biografieträger eine Verkettung von Ereignissen und Bedingungen gegenübertritt, die seine Handlungsfähigkeit einschränken und ihre Intentionalität sukzessive zum Zusammenbruch bringen können. Dies geschieht insbesondere dann, wenn die lebensgeschichtlichen Erlebnisse als übermächtig erfahren werden und den Biografieträgern das Leben gleichsam aus der Hand gleitet (vgl. ebd.: 89). Hierbei weist Schütze darauf hin, dass solche Verlaufskurven nicht chaotisch, sondern sequenzhaft geordnet ablaufen. Die verschiedenen Stadien, welche er herausgearbeitet hat und die nicht immer vollständig und eindeutig durchlaufen werden müssen, können bei Schütze (1981: 95 ff.; 1996: 129 ff.) ausführlich nachgelesen werden. So unterscheidet man auch zwischen einer negativen Verlaufskurve = Fallkurve, die einen Kontrollverlust zur Folge haben kann, und einer positiven Verlaufskurve = Steigkurve. Hierbei eröffnen schicksalhafte äußere Einflüsse neue Handlungsmöglichkeiten/-potenziale. Diese werden durch nicht

vom Subjekt steuerbaren Mechanismen prozessiert (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009 und Bohnensack 2003).

4. *Wandlungsprozesse* gehen darauf zurück, dass sich neben der eigenen Handlungsplanung weitere Kräfte des Selbst bemerkbar machen, die zunächst nicht eingeordnet und auf Dauer erst dann ins Handlungskonzept integriert werden, wenn sich das Selbstverständnis ändert. Für die Biografieträger ist ihre Entfaltung überraschend und muss ordnend bearbeitet werden, aber im Nachhinein werden sie als Zuwachs erfahren. Auch spricht Schütze von Wandlungsprozessen im Zuge einer Umschichtung der gegenwärtig dominanten Ordnungsstruktur im Lebensablauf (vgl. Schütze 1981: 103). Dies ist beispielsweise der Fall, wenn es im Zuge einer aktuellen Verlaufsdynamik, sprich nach einem Orientierungszusammenbruch zu einer biografischen Neuorientierung kommt.

Dritte kognitive Figur: »Situationen, Lebensmilieus und soziale Welten als Bedingungs- und Orientierungsrahmen sozialer Prozesse.« Hierbei stellen die Erzähler den sozialen Rahmen dar, welcher auch als »intentional faßbarer Vorstellungsbereich und Orientierungshorizont« (Schütze 1984: 98) bezeichnet werden kann.

Vierte kognitive Figur: »Die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte.« Hierbei müssen die Erzählenden neben der Selbsteinführung, der Einführung von Ereignisträgern, der Darstellung von Zustandsänderungen und der Vorstellung von sozialen Rahmen, ihre lebensgeschichtlichen Erfahrungen zu einer Gesamtgestalt der Lebensgeschichte formieren. Dieser Aspekt bezeichnet Schütze als »autobiografische Thematisierung«. So bildet sich zusammen mit der biografischen Gesamtformung, die den Erzählern selbst nicht unbedingt bewusst sein muss, die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte (vgl. Schütze 1984: 102 ff.).

Hierbei wird deutlich, dass das analytische Instrumentarium der kognitiven Figuren der autobiografischen Stegreiferzählung von Fritz Schütze sowohl den Aspekt des individuellen Erfahrungsaufbaus als auch die Komponente des sozialen Beziehungsgefüges umfasst. Dadurch erscheint sein Konzept im Hinblick auf die Fragestellung der vorliegenden Untersuchung (siehe hierzu 5.3.) zielführend – zumal sich anhand der individuell rekonstruierten Prozessstrukturen zum einen Sozialprozesse, aber auch schulische und berufliche Bildungsprozesse eruieren lassen, welche letztendlich dem Bildungshabitus zugeordnet werden können und damit weitergegebene Transmissionsprozesse der Pflegeeltern wie auch der leiblichen Eltern an die Pflegekinder erkennen lassen (siehe hierzu 3.5.).

Die zeitliche Abfolge in der Stegreiferzählung wird also dadurch ermöglicht, dass Einzelereignisse durch Verknüpfungsformen in Ereignisketten eingebunden sind und so übergreifende Prozessabläufe gebildet werden. Dadurch ist weiterhin jedes Erzählsegment sowie die Gesamtgestalt der Erzählung durch eine bestimmte Struktur (Einführung, Kern, Ausführung bzw. Präambel, Haupterzählung, Erzählkoda) bestimmt. Diese Grundlagentheorie ist Voraussetzung für eine methodisch kontrollierte Erzählanalyse, die es erlaubt, Abfolgen von Ereignissen und übergreifende Prozessstrukturen zu erkennen.

Die »Zugzwänge des Erzählens« sind eine weitere Dimension der Erzählstruktur. Hierbei unterliegen die ErzählerInnen folgenden drei Grundregeln (vgl. Kallmayer und Schütze 1976: 188 ff.):

- *Kondensierungszwang*: Dieser ist immer dann gegeben, wenn sich der Erzähler u. a. aus zeitlichen Gründen in seiner Darstellung auf das notwendige und relevante für ein Verstehen des Ablaufs begrenzt, jedoch die verdichtete Erzählung für die Zuhörenden verständlich und nachvollziehbar bleibt.
- *Detaillierungszwang*: Der erzählende Biografieträger ist im Zugzwang, sich im Erzählen an die von ihm erlebte Abfolge der Ereignisse zu

halten und eine der Ereigniskette angemessene Detaillierung des jeweiligen Ereignisses vorzunehmen. Dadurch geht der Erzähler so weit wie möglich ins Detail, damit für das Verständnis wichtige Hintergrundinformationen und Zusammenhänge mitgeliefert werden.

- *Gestaltschließungszwang*: Dieser setzt den Erzähler unter Zugzwang, die in der Erzählung begonnene kognitive Struktur abzuschließen, und ist somit dafür verantwortlich, dass der Erzähler seine einmal begonnene Geschichte auch zu Ende bringt. Dies gilt für die darzustellenden Teilereignisse wie für die Gesamtgestalt der Erzählung.

Durch die Zugzwänge wird der Erzähler in der unvorbereiteten Stegreiferzählung getrieben, auch über heikle Themen oder schuld- und schambelastete Ereignisse aus der Vergangenheit zu sprechen, welche er in anderen Gesprächssituationen (oder konventionellen Interviews) eher verschwiegen hätte (vgl. Flick 1995: 118).

Die erzähldynamischen Prozesse und Orientierungsfiguren wirken erzählleitend und tragen dazu bei, die Lebensgeschichte als Gesamtgestalt darzustellen. Der erzählende Biografieträger kann sich den bereits genannten Zugzwängen nicht entziehen (es sei denn bei Aufkündigung des Handlungsschemas), wodurch wir neben dem Handlungsschema »Erzählen« auch mehr oder weniger häufig das des Beschreibens und des Argumentierens finden (vgl. Glinka 1998: 49). Damit wurde mit der Methode des narrativen Interviews eine Technik entwickelt, die durch drei Charakteristiken der Erzählenden relevante Daten entlockt:

1. Durch die Analogie zwischen dem Erlebten und Erzählten
2. Durch die Verselbständigung der Darstellung (beim Erzählen)
3. Da Menschen viel eher in der Lage sind, ihr Wissen über sich selbst erzählend darzustellen, als ihnen das in einer theoretischen Darlegung gelingt (vgl. Flick 1995: 118, 119)

Zusammenfassend bedingen die Zugzwänge des Erzählens wie auch die kognitiven Figuren eine »formale Geordnetheit« der Erzählung (Bartmann 2006: 58). Diese werden somit Analysegegenstand des Auswertungsverfahrens der narrationsstrukturellen Analyse. Die Grundlage der Analyse ist der transkribierte Interviewtext. Die Auswertung erfolgt sequentiell und wird, wie nun unter 6.3.2. dargestellt, in unterschiedlichen Schritten durchgeführt

6.3.2. Auswertungsverfahren der narrationsstrukturellen Analyse

Die Narrationsanalyse in der von Schütze entwickelten Verfahrensweise beginnt mit einem sehr detaillierten Transkript eines narrativen Interviews, das idealerweise aus einer längeren geschlossenen Haupterzählung, einem narrativ angelegten Vertiefungsteil und einem argumentativ angelegten Nachfrageteil mit abstrahierenden Beschreibungen und eigentheoretischen Reflexionen der eigenen Lebensgeschichte durch die Erzählperson besteht. Durch den Raffungscharakter des Erzählvorgangs werden die großen Zusammenhänge des Lebensablaufs herausgearbeitet, markiert und mit besonderen Relevanzsetzungen versehen. Die anschließende Analyse dient der Erschließung der Komplexität des Materials (vgl. Strübing 2013: 157).

Der erste Auswertungsschritt stellt die *formale Textanalyse* dar, in der die nicht-narrativen Textpassagen von den narrativen differenziert werden und der Erzähltext in seine Einzelsegmente unterteilt wird, die jeweils eine Lebensphase mit einer bestimmten Erfahrungsqualität markieren (Detka 2005: 354). Hierbei müssen diese Lebensphasen keineswegs einer lebensgeschichtlichen Chronologie entsprechen. Vielmehr geht es um die Sinnsetzung des Erzählers. Durch den Interviewpartner wird der Beginn und das Ende eines Segmentes sprachlich markiert. Damit können u. a. anhand der Rahmenschaltelemente (z. B. »und dann«), zeitliche Schwellen oder Sprecherwechsel identifiziert werden (ebd.: Schütze 2005: 217). Des Weiteren erfolgt im Zuge der formalen

Analyse eine Unterscheidung der drei Textsorten: Erzählung, Argumentation und Beschreibung.

Anschließend folgt im zweiten Schritt die detaillierte *strukturelle Beschreibung* der einzelnen Erzählsegmente. Hierbei wird die biografische Erzählung des Interviewpartners rekonstruiert. So orientiert sich die strukturelle Beschreibung an der zuvor herausgearbeiteten segmentalen Ordnung des Textes, wobei der Text formal und inhaltlich analysiert wird (vgl. Detka 2005: 358). Hierbei liegt auch die Annahme zugrunde, dass es nicht nur bedeutend ist was, sondern auch wie erzählt wird (ebd.). So ist der Blick der strukturellen Beschreibung zugleich formal und inhaltlich, spricht die Darstellungsaktivität und den Darstellungsinhalt beachtend (vgl. Schütze 2005: 217).⁵⁷

Im dritten Schritt der Auswertung, der *analytischen Abstraktion*, setzt sich die Abstraktion vom konkreten Inhalt der lebensgeschichtlichen Erzählung fort. Nach Schütze (1983: 286) wird dabei das Ergebnis der strukturellen inhaltlichen Beschreibung in der analytischen Abstraktion von den Details der einzelnen dargestellten Lebensabschnitte gelöst, und die abstrahierten Strukturaussagen werden zu den einzelnen Lebensabschnitten systematisch miteinander in Beziehung gesetzt. Auf dieser Grundlage wird die biografische Gesamtformung, d. h. die lebensgeschichtliche Abfolge der erfahrungsdomi-

⁵⁷ Nach Schütze arbeitet die strukturelle Beschreibung die einzelnen, zeitlich begrenzten Prozessstrukturen des Lebensablaufs heraus, wozu festgefügte institutionelle Lebenssituationen, Höhepunktsituationen, Ereignisverstrickungen, dramatische Wendepunkte oder allmähliche Wandlungen sowie geplante und durchgeführte biografische Handlungsabläufe zählen (vgl. Schütze 1983: 286). Somit entwickelt sich die analytische Bewegung im zweiten Arbeitsschritt vom konkreten Inhalt hin zu zunehmend abstrakteren und umfassenderen Rekonstruktionen, die die Struktur der lebensgeschichtlichen Darstellung sichtbar werden lassen (vgl. Strübing 2013: 158). Auch werden einzelne Darstellungseinheiten wie z. B. Argumentationen identifiziert und ihre Funktion vor dem Hintergrund des Gesamtsegments herausgearbeitet (Detka 2005: 360). Hierbei wird nach dem Prinzip der »Kontrastierung der eigentheoretischen Sichtweisen des Informanten mit den erfahrenen Ereignissen und Erlebnissen« (Jakob 1997: 452) verfahren. Schütze hingegen sah im Zuge der formalen Analyse eine Bereinigung des Textes von seinen nicht-narrativen Abschnitten vor (Schütze 1983: 286), und schließlich die pragmatische Brechung narrativer und argumentativer Passagen.

nanten Prozessstrukturen in den einzelnen Lebensabschnitten bis hin zur gegenwärtig dominanten Prozessstruktur herausgearbeitet und in der biografischen Gesamtformung dargestellt.⁵⁸

Im vierten Schritt folgt die schon oben erwähnte *Wissensanalyse*, welche die nicht narrativen Textpassagen untersucht. Hierbei werden die interpretativen, eigentheoretischen und argumentativen Aktivitäten des Biografieträgers zu seinem eigenen Lebenslauf sowie zu sich selbst herausgearbeitet. Diese Erkenntnisse werden in Beziehung zu den Prozessstrukturen gesetzt, um den Zusammenhang herzustellen, wie die Deutungsmuster des Biografieträgers seine Lebensgeschichte prägt. Hierbei kann aber auch festgestellt werden, dass jemand eine falsche Vorstellung seiner aktuellen Lebenslage hat bzw. einer illusionärereren Lebensorientierung folgt usw. (vgl. Schütze 1983: 284). Trotzdem wurden in meiner Arbeit die gewonnenen Erkenntnisse aus der Wissensanalyse nicht separat aufgeführt, sondern flossen in die Darstellung des Analyseprozesses mit ein. Denn obwohl dieser Auswertungsschritt in Publikationen zum Thema »Narrationsanalyse« immer wieder genannt wird (vgl. u. a. Jakob 1997: 453; Bohnensack 2000: 110; Brüsemeister 2000: 181), führen meiner Recherche nach nur noch wenige Studien eine Wissensanalyse als separaten Auswertungsschritt durch.

Im letzten Schritt erfolgt ein kontrastiver Vergleich mit den anderen zuvor jeweils einzelfallanalytischen ausgewerteten Interviews und letztendlich die Konstruktion eines theoretischen Modells bzw. eine Theoretisierung (vgl. Schütze 1983: 287).

⁵⁸ Mit den »Prozessstrukturen des Lebenslaufes« bezeichnet Schütze unterschiedliche biografische Erfahrungsweisen der Biografieträger als strukturierende Grundkategorien. So wird bei autobiografisch-narrativen Interviews im Rahmen der analytischen Abstraktion, auf der Basis der strukturellen Beschreibung die biografische Gesamtformung des Textes erarbeitet, d. h., »übergreifende Dimensionen der biografischen Erfahrungsaufschichtung« werden herausgearbeitet (Dausien 1996: 131). Hierbei orientiert sich die Rekonstruktion nun an der lebensgeschichtlichen Abfolge und nicht mehr an der Sequenzialität des Textes. Es werden das Selbst- und Weltbild sowie die Zustandsänderungen des zentralen Ereignisträgers dargestellt.

6.4. Beschreibung des eigenen Forschungsprozesses

Nachdem die Grundprämissen und Methoden beschrieben wurden, soll in diesem Kapitel nun konkret das empirische Vorgehen der Studie dargestellt werden, wobei Bezug auf die vorangegangenen methodischen Grundlagen genommen wird. So wird unter 6.4.1. dargestellt, wie das Sample systematisch und nach theoretischen Überlegungen zusammengestellt wurde. Hierbei wird erläutert, wie sich die Suche nach Informanten bis hin zur Durchführung der Interviews und letztendlich die Fallauswahl gestaltete, um dann unter 6.4.2. auf die Auswertung und Darstellung des Analyseprozesses einzugehen. Zum Abschluss dieses Abschnitts wird unter 6.4.3. der Forschungsprozess reflektiert.

6.4.1. Sampling

Im Hinblick auf die in den vorherigen Kapiteln herausgearbeitete und unter 5.3. formulierte Fragestellung(en) bestand bereits zu Beginn der Untersuchung eine systematische Vorstellung über die Zusammensetzung des Samples. Es sollten sowohl beide Pflegeelternanteile, Pflegekinder im Alter zwischen 14 und 25 Jahren sowie deren noch vorhandene leibliche Eltern interviewt werden. Das heißt das Ziel bestand darin, ein komplettes Pflegefamiliensystem plus die noch vorhandenen Herkunftseltern der Pflegekinder für die Untersuchung zu gewinnen. Um bei den Pflegekindern einen längeren bildungsbiografischen Verlauf und somit fundiertere Ergebnisse im Hinblick auf die Biografieanalyse erzielen zu können, sollten die interviewten Pflegekinder 14 Jahre alt sein.⁵⁹

⁵⁹ Hierbei weist Wiezurek auf die Problematisierung der «Erwachsenenbezogenheit» in der biografisch orientierten Bildungsforschung hin. Wenn man Bildung als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen versteht, ist es fraglich, inwiefern bzw. ab wann vorausgesetzt werden kann, dass Heranwachsende darüber verfügen. Hierbei beschäftigt sich Wiezurek (2016) mit der Orientierung von Kindern und Jugendlichen, da diese eine herausgehobene Rolle für die Analyse biografischer Verläufe und insofern auch für

Die Kontaktaufnahme erfolgte zum einen über den Jugendamtsleiter des Jugendamtes in R., mit dem zu Beginn des Forschungsvorhabens ein Experteninterview zum Thema Pflegekinderwesen aufgenommen wurde,⁶⁰ welches aber nicht in die Untersuchung einfluss. So lag es nahe, ihn zu bitten, mir bei der Suche nach geeigneten Interviewpartnern behilflich zu sein. Diesbezüglich durfte die dafür verfasste Anfrage (siehe Anhang 13.1.) im Jugendamt ausgehängt werden. Des Weiteren bat er seine Pflegedienstmitarbeiter, die für die Forschungsarbeit in Frage kommenden Pflegefamilien über meine Untersuchung zu unterrichten und sie zu bitten, sich eventuell als Interviewpartner zur Verfügung zu stellen. Wider Erwarten meldeten sich telefonisch etliche Pflegefamilien, welche sich für ein Interview bereit erklärten.

Ebenfalls erhielt ich durch eine mir bekannte Pflegemutter, welche für den KiAP (Kinder in Adoptions- und Pflegefamilien) im Landkreis F. tätig ist, Kontakt zur Pflegeelternschule Baden-Württemberg e.V. Diese übermittelte meine Anfrage an die durch die Pflegeelternschule betreuten Pflegeeltern. So erhielt ich durch die Pflegeelternschule wie auch über das Jugendamt etliche telefonische Rückmeldungen von Pflegefamilien (meist Pflegemütter), welche sich zu einem Interview bereit erklärten. Leider mussten viele dieser Rückmeldungen wieder abgesagt werden, da sie entweder den Forschungskriterien nicht entsprachen oder sie in Hinblick auf die Anzahl der schon durchgeführten Interviews den Rahmen meiner Kapazität für diese Arbeit sprengten. Auffallend war, dass es kein Problem darstellte, die Pflegemütter und Pflegekinder für ein Interview zu gewinnen, es sich aber bei den Pflegevätern schwierig gestaltete, welche meist arbeitsbedingt zeitliche Probleme vorgaben. Dies lässt die Vermutung aufkommen, dass sich die Pflegeelternschaft häufig unter der Verantwortung und Kontrolle der Pflegemutter befindet. Da dies aber nicht die Fragestellung meiner Arbeit betraf, wurde auch nicht weiter darauf eingegangen. Das Gewinnen der Herkunftseltern stellte letztendlich die größte Hürde dar, zumal sie entweder nicht auffindbar oder zu einem Interview nicht

Bildungsprozesse spielen, sprich etwas über die erlebnis- und erfahrungsbezogene Herstellung von Wirklichkeit aussagen.

⁶⁰ Die Aufnahme erfolgte am 31.10.2011.

bereit waren. Hinzu kam, dass sich die Pflegeeltern häufig nicht zu einer diesbezüglichen Kontaktaufnahme mit den Herkunftseltern bereit erklärten und diese ablehnten.

Insgesamt wurden zehn narrative Interviews erhoben und auf Tonband aufgezeichnet. Die Interviews wurden einzeln erhoben, wobei nach der gesamten Lebensgeschichte der Interviewten gefragt und ein diesbezüglicher Erzählstimulus erzeugt wurde.⁶¹ Die Dauer des Interviews wurde nicht begrenzt, um den Biografieträgern genügend Raum zur Entfaltung ihrer Erzählung zu lassen. Von den zehn wurden acht Interviews vollständig transkribiert (Auflistung der Interviewpartner siehe Anhang 13.2. Transkriptionszeichen siehe Anhang 13.3.) und alle Personen- und Ortsnamen anonymisiert (siehe Abkürzungsverzeichnis).

Nach der Aufnahme der narrativen Interviews wurde das Sampling nach den davor beschriebenen Kriterien festgelegt. Dieses bestand aus einer Pflegefamilie mit zwei Pflegekindern im Alter von 14 und 17 Jahren sowie deren noch vorhandenen Herkunftseltern. Somit stellte dies ein pflegefamiliäres System dar, welches, insbesondere durch die sich zu einem Interview bereit erklärenden Herkunftseltern, den forschungsrelevanten Kriterien entsprach. Zwar lebten die Pflegeeltern seit 2006 getrennt, was aber für die Auswahl keinen Abbruch tat, da der Pflegevater regelmäßig Kontakt zu seinen Pflegekindern hatte und sich für ein Interview zur Verfügung stellte.

Zusätzlich wurden noch zwei weitere Pflegemütter mit ihren Pflegesöhnen interviewt, welche vom Alter her den Auswahlkriterien entsprachen. Diese Interviews sollten anfänglich zur Kontrastierung und zur Stützung relevanter Befunde herangezogen werden – wie sich aber letztendlich herausstellte, hätte dies den Rahmen dieser Arbeit gesprengt. Was aber in den vollständig transkribierten Stegreiferzählungen der beiden Pflegekinder auffiel und erwähnenswert scheint, war die hohe Relevanz und Bedeutsamkeit, die sie ihren non-

⁶¹ Der für diese Untersuchung verwendete Erzählstimulus (am Beispiel des Interviews von Nicole Schmied) lautete: »Gut, Frau Schmied. Mich interessiert ihre GANZE Lebensgeschichte, erzählen Sie EINFACH NACHEINANDER (..) von Ihnen und Ihrem (..) bisherigen Leben.«

formalen Bildungsbestrebungen in Bezug auf ihren bisherigen Bildungsweg zuschrieben. Da diese Erkenntnisse ein wichtiger Aspekt in Bezug auf die Ergebnisse meines untersuchten Familiensystems darstellen, werden sie im Schlusskapitel der hier vorliegenden Arbeit noch einmal herangezogen. Auch stellen diese Interviews letztendlich Möglichkeiten für eine anschließende Studie dar, welche die Bedeutung und den Einfluss non-formaler Bildungsprozesse auf formale Lern- und Bildungsprozesse untersucht. Weiterhin fiel auf, dass beide Pflegemütter entweder Heimerfahrungen hatten oder in einer Pflegefamilie aufwuchsen, was ebenfalls im Schlusskapitel nochmals aufgegriffen wird (siehe hierzu 11.1. Resümee).

Die oben erläuterte Fallauswahl wird nun tabellarisch erläutert, wobei das für die Untersuchung ausgewählte Sample anhand einer Tabelle (Tabelle 1) veranschaulicht wird. Ebenfalls wurden die weiteren Interviews, welche zur Stützung der Ergebnissicherung im Schlussteil Erwähnung finden, in einer Tabelle (Tabelle 2) dargestellt.

Der zeitliche Rahmen der in Tabelle 1 und 2 dargestellten und geführten Interviews erstreckte sich von Juni 2012 bis Oktober 2012.

Tabelle 1: Veranschaulichung des ausgewählten Sampling

| Familienstand | Name | Alter | Schulabschluss; gelernter Beruf | Sonstiges |
|---------------|----------------|-------|--|---|
| Pflegemutter | Nicole Schmied | 49 | Sozialarbeiterin | Hat insgesamt 4 Pflegekinder aufgenommen. Engagiert sich aktiv in der Pflegeelternschule |
| Pflegenvater | Frank Schmied | 54 | Pflegedienst | Beschäftigt sich künstlerisch. Hat sich von Nicole Schmied getrennt |
| Pflegekind | Franziska | 17 | Realschulabschluss Abbruch 11. Klasse Gymnasium. Aktuell Praktikum in einer Klinik. | Kam mit 2 ½ Jahren in die Pflegefamilie. Aktive musikalische Vereinstätigkeit |
| Pflegekind | Kristian | 14 | 9. Klasse Gymnasium | Kam mit 6 Monaten in die Pflegefamilie. Musiziert für sich im privaten Rahmen |

| Familienstand | Name | Alter | Schulabschluss; gelernter Beruf | Sonstiges |
|-----------------------------|---------------|-----------|---|---|
| Franziskas leiblicher Vater | Kurt Straub | 50 | Abgebrochene Ausbildung zum Gas- und Wasserinstallateur. | Heroinabhängig. Beschaffungskriminalität, ständige Inhaftierungen |
| Franziskas leibliche Mutter | Ingried | unbekannt | Apothekenhelferin | Litt unter einer paranoiden Psychose. Starb durch Suizid |
| Kristians leibliche Mutter | Lena Hoffmann | 36 | Ausbildung zur Rechtsanwaltsgehilfin abgebrochen. Umschulung zur Bürokauffrau zum Zeitpunkt des Interviews erfolgreich abgeschlossen. | Gewalt- und Suchterfahrung |
| Kristians leiblicher Vater | Dorian | 35 | Keine Ausbildung, arbeitslos. | Wurde nach Serbien abgeschoben |

Tabelle 2: Veranschaulichung der zusätzlichen Interviews

| Familienstand | Name | Alter | Schulabschluss; gelernter Beruf | Sonstiges |
|---------------|---------------|-------|--|---|
| Pflegemutter | Michaela Wurz | 62 | Abitur Abgebrochenes Russisch-Studium. Postbeamtin | Als uneheliches Kind geboren. Wurde mit zwei Jahren in ein Heim untergebracht. Dann bis zum zehnten Lebensjahr vorwiegend bei Großmutter aufgewachsen, danach bei ihrer Mutter. Kinderlos. Hat zwei Pflegekinder aufgenommen. |
| Pflege Sohn | Marcel | 20 | Realschule. Ausbildung zum Erzieher. Aktuell im Anerkennungsjahr im Kindergarten | Kam mit ein paar Monaten aus einem Kinderheim in die Pflegefamilie. Hat kaum Kontakt zu seinen Herkunftseltern. Sollte auf die Sonderschule. Durch Einsatz seiner Pflegeeltern durfte er |

| | | | | |
|--------------|----------------|----|--|---|
| | | | | <p>beim Schulamt einen Test absolvieren, der die Eignung auf die Realschule bestätigte.</p> <p>Tänzer. Häufige schulische Auftritte.</p> <p>Ziel: Tanzen und Pädagogik zu vereinen.</p> |
| Pflegemutter | Claudia Strass | 54 | Realschulabschluss Arzthelferin | <p>Eltern gaben sie mit einem Jahr in Pflegefamilie. Hat ein leibliches Kind.</p> <p>Hat neben Moritz noch ein weiteres Pflegekind aufgenommen.</p> |
| Pflege Sohn | Moritz | 18 | Gymnasium, hatte zur Zeit der Aufnahme des Interviews sein Abitur geschrieben. Möchte Jura mit dem Schwerpunkt Familienrecht studieren. | <p>Kam mit 5 Jahren in die Pflegefamilie. Hat keinen Kontakt mehr zu seinen Herkunftseltern.</p> <p>Bei Konflikten in der Pflegefamilie, beschäftigte er sich in seinem Zimmer mit Lesen.</p> |

6.4.2. Auswertung und Darstellung des empirischen Materials

Beim ersten Interviewkontakt mit der Pflegemutter Nicole Schmied und ihren Pflegekindern Franziska und Kristian fertigte ich zusätzlich ein Beobachtungsprotokoll an, um die ersten örtlichen und familiären Eindrücke festzuhalten sowie daraus resultierende Hypothesen (vgl. Hildenbrand 2005: 24). Vor der Auswertung von Nicole Schmieds narrativen Interview wurde sie nach ihren familienrelevanten »objektiven« Daten befragt, welche dann genogrammanalytisch ausgewertet wurden. Daraufhin erfolgte die narrationsanalytische Auswertung des Interviews. Dasselbe Vorgehen wurde zu einem späteren Zeitpunkt beim Pflegevater angewandt.

Beobachtungsprotokoll:

Schriftliches Festhalten der örtlichen und familiären Eindrücke und den daraus gewonnenen Hypothesen.

Genogrammanalyse:

Nach der Aufnahme der narrativen Interviews (welche aus Eingangssequenz, Haupt- und Nachfrageteil bestanden) und der Festlegung des Samplings (siehe hierzu Tabelle 1), wurden bei den Pflegeeltern »objektive Daten« erhoben. Hierbei gestaltete sich die Befragung zur Eruiierung der objektiven Daten folgendermaßen:

- Telefonische Befragung der Pflegemutter Nicole Schmied. Dafür wurden insgesamt fünf telefonische Erhebungen durchgeführt.
- Da der Pflegevater Frank Schmied telefonisch nicht erreichbar war, wurde er schriftlich kontaktiert. Es stellte sich heraus, dass Frank Schmied aktuell außer Landes war, stattdessen meldete sich seine Mutter Margarethe Schmied bei mir, die sich bereit erklärte, mir die notwendigen Informationen zu liefern. Insgesamt wurde sie dreimal befragt. Hierbei konnte sie sich an vieles nicht mehr erinnern oder warf

etliches durcheinander, was ihrem hohen Alter geschuldet war. Letztendlich konnte doch noch Frank Schmied telefonisch befragt werden und auch Nicole Schmied konnte Informationen zu Frank Schmieds Familiensystem beisteuern.

Letztendlich kann keine Gewähr über die absolute Korrektheit der eruierten »objektiven Daten« gegeben werden. Trotzdem wurden die Daten mit bestem Wissen und Gewissen und mit Hilfe der Pflegemutter, des Pflegevaters und dessen Mutter so korrekt und vollständig wie möglich erhoben. Zur grafischen Veranschaulichung und Orientierung wurde ein Genogramm des pflegeelterlichen Familiengefüges erstellt (siehe hierzu Anhang 13.6.) und eine Genogrammanalyse durchgeführt (siehe hierzu 6.2.). Hierbei wurde die Familiengeschichte der Pflegeeltern rekonstruiert, um letztendlich ihre individuelle Bildungsbiografie (welche anhand der anschließend dargestellten narrationsstrukturellen Analyse ermittelt wurde) unter dem Spiegel des zeitgeschichtlichen und familienspezifischen Einflusses entschlüsseln zu können. Anhand der erhobenen Daten ist deutlich zu erkennen, wie die Familie von Nicole Schmied wie auch die von Frank Schmied durch die politischen Bedingungen ihres jeweiligen Landes geprägt wurde (siehe hierzu Kapitel 7.1.3. und 7.3.1.).

Einzelfallebene: narrationsstrukturelle biografische Analyse

Danach wurden die sechs autobiografischen Stegreiferzählungen des ausgewählten Pflegefamiliensystems (siehe 6.4.1., Tabelle 1) vollständig ausgewertet. Die Auswertung wurde entsprechend des in Kapitel 6.3.2. vorgestellten erzählanalytischen Verfahrens nach Schütze durchgeführt, welches sich in formale Analyse, strukturelle Beschreibung und analytische Abstraktion gliedert. Hierbei wurde auch der gesamte Nachfrageteil diesem Verfahren unterzogen, da in diesem Teil Dinge zur Sprache kamen, die in der Erzählung nur angedeutet wurden, welche aber für die Herausarbeitung von Prozessstrukturen und des sozialen Rahmens wichtig erschienen.

Der formalen Textanalyse, in der der Text in einzelne Segmente aufgeteilt und die nicht-narrativen Textstellen kenntlich gemacht wurden, schloss sich die textformale und inhaltliche Analyse der einzelnen Erzählsegmente an, welche sich vorrangig auf narrative Textstellen bezog. Häufig fanden sich in den ausgewählten Interviews innerhalb der differenzierten Sequenzen neben der rein narrativen Darstellung eingelagerte Beschreibungs- oder Argumentationspassagen. Da gerade diese Erzählform (Darstellungsarbeit) bezeichnend ist für eine immer noch aktuelle problematische Lebenssituation (welche einige der Interviewten aufwiesen), wurde diese, wenn sie analytisch von Bedeutung war, mit in die Sequenzanalyse aufgenommen. Danach erfolgte die analytische Abstraktion, in der die »lebensgeschichtliche Abfolge der erfahrungsdominanten Prozessstrukturen in den einzelnen Lebensabschnitten bis hin zur gegenwärtig dominanten Prozessstruktur« (Schütze 1983: 286) herausgearbeitet und in der biografischen Gesamtformung dargestellt wurde. Die Ergebnisse aus der Wissensanalyse, welche Erkenntnisse über Eigentheorien, Interpretationen, Haltungen usw. lieferten, wurde in Beziehung zu den Prozessstrukturen gesetzt.

Auf Grundlage der strukturellen Beschreibung wurden anhand der analytischen Abstraktion die biografischen Prozesse der Erzählung rekonstruiert. Um den Bildungshabitus der Biografieträger ermitteln zu können, wurden diese in zwei für diese Arbeit relevanten Themenbereiche unterteilt. Im ersten Teil wurde der familiäre Rahmen als Sozialisationsort herausgearbeitet und im zweiten Teil die Bildungsverläufe. Im Anschluss wurden die erzählstrukturellen Charakteristika und Deutungsmuster sowie die erfahrungsdominanten Prozessstrukturen in der biografischen Gesamtformung aufgeführt. Die Ergebnisse, welche aus der familiären Sozialisation und den bisherigen Bildungsprozessen bestehen, wurden den in Kapitel 3.5. dargestellten und von mir im Laufe des Analyseprozesses entwickelten heuristischen Analysekategorien (Bildungsaspiration, Wertorientierung, biografische Lern- und Verarbeitungsstrategien) zugeordnet. Damit wurde der Bildungshabitus des jeweiligen Biografieträgers ermittelt sowie die Leitorientierung, welche im Kontext zu der jeweiligen familiengeschichtlich entwickelten Orientierung steht.

Kontrastierung und Theoretisierung:

Damit bildete die Analyse des Bildungshabitus die Grundlage zur Erforschung der von den Pflegeeltern weitergegebenen Transmissionsprozessen von Bildung und Kultur, welche hervorgerufen durch die Pflegeeltern bei den Pflegekindern stattfanden. Gleichzeitig wurde die Frage, welche Rolle und welchen Einfluss die Herkunftseltern auf ihre Kinder haben oder hatten, beantwortet. So wurde die Kontrastierung der Fälle entsprechend der herausgearbeiteten Kontrastierungslinien vorgenommen. Das heißt es erfolgte anhand der Analysekategorien des ermittelten Bildungshabitus eine Kontrastierung zwischen den Pflegekindern, den Pflegeeltern und ihrem leiblichen Elternteil sowie dem jeweiligen Pflegeelternanteil, um danach in Kapitel 10. erkennbare Transmissionsprozesse zu ermitteln.

Im Kapitel 11. münden dann die davor gewonnenen Ergebnisse der Arbeit in theoretische Bezüge. Dieser theoretische Rahmen wird zur Verdichtung der Ergebnisse der Fallanalyse herangezogen.

Darstellung des empirischen Materials:

Bevor nun die Untersuchung im Einzelnen nachgezeichnet wird, soll vorab noch auf die Darstellung des empirischen Materials eingegangen werden.

Hierbei wurde das Pflegefamiliensystem in drei Falldarstellungen unterteilt, wobei die erste Fallkonfiguration (siehe hierzu Kapitel 7.) aus beiden Pflegeeltern besteht. Die zweite Fallkonfiguration setzt sich aus den noch vorhandenen Herkunftseltern der Pflegekinder zusammen (siehe hierzu Kapitel 8.) und die dritte Fallkonfiguration aus den Pflegekindern selbst (siehe hierzu Kapitel 9.).

Die Fallkonfiguration der Pflegeeltern besteht aus einer ausführlichen Analyse beider Pflegeelternanteile. Diese wurde, im Gegensatz zu der Analyse der Pflegekinder und deren leiblicher Eltern, in zwei Analyseschritte unterteilt. Im Analyseschritt 1 wurden die Ergebnisse der sequentiellen Genogrammanalyse nach Hildenbrand (2005: 32) dargestellt, indem bildungsspezifische Möglichkeitsräume der Eltern herausgearbeitet wurden und letztendlich die daraus

resultierenden familiengeschichtlichen Bedingungen für das Aufwachsen der Pflegeeltern.

Danach folgt im zweiten Analyseschritt die Darstellung der narrationsstrukturellen Fallanalyse, welche auf den zu Beginn der Untersuchung erhobenen narrativen Interviews basiert. Diese wurden nach Schütze prozessanalytisch ausgewertet, um die biografischen Prozessstrukturen und den Bildungshabitus der Pflegeeltern zu erschließen.

Die Interviewanalysen bildeten die Grundlage zur Erforschung der Transmissionsprozesse vonseiten der Pflegeeltern sowie der Frage, welche biografischen Lern- und Bildungsprozesse bei ihren Pflegekindern Franziska und Kristian stattfanden.

Im Unterschied zur ersten Fallkonfiguration konnte in der zweiten Fallkonfiguration aufgrund fehlender »objektiver Daten« und aus zeitökonomischen Gründen keine Genogrammanalyse gemacht werden und somit keine Rekonstruktion der familiengeschichtlichen Bedingungen für das Aufwachsen der Herkunftseltern. Stattdessen wurden die sozialen und kulturellen Herkunftsbedingungen anhand der prozessanalytischen Auswertung der narrativen Interviews rekonstruiert.

In jeder Fallkonfiguration wird der Biografieträger in einem biografischen Kurzportrait vorgestellt (7.2.1.; 7.4.1.; 8.2.1.; 8.3.1.; 9.2.1.; 9.3.1.). Hierbei wird das Familiensystem der Pflegeeltern wie auch der Herkunftseltern anhand eines Genogrammes grafisch dargestellt. Danach wird bei allen Informanten einleitend auf die Kontaktaufnahme, den Erzählimpuls und die Darstellung ihrer Geschichte eingegangen, wonach dann die einzelnen unter c) und d) beschriebenen Schritte folgen.

Bei der Darstellung der Analyseergebnisse muss einerseits die Lesbarkeit der Untersuchung im Blick behalten, andererseits es dem Leser ermöglicht werden, die einzelnen Schritte bis hin zu den Ergebnissen nachvollziehen zu können. So wurde bei der Darstellung der Fälle des ausgewählten Pflegefamiliensystems aufgrund der häufig sehr langen Biografieanalysen auf das Aufführen der strukturellen Beschreibung der biografischen Erzählung verzichtet.

Dafür wurden bei der Darstellung der analytischen Abstraktion thematische Schwerpunkte mit Überschriften versehen sowie relevante Interviewausschnitte und ausgewählte Zitate aufgeführt.

6.4.3. Reflexion des Forschungsprozesses

Die Erhebung der für diese Arbeit notwendigen Interviews gestaltete sich nicht immer problemlos.

Indem es sich bei der Durchführung von narrativen Interviews um eine besondere Form des offenen Interviews handelt (keine »Frage-Antwort-Vorgehensweise« im herkömmlichen Sinn), kommt es nach Flick (1995) bei beiden Beteiligten zu einer systematischen Verletzung ihrer Rollenerwartung, da diese mit der herkömmlichen Situation »Interview« verknüpft würde. Auf der anderen Seite erfülle sich auch nicht die Erwartung an die Situation einer gewöhnlichen »Alltagserzählung«, da dem Interviewten ein großer Spielraum zur Erzählung eingeräumt wird, welcher im Alltag in dieser Form kaum gegeben ist. Durch die Verletzungen der Situationserwartung entstünden so häufig Irritationen, welche es im Vorfeld soweit wie möglich auszuschließen gelte. Auch müsse davon ausgegangen werden, dass nicht jeder Befragte in der Lage sei, seine Lebensgeschichte erzählend darzustellen. Besonders verschlossenen, schüchternen und zurückhaltenden Menschen wird es Flick zufolge vermutlich schwerfallen in der Situation »narratives Interview« offen und frei zu erzählen (was aber nicht allgemein zutreffen muss). Zwar geht Schütze von einer schichtunabhängigen »narrativen Kompetenz« aus, was jedoch nicht heißt, dass die Alltagskompetenz des Erzählens von jedem gleich gut beherrscht wird (vgl. Flick 1995: 121).

Dieses Problem trat vor allem im Interview mit Kristian auf, welcher sich sehr schwer mit der offenen und freien Erzählweise tat. Hierbei forderte er mich immer wieder auf, ihm Fragen zu seiner Lebensgeschichte zu stellen, da er mühsam und etappenweise in einen Erzählfluss kam (Ausführlicheres

hierzu siehe 9.3.1., Einführende Bemerkungen und 9.3.3. Biografische Gesamtformung). Zur Aufhebung von Kristians Sprachlosigkeit wurden narrative Detaillierungsfragen eingesetzt (vgl. Rosenthal 2006).⁶²

Kristians Pflegevater Frank Schmied hingegen stellte zu Beginn des Interviews seine Lebensgeschichte stark verdichtet im Berichtsstil dar. Erst im Nachfrageteil weist der Inhalt seiner Erzählung vermehrt narrative Inhalte auf (siehe 7.4.3. Biografische Gesamtformung).

Meine persönliche Schwierigkeit zu Beginn der Interviewführung bestand in der für diese Interviewform gebotenen verbalen Zurückhaltung des Interviewers. Dies wurde mir bei meinem geführten Interview mit Franziska erst bewusst, nachdem ich es transkribiert hatte und darin unnötige Einmischungen meinerseits bemerkte, welche ihren Erzählfluss beeinträchtigten.

Ein weiteres, nicht zu unterschätzendes Problem liegt nach Matthes darin, dass mit dem Begriff »Erzählen« interkulturell unterschiedliche Bedeutungen verbunden sind. Bestimmte Themen könnten in anderen Kulturen gar nicht erzählt werden, weil per Sozialisation dieses Thema als zu erzählendes gar nicht in Betracht komme. Darüber hinaus könne in anderen Kulturen die Möglichkeit bestehen, dass nur bestimmte Personen zum »Erzähler« auserkoren sind, also bestimmte Interviewte gar keine Erzählkompetenz besitzen bzw. bestimmte Abfolgen von Ergebnissen nur bestimmte Personen in dieser Kultur erzählen dürfen. Unter Umständen seien Geschichten nicht unterscheidbar in Direkt-Erzählung und Erzählung aus zweiter Hand, weil die andere Kultur diese wesentliche Unterscheidung »(...) aus Gründen der unterschiedlichen kulturellen Organisation von Wirklichkeiten« (Matthes 1985: 315) nicht kennt.

Eine wichtige Voraussetzung für die erfolgreiche Durchführung dieser Methode sieht Flick daher in einer gründlichen Vorbereitung, die eine Wis-

⁶² Nach Rosenthal soll diese Technik nur dann eingesetzt bzw. weiterhin im Gespräch benutzt werden, wenn deutlich wird, dass sich der Jugendliche im Erzählen unterstützt und nicht verhöhrt fühlt. Insbesondere müssen Detaillierungsfragen zu erlittenen Gewaltsituationen höchst sensibel formuliert werden, damit diese Fragen keine Assoziationen zu Verhör-situationen aufkommen lassen (vgl. Rosenthal 2006).

sensaneignung über die entsprechenden Kulturkreise beinhaltet sowie die Klärung des methodischen Verfahrens in der Aushandlungsphase. Auch wird eine hohe Kompetenz des Interviewers vorausgesetzt, da dieser durch aktives Zuhören, Signalisieren von Interesse, keinen eigenen Interventionen usw., den Erzählfluss sowie die Beziehung zum Informanten aufrechterhalten muss (vgl. Flick 1995: 121).

Meine Profession als Diplompädagogin und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin, die ausführliche theoretische Auseinandersetzung mit dem Pflegekinderwesen sowie der Kontakt zum Jugendamt und der Pflegekinderschule e.V. (siehe hierzu 6.4.1. Sampling), schaffte mir vorab einen gründlichen Einblick in den pflegefamiliären Bereich. Dadurch fühlte ich mich ausreichend auf die Interviewführung vorbereitet. Weiterhin verhalfen mir diese Vorbereitungen, das nötige Vertrauen der Interviewpartner zu erhalten, was sich in dem von mir erhobenen Interviewmaterial widerspiegelt. Hinzu kam, dass mir vonseiten der Pflegeeltern gestattet wurde, die noch verbliebenen Herkunftseltern der Pflegekinder zu interviewen, wobei ich für das Zustandekommen der Interviews die notwendige Unterstützung durch die Pflegemutter und dem jeweiligen Pflegekind erhielt (siehe hierzu 9.2.1.1. Einführende Bemerkungen und 9.3.1.1. Einführende Bemerkungen). Andererseits wurde ich von Kristian aufgrund meines Alters und meiner Profession mit der Rolle der ASD-Mitarbeiterin und der Pflegeelternschule gleichgesetzt, wodurch er im Interview die Rolle des von Fachkräften befragten Pflegekindes einnahm (siehe hierzu 9.3.1.1. Einführende Bemerkungen).

Was die Analyse angeht, fand die kommunikative Validierung der Interpretationen während des gesamten Forschungsprozesses über Kollegen und in verschiedenen Arbeitsgruppen statt. Hierbei handelte es sich um regelmäßige Treffen im Doktoranten-Kolloquium der Universität Tübingen in der Fakultät für Erziehungswissenschaft. Zum anderen fanden kontinuierliche Treffen mit einer Doktorandin statt, woraus eine intensive Zusammenarbeit resultierte.

Hinsichtlich der in den Forschungsdiskursen geübten Kritik an Schützes Verfahren bleibt zu vermerken, dass es sich bei dieser Methode um kein naives (vgl. z. B. die Homologie-Unterstellung als häufig geübte Kritik, z. B. Nassehi 1994: 49 und Koller 1999: 175⁶³), sondern um ein methodisch kontrolliertes Verfahren handelt (siehe Kapitel 6.3.). Auch kann im Anschluss an Dausien (1996) darauf hingewiesen werden, dass sich die Homologieannahme bei Schütze nur auf die »Anwendung der gleichen »Konstruktionsregeln« beim Handeln, Erleben und Erzählen bezieht (ebd.: 112). So lassen sich die alltäglichen sowie die längerfristigen autobiografischen Erfahrungsaufschichtungen, welche dem Biografieträger anhand geordneter Erinnerung als potentieller autobiografischer Erfahrungsvorrat präsent ist (vgl. Schütze 1984: 83) gut zur Ermittlung individueller Bildungsverläufe nutzen.

Im nun folgenden Kapitel wird das analysierte empirische Material anhand von Fallkonfigurationen dargestellt (siehe hierzu Kapitel 6.4.2.).

Hierbei stehen im Zentrum dieser Untersuchung die bildungsbezogenen Verläufe der individuellen Biografien von Pflegeeltern und deren Pflegekindern, im Kontext ihrer jeweiligen Familiengeschichte und ihrer strukturell variierenden soziokulturellen Ausgangslage. Von Interesse ist hierbei, in welchem Ausmaß Pflegeeltern ihren Pflegekindern eine Veränderung in der sozialen und kulturellen Teilhabe ermöglichen können. Oder anders formuliert, ob Transmissions- bzw. Transformationsprozesse des Bildungshabitus durch die Pflegeeltern an den Pflegekindern stattfinden und wenn, wie sie deren Bildungshabitus prägen.

⁶³ So behauptet z. B. Koller (1999), dass Schütze von einer Homologie zwischen Handeln, Erleben und Erzählen ausgeht.

7. Fallkonfiguration I: Pflegeeltern

7.1. Individueller Bildungshabitus der Pflegemutter Nicole Schmied

Wie in Kapitel 3.2. ausführlich erörtert, stellt die Familie einen bedeutsamen Ort für Erziehung und Kulturbildung dar. Da der Mensch ein geschichtliches Wesen ist, welches von seinem historischen Ort, an dem er sich bewegt und Erfahrungen sammelt, beeinflusst wird (vgl. Dilthey 1973: 135), ist eine empirische Analyse von Bildungsbiografien und der generativen Weitergabe von Bildung und Kultur nur unter der Einbindung der menschlichen Historie möglich (vgl. Herrmann 1991). So sind Verarbeitungsformen von Erlebnissen und Erfahrungen sowie die Praxis von Erziehung und Bildung in der Familie nur im Kontext historischer Strukturen zu rekonstruieren (vgl. Elias 1976). Aus diesem Grund wurden im Analyseprozess soziokulturelle Bedingungen und historische Gegebenheiten berücksichtigt.

Um die Entwicklung des individuellen Bildungshabitus des jeweiligen Pflegeelternanteils analysieren zu können – dessen Weitergabe an ihre Pflegekinder in dieser Arbeit von Relevanz ist – muss darüber hinaus eine mehrgenerationale Perspektive eingenommen werden. Um dieser gerecht zu werden, wurden nicht nur die erzählte Lebensgeschichte der für diese Untersuchung relevanten Biografieträger des Familiensystems analysiert, sondern auch die Familiengeschichte des jeweiligen Pflegeelternanteils rekonstruiert; zumal es erst eine familienbiografische Perspektive ermöglicht, individuelle Krisen und Brüche im Zusammenspiel mit kollektiven Rahmungen der Familie sowie gesellschaftlichen Wandlungsprozessen nachzuvollziehen (vgl. Thiersch 2014b: 209).

Unter der Berücksichtigung dieser intergenerationalen Bedingungen soll anhand von biografisch-narrativen Interviews die Genese eines Habitus ermittelt, sprich der für diese Arbeit relevante Bildungshabitus der Pflegeeltern eruiert werden, um auf dieser Grundlage herausarbeiten zu können, welchen Einfluss sie innerhalb ihrer sozialen Struktur auf die biografischen Lern- und Bildungsprozesse ihrer Pflegekinder haben.

7.1.1. Analytisches Vorgehen

Beim ersten Interviewkontakt mit der Pflegemutter Nicole Schmied und ihren Pflegekindern Franziska und Kristian wurde zusätzlich ein Beobachtungsprotokoll erstellt, welches die ersten örtlichen und familiären Eindrücke festhält, sowie die daraus resultierenden Hypothesen, welche sich wie folgt zeigten:

Nicole Schmied lebt mit ihrer aus Spanien stammenden Mutter sowie vier Pflegekindern in einem Teilort nahe bei F. Der Pflegevater lebt nicht mehr bei der Pflegefamilie. Auffallend ist, dass die Wohngegend mit den einzelnen weißen Hausparzellen und den dazugehörenden kleinen Rasen und Gartenflächen einen sehr gepflegten und freundlichen Eindruck macht. Bei meinem Besuch sehe und höre ich, dass hier viele Familien mit Kindern wohnen und sich die Kinder, geschützt von der Zufahrtsstraße, vor und hinter den Häusergassen treffen und spielen.

- 1. Hypothese: Familie Schmied hat sich aufgrund der Pflegeelternschaft extra einen familienfreundlichen Wohnort ausgesucht, um die sozialen Kontakte des Pflegekindes mit Gleichaltrigen zu fördern.
- 2. Hypothese: Der Teilort stellt eine finanziell vertretbare Lösung zu den Mietpreisen in F. dar, zumal das Haus für die vielen Kindern und Nicole Schmieds Mutter relativ groß sein muss.
- 3. Hypothese: Bei Frank Schmied bestand der Trennungsgrund mitunter darin, dass er die familiäre Enge der Wohnsiedlung sowie die in

der eigenen Familie (Schwiegermutter gest. 4 Pflegekinder) nicht mehr aushielt.

Beim Interview wurde ich von Nicole Schmied freundlich empfangen. Neben dem Eingang befand sich rechts eine Toilette und rechter Hand die Küche, in der sich Nicole Schmieds Mutter zu diesem Zeitpunkt aufhielt, für mich aber nicht in Erscheinung trat. Eine Holzterrasse führte in den oberen Stock, wo sich das Bad und die Kinderzimmer befanden. Das Wohn- und Esszimmer war freundlich und hell gestaltet, mit weißen Wänden und hellen Holzmöbeln. Daran schloss sich ein Gartenstück mit Terrasse an, zu welchem man durch das große Terrassenfenster im Wohnzimmer direkt gelangen konnte. Dort befand sich ein gepflegt angelegter Garten sowie Gartenmöbel und ein Sonnenschutz. Der große hölzerne Wohn-Esstisch war für mich mit Kaffee und Kuchen gedeckt, wozu ich gleich zu Beginn eingeladen wurde.

Insgesamt wurde anhand der bisherigen örtlichen Beobachtungen ein Feld erkennbar, welches zum bildungsnahen Mittelklassemilieu zählt.

Danach erfolgte die Analyse in zwei größeren, voneinander abgegrenzten Teilen (siehe auch Kapitel 6.4.2.).

Im ersten Analyseschritt wurde die jeweilige – durch »objektive Daten« ermittelte – Familiengeschichte der Pflegeeltern mittels Genogrammanalyse nach Hildenbrand (2005: 32) rekonstruiert.⁶⁴ Dabei erfolgte eine sequentielle Analyse des Genogramms. Die Entwicklungsgeschichte der Familie bzw. der Familien wurde in Hinblick auf das Zeitgeschehen und die damit verbundenen politischen Gegebenheiten, regionalen Milieus und Familienkonstellationen untersucht.⁶⁵ Die objektiv gegebenen Entscheidungsspielräume wurden dabei mit den tatsächlich getroffenen Entscheidungen der handelnden Personen in

⁶⁴ Die »objektiven« Daten wurden in einer telefonischen Befragung mit Margarethe Schmied, Frank und Nicole Schmied sowie durch die narrativen Interviews von Nicole und Frank Schmied (siehe auch Kapitel 6.4.2.) erhoben und zu Beginn als Kontextwissen interpretationsfrei herangezogen.

⁶⁵ Siehe hierzu die »Bedingungsmatrix« i. S. von Strauss (Strauss 1993: 15f., Corbin und Strauss 2004: 132), welcher als Orientierungsrahmen herangezogen werden kann.

Beziehung gesetzt. Hierbei wurde in der Generationenfolge bis zu den Großeltern zurückgegangen, um sich dann schrittweise zu der Pflegemutter Nicole Schmied sowie zum Pflegevater Frank Schmied vorzuarbeiten. Dabei galt es, dichtere Hypothesen über die milieuweltlichen Gegebenheiten des jeweiligen Familiensystems in ihrer Geschichte zu erhalten und schlussendlich die familiären Bedingungen für das Aufwachsen beider Pflegeeltern (vgl. Hildenbrand 2005: 32-33) zu ergründen.

Im Anschluss erfolgte eine verdichtete Analyse anhand der narrativen Interviews (Analyseschritt 2). Diese wurden nach Schütze prozessanalytisch ausgewertet (siehe hierzu 6.3.2.), um die biografischen Prozessstrukturen und den Bildungshabitus der Pflegeeltern zu erschließen. Die Interviewanalysen bildeten die Grundlage zur Erforschung der Transmissionsprozesse vonseiten der Pflegeeltern sowie der Frage, welche biografischen Lern- und Bildungsprozesse bei ihren Pflegekindern Franziska und Kristian stattfanden.

7.1.2. Darstellung der Analyse

Nachfolgend werden zunächst die Ergebnisse aus Analyseschritt 1 präsentiert. Für die Pflegemutter Nicole Schmied wird die Familiengeschichte und Genogrammanalyse in Abschnitt 7.1.3. dargestellt. Danach erfolgt die daraus entwickelte Fallstrukturhypothese hinsichtlich des bildungsspezifischen Möglichkeitsraums der Eltern Nicole Schmieds (Mutter Elena Tellez in Abschnitt 7.1.3.1., Vater Gabriel und dessen Frau Dorothe Weiss in Abschnitt 7.1.3.2.). In Abschnitt 7.1.4., 7.1.5. und 7.1.6. werden schließlich ein familiengeschichtliches Resümee und die Bedingungen von Nicole Schmieds Aufwachsen präsentiert.

Daraufhin erfolgt in Abschnitt 7.2. die Darstellung der narrationsanalytischen Fallanalyse Nicole Schmieds (Analyseschritt 2).

Nachdem die Pflegemutter Nicole Schmied mitsamt ihrer Familiengeschichte präsentiert wurde, folgt analog dazu in Abschnitt 7.3. der individuelle

Bildungshabitus des Pflegevaters Frank Schmied – wiederum in der Reihenfolge Familiengeschichte und Genogrammanalyse (siehe 7.3.1.), Fallstrukturhypothese hinsichtlich des bildungsspezifischen Möglichkeitsraums der Eltern Frank Schmieds (siehe 7.3.2. und 7.3.3.), ein Resümee zum Aufwachsen von Frank Schmied (siehe 7.3.4.) und schließlich die narrationsanalytische Fallanalyse (siehe 7.4.).

Abgeschlossen wird das Kapitel Fallkonfiguration I mit einer Zusammenfassung der eruierten Analysekatoren für die Pflegeeltern Nicole und Frank Schmied in Abschnitt 7.5.

7.1.3. Familiengeschichte von Nicole Schmied, geb. Tellez

Nachfolgend werden wie oben erläutert alle Familienmitglieder von Nicole Schmieds Familiensystem ausführlich vorgestellt. Zunächst erfolgt in Kursivschrift die Darstellung der Lebensgeschichte der einzelnen Personen anhand der »objektiven« Daten, anschließend wird die Genogrammanalyse dargelegt, wobei Informationen zu soziokulturellen und historischen Umständen an passenden Stellen in Form von Exkursen eingeflochten werden.

7.1.3.1. Nicole Schmieds Familiensystem mütterlicherseits

Ca. 1905 wird Pablo Tellez, der Großvater von Nicole Schmied (Tochter von Elena Tellez), in Spanien geboren. Er stammt aus einem spanischen Dorf und heiratet ca. 1924 Maria. In ihrem Dorf sind Pablo und Maria angesehene und finanziell unabhängige Leute, da ihnen eine Sodafabrik und ein Gasthaus gehören. Pablo hat mit Maria insgesamt sieben Kinder, davon fünf Töchter und zwei Söhne. Ihr zweitgeborener Sohn Luis stirbt im Alter von vier Jahren (Todesursache ist nicht bekannt). 1950 bekommt ihre älteste Tochter Alba ein uneheliches Kind von Roberto, einem jungen Mann, der aus demselben Dorf stammt und dessen Vater Pablo um sein Geld betrügt. Aufgrund dessen verliert Pablos Familie ihren ganzen Besitz, wodurch sie 1950 nach (spanische Stadt) ziehen. Dort betreiben Maria und Pablo eine Kaffee-Bar und Alba lebt mit ihrer Tochter Carmen bei ihnen im Haushalt. 1967 stirbt Alba im Alter von 42 Jahren an einer Blutvergiftung. Daraufhin kehrt

Albas Schwester Antonia, welche als Gastarbeiterin in Deutschland arbeitete, nach (spanische Stadt) zurück. Sie versorgt den Haushalt der Eltern, bis ihr Vater Pablo 1970 an Magenkrebs stirbt und ihre Mutter Maria 1991 an einer Lungenembolie.

Nicole Schmieds spanische Großeltern

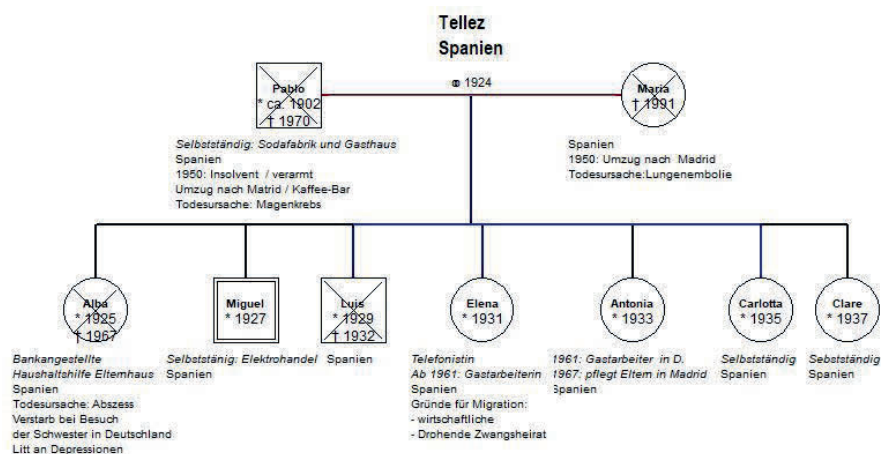


Abbildung 1: Genogramm spanische Großeltern

Das Dorf, aus dem Pablo Tellez stammt, ist nicht benannt. Es kann nur vermutet werden, dass es in der Nähe von (spanische Stadt) liegt, da später die Familie dorthin zog. Auch lässt sich nicht eruieren, ob Pablo seinen damaligen Besitz erbte, ihn durch die Hochzeit mit Maria erwarb oder diesen Besitz selbst aufgebaut hat. Unabhängig davon kann aufgrund seines Besitzes davon ausgegangen werden, dass Pablo eher privilegiert war, zum gehobenen Bürgertum zählte, dadurch eher für die Kirche und das herrschende Bündnis aus Kapital und Militär stand und gegen die Seite der anarchistischen Partei- und Gewerkschaftsgruppen war (siehe Exkurs unten).

Um die Zusammenhänge des aus Spanien stammenden familiären Systems besser zu verstehen, sollen die damals vorherrschenden Bedingungen in Spanien beleuchtet werden, um dadurch prägende Einflüsse und gegebene wie

auch nicht gegebene Handlungsmöglichkeiten für die Protagonisten erkennen zu können.

Exkurs: Geschichtliche Hintergründe

Als Pablo geboren wurde, war Spanien bis zu Beginn der dreißiger Jahre von den europäischen Konflikten (soziale Unruhen und politische Ausschreitungen) kaum betroffen. Da Spanien sich nicht im 1. Weltkrieg beteiligte, genoss es die Vorteile seiner Neutralität, aber auch bei Kriegsende ein Ende dieser. Die seit 1918 in Spanien bestehende konstitutionelle Monarchie zeigte sich eher oligarchisch und ständisch als demokratisch fundiert. So beherrschte ein konservativ-autoritäres Establishment Staat und Gesellschaft. Auf der einen Seite standen die Militärs, welche eine Armee mit aufgeblähten privilegierten Offizierskorps vertraten. Auf der anderen Seite anarchistische Partei- und Gewerkschaftsgruppen, welche gegen dieses System revolutionär-aktivistisch vorgehen wollten. Vergeblich strebte eine gemäßigte sozialistische Partei nach demokratischer Machtbeteiligung. Zwar versuchte die reformistische Gewerkschaftsbewegung UGT durch friedliche Streiks und Erziehungsarbeit mehr politische Rechte für Arbeiter sowie sozioökonomische Verbesserungen durchzusetzen, doch den Ton gaben die Anarcho-Syndikalisten auf der Linken an, welche vor allem beim schlechtbezahlten Landproletariat Zulauf bekam (vgl. Bracher 1992: 145-146).

»Ihr Ziel war die Beseitigung der staatlichen Macht durch Gegenmacht, bis am Schluss ein Generalstreik von aller Autorität befreie und das goldene Zeitalter der freiwilligen Zusammenarbeit ohne Ausbeutung und Zwang einleite« (ebd.: 146).

Trotzdem teilten und handhabten die Armee und die herrschenden Schichten die politische Macht. Hierbei nahmen sich die durch die Nichtbeteiligung am Krieg unterbeschäftigten und frustrierten Offizierskorps das Recht heraus, massiv in die Innenpolitik einzugreifen, da sie sich als ordnungserhaltende Macht ansahen. Spaniens nicht sehr umfangreiche Industrialisierung wurde vom oberen Mittelstand kontrolliert, und die Geldpolitik der Banken wurde von liberalen Unternehmern und konservativen Grundbesitzern beherrscht. Dieses Interessenbündnis bildete eine wesentliche Grundlage des Systems. Die andere bestand in der reichen und mächtigen Kirche, welche auch das Bildungswesen beherrschte.

Dieses Bollwerk der Ordnung und im Gegensatz dazu der antiklerikale und kirchenfeindliche Kurs der demokratisch-republikanischen Parteien und Gruppen verschärfte die Konfliktsituationen und gab extremen Polarisierungen Auftrieb, welche letztendlich zum Bürgerkrieg führen sollten. (vgl. ebd.: 146). So zeigte sich, dass unter den gespannten Verhältnissen eine tief gespaltene Gesellschaft bestand, wodurch 1923-1930 sowohl innenpolitische als auch soziale Spannungen in Spanien herrschten (vgl. Internetquelle Deutsches Historisches Museum 2015). 1931 wurde die zweite Republik mit einer liberal-fortschrittlichen Verfassung gegründet, welche sich an der bereits zum Scheitern verurteilten Weimarer Republik und ihren demokratischen Grundsätzen orientierte. Die neu gegründete spanische Republik stand mit ihren Prinzipien gegen die diktatorischen Bestrebungen ihrer Nachbarländer, welche sich in der Machtergreifung der Faschisten in Italien und dem aufsteigenden Nationalsozialismus in Deutschland zeigten (siehe ebd.). So verfolgte die neue Republik im Gegensatz zu dem bis dahin herrschenden Konservatismus eine radikale Politik der Veränderung. Es wurde gegen den Widerstand der Kirche eine absolute Trennung vom Staat und die Beschlagnahmung des kirchlichen Vermögens

durchgesetzt. Auch musste sich die Armee eine durchgreifende politische Säuberung gefallen lassen (vgl. Bracher 1992: 147). Es kam ab 1933 vermehrt zu Aufständen gegen die Republik, welche von Kräften der Arbeiterschaft initiiert waren. 1935 schlossen sich sämtliche linke und linksgerichtete Parteien zur sogenannten Volksfront (Frente Popular) zusammen und erreichten bei den Parlamentswahlen im Februar 1936 eine deutliche Mehrheit. Aufgrund der unterschiedlichen politischen Tendenzen kam die Volksfront nur bedingt auf einen einheitlichen politischen Kurs. So wurde Spanien in den nächsten Monaten zunehmend von blutigen Unruhen erschüttert.

—

Um hierbei wieder auf Pablo und seine Familie zurückzukommen, könnte man vermuten, dass auch diese Opfer von stark links gerichteten politischen Bestrebungen wurden, welche sich gegen privilegierte Bürger und deren Besitz richteten. Dies wird aber nirgendwo erkennbar, zumal die Familie erst 1950 ihren Besitz verliert. Auch gibt es keine Hinweise auf eine politische Aktivität Pablos. Eher kann davon ausgegangen werden, dass er in der Rolle des Selbständigen und Familienvaters lebte und versuchte, seinen Besitzstand zu wahren, was ihm auch bis 1950 gelang. Des Weiteren ist erkennbar, dass Pablos Familie nicht von Francos politischer Säuberungswelle betroffen oder aus politischen Gründen zur Flucht gezwungen war. Klar wird aber, dass die Familie nach dem Bürgerkrieg in einem zentral-autoritären Staat leben musste und alle daraus entstandenen Konsequenzen einer Diktatur, wie z. B. das Ende der Meinungsfreiheit, Säuberungswellen von politischen Gegnern usw. hinnehmen mussten.

Nicole Schmieds verstorbene Tante Alba

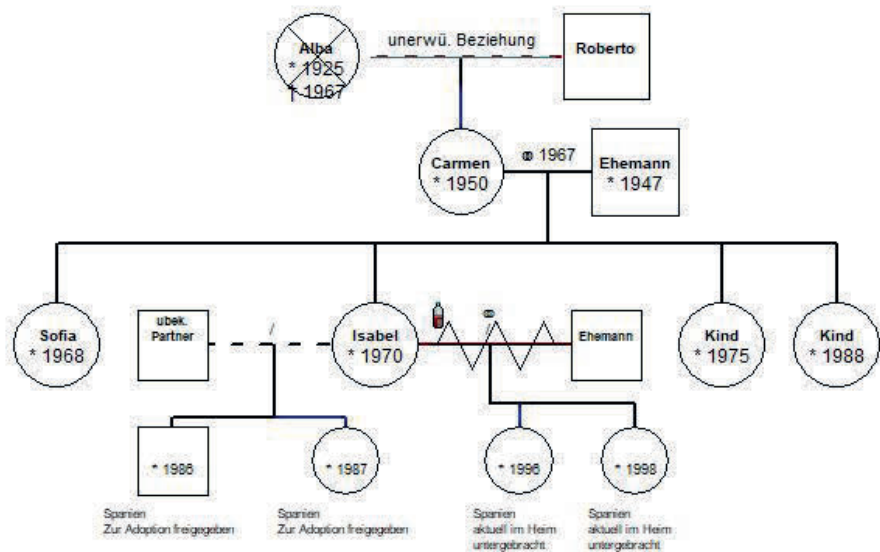


Abbildung 2: Genogramm verstorbene Tante Alba

Alba (geb. 1925) ist die älteste Tochter von Maria und Pablo. Sie hat eine Liebesbeziehung zu Roberto, einem jungen Mann aus ihrem Heimatdorf, dessen Vater Albas Eltern um ihren gesamten Besitz betrügt. Aus dieser dadurch unerwünschten Beziehung stammt Albas uneheliche Tochter Carmen (geb. 1950). Aufgrund des finanziellen Ruins sowie der »Schande«, welche Alba mit der Geburt ihrer unehelichen Tochter über die Familie bringt, zieht die Familie nach (spanische Stadt). Dort lebt Alba mit ihrer Tochter bei ihren Eltern und führt den Haushalt. Beruflich arbeitet sie bei einer Bank. Sie stirbt 1967 an den Folgen einer Sepsis, hervorgerufen durch einen Abszess, den sie sich zuzieht, als sie ihre jüngere Schwester Elena in Deutschland besucht. Alba leidet unter Depressionen und suicidalen Gedanken und lässt nach ihrem Tod ihre damals 17-jährige Tochter Carmen zurück.

Diese arbeitet in Bingo-Spielhallen und heiratet 1967. Mit ihrem Mann, welcher in der Gastronomie tätig ist, bekommt sie vier Kinder. Hierbei müssen ihre zwei ältesten Töchter für ca. 2-3 Jahre unter der Woche in einem Nonnenkloster untergebracht werden, da ihr Mann zum Militärdienst eingezogen wird. Isabell, die jüngere der beiden Geschwister (geb. 1970), absolviert keine Ausbildung und bekommt sowohl mit 16 als auch mit 17 Jahren je ein Kind. Beide werden zur Adoption freigegeben. 1996 und 1998 bekommt sie, trotz starker ehelicher Konflikte jeweils noch eine Tochter. Ihr Ehemann neigt zu Gewalttätigkeiten und ist wie sie alkoholabhängig. Wie im Interview erwähnt, sind die Kinder mittlerweile in einem Heim untergebracht.

Sofia, die älteste Tochter der vier Geschwister (geb. 1968), sowie die zwei Jüngeren (geb. 1975 und 1988), leben allein und haben ebenfalls keine Ausbildung.

Als Alba eine familiär unerwünschte Liebesbeziehung zu Roberto begann und letztendlich von ihm ein uneheliches Kind bekam, zeichnete sich bei ihr der Beginn einer Tragödie ab. Um das Ausmaß und die Auswirkungen von Albas »Fehltritt« auf sie selbst sowie ihrer gesamten Familie verstehen zu können, ist es sinnvoll das nach der Machtergreifung Francos konservative und katholisch geprägte Spanien zu betrachten.

—

Exkurs: Spanien unter der Herrschaft von Francisco Franco

Die katholische Kirche stellte eine der wirksamsten Stützen des franquistischen Staates dar, da diese die notwendige Legitimation für Francisco Francos Herrschaft (ein von der katholischen Kirche zugestandenes Gottesgnadentum) gab. Andererseits erhielt die Kirche ihre Privilegien zurück, welche sie in der antiklerikal geprägten Zweiten Republik verloren hatte. In dieser kurzen Periode der Zweiten Republik (1931-36) sah die Verfassung eine Trennung von Staat und Religion

vor, und die Gleichstellung von Frau und Mann wurden festgeschrieben (vgl. Valentino 2010: 29).⁶⁶ Als Franco nun an die Macht kam, wurden die Uhren wieder faktisch und juristisch ins Jahr 1889 zurückgedreht und den Frauen sämtliche davor erworbene Rechte entzogen.⁶⁷ Francos Frauenpolitik mit traditioneller Rollenverteilung, welche dem Ehemann die absolute Herrschaftsgewalt über die unmündigen Kinder und seiner Frau übertrug (vgl. Valentino 2010: 32), stand ganz im Zeichen der von der katholischen Kirche vertretenen Familienideologie, welche die Frau als gebärfreudige Mutter und aufopfernde Ehefrau und den Ehemann als Beschützer und Haupternährer der Familie sah (vgl. Valentino 2010: 36). In dieser Ideologie gab es keinen Raum für Homosexualität, außerehelichen Sex, Ein-Eltern-Familien, uneheliche Kinder, nichteheliche Lebensgemeinschaften oder Trennung und Scheidung. Verstöße gegen diese geltenden Normen erweckten u. a. Missmut, etikettierende Reaktionen der Umwelt auf die betroffene Person und derer Familie (welche das Gerede der Leute über sich ergehen lassen musste) oder sogar schlimmstenfalls Geld- oder Gefängnisstrafen (vgl. Valentino 2010: 38-39). So wirkt sich die Situation der Frau auch auf deren Bildungsniveau aus, welches dem höheren Bildungsstatus der Männer bis 1985 hinterherhinkte. Im Jahr 1960 kamen z. B. auf sechs studierende Männer zwei Kommilitoninnen. 1985 kam es zu einer Angleichung, welche sich in

⁶⁶ Männer wie Frauen erlangten die Volljährigkeit mit 23 Jahren, und zum ersten Mal in der spanischen Geschichte erhielten Frauen das aktive und passive Wahlrecht, durften als Zeuge und Vormund fungieren sowie Verträge unterschreiben und Besitztümer verwalten. Des Weiteren durften ab 1932 Arbeitgeber berufstätige Frauen, auch wenn sie heirateten, nicht mehr entlassen. Doch mit zu den größten Errungenschaften gehörten das Recht zur Scheidung nach dem Zerrüttungsprinzip, die geregelte Abtreibung und der rechtlichen Anerkennung von unehelichen Kindern sowie die Einführung der Zivilehe (vgl. Valentino 2010).

⁶⁷ So durften Frauen unter Franco u. a. kein eigenes Konto haben, nicht allein ins Ausland reisen, der Vormund, hierbei war es bis Mitte der 70er-Jahre bei verheirateten Frauen der Ehemann, bei unverheirateten der Vater oder Bruder, traf wichtige Entscheidungen, wie z. B., ob eine Frau arbeiten gehen darf usw. (vgl. Internetquelle Deutschlandfunk 2015).

den folgenden Jahren zu einer klaren Frauendominanz entwickelte (vgl. Valentino 2010: 32).

Alba hatte damals nicht, wie die jungen Frauen heute, die Möglichkeit bei sexuellem Kontakt eine Empfängnis zu verhüten, zumal erst am 1. Juni 1961 die Antibabypille Deutschland erreichte und damit einen Meilenstein auf den Weg zur sexuellen Selbstbestimmung darstellte. Auch kann man davon ausgehen, dass, wenn es eine Empfängnisverhütung zur damaligen Zeit schon gegeben hätte, diese gegen die Moralvorstellungen im streng katholischen Spanien verstoßen hätte und daher auch nicht erhältlich oder in Frage gekommen wäre.⁶⁸ Hinzu kommt, dass eine Abtreibung zur damaligen Zeit offiziell verboten war und wenn Frauen es doch illegal versuchten, sie es häufig mit Unfruchtbarkeit oder mit dem Tod bezahlen mussten (vgl. Internetquelle Deutschlandfunk 2015).

Dadurch hatte Alba auch keine Möglichkeit, die Geburt ihres unehelichen Kindes zu verhindern und brachte damit »Schande« über die davor in ihrem Dorf angesehene Familie. Hinzu kommt, dass ihre Familie um ihren Besitz, sprich ihre finanzielle Unabhängigkeit durch den Vater ihres Geliebten betrogen wurde und dadurch verarmte. Leider war nicht zu recherchieren, welche Hintergründe dazu führten, dass die Familie ihren gesamten Besitz verlor. Deutlich wird aber, dass der Verlust ihres Hab und Guts, ihres Ansehens sowie letztendlich ihres Heimatdorfes und den damit verbundenen sozialen Kontakten, einen Bruch darstellt, welcher nicht ohne Auswirkungen auf den weiteren biografischen Verlauf der jeweiligen Familienmitglieder blieb – insbesondere für Alba, welche sich – so kann vermutet werden – diesbezüglich im doppelten Sinne verantwortlich fühlte (Verlust des Besitzes durch den Vater ihres Geliebten sowie »Schande« für die Familie durch ein uneheliches Kind von diesem). Dies spiegelt sich wider, in dem sie trotz ihrer Ausbildung als Bankangestellte und ihrer Anstellung bei einer Bank, nicht die Möglichkeit hatte, ihr

⁶⁸ Zu diesem Thema bezog Papst Paul VI in seiner Enzyklika »Human Vitae« klar Stellung gegen die Pille und jegliche künstliche Geburtenkontrolle (vgl. Internetquelle Focus.de 2015).

Leben autonom zu gestalten.⁶⁹ Dadurch, dass Roberto nicht ihr Ehemann wurde oder auch nicht werden durfte, fungierte ihr Vater als ihr Vormund (siehe Fußnote 67). So wurde bestimmt, dass sie mit ihrem unehelichen und »unerwünschten« Kind bei den Eltern lebte und dort den Haushalt führte. Bei Alba ist auch von einer weiteren Beziehung zu einem Mann nichts bekannt, woraus geschlossen werden könnte, dass sie sich eher aus der Öffentlichkeit zurückzog. Bekannt ist hierbei, dass sich bei Alba eine psychische Erkrankung (Depression, suizidale Gedanken) manifestierte.

Für Pablos fortschrittlichere und weltoffenere Sichtweise im diktatorischen Spanien spricht, dass er Alba nicht verstieß und er ihr sogar erlaubte, in (spanische Stadt) in einer Bank zu arbeiten, was aber auch mit seiner finanziellen Situation zusammenhängen kann. Des Weiteren ließ Pablo zu, dass seine Töchter Elena und Antonia als Gastarbeiterinnen nach Deutschland migrieren konnten, wofür diese seine Einwilligung benötigten. Das könnte aber ebenfalls mit Pablos finanzieller sowie der wirtschaftlichen Situation in Spanien zusammenhängen (siehe oben).

Tante Albas uneheliche Tochter Carmen

Im Folgenden wird nun auf Albas uneheliche Tochter Carmen eingegangen. Diese verdiente ihr Geld als Angestellte in einer Spielhalle (Bingo). Es ist nicht bekannt, ob sie eine Ausbildung absolvierte oder für diese Tätigkeit überhaupt eine benötigte. Hierbei kann aber vermutet werden, dass bei Carmen kein familiäres Interesse für eine höhere Schulbildung bestand (zumal davon auszugehen ist, dass die finanziellen Mittel gering und eher andere Dinge im Fokus standen). Für diese Annahme spricht, dass Carmen als uneheliches Kind im spanischen Regime unter Franco ohnehin stigmatisiert war. Andererseits war

⁶⁹ Wenn man hierbei den familiären Verlauf und die oben beschriebenen Bedingungen für Frauen unter Franco mitberücksichtigt, kann davon ausgegangen werden, dass es Alba durch die damals noch gute Stellung ihrer Eltern ermöglicht wurde, eine gute Schulbildung zu erhalten sowie eine Ausbildung zur Bankkauffrau zu absolvieren, wodurch sie auch später in (spanische Stadt) eine Anstellung bei einer Bank erhielt. Wie oben erwähnt wurde die Geldpolitik der Banken von liberalen Unternehmern und Grundbesitzern beherrscht, wodurch sich Albas damalige (vom Vater geförderte und akzeptierte) Berufswahl mit erklären ließe.

im Frauenbild des konservativen Spaniens eine höhere Bildung für Frauen sowie gewerbliche Arbeit nicht vorgesehen oder spielte zumindest keine Rolle (siehe Exkurs oben).

Carmen heiratete schon mit 17 Jahren, was mit dem Tod der Mutter in diesem Jahr (1967) in Zusammenhang gebracht werden könnte. Andererseits liegt nahe, dass Carmen familiär keinen Halt und Akzeptanz bekam, da sie u. a. die uneheliche Tochter des Mannes war, dessen Vater für den finanziellen Ruin der Familie verantwortlich war, und allein ihre Existenz »Schande« über die Familie brachte.⁷⁰ Des Weiteren ist es fraglich, ob es Alba im Hinblick auf ihre psychische Verfassung überhaupt möglich war, eine Bindung und förderliche Beziehung zu ihrer Tochter aufzubauen, zumal Pablo auch für Carmen als Vormund fungierte und über sie bestimmte. Daher kann Carmens frühe Heirat als Flucht und aktive Suche nach familiärem Halt verstanden werden. Dafür spricht auch die Tatsache, dass sie relativ schnell ihr erstes Kind bekam (1968), und danach noch drei weitere. Wie bei ihrer Mutter Alba trennte sie das Schicksal vom Vater ihrer Kinder (wenn auch nur für zwei bis drei Jahre), da ihr Mann zum Militärdienst eingezogen wurde. Dadurch war sie gezwungen, für ihre Familie zu arbeiten, wodurch sie sich zeitweise von ihren zwei ältesten Töchtern trennen und diese in einem Nonnenkloster unterbringen musste [50-52]. Nach Aussage von Nicole Schmied verkraftete Carmens Tochter Isabel die familiäre Trennung nicht gut, was sich in konfliktreichen Partnerschaften, Trennungen, Verlust ihrer Kinder durch deren Herausnahme sowie ihrer Alkoholsucht widerspiegelte [55-76]. Aber auch Carmens andere drei Töchter zeigten durch Partnerlosigkeit oder Beziehungsabbrüche eine »Bindungslosigkeit« sowie »Bildungsferne« (alle Töchter haben vermutlich wie ihre Mutter keine Ausbildung).

⁷⁰ Im Interview erzählt Nicole Schmied, dass ihre Cousine Carmen »so 'n bisschen 's schwarze Schaf in der Familie war« und dies damit erklärt, dass »die auch unehelich war« (mit »die auch« zieht Nicole Parallelen zu Carmen, da diese ebenfalls als uneheliches Kind aufwuchs, aber im Gegensatz zu ihr bei ihren Großeltern in Spanien), »früh geheiratet« und »früh Kinder bekommen hat« [46-49].

Familiär zeichnete sich ab, dass neben Alba insbesondere deren uneheliche Tochter Carmen für das Schicksal der Familie verantwortlich gemacht wurde (»Sündenbock«). Damit übernahm sie die Schuld für die »Tat« der Mutter, was sich in ihrem weiteren biografischen Verlauf in der Beziehung zu ihren Kindern äußerte und sich insbesondere in deren weiterem biografischen Verlauf widerspiegelt. Hierbei haben alle vier Kinder keine Ausbildung und keine oder gescheiterte Beziehungen. Es kann vermutet werden, dass sich Carmens Biografie mit Bindungs- und Haltlosigkeit sowie Schuldzuschreibung negativ auf ihre Sozialisation und den daraus entwickelnden Bildungshabitus auswirkte und durch Transmissionsprozesse weiter an ihre Kinder und sogar Kindeskin- der (Isabels Kinder, welche im Heim untergebracht oder zur Adoption freigegeben wurden) übertragen wurde. Auffallend ist, dass Carmen (auch bedingt durch familiäre sowie gesellschaftliche Bedingungen) nicht an die damalige berufliche Linie der Großeltern (Selbständigkeit z. B. durch Heirat) noch an das Bildungsniveau ihrer Mutter anknüpfen konnte (keine beruflichen Transmissionsprozesse), was sich ebenfalls bei Carmens Kindern und Kindeskindern fortsetzte. Als Erklärung für die nicht gelungenen Transmissionsprozesse im Bereich der Bildung könnte Carmens fehlender familiärer Halt und Förderung, gesellschaftliche Hürden und Bedingungen sowie ihre bewusste oder auch unbewusst erfahrene Stigmatisierung sein, die sich weiter auf ihre Kinder übertrugen.

Nicole Schmieds Onkel Miguel und dessen Familie

Miguel (geb. 1927) ist der älteste Sohn von Maria und Pablo. Er lebt in Spanien und betreibt einen eigenen Elektrohandel. Miguel heiratet 1948 und hat mit seiner Frau zusammen sieben Kinder, davon sechs Söhne und eine Tochter. Seine Tochter Emma (geb. 1962) studiert Pharmazie und heiratet später einen Apotheker, mit dem sie 1998 eine Tochter bekommt. Der jüngste der sechs Söhne (geb. 1968) stirbt bei einem Autounfall (†1985). Bei einem anderen der sechs Söhne (geb. 1950) ist bekannt, dass dieser eine

Bürotätigkeit ausübt, verheiratet ist und zwei Töchter hat. Über die anderen vier Söhne konnte nichts in Erfahrung gebracht werden, außer, dass sie noch in Spanien leben.

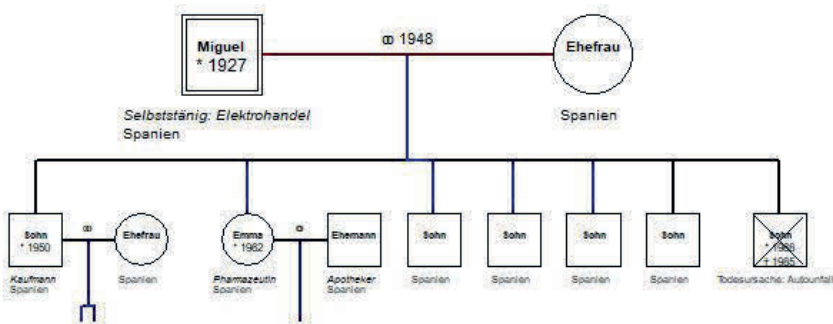


Abbildung 3: Genogramm Onkel Miguel und dessen Familie

Da Miguel bereits 1948 heiratete und eine eigene Familie gründete, lebte er schon nicht mehr bei seinen Eltern und war somit nicht mehr direkt in den familiären »Bruch« involviert. Trotzdem ist befremdlich, warum Miguel als ältester und einziger Sohn nicht für die Übernahme der Sodafabrik und der Gaststätte vorgesehen war. Die Vermutung liegt nahe, dass diese schon zu dieser Zeit (siehe Exkurs: Wirtschaftliche Situation Spaniens) nicht mehr genug Ertrag erwirtschaftete. Ungeklärt ist, warum sich Miguel auf den elektrischen Sektor spezialisierte, was im Gegensatz zum Fachbereich der Gastronomie und den damit verbundenen Produkten, wie Getränke (u. a. Soda) steht. Wie auch immer, festzuhalten ist hierbei, dass sich Miguel durch seinen eigenen Elektrohandel beruflich etablieren und an der damaligen elterlichen Selbstständigkeit und der diesbezüglich erhaltenen sozialen Anerkennung und finanziellen Unabhängigkeit anknüpfen konnte. Auch zeigte er wie sein Vater Pablo eine für das damalige Spanien fortschrittlichere und weltoffenere Sichtweise und »Bildungsoffenheit«. Dies lässt sich insbesondere daran erkennen, dass

seine Tochter Emma trotz ihrer sechs Brüder Abitur machen und danach Pharmazie studieren durfte. Leider ist von Miguels Söhnen nicht bekannt, welche Schulbildung und berufliche Tätigkeit diese erzielten. Trotzdem wird die Besonderheit von Emmas Bildungsbiografie deutlich, zumal von Emmas anderen Geschwistern nur noch erinnert wird, dass ein Sohn einer Bürotätigkeit nachging, bei der davon ausgegangen werden kann, dass er für diese mindestens eine Ausbildung benötigte.

Nicole Schmieds Mutter Elena

Elena (geb. 1931) ist die Mutter der Pflegemutter Nicole Schmied (geb. 1964).

Aufgrund von Elenas hoher Relevanz wird auf sie unter 7.1.4. noch verstärkt eingegangen.

Nicole Schmieds Tante Antonia

Antonia (geb. 1933) migriert 1961 mit ihrer Schwester Elena als Gastarbeiterin nach Deutschland. Nach dem Tod ihrer ältesten Schwester Alba geht sie wieder unverheiratet und ohne eigene Kinder zurück nach (spanische Stadt), um sich um ihre Eltern zu kümmern.

Bei Antonia kann davon ausgegangen werden, dass sich ihre Träume (die von Nicole Schmied als »Abenteuerlust« beschrieben werden, und die ich eher als Autonomiebestrebung und Flucht vor Bevormundung sehe) nicht erfüllten. So zog sie nach Beendigung ihres 5-Jahresvertrages (siehe unten Exkurs: »Gastarbeiter«-Anwerbeabkommen) sowie nach dem Tod ihrer Schwester Alba nach Spanien zurück. Dort trat sie in die Fußstapfen von Alba, indem sie, ledig wie diese, deren Aufgaben übernahm und zu ihren Eltern nach (spanische Stadt) zog, um diese zu versorgen. Zwar wollte auch ihre ältere Schwester Elena mit ihrer Tochter Nicole für immer nach (spanische Stadt) zurückkommen, dies scheiterte jedoch daran, dass Nicole dort krank wurde und sie wieder zurück nach Deutschland zu Nicoles Vater und dessen Frau mussten [Interview Nicole Schmied: 37-40].

Nicole Schmieds Tante Carlotta und deren Familie

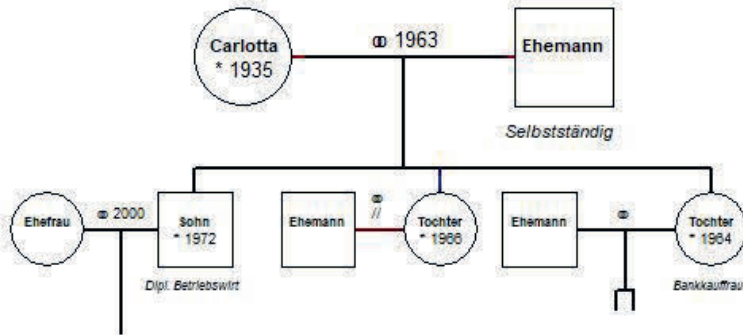


Abbildung 4: Genogramm Tante Carlotta und deren Familie

Carlotta (geb. 1935) lebt in Spanien und heiratet 1963. Ihr Mann betreibt eine eigene Firma, in der auch sie tätig ist. Sie haben zusammen zwei Töchter und einen Sohn. Das älteste Mädchen (geb. 1964) ist gelernte Bankkauffrau, verheiratet und hat zwei Töchter. Das jüngere Mädchen (geb. 1966) ist geschieden. Der Sohn (geb. 1972) hat BWL studiert, 2000 geheiratet und hat zusammen mit seiner Frau ein Kind.

Wie bei ihrem Bruder Miguel zeigt sich bei Carlotta im beruflichen Bereich eine aufsteigende Linie. Aufgrund ihrer Heirat mit einem Firmenbesitzer konnte sie die unterbrochene berufliche Linie des Vaters fortsetzen, die sie, wie ihr Vater damals, durch Besitz, Anerkennung und Selbständigkeit wiedererlangte. Die aufsteigende berufliche Linie setzt sich in Carlottas Sohn fort, welcher BWL studierte. Bei Carlottas ältester Tochter lässt sich die berufliche Handlungslinie ihrer Tante Alba erkennen, welche sich auch zur Bankkauffrau (gehören zur Finanzwelt und somit zur gehobenen Klasse in Spanien) ausbilden ließ. Hierbei kann das wirtschaftliche bzw. kaufmännische Interesse der beiden Kinder in Zusammenhang mit dem Firmenbesitz ihrer Eltern gebracht werden. Bei dem jüngeren Mädchen weiß man nur, dass dieses geschieden ist.

Nicole Schmieds Tante Clare und deren Familie

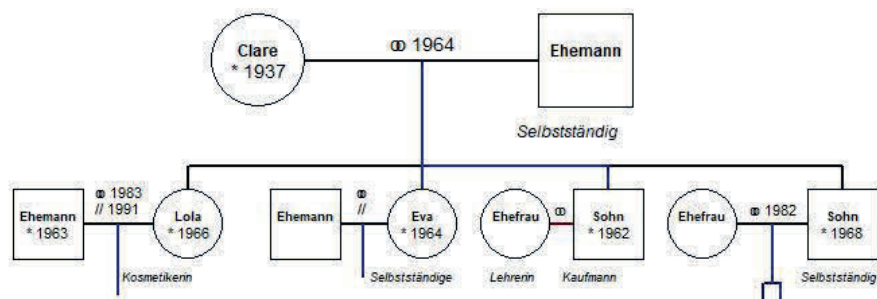


Abbildung 5: Genogramm Tante Clare und deren Familie

Clare, die jüngste Schwester (geb. 1937) heiratet 1964. Ihr Mann besitzt eine eigene Tischlerei. Sie haben zusammen zwei Söhne und zwei Töchter. Später übernimmt ihr jüngster Sohn (geb. 1968) die Tischlerei vom Vater. Er heiratet 1982 und bekommt mit seiner Frau Zwillinge. Der älteste Sohn (geb. 1962) arbeitet als Versicherungskaufmann und heiratet 1987. Seine Frau (geb. 1962) ist Lehrerin, die Ehe bleibt kinderlos.

Die älteste Tochter von Clare (geb. 1964) ist gelernte Kosmetikerin und Frisöse und hat einen eigenen Kosmetiksalon. Sie ist zum zweiten Mal verheiratet und hat einen Sohn (geb. 1990) aus erster Ehe, welcher aktuell noch studiert. Die jüngere Tochter (geb. 1966), welche auch gelernte Kosmetikerin und Frisöse ist (arbeitet im Salon der Schwester mit), heiratet 1983, da sie mit 17 Jahren einen Sohn (geb. 1983) von ihrem Mann (geb. 1963) erwartet. 1991 trennt sie sich von ihrem Mann und ist mittlerweile wieder verheiratet.

Wie bei Carlotta und ihrem Bruder Miguel zeigt sich bei Clare im beruflichen Bereich eine aufsteigende Linie. Auch sie kann, wie Carlotta durch ihre Heirat, die unterbrochene beruflich autonome Linie durch ein selbständiges Gewerbe fortsetzen, da ihr Mann eine eigene Tischlerei besaß, welche ihr jüngster Sohn später übernahm. Ihr ältester Sohn führte die kaufmännische Linie fort, indem

er als Versicherungskaufmann arbeitet. So kann u. a. die Wahl seines kaufmännischen Berufes den unbewussten Versuch darstellen, die Verluste, welche Pablo und seine Familie erlitt, durch kaufmännisches Wissen für die Zukunft zu verhindern (Versuch der Reparatur: Kaufmännische Bildung zum Schutz vor Verlust). Charlottas älteste Tochter Eva bleibt der beruflichen Linie ihrer Eltern treu, indem sie sich auch im Handwerk (Frisöse, Kosmetikerin) selbstständig machte. Ihre jüngere Schwester Lola wählte das gleiche Handwerk wie ihre ältere Schwester Eva, bei der sie im Salon mitarbeitet. Beide Schwestern sind zum zweiten Mal verheiratet und haben je einen Sohn aus erster Ehe. Hierbei führt Evas Sohn durch sein Studium die aufsteigende berufliche Linie fort. Lola heiratete sehr früh, da sie mit 17 Jahren ihren Sohn erwartete. Bei ihr kann man Parallelen zu Carmen erkennen, da beide sehr früh heirateten und Kinder bekamen. Trotzdem gestaltet sich der berufliche Verlauf beider sehr gegensätzlich, was man zum einen mit der nach dem Tod Francos stattgefundenen Demokratisierung Spaniens und der damit verbundenen veränderten Situation für die dort lebenden Frauen (siehe Exkurse oben) sowie mit ihrer familiären Bindung und dem diesbezüglichen Rückhalt in Verbindung bringen kann. So hat Lola im Gegensatz zu Carmen eine Ausbildung, welche ihr die Möglichkeit verschafft, im Salon der Schwester arbeiten zu können. Hierbei zeigt sich der familiäre Halt, der Lola ermöglicht, eine Ausbildung zu absolvieren, um zu arbeiten und trotz ihres Sohnes autonom zu bleiben, was sich auch in der Trennung von ihrem ersten Mann schon nach acht Jahren widerspiegelt. Hierbei zeigt sich aber auch die veränderte gesellschaftliche Sichtweise gegenüber der früheren, welche Lola für ihr Verhalten moralisch verurteilt und stigmatisiert hätte. Leider ist vom beruflichen Werdegang von Lolas Sohn nichts bekannt.

Nicole Schmieds Mutter Elena und deren Schwester Antonia

1961 migriert Nicole Schmieds Mutter Elena mit ihrer jüngeren Schwester Antonia als Gastarbeiterin (5-Jahresvertrag) nach Deutschland. Ihre diesbezüglichen Beweggründe seien

laut Nicole Schmied die damalige wirtschaftliche Situation nach dem Bürgerkrieg in Spanien sowie ihre anstehende Zwangsverbeiratung (sie ist mit 30 Jahren immer noch nicht verbeiratet, wodurch sich ihr Vater genötigt sieht, für sie eine Hochzeit zu arrangieren) gewesen. Im Gegensatz dazu seien es bei ihrer Schwester Antonia neben den wirtschaftlichen Gründen deren Abenteuerlust gewesen.

Exkurs: »Gastarbeiter«-Anwerbeabkommen

Wenn man hierbei die wirtschaftliche und politische Situation in Spanien zu dieser Zeit betrachtet, versteht man mitunter den dadurch erzeugten Auswanderungsdruck. Für das am 22. März 1960 von der Bundesrepublik Deutschland abgeschlossene »Gastarbeiter«-Anwerbeabkommen mit Spanien waren verschiedene außen- und arbeitsmarktpolitische Gründe verantwortlich. Für den in Deutschland schnell wachsenden Industriesektor, welcher mit der Modernisierung der deutschen Wirtschaft und Gesellschaft zusammenhing, wurden verstärkt Dauerarbeitskräfte gesucht. Mit dem Anwerbeabkommen lenkte der spanische Staat freie Arbeitskräfte kontrolliert und in Bahnen nach West und Nordeuropa.⁷¹

Nachdem Nicole Schmieds Familiensystem mütterlicherseits ausführlich dargestellt wurde, folgt nun die Darstellung ihres Familiensystems väterlicherseits, bei der, begonnen bei den Großeltern, alle Familienmitglieder vorgestellt werden.

⁷¹ Vgl. Internetquelle Bundeszentrale für politische Bildung 2014c.

7.1.3.2. Nicole Schmieds Familiensystem väterlicherseits

Nicole Schmieds Großeltern aus dem Banat

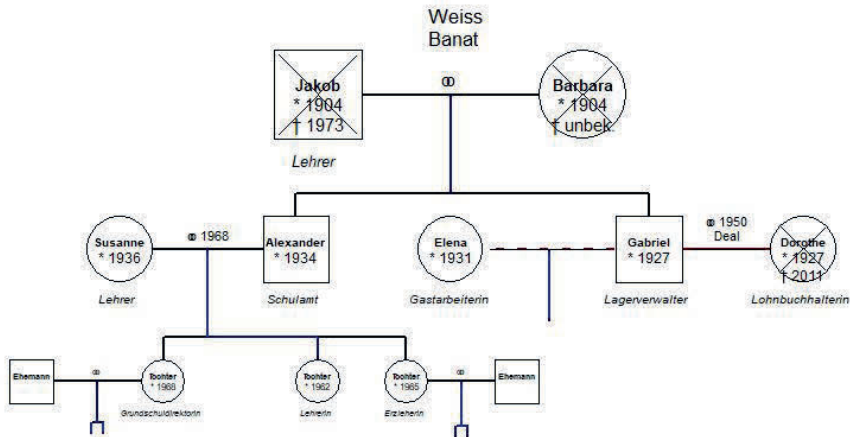


Abbildung 6: Genogramm Großeltern aus dem Banat

Nicole Schmieds Mutter Elena lernt in der Fabrik, in der sie beschäftigt ist, Nicoles Vater Gabriel Weiss kennen, welcher dort als Lagerverwalter eine Anstellung hat.

Gabriels Eltern, Jakob Weiss (geb. 1904) und Barbara (geb. 1904) stammen aus dem Banat (Geschichtliches hierzu siehe Exkurs unten). Beruflich ist Jakob dort Lehrer. Jakob und Barbara haben zusammen zwei Söhne. 1944 fliehen sie mit ihrem jüngeren Sohn Alexander (geb. 1934) nach Westdeutschland. Alexander tritt später beruflich in die Fußstapfen des Vaters und wird im Schulamt tätig. Seine Ehefrau Susanne (geb. 1936), welche er 1960 heiratet, ist ebenfalls als Lehrerin tätig. Sie bekommen drei Töchter (geb. 1962, 1965, 1968), welche ebenfalls im pädagogischen Bereich arbeiten.

Der ältere Sohn Gabriel wird 1927 im Banat geboren. Als 17-jähriger (1944) wird er kurz vor seinem Abitur von seiner Familie getrennt und von der deutschen Wehrmacht eingezogen, gefangen genommen und interniert. Seine guten serbischen Sprachkenntnisse erleichtern ihm seine Lage, da er dort für Bürotätigkeiten eingesetzt wird. Erst nach sieben

Jahren kommt es wieder zu einer Familienzusammenführung mit seinen Eltern und seinem Bruder Alexander. 1970 stirbt Jakob Weiss (Todesursache ist nicht bekannt). Wann und wie Elisabeth Weiss starb, ist nicht bekannt.

—

Exkurs: Geschichtlicher Rahmen zum Banat

Das Banat liegt im Dreiländereck Rumänien, Ungarn, Serbien zwischen Donau, Theiß, Marosch und den Ausläufern der Südkarpaten und wurde schon im 17. Jahrhundert von Auswanderern, welche aus vielen deutschen aber auch österreichischen Gebieten stammten, besiedelt.⁷² Dieses damals noch verödete und menschenverlassene Land stammte aus den Folgen der schier endlosen Schlachten zwischen Osmanischem und Habsburgischem Reich. Nach dem Sieg der Heere unter dem Prinzen Eugen von Savoyen über die Osmanen versuchte die Habsburgische Verwaltung das brachliegende Grenzland (umfasste, in den staatlichen Kategorien von heute gedacht, den Osten Kroatiens sowie weite Teile von Serbien und Rumänien), welches damals in Gänze zur Donaumonarchie gehörte, neu zu besiedeln. Hierbei sollten die Siedlungen mit ihren wehrhaften Grenzlandbauern als deutsches Bollwerk dienen, um das Abendland gegen die stets drohende islamische Gefahr zu verteidigen (vgl. Internetquelle Bundeszentrale für politische Bildung 2015a). Hierbei zählten zu den Siedlern meist Menschen (u. a. Handwerker, die sich als Tagelöhner durchschlagen mussten oder Bauernsöhne, die beim Erbteil leer ausgegangen waren usw.), welche der Wohlstand und die Freiheit in ihrer Heimat vorenthalten wurde und die hofften, ihn dort zu erlangen (vgl. ebd.). Ab 1918

⁷² So bildeten die Schwaben nur eine Minderheit in der sogenannten Gruppe der »Donauschwaben« und der so benannten »Schwabenzüge«.

waren alle ausgewanderten Gruppen Bürger oder Untertanen der Donaumonarchie, deren Struktur eine übernationale war, da verschiedene Nationalitäten nebeneinander lebten und geschäftlich (Handel) voneinander profitierten (vgl. Internetquelle Bundeszentrale für politische Bildung 2015b).

Nicht bekannt ist, ob erst Gabriels Eltern oder schon seine Großelterngeneration in den Banat umsiedelten. Da sein Vater Jakob Weiss dort beruflich als Lehrer tätig war, kann davon ausgegangen werden, dass Jakobs Eltern aus der Arbeiterklasse (u. a. Bauern, Handwerker) stammen und in der Hoffnung, ein besseres Leben zu erlangen (siehe oben) damals in den Banat auswanderten. Des Weiteren liegt die Vermutung nahe, dass Jakobs Eltern es geschäftlich zu etwas brachten, da Jakob eine höhere Schulbildung genoss und sich mit dem Beruf des Lehrers von der Arbeiterklasse abheben konnte.

Nach dem Überfall der deutschen Wehrmacht und der Bombardierung Belgrads zogen nationalsozialistische Sondereinheiten eine ungeheure Blutspur durch den Balkan. Nazis organisierten mit tödlicher Effizienz den Völkermord an den Juden, und die Serben wurden der kollektiven Verdächtigung ausgesetzt, Kommunisten zu sein und es mit den Partisanen zu halten. Je größer der militärische Erfolg der deutschen Wehrmacht wurde, umso grausamer und wahlloser wütete die SS gegen die Zivilbevölkerung. So war mit der Niederlage des Dritten Reiches gleichwohl das Urteil über die Donauschwaben verhängt, welche zur kriminellen Minorität erklärt wurden, die ihren Anspruch, in Jugoslawien zu bleiben, verwirkt hatte. Die Donauschwaben wurden durch

die Partisanen zur Flucht gezwungen, da sie ansonsten in Lager gesteckt wurden, in denen Abertausende an Hunger und Auszehrung starben. Die Banater Schwaben in Rumänien, welche Anfang des Zweiten Weltkrieges auf der deutschen Seite standen, wurden zu Tausenden in stalinistischen Prozessen zu mörderischer Zwangsarbeit oder jahrelanger Haft verurteilt. Hingegen durften sie in Ungarn bleiben, wenn sie ihre Nationalität verschwiegen und als brave Proletarier ihr Dasein fristeten (vgl. Internetquelle Bundeszentrale für politische Bildung 2015c).



Wie viele Donauschwaben traf Gabriel Weiss das Schicksal der Internierung, nachdem er erst von der deutschen Wehrmacht eingezogen wurde und dann in Gefangenschaft kam. Hierbei ist anzunehmen, dass Gabriel und seine Familie aus der serbischen Region des Banates stammen, zumal angegeben wurde, dass Gabriel Glück gehabt habe, gut serbisch zu sprechen und er dadurch während der Inhaftierung zu Büroarbeiten herangezogen wurde.

Gabriel erlebte durch seinen damaligen fremdbestimmten und nicht selbst zu beeinflussenden militärischen Einzug sowie seine darauffolgende Internierung einen Bruch (wurde von seinen Eltern getrennt, konnte seine Ziele nicht verfolgen, indem er sein Abitur nicht fertig machen konnte und seiner Freiheit beraubt wurde).

Seine Eltern und sein damals 10-jähriger Bruder Alexander hingegen konnten noch rechtzeitig aus dem Banat nach Deutschland fliehen. Später wurde Alexander wie sein Vater Lehrer und setzte damit die akademische Bildungslinie seines Vaters fort. Hinzu kommt, dass Alexander eine Frau heiratete, welche dieselbe Profession und Bildungsebene wie er aufwies, und dass sogar alle seine drei Kinder im pädagogischen Bereich arbeiten. So zeigen sich

bei Gabriels Bruder Alexander intergenerationale Transmissionsprozesse, welche nicht, wie bei Gabriel, durch schicksalhafte bildungsbiografische Brüche gehemmt oder sogar vereitelt wurden.

Nicole Schmieds Stiefmutter Dorothe Schmied

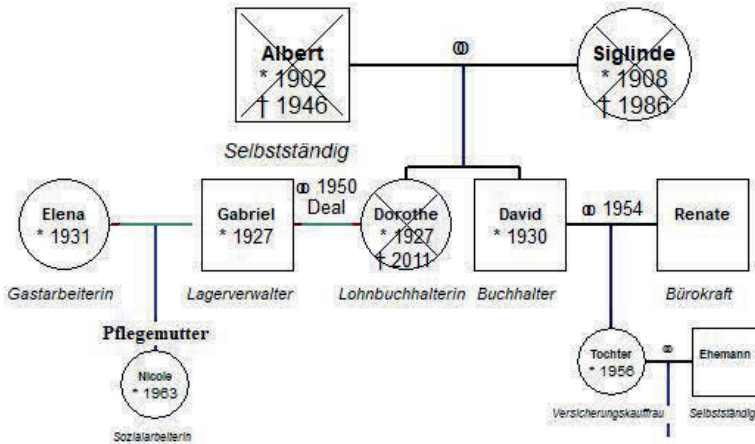


Abbildung 7: Genogramm Stiefmutter Dorothe Schmied

Bevor Gabriel Weiss nach Deutschland kommt, heiratet er 1950 seine ehemalige Schulkameradin Dorothe Hempel (geb. 1927), welche aus demselben Dorf stammt und deren Familie vor der Vertreibung und Kriegsflucht durch den Besitz einer Ziegelei sehr vermögend und gesellschaftlich anerkannt ist. 1946 stirbt ihr Vater Albert Hempel (geb. 1902) auf der Flucht. Damit Dorothe, ihre Mutter Siglinde (geb. 1908) und ihr Bruder David (geb. 1930) nach Deutschland migrieren können, heiratet sie Gabriel, welcher die Möglichkeit hat, ihre Familie im Zuge der Familienzusammenführung mit nach Deutschland zu nehmen. In Deutschland arbeitet Dorothe als Lohnbuchhalterin in derselben Fabrik, in der auch ihr Mann Gabriel als Lagerverwalter tätig ist. Dorothes Mutter Siglinde lebt bei ihrem Bruder David, bis sie zu einem Pflegefall wird und 1986 stirbt. David, welcher als

Buchhalter in einer Behörde tätig ist, heiratet 1954 seine in Westdeutschland geborene Kollegin Renate und bekommt 1956 mit ihr eine Tochter. Diese wiederum betreibt mit ihrem Mann ein Versichertenbüro. 1989 bekommen sie einen Sohn.

Aufgrund der politischen Situation im Banat erlebten Gabriel sowie Dorothe einen Bruch. Gabriel einen bildungsbiografischen, Dorothe, indem sie ihren gesamten familiären Besitz und das diesbezügliche soziale Ansehen verlor. Hierbei zeigt sich eine Parallele zu Nicole Schmieds spanischer Familie, bei der ihr Großvater Pablo ebenfalls seinen gesamten Besitz und sein soziales Ansehen verlor (siehe Abschnitt 7.1.3.1.).

Da Gabriel und Dorothe ihre 1950 geschlossene Ehe als »Deal« ansahen, hatte es für Gabriel auch keine größeren Folgen, als er Elena Tellez schwängerte. Hinzu kommt, dass Dorothe unfruchtbar war und nichts dagegen hatte, Elenas und Gabriels Kind und notwendigerweise Elena selbst (diese hätte sonst ihr Kind abgetrieben) bei sich aufzunehmen. Um die räumlichen Gegebenheiten dafür zu erfüllen, bauten Gabriel und Dorothe ein Haus.

Nachdem in Abschnitt 7.1.3. – mittels der Rekonstruktion der objektiven Daten aus den Telefongesprächen und der Interviews sowie der hieraus erstellten Genogramme und Genogrammanalyse – die Familiengeschichte von Nicole Schmied präsentiert wurde, erfolgt nachfolgend die Darstellung der Fallstrukturhypothese hinsichtlich des bildungsspezifischen Möglichkeitsraums von Elena Tellez, der Mutter Nicoles (siehe 7.1.4.) und des Vaters Gabriel wie dessen Frau Dorothe Weiss (siehe 7.1.5.).

7.1.4. Bildungsspezifischer Möglichkeitsraum von Nicole Schmieds Mutter

Elena Tellez, die Mutter von Nicole Schmied, stammt aus einer mittelständischen Unternehmerfamilie, welche aufgrund der bereits erläuterten Familientragödie ihr gesamtes Kapital verlor. Elena migrierte als Gastarbeiterin nach

Deutschland und befreite sich dadurch aus ihrem belasteten familiären System, ihrer bevorstehenden Zwangsheirat sowie der Diktatur und wirtschaftlichen Situation in ihrem Land (s. o.).

Über Elenas schulischen und beruflichen Werdegang in Spanien ist nichts bekannt. Man kann aber davon ausgehen, dass aufgrund des familiären Bruchs sowie der Rechtsstellung der Frauen unter Franco (s. o. Exkurs) für Elena nicht die Möglichkeit einer höheren Schulbildung bestand, geschweige denn sozial erwünscht war. So hatte sie nur die Chance, sich durch die Migration und der damit verbundenen Tätigkeit als Gastarbeiterin ihre Existenz zu sichern sowie sich von ihren Zwängen und auferlegten Grenzen zu befreien. Dadurch musste sie die räumliche Trennung von ihrer Familie sowie neue und ihr noch fremde kulturelle Bedingungen in Kauf nehmen und sich mit der damit in Verbindung stehenden Rolle als Gastarbeiterin identifizieren. Hierbei weist ihre diesbezüglich gezeigte Mobilität und Flexibilität auf eine von ihr erbrachte Bildungsleistung hin.

Distinktionserfahrungen zum Gastarbeitermilieu erlebte Elena, indem sich Gabriel Weiss, ein deutschsprachiger Fabrikangestellter, für sie interessierte. Obwohl er verheiratet war, begann er eine Affäre mit Elena, wodurch diese mit Nicole schwanger wurde. Gabriel und seine Ehefrau Dorothe (welche selbst keine Kinder bekommen konnte) wollten das Kind aufnehmen, worauf sich Elena nicht einließ, da sie laut Nicole Schmieds Interview Nicole *»eigentlich nich' haben«*, sprich abtreiben wollte [13-16]. Erst als Gabriel und Dorothe Elena anboten, sie mit ihrem Kind aufzunehmen, stimmte Elena zu. Hierbei wird deutlich, dass Elena sich nicht wehrlos fügte, sondern versuchte, auf ihre weitere Situation Einfluss zu nehmen. Diesbezüglich könnten die prägenden familiären Erfahrungen, welche sie bezüglich ihrer großen Schwester Alba machte, eine Rolle spielen, so dass es für sie in diesem Moment nicht in Frage gekommen wäre, mit der »Schande« eines unehelichen Kindes zu ihren Eltern nach Spanien zurückzukehren, ohne Aussicht auf dort verbleibende selbstbestimmte Handlungsmöglichkeiten (siehe hierzu 7.1.3.1.). Insgesamt stellte für Elena das Zusammenleben mit dem Vater ihres Kindes und dessen

Ehefrau die bessere Alternative zur Abtreibung dar, zumal sie dadurch mit ihrem Kind bei dessen Vater bleiben konnte. Hinzu kam, dass Gabriel seine Frau Dorothe nicht aus Liebe geheiratet hatte, sondern die Ehe nur im Rahmen der Familienzusammenführung und der daraus resultierenden Möglichkeit für Dorothe und deren Familie nach Deutschland migrieren zu können, zustande kam (s. o.). So kann auch die Bereitschaft von Dorothe, die Geliebte ihres Mannes und deren ungeborenes Kind bei sich aufzunehmen, als eine weitere Vereinbarung (»Deal«, Begriff fiel bei der telefonischen Befragung von Nicole Schmied) zwischen Gabriel und ihr angesehen werden. Dadurch kann davon ausgegangen werden, dass Dorothe ihre Ehe mit Gabriel nur unter einem pragmatischen Hintergrund sah. Dies wird auch im Interview mit Nicole Schmied deutlich, in dem sie angibt, dass es zwischen ihrer Mutter und Dorothe nie zu dauerhaften Eifersüchteleien oder Machtkämpfen gekommen sei, da beide einen unterschiedlichen Charakter aufwiesen, sich aber dadurch gut ergänzt hätten. Hierbei beschreibt Nicole ihre Mutter vom Wesen her als »spanisch«, etwas jünger und Arbeiterin [Interview mit Nicole Schmied 21-26], was auf den Bildungshabitus von Elena abzielen könnte, welcher durch die eingeschränkten Handlungsspielräume im damaligen Spanien im Gegensatz zum Habitus der deutschsprachigen, gebildeten Dorothe steht, die bis zum Krieg in einer vermögenden Familie aufwuchs (s. o.). Es kann davon ausgegangen werden, dass Dorothe eine dominante Haltung gegenüber Elena einnahm, welche aber auch im Habitus ihrer Herkunftsfamilie und ihren daraus resultierenden biografischen Distinktionserfahrungen begründet liegen könnte. Diese Annahme gründet auch darin, dass Nicole Schmied im Telefonat bez. der Eruiierung der objektiven Daten ihrer Familiengeschichte aussagt, dass sie ihre Tante auch als »bin und wieder eigen und dominant« erlebte. Elena wiederum konnte sich aufgrund ihrer Sozialisation in Spanien (s. o. Exkurs) vermutlich leichter in dieses außergewöhnliche familiäre System einfügen und es dadurch stabilisieren, so dass es auf Nicole Schmied letztendlich »harmonisch« und hilfreich wirken musste. Des Weiteren muss mitberücksichtigt werden, dass Elena als Gastarbeiterin den unteren Schichten angehörte, welche

sich laut Bourdieu (1994: 594) durch die Anpassung an die objektiven Möglichkeiten (Notwendigkeitshabitus) auszeichnet und Elena somit vermutlich auch keine Veränderungsambitionen bezüglich der familiären Situation hegte.

Andererseits sorgte Dorothe wiederum für das uneheliche Kind ihres Mannes. Hierbei könnte man annehmen, dass Dorothe ihrem Mann (welchem sie verdankte, dass ihre Familie und sie nach Deutschland migrieren konnten) damit ermöglichen wollte, Vater zu werden und zu sein. Andererseits bot es ihr selbst die Möglichkeit als »Mutter« zu fungieren, indem sie sich um das Kind ihres Mannes kümmern konnte, obwohl sie kein leibliches Kind bekommen konnte. So kann davon ausgegangen werden, dass es Dorothe aufgrund der o. g. Gründe in Kauf nahm, mit der Geliebten ihres Mannes zusammen zu wohnen. Trotz des ungewöhnlichen Familiensystems zeigte sich die enge Verbundenheit der Familienmitglieder, als sie Nicole und ihre Mutter wieder aus Spanien zu sich holten, da Nicole aufgrund des Umzuges krank wurde [Interview mit Nicole Schmied 43-45]. So ist es auch nicht verwunderlich, dass Nicole Schmied ihre ungewöhnliche Familienkonstellation als »normal« beschreibt, diese sogar in der Retrospektive idealisiert.

Eine weitere Begründung dafür, dass Nicoles Eltern und Dorothe sich in so einer ungewöhnlichen familiären Zusammenstellung zusammenraufen, kann in ihren gemeinsamen Erfahrungen von Brüchen und Flucht liegen, wobei sie lernen mussten, aus prekären Situationen und Schicksalsschlägen das Bestmögliche zu machen.

So kann festgehalten werden, dass Elena Tellez in ihrem zu dieser Zeit begrenzten Handlungsspielraum viel für sich ermöglichte, indem sie versuchte, sich aus ungewollten und fremdbestimmten Widrigkeiten zu befreien. Diese Aufstiegsorientierung liegt vermutlich auch in ihrem Familiensystem begründet, wo es die meisten ihrer Geschwister schafften, durch Selbständigkeit oder Heirat an den ehemals bestandenen Habitus ihres Vaters Pablo anzuknüpfen. Hierbei muss aber mitberücksichtigt werden, dass Elenas Bruder Miguel schon vor dem familiären Bruch das Haus verlassen hatte und somit nicht direkt in

das Geschehen involviert war. Des Weiteren muss sein Geschlecht mitberücksichtigt werden,⁷³ da ihm als spanischem Mann mehr Handlungsspielräume offenstanden (siehe hierzu 7.1.3.1. Nicole Schmieds Familiensystem mütterlicherseits). Elenas jüngeren Schwestern wiederum kam der zeitliche Aspekt des politischen Wandels zugute (s. o.). Im Gegensatz hierzu wurden die von ihrer verstorbenen Schwester Alba erlebten Brüche über Generationen hinweg fortgesetzt, was sich bei ihrer unehelichen Tochter Carmen sowie bei deren Kindern und Kindeskindern zeigte.

7.1.5. Bildungsspezifischer Möglichkeitsraum von Nicole Schmieds Vater und dessen Frau

Die Bildungsaspiration von Jakob Weiss, dem Vater von Gabriel Weiss, lässt sich als *aufstiegsorientiert* beschreiben, da seine Eltern, welche damals in den Banat migrierten, einfache Handwerker waren und er als Arbeitersohn den akademischen Aufstieg zum Lehrer schaffte – und damit in die Klasse des Bildungsbürgertums aufstieg. Diesbezüglich war es im Rahmen des familiär Erwünschten, dass beide Söhne eine höhere Schule besuchten.

Dort konnten sie vom Bildungshabitus ihres Vaters profitieren, da es ihnen aufgrund ihrer Sozialisation vermutlich leichterfiel, mit den dort geltenden Spielregeln und institutionellen Anforderungen zurechtzukommen; denn bezugnehmend auf Bourdieu (1976, 1983, 1994, 2005) kann man davon ausgehen, dass bildungsbürgerliche Familien besser in der Lage sind, in der Primärsozialisation eine entsprechende Bildungsvertrautheit zu vermitteln, so dass diese Kinder im Besuch weiterführender Bildungseinrichtungen im Vergleich zu anderen Gruppen in der Regel größeren Profit erzielen können. Dadurch erleichterte der Bildungshabitus seines Vaters Gabriel Weiss den Zugang zu einem Gymnasium und die Bewältigung der schulischen Anforderungen. Der Bildungsprozess von Gabriel Weiss wurde aber 1944 jäh unterbrochen, indem er als 17-Jähriger kurz vor seinem Abitur stehend von der

⁷³ siehe hierzu Bourdieu (2012).

deutschen Wehrmacht eingezogen und von seinen Eltern getrennt wurde. Es folgte Gefangenschaft und Internierung. So konnte er nicht wie sein Bruder, welcher wie sein Vater Lehrer wurde, das väterliche Erbe reproduzieren. Aufgrund seiner guten serbischen Sprachkenntnisse wie auch seiner höheren Schulbildung wurde Gabriel während seiner Gefangenschaft für Bürotätigkeiten eingesetzt. Diesbezüglich konnte er sich an die von außen an ihn gestellten Anforderungen anpassen und damit seine Lage vereinfachen. Auch verhalfen ihm seine dort erworbenen Kenntnisse zu einer Anstellung als Lagerverwalter in einer deutschen Fabrik.

Dorothe Weiss, geb. Hempel, stammte aus der Oberschicht. Sie besuchte das Gymnasium und war dort eine Klassenkameradin von Gabriel Weiss. Durch den Besitz einer Ziegelei war ihre Familie sehr vermögend und gesellschaftlich anerkannt (s. o.). Da Dorothe ein Gymnasium besuchte, kann unter Berücksichtigung des zeitlichen Aspektes davon ausgegangen werden, dass ihre Familie großen Wert auf die Bildung ihrer Kinder legte und der Besuch einer höheren Schule im Rahmen des familiär Erwarteten stand. Aufgrund der politischen Situation im Banat verlor die Familie ihren gesamten Besitz. Des Weiteren starb ihr Vater bei einem Fluchtversuch. 1950 heiratete Dorothe ihren ehemaligen Klassenkameraden Gabriel Weiss, um sich, ihrer Mutter sowie ihrem Bruder im Rahmen einer Familienzusammenführung die Migration nach Deutschland zu ermöglichen. So lässt sich die Heirat unter ihrem »Stand« als ausgehandelte Notlösung (*»Deal«*) verstehen. In Deutschland wurde sie in derselben Fabrik wie ihr Mann als Lohnbuchhalterin angestellt, was sie von der Arbeiterschicht in der Fabrik abhob. Auch stellte Dorothes Tätigkeit im kaufmännischen und verwaltenden Bereich (sowie die erlernte Bürotätigkeit ihres Bruders) eine Reproduktion der damals notwendigen Verwaltungsarbeit bei Selbständigen (Ziegeleibesitzer) dar.

Dorothe sowie Gabriel hatten aufgrund ihrer familiären Herkunft und dem damit verbundenen Möglichkeitsspielraum die besten Voraussetzungen für einen sozialen Aufstieg (insbesondere Dorothe durch ihr familiäres Erbe an wirtschaftlichen sowie sozialen Gütern). Beide mussten aber aufgrund der

politischen Situation im Banat einen bildungsbiografischen sowie wirtschaftlichen Bruch erleiden.

In Deutschland versuchten sie zwar, mit ihren ihnen noch zu Verfügung stehenden Mitteln, das, was sie in ihrer Heimat (Banat) verloren hatten, wieder aufzubauen (u. a. höhere Position als Angestellte, Haus bauen), trotzdem kann vor allem Gabriel in seiner Bildungsaspiration nicht als aufstiegsorientiert angesehen werden, da er keine Bildungs- oder Weiterbildungsmaßnahmen ergriff, um damit die ihm verwehrte akademische Bildungslinie seines Vaters fortzusetzen.

7.1.6. Familiengeschichtliches Resümee und Bedingungen von Nicole Schmieds Aufwachsen

Die in dieser Arbeit ausführlich rekonstruierte Familiengeschichte von Nicole Schmied sowie der unter 7.1.4. und 7.1.5. dargestellte Habitus ihrer Eltern soll aufzeigen, in welches familiäre Milieu sie hineingeboren wurde, wie sie aufgewachsen ist und welche daraus resultierenden familiären Möglichkeitsspielräume ihr zur Verfügung standen.

Dabei zeigt sich, dass Nicole Schmied in einer Familie aufwuchs, deren Familienmitglieder durch ein diktatorisches System sowie deren Flucht daraus geprägt waren. Diesbezüglich wurden die gesellschaftlichen Bedingungen, Brüche und die Verfügbarkeit bestimmter Kapitalsorten (vgl. Bourdieu 1997) der einzelnen Elternteile dargestellt. Des Weiteren wurden einerseits das Bildungsmilieu und die diesbezügliche Bildungsorientierung des jeweiligen Elternteils dargelegt sowie sich daraus entwickelte oder auch durch äußere Bedingungen vereitelte Handlungsmöglichkeiten und den jeweiligen Umgang damit.

Um sich darüber nun einen Überblick verschaffen zu können, folgt eine kurze schematisch dargestellte Zusammenfassung der Bedingungen von Nicole Schmieds Aufwachsen:

- Beide Elternteile haben einen Migrationshintergrund und diesbezügliche Brüche erlebt. Konnten sich aber aus ihrer Fremdbestimmung (diktatorisches System) befreien.
- Nicoles Vater kommt aus einer Lehrerfamilie und dessen Frau aus der Oberschicht. Da beide aus dem Banat kommen, sprechen sie deutsch und sind als deutsche Staatsbürger anerkannt. Nicoles Vater erlitt einen Bildungsbruch, welchen er auch nach seiner Flucht nicht nachholte.
- Nicoles Mutter war durch das Regime und ihren Vater fremdbestimmt und konnte als Gastarbeiterin nach Deutschland migrieren.
- Die ungewollte Schwangerschaft der Mutter sowie das Aufwachsen als uneheliches Kind weist Parallelen zu ihrer unehelichen Cousine Carmen auf (siehe 7.1.4.)
- Es gibt ein ungewöhnliches Familienmodell, welches aufgrund ihrer familienbiografisch angelegten Entwicklung der einzelnen Familienmitglieder funktioniert.

Im Hinblick auf dieses familiär rekonstruierte Hintergrundwissen stellt sich nun die Frage, welchen Einfluss Nicoles familiäres Bildungsmilieu auf ihre Orientierungen und auf ihre vorreflexive Bildungshaltung und der daraus resultierenden Bildungsprozesse und -entscheidungen hatte. Was konnte umgesetzt und transformiert werden, welche Krisen und Brüche hatten Auswirkungen auf die Bildungsaspiration und deren intergenerationale Weitergabe?

Diesbezüglich wurden in dieser Arbeit anhand des narrativen Interviews (siehe hierzu Kapitel 6.3.) ihre biografischen Prozessstrukturen und ihren Bildungshabitus ermittelt, was im Kontext zu ihrer familiengeschichtlich entwickelten Orientierung steht.

7.2. Narrationsanalyse: Fallanalyse der Pflegemutter Nicole Schmieds

Im Folgenden werden Nicole Schmieds »objektive Daten« in einem biografischen Kurzportrait vorgestellt (7.2.1.), um dann einführend auf die Kontaktaufnahme, den Erzählimpuls und die Darstellung ihrer Geschichte einzugehen. Anhand der analytischen Abstraktion als Schritt innerhalb der Auswertungsmethode der Prozessanalyse nach Schütze (vgl. Kapitel 6.3.2.) wurde auf der Grundlage der vorangegangenen strukturellen Beschreibung die biografischen Prozesse der Erzählung rekonstruiert (7.2.2.). Diese sind in drei für diese Arbeit relevante Themenbereiche unterteilt. Hierbei wird unter 7.2.2.1. Nicole Schmieds familiärer Rahmen als Sozialisationsort und unter 7.2.2.2. ihre Bildungsverläufe dargestellt. Im Anschluss daran werden erzählstrukturelle Charakteristika sowie die biografische Gesamtformung aufgeführt, um dann den rekonstruierten Bildungshabitus von Nicole Schmied unter 7.2.4. darzustellen. Die Ergebnisse der Prozessanalyse wurden den speziell daraus konzipierten heuristischen Analysekatoren (siehe 3.5.) des biografischen Bildungshabitus zugeordnet. Danach werden die Ergebnisse der gesamten Fallanalyse im Hinblick auf Nicole Schmieds Leitorientierung (7.2.5.) dargestellt.

7.2.1. Biografisches Kurzportrait

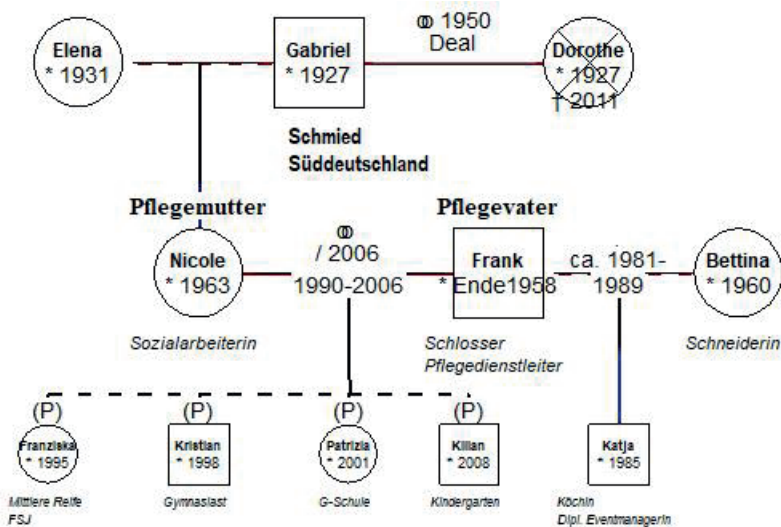


Abbildung 8: Genogramm Nicole Schmieds Familiensystem

Nicole Schmied wurde 1963 in Westdeutschland geboren. Nach der Grundschule ging sie auf ein Gymnasium. Danach studierte sie Sozialarbeit. Neben dem Studium engagierte sich Nicole im Rahmen der Studentenaktivitäten sozialpolitisch. Da sie nach ihrem erfolgreich abgeschlossenen Studium keinen Arbeitsplatz erhielt, beschäftigte sie sich weiterhin sozialpolitisch (u. a. hatte sie zwei Jahre eine ABM-Stelle für die Mittelamerikaarbeit [Interview Nicole Schmied: [103-104]). Hierbei lernte sie Frank Schmied kennen, den sie 1990 heiratete. Da Frank mit seiner ehemaligen Partnerin ein Kind hat und er den Kontakt zu seiner Tochter Katja nicht abbrechen wollte, zogen Frank und Nicole in deren Nähe. Aufgrund der dortigen Arbeitsmarktsituation beschlossen sie nach ein paar Jahren, wieder in Nicoles alten Heimatort zurückzukehren. Dort begann Nicole eine Gärtnerlehre. Nach ihrem Abschluss überzeugte sie Frank, welcher sich nach der Geburt seiner Tochter Katja sterilisieren ließ, Pflegekinder aufzunehmen. Diesbezüglich bereiteten sie alles vor, um Pflegekinder bei sich aufnehmen zu können (Umzug von WG in Wohnsiedlung, Besuch von Vorbereitungskursen). 1998 nahmen sie die knapp drei-jährige Franziska (geb. 1995)

bei sich auf. Ein bis zwei Jahre später den zehn Monate alten Kristian (geb. 1998). 2001 zog Nicoles Mutter Elena bei ihnen ein und 2004 Franks mittlerweile achtzehnjährige Tochter Katja (geb. 1985). Danach nahmen sie noch das Pflegekind Patrizia (geb. 2001) bei sich auf. 2006 trennten sich Frank und Nicole, wobei Franks Tochter Katja bei Nicole wohnen blieb. 2009 nahm Nicole dann noch Franziskas Cousin (Kind der Schwester von Franziskas Vater) Kilian (geb. 2008) als weiteres Pflegekind bei sich auf.

7.2.1.1. Einführende Bemerkungen

Der Kontakt zu Nicole Schmied kam über die Vermittlung der Pflegeelternschule e. V. zustande, welche sich in einer süddeutschen Großstadt befindet und in deren Einrichtung sich Pflegeeltern Rat und Unterstützung holen können. Dort gestattete mir die Einrichtungsleitung mein Forschungsprojekt vorzustellen. Kurz darauf rief mich Nicole Schmied an, welche vier Pflegekinder bei sich aufgenommen hat und selbst Vorbereitungskurse in der Pflegeelternschule hält und bekundete mir ihr Interesse an einem Interview.

Ebenfalls erklärten sich zwei ihrer Pflegekinder (Franziska und Kristian), welche den forschungsrelevanten Alterskriterien entsprachen (siehe unter Abschnitt 6.4.1. Sampling), zu einem Interview bereit. Da mein Forschungsinteresse dem gesamten Familiensystem galt – sprich Pflegeeltern, Pflegekinder und deren leibliche Eltern – gab sie in dem Telefonat jedoch zu bedenken, dass sie sich von ihrem Mann getrennt habe und daher nicht wisse, ob dieser sich zu einem Interview bereiterklären würde. Ebenso erschien die Bereitschaft der Herkunftseltern noch sehr fraglich. Später konnte der Pflegevater wie auch der leibliche Vater von Franziska und die leibliche Mutter von Kristian für das Interview gewonnen werden. Franziskas leibliche Mutter war durch Suizid verstorben und der leibliche Vater von Kristian war schon seit mehreren Jahren in sein Herkunftsland abgeschoben worden und stand dadurch für ein Interview nicht zur Verfügung. Da die Einwilligung der noch vorhandenen Herkunftseltern sowie der Pflegefamilie es mir ermöglichte, für

meine Untersuchung auf ein gesamtes Familien-Pflegefamiliensystem zurückzugreifen, wurde dieses zum Forschungsschwerpunkt der hier vorliegenden Arbeit.

Der Erzählimpuls (siehe unter 6.3.1. Erzähltheoretische Grundlagen) richtete sich auf die gesamte Lebensgeschichte. Daran anschließend entwickelte sich eine Geschichte, in der drei Erzähllinien zentral waren: Nicole Schmieds Herkunftsfamilie und ihre daraus bedingten Kindheitserlebnisse, ihre Bildungsorientierung und deren Verlauf sowie die Lebensgeschichte und Entwicklung ihrer Pflegekinder. Im Verlauf des Interviews wurde erkennbar, dass für Nicole Schmied ihr Leben mit den Pflegekindern im Mittelpunkt des Interviews stand und damit ihr zentrales Thema darstellte.⁷⁴ Relevante Sequenzen hierzu werden auch in der Fallanalyse des jeweiligen Pflegekindes (9.2.; 9.3.) aufgeführt, um anhand der subjektiven Erzählung zur Lebensgeschichte des Pflegekindes sowie mit Hilfe der diesbezüglichen Außenperspektive der Pflegemutter (wie auch die der anderen interviewten Familienmitglieder), mögliche und durch die Pflegefamilie in Gang gesetzte habituelle Transformations- bzw. Transmissionsprozesse aufzufinden.

7.2.2. Analytische Abstraktion

Im folgenden Abschnitt werden die Prozessstrukturen in Nicole Schmieds biografischem Verlauf herausgearbeitet, wobei auch Informationen aus dem Nachfrageteil des Interviews herangezogen werden, welche mit [NFT:] erkennbar gemacht werden. Wie schon unter 7.2. erläutert wurde, richtete sich der Fokus auf ihre familiäre Sozialisation (7.2.2.1.) und den daraus begründeten Orientierungsrahmen in Bezug auf ihren bildungsbiografischen Verlauf (7.2.2.2.). Danach wird dann unter 7.2.4. ihr Bildungshabitus dargestellt.

Die Transkriptionsregeln, die für alle Interviewpassagen gelten, sind im Anhang (siehe 13.3.) erklärt. Im Gegensatz zu den transkribierten Interviews,

⁷⁴ Siehe 7.2.3. Biografische Gesamtformung.

wird der Erzähler (E:) aus pragmatischen Gründen der Wiedererkennung mit seinem Anfangsbuchstaben abgekürzt (siehe hierzu Abkürzungsverzeichnis).

7.2.2.1. Familiärer Rahmen als Sozialisations- und Bildungsort

Eingangsnarration

N: (..) *Mhm (bejahend) (holt laut Luft) Ja, ich B_I_N 48 Jahre alt. (..) Ä_H_M meine Mutter kam als Gastarbeiterin nach Deutschland, Anfang der 60er Jahre (..) U_N_D (.) lernte damals in der Fabrik, in der sie gearbeitet hat Ä_H_M (..) meinen Vater und dessen Frau kennen, (.) die ihrerseits Ä_H_M Vertriebene war<n aus/(.) aus<m Banat (.) Ä_H_M (.) und da auch, ähm ja, des war ja schon lang< nach<m Krieg, aber D_I_E/s gehört glaub< ich schon zu meiner Biografie dazu, dass/ (holt laut Luft), dass die Beiden Ä_H viele Jahre auch Internierung hinter sich hatten und sich dann damals <n neues Leben in ((Klingelgeräusch im Hintergrund bis*)) Deutschland aufgebaut hatten. [3-12]*

So beginnt Nicole Schmied zwar das Interview, indem sie sich als Biografie-trägerin (*»ich«*) in Verbindung einer zeitlichen Fixierung (*»B-I-N 48 Jahre alt«*) einführt, geht aber ohne weitere Angaben zu ihrer Person sofort auf die Einführung ihrer Herkunftsfamilie und der durch Internierung und Vertreibung geprägten Ausgangsbedingungen ihres Vaters und dessen Frau über. Ihre Mutter, welche *»Anfang der 60er Jahre (...) als Gastarbeiterin nach Deutschland«* kam, lernt in der Fabrik, in der sie arbeitet, Frau Schmieds *»Vater und dessen Frau«* kennen, welche *»ihrerseits Ä-H-M Vertriebene war<n aus/(.) aus<m Banat.«* [3-7]

Danach erzählt sie verunsichert *»eigentlich«* und stark komprimiert, dass ihre Mutter mit ihr ungewollt schwanger wurde. Diese hätte sie aber *»dann doch«* bekommen, da ihr Vater und dessen Frau ihre Mutter und sie bei sich aufnahmen und ein Haus bauten [13-18]. Obwohl Nicole Schmieds Ausgangssituation (ungewolltes, uneheliches Kind der Mutter, Vater und dessen Frau nehmen die Mutter wegen ihr auf = Arrangement) als schwierig zu betrachten ist, besetzt sie ihre familiäre Situation positiv, da sie das *»Aufwachsen mit zwei*

Müttern, unterschiedlicher Charaktere, die sich aber gut ergänzt ham« als unterstützenden Faktor erlebt [19-20]. Dies wird auch im späteren Teil des Interviews deutlich, als sie erzählt, dass sie mit ihrer Mutter zu deren Mutter nach (spanische Stadt) ziehen musste, da die Schwester der Mutter bei einem Besuch »tödlich« erkrankte [40-43]. Bei der Schwester der Mutter handelte es sich um ihre älteste Schwester Alba, welche ausführlich unter 7.1.3.1. dargestellt wurde.

Prägendes Kindheitserlebnis

N: Ja, was in Bezug auf (.) des, dass ich später PFLEGEKINDER aufgenommen hab Ä_H_M (.), ne wichtige/wichtige Erfahrungen war< n in meiner Kindheit war zum Einen, dass meine Mutter als ich zwei Jahre alt war (holt laut Luft) nach Spanien zurückgehen wollte, weil ihre Schwester äh hier Ä_H_M (..) tödlich erkrankt war bei 'nem Besuch und Ä_H_M dann war<n wir drei Monate I_N (spanische Stadt) bei meiner Oma und da wurd< ich dann SO KRANK (holt laut Luft), dass sie in Deutschland angerufen hat, dass s<e uns wieder AB-holn soll<n (holt laut Luft). Und des WEISS ich noch wie glücklich ich da war, dass ich wieder (.) DA war. Also da war ich knapp zwei Jahre alt (holt laut Luft). Des war sicher ne G_A_N_Z äh WICHTIGE Erfahrung, dieses Gefühl entwurzelt zu sein und/ und zu spüren: »Ich verkümmer< hier!« (.) [Also, (.) JA.« [38-49]

Den plötzlichen Umzug nach Spanien erlebt Nicole SchmieD als einen von außen verursachtem frühem Wandel ihrer familiären Bezüge. Dieses Ereignis wird von ihr in Form einer Verlaufskurve (vgl. Fritz Schütze 1984: 84 ff.) beschrieben (siehe hierzu 6.3.1.). Da sie aufgrund ihres frühen Alters nur reaktiv mit den Verlust ihrer bekannten sozialen Welt und den dazugehörigen signifikanten anderen (Vater, Tante) umgehen kann, wird sie »SO KRANK«, dass ihre Mutter in Deutschland anrufen musste, was wiederum Nicole Schmieds gute und stabile Beziehung zu ihrem Vater sowie zur »Tante« aufzeigt [44-45]. Hierbei lässt die stark verdichtet erzählte Handlung den Schluss zu, dass es sich

um eine frühkindliche Erinnerung handelt, welche von einem Familienmitglied erzählt wurde (Fremderzählung). Trotzdem weist die Benennung ihres inneren Zustandes (*»Und des WEISS ich noch wie glücklich ich da war, dass ich wieder (.) da war.«*) darauf hin, dass sie sich an ihren damaligen, sie überwältigenden Entfremdungsprozess sowie an ihr wieder Heimkommen emotional erinnert [45-46]. Diese frühkindliche Erfahrung wird nochmals explizit mit dem zeitlichen Index *»also da war ich knapp zwei Jahre alt«* hervorgehoben, um dann die Sequenz in Form einer zusammenfassenden Evaluation abzuschließen. Hierbei unterstreicht sie die Bedeutung dieses Ereignisses mit wörtlicher Rede, indem sie ihre Innenwelt mit einer Metapher beschreibt: *»Gefühl entwurzelt zu sein«* und dadurch verkümmert (*»Ich verkümmere hier!«*) [46-49]. Die Metapher *»sich entwurzelt fühlen«* kann mit ihrer *»Entwurzelung«* aus der bürgerlichen, sprich bildungsorientierten Sozialisation des Vaters und der Tante in Deutschland interpretiert werden und das *»Verkümmern«* als Verkümmern ihrer in Deutschland gewährleisteten Bildungs-biografie, was ihr als uneheliches Kind in der spanischen Familie mütterlicherseits verwehrt wäre – aber auch mit dem *»entwurzelt«* werden von den zurückgebliebenen Teilen ihrer Kernfamilie.

Danach erzählt Nicole Schmied von einer weiteren prägenden Kindheits-erfahrung, bei der es um den notgedrungenen Heimaufenthalt der beiden Mädchen ihrer unehelichen spanischen Cousine Carmen geht (7.1.3.1.).

Weiteres prägendes Kindheitserlebnis

N: *Ä_H_M (4) was AUCH noch Ä_H_M für später D_A_N_N Ä_H_M WICHTIG W_A_R (..). Ich hab N_E (.) Cousine in Sp/I_N Spanien, (spricht lachend bis*) also viele Cousinen*, aber eine davon, die so 'n bisschen 's schwarze Schaf in der Familie war, (holt laut Luft) die auch unehelich war wie ICH Ä_H_M, (.) die früh geheiratet hat U_N_D Ä_H_M früh Kinder bekommen hat und als die zwei/(.) ihre ersten zwei Mädchen noch sehr KLEIN war'n (holt laut Luft) musste der Vater zum Militär und sie musste ARBEITEN in der Zeit und dann war'n die Kinder unter der Woche in NONNEN-(.) geführten HEIMEN (..) (holt laut Luft) un' ich hab' des dann in den Ferien*

(.) so 'n paar Jahre, einf/da war ich dann so sieben, acht (holt laut Luft), Ä_H_M miterlebt wie des war, wenn mer am Wochenende die Mädchen ABGEHOLT hab'n und meine jünger/also, die/die jüngere von den Beiden (holt laut Luft) die war jedes Mal wie erSTARRT.« [51-63]

Hierbei schildert sie ihre Eindrücke, die sie in den Ferien (»ging zwei bis drei Jahre S_O«) beim Abholen der Mädchen aus dem Heim bekam (»war jedes Mal wie erSTARRT«) sowie die negativen Auswirkungen des Heimaufenthaltes auf das zukünftige Leben des jüngeren Mädchens (»eigentlich kein Fuß mehr auf'n Boden BeK_O_M_M'_N«) [63-71].

Anhand dieser für sie »später« wichtigen Erfahrungen sieht Nicole Schmied ihre gewählte Studienrichtung [89-90] sowie die Aufnahme von Pflegekindern [38-39; 143-144] begründet.⁷⁵

Bildungsspezifischer Möglichkeitsraum

N: Also von daher bin ich in 'nem gutbürgerlichen Haushalt als Arbeiterkind aufgewachsen, sozusagen U_N_D (holt laut Luft) hab' davon profitiert, dass ich dadurch natürlich auch Ä_H_M gut DEUTSCH ge/Ä_H gelernt hab'. [30-33]

In der so dargestellten habituellen Abgrenzung ihres Familiensystems wird deutlich, dass sie sich emotional mit ihrer Mutter verbunden fühlt, welche aus wirtschaftlichen und politischen Gründen als Gastarbeiterin nach Deutsch-

⁷⁵ So zeigte sich auch in ihrer Wertorientierung (vgl. 7.2.4. Bildungshabitus, Wertorientierung), dass man Kinder ein behütetes Zuhause bieten muss, eine »GUTE BINDUNG (...), TREUE, ZUVELÄSSIGKEIT ...« und »Normalität« [NFT: 1541-1542], was ein Heim ihrer Meinung nach nicht leisten kann (»Un' des gibt keinen, der professionell was MACHT, weil der macht's (...) bis 's MANDAT rum isch.« [NFT.:1543-1544]). Diesbezüglich riet Nicole Schmied auch ihrer Pflegetochter Franziska von der beruflichen Orientierung als Heimerzieherin ab, da ihrer Erfahrung nach dort viel schieflaufe, was sie damit begründet, dass sie ein »... HEIMMÄDCHEN (...) relativ intensiv ...« betreut und ihre Erfahrungen bez. der Einrichtung katastrophal sind (»...da könnt' mer die WÄNDE HOCH GEH'N. Da könnt' mer 'n ((lacht beim Sprechen bis *)) SCHWARZBUCH mitschreiben.«*) [NFT: 1525-1528].

land migrierte. Andererseits aber auch mit ihrem Vater und dessen Frau, welche aus politischen Gründen aus ihrer Heimat fliehen mussten und die von Nicole aufgrund ihres familienbiografisch angelegten kulturellen Habitus als gutbürgerlich dargestellt werden, was für Nicole augenscheinlich mit deren Tätigkeit als Angestellte sowie deren Ansehen als deutsche Staatsbürger zusammenhängt. So sieht sie sich einerseits von der mütterlichen Seite her als Arbeiterkind, andererseits von der väterlichen Seite her dem Bürgertum zugehörig und von dessen kulturellen Habitus profitierend. Hierbei hatte sie unter anderem durch die Muttersprache des Vaters und der »Tante« den Vorteil »gut DEUTSCH« zu lernen, was ihr den Besuch einer höheren Schule erleichterte [32-33]. Hinzu kamen stabilisierende Faktoren wie Bildungsnähe des Vaters und dessen Frau sowie Raum (bauten ein Haus) [18]. Diesbezüglich schildert Nicole Schmied ihre Kindheit auch als positiv, indem sie berichtet, dass sie das Gymnasium besuchte und ihre Kindheit als »insgesamt ganz (...) stabILE KINDHEIT« beurteilt [33-34]. Hierbei spricht Nicole Schmied nicht über ihr eigenes Erleben ihres doch ungewöhnlichen Familienmodells, sondern stellt es stattdessen als »normal« dar. (Weitere Erläuterungen hierzu siehe unter 7.2.3.)

7.2.2.2. Bildungsverläufe und Prozesse

Schulische Laufbahn

N: M_M_M, ja dann (.) hab< ich 's Gymnasium besucht un' Abitur gemacht, mittelmäßig (holt laut Luft) un' hab' relativ früh g'wusst, dass ich Sozialarbeit studier'n will, hab' dann (5) Praktika (..) gemacht un' dann in Fr/(.) F. STUDIERT. (4) Ja, (holt laut Luft) un' hab' in der Zeit aber relativ V_I_E_L Ä_H_M (.) dann auch Ä_H_M (...) POLITISCHE Sachen gemacht und nach 'm Studium des war die Zeit wo/wo einfach VIELE kein'n Job gekriegt H_A_B_'N oder mer hat eb'n große Kompromisse gemacht und da hab' ich dann (holt laut Luft) weiter geJOBBT un' poLITISCHE (lacht beim Sprechen bis*) Sachen gemacht un'* (holt laut Luft) JA, hab' den Fuß nich' rein bekommen nach'm Studium (...) in den Beruf.« [87-97]

Ihre schulische Laufbahn erzählt Nicole Schmied stark komprimiert und beginnt mit dem Besuch des Gymnasiums [88] und ihres absolvierten Abiturs, welches sie als »mittelmäßig« bewertet [88]. Des Weiteren habe sie »relativ früh g'wusst«, dass sie »Sozialarbeit studier'n will«, was sie auch nach einem Praktikum in F. tut. Hierbei zeigt sie politisches Interesse, indem sie während ihres des Studiums »POLITISCHE Sachen gemacht« hat [89-92]. Im weiteren Verlauf des Interviews wird deutlich, dass ihr Interesse, sprich ihre berufliche Orientierung der Sozialarbeit gilt, und sie ihre politischen Tätigkeiten nach dem Studium nur als das Eingehen von Kompromissen betrachtet. So erlebt Nicole Schmied direkt nach dem Studium einen Bildungsbruch, indem sie durch außen verursachte Einflüsse (schlechte Arbeitslage) keine Stelle als Sozialarbeiterin bekommt [93-94]. Dennoch steuert sie aktiv gegen die äußeren Einflüsse an, indem sie »eb'n große Kompromisse« eingeht (»weiter geJOBBT un' poLITISCHE (lacht beim Sprechen bis*) Sachen gemacht*.«) [94-96]. Trotz alternativer Handlungsmöglichkeiten, welche sie aktiv nützt, beurteilt sie ihren Bildungsverlauf als berufliches Scheitern (»Ja, hab' den Fuß nich' rein bekommen nach'm Studium (...) in den Beruf.«) [96-97].

Danach erzählt sie, dass sie 1991 »während des Golfkriegs« [100-101] ihren »späteren Mann« kennengelernt hat und »wegen ihm (...) also für die Beziehung (zu seiner leiblichen Tochter) nach W. gezogen« ist [99-100]. Bevor sie aber näher darauf eingeht, vollzieht sie einen inhaltlichen Sprung, indem sie erwähnt, dass sie eine »ABM-SELLE« für die »Mittelamerika-Arbeit« hatte [103-104] und mit ihrem späteren Mann (»Dann war/wir war'ne Zeit lang«) in Nicaragua war [104-105], ohne weiter darauf einzugehen. Ein Bruch zeigt sich, indem sie anhand von formalen Markern wie Wortdehnungen (»U_N_D«; »D_A_N_N«), tiefes Einatmen und Räuspfern wieder zurück zu ihrem ursprünglichen Thema wechselt [105-106]. Der abrupte Themenwechsel könnte aber auch als Kondensierungszwang interpretiert werden, da Nicole Schmied im weiteren Verlauf des Interviews nichts mehr über den Nicaragua-Aufenthalt oder ihre ABM-Stelle erzählt; möglicherweise aufgrund des zeitlichen Rahmens und der von ihr beigemessenen geringen biografischen Bedeutsamkeit.

Umzug, Beziehungserhalt ihres Mannes zu seiner Tochter

N: U_N_D als wir D_A_N_N (räuspert sich) / also ich bin nach W. gegangen, weil mein/ (..) mein späterer Mann Ä_H 'ne TOCHTER HATTE. (...) (holt laut Luft) Die KATJA, (..) die W_A_R als wir uns kennenlernten fünf Jahre alt un' lebte da OBEN in der Nähe von D. un' des war ffür mich damals selbstverständlich, dass er nich' so weit weg ziehen kann (..) zu mir (..) wegen der TOCHTER // (holt laut Luft) // . [105-111]

Ihre Kindheitserlebnisse (Umzug nach Spanien, spanische Cousinen) sowie ihr Aufwachsen in einem ungewöhnlichen Familienmodell waren prägend für Nicole Schmieds weitere Orientierung. So war es für sie »damals selbstverständlich« nach W. umzuziehen, um der Beziehung ihres Partners zu seiner fünfjährigen Tochter nicht im Wege zu stehen [109-111]. Dort bemüht sie sich »für (eine gute) BEZIEHUNG« [113] zur Tochter und deren Mutter. Wie sie berichtet, gab es hierbei keinen Konkurrenzkampf zwischen ihr und seiner Ex-Freundin, »weil die beiden schon lang getrennt war'n un' des (holt laut Luft) ähm sehr ABgeklärt war.« [114-116].

Frank und Nicole verbringen ca. drei Jahre in W., bevor sie wieder zurück in ihre Heimat ziehen. Diesbezüglich erklärt Nicole, dass es ihr dort »nicht gut« ging und sie und ihr Mann durch äußere Einflüsse dort keine Zukunftsperspektive sahen [116-117]. Durch ihre Entscheidung, wieder nach (Ortsangabe) zurückzukehren, versuchen sie sich mit Hilfe des Standortwechsels neue Ausgangsbedingungen zu verschaffen. Dieser Entscheidungsschritt im Gegensatz zu der vorherigen Entscheidungsrelevanz (Nähe des Vaters zu seiner Tochter), wird von Frau Schmied anhand des Alters der Tochter (»... schon ÄLTER (...) ACHT Jahre alt ...«) [119] gerechtfertigt. Damit Nicole Schmied nicht ihr vorheriges Motiv (»für die Beziehung«) für den Umzug nach W. in Frage stellen muss, schützt sie sich und gibt die Verantwortung an ihren Mann (»... muss EINFACH jetzt oft mit'm (holt laut Luft) dann halt mit'm AUTO fabr'n, um des aufrecht zu erhalten.«) und seine Tochter ab (»... war (es) auch (..) klar jetzt kann se eigentlich au' bald mit'm ZUG ALLEINE fabr'n.«) [120-122]. Ein diesbezüglich

positiver Verlauf (*»Und dann hatt'n mer des Glück ...«*) zeigte sich darin, dass die leibliche Tochter mit ihrer Mutter *»zwei, drei Jahre später«* nach F. zog und dies von Nicole Schmied mit: *»Das war ganz schön.«* bewertet wird [123-126].

Die Zeit in W., welche sich bei Nicole Schmied als perspektivlos zeigte, kann als Motivation und Anlass ihres Veränderungswunsches gesehen werden, da sie bei ihrer Rückkehr nach F. den Drang verspürte, sich beruflich zu verändern. Hierbei verweist sie auf die Bedeutsamkeit ihres Handelns (*»... des war mir dann ganz WICHTIG«*), wobei formale Marker (*»da/, dass ich/, dass ich/ was KONKRETES mach'n ...«*) den Bruch ihrer bisherigen beruflichen Handlungsorientierung verdeutlichen [128-129]. Vermutlich lieferte ihr ihre dort erlebte Perspektivlosigkeit [117] auch Impulse zu Veränderung und den Drang nach einer Beschäftigung mit Zukunftsaussichten *»was KONKRETES machen«* [128]. Diese sucht sich Frau Schmied, indem sie eine Ausbildung zur Gärtnerin beginnt [131], welche sie auch beendet [131]. Ohne weiter konkret auf ihre Lehrzeit als Gärtnerin einzugehen, führt sie diese als Anstoß auf die Rückbesinnung ihrer Orientierung in der sozialen Arbeit [133-134]. Diesen unterstreicht sie nochmals, indem sie sich auf frühere Praktika im sozialen Bereich bezieht und ihr dortiges Engagement aufführt (*»immer so 150 prozentig«*) [136-137] sowie ihrer Identifikation als Sozialarbeiterin [138]. Zu dieser Zeit reifte in ihr auch der Familien- oder Kinderwunsch [140-141]. Hierbei zeigt sich im benannten Wunsch nach Kindern (*»oder KINDER«*) [141], dass sie schon immer mehrere Kinder aufnehmen wollte und ihr damit die Verknüpfung von Familienleben mit einer quasi-professionellen Tätigkeit als Pflegemutter gelang. Hinzu kam, dass sie in diesem Rahmen die Möglichkeit hat, Kindern aus schwierigen Verhältnissen ein Zuhause zu bieten (siehe 7.2.4. Bildungshabitus, Wertorientierung) und dabei noch relativ autonom tätig sein zu können, was im Gegensatz zu professionellen Tätigkeiten im institutionellen Rahmen steht. Diesbezüglich zieht sie ihr autonomes Handeln dem der möglicherweise anerkannteren und besser bezahlten Tätigkeit vor, was Nicole Schmied im folgenden Interview Ausschnitt belegt:

N.: *Also ich denk'/ich hab' immer wieder au' gedacht: (.) »S' isch ned UMSONDSCHD, dass ich ned im Beruf GELANDET bin, weil ich hab' einfach meine Schwierigkeit'n, wenn die Sach'n S_O (holt laut Luft) aus irgendwelch'n FORMALEN Gründ'n so und so L_A_U_F'_N oder aus DESinteresse und (holt laut Luft) des KANN ich nich'«. Also, die Möglichkeit die ich HIER hab' isch einfach, dass ich 's (.) einfach so mach' wie ich WILL (schmunzelt).*
 [NFT: 1509-1515]

Andererseits wollte sie vor der Aufnahme von Kilian, ihrem letzten Pflegekind, mehr arbeiten. Hierbei hatte sie vor, mehr im »FORTBILDUNGSBEREICH« tätig zu werden und dafür eine familiensystemische Ausbildung begonnen, welche sie letztendlich wegen Kilian abbrechen musste. Zwar relativiert sie die abgebrochene Ausbildung damit, indem sie erklärt, dass sie die Ausbildung nicht angefangen habe, weil sie sie »GANZ TOLL« fand, sondern sie »KRITISCH (.) anguck'n wollt.« Trotzdem erhoffte sie sich letztendlich, damit was anfangen zu können [NFT: 1488-1495]. Einerseits wird erkennbar, dass sie in ihrer Professionalität mit professionellen Einrichtungen konkurriert (siehe Thema Heimunterbringung und das »Kritische anguck'n« der systemischen Weiterbildung). Andererseits wird aber auch ihre wirtschaftliche Beeinträchtigung seit der Trennung von ihrem Mann (s. u.) deutlich, da sie sich rein finanziell Gedanken macht, wie es für sie weitergeht. Diesbezüglich überlegt sich Nicole, ob sie in Zukunft wieder vermehrt »Bereitschaftspflege« oder eine »RECHTLICHE BETREUUNG MACH'N soll« [1502-1504], worauf sie aber letztendlich keine Lust habe. Hierbei findet sie es für sich schwierig, wenn sie beruflich in andere soziale Bereiche hineinschaut, welche ihr nicht wirklich gefielen und in Bereichen, wo sie ihrer Meinung nach GUTE Sozialarbeiter findet, keine Chance hat (»... brauch' ich keine Illusionen haben, dass ich da JE reinkomm' (holt laut Luft), S' SCHAFF' ich einfach nich' M_E_H_R.«) [1519-1524]. Trotzdem erklärt sie hierzu, dass es nicht »UMSONDSCHT« war, dass sie nicht in ihrem Beruf »GELANDET« ist, da sie in ihrem Bereich die Möglichkeit hat relativ autonom Handeln und helfen zu können. Dies weist wiederum

Parallelen zu ihrer Mutter Elena auf, welche den Mut hatte, selbstbestimmt zu handeln und sich durch ihre Migration aus der Fremdbestimmung befreite (siehe hierzu 7.1.4.).

Da Nicole Schmieds Mann »*sich sterilisieren*« ließ nach der Geburt seiner Tochter war für sie die Option, eine eigene Familie zu gründen, nicht gegeben. Diese als Fallensituation⁷⁶ anzusehende Bedingung wird von Frau Schmied als problemlos angesehen (»*nie'n/nie'n PROBLEM*«) [143]. Stattdessen versucht sie ihren Kinderwunsch und die damit zusammenhängende soziale Aufgabe zu realisieren, indem sie ihren Mann überredet, Pflegekinder aufzunehmen [146-148]. Nicole Schmieds Idee und Bereitschaft, Pflegekinder aufzunehmen, können mit ihren schon oben angeführten Kindheitserlebnissen in Bezug gesetzt werden (»... *als Kind schon vorstellen konnte Kinder aufzunehmen'n.*«) [143-144]. Zwar schließt sie ihre Ausbildung zur Gärtnerin ab, bereitet sich aber schon währenddessen auf die Bewerbung zur Pflegeelternschaft vor, indem sie u. a. mit ihrem Mann nach einer geeigneten Wohnung sucht, zumal sie davor immer in »*WG's g'wohnt*« hatten [150-151].

Mit der Vorbereitung auf die Arbeit als Pflegemutter und der Aufnahme ihrer Pflegetochter Franziska begibt sich Frau Schmied in ein durch gesetzliche Bestimmungen, vom Jugendamt kontrolliertes Helfersystem, welches sie aber im weiteren Verlauf mit großem individuellem Spielraum für sich nutzt. So greift sie z. B. auf Kontakte zurück, welche sie während ihrer Studienzeit geknüpft hatte, indem sie ihre damalige Praktikumsanleiterin, welche Franziskas Vater »*seit JahrZEHNTEN inzwischen betreut*« über ihr Vorhaben informiert [156-157]. Die Umstände und die Anbahnung zur Aufnahme von Franziska werden von Frau Schmied als positiv geschildert, indem sie diesen als »*sehr guten Beginn*« bewertet und mit der schon vorhandenen Beziehung zum leiblichen Vater von Franziska begründet (»*W_E_I_L*«), den sie während ihres Studiums im Rahmen eines von ihr absolvierten Praktikums in der Strafvollzugsanstalt als dort Inhaftierten kennenlernte [153-155]. Auch erlebt sie die Zuweisung und Aufnahmevereinbarung von der »*zwei (.) ein Viertel Jahre*« [166]

⁷⁶ Marker, der eine negative Verlaufskurve in Gang setzen kann.

alten Franziska »*ganz zackig*« [153], da die Sozialarbeiterin, sprich ihre ehemalige Praktikumsanleiterin, schon während ihres »*Vorbereitungskurses*« den Kontakt herstellte und die Aufnahme von Franziska anbahnte [161-163]. Da Franziskas Vater ins Gefängnis musste, waren sich alle darin Involvierten einig, dass Franziskas Mutter sie aufgrund ihrer Psychose nicht mehr alleine versorgen kann [167-170].

Nach Franziskas Aufnahme erfolgte nach ca. einem Jahr die Notaufnahme von Kristian [620-623]. Im Laufe der Zeit folgten noch zwei weitere Aufnahmen von Pflegekindern. Ihre Erfahrungen, welche sie bei der Arbeit mit ihren Pflegekindern macht, teilt sie mit anderen Pflegeeltern im Rahmen der Pflegeelternschule, wo sie sich mit Vorbereitungskursen und Vorträgen engagiert. Hierbei spiegelt sich auch die professionelle Haltung von Nicole Schmied wider, indem sie meist während des Interviews eine Außenperspektive einnimmt und als Sozialarbeiterin und Expertin für Pflegekinder ihre Lebensgeschichte wiedergibt.

Trennung vom Ehemann

N.: »*Ä_H_M (4) Ja, während sie hier gewohnt hat I_S_C_H (..) MEIN MANN AUSGEZOGEN. (holt laut Luft). (.) Sie isch dann HIER GEBLIEB'N.*« [604-606]

Einen Bruch, welcher sich anhand ihrer Stockungen und Betonungen ankündigt, stellt die Trennung von ihrem Mann dar. In derselben Erzähllinie geht sie nicht weiter auf die Trennung ein, sondern leitet sofort auf dessen leibliche Tochter Katja über, welche trotz seines Auszuges bei ihr blieb. Hierbei wird erkennbar, dass Nicole Schmied den Verlust ihres Mannes kompensiert, indem sie sich um seine Tochter kümmert (siehe hierzu 7.2.4. Bildungshabitus, Lern- und Verarbeitungsstrategie). Des Weiteren nimmt sie, trotz der Trennung von ihrem Mann, noch ein viertes Pflegekind bei sich auf. Diesbezüglich habe sie dem Jugendamt »*auch noch so signalisiert, dass ich trotzdem noch eins aufneh'm würd.*«

Indem sie mit »Ja, un' dann war ich als schon ALLEIN« ihren inneren Gefühlszustand nach der Trennung von ihrem Mann reflektiert, zeigt sich im gleichen Satz ihr Umgang mit Brüchen, indem sie Verluste durch neue Beziehungsgestaltung kompensiert (»... un' dann/? hab' ich mir immer g'wünscht, dass mr mehr Kinder s/WÄREN NOCH.«) [1320-1323]. Hierbei fällt auf, dass sich Nicole Schmied keine neue Partnerschaft wünscht, sondern mehr Kinder, was die Aufgabe beinhaltet, ihnen helfen zu können, um sich somit gebraucht und nicht alleine fühlen zu müssen. Darin wird deutlich, dass Nicole Schmied ihre Elternschaft, sprich ihre Orientierung an den Kindern, vor eine Paarbeziehung stellt. Hierbei zeigen sich Parallelen zu Nicoles eigenem Familiensystem, welches sich auch nach ihr orientiert hatte.

7.2.3. Biografische Gesamtformung

Nicole Schmied fokussiert ihre Erzählung auf ihre spezifische Berufsbiografie, welche im Zusammenhang mit ihren Erfahrungen und Wirken als Pflegemutter steht. Hierbei verbindet sie Familiäres und Berufliches, wobei die Familie nicht nur ihren Beruf, sondern letztendlich ihren Lebensinhalt darstellt. Zwar erzählt Nicole Schmied von einigen Aspekten ihres Lebens, welche aber häufig in knappster Form und meist im Zusammenhang mit der späteren Aufnahme ihrer Pflegekinder stehen. So wird der Themenbereich ihrer sozialen und privaten Beziehungen meist im Zusammenhang ihrer nacheinander dargestellten Pflegekinder präsentiert, denen sie die meiste Zeit ($\frac{3}{4}$) des Interviews einräumt. Diese Fokussierung kann sicher auch als Reaktion auf die der Interviewten bekannten Forschungsfrage (Bildungsbiografien von Pflegekindern) gesehen werden. Gleichzeitig entspricht sie der von der Biografieträgerin dominant gesetzten Erzähllinie, bei der es sich um eine Erfolgsgeschichte handelt, in Bezug auf das gemeinsam gestaltete Zusammenleben und die daraus entstandene positive Entwicklung. Dies verdeutlicht insbesondere ihre Erzählkoda:

N: Un' so ham mer des dann auch ganz gut (..) HINGEKRIEGT über die JAHRE. (..). [290-291]

Hierbei dominiert in ihrer Erzählung die Präsentationslinie der Außenperspektive und nimmt damit häufig eine professionelle Wiedergabeform ein.

Nicole Schmied erzählt insgesamt sehr eloquent und elaboriert, wobei sie die chronologische Gesamtgestalt der Erzählung im Blick behält, was vermutlich mit ihrer schon routinierten Vortragstätigkeit in der Pflegeelternschule zusammenhängt. Sie durchsetzt ihre Erzählung mit Darstellungen der Innenperspektive, welche sie szenisch-dramatisch und häufig mit wörtlicher Rede darstellt. Im Gegensatz zu Abschnitten, in denen sie in sehr stark verdichteter Form erzählt, sind diese sehr lebendig und ausführlich. In diesen Segmenten zeichnen sich meist bei Nicole Schmied Wendepunkte ab.

In Nicole Schmieds Lebensgeschichte beginnen sich im familiären Rahmen früh Verlaufskurvenpotentiale (u. a. von der Mutter nicht gewolltes, uneheliches Kind, ungewöhnliches Familienmodell, bei denen beide Elternteile einen Migrationshintergrund aufweisen und Brüche erlebten, belastende Kindheitserlebnisse) abzuzeichnen. Diese kommen einerseits in der Darstellungsform ihrer Erzählung nicht zum Tragen, da sie abgesehen von ihrem ersten Kindheitserlebnis (Umzug nach Spanien), welches sie dramatisch-szenisch darstellt, eine Außenperspektive einnimmt und sich somit in ihrem Bericht über sich selbst distanziert. Diesbezüglich steht Nicole Schmieds Darstellungsform der Außenperspektive insbesondere im Zusammenhang mit ihren Vorbereitungskursen in der Pflegeelternschule, zumal es ihr anhand ihres biografischen Handlungsschemas (siehe hierzu 7.2.4.3. Biografische Lern- und Verarbeitungsstrategien) gelingt, ihre Brüche zu bewältigen.

So lässt sie z. B. in ihrer Erzählung ihr ungewöhnliches Familiensystem nicht nur als »normal« erscheinen, sondern stellt es auch als positiv und sogar gewinnbringend für sie dar, indem sie die dort gebotenen Möglichkeitsspielräume wie Bildungsnähe für sich nutzt, eine höhere Schulbildung erlangt und somit einen Bildungsaufstieg. Ihr danach absolviertes Studium kann einerseits

im Zusammenhang mit dem »Reparaturauftrag« des väterlichen Bildungsbruches gesehen werden, andererseits ihre Studienrichtung der Sozialarbeit mit ihren prägenden Kindheitserlebnissen in Zusammenhang stehen, welche einen Wandlungsprozess sowie eine Orientierung, sich für sozial Benachteiligte einzusetzen zu wollen, mit sich brachte. Des Weiteren kommt die bedeutende Rolle der Ehefrau ihres Vaters hinzu, welche es ihr ermöglichte, mit ihrem Vater sowie ihrer Mutter aufwachsen zu können.

Wie die in ihrer Erzählung dominierenden Präsentationslinie der Außenperspektive wird von ihr auch bei der Erzählung der Unterbringung von den Kindern ihrer Cousine Carmen in ein Nonnenkloster kein subjektives Erleben zum Ausdruck gebracht. Stattdessen schildert sie das für sie als bedeutsam angekündigte Erlebnis in der Außenperspektive. Es ist davon auszugehen, dass sie sich damit von den ihr, aufgrund des Umzuges ihrer Mutter nach Spanien, drohenden Parallelen zu ihrer Cousine Carmen (u. a. als uneheliches Kind stigmatisiert, bildungsfern durch geringe Bildungsmöglichkeit sowie -aspiration) distanziert. Dies ermöglicht es Nicole, ihr ungewöhnliches Familiensystem mit zwei »Müttern« als normal und hilfreich zu betrachten und sogar später als Modell für sich zu nutzen. So zeigten sich bei Nicole Schmieid im weiteren Interviewverlauf vermehrt diesbezügliche Reproduktionen bez. der Kinderaufnahme sowie der Beziehungsgestaltung zu deren Herkunftseltern.

Nicole Schmieid weist in den ermittelten Prozessstrukturen ein dominierendes biografisches Handlungsschema auf. Hierbei lässt sie sich von negativen Verlaufsprozessen nicht entmutigen, sondern sucht aktiv für sich nach Handlungsalternativen, was sich insbesondere im Umgang mit ihrer beruflichen Situation, bei Konflikten und Beziehungsabbrüchen zeigt. Des Weiteren nutzt sie ihr soziales Engagement als Verarbeitungsstrategie.

Nicoles Orientierung und ihr daraus begründetes Handeln wurde auf der einen Seite vom Bildungshabitus ihres Vaters und dessen Frau geprägt, deren Ressourcen es ihr ermöglichten, eine höhere Schule zu besuchen und ein Studium zu absolvieren, welches ihrer frühzeitigen beruflichen Orientierung entsprach. Diesbezüglich hat Bildung für sie einen hohen Stellenwert. Das zeigt

sich, indem sie ihr praktisches Handeln im institutionellen Rahmen mit theoretischem Wissen untermauert. Später leistet sie selbst Bildungsarbeit für sozial Benachteiligte und aus bildungsfernen Herkunftsfamilien stammende Kinder. Auch werden Konflikte und eigene Schwächen von Nicole Schmied (lern)biografisch reflektiert, wobei sie neue Erkenntnisse und ihre daraus gewonnene Handlungskompetenz mit anderen Pflegeeltern im Rahmen der Pflegeelternschule teilt (siehe 7.2.4. Bildungshabitus)

Auf der anderen Seite prägte sie das Modell ihrer »Tante« und die mütterliche Seite ihrer Familie, bei denen sie durch den Heimaufenthalt der beiden Kinder ihrer Cousine Carmen erkennen konnte, was für eine zentrale Rolle familiärer Halt für die Entwicklung und Gesundheit bei Kindern spielt, zumal sie dies als Kind durch den damaligen Umzug nach Spanien am eigenen Leib zu spüren bekam. Ihre diesbezüglichen Wandlungsprozesse werden von ihr später durch ihre Studienrichtung [89-90] und der Aufnahme von Pflegekindern [144] in ein biografisches Handlungsschema umgesetzt.

7.2.4. Bildungshabitus

Nachdem in Abschnitt 7.2.2.1. der Fallstudie Nicole Schmieds familiärer Rahmen, in Bezug auf ihren dort rekonstruierten bildungsspezifischen Möglichkeitsraum (familiär erworbener Bildungshabitus), dargestellt wurde und unter 7.2.2.2. ihre Bildungsverläufe und -prozesse, wird nun unter 7.2.4. Nicole Schmieds rekonstruierter biografischer Bildungshabitus aufgeführt, indem er den unter 3.5. erläuterte Analysekatoren zugeordnet wird.

7.2.4.1. Bildungsaspiration

Die Bildungsaspiration von Nicole Schmieds Vater und dessen Frau zeigte sich, indem sie beide das Gymnasium besuchten, sprich eine höhere Bildung anstrebten. Dies hatte auch Einfluss auf die Bildungsaspiration von Nicole, welche ebenfalls das Gymnasium besuchte und danach studierte, was ihrem Vater aufgrund der politischen Situation verwehrt blieb und Nicole Schmied

stellvertretend umsetzte. Aber auch Nicoles Mutter Elena weist, wie unter 7.1.3. beschrieben, eine in ihrer Herkunftsfamilie angelegte Aufstiegsorientierung auf, wodurch sie der Aufstiegsorientierung ihrer Tochter nicht im Wege stand.

Nicole Schmieds Motivation und Beweggründe für ihren späteren Berufswunsch sowie ihren Bezug, dazu später Pflegekinder aufzunehmen, lässt sich an zwei für sie bedeutsame Episoden aus ihrer Kindheit festmachen (siehe 7.2.2.1. Familiärer Rahmen als Sozialisations- und Bildungsort).

Zum einen erlebt sie den Umzug nach Spanien als ein von außen verursachtes Ereignis, bei dem sie sich hilflos und entfremdet fühlte. Später musste sie in ihren Ferien miterleben, welche Auswirkungen der Heimaufenthalt auf die beiden Töchter ihrer unehelichen spanischen Cousine hatte. Aufgrund dieser Erlebnisse erfährt Nicole Schmied einen Wandlungsprozess, welcher sich richtungsweisend auf ihre Bildungsaspiration und Wertorientierung auswirkt und von ihr im späteren Interviewverlauf, durch ihre Studienrichtung und der Aufnahme von Pflegekindern aktiv umgesetzt wird.

Des Weiteren lässt sich eine Annäherung an das ihrem Vater vererbte berufliche Erbe erkennen, indem Nicole Schmied zwar nicht Lehramt als Studienfach wählt, aber die doch damit disziplinar eng verwandte Sozialarbeit, und somit versucht, den bildungsbiografischen Bruch des Vaters zu reparieren.

Außerdem zeigt sie non-formale Bildungsbestrebungen, indem sie sich auch während ihres Studiums politisch engagiert. Später nutzt sie ihre Vorbereitung und die Erfahrungen, welche sie mit ihren Pflegekindern sammelt, indem sie selbst Vorbereitungskurse für Pflegeeltern in der Pflegeelternschule e.V. anbietet. Sie nutzt dort auch bestehende Angebote für sich und ihre Pflegekinder [1007-1013].

7.2.4.2. Wertorientierung

Dass Nicole Schmied nach ihrem Abitur studiert und somit eine akademische Richtung einschlägt, zeigt, dass sie ihre Fachrichtung theoretisch untermauert,

was die Wertvorstellung ihres Vaters und dessen Frau in Bezug auf Bildung und Qualifikation widerspiegelt.

Sie konnte anhand ihrer Kindheitserlebnisse erkennen, wie wichtig familiärer Halt und ein förderndes familiäres Umfeld ist. Hierbei musste sie nicht als »*uneheliches Kind*« in Spanien bleiben und entging dadurch dem naheliegenden Schicksal ihrer unehelichen Cousine Carmen [52-56]. Stattdessen wurden sie und ihre Mutter wieder zurück in den »Schoß« ihres Vaters und dessen Frau geholt, wobei Nicole von deren Bildungshabitus profitieren konnte. Nicole Schmieds absolviertes Studium im Bereich der Sozialarbeit bietet ihr die Möglichkeit, sozial Benachteiligten eine Plattform zu schaffen, so wie sie und ihre Mutter dies durch ihren Vater und dessen Frau erlebten. Diesbezüglich lässt sie auch die Beziehung ihres Mannes zu seinem leiblichen Kind nicht abbrechen, sondern zieht sogar noch in dessen Nähe. Später nimmt sie sogar seine Tochter bei sich auf. Des Weiteren lässt sie die Beziehung ihrer Pflegekinder zu deren Herkunftseltern nicht abreißen, sondern bemüht sich um ein gutes Verhältnis zu ihnen, so wie auch sie damals die Möglichkeit erhielt, bei ihrer Mutter wie auch bei ihrem Vater und dessen Frau aufwachsen zu dürfen.

Ihre daraus resultierende Orientierung wird noch unterstrichen, indem sie sogar in ihren Vorbereitungskursen versucht, anderen Pflegeeltern nahezu bringen, dass diese nicht ihren Pflegekindern die leiblichen Eltern vorenthalten sollen. Dies wird vor allem in ihrer folgenden Argumentation ersichtlich:

N: Des war mir ganz wichtig un' des isch was, was ich (..) ja bei mein'n GANZEN KINDERN wichtig find', dass da des/ des Verhältnis zu'nander einfach STIMMT und (holt laut Luft) Ä_H_M ja, was ich auch versuch' immer wiedda auch so weiter zu geben (.). Also ich mach' ja Vorbereitung/ oder hab' (..) lange Jahre Vorbereitungskurse gemacht und des isch immer so DIE Geschichte die ich erzähl', weil ich denk' (holt laut Luft) des neh'm'n die Menschen vielleicht mit, weil se als (..) am Anfang S_O voll Vorbehalte sind und so viel (..) WUT auf D_I_E abgebenden Eltern, was die alles GEMACHT H_A_B'_N un' so viel UNVERständnis da isch, wo ich (holt laut Luft) denk': »Mensch (..) wenn se

mal ganz weg sin' dann FEHLEN SE, (.) egal was war.« Un' sie ham den Kindern einfach vieles gegeb'n und ich weiß das (holt laut Luft) (.) Also ich weiß ja wie ÄHNLICH die beiden sie sich sind und (4) JA, des isch 'n Teil von IHR und wie soll ich den nich' (4), nich' LIEB'N? (..) Isch doch 'n Teil von mei'm Kind (...) (holt laut Luft) (.) [369-383]

Hiermit wird auch deutlich, dass Nicole Schmied in ihrer Funktion als Pflege-mutter nach dem von Schattner (1987) dargestellten Ergänzungsfamilienkonzept arbeitet.

So richtet sich Nicole Schmieds Wertorientierung zum einen danach, den Kindern, welche aufgrund ihrer schwierigen familiären Situation keinen Halt mehr haben, ein Zuhause zu bieten, hierbei aber auch den Kontakt zu deren »Wurzeln« (sprich Herkunftseltern) zu pflegen und nicht bei auftretenden Schwierigkeiten die Beziehung abbrechen zu lassen, sondern einen guten Weg miteinander zu finden (»Da geht es net drum des ABZUbrech'n, sondern es geht drum die richtige Form zu finden.«) [282-284]. Andererseits hat die Förderung von Bildung bei Nicole Schmied einen zentralen Stellenwert. So versucht sie ihren Pflegekindern beim Erwerb von formaler Bildung zu helfen, indem sie ihnen Zugänge zur non-formaler Bildung (Musizieren, Theaterspielen, Kinderbetreuung, Förderung der sozialen Kompetenz durch Kontaktmöglichkeiten zu Gleichaltrigen usw.) ermöglicht, was ihnen wiederum den Zugang zum formalen Bildungserwerb erleichtern soll [NFT:1740-1749].

Aufgrund ihrer Kindheitserlebnisse wurde für Nicole Schmied ein »Zuhause« zu haben ein zentrales Grundbedürfnis, was ihrer Meinung nach niemanden verwehrt werden dürfe. Hierbei erklärt sie im unten aufgeführten Interviewausschnitt, wie wichtig für sie ein Zuhause war und für jeden ist, wobei sie sich auf ihre Kindheit bezieht und das ungewöhnliche familiäre Zusammenleben mit zwei Müttern. Trotzdem bewertet sie dies für sich als positiv, da sie »immer« ein Zuhause hatte, welches sie jetzt auch ihren Pflegekindern bietet (hierbei sind Parallelen zu Nicole Schmieds damaliger familiären Konstellation zu erkennen).

N.: »Un' des isch, denk' ich, schon da. Wir ham 'ne große Zusammengehörigkeit. (..) Des isch vielleicht was, was ich au' no'mal S_O (..) für meine KINDHEIT nochmal sagen kann, was mich (5) GEPRÄGT hat für des, was ich HEUTE mach' (holt laut Luft), dass ich (...) NIE (..) in Frage stellen musste, dass ich in meinem ZUHAUSE bin. Also (..) uns/mein Zuhause war S_E_H_R speziell immer. Also (..) s'war WIRKLICH SEHR SPEZIELL, (..) so wie's bei uns zuhause lief. (holt laut Luft) Und meine Tante isch au' 'n (..) SEHR SPEZIELLER MENSCH, A_B_E_R (...) Ä_H_M (..) ich war (..) IMMER zuhause (5). Es war IMMER MEIN ZUHAUSE un' es gab KEINE Schublade, die nich' AUCH ZU MIR gehört hätte im Haus. Und (holt laut Luft) (..) des isch glaub' ich was GANZ WICHTIGES für Kinder, weshalb ich H_E_I_M_E, die Vorstellung von Heim'n oder wenn ich was über Heimkinder mitkrieg' Ä_H_M (..) des schlecht ertrag', weil ich denk' (holt laut Luft) des isch 'n GRUNDRECHT, des jedes Kind hat sagen zu dürf'n: »Ich BIN ZUHAUSE!« [790-804]

Als »ganz wichtig(er)« Einfluss sieht Nicole Schmied hierbei das »UMFELD« als »BASIS« für ein »geborgenes Zuhause mit 'ner gut'n NACHBARSCHAFT, M_I_T Ä_H_M relativ W_E_N_I_G Ä_H SCHWIERIG'N EINFLÜSS'N« an [NFT: 1731-1734].

So wird auch anhand des Beobachtungsprotokolls erkennbar, dass die Pflegeeltern aufgrund der Entscheidung Pflegekinder aufzunehmen, einen Wohnort mit vielen jungen Familien in ruhiger Lage gewählt hatten (gutes Umfeld) und somit diesen Kindern ein »behütetes« Zuhause bieten zu können (siehe 7.1. Individueller Bildungshabitus, analytisches Vorgehen).

7.2.4.3. Biografische Lern- und Verarbeitungsstrategien

Nicole Schmied nutzt das institutionelle Bildungsangebot für ihr Bildungsinteresse, indem sie Sozialarbeit studiert. Hierbei flankiert sie ihren Bildungsprozess nicht nur mit einem formalen, sondern auch mit einem non-formalen Lernprozess, indem sie sich neben dem Studium sozialpolitisch engagiert. So

lässt sie sich auch nicht entmutigen, als sie einen bildungsbiografischen Bruch erlebt und nach ihrem Studium keine Stelle als Sozialarbeiterin bekommt. Stattdessen geht sie Kompromisse ein und sucht für sich nach Handlungsalternativen. Hierbei engagiert sie sich z. B. politisch, so dass sie unter anderem eine ABM-Stelle für die Mittelamerikaarbeit erhält. Des Weiteren zeigt sie aktive Bildungsentscheidungen, indem sie sich später an die gegebenen Umstände (keine Anstellung in ihrem Fachbereich) anpasst und etwas für sie »KONKRETES« in Form einer Gärtnerlehre absolviert. Sie merkte aber während ihrer Umorientierung, sprich Ausbildungszeit, dass sie nicht hundertprozentig hinter dem Beruf steht und dadurch zu ihrer ursprünglichen Wert- und daraus resultierenden Bildungsorientierung zurückkehrt.

*N.: (...) Ä_H_M was aber klar war, dass mer mit 30 einfach nich' mer mit HERZ U_N_D (...) ffff/ allen Sinnen einfach 'n neuen Beruf wird. Also, ich hab' dann schon g'merkt, ich bin (lacht beim Sprechen bis *) Sozialarbeiterin* (.) [durch un' durch. [131-134]*

Ihr zu dieser Zeit reifender Kinderwunsch und ihre daraus begründete Aufnahme von Pflegekindern ermöglichten ihr eine Tätigkeit im sozialen Bereich, sprich sich in ihrer sozialarbeiterischen Identität selbst zu verwirklichen. Für die Aufnahmebedingungen greift Nicole Schmied auf soziale Kontakte aus ihrer Studienzeit zurück und nutzt diese [157-162].

Die Erfahrung, welche sie mit ihrem ersten Pflegekind Franziska machte, stellt eine zentrale Erkenntnis für Nicole Schmied dar. Diesbezüglich beurteilt sie die anfänglichen wöchentlichen Besuche bei Franziskas Mutter als »viel zu viel Kontakte natürlich g'habt, (.) damals.« Ihr damaliges Handeln rechtfertigt Nicole mit Ihrer »GUTMÜTIG(KEIT)« und ihrer fehlenden Erfahrung (»DACHTE auch, (.) dass es so richtig isch.«), bis sie im Laufe der Jahre diesbezüglich einen Wandlungsprozess erlebt, indem sie merkt »Des isch viel zu viel!« [234-239]. Hierbei unterstreicht sie die Bedeutsamkeit ihrer Erkenntnis anhand der wörtlichen Rede und belegt damit, dass Franziska »nicht zur Ruben«

kam, »weil die Mutter auch SEHR an ihr gebangen hat« und da sie nicht loslassen konnte mit (»Und bald kommsch du heim un' ich bin aber deine RICHTIGE Mama!«) verunsicherte. Demzufolge reduzierten die Pflegeeltern den Kontakt zur Mutter (»... im Lauf der Jahre auf einmal im Monat.«) [240-245].

Hinzu kam die psychische Krankheit von Franziskas Mutter. Bevor sie über die Besuche von Franziskas Mutter bei sich erzählt, nimmt sie vorweg, dass sie diese aufgrund ihrer Symptomatik (»Un' da war sie SEHR äb PSYCHOTISCH...«) häufig »kaum ertr(u)g« und sie das Gefühl hatte: »AH! Ich lass' se grad durchlaufen ins Kinderzimmer, weil sie isch mer ZUVIEL!« [247-250]. Trotzdem versucht sie den Umgang von Franziskas Mutter mit ihrer Tochter schön zu gestalten, indem sie »Keksle und Saft« in Franziskas Kinderzimmer brachte, diese aber schon nach einer halben bis dreiviertel Stunde auf ihre Mutter aggressiv und vermeidend reagierte (»... isch die dann angegangen ne un' isch WEG un' wurd' garschtig un' isch (unn.) zu ihren FREUNDINNEN oder hat's ganze Haus voll g'macht mit Kindern.«) [254-257]. Diesbezüglich versuchte Nicole Schmied »e'n paar Mal« Franziskas Benehmen gegenüber ihrer Mutter »Z_U MASSREGELN«, erfährt dann aber in ihrer Wahrnehmung eine Veränderung, indem es ihr »wie Schuppen von den Augen g'fall'n isch: (.) »ICH ertrag' des ja fascht nich' un' dann lass' ich des KIND allein (holt laut Luft) in der Situation.« Diesbezüglich beurteilt sie die Situation für Franziska als unerträglich (wie auch für jeden Erwachsenen), da sie ungefiltert dem psychotischen Erleben und Handeln ihrer Mutter ausgesetzt wurde und erkannte, dass es keiner aushält »ohne sich irgend'ne SCHUTZMAUER zu bauen zwischen SICH un' diesen (..) WAHN, sozusagen.« [258-266]. Als Frau Schmied dies erkennt, »VERÄNDERT« sie das Besuchsetting, indem sie mit Franziska und den restlichen Pflegekindern Franziskas Mutter besuchen, welche im »Betreten Wohnen« untergebracht war [267-268].

Abschließend beurteilt sie die Erfahrung mit Franziskas Mutter als ganz »WICHTIGER Lernschritt damals« im Umgang mit ihr und für alle weiteren Pflegekinder und deren Herkunftseltern (»... war ja die ERSCHTE.«) und dass sie das »dann auch ganz gut (...) HINGEKRIEGT (haben) über die Jahre« [288-291]. Nicole Schmieds Erfahrungen ermöglichten ihr, autonom zu handeln

und Klarheit bezüglich der weiteren Unterbringung von Franziska gegenüber ihrer Mutter zu schaffen. Des Weiteren nutzt sie ihre Erkenntnisse für ihre weitere Tätigkeit mit Pflegekindern und untermauert dies mit ihren positiven Erfahrungen, welche sie bei ihren eigenen und anderen ihr bekannten Pflegekindern (welche sie im Rahmen der Pflegeelternschule berät und begleitet) machte [274-282].

Des Weiteren nutzt sie insbesondere ihr soziales Engagement als Verarbeitungsstrategie, um damit eigene Konflikte sowie Brüche (u. a. Herkunftsfamilie, Scheitern der Bildungskarriere, Trennung vom Ehemann) zu bewältigen. Dies wird z. B. deutlich, indem sie im selben Erzählverlauf unter Stockungen und Betonungen den Auszug ihres Mannes und im Gegenzug dazu den Verbleib ihrer Stieftochter erzählt. Hierbei ist ihre einzige Beurteilung zum Auszug ihres Ehemannes, dass die Stieftochter nicht darunter zu leiden hat, wenn ihr Mann ihrer Meinung nach egoistisch handelt (*»Also s'war für sie an' klar, dass sie (..) hierbergehört. Wenn der Papa macht, was er will, dann hat des mit ihr erschd mal ned so viel zu tun.«*) [608-610]. Auffallend ist, dass ihre Stieftochter Katja, gleich wie ihre Pflegekinder, eine psychisch kranke Mutter hat [574-575]. So nimmt sie diese wie auch ihre Pflegekinder auf und unterstützt sie anhand von Beziehungsaufbau und Stabilisierung (*»Des heißt, wenn se NICH' irgendwo AUS WAR, dann hat se mir bis nachts um drei die Ohren voll gequatscht.«*) [592-594]. Im weiteren Verlauf zeigt sich bei Katja eine Bildungsaspiration sowie eine Aufstiegsorientierung:

N.: *Ä_H_M (5) Un' hatte einfach noch zwei, drei Jahre RUHE U_N_D (.) SCHULE fertig mach'n und (.) dann überleg'n, was se MACHT (.) (unn.) Kochlehre gemacht un' dann während der Kochlehre isch se irgendwann dann in den Betrieb gezog'n. (holt laut Luft) Un' jetzt studiert se in F. [600-604]*

Deutlich wird hierbei, dass Frau Schmieid mit der Aufnahme ihrer Stieftochter aktiv wird und anhand ihrer Unterstützungsleistung für die Stieftochter sowie

der Pflegekinder ihre Brüche und Schicksalsschläge kompensiert, was sich insbesondere bei der Trennung von ihrem Mann zeigte. So nimmt sie auch erst wieder im Nachfrageteil Bezug auf ihre Trennung, indem sie zugibt, dass sie diese »*schon GEKRÄNK*« hat, ihren Bruch aber sofort damit rechtfertigt, indem sie ihren Mann als »*REISENDER*« charakterisiert und sich hierbei vorbehält, dass sie dies letztendlich vorher hätte »*wiss'n könn*« [NFT: 2073-2076].

7.2.5. Leitorientierung von Nicole Schmied

Obwohl sich in Nicole Schmieds Prozessverläufen häufig Konflikte und Brüche zeigen, lässt sie sich nicht entmutigen, sondern sucht für sich nach Handlungsalternativen. Hierbei nutzt sie insbesondere ihr soziales Engagement sowie ihre aktive neue Beziehungsgestaltung bei Verlusten als Verarbeitungsstrategie (siehe 7.2.4.3. Biografische Lern- und Verarbeitungsstrategien). Diesbezüglich zeigt sie trotz häufiger Verlaufskurvenpotenziale ein vermehrtes biografisches Handlungsschema.

So kann bei Nicole Schmied das ungewöhnliche Familienmodell und der dort erworbene Bildungshabitus sowie ihre prägenden Kindheitserlebnisse als Leitorientierung für ihr späteres Engagement und ihre Arbeit mit sozial benachteiligten Kindern wie auch für ihren aktiven Umgang mit Konflikten betrachtet werden. Hierbei weist sie eine schon frühzeitig angelegte Bildungsaspiration auf, welche ihr einen Bildungsaufstieg ermöglicht, den sie anhand einer höheren Schulbildung und eines Studiums mit sozialarbeiterischem Schwerpunkt, umsetzt. Die Wahl ihres Studienfaches kann hierbei im Zusammenhang mit dem Reparaturversuch des bildungsbiografischen Bruches ihres Vaters gesehen werden, andererseits als Verarbeitungsstrategie ihrer eigenen Erlebnisse und Brüche.

Trotz ihres erlangten akademischen Grades konnte Nicole aufgrund der damaligen Arbeitsmarktsituation keine herkunftsaffine Position erreichen (siehe 7.2.4.1. Bildungsaspiration). Zwar startete sie den Versuch, sich mittels

einer Gärtnerlehre beruflich zu etablieren, was aber letztendlich mit ihrer Leitorientierung und ihrer daraus begründeten Identifikation als Sozialarbeiterin kollidiert (siehe hierzu 7.2.2.2. sowie 7.2.4.3. Biografische Lern- und Verarbeitungsstrategien). Mit der Aufnahme von Pflegekindern findet sie letztlich für sich einen Weg, sich als Sozialarbeiterin zu etablieren und damit die Möglichkeit, selbstbestimmt mit sozial benachteiligten Kindern zu arbeiten. Hierbei legt sie nicht nur Wert auf die Förderung und Stabilisierung der Kinder, sondern auch auf den Einbezug von deren Herkunftseltern (siehe 7.2.4.2. Wertorientierung).

7.3. Individueller Bildungshabitus des Pflegevaters Frank Schmied

Wie schon in Abschnitt 7.1. erörtert wurde, muss für die Analyse der Entwicklung eines individuellen Bildungshabitus vorab eine Mehrgenerationenperspektive eingenommen werden. Nachfolgend wird daher die Familiengeschichte des Pflegevaters Frank Schmied rekonstruiert. In Abschnitt 7.3.1. werden zunächst die Familienmitglieder seines Familiensystems ausführlich vorgestellt. Danach wird in Abschnitt 7.3.2. und 7.3.3. auf den daraus eruierten bildungsspezifischen Möglichkeitsraum seiner Eltern eingegangen, um daran anschließend die inkorporierten Bedingungen von Frank Schmieds Aufwachsen im Abschnitt 7.3.4. darzustellen. Abschließend erfolgt in Abschnitt 7.4. die Fallanalyse Frank Schmieds mit dem Hauptaugenmerk auf seinen Sozialisationsprozessen und Bildungsverläufen sowie seinen daraus resultierenden Bildungshabitus.

7.3.1. Familiengeschichte von Frank Schmied

Datengrundlage der Familiengeschichte bildet ein telefonisches Interview (Eruierung der »objektiven« Daten) mit ihm sowie seiner Mutter Margarethe

Schmied. Bei Informationslücken, die seine Familienrekonstruktion gravierend beeinträchtigten, wurde notfalls auch das mit Frank Schmied geführte narrative Interview genutzt. Die eruierten »objektiven Daten« wurden dann einer Genogrammanalyse unterzogen, um anhand dessen Frank Schmieds Familiengeschichte zu rekonstruieren (siehe hierzu 6.2.).

7.3.1.1. Frank Schmieds Familiensystem väterlicherseits

Frank Schmieds Großeltern

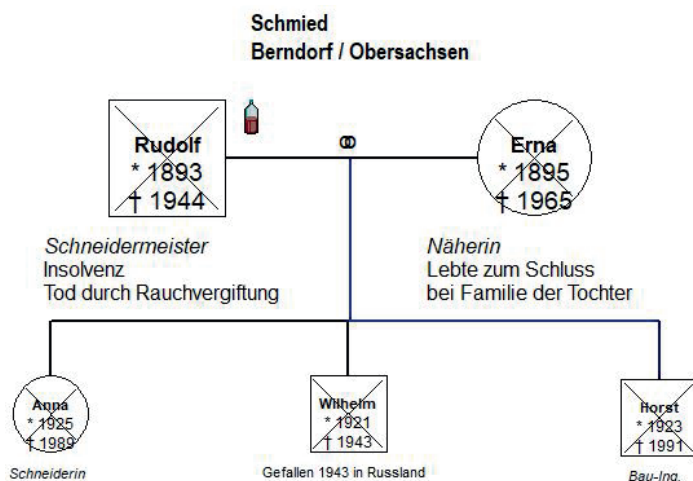


Abbildung 9: Genogramm Frank Schmieds Großeltern

Ca. 1893 wird Rudolf Schmied, der Großvater von Frank Schmied, geboren. Er heiratet ca. 1919 und hat mit seiner Frau Erna Schmied zwei Söhne und eine Tochter. Die Familie lebt in B., wo Rudolf Schmied selbständig als gelernter Schneidermeister arbeitet. Seine Frau unterstützt ihn hierbei als Näherin. Rudolf Schmied stirbt mit ca. 51 Jahren (1944) an einer Rauchvergiftung.

Die Gegend, aus der Rudolf Schmied stammt, ist ein kleines, unbekanntes Dorf in Obersachsen. Den Ort findet man lediglich im Geografisch-Topografischen Lexikon von Obersachsen⁷⁷; Er ist dort zwar aufgeführt, wird aber nicht weiter beschrieben. Dies lässt darauf schließen, dass sich das Dorf im ländlichen Raum befindet und aus ein paar verstreuten Häusern besteht, bzw. bestand. Hierbei stellt sich die Frage, warum sich Rudolf Schmied in einer so schwach besiedelten Gegend als Schneidermeister selbständig machte. War dies die einzige Möglichkeit für ihn, Arbeit zu finden oder sich in der Selbständigkeit zu verwirklichen oder war es seine Heimatverbundenheit, welche ihn an diesem Ort hielt? Bekannt ist nur, dass Rudolf Schmied wenig erfolgreich mit seiner Schneiderei gewesen ist und insolvent ging sowie Probleme mit Alkohol hatte.

Hierbei darf man aber nicht die Lebensumstände sowie die wirtschaftliche und gesellschaftliche Situation im nationalsozialistischen Regime außer Acht lassen, mit der Rudolf Schmied konfrontiert war.

Exkurs: Wirtschaftliche und gesellschaftliche Situation im nationalsozialistischen Regime

Ein Artikel aus der Bundeszentrale für politische Bildung 2014c zeigt die damalige Situation von Kleinbetrieben auf und wirft damit einen anderen Blickwinkel auf Rudolf Schmieds Situation.

»Die Kriegswirtschaft brachte neue Gefährdungen für den Mittelstand und hier insbesondere für die leistungsschwachen Kleinbetriebe, waren doch nun vermehrt Schließungen von Geschäften und Betrieben

⁷⁷ GEOGRAFISCHES STATISTISCH-TOPOGRAPHISCHES LEXIKON VON OBERSACHSEN UND DER.-GoogleBooks [Zugegriffen am 06.07.2014].

an der Tagesordnung. Das Regime verstärkte damit, was es zu bekämpfen versprochen hatte: den gesellschaftlichen Wandel von einer kleingewerblich mittelständischen Ordnung zu einer großwirtschaftlichen Struktur« (Thamer 2005: 8).

Zwar wurden die Warenhäuser, welche eine starke Konkurrenz für die kleinen Geschäfte darstellten, höher besteuert, blieben aber für die Wirtschaft unentbehrlich. Stattdessen kam es zur Aufgabe vieler Kleinbetriebe, was mitunter mit den fehlenden Arbeitskräften sowie dem Wirtschaftsdirigismus zusammenhing, der gezielt auf die Rüstungsindustrie und somit auf den geplanten Krieg abzielte (ebd.). Diesbezüglich kann davon ausgegangen werden, dass Rudolf Schmieds Insolvenz und seiner daraus begründeten Geschäftsaufgabe auch mit der damaligen Wirtschaftspolitik in Verbindung gebracht werden kann.

»Die totale Durchdringung von Wirtschaft und Gesellschaft durch Wirtschaftslenkung und Zwangsorganisation der Arbeiter und Angestellten diente noch einem anderen Zweck: Sie schuf die Voraussetzungen für den geplanten Krieg« (ebd.: 1).

—

Nicht bekannt ist die nähere Unfallursache, an der Rudolf Schmied schon mit 51 Jahren verstarb. Bekannt ist aber, dass er kein Kriegsoffer war, da er laut der Befragten zu alt gewesen sei, um eingezogen zu werden. Auch habe er sich die Rauchvergiftung nicht durch Bombenangriffe zugezogen. Es kann auch nicht davon ausgegangen werden, dass sein Haus abbrannte, da ein Teil der Familie immer noch dort wohnt. Zu überlegen wäre, ob sein Unfall mit seinem übermäßigen Alkoholkonsum und einer daraus rührenden Unachtsamkeit (z. B. einschlafen mit brennender Zigarette) in Verbindung gebracht werden

kann. Denkbar wäre aber auch ein Zusammenhang mit dem Verlust seiner Selbständigkeit oder mit seinem im Krieg gefallenen ältesten Sohn Wilhelm. Da sich niemand an die näheren Umstände von Rudolf Schmieds frühen Tod erinnern kann, könnte auch auf eine suizidale Handlung geschlossen werden.

Frank Schmieds Onkel Wilhelm

Wilhelm Schmied (geb. 1921) ist der erstgeborene Sohn von Rudolf und Erna Schmied. Von ihm ist nur bekannt, dass er 1943 im Alter von 22 Jahren an der Ostfront, sprich in Stalingrad, fällt.

Mit dieser Gegebenheit rückt nochmals verstärkt die Komponente eines traumatisch belasteten Familiensystems in den Vordergrund. Zum einen durch die Geschäftsaufgabe und den damit verbundenen Geldsorgen, der Alkoholproblematik des Vaters und zuletzt dessen frühem Tod. Zum anderen durch die Lebensumstände im nationalsozialistischen Regime, der Kriegszeit⁷⁸ und dem dadurch erlittenen Verlust des ältesten Sohnes sowie den späteren Einzug des jüngeren Sohnes.

Frank Schmieds Tante Anna und deren Familie

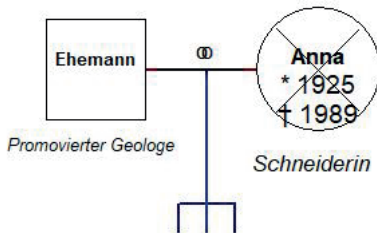


Abbildung 10: Genogramm Tante Anna und deren Familie

⁷⁸ Rudolf sowie Erna Schmied erlebten beide Weltkriege. Als der 1. Weltkrieg 1914 begann, war Rudolf Schmied 21 Jahre alt. Es liegen keine Daten vor, ob er eingezogen wurde, aber schon deshalb kann davon ausgegangen werden, dass dies nicht der Fall war.

Anna Schmied (geb. 1925) bleibt der beruflichen Linie ihres Vaters treu, indem sie eine Ausbildung zur Schneiderin absolviert und in diesem Berufsfeld tätig ist. Sie lebt mit ihrem Mann, mit dem sie zusammen drei Kinder hat und welcher als promovierter Geologe tätig ist, im elterlichen Haus, zusammen mit ihrer Mutter Erna. Anna Schmied stirbt 1989.

Bei Anna Schmied zeigt sich das Muster der elterlichen Linie, indem sie beruflich wie örtlich in die Fußstapfen des Vaters trat. Dies wird auch deutlich, als ihr Bruder Horst mit Frau und Kind in den Westen floh und die Familie zu überreden versuchte, sich ihnen anzuschließen, was diese aber strikt ablehnte. Laut der Befragten ist es dadurch zu einem familiären Zerwürfnis gekommen, was einen erneuten familiären Bruch zur Folge hatte, da sie durch den Mauerbau sowie die reglementierte Ausreiseerlaubnis keine Möglichkeit hatten sich zu sehen. Nur Horsts Mutter Erna Schmied konnte sie besuchen, da kurzzeitige Ausreisen von Bürgern im Rentenalter meist problemlos genehmigt wurden, was aber von Horsts Mutter kaum wahrgenommen wurde (vgl. Internetquelle Wikipedia Flucht aus der DDR 2017). Um den familiären Bruch und das von der Befragten erläuterte familiäre Zerwürfnis zwischen den Daheimgebliebenen und den Geflohenen besser zu verstehen, muss man vorab die individuellen Gründe für ein Verlassen (wie auch das Bleiben in) der DDR betrachten sowie die Konsequenzen, welche sich bei einer »Republikflucht« um 1958 ergaben. Beide Aspekte werden im Folgenden kurz erläutert und diesbezüglich gewonnene Hypothesen auf die familiäre Situation und die einzelnen Protagonisten übertragen.

—

Exkurs: »Republikflucht«

Schon der Volksaufstand am 17. Juni 1953, welcher von sowjetischen Gruppen niedergeschlagen wurde, zeigte drastisch, dass große Teile

der Bevölkerung mit den herrschenden politischen und wirtschaftlichen Verhältnissen nicht einverstanden waren (vgl. Internetquelle Wikipedia Deutsche Demokratische Republik 2017).

Die Gründe für das Verlassen der DDR waren vielfältig:

- Politische Gründe gaben 56 % der vor dem Mauerbau Geflüchteten an
- Darunter 29 % ihre »Ablehnung politischer Betätigung« oder »Ablehnung von Spitzeldiensten« sowie »Gewissensnotstände und Einschränkung von Grundrechten«
- Es folgten mit 15 % persönliche oder familiäre Gründe
- Mit 13 % wirtschaftliche Gründe, welche meist mit der »Zwangskollektivierung« und »Verstaatlichung« begründet wurden
- Und 10 % gaben den Wunsch nach besseren Einkommens- oder Wohnverhältnissen an

—

Horst Schmieds Beweggrund, die DDR zu verlassen, könnte unter anderem mit der aufgezwungenen Wirtschaftspolitik der DDR-Diktatur zusammenhängen, welche er möglicherweise mit dem Verlust der wirtschaftlichen Unabhängigkeit seines Vaters durch das Wirtschaftsbestreben der NS-Diktatur in Verbindung brachte und daher ablehnte. Andererseits könnte die Flucht auch auf dem Wunsch beruhen, bessere Einkommens- und Wohnverhältnisse zu erlangen, zumal er hart für sein Weiterkommen kämpfte, indem er durch ein Abendstudium seinen akademischen Grad erwarb.

Eine Flucht aus der DDR war bis 1961 mangels einer Grenzbewachung zwischen Ost- und West-Berlin noch verhältnismäßig gefahrlos, zumal sie die

Flucht in kein fremdes Land, sondern in den Westen des geteilten Deutschlands führte, wo die Geflüchteten deutsche Staatsbürger mit derselben Sprache waren (vgl. Internetquelle Wikipedia Flucht aus der DDR 2017).

Um aber die Seite der Zurückgebliebenen zu verstehen, muss man trotz allem bedenken, dass auch ein Fluchtversuch um 1958 ein Risiko darstellte, da sich die DDR durch die massenhafte Abwanderung, welche überdurchschnittlich viele junge und gut ausgebildete Menschen betraf, existenziell bedroht fühlte. So wurde schon durch das am 15. September 1954 erlassene Pass-Gesetz der Deutschen Demokratischen Republik der Strafraum erhöht und im § 8 (1) bestimmt:

»Wer ohne Genehmigung das Gebiet der Deutschen Demokratischen Republik nach dem Ausland verläßt [...], wird mit Gefängnis bis zu drei Jahren bestraft« (ebd.).

Später wurde die Grenze noch stärker rings um West-Berlin mit Stacheldraht und bewaffneten Kräften abgesichert, woraus 1961 die Berliner Mauer und eine immer umfassendere Absicherung (u. a. Minensperren, Selbstschussanlagen, gezielt schießende Grenzsoldaten) entstand, sodass letztlich mehrere hundert Flüchtlinge an der innerdeutschen Grenze getötet wurden. (ebd.) Ein weiterer Aspekt, welcher hierbei in Betracht gezogen werden sollte, ist, wie der Historiker Evans Richard J. in seinem Artikel 2005 schildert, dass vor allem der Mittelstand und das Bürgertum dem SED-Regime gegenüber am negativsten eingestellt waren und in den Westen abwanderten. So war es schon vor dem Mauerbau 1961 denjenigen, welche kompromissbereiter und in

der DDR geblieben waren, möglich, eine relativ gute Karriere zu machen, da die Eliten, welche ihnen davor den Weg nach oben blockiert hätten, nicht mehr im Weg standen.

—

Diesbezüglich könnte man daraus schließen, dass der Grund für das Zurückbleiben der restlichen Familie zum einen der Aspekt des zu hohen Risikos für Leib, Leben und Freiheit gewesen sein könnte, zum anderen die starke Verwurzelung und Heimatverbundenheit,⁷⁹ aber möglicherweise auch Karrierechancen für Anna Schmieds Mann, dem familiäre »Reichsflüchtlinge« ein Dorn im Auge waren, was auch ein weiterer Grund für das familiäre Zerwürfnis darstellen könnte.

⁷⁹ Was vermutlich insbesondere bei ihrer Mutter Erna Schmied zum Tragen kommt, da sie dort ihr Leben verbrachte und ihren Mann verloren hat. Auch darf man hierbei ihr fortgeschrittenes Alter nicht unberücksichtigt lassen.

Frank Schmieds Vater Horst und dessen Familiensystem

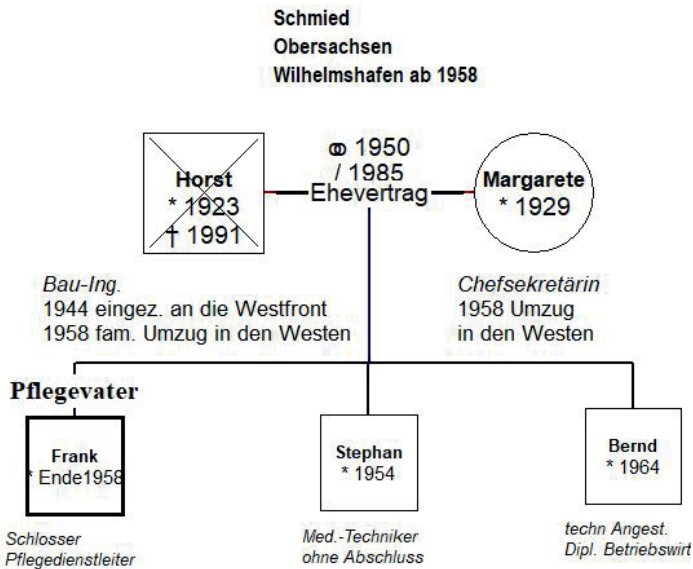


Abbildung 11: Genogramm Vater Horst und dessen Familiensystem

Horst Schmied (geb. 1923) ist der Zweitgeborene von drei Kindern. Er besucht die Oberschule und erhält vermutlich schon ca. 1941 im Rahmen der ab 1937 verkürzten Schulzeit von 13 auf zwölf Jahre (vgl. Internetquelle Wikipedia *Erziehung im Nationalsozialismus* 2017), sein Abitur. Danach beginnt er Maschinenbau zu studieren, wird aber 1944 in der Endphase und vor Beendigung seines Studiums an die West-Front eingezogen. Im selben Jahr verstirbt sein Vater und ein Jahr davor fällt sein älterer Bruder Wilhelm an der Ost-Front. Nach Kriegsende holt Horst Schmied, durch ein Abendstudium, sein Diplom nach. Tagsüber ist er als Maschinenbautechniker angestellt. 1950 heiratet er die hier Befragte Margarethe Schmied geb. Müller, mit der er 3 Söhne hat. Vor der Hochzeit besteht Horst auf einen Ehevertrag mit Gütertrennung, welcher zum heutigen Ärger von Margarethe auch abgeschlossen wird. Noch vor dem Mauerbau Anfang 1958 fliehen Horst und Margarethe mit ihrem 4-jährigen erstgeborenen Bernd in den Westen, da Horst in W. bei der Firma Krupp-Ardelt einen gut bezahlten Ingenieursposten und eine Wohnung für sich und

seine Familie in Aussicht gestellt wird.⁸⁰ Ende 1958 wird Frank Schmied geboren und 1964 der jüngste Sohn Reiner. Laut Margarethe wechselt Horst über die Jahre, aufgrund besserer Verdienstmöglichkeiten, häufig seine Arbeitsstellen. Daher sind häufige Umzüge mit der Familie die Regel. Ca. 1975 trennt sich Margarethe von Horst. Dieser stirbt 1991 an Krebs. Vor seinem Tod ist Horst in einem Altersheim untergebracht.

Wenn man die damalige Zeit betrachtet sowie den Wohnort – das Dorf ist weit weg von einer Ober- oder gar Hochschule – und die finanziellen Möglichkeiten von Horsts Familie, stellt sich die Frage, wie Horst es geschafft hat einen höheren Bildungsweg einzuschlagen, zumal er mit der bildungsbiografischen Linie seines Vaters bricht und eine akademische Laufbahn im Ingenieurwesen einschlägt.

Diesbezüglich müssen vorab das Erziehungswesen und der dahinterstehenden Ideologie im nationalsozialistischen System betrachtet werden. Neben der Hitlerjugend (HJ), Sturmabteilung (SA), Arbeitsdienst und der Armee sollten auch die Schulen ihren Beitrag zur »Formung« des »neuen Menschen« leisten, wobei weniger die intellektuelle Fähigkeit der Schüler zählte, sondern deren »rassische Qualität«.⁸¹

⁸⁰ Wohnungen waren zur damaligen Zeit rar und Krupp-Ardelt bot Arbeiterwohnungen, was zur damaligen Zeit ein starkes Argument für den Stellenentscheid darstellte. Zur Firma Krupp-Ardelt siehe auch: <http://www.wzonline.de/nachrichten/lokal/artikel/ehemalige-von-krupp-ardelt-haben-auch-in-alten-berichtsheften-geblaettert.htm> [Zugegriffen am 06.07.2014]

⁸¹ Vgl. Jugend 1918-1945. Schule im Nationalsozialismus. »Ausschüsse politischer Vertrauensmänner«- Entlassung und Überwachung der Lehrer. file:///C:/Users/W7HP64/AppData/Local/Temp/3PFXNERR.htm S. 1-2 [Zugegriffen am 26.08.2014].

Exkurs: Erziehungswesen im Nationalsozialismus

Das Erziehungsziel des Regimes bestand darin die Schüler zum blinden Gehorsam und zur gläubigen Hingabe an »Führer« und »Volksgemeinschaft« zu erziehen, wodurch eigenes, sprich individuelles Denken und Handeln nicht erwünscht war (ebd.: 2). Um diese Ziele zu erreichen, begann man mit der Schließung von Bekenntnisschulen, um kirchliche Erziehungseinflüsse auszuschalten und somit das absolute Monopol zur politischen Indoktrination zu erhalten.⁸² Die Schüler besuchten von da ab eine »Deutsche Volksschule« (ebd.: 2). Die weiterführenden Schulen wurden 1936 (1940 die Mädchenschulen) von neun Jahre auf acht Jahre verkürzt. 1937/38 wurde das gesamte höhere Schulwesen vereinheitlicht, indem man die »Deutsche Oberschule« einführte und somit auch den Schulbestand nach »rassischer Qualität« auswählte. Bei den höheren Mädchenschulen wurden ab 1940 sämtliche konventionell gebundene Privat- und Ordensschulen geschlossen (ebd.: 2). Hiermit verfolgte man das Ziel einer »Säuberung« im Schulwesen, indem man »volksfremde Elemente« aussonderte.⁸³ Hinzu kam die für Mädchen und Frauen bildungsfeindliche nationalpolitische Sichtweise. Weitere Maßnahmen, welches das Regime einsetzte, waren die Überwachung und »Reinigung« der Lehrkörper, indem sie das »Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums« einführte, was durch eine stets drohende Denunziation zu einer Flut von Entlassungen (Eliminierung anders Gesinnter) sowie Verordnungen zur Umori-

⁸² Vgl. Jugend 1918-1945. Schule im Nationalsozialismus. »Völkische Denk-Sprüche« und »deutsches Gebet« - Abschaffung der Bekenntnisschulen. file:///C:/Users/W7HP64/AppData/Local/Temp/N84L1P75.htmS. 1 [Zugegriffen am 26.08.2014].

⁸³ Vgl. Jugend 1918-1945. Schule im Nationalsozialismus. »Volkszersetzend und die nationale Erhebung hemmend« - »Säuberungen« im Schulwesen. file:///C:/Users/W7HP64/AppData/Local/Temp/OVRQTPY5.htm S. 1 [Zugegriffen am 26.08.2014].

entierung des Unterrichtes führte. So wurde »Rassismus«, Volksgemeinschaft, Unterordnung und ein in religiöse Sphären entrückter Führer zum deutschen Schul- und Schülererleben.⁸⁴ Des Weiteren wurden nationalpolitische Lehrgänge anberaumt, mit dem Ziel der Wehrfähigkeit nach militärischem Muster (Ausbildung an Schusswaffen sowie Tugenden wie Ordnung, Disziplin und der Befolgung von Befehlen)⁸⁵ sowie der Staatsjugendtag, welcher mit Sport und Spiel im Freien sowie nationalpolitischen Schulungen ausgefüllt waren.⁸⁶ »Trotz aller Maßnahmen des NS-Staats blieb die Schule in den Grundzügen eine weitgehend traditionelle Bildungssituation, die dem revolutionären Anspruch des NS-Regimes kaum gerecht wurde. Deshalb setzten die Nationalsozialisten den herkömmlichen Schulen »Eliteschulen« wie die Adolf-Hitler-Schulen (AHS); die Nationalpolitischen Erziehungsanstalten (Napola) und die sogenannten Ordensburgen gegenüber.« (Schule im NS-Regime 1933-39⁸⁷).

Im Hinblick auf Horsts familiäre Situation liegt die Vermutung nahe, dass Horst damals im Sinne der Förderung der neuen Elite⁸⁸ in eine spezielle NS-Schule kam, zumal deutsche Heimschulen als Internatsschulen erst ab 1942

⁸⁴ Vgl. Jugend 1918-1945. Schule im Nationalsozialismus. »Die Schule ordnet sich ein in die völkische Staatsform« - NS-Erziehungsideale. file:///C:/Users/W7HP64/AppData/Local/Temp/LRS6QMRP.htm S. 2 [Zugegriffen am 26.08.2014].

⁸⁵ Vgl. Jugend 1918-1945. Schule im Nationalsozialismus. »Lager und Kolonnen bilden die neue Erziehungsform« - Nationalpolitische Lehrgänge. File:///C:/Users/W7HP64/AppData/Local/Temp/QK9M06JL.htm S. 1-2 [Zugegriffen am 26.08.2014]

⁸⁶ Vgl. Jugend 1918-1945. Schule im Nationalsozialismus. »Der Samstag gehört der Staatsjugend!« - Staatsjugendtag. File:///C:/Users/W7HP64/AppData/Local/Temp/AYPWFEAJ.htm S. 1 [Zugegriffen am 6.08.2014]

⁸⁷ File:///C:/Users/W7HP64/AppData/Local/Temp/XAR8]EIB.htm S. 2 [Zugegriffen am 26.08.2014].

⁸⁸ Elite (urspr. vom lateinischen *electus*, »ausgelesen«) bezeichnet soziologisch eine Gruppierung (tatsächlich oder mutmaßlich) überdurchschnittlich qualifizierter Personen (*Funktionseleiten*, *Leistungseleiten*) oder die herrschenden bzw. einflussreichen Kreise (*Machteliten*, *ökonomische Eliten*) einer Gesellschaft. Konkret bezieht sich der Begriff meist auf näher definierte Personenkreise, wie z. B. die *Positionselite* oder die *Bildungselite*. Der Elite gegenüber stehen die »Masse« oder der »Durchschnitt« (»Normalbürger«) (vgl. Wikipedia, die freie Enzyklopädie: 1).

eingerrichtet wurden. Des Weiteren wird Horst nach Aussage seiner Frau Margarethe als sehr ehrgeizig und strebsam (*»immer nur gearbeitet«*) beschrieben, was auch sein nachgeholtes Studium bestätigt und die Annahme auf eine Förderung durch das damalige Regime bestärkt, aber nicht belegt.

Horsts berufliche Motivation und sein Antrieb führt zu der Hypothese, dass er genau das Gegenteil der väterlichen Linie darstellen wollte, indem er eine akademische und als Ingenieur geachtete Laufbahn einschlug, welche ihn finanziell unabhängig, wenn nicht sogar vermögend machen würde. Insbesondere barg die Nachkriegszeit, welche durch den Wiederaufbau und Fachkräftemangel geprägt war, große Chancen. Hierfür nahm Horst ständige Reisen und häufige Umzüge in Kauf.

So kann die Vermutung angestellt werden, dass Horst rational und ichbezogen dachte und handelte. Dies zeigt sein Beharren auf einem Ehevertrag, dem Zurücklassen seiner durch Verluste stark belasteten Herkunftsfamilie (ohne Rücksicht auf daraus entstehende mögliche Konsequenzen für diese) sowie die Belastung, welche er seiner eigenen Familie durch ständige Reisen, Umzüge und den damit verbundenen Beziehungsabbrüchen zumutete.

Andererseits sollte man zum einen Horsts familiäre Situation, zum anderen seine Kindheit und Jugend unter dem Erziehungsziel des nationalsozialistischen Regimes (siehe oben) mitberücksichtigen, welche wie schon oben beschrieben aus Disziplinierung und Härte bestand, was in seiner ihn prägenden Kindheit und Jugend vermutlich nicht ohne Folgen für die Entwicklung seiner Persönlichkeit blieb sowie einen prägenden Einfluss auf seine Arbeitsmoral hatte. Des Weiteren erfuhr Horst den Kriegsausbruch mit all seinen Folgen (Abbruch seines Studiums aufgrund seiner Einberufung, Verlust seines Bruders, welcher an der Front fiel). Hinzu kam, dass Horst im Nachkriegsdeutschland im Ost-Sektor wohnte, sprich der zukünftigen DDR mit seiner diesbezüglich diktatorischen SED-Herrschaft nach sowjetisch kommunistischem Vorbild.⁸⁹

⁸⁹ »Die Diktatur der SED, die Herrschaft von Walter Ulbricht und Erich Honecker, war also in erster Linie keine deutsche Diktatur, sondern eine einem Teil Deutschlands oktroyierte Dik-

Nachdem nun die väterliche Seite von Frank Schmieds Familiensystem dargestellt wurde, folgt in Abschnitt 7.3.1.2. die mütterliche Seite seines Familiensystems. Danach werden die beiden Brüder von Frank dargestellt sowie die herausgearbeiteten familiären Bedingungen und Handlungsräume.

7.3.1.2. Frank Schmieds Familiensystem mütterlicherseits

Frank Schmieds Großeltern mütterlicherseits

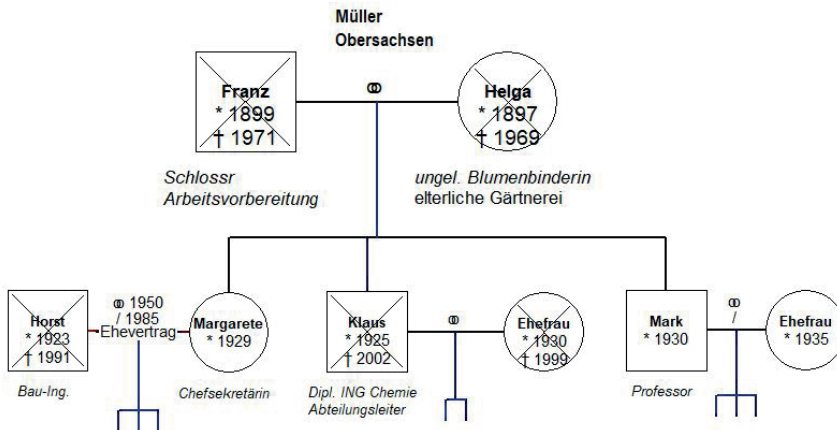


Abbildung 12: Genogramm Frank Schmieds Großeltern mütterlicherseits

Horst Schmieds Ehefrau Margarethe Schmied, geb. Müller (geb. 1929), stammt ebenfalls aus Obersachsen. Ihre Eltern haben eine Gärtnerei, in der ihre Mutter Helga (geb. 1897; gest. 1969) als Blumenbinderin arbeitet. Ihr Vater Franz Müller (geb. 1899; gest. 1971) ist gelernter Schlosser und steigt dann in seinem Betrieb in die Arbeitsvorbereitung auf. Franz und Helga Müller haben zusammen drei Kinder.

tatur der sowjetischen Besatzungsmacht. Sie dauerte über 40 Jahre an, weil die Sowjetunion faktisch das Land weiterhin besetzt hielt, und sie ging deshalb zugrunde, weil die Sowjetunion unter Gorbatschow es für nicht mehr möglich oder ratsam hielt, die Besetzung aufrechtzuerhalten.« (Internetquelle Bundeszentrale für politische Bildung 2014a).

Ihr ältester Sohn Klaus (geb. 1925) studiert Chemie und arbeitet als Dipl.-Ingenieur in leitender Position (Abteilungsleiter). Er lebt mit seiner Ehefrau (geb. 1930) in Obersachsen, mit der er einen Sohn und eine Tochter hat. Sein Sohn hat ein Down-Syndrom und lebt in einem Pflegeheim (Zeitpunkt seines dortigen Aufenthaltes wurde nicht recherchiert). Seine Tochter stirbt 1998 an Krebs sowie ein Jahr später seine Frau (1999). Klaus Müller selbst verstirbt im Jahr 2002 an Prostatakrebs.

Ihre Tochter Margarethe (geb. 1929), welche Sekretärin lernt und später zur Chefsekretärin aufsteigt, heiratet 1950 ihren Mann Horst Schmied, mit welchem sie zusammen drei Söhne hat und 1958 in den Westen flieht. Margarethe Schmied (geb. Müller) trennt sich ca. 1975 von ihrem Mann und lebt seither in Nordrhein-Westfalen. Aufgrund ihres hohen Alters ist ihr Sohn Frank vor kurzem bei ihr eingezogen, um sie zu versorgen.

Mark Müller (geb. 1930) ist der jüngste der drei Geschwister. Er lebt in Obersachsen und arbeitet dort als Professor. Mit seiner Ehefrau (1935) hat er drei Kinder.

Bei Familie Müller zeigt sich im beruflichen Bereich eine aufsteigende Linie, welche sich beim Vater Franz im beruflichen Vorankommen vom Schlosser zum industriellen Facharbeiter in der Arbeitsvorbereitung manifestierte und bei seinen Söhnen im akademischen Bereich fortgesetzt wurde. Seine Tochter Margarethe erlangte keinen akademischen Grad, was aber mit der damaligen Zeit in Zusammenhang gebracht werden kann. So wuchs sie im nationalsozialistischen System und der damit verbundenen nationalsozialistischen Frauenpolitik auf.



Exkurs: Stellenwert der Frau im Nationalsozialismus

Im Sinne des traditionellen Verhaltensmusters hatten sich Frauen dort auf Familie, Kinder und Haushalt zu konzentrieren und waren in allen Bereichen (außer dem Haushalt) grundsätzlich untergeordnet. Nach dieser Ideologie sollte der Körper der Frau dem Volk gehören, sprich

im Dienste des Erhalts der arischen Rasse stehen. Diesbezüglich bestand ein energisches Einschreiten gegen die weibliche Erwerbsarbeit und der Qualifizierung von Frauen, was aber im Widerspruch zu den Interessen der Wirtschaft stand, die im Zeichen der Rüstungskonjunktur sowie im rasch wachsenden bürokratischen Apparat zunehmend Arbeitsplätze benötigte und damit auf die Frauenarbeit angewiesen war, was sich noch während der Kriegszeit steigerte (vgl. Internetquelle Bundeszentrale für politische Bildung 2014b).

Andererseits folgte in der deutschen Nachkriegszeit eine Bildungsexpansion, was hauptsächlich aus einer gestiegenen Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften in der Wirtschaft und des öffentlichen Dienstes beim Aufbau des Wohlfahrtsstaates resultierte. Hinzu kam der Systemwettbewerb (in den 1950er und 1960er Jahren) zwischen den sozialistischen Ostblockstaaten und den westlichen Industrieländern, wodurch sich der Fokus auf den häufig defizitären und ungleich verteilten Bildungsstand der Bevölkerung richtete, da es an qualifizierten Fachkräften fehlte und man dadurch den wirtschaftlichen Aufschwung im Westen gefährdet sah (vgl. Rolf Becker 2012).⁹⁰

Diesbezüglich stand in der damaligen Zeit für Margarethe eine akademische Laufbahn nicht im Rahmen des Erwünschten und des für sie dadurch Möglichen. Andererseits kamen die Nachkriegszeit und die darauffolgende Bildungsexpansion ihrer familiär angelegten Aufstiegsorientierung entgegen.

⁹⁰ Bundeszentrale für politische Bildung, <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/138032/bildungsbeteiligung-und-bildungschancen?p=all> [Zugriff 12.09.14].

Frank Schmieds Bruder Stefan und dessen Familie

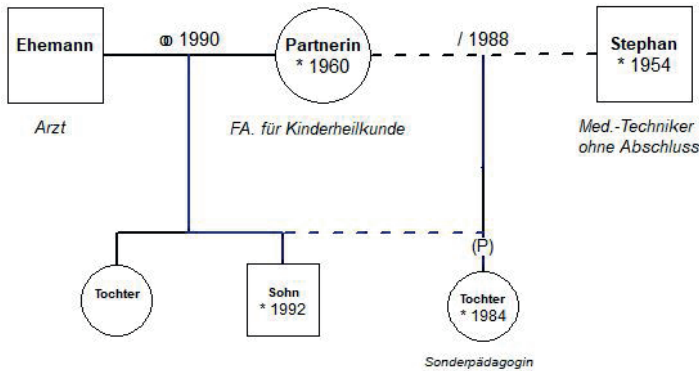


Abbildung 13: Genogramm Bruder Stefan und dessen Familie

Horst und Margarethe Schmieds ältester Sohn Stephan Schmied (geb. 1954) wird noch in Obersachsen, sprich der ehemaligen DDR geboren und flieht mit seinen Eltern 1958 in den Westen. Beruflich arbeitet er als Techniker im medizinischen Bereich, ohne diesbezüglichen Abschluss. Mit seiner Partnerin, welche Medizin studierte und inzwischen klinisch als Fachärztin für Kinderheilkunde tätig ist, hat er eine Tochter (geb. 1984). Diese arbeitet mittlerweile als Sonderpädagogin.

1988 trennen sie sich, und ihre Tochter bleibt bei der Mutter, welche wiederum 1990 einen Arzt heiratet, mit dem sie eine weitere Tochter und einen Sohn (geb. 1992) hat.

Bei Stephan Schmied fällt die Asymmetrie im Bildungsniveau zu seiner Ex-Frau auf, was durchaus als Versuch zur Annäherung an die aufsteigende Linie des Vaters, andererseits aber auch als eine Anlehnung an seine ebenfalls aufstiegsorientierte und als stark und unabhängig beschriebene Mutter gesehen werden könnte. Des Weiteren weist Stephan Schmied wie sein Vater Horst eine gescheiterte familiäre Beziehung auf. Dies zeigt, dass er keine Transformation in der Gestaltung seiner familiären Beziehungen vollziehen konnte. Auch

konnte erst seine Tochter anhand ihres akademischen Grades die aufsteigende Linie seines Vaters fortsetzen.

Frank Schmieds Bruder Bernd und dessen Familie

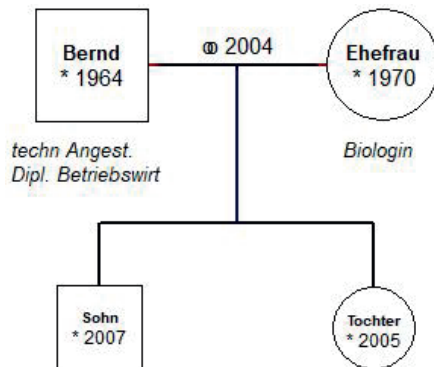


Abbildung 14: Genogramm Bruder Bernd und dessen Familie

Bernd Schmied (geb.1964) ist der jüngste Sohn von Horst und Margarethe Schmied. Er arbeitet zuerst als technischer Angestellter, bevor er im zweiten Bildungsweg Betriebswirtschaft studiert und erfolgreich abschließt. Er heiratet 2004 seine als Biologin tätige Frau (geb. 1970), mit der er zusammen eine Tochter (geb. 2005) und einen Sohn (geb. 2007) hat.

Horst Schmieds jüngster Sohn Bernd konnte die aufsteigende Linie seines Vaters fortsetzen. Auch findet man bei ihm, im Gegensatz zu seinen Brüdern, intakte Familienverhältnisse, worin sich eine Transformation in der familiären Beziehungsgestaltung zeigt.

7.3.2. Bildungsspezifischer Möglichkeitsraum von Frank Schmieds Vater Horst

Horst Schmied stammt aus einem mittelständischen, leistungsschwachen Familienbetrieb, welcher im ländlichen Raum angesiedelt war. Aufgrund der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Situation im nationalsozialistischen Regime (7.3.1. Familiengeschichte von Frank Schmied), ging Horsts Vater Rudolf mit seiner Schneiderei insolvent. Das durch Brüche sehr belastete Familiensystem zeigt sich in Rudolfs Verlust der Selbständigkeit und der finanziellen Unabhängigkeit sowie in seiner Alkoholsucht und seinem frühen Tod, welcher die Hypothese eines Suizides aufkommen lässt. Weiterhin fand sein ältester Sohn Wilhelm in Stalingrad einen frühen Tod.

Neben dem durch Brüche und finanzielle Einbußen geprägten Familiensystem standen Horst Schmieds sekundäre Lern- und Bildungsprozesse unter dem Einfluss des nationalsozialistischen Regimes und dem damit verbundenen Menschenbild sowie der dort vermittelten strengen militärischen Erziehung, welche Härte, Disziplin und Gehorsam einforderte. Sein Besuch der weit von seinem Wohnort entfernten Oberschule sowie seine spätere Wahl eines Ingenieursstudiums lagen nicht im Rahmen des familiär Erwartbaren. Stattdessen kann es aber im Zusammenhang mit der Förderung durch das NS-Regime gesehen werden. So wird Horst Schmieds Bildungsaspiration von seiner Frau Margarethe als ehrgeizig und strebsam beschrieben, welche er vermutlich auch durch seine Sozialisationsprozesse im Regime inkorporierte, wie auch sein von Frank Schmied beschriebener befehlender, impulsiv-aggressiver Erziehungsstil (Interview Frank Schmied NFT: 194-199; 258-262). Vor Beendigung seines Studiums wurde Horst Schmied an die Westfront eingezogen, holte aber mit Hilfe eines institutionellen Bildungsangebotes (Abendstudium) sein Diplom nach. Damit übernahm er eigenverantwortlich seinen intendierten Lernprozess. Hierbei kann davon ausgegangen werden, dass Horst Schmieds Lernen mitunter als Verarbeitungsstrategie seiner erlebten Krisen und Brüche (Insolvenz des Vaters und dessen Alkoholsucht, Tod des Bruders und des Vaters,

Abbruch des Studiums durch Einzug an Westfront) nutzte, um dadurch wieder zu einem selbstbestimmten Handeln gelangen zu können.

Diesbezüglich kann man Horst Schmieds Wertorientierung als ein Streben nach oben, sprich als eine Aufstiegsorientierung bezeichnen, welche er sich anhand von formaler Qualifikation (akademisches Studium = Aufstieg über Bildung) und Flexibilität durch Mobilität ermöglichte. So floh er aufgrund der fortbestehenden politischen und wirtschaftlichen Verhältnisse aus der ehemaligen DDR, um sich dadurch aus einem weiteren diktatorischen Regime zu befreien sowie zu besseren Einkommens- und Wohnverhältnissen zu gelangen. Dabei behauptete er sich auf dem freien Arbeitsmarkt, wobei er seinen inkorporierten Bildungshabitus nutzte, welcher von Ehrgeiz und Strebsamkeit geprägt war.

Andererseits setzte Horst seine Aufstiegsorientierung auf Kosten seiner familiären Beziehung (gab Heimat und Herkunftsfamilie auf und belastete durch ständige Umzüge seine Familie) [siehe Interview Frank Schmied: 225-231] und seiner psychischen Gesundheit um. Diesbezüglich wurde Horst Schmied von seiner Frau Margarethe als Workaholic mit sehr geizigen, cholerisch und egomanen Zügen beschrieben (telefonisches Interview mit Margarethe Schmied im Frühjahr 2014).

7.3.3. Bildungsspezifischer Möglichkeitsraum von Frank Schmieds Mutter Margarethe

Margarethe Schmied, geb. Müller, stammt aus einem aufstiegsorientierten Familiensystem. Dies zeigt sich in der Bildungsaspiration ihres Vaters Franz Müller, welcher vom gelernten Schlosser zum industriellen Facharbeiter aufstieg.

Im Vergleich zu ihren Brüdern weist Margarethe Schmied keinen akademischen Grad auf, sondern erlernte den Beruf der Sekretärin, was insbesondere mit ihrem Aufwachsen im nationalsozialistischen Regime im Zusammenhang stehen kann (siehe siehe 7.4.2.12. Frank Schmieds Familiensystem mütterlicherseits). Trotzdem zeigte auch Margarethe eine aufstiegsorientierte

Tendenz, indem sie es unter dem zeitlichen Aspekt des Wiederaufbaus und der Bildungsexpansion schaffte, bis zur Chefsekretärin aufzusteigen. Durch ihre Flucht aus der DDR konnte sich Margarethe politisch abgrenzen, musste aber dafür die Trennung zu ihrer Familie in Kauf nehmen. Hierbei fand sie in ihrem Mann Horst Schmied die Dublette zu ihrem älteren Bruder Klaus Müller, da beide den gleichen akademischen Grad des Ingenieurs aufwiesen. Damit konnte Margarethe einerseits der aufsteigenden Linie ihrer Familie treu bleiben und das Muster ihres Vaters fortsetzen, andererseits fand sie durch ihren Ehemann ein Stück weit zu ihrer Familie zurück, indem sie in Horst Schmied Vater und Bruder vereint sah. So ist es auch nicht verwunderlich, dass Margarethe ihren Ehemann Horst Schmied bei seiner Aufstiegsorientierung unterstützte und die Flucht aus der ehemaligen DDR, sowie ständige Umzüge in Kauf nahm. Letztendlich trennte sie sich von ihrem Mann Horst, wobei sie von ihrem Sohn als stark und unabhängig beschrieben wird [siehe Interview Frank Schmied NFT: 263-267].

7.3.4. Familiengeschichtliches Resümee und Bedingungen von Frank Schmieds Aufwachsen

Wie im Abschnitt 7.1.3. für Nicole Schmied wurde auch beim Pflegevater Frank Schmied unter 7.3.1. die Familiengeschichte ausführlich rekonstruiert. Hierbei wurde unter 7.3.2. und 7.3.3. der Habitus seiner Eltern und die daraus resultierenden familiären Möglichkeitsspielräume, die für Frank zur Verfügung standen, dargestellt, welche nun im Folgenden kurz zusammengefasst werden. Bedingungen von Frank Schmieds Aufwachsen:

- Beide Elternteile wuchsen unter dem Einfluss des nationalsozialistischen Systems auf. Hierbei wurde Franks Vater durch das System gefördert, indem ihm das Absolvieren eines höheren Schulabschlusses ermöglicht wurde. Bei Mädchen und Frauen dagegen waren die Bil-

- dungsmöglichkeiten eingeschränkt. So absolvierte Franks Mutter Margarethe nicht wie ihre Brüder eine höhere Schulbildung. Trotzdem blieb sie im Rahmen ihrer Möglichkeiten der aufstiegsorientierten Linie ihrer Familie treu.
- Beide Elternteile erlebten den Zeiten Weltkrieg und die diesbezügliche Trennung Deutschlands in Ost und West. Beide wurden Bürger der ehemaligen DDR und standen erneut unter dem Einfluss eines Regimes, welches ihre Autonomie beschränkte.
- Franks Eltern flohen 1950 mit Franks älteren Bruder Stephan aus der DDR, was einen familiären Bruch mit sich brachte. Andererseits boten sich ihnen dadurch politische wie auch wirtschaftliche Vorteile. So wurde Frank Schmied im Westen Deutschlands geboren, ebenso wie sein jüngerer Bruder Bernd.
- Franks Mutter kam aus einer aufstiegsorientierten Familie, wodurch sie sich selbst aufstiegsorientiert zeigte, aber primär Franks Vater Horst bei seiner Aufstiegsorientierung unterstützte. Dadurch mussten Frank und seine Familie ständige Umzüge und daraus resultierende Brüche in Kauf nehmen.
- Des Weiteren litt die Familie sehr unter Horsts geizigen, cholerischen und egomanen Zügen.
- Margarethe wird von Frank Schmied als stark und unabhängig beschrieben, was sich vor allem darin zeigt, dass sie sich von ihrem Mann Horst trennte.

7.4. Narrationsanalyse: Fallanalyse des Pflegevaters Frank Schmied

Die Darstellung der Fallanalyse von Frank folgt demselben Aufbau wie die vorangegangene Fallanalyse der Pflegemutter Nicole.

7.4.1. Biografisches Kurzportrait des Pflegevaters Frank Schmied

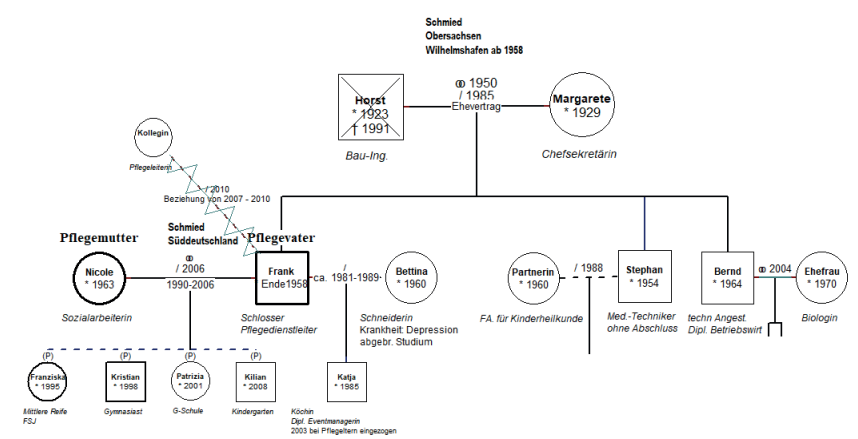


Abbildung 15: Genogramm Frank Schmieds Familiensystem

Nachdem seine Eltern aus der ehemaligen DDR in den Westen geflohen waren, wurde Frank Schmied Ende 1958 geboren. Nach seinem Hauptschulabschluss und seinem Zivildienst absolvierte er eine Ausbildung zum Schlosser und arbeitete als Betriebschlosser. Er unternahm häufige Reisen und verdiente sein Geld mit Gelegenheitsjobs als Schlosser. 1981 wurde er sesshaft und arbeitete sozialpolitisch. Zu dieser Zeit lernte er Bettina Seeger (geb. 1960) kennen, welche laut Frank unter Depressionen litt, ihr Studium abbrach und als gelernte Schneiderin ihr Geld verdiente (gleiches Berufsbild und emotionale Labilität wie sein Großvater Rudolf Schmied). 1985 wurde ihre gemeinsame Tochter Katja geboren. 1989 trennten sie sich, wobei Katja bei ihrer Mutter blieb. 1990 kam Frank Schmied mit Nicole zusammen, welche er 2000 heiratete. Da er nach seiner langen politischen Tätigkeit nicht mehr in der Fabrik arbeiten wollte, begann er eine Ausbildung zum Heilpraktiker, welche er aber abbrach. 1993 begann Frank Schmied eine Ausbildung zum Krankenpfleger, welche er 1997 erfolgreich beendete und sich im Laufe der Zeit bis zum Pflegedienstleiter hocharbeitete. 1997 erklärten Nicole Schmied und er sich bereit, Pflegekinder aufzunehmen, wobei sie, angefangen mit Franziska (geb. 1995), dann mit Kristian (geb. 1998),

danach mit Patrizia (geb. 2001), im Laufe der Zeit zusammen drei Pflegekinder aufnehmen. 2006 zog Frank Schmieds leibliche Tochter Katja bei ihnen ein. Diese absolvierte eine Ausbildung zur Köchin und studierte danach erfolgreich Diplom-Eventmanagement (was wiederum in die aufsteigende Linie des Großvaters Horst passt). Im selben Jahr trennten sich Frank und Nicole Schmied. Als Frank Schmied auszog, blieben alle Pflegekinder sowie seine Tochter Katja bei Nicole Schmied wohnen, welche 2009 noch ein viertes Pflegekind (Kilian, geb. 2008) bei sich aufnahm.

2007 machte sich Frank Schmied mit seiner Kollegin und neuen Partnerin selbständig, indem sie sich einen eigenen Pflegedienst aufbauten. 2010 ging die Beziehung konfliktreich in die Brüche und Frank übergab ihr auf Ratenbasis den Betrieb. Er selbst zog nach N. 2011 ging der Betrieb insolvent und Frank Schmied, der sich mittlerweile in Bildhauerei und Kunst weiterbildete, musste unverschuldet für die betriebliche Insolvenz und die dadurch entstandenen Schulden geradestehen. Dadurch ist er wieder zu 100 % als Pflegekraft tätig. Seine Pflegekinder besucht er regelmäßig einmal im Monat. Aktuell wohnt er bei seiner Mutter in Nordrhein-Westfalen.

7.4.1.1. Einführende Bemerkungen

Frank Schmied besucht seine Pflegekinder alle drei Wochen in F. Dort unterhält er eine WG-Wohnung, was es ihm erleichtert, den Kontakt zu seinen Pflegekindern aufrechtzuerhalten. Um Kontakt zu Frank Schmied aufnehmen zu können, erhielt ich seine Telefonnummer über Nicole Schmied. Nachdem ich ihm mein Anliegen vorgetragen hatte, erklärte er sich für ein Interview mit mir bereit, und wir vereinbarten einen Termin in seiner Wohnung in F. Der Erzählimpuls des Interviews richtete sich auf Frank Schmieds gesamte Lebensgeschichte (siehe hierzu Erzähltheoretische Grundlagen Kapitel 6.3.1.), worauf sich eine Geschichte entwickelte, in der drei Erzähllinien zentral waren: Seine Kindheit und Jugend sowie diesbezügliche Erlebnisse und Konflikte, Frank Schmieds Bildungsorientierung und dessen Verlauf, sowie seine Rolle und Erfahrungen als Vater bzw. Pflegevater.

7.4.2. Analytische Abstraktion

Die Analytische Beschreibung des Lebensablaufs basiert auf der strukturellen Beschreibung und der biografischen Gesamtformung. Im folgenden Abschnitt werden nun die Prozessstrukturen⁹¹ in Frank Schmieds biografischem Verlauf herausgearbeitet. Dabei werden Informationen aus dem Hauptteil wie auch aus dem Nachfrageteil [NFT:] seines Interviews herangezogen, die durch eine *kursive* Schriftform hervorgehoben wurden. Die Transkriptionsregeln, welche für alle Passagen gelten, werden erklärt (siehe Anhang 13.3.) erklärt.

Wie in der vorherigen Fallanalyse (siehe 7.2.2.) richtet sich hierbei der Fokus auf seine familiäre Sozialisation und den daraus begründeten Orientierungsrahmen in Bezug auf seinen bildungsbiografischen Verlauf. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse werden wieder den daraus konzipierten Kategorien des Bildungshabitus zugeordnet. Danach wird Frank Schmieds Bildungshabitus unter 7.4.4. dargestellt.

7.4.2.1. Familiärer Rahmen als Sozialisations- und Bildungsort

Durch häufige Umzüge und Krankheit geprägte Kindheit:

Eingangsnarration

*F: Ab ja gut (.), wie gesagt ich bin 1958 bin ich GEBOREN (..) (holt Luft),
 äh meine ELTERN sind aus der ehemaligen DEDERE (meint DDR)
 RÜBERGEKOMMEN (.), frisch in (.) W' GELANDET und dann bin ich
 auf die WELT GEKOMMEN (.). Hab< einen BRUDER GEHABT und
 später 1964 kam dann noch <n ANDERER BRUDER DAZU, also wir sind
 DREI BUBEN (.) UND mein Vater ist INGENIEUR und meine Mutter
 hat dann später Sekretärin(.)-laufbahn bis hin zur Chefsekretärin dann halt (.)*

⁹¹ Siehe hierzu die Auseinandersetzung mit dem grundlagentheoretischen Konzept der elementaren »Prozessstrukturen des Lebensablaufs« unter Kapitel 6.3.1.

gemacht und dann sind wir halt eben sehr häufig UMGEZOGEN auf Grund der ARBEIT von meinem VATER (...). [8-16]

Frank Schmied beginnt seine Erzählung, indem er sich als Biografieträger (*»ich«*) in Verbindung einer zeitlichen Fixierung (*»1958 bin ich GEBORREN«*) einführt. Danach erklärt er, dass er seinen Lebensverlauf zu Beginn (im Hauptteil) des Interviews chronologisch darstellt und damit alle ihm wichtigen Daten benennt, was ihm wiederum zu Beginn des Interviews einen Orientierungsrahmen und Sicherheit bietet (*»Ich denke mir, ich (...) äh (...) mach einfach die ECKDATEN, (...) was so chronologisch WAR ...«*) [4-5]. So ist es auch nicht verwunderlich, dass Frank Schmied erst im Nachfrageteil Näheres über seine Kindheit und Jugend erzählt und ohne weitere Angaben zu seiner Person das Interview stark komprimiert mit der Flucht seiner Eltern und seines älteren Bruders aus der ehemaligen DDR sowie der Einführung von sich selbst und seinem jüngeren Bruder beginnt. Gleich im Anschluss geht Frank auf den habituellen Bildungsstand seiner Eltern ein, welche in ihrer Bildungsaspiration als aufstiegsorientiert (siehe 7.3.2.; 7.3.3.) angesehen werden können.

Hierbei erwähnt er explizit den akademischen Ingenieursstatus seines Vaters, wie auch die Sekretärinnen-Laufbahn seiner Mutter bis hin zur Chefsekretärin, woraus man einerseits schließen kann, dass Frank Schmied stolz auf den Bildungshabitus seiner Eltern ist, andererseits von ihm damit aber auch sogleich die häufigen familiären Umzüge in Verbindung gebracht werden.

Kindheitserinnerungen

F: Meine KINDHEIT (atmet durch) (...) Ä_H, also da unterSCHEID ICH zwischen der KINDHEIT und der ZEIT ALS JUGENDLICHER (...). Meine KINDHEIT kann ich mich NICHT MEHR VIEL DRAN ERINNERN (...) ehrlich gesagt (...). Wie gesagt, wir sind viel (...) UMGEZOGEN (...), ich war zu HAUSE (...), war meines Erachtens einfach (...) ja dadurch halt eben WENIG mit anderen KINDERN dann auch so ZUSAMMEN, dann jetzt wie KINDERGARTEN oder so ne // mhm// (...) und hatte aber eigentlich (...)

eine ganz normale Kindheit ne? (.) Also so halt/ (.) meine Mutter/, also ich WAR ALS (.) SÄUGLING war ich halt sehr viel KRANK, SEHR KRANK (.) und äh (.) aber so meine KINDHEIT ist eigentlich (.) gut dann halt eben mit ENTWICKLUNGSSTÖRUNG und so was, aber eigentlich (.) normal verlaufen (.) Vater ist ARBEITEN GEGANGEN, Mutter war zu HAUSE (.) SO (.) mein großen BRUDER/ (.), also da ist eigentlich hab< ich überhaupt nichts GENAUERES mehr in ERINNERUNG (.) U_N_D äh (...) jetzt auch nicht so besonderes Gefühl von SICHERHEIT oder irgendwie UNSICHERHEIT oder sonst irgendwas (.), da ist WENIG eigentlich da ne? [NFT: 166-181]

Frank Schmied unterscheidet strikt »zwischen der KINDHEIT und der ZEIT ALS JUGENDLICHER«, wobei er darauf hinweist, dass er sich an seine Kindheit kaum erinnern kann. Das, was er aber darüber berichtet, zeigt ein hohes Belastungspotenzial, welches durch ständige familiäre Umzüge, seine schwere Krankheit im Säuglingsalter und seiner daraus bedingten labilen gesundheitlichen Konstitution und Entwicklungsverzögerung sowie seinem geringen Kontakt zu Gleichaltrigen herrührt. Hierbei gibt Frank Schmied vor, dass er an diese Zeit keine Erinnerung und somit keinen emotionalen Zugang hat, wobei diese Lebensphase von ihm als »normale Kindheit« evaluiert wird [NFT: 172-173]. Da aber augenscheinlich nicht alles »normal« ablief, kann davon ausgegangen werden, dass Frank vieles verharmlost und mit »eigentlich« herunterspielt, zumal er im Nachfrageteil erklärt, froh gewesen zu sein (»zum GLÜCK«), dass seine Mutter sich gegen seinen Vater durchsetzte und sie sesshaft wurden [NFT: 1265-1266].

Jugendzeit

F: So und (.) wo wir dann halt eben FESTER (.) nach L. gezogen sind (.), W_O mein V/ (.) also wo meine Eltern dann halt< n HAUS GEKAUFT HABEN ne, (.) des war dann ne Zeit die (.) eber UNANGENEHMER war. Es war in der JUGENDLICHENZEIT, (.) viele KONFLIKTE (.), war ja dann

mein (..) äb JÜNGERER BRUDER AUCH DA und da gab's halt einfach grad mit meinem (.) Vater halt eben viele KONFLIKTE (.) und ansonsten haben wir uns eigentlich ganz gut durchgewurschtelt, es war jetzt nichts BESONDERES, (.) also meine Mutter hatte ORDENTLICH mit uns zu TUN, des auf jeden Fall, drei JUNGS, des war schon //mbm// (.) ne AUFGABE(.) ne? Also da (holt Luft) (..) im NACHHINEIN hat sie mir da schon leidgetan (lacht). [NFT: 182-192]

Aufgrund der neuen Arbeitsstelle des Vaters (»... eben mehrmals umgezogen ne //ok// (.) so, bis er dann irgendwann die Position da hatte (.)«) [NFT: 1256] und Frank Schmieds gesundheitlichem Zustand sowie der Geburt seines jüngsten Bruders »der NACHZÜGLER war (.), wo (S_I_E) (.) wohl erst mal nicht gePLANT war« [NFT:1267-1268], kauften sich seine Eltern ein Haus. Eine neue Belastung kommt für Frank dadurch zustande, dass der Vater ein Haus kauft und sesshaft wird. Das markiert Frank Schmied als Beginn des Konfliktes und evaluiert diese Zeit als »eher UNANGENEHMER«. Trotzdem relativiert er diese konflikthafte Zeit mit »eher UNANGENEMER« sowie mit: »Ansonsten haben wir uns eigentlich ganz gut durchgewurschtelt, es war jetzt nichts BESONDERES.« In dem Frank Schmied erwähnt, dass seine Mutter »ORDENTLICH« mit den drei Jungs zu tun hatte, zeigt sich, dass sie die familiäre Hauptlast trug, andererseits aber auch die Bezugsperson für ihre Söhne darstellte. So wird auch die spätere Beziehung zu seiner Mutter als positiv evaluiert (»Da läuft eigentlich der Kontakt bis heute (.) super ne.«) [NFT: 248-249]. Aufgrund seiner eigenen Erfahrungen als Erwachsener, Vater wie auch Pflegevater erkennt er, was seine Mutter mit ihren drei Söhnen leisten musste, was ihm im Nachhinein fast leidtut. Andererseits zollt er ihr Respekt dafür, dass sie für ihre Söhne eingestanden ist und sich gegen ihren Mann durchgesetzt hat (siehe hierzu [NFT: 1265-1270] und [NFT: 263-267]).

Im Gegensatz dazu wird sein Vater von ihm als »Choleriker« [NFT: 262] charakterisiert und als Störfaktor für den familiären Frieden angesehen (»..., weil irgendwie (.) er halt immer wieder in (.) Situationen rein gebrochen ist wo« s

eigentlich ganz NETT WAR MIT MEINER MUTTER oder so und mit meinen Brüdern.«) [NFT: 238-240]. Dass er seinen Vater mit »er« bezeichnet, verdeutlicht seine Distanz zu diesem und insgesamt dessen ungewollte und konflikthafte Präsenz im familiären System. Hierbei beurteilt Frank die familiäre Situation mit: »... nun ja, so also da konnten wir uns SCHÜTZEN (.) gegenseitig auch«, wobei man davon ausgehen kann, dass sich die Mutter und die Brüder gemeinsam gegen den cholerischen Vater schützten [NFT: 240-241].

Aufbegehren gegen seinen Vater

F.: Und wir haben uns halt DURCHGEWURSCHELT ne? // mbm// (.) So und (.) da liefen dann halt PROVOKATIONEN, ich hab< dann seine Auf/ AUSGESONDERTEN HOSEN GETRAGEN ne, so richtig (.) bin ich dann (lacht) (.), also ich war dann schon provokativ ne (.) so und da hatten wir halt eben schon einige KONFLIKTE und ich bin dann eigentlich auch relativ früh RAUS (.) // mbm// und äh, also nicht ZU FRÜH (.). [NFT: 202-208]

Aufgrund der konfliktreichen Beziehung zu seinem Vater konnte dieser für ihn nicht mehr als »Vorbild« fungieren. Verstärkt wurde dies durch Frank Schmieds interpretiertes Desinteresse des Vaters, da er mit seiner Wissbegierde (»ich hab< ihn viel GEFRAGT«) eine Lernambition zeigte, welche von seinem Vater nie befriedigt wurde (»... er hat nicht GEANTWORTET (.) U_N_D äh (.) ja (.) es war eigentlich immer so (.)«). Hierbei zeigen seine Stockungen wie belastend dies für Frank Schmied gewesen sein muss. Das desinteressierte Verhalten des Vaters auf seine Fragen erklärt er sich damit, dass er für seinen Vater eine Konkurrenz darstellte (»... Ä_H_M (.) U_N_D war mit Sicherheit einfach irgendwo von SEINER SEITE AUS ne Konkurrenz GESCHICHTE.«) [NFT: 197-199]. Andererseits räumt Frank Schmied auch ein, dass sein Vater »GEFÜHLSMÄSSIG« nicht auf die Familie zugehen konnte, da er »SELBER VIEL PROBLEME GEHABT« habe [NFT: 195-196]. Hierbei zeigt sich, dass dieser zu seiner Familie keine enge und emphatische Beziehung aufbauen konnte, was mit seiner Sozialisation im Nationalsozialismus

zusammenhängen kann (siehe 7.3.2.). In seiner Reflexion erkennt Frank Schmied, dass nicht nur seine Familie, sondern auch der Vater selbst Probleme hatte. So versuchte der Vater mit autoritärem Verhalten seine »Autorität« durchzusetzen, was ihm laut Frank Schmied nicht gelang (*»... aber so richtig ERNST ZU NEHMEN war er damit AUCH NICHT ne?«*) [NFT: 201-202].

Der Umgang mit den familiären Spannungen und körperlichen Auseinandersetzungen [NFT: 203-207] werden von ihm stark komprimiert und abgeschwächt mit einem Überbegriff (*»... und wir haben uns halt DURCHGEWURSCHELT ne.«*) besetzt. Hierbei könnte »durchgewurschtelt« als Möglichkeit interpretiert werden, ohne Bruch die familiären Konflikte durchzustehen. Andererseits begehrte Frank Schmied gegen seinen Vater auf, indem er gegen ihn rebellierte und provokante Verhaltensweisen zeigte. So ist es auch nicht verwunderlich, dass er aufgrund der familiären Situation nach Unabhängigkeit und Autonomie (*»... und ich bin dann auch relativ früh RAUS.«*) strebt. Dies wird von ihm aber mit: *»... äh, also nicht ZU FRÜH«* [NFT: 208] revidiert, da er sich davor, wie gesellschaftlich erwartet, in ein normatives, institutionelles Ablaufschema begibt, was ihm wiederum »Normalität« und Sicherheit bietet. Erst als alle normativen Erwartungen erfüllt waren, konnte er sich seinen Interessen wie dem Reisen widmen. Das »Früh raus«, kann aber auch für sein durch die Arbeit verdientes Geld und seine daraus gewonnene Autonomie stehen.

Des Weiteren kämpft Frank Schmied mit seiner eigenen Vaterrolle, da er das Modell seines Vaters für sich nicht als Vorbild annehmen kann. Zumal dieses Modell für ihn der abwesende und wenn anwesend, dann cholerische und desinteressierte Vater darstellt, und nicht das von ihm erhoffte sichernde und begleitend unterstützende Modell.

Nationalsozialistische Vergangenheit des Vaters

F.: ER war \langle n wichtiger Punkt in meiner POLITISCHEN VERGANGENHEIT (.). Ich hatte zu FASCHISMUS hab ich da mal irgendwie/GENAU

des weiß ich noch, da hab ich irgendwie in der SCHULE hab ich so ne JAHRESARBEIT gemacht und hab ihn GEFRAGT (.), weil er da AUCH im KRIEG WAR, eben Zweiter Weltkrieg und hab ihn gefragt (.) und da kamen nur dumme Sprüche und keine Antworten ne so und dann hab ich halt (.) ihn IMMER WIEDER GEFRAGT auf die SACHEN wo ich da GESTOSSEN bin, was ich GELESEN hab //mbm// und so was ne (.) und da war NUR ABWEHR ne, SCHWEIGEN und ABWEHR und dann SPÄTER haben wir dann FOTOS GEFUNDEN und alles, WER ER DA WAR und so ne. [NFT: 1233-1243]

Erst als Frank Schmied in der Schule eine »JAHRESARBEIT« über »FASCHISMUS« machen sollte und er seinen Vater darüber befragte, dieser aber wiederum nur mit Abwehr reagierte, entdeckte er Fotos über dessen Nazi-Vergangenheit. Hierbei war es seinem Vater nicht möglich, sich mit ihm über seine damaligen Erlebnisse im Regime auszutauschen. Erklären ließe sich dies einerseits damit, dass seine familiären Brüche (Tod des Vaters und des Bruders) und seine eigenen Kriegserlebnisse an der Westfront zu überwältigend für ihn waren; andererseits war er selbst Teil dieses Regimes und wurde durch dieses gefördert (siehe 7.3.1.1. Frank Schmieds Familiensystem väterlicherseits). Hierbei sieht Frank für sich die unausgesprochene und abgewehrte Vergangenheit seines Vaters als problematisch an, wobei er dessen Modell für die Schwierigkeiten, welche er mit seiner Vaterrolle hat, verantwortlich macht [NFT: 1243-1248]. Trotzdem relativiert er diese Kritik augenblicklich, indem er erläutert, dass seine »ELTERN« genauso wie er »AUCH VERSUCHT« haben »das BESTE zu machen.« [NFT: 1252-1253].

Durch den Tod seines Vaters kann er seine »unangearbeitete Geschichte« mit ihm nicht abschließen, da sie keinen Kontakt mehr zueinander hatten und er seinen Vater erst wieder beim »URNENGANG« sah [NFT: 1229-1232]. Trotzdem kann Frank Schmieds Konflikt mit seinem Vater auch als ein Wandlungsprozess angesehen werden, da dieser als Leitorientierung für sein späteres Handeln verantwortlich gemacht werden kann.

Trennung der Mutter vom Vater und Auszug der Mutter
 F.: *Und des war dann (holt Luft) (.), war dann 'n ZEICHEN, wo meine Mutter
 50 WAR (.) haben dann meine beiden BRÜDER und ICH, hab damals (.)
 LKWs gekauft und verkauft, (.) äh (.) haben wir dann zu DRITT (.) meiner
 MUTTER (.) in dem HAUS, sind wir hingefahren und haben (..) IHR geholfen
 beim AUSZUG (.) U_N_D wo dann halt mein Vater des ÜBERHAUPT
 net realisiert hat so ne (.) //mbm//, aber des haben wir dann GEMEINSAM
 mit meiner Mutter dann (.) DURCHGEZOGEN und (.) da läuft eigentlich
 der Kontakt bis heute (.) super ne (..) so also des. [NFT: 241-249]*

Der enge Zusammenhalt zwischen der Mutter und ihren Söhnen zeigt sich in Frank Schmieds Erzählung an der Stelle, an der er und seine Brüder gemeinsam am 50. Geburtstag der Mutter ihren Auszug organisierten und damit die konfliktreiche familiäre Situation beendeten.

Als Auslöser für den Auszug der Mutter sieht Frank Schmied mitunter (»war AUCH«) die Konflikte des Vaters mit seinem »JÜNGEREN BRUDER«. Diese hätten sich so zugespitzt, dass die Mutter Angst gehabt habe, dass »die beiden sich irgendwann mal (.) nur PRÜGELTEN ne«. Zwar relativiert er die Eskalation zwischen den beiden mit: »//mbm// (.) ist N_I_E S_O (.)// //mbm//«, trotzdem zeigt sich die Stärke der Auseinandersetzung indem Frank Schmied angibt: »Aber es war einmal HART AN DER GRENZE (..)«. Für die zugespitzte Situation der beiden macht Frank seinen Vater verantwortlich, indem er ihn als Choleriker evaluiert (»... mein Vater war einfach CHOLERIKER (..)«) [NFT: 259-262]. Da die Mutter beschließt, erst ihren Sohn aus der zugespitzten familiären Situation mit ihrem Mann zu holen, indem sie ihm eine Wohnung mietet und danach selbst auszieht, zeigt sie sich nach Frank Schmieds Empfinden stark und gradlinig. Dies wird von ihm mit: »Sie hat's halt eben DURCHGEZOGEN bis zum BITTEREN ENDE« [NFT: 266-267], wertschätzend evaluiert und insbesondere mit ihrer finanziellen Unabhängigkeit

(»Ok äh, sie hat ja GEARBEITET (.), S_I_E HOLT meinen BRUDER/ (.) MIETET sie ne WOHNUNG //mbm// und äh (.) bringt ihn RAUS und wenn er draußen ist, dann zieht sie aus ne.«) [NFT: 263-265] in Zusammenhang gebracht.

Danach habe seine Mutter häufig versucht mit dem Vater zu reden, welcher den familiären Bruch sowie den Auszug der Mutter und des jüngsten Sohnes erst nicht wahrhaben wollte und herunterspielte:

F.: Und dann irgendwann/ sie hat immer versucht mit meinem Vater zu REDEN und er: »Ja, ja (.) //mbm// ist ja alles o. K. ne //mbm mbm// (.) so.« Und so war dann auch der AUSZUG (.). Wir kamen alle VIER kamen dann halt eben AN und dann irgendwie: »Vater, jetzt setz dich mal HIN«, (.) ja ja buch, alles bei NANDER (.) und dann haben wir gesagt: »So, Mutter zieht jetzt aus.« »JA, JA o. K., ne setzt euch mal hin reden wir mal drüber (.)« »Je nee, draußen steht der LKW (.), wir PACKEN JETZT EIN ja.« (.) Dann wollte er die POLIZEI holen und alles, aber irgendwie/ also er hat's einfach (.) überhaupt net realisiert ne so, //mbm// des war dann schon (.), also DES IST SCHADE (.) so in meiner KINDHEIT, also ich hätte jetzt NICHT auf einen (.) VATER - VORBILD (.) GUCKEN KÖNNEN (.) wo ich sagen kann er BEGLEITET MICH, ich fühl mich bei ihm SICHER oder irgendwie (.) eben auch dieses VORBILD (.) und des lebt ja in einem WEITER, wo man dann auch merkt irgendwie so später hat man dann AUCH SEINE DEFIZITE ne //mbm// (.) [NFT: 267-281].

Das von Frank Schmied stilistisch benutzte Mittel der wörtlichen Rede weist darauf hin, wie bedeutsam dieses Erlebnis für ihn war. Hierbei wehrt sein Vater die Tatsache der für ihn folgenreichen und existentiell bedeutsamen Veränderung ab (»ja, ja (.) //mbm// ist ja alles o. K. ne«). Vermutlich passt die Erfahrung des Kontrollverlustes nicht in sein bisheriges Selbst- und Weltbild. So reagiert Horst Schmied nach seinem bisherigen Schema wie: »Nicht ernst nehmen«, was Frank Schmied bei seinen »Fragen« schon immer an seinem Vater ärgerte oder mit Aggression; denn erst als der Auszug seiner Frau als Tatsache

und unumgänglich in sein Bewusstsein gelangt, droht er mit der Polizei. Hierbei kann vermutet werden, dass Horst Schmied nicht sich für den familiären Bruch die Schuld gibt, sondern seiner Frau und seinen Kindern, welche aus seiner Sicht mit dem Auszug im Unrecht waren.

Andererseits fällt der Zusammenhalt zwischen den Brüdern und ihrer Mutter gegen den »cholischen« Vater auf, welcher als »VORBILD« negativ von Frank Schmied evaluiert wird. Hierbei geht Frank sogar noch weiter, indem er seinen Vater für »SEINE DEFIZITE« in Bezug auf seine Vaterrolle verantwortlich macht.

Zukünftige Beziehungsgestaltung und -abbrüche

Im weiteren Verlauf zeigt sich, dass Franks Beziehungen durch Abbrüche geprägt sind:

1989 trennte sich Frank Schmied von der Mutter seiner leiblichen Tochter Katja, welche bei ihrer Mutter bleibt. Trotzdem lässt er den Kontakt nicht abreißen und kümmert sich um sie, indem er sogar mit Nicole Schmied in die Nähe seines Kindes zieht [siehe Interview Nicole Schmied: 98-99]. Nach der Trennung von Nicole Schmied zieht Frank Schmied aus, wobei seine Tochter, welche 2003 bei ihnen einzog, bei Nicole Schmied wohnen bleibt [Interview Nicole Schmied: 605-606]. Zwar hält Frank nach seiner Trennung von Nicole den Kontakt zu seiner Tochter und seinen Pflegekindern in regelmäßigen Abständen aufrecht, muss nach seiner Aussage aber erstmals seine »VATERPOSITION« in »DIESER KONSTELLATION« finden [NWT: 283-284; 910-911].

7.4.2.2. Bildungsverläufe und Prozesse

Schulische und berufliche Laufbahn

F.: ... (..) und sind dann irgendwann im R. geLANDET (.), also sprich D.

U_N_D da bin ich halt eben zur SCHULE GEGANGEN (.). Hab normal

VOLKSSCHULE, (.) dann erst REALSCHULE, bin dann runter auf die HAUPTSCHULE, (.) hab< 10. Klasse gemacht (.) und ne Ausbildung als Betriebsschlosser (...). DIE AUSBILDUNG hab< ich FERTIG GEMACHT U_N_D hab< kurz GEARBEITET, Geld verdient und hab< dann äh (.) ja, bin durch die WELT GEREIST (.) EINIGE ZEIT (...) Asien, Afrika, etc. [16-23]

Seine schulische sowie berufliche Laufbahn erzählt Frank in stark verdichteter Form und beginnt mit dem Besuch der »VOLKSSCHULE« und später der Realschule. Zu einem Bildungseinbruch kommt es, als Frank Schmied die Realschule verlassen muss und auf die Hauptschule wechselt. In einer Selbstreflexion erklärt er seine schulischen Leistungsdefizite damit, dass er »STINKFAUL« in der Schule gewesen sei [NFT: 959].

Weiterhin zeigt sich in seiner abgebrochenen Ausbildung zum Heilpraktiker [NFT: 1018-1019] sowie in der Ausbildung zum Krankenpfleger, dass er sich im theoretischen Teil des Lernens sehr schwertut (»*boa da hab< ich GELITTEN*«) [NFT: 985-986]. So ist es auch nicht ungewöhnlich, dass er eine praktische Ausbildung für sich favorisiert.

Diesbezüglich orientiert sich Frank Schmied bei seiner Ausbildungswahl zum Betriebsschlosser nicht am Beruf seiner Mutter (Bürotätigkeit), sondern an der praktischen Tätigkeit seines Großvaters mütterlicherseits, welcher ebenfalls gelernter Schlosser war. Hierbei beurteilt er seine praktisch gewählte Tätigkeit positiv (»*Äh SCHLOSSER hab< ich ZUM GLÜCK GELERNT*«), wobei er in der Entscheidung seiner Berufswahl autonom und gegen den Wunsch seiner Mutter handelte (»*wollt< mich immer ins Büro tun*«) [NFT: 1004-1005]. In Anbetracht des durch formale Bildung und Mobilität geprägten Bildungshabitus des Vaters und der verwaltenden Bürotätigkeit der Mutter, lag seine Ausbildung zum Schlosser nicht im Rahmen des sozial Erwarteten. Andererseits nutzte Frank Schmied seine berufliche Tätigkeit als Betriebsschlosser, um damit seine Reisepläne zu finanzieren.

Danach erzählt Frank Schmied sehr verkürzt, dass er nach seinen ständigen Reisen wieder »*sesshaft*« wurde und sich »1980/81« in »F.« örtlich niederließ und sich dort politisch engagierte (»... und war dort POLITISCH AKTIV (.) sozialpolitische Arbeit gemacht viel.«). Dort sei er auch mit seiner »vorHERIGEN LEBENSGEFÄHRTIN //mbm// ZUSAMMENGEKOMMEN« und hätte dann 1985 seine »Tochter gekriegt (.) die Katja«, welche jetzt 27 Jahre alt sei [27-33]. Hierbei geht er weder näher auf seine frühere Lebensgefährtin noch auf seine leibliche Tochter ein. Das einzige, was er von ihr preisgibt, ist ihr Name und ihr Alter. Des Weiteren erwähnt er nichts über seinen Beziehungsabbruch zu seiner damaligen Partnerin, sondern geht unter Pausen und Stocken kurz darauf ein, dass er seine zukünftige Frau Nicole Schmied kennengelernt hat, um dann gleich darauf auf seine Ausbildung als Krankenpfleger einzugehen:

F.: U_N_D äb (.) D_A_N_N (...), JA (...) dann bin ich SPÄTER mit meiner EX-FRAU, halt eben der Nicole, ZUSAMMENGEKOMMEN (.) und hatte DANN 1992 mich entschieden Ausbildung als KRANKENPFLEGER ZU MACHEN (4) in der SCHWEIZ U_N_D wir sind dann runter nach (.) F. gezogen. [34-37]

Nur aus Nicole Schmieds Interview ist bekannt, dass sie und Frank Schmied in die Nähe seiner Tochter nach W. gezogen waren [siehe Interview Nicole Schmied: 98-99] und sie dort ca. drei Jahre blieben, bevor sie wieder nach F. zogen [siehe Interview Nicole Schmied: 117-119]. Diesbezüglich gibt Frank Schmied an, dass er aufgrund seiner Ausbildung mit seiner Frau Nicole wieder nach F. gezogen sei. Stockend und wortsuchend (»//mbm// (.) so und (.) meine (.)«) fügt er bei, dass seine Tochter und ihre Mutter dorthin »(...) dann NACHGEZOGEN« seien. Hierbei hätte er und Nicole Schmied (»wir«) »(...) halt eben des (.) auch weiterhin (.) mit der Katja, mit meiner Tochter zusammen gemacht, was dann möglich war (holt Luft)« [38-41], wobei er sofort wieder Bezug auf seine Ausbildung nimmt, spricht sich in die Sicherheit und Normalität des institutionalisierten Rahmens begibt (»... U_N_D HIER hab ich eben meine AUSBILDUNG

als KRANKENPFLEGER GEMACHT (.) *wie gesagt 1992 ...*), ohne näher auf die Beziehung zu seiner Tochter oder deren Mutter einzugehen oder genauer auf das, was gemacht wurde und möglich war. Diese stark verdichtete Darstellung seiner Tochter und ehemaligen Partnerin könnte darauf hindeuten, dass Frank diese Themen vermeidet, aber diese aufgrund des Gestaltschließungszwangs (siehe 6.3.1. Erzähltheoretische Grundlagen) kurz anreißt, um sich dann wieder mit Hilfe der institutionellen Rahmung in die »Normalität« zu flüchten. Ein weiterer Grund könnte sein, dass Frank Schmied kompetent und verantwortungsbewusst wirken möchte, worauf auch seine Darstellungsart des Interviews (siehe 7.4.3. Biografische Gesamtformung) hindeutet.

So erzählt Frank im weiteren Verlauf von seinem beruflich aufsteigenden Werdegang:

Pflegedienstleitung und später eigener Pflegedienst

F.: Ich hab< dann (.), also erst hab< ich als normaler KRANKENPFLEGER dann in F. GELERNT (.), also meine Ausbildung hab< ich in der Schweiz gemacht, weiß ich nicht ob ich das jetzt gesagt hatte (.) GENAU und dann halt eben äh (.), hab< dann später hier in F. GEARBEITET, (.) ab '96 GLAUB ICH (.), auch als Krankenpfleger und hab< dann relativ schnell, hat< eben LEITUNGSPPOSITION GEHABT, (..) AUFGEBAUT (.) als ANGESTELLTE PFLEGEDIENSTLEITUNG (..) U_N_D hab< dann (.) später (.), des war 2007, nen EIGENEN Pflegedienst aufgemacht (..) // mhm// . So (.) und DIESEN äh 20/ GENAU 2006 (.) hatten wir uns GETRENNT (.) [48-58]

Indem Frank Schmied eine Ausbildung zum Pfleger absolviert, sich bis zum Pflegedienstleiter hocharbeitet und später einen eigenen Pflegedienst eröffnet [49-57], kann dies als Annäherung an die väterlich aufstrebende Linie gedeutet werden und somit als Transaktion der familiären Beziehungen. Hierbei zeigt sich Frank Schmied aufstiegsorientiert und bestätigt damit den Lernhabitus seiner Eltern. Dies wird u. a. auch darin erkennbar, dass er seine Weiterbildung

in der Malerei und Bildhauerei als Studium bezeichnet, um dadurch den formalen akademischen Bildungsgrad des Vaters sowie dessen Aufstiegsorientierung zu toppen [64]. Andererseits kann man Frank Schmieds ständiges Reisen auch als eine Form der Lebenskunst verstehen, zumal er sich nach Aufgabe seiner Selbständigkeit der Bildhauerei und Kunst widmet und damit versucht, sich selbst zu verwirklichen. Zwar musste Frank durch die Insolvenz der Pflegedienstleitstelle aus wirtschaftlichen Gründen wieder als Angestellter in den Pflegedienst zurück, praktiziert aber weiterhin in seiner Freizeit sein künstlerisches Schaffen [65-76]. Somit kann man bei Frank nicht von einem klassischen Bildungsaufstieg sprechen, sondern eher von einem Versuch, einer durch eigene Interessen geleiteten Selbstentfaltung (Reisen, Kunst = Lebenskünstler = Bestreben nach Selbstverwirklichung), welches weniger mit Laufbahn- und Karrieredenken zu tun hat. Diesbezüglich kann Bildung nicht nur als formale Bildung angesehen werden, sondern mitunter als menschliche Selbstentfaltung und Selbstvollendung (vgl. Büchner 2006: 21), welche Frank Schmied in der Kunst und auf seinen Reisen sucht.

Neben seiner Ausbildung zum Krankenpfleger beschließen er und seine Frau Nicole Schmied, Pflegekinder aufzunehmen:

Motivation zur Pflegekinderaufnahme

F.: (...) und D_A_N_N (.), meine Ex-Frau die hatte halt eben/ die ist dann in der Küche gewesen und hatte sich dann halt eben irgendwann, hat ja mit Sicherheit erzählt aus welcher MOTIVATION RAUS (.), DANN halt eben entschlossen (.) dann mit Pflegekindern zu arbeiten (..) so //mbm// (.) und äh (.) so kam (..) die Franziska/ äh die Franziska, Kristian und die anderen (.) nacheinander ZU UNS (.). [43-48]

Hierbei zeigt sich in seiner Wortwahl (»meine Ex-Frau die hatte halt eben«; »und hatte sich dann halt eben irgendwann (...) halt eben entschlossen (.) dann mit Pflegekindern zu arbeiten (...)«), dass die »MOTIVATION« auf Seiten von Nicole Schmied bestand und Frank Schmied sich diesem Entschluss eher fügte. Darauf deuten

auch seine Pausen und Stockungen (»(..) so //mbm// (.) und äh (.)«) hin, zumal es sich hierbei nicht nur um ein oder zwei Pflegekinder handelte, was er mit: »(...) so kam (..) die Franziska/äh die Franziska, Kristian und die anderen (.) nacheinander ZU UNS (.)« [46-48] ausdrückt, hierzu aber noch offen lässt, was er davon hält. Es kann vermutet werden, dass er nicht hinter der vielzähligen Aufnahme der Pflegekinder steht, zumal die namentliche Nennung der zwei ersten Pflegekinder auf eine enge Beziehung schließen lässt, man aber mit seiner Darstellung der weiteren Pflegekinder (»und die anderen«) eher einen losen Bezug annehmen kann. Danach leitet Frank Schmied sofort wieder zu seiner beruflichen Tätigkeit über, indem er von seinem weiteren beruflichen Verlauf im Pflegedienst erzählt.

Erst im Nachfrageteil bezieht er nochmals Stellung zur Aufnahme der Pflegekinder, indem er erklärt, dass er sich aufgrund seiner »Vision«, dass man »einfach mit KINDERN (.) EGAL mit welcher Herkunft, Problematik, weiß der Kuckuck was, zusammen LEBEN KANN«, sich gut vorstellen konnte, Pflegekinder aufzunehmen, zumal sich dies gut mit Nicole Schmieds Vorstellung getroffen habe. Danach evaluiert er seine »Vision« anhand seiner bisherigen Erfahrungen mit: »Ne //mbm// so //ja// (.) ja (..) des ist die Theorie (lacht).« [NFT: 1071-1077]. Hierbei wird erkennbar, dass Frank Schmied aufgrund seines dargestellten Menschenbildes (»Vision«) deutlich machen möchte, dass er gerne bereit war, Pflegekinder aufzunehmen, und ihm die Beziehung zu ihnen wichtig ist, trotz Schwierigkeiten, was er mit dem Bezug auf die »Theorie« verdeutlicht. Wie wichtig ihm, trotz der Trennung, der Bezug zu seinen Pflegekindern ist zeigt sich, indem er im Nachfrageteil nochmals auf seine leibliche Tochter Katja zurückkommt und hierzu erklärt: »Ka. war auch ein WUNSCHKIND //mbm// (.) so //mbm// also (trinkt einen Schluck) Trennung hat mir schon viel ausGEMACHT (..)«.« [NFT: 305-307])

Ein weiterer Beziehungsabbruch erfolgt, als sich Frank 2006 von seiner Frau Nicole Schmied trennt:

F: ... //mbm// so (.) und DIESEN äb 20/ GENAU 2006 (.) hatten wir uns GETRENNT (.), also hat< ich mich von mei/ wir haben eigentlich GEMEINSAM beschlossen (.), dass es so nicht WEITERGEHT (.) und dann war halt eben (.) klar, ungünstiges Alter für F. 12 (.) und K. dann NOCH JÜNGER und die P. (.) und äb (.) da haben wir uns GETRENNT (.) und auf Grund halt eben der Problematik mit dem BETRIEB (.), dass ich da/bin ich (.) nach N. GEZOGEN, möglichst WEIT WEG von dem BETRIEB (lacht) und (.) hab dort (.) Bildhauerei und Malerei (.) studiert (.), //mbm// so und (.) //mbm// des MACH ICH (...). [57-54]

Indem Frank Schmied unter anfänglichen Stockungen und Pausen von seiner Trennung erzählt, wird seine daraus resultierende emotionale Belastung erkennbar. Trotzdem bleibt er in seiner Erzählung in der Außenperspektive, indem er nichts über seinen diesbezüglichen inneren Zustand preisgibt, sondern sofort seine Trennung revidiert, indem er klarstellt, dass sie dies gemeinsam beschlossen hätten. Die Eheproblematik wird auf ein »so nicht WEITERGEHT« komprimiert. Zwar gibt er hierbei zu bedenken, dass dies ein ungünstiges Alter für Franziska und Kristian gewesen sei, geht aber nicht näher darauf ein. Seinen Umzug nach N. begründet Frank mit der Problematik in seinem Betrieb, was mit der Beziehung zu seiner damaligen Kollegin im Zusammenhang steht (»... wir hatten dann später auch ne BEZIEHUNG ZUSAMMEN.«) [NFT: 1114-1115], aber auch, um sich seiner Bildhauerei und Malerei widmen zu können. Jedoch stellt nicht nur die Trennung von seiner Ehefrau und seinen Pflegekindern eine Belastung für ihn dar. Hinzu kommt die »Flucht« [NFT: 1118] vor seiner ehemaligen Kollegin, mit der er zusammen den Pflegedienst aufgebaut hatte und die spätere Insolvenz seines ehemaligen Pflegedienstes, wobei er sich seinen Anteil auf Rentenbasis auszahlen lassen wollte und jetzt auf einem daraus entstandenen Schuldenberg sitzt. Diesbezüglich kann er sich nicht voll und ganz seiner Kunst widmen, was einen Bruch in seiner weiteren Lebensplanung darstellt. Dies zeigt sich darin, dass Frank Schmied unter Stockungen und Pausen zwar angibt, dass er sich immer noch

künstlerisch betätigt (/ / *mbm* / / *so und* (.) / / *mbm* / / *des MACH ICH (...)*.), danach aber einwendet, dass er wieder Vollzeit im Pflegedienst arbeiten muss und sich seiner künstlerischen Tätigkeit erst »nachts« widmen kann [64-65].

7.4.3. Biografische Gesamtformung

Frank Schmied fokussiert seine Erzählung auf seine Berufsbiografie und seine familiären Bedingungen und Konflikte mit seinem Vater. Eine weitere Erzählinie stellen die Pflegekinder Franziska und Kristian dar. Diesbezüglich bezieht Frank Schmied sich auf seine Erfahrungen mit den beiden (Aufnahme des jeweiligen Pflegekindes und seine Entwicklung). Des Weiteren reflektiert er, unter dem Aspekt der Trennung von Nicole Schmied, die neue Situation im Umgang mit seinen Pflegekindern.

So stellt Frank Schmid stark verdichtet und im Berichtstil seine Lebensgeschichte dar, welche sich von Zeile 4-165 erstreckt. Danach schließt sich der Nachfrageteil an, welcher vermehrt narrative Inhalte aufweist. Hierbei dominiert in seiner Erzählung die Präsentationslinie der Außenperspektive. Seine Innenperspektive wird von Frank Schmied szenisch dramatisch und häufig mit wörtlicher Rede dargestellt. Diese sind u. a. in der Erzählung von familiären Aktivitäten, wie z. B. der Auszug der Mutter, wiederzufinden. Trotzdem weist das Interview einen Überhang an beschreibenden und argumentierenden Textstellen auf. Daraus lässt sich folgern, dass Frank Schmied offenbar noch in der Trennungsphase von Nicole Schmied und seinen Pflegekindern steckt und sich diesbezüglich häufig genötigt sieht, sich zu rechtfertigen. Dazu bezieht Frank am Ende seines Interviews auch explizit Stellung:

F.: Ja ich hoff< ich konnt< n bissle WEITER/ wie GESAGT des ist SEHR SUBJEKTIV die Geschichte ne, halt eben auch durch diese TRENNUNGS-SACHE ne, also D_A (.) merk ich schon im GESPRÄCH, dass ich da halt manche Sachen RELATIVIEREN muss und, dass es SEHR SCHWIERIG ist des auseinanderzubalten, (.) Ä_H klar hab ich auch net aufgearbeitet, werd'

ich auch nie aufarbeiten (.) KÖNNEN ne (.) so (.), aber (.) dafür mach ich ja auch SO WAS ne. (lacht) [NFT: 1549-1555]

Hinzu kommt bei Frank Schmied die unaufgearbeitete Geschichte mit seinem Vater sowie die Insolvenz seiner früheren Pflegedienststelle und seine daraus resultierende Belastung. Insgesamt zeichnen sich in Frank Schmieds Lebensgeschichte schon im Kleinkindalter Verlaufskurvenpotenziale ab, welche sich durch Franks häufige und schwere Krankheiten im Säuglingsalter und seiner daraus resultierenden Entwicklungsverzögerung sowie den häufigen familiären Umzügen und den daraus bedingten Beziehungsabbrüchen oder fehlenden Beziehungsgestaltungen resultieren. Diese Phasen, in denen Frank ein Verlust von Handlungsorientierung droht und er Erfahrungen des Leidens macht, werden von ihm in der Erzählung relativiert und abgeschwächt. In seiner Geschichte stellt sich Frank als kompetent, reflektiert und erfolgreich dar, obwohl es sich bei seiner Biografie um alles andere als eine Erfolgsgeschichte handelt. Somit kann davon ausgegangen werden, dass Frank Schmied seine relativierende oder im Gegensatz dazu seine selbsttäuschende (»hochstapelnde«) Darstellungsform als Verarbeitungsstrategie für sich nutzt, um den Konflikten mit seinem Vater, aber auch seinen Krankheitsbedingten kognitiven Defiziten entgegenwirken zu können.

Auch nahmen die Konflikte im familiären Bereich in Frank Schmieds Jugendzeit zu. Da Franks Vater eine für sich geeignete Arbeitsstelle fand und dadurch ein Haus kaufte und sesshaft wurde, steigerten sich die Streitigkeiten und Konflikte mit seinem Vater. Andererseits stellte für ihn der Konflikt mit seinem Vater auch einen Wandlungsprozess dar, da dieser häufig als Motor für sein weiteres bildungsbiografisches Handeln gesehen werden kann: So war Frank Schmied »relativ früh raus« von zu Hause [NFT: 208]; hat »Zivildienst gemacht«; danach ging er auf Reisen (»Dann lern ich halt SELBER DIE WELT KENNEN.«) [NFT: 222]. So sei auch sein Vater ein »wichtiger Punkt in seiner POLITISCHEN VERGANGENHEIT« gewesen [NFT: 1233].

Die konfliktreiche familiäre Situation beendet Franks Mutter, indem sie sich von seinem Vater trennt und mit Hilfe ihrer Söhne auszieht. Diese gemeinsam mit seinen Brüdern und seiner Mutter indizierte Handlung wird von Frank ausführlich, dramatisch-szenisch und stilistisch mit wörtlicher Rede dargestellt. Hierbei zeichnet sich sein subjektives Erleben im engen Zusammenhalt zur Mutter und seinen Brüdern und in Franks Bedauern, im Vater kein Vorbild gehabt zu haben ab, wobei er ihn für seine Defizite, bezüglich seiner eigenen Vaterrolle verantwortlich macht.

Seine stark komprimierte und in der Außenperspektive dargestellte schulische Laufbahn zeigt einen Bildungseinbruch, als er von der Realschule auf die Hauptschule wechselt. Aufgrund seiner schulischen Defizite favorisiert er einen handwerklichen Beruf, was aber in Anbetracht des Bildungshabitus seiner Eltern nicht im Rahmen des sozial Erwarteten liegt. Trotzdem evaluiert er diesen Schritt für sich als positiv, indem er sich auf die Seite des praktischen Handelns stellt. Parallelen zu seinem Großvater mütterlicherseits (siehe 7.3.1.2.) zeigt er anhand seiner handwerklichen Tätigkeit sowie seinen weiteren Bildungsbestrebungen. Motiviert durch den väterlichen Konflikt begibt er sich nach seinem Zivildienst auf Reisen und engagiert sich politisch. Diese non-formalen Bildungsprozesse werden von ihm stark verdichtet und in seiner im Interview dominierenden Form der Außenperspektive dargestellt. Diese behält er auch bei, als er seine ehemalige Partnerin und seine leibliche Tochter einführt. Mittlerweile in F. sesshaft geworden, engagiert er sich dort sozialpolitisch. Im weiteren Interviewverlauf zeigt sich, dass Frank Schmied häufige Beziehungsabbrüche zu Partnerinnen aufweist, welche er kurz erwähnt, um gleich darauf wieder auf seinen weiteren Bildungsverlauf einzugehen.

Seine Motivation, Krankenpfleger zu werden, begründet Frank Schmied damit, dass er etwas Sinnvolles machen wollte und dieses in der Arbeit mit Menschen fand, so dass er sich eine Arbeit in der Fabrik nicht mehr vorstellen konnte (7.4.4.2. Wertorientierung). Obwohl Frank Schmied sich sehr schwer tat in der Aneignung dieses Berufes, schloss er die Ausbildung erfolgreich ab und schaffte es sogar bis zum Pflegedienstleiter. Des Weiteren erklärte er sich

bereit, mit seiner Frau Nicole Pflegekinder aufzunehmen. Beziehungsabbrüche und eine daraus resultierende negative Verlaufskurve zeichnen sich ab, als er sich von Nicole Schmied trennt.

Trotzdem Frank Schmied sich mit seiner Kollegin, mit der er auch später eine Beziehung eingeht, einen eigenen Pflegedienst aufbaut, zeigt er in seinen Bildungsbestrebungen nicht wie sein Vater eine zweckgebundene Aufstiegsorientierung (*»Zwangsläufig, ich wollt nicht ...«*) [NFT: 1079]. So ist es auch nicht verwunderlich, dass Frank letztendlich den Betrieb seiner Geschäftspartnerin auf Rentenbasis übergibt, um sich seinem künstlerischen Schaffen (non-formale Weiterbildung) widmen zu können. Hierbei nutzt er seine handwerkliche Geschicklichkeit, welche auch seine frühere Tätigkeit als Schlosser mit sich bringt. Aufgrund der krisenhaften Beziehung zu seiner Geschäftspartnerin *»flieht«* Frank nach N., was wiederum den Beziehungserhalt zu seinen Pflegekindern erschwert. Die Insolvenz der Pflegedienststelle und der daraus begründeten hohen Verschuldung von Frank setzt ein weiteres Verlaufskurvenpotenzial in Gang. Aber obwohl Frank Schmied diesbezüglich wieder 100 % im Pflegedienst tätig sein muss, lässt er sich davon nicht unterkriegen und widmet sich nachts seinem künstlerischen Schaffen.

Frank Schmied weist trotz seiner häufigen Brüche in den ermittelten Prozessstrukturen ein dominierendes biografisches Handlungsschema auf. Konfliktreiche Erlebnisse werden von ihm verharmlost (*»eher UNANGENE-MER«*) [NFT: 183] und mit praktischen Lösungsversuchen angegangen. Mit Hilfe seiner praktischen und non-formalen Bildung versucht Frank seinen Vaterkonflikt, Beziehungsabbrüche sowie berufliche Brüche zu verarbeiten.

7.4.4. Bildungshabitus

An dieser Stelle wird der Bildungshabitus von Frank Schmied dargestellt, indem dieser den unter 3.5. aufgeführten empirisch fundierten Analysekategorien zugeordnet wird:

7.4.4.1. Bildungsaspiration

Frank Schmied zeigt aktive Handlungsstrukturen in seiner frühzeitigen Orientierung und Entscheidung für einen handwerklichen Beruf, welcher gegen das im Rahmen des familiär Erwarteten stand. Diesbezüglich sollte aber mitberücksichtigt werden, dass Frank sich schwer mit dem Lernen tat (siehe 7.4.2.2. Bildungsverläufe und Prozesse), was er wiederum in seiner Selbstreflexion mit seiner Faulheit und schulischem Desinteresse in Verbindung bringt (*»Weil ich von GRUND auf erst mal faul war«*) [NFT: 1005-1006]. Andererseits weist er eine Bildungsaspiration auf, indem er sich durch Reisen und politische Aktivität non-formal weiterbildet [22-29]. Auch zeigt sich, dass sich Frank in seiner Ausbildung zum Krankenpfleger trotz schulischer Überforderung (*»boa da hab ich GELITTEN ne«*), dem institutionellen Ablaufmuster fügt, sich ehrgeizig durchkämpft und sogar noch eine weitere Ausbildung zum Pflegedienstleiter absolviert [NFT: 1039]. Als angestellter Pflegedienstleiter baute er dann im Auftrag seines Arbeitgebers einen Pflegedienst auf [55-56]. Von 2007-2010 macht er zusammen mit einer Arbeitskollegin einen eigenen Pflegebetrieb auf, da die Gesellschafter seines Betriebes ihren verkauften. Dies zeigt, dass seine Selbständigkeit nicht Karrierezwecken galt, sondern aufgrund äußerer Bedingungen zustande kam. Das wird im folgenden Interviewausschnitt deutlich, bei dem Frank nach seiner damaligen Selbständigkeit befragt wird:

Eröffnung eines eigenen Pflegebetriebs

F.: ZWANGSLÄUFIG, ich WOLLT nicht (lacht) (.), der BETRIEB den ich GELEITET HATTE I_S_T verKAUFT WORDEN während ich im URLAUB WAR (.) und ich kam ZURÜCK und dann hatte man mir des MITGETEILT (.) und ich sollte dann halt eben weil er erfolgreich WAR (.) ne //mbm//, weil ich den gut aufGEBAUT HATTE //mbm// von der PI-CKE AUF (.) U_N_D Ä_H dann sollte ich da irgendwie verwaltungstechnisch da arbeiten, so als MIT- (.) -PFLEGEDIENSTLEITUNG und alles ne (.) und da hat ich überhaupt keine LUST DAZU und meine/ und des war dann quasi KONZERNGRÖßE (..) und äh meine PATIENTEN haben mich mehr

oder weniger drum GEBETTELT, (.) DASS ich mich doch SELBSTSTÄNDIG mache und ich sie WEITER versorge ne //mbm// (.) joa, naja und dann (.) hab ich halt eben (.) nach einigen ÜBERLEGUNGEN (.) I_N (.) D_E_N Ä_H (...), dann halt eben mich SELBSTSTÄNDIG gemacht, aber da war ich SCHON Ä_H (.) von zu Hause draußen ne. [NFT: 1079-1092]

So verfügt Frank trotz seiner Weiterqualifikation über keine Bildungsaufstiegsaspiration.⁹² Stattdessen nutzt er seine formale Bildung, um seinen Lebensunterhalt zu bestreiten und sich seinen Interessen und Neigungen widmen zu können. Damit zeigt er eine non-formale Bildungsaspiration (z. B. hat er kurz als Schlosser gearbeitet, um damit Geld für seine Reisen zu verdienen) [25-27]. Diesbezüglich hatte Frank Schmied geplant, sich mit der Betriebsübergabe an seine Kollegin finanziell unabhängig zu machen, um sich dadurch voll und ganz seiner Kunst widmen zu können. Dies zerschlug sich aber, indem der Betrieb Insolvenz ging und Frank Schmied wieder als angestellter Pfleger arbeiten musste:

Künstlerisches Schaffen wird nicht aufgegeben

F.: So des heißt also, ich muss mich halt eben LEIDER FINANZIEREN über die PFLEGE WEITERHIN, (.) also ich ARBEITE 100 PROZENT, (.) hab~~n~~ nen Haufen SCHULDEN die ich ABZAHLEN MUSS (.) U_N_D Ä_H (.) mach aber/ arbeite aber (.) quasi so nachts als Bildhauer und Maler //mbm// (.), also es hat sich nicht viel verÄNDERT (lacht) (.) bezüglich des Arbeitsaufwands und den ganzen Sachen (.), so schant~~s~~ aus. [73-78]

Gleichwohl kann man hier seine non-formale Bildungsaspiration erkennen, da Frank, trotz seiner unverschuldeten Betriebsinsolvenz und den daraus entstandenen Schulden, seine Interessen an Kunst und Bildhauerei nicht aufgibt und sich neben seiner zwangsweise wieder aufgenommenen Arbeit als Pfleger künstlerisch weiterbildet und betätigt.

⁹² Der Begriff wurde von Heidrun Herzberg übernommen (vgl. Herzberg 2004: 138).

7.4.4.2. Wertorientierung

Franks Wertvorstellung in Bezug auf Bildung und Qualifikation
F.: Es war DESHALB (räuspert sich) (.) also als SCHLOSSER pff (.) ja, äh SCHLOSSER hab ich ZUM GLÜCK GELERNT, meine Mutter wollt mich immer ins BÜRO TUN, aber da hätt ich zwei linke Hände bekommen, weil ich von GRUND AUF erst mal faul war ne und als SCHLOSSER hab ich wenigstens HANDWERKLICH was GELERNT, wo ich HEUT noch froh drum bin (.), weil ich einfach HANDWERKLICH gut bin und dran INTERESSIERT BIN (.), meine Malerei und Bildhauerei (.) seb ich auch (.) viel HANDWERKLICH (.), weniger da irgendwie auf so ner abgedrehten intellektuellen Ebene (.) U_N_D Ä_H_M (.) also ich mach eber ENGAGIERTE KUNST//mbm// (.) [NFT: 1003-1012]

Da er seine Defizite in der theoretischen Aneignung von Wissen spürt, stellt sich Frank Schmied auf die Seite des Schaffens und einer Praxisorientierung. Dies zeigt sich schon zu Beginn seiner Ausbildungsorientierung, als er erklärt, dass, wenn er dem Wunsch seiner Mutter ins Büro zu gehen nachgekommen wäre, er »zwei linke Hände bekommen« hätte. In seiner Selbstreflexion erklärt er von sich, dass er handwerklich was gelernt habe und »froh drum« wäre, da er »HANDWERKLICH gut« und »INTERESSIERT« sei. Die Theorie wird von ihm eher als »abgedrehte(n) intellektuelle Ebene« abgewertet. Dies wird auch im Abbruch seiner Ausbildung zum Heilpraktiker erkennbar (»HEILPRAKTIKERAUSBILDUNG GEMACHT, die hab ich aber net zu Ende gemacht ...«), indem er seinen Abbruch mit: »... weil sie mir zu THEORETISCH WAR« [NFT: 1018-1019] begründet, was im Zusammenhang mit seiner Überforderung in der Aneignung theoretischer Inhalte steht und mit dem für ihn als sehr schwer empfundenen theoretischen Teil in seiner Ausbildung zum Pfleger deutlich wird [NFT: 983-990; 996-1000].

Des Weiteren erzählt er von seiner politischen Tätigkeit, dass er im »HÄUSERKAMPF (...) also HAÜSER BESETZT habe« sowie »viel InterNATIONALISMUSARBEIT« im Ausland, wo er »ziemlich radikale Politik« gemacht habe, mit der Begründung »KAPITALISMUSKRITISCH« zu sein. Hierbei zeigt sich auch in seinem politischen Handeln, dass er auf der Seite der praktisch Handelnden stand [NFT: 1050-1054].

So wählt er auch in seinem künstlerischen Schaffen das handwerkliche, wie z. B. die Bildhauerei und sieht dadurch seine Arbeit als »ENGAGIERTE KUNST« [NFT: 1011-1012]. Zwar versucht Frank Schmied, seine formale Lernschwäche durch seine Faulheit zu begründen, verrät sich aber, indem er sich mit seinem Pflegekind Franziska vergleicht, welche auch immer hart arbeiten musste [NFT: 980-982]. So kann eine Praxisorientierung als Lösungsversuch interpretiert werden, um dadurch den Wertorientierungen seiner Eltern (aufstiegsorientiert) gerecht werden zu können.

Seine berufliche Orientierung zum Pflegedienst begründet Frank Schmied damit, dass er sich »nach langer ABSTINENZ durch politische ARBEIT« nicht mehr vorstellen konnte, wieder als Schlosser in der Fabrik zu arbeiten und »dort die DUCKMÄUSE« zu machen [NFT: 1013-1016]. Vermutlich durch seinen Zivildienst, seine Reisen und sein politisches Engagement (»... hab dann mein ZIVILDIENST GEMACHT (...) und dann meine ERFÄHRUNGEN DRAUSSEN ...«) [NFT: 208-210] erkannte Frank, dass er »da EHER (...) mit MENSCHEN zusammenarbeiten kann und auch Interesse am MENSCH« [NFT: 1016-1017] hat, wobei seine Ambition und Orientierung darin lag »einfach SINNVOLLE SACHEN« zu machen, welche er letztendlich im Pflegedienst für sich umsetzen konnte und mit: »War mit Sicherheit nicht das SCHLECHTESTE ne« [NFT: 1022-1025] evaluiert.

Trotzdem werden Frank Schmieds Bildungsbestrebungen nicht wie bei seinem Vater (»... hat eben immer wieder ne höhere POSITION gesucht ...«) [NFT: 1256-1257] zweckorientiert an eine Aufstiegsorientierung gebunden, sondern dienen ihm zur Selbstentfaltung und letztendlich als Lösungsversuch für seinen nicht aufgearbeiteten Vaterkonflikt. Des Weiteren geht Frank davon

aus, dass er aufgrund seiner häufigen Umzüge in der Kindheit (siehe 7.4.2.1. Familiärer Rahmen als Sozialisations- und Bildungsort) kein Heimatgefühl habe (»Aber DESHALB hab< ich auch kein HEIMATGEFÜHL, also (.) MERK ich auch.«) [NFT: 1272-1273] und sich daher auch nicht orts- sprich heimatgebunden fühlt. Dies zeigt sich insbesondere an seinen häufigen Reisen sowie an seinen durch Beziehungsabbrüche bedingten Standortwechseln. Trotzdem versucht er, den Kontakt und die Beziehung zu seiner leiblichen Tochter und den Pflegekindern nicht abreißen zu lassen.

Frank Schmieds Haltung zu den Prozessstrukturen des eigenen Lebens in Bezug auf Bildung und Qualifikation lässt sich im folgenden Interviewabschnitt verdeutlichen:

Franks Haltung zum eigenen Bildungsverlauf

F.: Mein SCHULISCHER VERLAUF, ich bin STINKEFAUL und hab (.) viele andere Interessen gehabt ne, die Schule hat mich nicht interessiert (.), so also INTERESSE wirklich an BILDUNG (.) Ä_H hab< ich eigentlich erst SPÄTER BEKOMMEN, wo ich Interesse am LEBEN bekommen hab ne, //mbm// (.) so und jetzt FRESS ich eigentlich ALLES, bin eigentlich auch «n typischer BILDUNGSBÜRGER (.) U_N_D Ä_H eben wenn ich jetzt noch STUDIERE, also (.) ich sag im Leben lernt man nie AUS //mbm// (.) also SO und während/ in (.) meiner JUGEND und alles, da hab< ich eigentlich eber andere Interessen gehabt ne. [959-967]

So habe Frank zwar seiner Meinung nach »viele andere Interessen gehabt«, aber die Schule habe ihn »nicht interessiert«. Seine Bildungsaspiration, sprich das Interesse an »BILDUNG«, habe er »eigentlich erst SPÄTER BEKOMMEN«. Dies begründet er damit, dass er erst seit er »Interesse am LEBEN« entwickelt hätte, sich für Bildung interessieren würde [NFT: 961-963]. Hierbei kann davon ausgegangen werden, dass sein »Interesse am LEBEN« durch seine Reisen und seine späteren politischen Aktivitäten geweckt wurden. So sucht er anhand

seiner non-formalen Bildungsbestrebungen Raum für die Entwicklung eines eigenständigen Lebensentwurfes. Wie schon im Bildungshabitus seiner Eltern verankert, sieht sich Frank Schmied als »*typischer BILDUNGSBÜRGER*«, was er insbesondere mit seinem aktuellen »*Studium*« (Kunst, Bildhauerei) in Verbindung bringt [NFT: 964-965].

Triebfeder für seine Lernaktivitäten ist seine enorme Wissbegierde »*so und jetzt fresse ich eigentlich ALLES*«. Dies lässt sich mit seiner Lebenserfahrung in Verbindung bringen, wobei er diesbezüglich reflektiert: »*Im Leben lernt man nie AUS*«. Hierbei spricht er von lebenslangem Lernen (vgl. Alheit/Dausien 2002), wobei er sich in seiner Selbstbeschreibung eher als »*JEMAND*« sieht, der sich »*was ANEIGNEN MUSS*« und »*sehr viel ARBEITEN muss*« [NFT: 983-984]. Dennoch beginnt er mit 35 Jahren eine vierjährige Ausbildung zum Krankenpfleger. Hierbei bestand sein Leiden aus der Stoffmenge, welche regelmäßig abgeprüft wurde sowie in seiner erneuten Zurückstufung in die »*SCHÜLERPOSITION*« [NFT: 990]. Trotzdem hat er diese abgeschlossen und sogar noch »*PFLEGEDIENSTLEITUNG auf die Ausbildung (noch) gemacht*«. [NFT: 1025-1026]. Dies weist bei Frank Schmied auf eine Bildungsaspiration hin, indem er seine Ausbildung trotz aller Widrigkeiten (Schülerposition, kognitive Schwächen) bewältigt und es sogar zu einer Führungsposition schafft. Trotzdem kann er seine Schwächen nicht in sein Selbstbild integrieren. Stattdessen täuscht er sich selbst, indem er sich als »*typischer BILDUNGSBÜRGER*« bezeichnet und damit eine herkunftsaffine Positionierung vorgibt.

7.4.4.3. Biografische Lern- und Verarbeitungsstrategien

Schwächen in seiner theoretischen Aneignung im institutionellen Rahmen werden anhand seiner praktischen Fähigkeiten und Orientierungen gelöst, worin eine (lern-)biografische Reflexivität erkennbar wird. Sein Lösungsversuch ist die praktische Tätigkeit sowie die non-formale Bildung (Kunst, Reisen, aktive politische Tätigkeit), um auf diesem Weg die Wertorientierung seiner Eltern in Bezug auf Bildung und Qualifikation zu erfüllen, andererseits aber auch

dem Streben nach etwas Besonderem (u. a. Weltenbummler, Künstler). So versucht sich Frank Schmied anhand von non-formalen Bildungsbestrebungen selbst zu verwirklichen, nutzt sie aber auch als Verarbeitungsstrategie.

Des Weiteren weist Frank Schmied entweder relativierende oder selbsttäuschende Darstellungsformen auf, wenn er Stellung über seine Prozessverläufe und seinen daraus begründeten Habitus bezieht, um diese damit abzuschwächen.

7.4.5. Leitorientierung von Frank Schmied

Sein Vaterkonflikt, welcher durch die unaufgearbeitete Vergangenheit seines Vaters herrührt, kann bei Frank Schmied als Leitorientierung für sein späteres Handeln betrachtet werden.

So geht er auf Reisen, um sich selbst seine Fragen beantworten zu können (*»... dann lern ich halt SELBER DIE WELT KENNEN.«*). Des Weiteren wurden seine politischen Aktivitäten davon motiviert, sowie er letztendlich in seinem künstlerischen Schaffen *»neue Ausdrucksmittel gesucht«* hat, um damit mitunter seine *»unaufgearbeitete Geschichte«* mit seinem Vater zu bewältigen [NFT: 1222-1232].

Aber trotz seiner belastenden Kindheit und Jugend sowie seiner Beziehungsabbrüche und beruflichen Einschnitte versucht Frank Schmied, den in seiner Erzählung deutlich werdenden Verlaufskurvenpotenzialen durch eine abschwächende und verharmlosende Evaluation sowie anhand eines biografischen Handlungsschemas entgegenzuwirken. Diesbezüglich zeigt er trotz häufiger Verlaufskurvenpotenziale ein vermehrtes biografisches Handlungsschema.

Aufgrund seines schulischen Misserfolges (*»bin dann runter auf die HAUPT-SCHULE«*) [19] konnte Frank Schmied auf dem Arbeitsmarkt seine herkunftsaffine Positionierung nicht finden. So kann seine reale berufliche Platzierung als ein *»vorläufiger Existenzrahmen«* (*»kurz GEARBEITET, Geld verdient«*) [21-22] betrachtet werden, da er seine Statusaspirationen letztendlich

nicht aufgibt, sondern diese anfänglich mit Hilfe seiner Pflegedienstleitung und später mit seiner künstlerischen Tätigkeit für sich zu erfüllen versucht. Trotzdem schafft er es nicht, eine herkunftsaffine Position zu erreichen, wodurch er sich selbst täuscht (illusionäre Lebensorientierung) und sich eine wirkungsvolle Rechtfertigungsgeschichte zurecht legt (vgl. Schütze 1983: 284).⁹³

7.5. Zusammenfassung der eruierten Analysekategorien

An dieser Stelle soll der Bildungshabitus des jeweiligen Pflegeelternteils, unter Bezugnahme auf ihre familiengeschichtlich entwickelten Orientierungen sowie ihre Bildungsverläufe und -prozesse, noch einmal in verdichteter Form zusammengefasst und in Bezug auf die dafür genutzten und unter 3.5. aufgeführten empirisch fundierten Analysekategorien (Bildungsaspiration, Wertorientierung, biografische Lern- und Verarbeitungsstrategien) dargestellt und kontrastiert werden:

Nicole wie auch Frank Schmied weisen beide in ihren ermittelten Prozessverläufen trotz häufiger Verlaufskurvenpotenziale ein dominierendes biografisches Handlungsschema auf. Hierbei schwächt Frank in seiner Evaluation konfliktreiche Erlebnisse ab und verharmlost sie. Des Weiteren versucht er mit praktischen Lösungsversuchen, wie u. a. non-formalen Bildungsbestrebungen (Reisen, politische Aktivitäten, Kunst), diesen entgegenzuwirken oder zu verarbeiten. Auch Nicole Schmied versucht sich von Konflikten und Brüchen nicht entmutigen zu lassen, indem sie nach Handlungsalternativen für sich sucht. Dies zeigte sich insbesondere darin, als sie als Sozialarbeiterin keine Anstellung erhält und trotz ihres Bildungsbruches nach Handlungsalternativen sucht. So zeigt Nicole Schmied ein großes soziales Engagement (u. a. politisch

⁹³ Hierbei zeigte sich, dass Frank Schmied Teile von Bourdieu (1979, S.259) dargestellten »Kompensationstypus« aufweist sowie Anteile eines weiteren von ihm benannten Typus, welcher seinen Abstieg verleugnet und den Versuch unternimmt, die Gegenwart zu einem erneuten Aufschub zu stilisieren. Nach Schmeiser (2003: 87) zeichnet sich dieser Typus durch ein hochstapelndes Verhaltensmuster aus.

aktiv, Soziale Arbeit, Aufnahme von Pflegekindern), wobei dies von ihr auch als Verarbeitungsstrategie genutzt wird.

Durch ihre familiären Erlebnisse in der Kindheit zeigte sich bei beiden Pflegeeltern eine frühzeitige berufliche Orientierung.

Diesbezüglich erlebte Nicole Schmied in ihrer Kindheit zwei für sie prägende Erlebnisse, welche von der familiären Seite ihrer Mutter geprägt waren, sowie durch das Modell der »Tante« (Ehefrau des Vaters, welche bereit war sie und ihre Mutter bei sich aufzunehmen). So entstand bei Nicole Schmied schon sehr frühzeitig der Wunsch, benachteiligten Kindern helfen zu können. Ihre diesbezüglich früh angelegte Bildungsaspiration ermöglichte ihr einen Aufstieg, indem sie ihre frühzeitige berufliche Orientierung anhand einer höheren Schulbildung und dem Studium der Sozialarbeit für sich umsetzte sowie eine aktive Gestaltung ihres Bildungsinteresses (u. a. sozialpolitische Arbeit, Studium, Praktika, Vorbereitungskurse, Pflegeelternschule) für sich nutzte. Hinzu kam, dass der biografische Bildungshabitus, den Nicole Schmied bei ihrer Herkunftsfamilie erwirbt, eine Bildungsaspiration impliziert, was ihr aufgrund von formaler Bildung einen Aufstieg ermöglicht, gleichzeitig aber auch einen Reparaturversuch des väterlichen Bildungsbruches bewirkt.

Frank Schmieds Kindheit war von seiner schweren Krankheit im Säuglingsalter und einer daraus bedingten Entwicklungsverzögerung mit manifestierter Lernschwäche sowie ständigen familiären Umzügen geprägt. Häufige Konflikte mit seinem Vater im Jugendalter wie auch dessen verschwiegene und von Frank entdeckte Vergangenheit im nationalsozialistischen Regime beeinflussten seine weitere Orientierung. Hierbei setzte er die Bildungsorientierung seiner Eltern, welche anhand formaler Qualifikationen im akademischen Bereich (Vater: Ingenieur) oder verwaltendem Sektor (Mutter: Chefsekretärin) sowie durch Flexibilität und Mobilität (ständige Umzüge) eine Bildungsaufstiegsaspiration aufweisen, in dieser Form nicht fort. So zeigt er auch keine Bildungsaffinität zu seinen Eltern, indem er u. a. den Vorschlag seiner Mutter

ablehnt, wie sie beruflich verwaltende Tätigkeiten zu verrichten, sondern stattdessen eine frühzeitige handwerkliche Richtung einschlägt und eine Ausbildung zum Betriebsschlosser absolviert. Trotzdem zeigt sich, dass der biografische Bildungshabitus, den Frank Schmied bei seiner Herkunftsfamilie erwirbt eine Bildungsaspiration impliziert. Hierbei flankierte er seine Selbstbildungsprozesse nicht nur mit formalen, sondern insbesondere mit non-formalen Lernprozessen (Bildet sich durch Reisen und politische Aktivitäten sowie durch sein späteres Kunstinteresse informell weiter), wobei er diese aber nicht als intendierte Lernprozesse, sondern als biografische Verarbeitungsstrategie nutzt. Hinzu kommt, dass Frank Schmied, trotz seiner schulischen Überforderung eine Ausbildung zum Krankenpfleger absolviert, Pflegedienstleiter wird und sogar einen eigenen Pflegebetrieb aufbaut. Trotzdem impliziert dies bei Frank Schmied keine Bildungsaufstiegsaspiration wie bei seinen Eltern, da er eher »ZWANGSLÄUFIG« den Betrieb übernahm [siehe Interview Frank Schmied NFT: 1079], was auch die spätere Betriebsübergabe an seine ehemalige Kollegin und Partnerin zeigt. Dies untermauert nochmals, dass der biografische Bildungshabitus von Frank Schmied eine Bildungsaspiration impliziert, diese aber nicht wie bei seinen Eltern für Karrierezwecke genutzt wird und man somit auch nicht von einem klassischen Bildungsaufstieg sprechen kann, sondern eine durch eigene Interessen geleitete Selbstentfaltung (Reisen, Kunst).

Bei Nicole Schmied zeigt sich aufgrund ihrer höheren Schulbildung und ihrem akademischen Grad eine Wertschätzung von theoretischem Wissen, wodurch sie institutionelle Angebote (z. B. Vorbereitungs- und Weiterbildungskurse) für ihr Bildungsinteresse nutzt. So ist formales Lernen für Nicole eine intergenerational tradierte Wertorientierung, aber auch eine Möglichkeit für die Umsetzung ihrer Orientierung und Bestrebung. Hierbei identifiziert sie sich mit der Rolle der Sozialarbeiterin, wobei ihre Orientierung im stabilisierenden und (Bildungs-)fördernden Umgang mit sozial benachteiligten Kindern liegt. So bietet sie Kindern, welche aufgrund ihrer schwierigen familiären

Situation keinen Halt mehr haben, ein »behütetes« Zuhause, wobei die leiblichen Eltern, wenn möglich, mit einbezogen werden, um dadurch die familiären Beziehungen zu fördern.

Frank Schmied stellt sich in seiner Wertorientierung auf die Seite des Schaffens, sprich einer Praxisorientierung, was seine Ausbildung zum Schlosser, seine Reisen und politischen Aktivitäten wie z. B. im »*Häuserkampf*«, seine Arbeit im Sozialdienst, als Krankenpfleger sowie sein handwerklich orientiertes künstlerisches Schaffen belegt. Hierbei dienen ihm seine häufig non-formalen Bildungsbestrebungen zur Selbstentfaltung. In seiner beruflichen Orientierung legt er darauf Wert »*einfach Sinnvolle SACHEN*« zu machen, wobei er sich an der Arbeit mit Menschen orientiert (siehe hierzu 7.4.2.2. Bildungsverläufe und Prozesse). Des Weiteren möchte sich Frank Schmied, wie schon im Bildungshabitus seiner Eltern verankert, als »*typischer BILDUNGSBÜRGER*« [siehe Interview Frank Schmied NFT: 963-964] sehen und anhand seiner von eigenen Interessen geleiteten Selbstentfaltung eine herkunftsaffine Positionierung herstellen. Dies wird insbesondere darin erkennbar, indem er eine Weiterbildung in Kunst und Bildhauerei als Studium darstellt und bezeichnet. Trotzdem Frank sich nicht orts- oder heimatgebunden fühlt und häufig seinen Standort wechselt, fühlt er sich seinen Kindern gegenüber verpflichtet und versucht trotz familiärer Trennung, den Kontakt und die Beziehung zu seiner leiblichen Tochter und den Pflegekindern nicht abreißen zu lassen, was sein Verantwortungsbewusstsein ihnen gegenüber zeigt.

Bei Nicole Schmied zeigt sich, dass sie (vergleichbar mit ihrem Vater) bei Bildungsbrüchen Kompromisse eingeht und nach Handlungsalternativen sucht. So wird sie z. B. sozialpolitisch tätig, als sie nach ihrem Studium keine Anstellung im sozialen Bereich erhält. Genauso sucht sie nach Handlungsalternativen, als sie sich den eigenen Kinderwunsch nicht erfüllen kann, da Frank Schmied sich vor ihrem Zusammenkommen aus politischen Gründen sterilisieren ließ. Hierbei setzt sie ihren Kinderwunsch um, indem sie Pflegekinder aufnimmt und im gleichen Zug damit ihre berufliche Orientierung erfüllen kann. Hierbei nutzt sie ihre formalen Qualifikationen sowie ihre durchs

Studium gewonnenen sozialen Kontakte. Dies lässt sich u. a. an der problemlosen Aufnahme ihres ersten Pflegekindes Franziska erkennen, bei der sie ihre Verbindungen nutzbringend einsetzen kann (siehe Abschnitt 7.2.2.2.) und [Interview mit Nicole Schmied: 157-163]. Des Weiteren zeigt Nicole Schmied in der Arbeit mit ihren Pflegekindern (lern-)biografische Reflexivität. Hierbei nutzt sie Erfahrungen, welche sie in der Arbeit mit ihren Pflegekindern und deren Herkunftseltern macht, für einen hilfreicherer Umgang mit ihnen und gibt diese Erfahrungen auch im professionellen Rahmen weiter. So erkannte Nicole z. B. in schwierigen und konfliktreichen Situationen, dass sie insbesondere im Umgang mit den Herkunftseltern Grenzen setzen muss, damit das Kind einerseits ankommen kann, andererseits vor der Pathologie der Herkunftseltern geschützt wird und zur Ruhe kommt. Hierbei gibt sie ihre Erfahrungen anhand von Vorträgen sowie durch beratende und begleitende Tätigkeiten in der Pflegeelternschule weiter, wobei sie einen familiären Halt als zentrale Voraussetzung für eine gelungene kindliche Entwicklung sieht und propagiert.

Indem sich Frank Schmied zum einen anhand von Reisen und praktizierter Kunst zu verwirklichen aber auch zu stabilisieren versucht (Verarbeitungsstrategie), findet Nicole Schmied diese Stabilität in ihrer sozialen Arbeit. Dies zeigt sich insbesondere darin, indem sie in ihren angebotenen Kursen ihre Geschichte erzählt, wobei sie sich selbst oft bei ihren Erzählungen vergisst (*»dann VERGESS ich mein EIGENES Leben«*). Hierbei rechtfertigt sie sich aber gleich darauf, indem sie anführt, dass sich ihr Leben ja *»drum rum abspielt«*, was wiederum verdeutlicht, dass im Zentrum ihres Lebens die Arbeit mit Pflegekindern steht [siehe Interview Nicole Schmied: 617-620].

Frank Schmied hingegen sieht die non-formale Bildung als Möglichkeit der Selbstentfaltung sowie als Lösungsstrategie für seinen Vaterkonflikt. Hierbei zeigt er eine Wertschätzung der pragmatischen Arbeit und Skepsis gegenüber theoretischem Wissen, andererseits aber auch einen lösungsorientierten Umgang mit seinen eigenen Schwächen sowie Brüchen. So löst er seine Schwächen in der theoretischen Aneignung mit Hilfe seiner praktischen Fähigkeiten

und Orientierungen. Dadurch zeigt er Handlungskompetenz im Umgang mit seinen Schwächen sowie Selbstreflexivität. Trotzdem schafft er es nicht, seine Schwächen in sein Selbstbild zu integrieren, was in seiner Darstellungsform (möchte sich in seiner Geschichte kompetent, reflektiert und erfolgreich darstellen) festzumachen ist (siehe Abschnitt 7.4.3.). Des Weiteren versucht Frank anhand seiner non-formalen Bildungsbestrebungen »Antworten« bezüglich seiner unaufgearbeiteten Geschichte mit seinem Vater zu finden, wobei er in seinem künstlerischen Schaffen ein »AUSDRUCKSMITTEL« dafür sowie für seine erlebten Brüche und Konflikte sucht. Damit nutzt Frank seine Reisen, sein politisches Engagement und die Kunst als Verarbeitungsstrategie. Andererseits versucht Frank, indem er anhand von non-formaler Bildung (Reisen, Politik, Kunst) nach etwas Besonderem strebt, auch die Wertorientierung seiner Eltern in Bezug auf Bildung und Qualifikation zu erfüllen.

8. Fallkonfiguration II: Herkunftseltern

8.1. Individueller Bildungshabitus der Herkunftseltern von Franziska und Kristian

Zur Analyse des individuellen Bildungshabitus der leiblichen Eltern konnte aufgrund fehlender Informationen sowie unter zeitlichen Gesichtspunkten (hätten den Rahmen dieser Arbeit gesprengt) nicht, wie unter Kapitel 7 beschrieben, vorab anhand von objektiven Daten die Familiengeschichte der Herkunftseltern analysiert werden, um somit ein noch umfassenderes Bild und Verständnis für deren bildungsspezifischen Möglichkeitsraum zu erhalten. Trotzdem wurde bei den Herkunftseltern von Franziska und Kristian eine biografische Perspektive eingenommen, um die individuellen Krisen und Brüche sowie ihre Handlungsstrukturen und Wandlungsprozesse nachvollziehen zu können. Diesbezüglich wurde der Bildungshabitus des noch vorhandenen oder zur Verfügung stehenden Herkunftselternteils mittels der Narrationsanalyse eruiert.

Hierbei konnte bei Franziska nur deren leiblicher Vater interviewt werden, da ihre Mutter aufgrund eines Suizides nicht mehr lebt. Bei Kristian lebten zwar noch beide Elternteile, da aber sein Vater schon seit längerem nach Serbien abgeschoben worden war und auch sonst kein familiärer Kontakt mehr zu ihm bestand, stand nur Kristians Mutter für das narrative Interview zur Verfügung.

So konnten mittels der Narrationsanalyse die biografischen Prozessstrukturen und der daraus resultierende, individuelle Bildungshabitus ermittelt werden, um daraus begründete transformierte oder transmittierte biografische Lern- und Bildungsprozesse bei den Pflegekindern erkennen und eruiieren zu können.

Zusammengefasst dargestellt heißt das: Um der Frage nachzugehen, welche habituellen Transformations- sprich Transmissionsprozesse Pflegeeltern bei ihren Pflegekindern in Gang setzen können und in wieweit »(...) noch der Stempel der Herkunftsfamilie in Form vielfältiger Anlehnungs- und Abgrenzungsbeziehungen aufgedrückt ist« (Müller 1990: 59), wurden anhand von narrativen Interviews biografische Prozessstrukturen und der Bildungshabitus des jeweiligen Pflegeelternteils sowie des jeweiligen Herkunftselternteils analysiert, um die daraus begründeten Transmissions- oder Transformationsprozesse von biografischen Lern- und Bildungsprozessen bei Franziska und Kristian zu eruieren.

8.2. Fallanalyse von Kurt Straub, dem leiblichen Vater von Franziska

Die Darstellung der Fallanalyse von Kurt Straub lehnt sich am Aufbau der vorangegangenen Fallanalysen an.

8.2.1. Biografisches Kurzportrait von Kurt Straub

8.2.1.1. Kurt Straubs Familiensystem

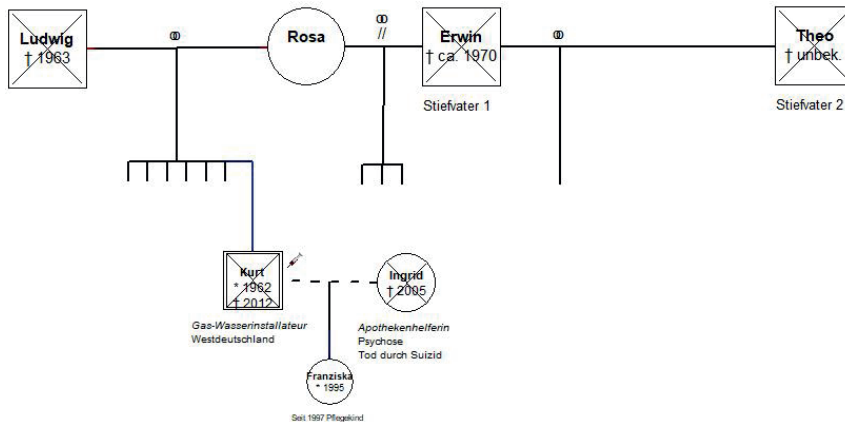


Abbildung 16: Genogramm Kurt Straubs Familiensystem

Kurt Straub wurde 1962 in einem Dorf im Westen Deutschlands als jüngstes von sieben Kindern geboren. Sein Vater Ludwig starb als er ein Jahr alt war. Danach heiratete seine Mutter Rosa erneut und bekam von ihrem zweiten Mann Erwin noch drei weitere Kinder. Nach einem Hausbrand wurde die Familie obdachlos und musste vorerst bei den Nachbarn im Heuhaufen schlafen. Kurt Straubs Mutter ließ sich von Erwin scheiden, wobei dieser kurze Zeit danach bei einem Autounfall tödlich verunglückte. Die Familie kam bei den Großeltern mütterlicherseits unter, welche dafür das Kindergeld einforderten. Aus Platzgründen wurde Kurt Straub mit knapp acht Jahren sowie seine älteren Geschwister für ein Jahr bei fremden Familien untergebracht. Später heiratete seine Mutter erneut und bekam von ihrem dritten Mann Theo ihr elftes Kind. In der Schule wies Kurt Straub häufige Fehlzeiten und oppositionelle Verhaltensweisen auf. Mit knapp 13 Jahren, als er die siebte Klasse Hauptschule besuchte, wurde er durch das Oberschulamt der Schule verwiesen. Danach jobbte er an einer Tankstelle. Mit 16 Jahren begann Kurt Straub, auf Drängen seiner Schwester, eine handwerkliche Lehre. Zeitgleich kam er in Kontakt mit Cannabis, welches er regelmäßig konsumierte. Mit 18 Jahren setzte er sich seinen ersten Heroin-Schuss. Mit 19 Jahren wird ihm sein Ausbildungsplatz gekündigt. Danach wird Kurt Straub straffällig und zu einem Jahr Jugendarrest verurteilt. Mit 22 Jahren wurde er wegen schweren Raubes zu 16 Jahren Gefängnis verurteilt, wobei er nach 13 Jahren Freigang erhielt. Zu dieser Zeit übte er eine Tätigkeit als Installateur aus, lernte Ingrid Kramer kennen und wurde letztendlich mit 36 Jahren aus dem Gefängnis entlassen. Kurt Straub zog danach mit Ingrid Kramer zusammen, welche ein Kind von ihm erwartete. Schon kurz nach seiner Entlassung wurde Kurt Straub wieder rückfällig, kündigte seine Anstellung und beging mehrere kriminelle Straftaten. Seine Raubzüge unternahm er mit seiner mittlerweile einjährigen Tochter Franziska, da sich ihre Mutter Ingrid aufgrund ihrer paranoiden Wahnvorstellungen, immer mehr zurückzog. Da Kurt Straub wieder verurteilt wurde, brachte er seine Tochter Franziska bei einer Pflegefamilie unter, noch bevor er wieder ins Gefängnis musste. Als Franziska neun Jahre alt war, brachte sich ihre Mutter um. Nach seiner Haftentlassung zog Kurt Straub, welcher zwischenzeitlich an einem Substitutionsprogramm teilnahm, zu seiner Mutter, um diese zu versorgen. Als seine Mutter Wahnvorstellungen bekam und sie dadurch in ein Pflegeheim untergebracht werden musste, zog Kurt Straub gezwungenermaßen auf den Campingplatz. Zu seiner Tochter Franziska hatte er nur sporadisch Kontakt.

8.2.1.2. Einführende Bemerkungen

Das Interview mit Kurt Straub wurde 2012 zuhause bei der Pflegemutter Nicole Schmied durchgeführt. Diesbezüglich veranlasste sie, dass ich das Interview ungestört in ihrem Wohnzimmer abhalten konnte. Hierbei stellte sich heraus, dass sich Kurt Straub nur für das Interview bereit erklärte, da Franziska darauf bestanden hatte und er seiner Tochter diesen Wunsch nicht abschlagen konnte. So stellte sich Kurt Straub trotz sommerlicher Hitze und seiner daraus bedingten Migräne für das Interview zur Verfügung:

Ku.: J_A es (.) äh ich seh des ja so, es dient meinem TÖCHTERLE (.) ganz einfach (.) so seh ich des, sonst wär ich nicht gekommen (..) Ä_H (..) und (.) was SIE mitmachen hat müssen ist ja nix im Vergleich was ich jetzt mitmach (lacht), des bissle, die paar Grad Wärme. [NFT: 619-622]

Tragisch war, dass Kurt (welcher beim Interview darauf bestand, ihn bei seinem Vornamen zu nennen) drei Wochen nach dem Interview verstarb.⁹⁴ Auf Bitten der Pflegemutter Nicole Schmied wurde seiner Tochter Franziska die Kopie des Interviews zugesandt.

8.2.2. Analytische Abstraktion

Im folgenden Abschnitt werden die Prozessstrukturen in Kurt Straubs biografischem Verlauf herausgearbeitet.

8.2.2.1. Familiärer Rahmen als Sozialisationsort

Schwierige Familienverhältnisse:

⁹⁴ Nach Angaben der Pflegemutter fand man Kurt Straub, erstickt an seinem Erbrochenen, in seiner Unterkunft auf dem Campingplatz.

Eingangsnarration

Ku.: »HMH (8) A_L_S_O (unklare Hintergrundgeräusche), aufgrund von den Familienverhältnissen aus der ich stamm' (4) W_A_R (4) des Lebe' (.) bis zu dem Zeitpunkt, (.) wo ich dann außer Haus gegan' bin, (.) richtig schwierig. (4) a) Ohne Vadder aufgewachse' (..) / / mbm / / b) quasi immer (...) Ä_H von Ort zu Ort (..) äb, äb A_U_S unterschiedlichste Gründe äb wie zum B_E_I_S_P_I_E_L 'en Hausbrand O_D_E_R (.) die SCHEIDUNG vom, vom, vom, vom Stiefvater (holt laut Luft) Ä_H, Familie äb, äb, öb meiner Mudder/ Ä_H äb ihrer Seite W_A_R (4) ganz schwierig. [4-11]

Kurt Straub startet seine Erzählung nicht, indem er sich oder seine Familie einführt, sondern mit der Darstellung seines konfliktreichen Aufwachsens. Hierbei evaluiert er sein Leben zuhause als »richtig schwierig« und bringt diese mit seinen Familienverhältnissen in Verbindung. So muss Kurt Straub »ohne Vadder« aufwachsen und »A_U_S unterschiedlichste Gründe« häufig umziehen. Als Ursache dafür zählt er »'en Hausbrand O_D_E_R (.) die SCHEIDUNG vom, vom, vom, vom Stiefvater« Erwin auf. Hierbei weisen seine Stockungen (»vom, vom, vom ...«) auf eine Lücke hin, auf die Kurt Straub erst im Nachfrageteil des Interviews zurückkommt und dort schließt. Diesbezüglich stellt sich heraus, dass sein Stiefvater Erwin »in *ner Winternacht (.) bei 1,20 m Schnee*« vermutlich selbst den Hausbrand verursacht hat, um die Versicherungsprämie zu kassieren. Zwar erhielt Erwin kein Geld von der Versicherung, da der Brand entstand, »bevor er die erste PRÄMIE (.) bezahlt hatte.« Andererseits konnte man ihm nichts »NACHWEISEN«, obwohl es »so HINWEISE (gab) wo dann drauf gedeutet haben, dass er des gemacht hat.« So galt auch Erwins Interesse bei der »ganzen Rettungsaktion von den Kindern«, eher dem Fernseher, welchen er »... praktischerweise so hingestellt (hat), dass er ihn schnell wegtragen kann.« Danach beschreibt Kurt Straub das katastrophale Ausmaß dieser Tragödie: »In zehn Minuten war des Ding total abgebrannt« und die ganze Familie stand »draußen OHNE ALLES« mit ihren Schlafanzügen »in einem Meter Schnee«. [NFT:412-436]. Seine Mutter ließ sich dann auch von ihrem Mann scheiden, da dieser schon vor dem Unglück

»so n SCHLURI« war. Zwar kann sich Kurt Straub nicht an seinen Stiefvater erinnern (»... und der ZWEITE MANN VON IHR (..) *erinner ich mich auch nicht, der/nur vom Erzählen.*«), weiß aber aus Erzählungen, dass Erwin die Familie häufig im Stich ließ (»... *ist dann halt nochmal ne Woche oder zwei verschwunden gewesen ...*«) und »die, die, die KOHLE, die er S_O Ä_H (..) *schnappen konnte vom Kindergeld*« [NFT: 156-161] für ihn an erster Stelle stand. Ohne genaue Zeitan-gabe ist dann sein Stiefvater Erwin auch »relativ schnell gestorben«, da er von einem Auto überfahren wurde und sich damit seiner Meinung nach »aus der Af-färe gezogen« hat [NFT:438-440].

Im weiteren Verlauf erzählt Kurt Straub, dass seine Familie zu dieser Zeit (»50er, 60er Jahre«) [NFT: 443] keine Hilfe von anderen erhielt. So wurde ihm vermutlich von seiner Mutter oder seinen älteren Geschwistern erzählt, dass sich seine Mutter nach dem Brand hilfesuchend an den Pfarrer wendete, welcher ihr zwei Bänder gab, die ansonsten »auf den ALTAREN« liegen. Diese kirchliche Unterstützung evaluiert Kurt Straub fassungslos mit: »Jetzt hat (.)/*sag mir was/da kann sie noch nicht mal ne WINDEL draus schneiden, (.) also GAR NICHTS, was WILLST MIT DEM?*« [NFT: 446-452]. So war die Familie ge-zwungen »bei den Nachbarn« in Heuschuppen zu schlafen, da es für sie sonst keine andere Möglichkeit gab (»war ja nichts anderes da«) [NFT: 454-455]. Die Eltern von Kurt Straubs Mutter stellten in dieser Notsituation ein »HOFF-NUNGSSCHIMMER« für die Familie dar, was sich letztendlich aber als Trug-schluss erwies. So charakterisiert Kurt Straub seine Großeltern als »totale Ego-isten«, da sie von seiner Mutter »nur ihr Kindergeld abgezwickelt« haben und ihr diesbezüglich drohten: »Wenn dir was nicht passt, kannst deine Kramba (Kinder) neh-men und geben.« Insofern evaluiert Kurt Straub die Menschen zu dieser Zeit mit »barBARISCHER gehts gar nicht«, was seine Enttäuschung ihnen gegenüber ver-deutlicht [NFT: 457-462]. So war die Lage für die Familie sehr schwierig, da wie Kurt Straub erläutert, es zu dieser Zeit noch »keine soziale Versorgung« gab. Hinzu kam, dass die Landbevölkerung unaufgeklärt war, wodurch diese, wie auch seine Mutter, in der Erinnerung schwelgten, dass unter Hitler noch »für alles gesorgt war.« Aufgrund dessen macht er seiner Mutter auch keine Vorwürfe

über sein »LEBEN«, da diese seiner Meinung nach »ibr BESTES gemacht« hat und zu ihren Kindern hielt, wo andere vermutlich aufgegeben hätten (»... ne andere hätte vielleicht ihre Kinder (.) ersoffen oder was weiß ich, verkauft oder sonst was, (..) die hat durchgehalten bis zum Schluss.«) [NFT: 464-478]. Auch geht er nur in Bezug auf die Fremdunterbringung seiner Tochter Franziska darauf ein, dass er selbst mit sieben oder acht Jahren für ein Jahr zu fremden Leuten musste, da es nach dem Hausbrand aus Platzgründen keine andere Möglichkeit gab:

Wurde bei fremden Leuten untergebracht

Ku.: A_L_S_O des war ja SCHON ne grobe Nummer ne (.), A_B_E_R (.) für des, für des KIND/ ich war auch wesentlich ÄLTER (.), ich war doppelt so alt wie die F. (.), äh des heißt MEHR SOGAR, ich war sieben oder ACHT oder sowas, wo ich da (.) mal für ein Jahr irgendwo hin musste, weil kein Platz mehr war nachdem die Hütte abgebrannt ist / /mbm/ / (.) und da mussten die Kinder halt äh, äh, äh teilweise verteilt werden (.), dass die KLEINSTEN DAHEIM bleiben konnten (.) und da ist des eigentlich, also für mich ich hab jetzt da/ KLAR war s mir ne, ne, ne, ne (..) äh, äh üble, ne üble ZEIT und so ne, aber äh I_C_H hab des gar nicht SO SCHLIMM in Erinnerung, WEILS eben nur relativ kurz ist.« [NFT: 641-650]

Wie belastend dies für Kurt Straub gewesen sein muss zeigt sich an seinen Stockungen (»KLAR wars mir ne, ne, ne, ne (..) äh, äh üble, ne üble ZEIT«) und darin, dass er diesen Bruch nur im Zusammenhang mit dem Schicksal seiner Tochter Franziska erwähnen kann. Hierbei relativiert er sein damaliges Erleben (»I_C_H hab des gar nicht SO SCHLIMM in Erinnerung, WEILS eben nur relativ kurz ist.«), da dies seiner Meinung nach nicht in Relation zu dem steht, was seine Tochter mit der Unterbringung in eine Pflegefamilie mitmachen musste. Dies verdeutlicht wiederum Kurt Straubs schlechtes Gewissen gegenüber Franziska. So beschreibt er ausführlich den von ihm nicht erwarteten Trennungsschmerz seiner Tochter (»...also ich hab BILDER vor Augen, wo die KLEINE in/sich in WEINKRÄMPFE auflöst beim ABSCHIED.«) und seine

diesbezügliche Betroffenheit darüber (»... *des hat mir fast des HERZ RAUSGERISSEN.*«) [NFT: 626-631]. Er selbst hingegen distanziert sich von seinem inneren Erleben in Bezug auf seine damalige Fremdunterbringung. Aber genau diese Aussparungen können bei ihm als Versuch interpretiert werden, dieses Erleben auszublenden, um nicht der Gefahr einer Dissoziation zu erliegen.⁹⁵

Nach Kurt Straubs Meinung zog sich die schwere Zeit in seiner Kindheit und Jugend »bis zu dem Zeitpunkt (wo er) dann außer Haus gegan-« ist hin. Dadurch kann letztendlich davon ausgegangen werden, dass die Familie in ihrem Verlaufskurvenpotenzial verankert blieb, was sich auch im weiteren Interviewverlauf bestätigt. Hierbei evaluiert Kurt Straub seine Kindheit als »OHNE PLAN«, was er insbesondere auf die Überforderungssituation seiner Mutter bezieht, welche meist auf sich alleine gestellt ihre elf Kinder versorgen musste:

Überfordertes Familiensystem

Ku.: Ja wie gesagt, also (..) OHNE PLAN (..). Meine Mutter ist alleine (.) mit elf/ die hat nach und nach elf KINDER GEKRIEGT, (.) D_I_E/ MEIN VATER ist gestorben (.) als ich <n JAHR ALT WAR, also ich war des siebte KIND //mbm// (.), äh also ich hab</an den hab< ich keine Erinnerung oder so, (.) klar mit einem Jahr //mbm// (..) und der ZWEITE MANN VON IHR (..) erinner ich mich auch nicht der/ nur vom Erzählen (..), äh der war DANEBEN (..), äh der hat mit ihr dann äh WEITERE DREI KINDER GEHABT //mbm// (.) und war aber so <n SCHLURI, der war halt so <n (.) ja <n Landstreicher oder/ er hat halt (.) Ä_H am ersten die, die, die KOHLE, die er S_O Ä_H (..) schnappen konnte vom Kindergeld oder was weiß ich (.) und ist dann halt nochmal <ne Woche oder zwei verschwunden gewesen //mbm// (...) und dann ist sie von dem GESCHIEDEN WORDEN (..) und dann waren wir (4) dann plötzlich elf (.), weil noch irgendwo so eins dazwischen kam //mbm// (.) und (7) die Frau hat da so viel um die Ohren gehabt, dass sie für

⁹⁵ Siehe hierzu 4.2.2. Traumafolgestörungen.

die ERZIEHUNG keine Zeit hatte (..), die musste ja des Essen ranschaffen für elf Mäuler //mbm// (...), alleine die Wäschebewältigung (6) U_N_D (.) da war natürlich kein< üh/ es war ja auch NIE <n ZÜGEL DA (.) <n wirklicher, (.) wir konnten ja im Grunde genommen tun und lassen was wir WOLLTEN //mbm// (.) und des hat üh/ die hat zwar dann RUMGESPANNEN, aber da hast gedacht: »(.) Ja mach du nur (..)« J_A (7) also die AUSGANGSBA-SIS W_A_R (.) denkbar schlecht. [NFT: 152-172]

Als Kurt Straub ein Jahr alt war, starb sein Vater, wobei nicht zu eruieren war an welchen Folgen er verstarb. Kurt hatte zu dieser Zeit sechs ältere Geschwister, welche alle von seinem leiblichen Vater abstammten. Mit den Kindern von Kurts Stiefväter waren sie letztendlich insgesamt elf Kinder. Er stellt seine Mutter als überfordert dar, weil sie aufgrund der Versorgung der Kinder und der anfallenden Hausarbeit (*»alleine die Wäschebewältigung«*), keine Zeit und Kraft mehr für die notwendige Erziehung ihrer Kinder hatte (*»die Frau hat da so viel um die Ohren gehabt, dass sie für die ERZIEHUNG keine Zeit hatte«*). So konnten Kurt und seine Geschwister *»im Grunde genommen tun und lassen was (sie) WOLLTEN«*, da sie von der Mutter keine Grenzen gesetzt bekamen (*»es war ja auch NIE <n ZÜGEL DA«*) und wenn, diese nicht ernst genommen wurden (*»die hat zwar dann RUMGESPANNEN, aber da hast gedacht: »(.) Ja mach du nur (..)«*). Zu seinen älteren Geschwistern, welche seinen Vater *»noch GEKANNT«* hatten, habe er keinen Kontakt mehr, da er seiner Meinung nach nicht *»in ihr WELTBILD«* passt. So würden sie ihn für einen *»Drecksplatz«* halten, da bei ihnen *»ganz viel auf ÄUSSERLICHKEITEN Wert gelegt«* wird. Dies bringt er mit seinem Vater in Verbindung (*»des lag vermutlich am VATER«*), indem er erklärt, dass dieser *»so <n bissle KONSERVATIV«* gewesen ist, wie seine älteren Geschwister jetzt auch [NFT:379-385].

Anhand von Kurts Schilderung über seine beiden Stiefväter kann angenommen werden, dass von dessen Seite kein Interesse und keine Unterstützung bzgl. der Kindererziehung bestand und diese dadurch auch keine Hilfe für Kurts Mutter darstellten.

Zu seinen älteren Geschwistern die alle »so «n bissle AUSSERHALB« wohnen, ist der Kontakt eher »sebr sporadisch« [NFT: 372-370]. Im Gegensatz dazu hat Kurt Staub zu seinem jüngsten Bruder und seiner jüngsten Schwester »eigentlich regelmäßig Kontakt«, da diese »HIER IN DER GEGEND« sind. Auffallend ist hierbei wiederum, dass seine jüngste Schwester ebenfalls drogenabhängig ist, wodurch ihr jüngster Sohn Kilian auch bei der Pflegemutter Nicole Schmied untergebracht wurde.

So evaluiert Kurt Straub seine familiären Bedingungen und Möglichkeiten letztendlich als entwicklungshemmend: »J_A (7) also die AUSGANGSBASIS W_A_R (.) denkbar schlecht.« [NFT:172].

8.2.2.2. Bildungsverläufe und Prozesse

Als starke Belastung in seiner Kindheit und Jugend werden die häufigen Umzüge und daraus bedingten Schulwechsel benannt, wodurch er sich nirgends richtig zugehörig fühlte:

Häufige Umzüge

Ku.: DANN isch's halt schon (.) durch D_E_S WECHSELN (.) Ä_H V_O_N, von, von WOHNORTE war auch V_I_E_L Wechsel in/von SCHULEN. (holt laut Luft) U_N_D, also I< hab' nie irgendwie da dazu g'hört. (.) A_L_S_O (.) NIRGENDS (.) //mbm// (holt laut Luft). [17-20]

So ist es auch nicht verwunderlich, dass die Schule für Kurt Straub »'n Alptraum« war welche er schwänzte »so oft wie's ging« [23-24]. Hierbei geht Kurt aber nicht auf seine Kindergarten- und Grundschulzeit ein, sondern leitet sofort über auf seinen späteren Schulverweis:

Schulverweis in der siebten Klasse Hauptschule

Ku.: Des war in der SIEBTEN KLASSE //mbm// (.), da wollt< ich (.) da war so n VORRAUM, wo man den Hof, den Hof verbrachte wenn schlechtes

Wetter war //mbm// (.) U_N_D der Direktor hat die Pausenaufsicht gemacht (.) und für MICH WAR KLAR, immer in der großen Pause geh ich RÜBER bei Tante EMMA, hol mir meinen MOHRENKOPFWECKLE //ja// (.) und rauch hinten meine Zigarette (..) und jeder Lehrer wusste, dass wir da hinten rauchen //mbm// (.) und ich sag zu ihm: »DU ich will bei EMMA (.) mein Wecken holen.« »Nee nee, du willst nur rauchen.« (.) Sag ich: »Des geht dich <n DRECK an, ich geh jetzt!« Jetzt will der mich FESTHALTEN (..) und AUS DEM, AUS DEM REFLEX raus, aus dem/ lang ich an den HIN und KNALL DEM EINE, des hat RICHTIG GEBALLERT, des war aus VOLLEM HERZEN (.), des hat RICHTIG, RICHTIG geklatscht (.). Da war DER SO KONSTERNIERT, dass dem nix mehr eingefallen ist (.) und ich bin RAUS AUS DER TÜR (.), ich komm nach, nach (.), bin dann ZWEI oder DREI ZIGARETTEN wegen dem, wegen dem Vorfall extra noch LÄNGER GEBLIEBEN, weil ich mir überlegen musste, wie, wie, wie des jetzt KOMMT (.), auf jeden Fall geh ich zurück, dann steht er da schon auf der LAUER und hat <nen Brief in der Hand (.), drückt mir den in die Hand, sagt: DEN gibsch deine ELTERN, TSCHÜSS des wars, jetzt kannst geben.« //mbm// (..) Und dann war da DRIN GESTANDEN, dass ich eben von der Schule vorerst VERWIESEN WORDEN BIN, und dass ne Meldung an s Oberschulamt geht (.) und DIE haben dann in kürzester Zeit zurück geschrieben, also (.) N_A_C_H, nach äb SACHLAGE (.) hat sich des dann für mich ERLEDIGT mit der Schule. [NFT: 1915-1938]

So wurde Kurt Straub mit »dreizehn, zwölf, dreizehn« [NFT: 1950] von der Hauptschule verwiesen. Als Auslöser dafür benennt er einen Konflikt mit seinem Schuldirektor, welcher zu diesem Zeitpunkt die »Pausenaufsicht gemacht« hat. Die Situation eskaliert, als dieser Kurt Straub den Gang zum »TANTE-EMMA«-Laden verwehrt und damit vom Rauchen abhält. Diesbezüglich lässt Kurt Straub sich nichts von seinem Direktor vorschreiben (Sag ich: »Des geht dich <n DRECK an, ich geh jetzt!«), und als dieser versucht, ihn festzuhalten, äußert sich sein Frust gegen die Schule darin, indem er seinen Direktor »aus

VOLLEM HERZEN« ohrfeigt (»des hat RICHTIG, RICHTIG geklatscht«). Da dieser über diesen Vorfall so »KONSTERNIERT (war), dass dem nix mehr eingefallen ist«, sieht Kurt darin die Möglichkeit zu verschwinden, um »ZWEI oder DREI ZIGARETTEN« zu rauchen. Danach geht Kurt zurück in die Schule, wo sein Direktor bereits auf ihn wartet (»dann steht er da schon auf der LAUER«), um ihn seinem Schulverweis persönlich zu übergeben. Hierbei wurde Kurt Straubs Schulkarriere aber nicht alleine durch den hier geschilderten Vorfall vom Oberschulamt beendet, sondern weil es davor schon viele Vorfälle mit ihm gegeben hat. So besuchte Kurt Straub schon ab der sechsten Klasse kaum noch den Unterricht (»Ich hab^c ja schon gar keine ZEUGNISSE MEHR GEKRIEGT, weil sie konnten ja gar kein^c s MACHEN.«) [NFT: 1957-1959] und war in der siebten Klasse nur »eine Woche in der Schule.« Diesbezüglich beschloss das Oberschulamt, dass er »nicht mehr tragbar« für die Schule sei und es mit ihm »KEINEN SINN« mehr machte. Zwar wurde über eine Sonderbeschulung nachgedacht, wogegen sich Kurt Straub aber extrem sperrte (»... also, wenn ihr DES PROBIERT, dann geht der PUNK AB, ne (.) dann wird, dann wird, dann wird s HEFTIG //mbm// (.) ich bin kein Dubbel (.) WENN ich einer bin, mag so SEIN, aber des beurteilt IHR NICHT.«), obwohl ihn ein Klassenlehrer und »ne dufte LEHRERIN« versuchten »im GUTEN« zu überzeugen [NFT: 1960-1972].

Nach dem Schulausschluss hat Kurt Straub »erst mal RUMGEGAMMELT« [NFT: 1943] und »für n paar MARK« an einer Tankstelle »GEJOBBT« [NFT: 1947-1948]. Seine »Selbsteliminierung« aus dem Bildungssystem (vgl. Thiersch 2014a: 234) evaluiert er erleichtert mit: »Gott sei DANK (.), also für MICH war^c s ⁿ SEGEN //mbm// ich war HAPPY« [NFT: 1945-1946].

Auf Bestreben seiner ältesten Schwester beginnt Kurt Straub mit 16 Jahren eine Lehre zum Gas- und Wasser-Installateur [NFT: 184]:

Beginnt mit 16 Jahren eine Lehre

Ku.: SO hab^c ich dann meine Zeit totgeschlagen, bis ich, bis ich dann 16 war //mbm// (.) und dann ist meine älteste SCHWESTER auf die glorreiche Idee gekommen, mich da in irgendwo in ⁿer LEHRE unterzubringen (.) KERLE

du musst doch was MACHEN und BLABLABLA und (.) ich sag: »LASS MIR DOCH MEINE RUH mensch.« Ich hab dann halt JA gesagt, weil, weil, weil ich meine RUHE haben wollt U_N_D (.) dann hab ich gedenkt: »Ab ja gut O. K., des ist ja nicht SCHLECHT <n bissle GELD VERDIENEN.« (.) Äh des war ja viel, viel KOHLE 300 MARK im Monat //mbm// (.) äh für die Zeit und für die Verhältnisse (.) U_N_D natürlich war< s (.) ne totale abgewichste NUMMER, des Schwein hat des ja SO GEMACHT GEHABT, (.) er hätte mir am ANFANG <n bissle WENIGER zahlen müssen und erst gegens zweite und dritte Lehrjahr <n bissle mehr, (.) dann ist er HINGEGANGEN und hat mir gleich am ANFANG von, von DEM (.) <n bissle MEHR gegeben (.), dass er des dann DURCHGEHEND die drei Jahre HALTEN KANN die 300 MARK (.) [NFT:1978-1992]

Da seine Schwester im Bezug darauf ihn »irgendwo in <ner LEHRE unterzubringen« hartnäckig blieb (»KERLE du musst doch was MACHEN und BLABLABLA«) und er seine Ruhe wollte, willigte er letztendlich ein. Anfänglich erkennt Kurt Straub die Vorzüge seines eigenen Einkommens (»U_N_D (.) dann hab< ich gedenkt: »Ab ja gut O. K., des ist ja nicht SCHLECHT <n bissle GELD VERDIENEN (.) äh des war ja viel, viel KOHLE 300 MARK im Monat.«). Relativ schnell fühlt er sich aber von seinem Chef hintergangen, da dieser ihm die gesamten Lehrjahre über dasselbe Gehalt zahlte und er »am SAMSTAG für fünf MARK« kommen musste, um die Werkstatt und Sonstiges zu putzen (»... den Dubbel spielen.«) [NFT: 1997-1999].

Genau zu dem Zeitpunkt, zu dem er seine Lehre beginnt, hat Kurt Straub seinen ersten Kontakt mit Cannabis (»... Ä_H der erste KONTAKT zu THAI STICKS...«) [NFT: 911-912]:

Erster Kontakt mit Drogen

Ku.: J_A eben wie gesagt, so 15, 16 //15, 16// (.) wo des so angefangen hat //mbm// (.), grad so zu BEGINN von der Lehrzeit (...) und DANN war natürlich durch des WOCHENENDKIFFEN war natürlich am Montag

SCHICHT IM SCHACHT, da GING HALT NIX (.) und des war auch grad/ leck mich am Arsch //mbm// (.) und dann kannst du dir vorstellen, wie so ne, ne, ne LEHRZEIT, wie schnell, dass die dann beendet ist im Grunde genommen (.) quasi fertig ist, ist schon vorbei (..). [NFT: 937-943]

Hierbei macht er sein »WOCHENENDKIFFEN« für das Scheitern seiner Lehre verantwortlich, da er dadurch montags eine »Leck-mich-am-Arsch«-Einstellung hatte, welche mit seiner Arbeit nicht vereinbar war. Auffallend ist hierbei, dass Kurt Straub, im Gegensatz zu seiner vorher dargestellten Ausbildungssituation, die Schuld nicht mehr bei seinem ihn »ausbeutenden« Chef sieht, sondern im Cannabiskonsum und seinen daraus bedingten Verhaltensweisen.

Aufgrund des Umfeldes, in dem Kurt Straub sich bewegt, setzt er sich mit »knapp 18« seinen ersten Schuss mit Heroin (»... automatisch, wenn du in DEM UMFELD bist, ist immer einer dabei, der dann schon «n bissle WEITER IST (.) und sich die NADEL IN ARM STECKT und dann will man das Feeling halt auch kennenlernen.«) [NFT: 944-946]. Obwohl sein erster Schuss »endgültig verrutscht« war und Kurt Straub sich aufgrund einer Überdosierung eine »totale Opiatvergiftung« einhandelte, setzt er sich »«n HALBES JAHR SPÄTER ungefähr« erneut einen Schuss. Im Gegensatz zum ersten Versuch, bei dem er sich aufgrund seiner schlechten Erfahrungen vom Heroin distanzierte (»... hab« ich auch nichts mehr damit am Hut gehabt, kein Gedanke mehr, nichts.«) [NFT: 947-953], brachte ihm sein zweiter Versuch den erhofften Effekt (»DER ist dann richtig angenehm gekommen (..) Ä_H, DER war dann genau richtig dosiert.«) [NFT: 985-986]. Andererseits evaluiert Kurt Straub seinen zweiten Versuch negativ (»... und dann war« s DRIN (..) und DANN war« s endgültig verrutscht «) [NFT: 962-963], zumal dies der Beginn seiner Abhängigkeit und Suchtkarriere darstellte. Später kam neben Kurt Straubs Heroin Konsum noch Kokain hinzu [NFT: 980].

Trotz seines Drogenkonsums hielt er seine Ausbildung drei Jahre durch, obwohl sich sein Ausbildungsabbruch schon »über «n JAHR VORHER« abzu-

zeichnen begann. Aufgrund seiner Fehlzeiten (»D_A_N_N öfters montags GEFEHLT (.), MONTAG, DIENSTAG...«) bekam er »öfters STRESS« mit seinem Chef [NFT: 185-189]. Andererseits legte Kurt Straub es auch darauf an entlassen zu werden, indem er seine Arbeit boykottierte:

Gezielte Arbeitsverweigerung

Ku.: Ä_H war da irgendwie so <ne TERMINVORGABE für <ne FERTIGSTELLUNG von ner BAUSTELLE mit (.) 27 WOHNUNGEN //mbm// (.) und ich war schon sechs Wochen an der Baustelle und da hat er aber nicht nachgeguckt (.) und ich hab<NIX gemacht (.), //mbm// sechs Wochen lang hab< ich GESCHLAFEN, morgens GEKOMMEN, Thermoskanne, Kaffee, ZIGARETTEN (.), Radiole, StyropOR in die BADEWANNE und dann hab ich erst mal <ne Runde RELAXED (.) und erst mal ein PFEIFLE geraucht //mbm// (.) und so hab< ich sechs WOCHEN/ und nach sechs Wochen kommt dann und da war KEIN HANDSCHLAG gemacht (.) // (lacht)// und des war dann MEIN ENDE (.) NATÜRLICH hat er <nen Tobsuchtsanfall gekriegt, //mbm// (.) aber des KANNT< ICH JA SCHON. [NFT: 2012-2023]

Wie schon zu seiner Schulzeit zeigt Kurt Straub oppositionelle Verhaltensweisen gegenüber Autoritätspersonen, indem er durch Arbeitsverweigerung und Regelverletzungen versucht, aus gesellschaftlich vorgegebenen Grenzen und Normen auszubrechen. Andererseits kann und will er die an ihn gestellten Anforderungen seiner Lehre nicht mehr leisten (»Ha JA, ABER des war HART DU, (.) OJE, oje war des hart (.) JUNGE, JUNGE war des ein Programm (.) und dann war ich froh du, dass ich< s übertrieben hab.«) [NFT: 2004-2006]. So beendet Kurt Straub »... <n halbes Jahr vor der PRÜFUNG« seine Lehre (»... ich hab< zwar drei Jahre hab ich durchgehalten, aber (.) <n halbes Jahr vor der PRÜFUNG (.) war dann wirklich (.) der Zapfen ab.«) [NFT: 174-175]. Nachdem er mit 19 Jahren aus seiner Lehre fliegt, wird er aufgrund seiner Beschaffungsdelikte straffällig. Dies rechtfertigt Kurt Straub damit, dass es danach nicht anders ging: »Un'

dann war klar (.) Ä_H Kriminalität, anderschd ging's ja nedde. (.) Mer muss ja von irgendwas (.) existiere'.« Fehlende Lösungsstrategien werden mit: »U_N_D Ä_H mangels/mangels Aufklärung von zuhause Ä_H (.) war natürlich auch kei' Perspektive da«, begründet [25-28]. Da Kurt Straub die »BUNDESWEHR« verweigerte »und «n offenes Strafverfahren« lief, musste er für ein Jahr in den Jugendstrafvollzug. Die Zeit im »Knast« wird von Kurt Straub als »ABENTEUERURLAUB« evaluiert, da die Jugendstrafe für ihn »kein Knast irgendwie« darstellt, zumal da seiner Erfahrung nach »JA AUCH NICHTS SCHLIMMES« passiert ist und er seine Strafe hinnahm »wie« s war«. [NFT: 1369-1375]. Hierbei zeigt sich, dass Kurt Straubs Aufenthalt in der Jugendvollzugsanstalt keine abschreckende und geläuterte Wirkung auf ihn ausübte. So entwickelte es sich, dass Kurt Straub danach »durch massive Straftate', au' halt massiv viel Knaschd hatte« [29-30]. Diesbezüglich wird er mit 22 Jahren wegen schweren Raubes zu 16 Jahren Knast verurteilt. Aufgrund der Schwere seiner Strafe (»... ha ich war drauf eigentlich fixiert, (.) 16 JAHRE U_N_D des WAR« S DANN.«) hat Kurt Straub im Knast »noch EINGEBROCHEN U_N_D äh, äh, äh (.) U_N_D halt ALLES was was, was man da so machen kann, DROGENHANDEL U_N_D (.) Schnaps brennen«, gemacht. Des Weiteren versucht Kurt Straub über die Gefängnismauer zu fliehen und erhält aufgrund seiner »FLUCHT« »so «nen 23-Stunden-Vollzug«, wobei diese verschärften Haftmaßnahmen »SECHS JAHRE« andauert, bevor er für weitere sieben Jahre wieder einen »NORMALEN VOLLZUG« erhält. Diesbezüglich evaluiert er seine sechsjährige, verschärfte Haftbedingung mit psychischen Beeinträchtigungen seinerseits (»U_N_D äh des ist mir dann irgendwann halt schon richtig auf den Kopf (.) ne.«) [NFT: 1021-1034]. Nach »13 Jahre, acht Monate« erhält er »Freigang«, an dem er am Wochenende immer »HEIMGEFAHREN« ist. So lernt der inzwischen 36 jährige Kurt Straub »an so «nem Wochenende« Franziskas Mutter Ingrid Kramer in einer Kneipe kennen. Da sich dort herausstellt, dass diese als Apothekenhelferin arbeitet, war sie für Kurt doppelt attraktiv (»... ach des PASST JA, des PASST JA, APOTHEKE, D_A muss ich mir (.) sowieso dann was warmhalten.«) [1490-1491]. Dies weist wie-

derum darauf hin, dass er trotz jahrelanger Haft unter verschärften Haftbedingungen von den Drogen und diesbezüglichen Beschaffungsdelikten nicht lassen konnte: »... *äh nach der Entlassung war ich ja wieder DRAUF, (.) ich bin im OKTOBER ENTLASSEN WORDEN und war im Dezember wieder DRAUF.*« [NFT: 1496-1458]. Hierbei zeigt sich, dass bei Kurt Straub die verschärften Maßnahmen des Freigangs (»... *NORMAL im, im, im, im FREIGANG ne kleine Verfehlung bist du abgelöst, (.) bist wieder im Haupthaus.*«) gelockert wurden. Diese Lockerung erklärt er sich mit seiner langen Haftzeit (»Und *WEIL ich halt schon so LANG< DRIN WAR.*«) sowie seinem oppositionellen problembehafteten Verhalten (»... *der macht was ihm in den SINN KOMMT und je nachdem was des ist haben wir da jede Menge PROBLEME (..) ne //mbm// U_N_D BESSER wir sind ihn LOS (.) und hoffen wir sehen ihn NIE WIEDER.*«) [NFT: 1040-1048]. Hierbei fällt auf, dass es Kurt Straub mit denselben Verhaltensweisen auch gelang, aus dem institutionellen Rahmen des Schulbetriebes sowie der beruflichen Orientierung (Abbruch der Ausbildung) zu fallen. Wie auch in diesem Fall gibt er seiner Sucht und der daraus resultierenden Kriminalität den Vorzug. So kündigt er auch schon nach zwei Monaten seiner Haftentlassung seinen »JOB« als Installateur, welchen er während des Freigangs vorweisen musste:

Arbeit als Installateur

Ku.: Ich hab <nen JOB/ vom FREIGANG war ich in <nem JOB und hab den aber weiter behalten, nach der ENTLASSUNG (.) hab< ich WEITER GESCHAFFT (.) bis eben im DEZEMBER //mbm// (.) U_N_D Anfang Dezember hab< ich mir meinen ersten DRUCK GEMACHT (.) und dann war< s KALT, es war NASS, mir hat< s eh keinen Spaß gemacht auf dem Dach, was ich aber im (.) nüchternen Kopf (.) Ä_H VERARBEITEN KONNTE, also es war ja kein PROBLEM für mich da morgens so um achte auf< s DACH zu STEIGEN //mbm// und da <n paar BLECH, BLECHTEILE EINZUNAGELN da/ (.), aber es hat mich ANGEÖDET und war schon KLAR DANN so (.) und war so noch, (.) nach <n paar TAGE (.) hab ich mich dann

KRANKSCHREIBEN LASSEN //mbm// (.). GRIPPALER INF-EKT *passt ja immer in die Jahreszeit U_N_D nach zwei Wochen* (.) *hab< ich VERLÄNGERT* (.) *und dann hab< ich gleich/ aber ich wollt< halt bei ihm nicht, weil er war anständig zu mir, ich wollt< ihn da nicht unnötig Krankengeld zahlen lassen* (.) *den, den, den Chef //mbm//* (.), *der war wirklich total anständig.* [NFT: 1499-1513]

Hierbei zeigt sich, dass Kurt Straub während seines Freigangs durch die Kontrolle des Gefängnisses noch reglementiert war und damit seine Arbeit bewältigen konnte. Zwar waren sicherlich Drogen wie u. a. Cannabis im Spiel (*»Ich bin seit 30 Jahren Kiffer also äh es/ da führt kein Weg dran VORBEL, für mich ist des keine STRAFTAT.«*) [NFT: 1469-1470], aber Kurts Absturz ins Milieu und der damit verbundenen Aufgabe seines Arbeitsplatzes kann an seinem Rückfall (*»Anfang Dezember hab< ich mir meinen ersten DRUCK GEMACHT.«*) festgemacht werden. Ab diesem Zeitpunkt macht ihm die Arbeit auf dem Dach *»keinen Spaß«* mehr. Trotzdem erkennt Kurt Straub selbst, dass für ihn im nüchternen Zustand seine Arbeit kein Problem darstellt (*»also es war ja kein PROBLEM für mich da morgens so um achte auf< s DACH zu STEIGEN //mbm// und da <n paar BLECH, BLECHTEILE EINZUNAGELN«*) und er Frustrationen (*»hat mich ANGEÖDET«*) sowie jahreszeitbedingte widrige Umstände (*»und dann war<s KALT, es war NASS.«*) mit einem *»nüchternen Kopf«* anders wahrnehmen und *»VERARBEITEN K(Ö)NNTE.«*

So greift er anfänglich zu seinen üblichen Vermeidungsstrategien, indem er sich schon *»nach <n paar TAGE(N)«* krankschreiben lässt. Da er aber viel von seinem Chef hält (*»weil er war total anständig«*), nutzte er nicht wie gewohnt seine Krankschreibung bis zu dem Zeitpunkt seines Rauswurfes aus. Daher geht Kurt Straub bereits *»nach 14 Tagen«* zu seinem Chef und beendet seine Anstellung, indem er ihm ehrlich seine Umstände erklärt (*»... da bin ich nach 14 Tagen hin und hab< des beendet //mbm//* (.) *hab< gesagt: »DU borch ZU, des wird nix mehr mit uns, I_C_H bin wieder im alten Milieu.«*) [NFT: 1541-1543].

Zu dieser Zeit ist er mit Ingrid Kramer zusammen, welche schon nach einem halben Jahr ihrer Bekanntschaft von ihm »SCHWANGER GEWORDEN« ist. Für Kurt Straub, welcher wieder ins Drogenmilieu abgerutscht war, bekam die Beziehung dadurch einen »anderen Stellenwert«, zumal er die paranoide Störung seiner Partnerin selbst zu spüren bekam:

Schwangerschaft und paranoide Störung seiner Partnerin

Ku.: U_N_D dann ist sie auch relativ schnell SCHWANGER GEWORDEN (.) und DANN hat des natürlich <nen anderen Stellenwert gekriegt, (.) A_U_C_H (.) weil sie hat dann immer versucht mich LOSZUWERDEN (..) Ä_H, weil sie (.) mich SCHÜTZEN WOLLTE vor IHRE (.), vor ihrer VERFOLGUNG (.) weißt also, sie hat sich ja verfolgt gefühlt (.) durch, durch irgendwelche äh, äh GEHEIMDIENSTE und was weiß ich ALLES. [NFT: 1056-1062]

In diesem Interviewausschnitt wie auch in anderen [NFT: 1069-1083; 1264-1268] wird Ingrid Kramers Krankheit eindrücklich ersichtlich, durch die sie sich ständig verfolgt und beobachtet fühlte und daher unter ständiger Anspannung und Angst lebte. So ist es auch nicht verwunderlich, dass Ingrid Kramer »von der Caritas« in ein betreutes Wohnen untergebracht worden war, wo »SOZIALARBEITER« da »ab und zu nach dem RECHTEN GEGUCKT (haben).« Da dies Kurt Straub nicht passte (»... weil ich DES gar nicht gebrauchen kann«), was vermutlich mit seiner im Gefängnis erlebten Kontrolle und Fremdbestimmtheit zusammenhängt sowie seiner Schwierigkeit, Autoritäten zu achten (siehe hierzu 8.2.5.), macht er Ingrid Kramer den Vorschlag: »KOMM wir ziehen ZUSAMMEN.« Trotz ihrer psychischen Instabilität nimmt Ingrid Kramer Kurt Straubs Angebot an und wohnt eine Zeitlang mit ihm zusammen in seinem Zimmer. Da dies für beide »... auf Dauer ja AUCH KEIN ZUSTAND WAR«, suchten sie sich eine »ZweiZIMMER-WOHNUNG«, bevor sie später nochmals in eine andere Wohnung zogen. Zu dieser Zeit wurde Franziska geboren [NFT:1551-1567].

Mit der Geburt seiner Tochter (*»Da war_s aber dann schon am VERRUTSCHEN, da haben bei mir schon wieder überall die Lichter gebrannt ||/mbm|| ne, da war_s also schon wieder fünf vor zwölf«*), kündigt Kurt Straub einen negativen Verlauf an, was er mit erneut drohenden Inhaftierung und der damit verbundenen außerfamiliären Unterbringung von Franziska in Verbindung bringt. Hierbei erkennt Kurt Straub selbst, dass Franziska unter diesen Voraussetzungen nicht weiter bei ihnen bleiben kann (*»ICH war in 'ner Drogensucht Ä_H/äh g'fange' un'/un'/un' die Ingrid in ihrem Wahnsinn. (holt laut Luft) U_N_D da konnte' mer des Kind nadürlich ned lassen.«*) [39-40]. Dies wurde ihm insbesondere dadurch bewusst, indem er seine Tochter *»die ersten zweieinhalb JAHRE«* immer bei sich hatte, zumal Ingrid Kramer selbst nicht in der Lage war, sich um ihre Tochter altersadäquat zu kümmern, da sie *»die Menschen GEMIEDEN«* hat und damit Franziska isolierte [42-44]. Erst notgedrungen nimmt Kurt Straub Franziska mit zu seinen »Geschäften« (*»... und dann hab_s ich sie MITGENOMMEN. Ich hab_s die zum Klauen mitgenommen, ich hab_s die zum Dealen mitgenommen, ich hab_s die IMMER dabei gehabt.«*) [NFT:1272-1274]. Dann benutzt er sie letztlich *»EISKALT«* als *»ALIBIFUNKTION«* für seine *»DIEBSTÄHLE«*, indem er mit Franziska den Verkäufer ablenkte (*»... hab den Verkäufer die Kleine schankeln lassen ...«*), um ihn so ausrauben zu können (*»... und hab ihm hinten rum hab ihm die Klamotten abgezogen.«*). Hierbei verspürte Kurt Straub seiner Ansicht nach auch *»KEINE SKRUPEL«*. Hilfreich empfand er, dass seine Mutter *»direkt hinterm Bahnhof«* wohnte und er Franziska dort *»mal ne STUNDE«* unterbringen konnte (*»da kurz_s abgesch/ ABGELADEN«*) [NFT: 1284-1293]. So evaluiert Kurt Staub die Zeit mit Franziska als (*»Die SCHÖNSTE ZEIT, D_I_E zweieinhalb Jahre mit ihr ||/mbm|| (.), die intensivste eigentlich.«*), zumal Franziska *»KEIN BISSLE Stress gemacht«* hat und *»immer gute Laune«* hatte [NFT: 1245-1250]. Erst als Kurt Straub bewusst wird, dass Franziska *»alles mitgekriegt«* hat, erkennt er, dass es an der Zeit ist *»des Ding zu BEENDEN«*. Als Schlüsselerlebnis gibt er an, dass Franziska auf dem Wickeltisch zu ihm meinte: *»Papa Fuffipack.«* Diesbezüglich bekommt er Angst, dass das Jugendamt, von dem sie *»... SOWIESO (.) BEÄUGT WURDEN«* mitbekommt, dass *»die KLEINE (.) des*

Wort FUFFIPACK (.) oder, oder Papa Fixe« dahersagt und er dann auf ihre weitere Entwicklung keinen Einfluss mehr hat (»DANN ist s UNKONTROLLIERT weg«) [NFT: 1274-1282]. Hinzu kommen seine Bedenken, dass Franziska durch ihn auf die schiefe Bahn gerät (»... weil ich gemerkt hab«, entweder sie wird jetzt dann selber mit involviert ...«), was er schon bei der Tochter eines Freundes mitbekam (»... ich hab« des ja GESEHEN GEHABT ...«) [NFT: 1294-1297]. Hinzu kam, dass bei Kurt Straub »der Knast am Horizont erschien« und ihm letztendlich klar wurde, dass er sich von Franziska trennen musste. Daher traf er sich mit Franziskas zukünftiger Pflegemutter Nicole Schmied, die er schon aus seiner damaligen »Haftzeit« kannte, da sie zu dieser Zeit dort ein Praktikum im Sozialdienst absolvierte. So wusste Kurt Straub, dass Nicole Schmied »SOZIALARBEITERIN« ist und war aufgrund ihrer Profession »EHER BEREIT« ihr Franziska anzuvertrauen als den »ELTERN von, von, von (.) Ä_H (.), von ihrer MUTTER.« Dies rechtfertigt Kurt Straub damit, indem er angibt, dass dort ein »ganz UNGESUNDES KLIMA für der ihre Kinder« geherrscht habe [57-63]. Seine Stockungen (»von, von, von«) weisen auf eine Lücke hin, welche er im Nachfrageteil schließt. Hierbei geht er genauer auf Ingrid Kramers familiäre Situation ein (»Die die haben natürlich ne GANZ EXTREME ERZIEHUNG GEHABT ...«), wobei sie auch noch »kurz vor dem Abitur« von ihren Eltern kontrolliert und überwacht wurde, indem »NUR zu bestimmten Zeiten telefoniert werden« durfte und dabei »stand die Mama nebendran.« Auch hätten die fünf Mädchen nie das Badezimmer abschließen dürfen (»... 16-17-jähriges MÄDEL DARF DES BAD NICHT ABSCHLIESSEN, wenn sie NACKT in der WANNE SITZT und der PAPA KOMMT REIN.«). Aufgrund der familiären Verhältnisse seien ihre älteren Schwestern früh ausgezogen (»ALLE haben« ganz eilig, NICHTS WIE WEG.«). Später habe Ingrid Kramer auch behauptet, dass ihr Vater sie vergewaltigt hätte (»... auch mal gesagt gehabt, der Papa hat mich vergewaltigt ...«), was aber nie bestätigt wurde [NFT: 1120-1147]. Letztendlich suchte sich Ingrid Kramer im Suizid einen Ausweg [NFT: 1111-1112].

So evaluiert Kurt Straub die Unterbringung von Franziska bei Nicole Schmied als »GLÜCKSGRIFF«, indem er anerkennend erklärt: »W_E_I_L äh

(...) sie hat (.), sie hat ALLES in die Kleine reingesteckt was notwendig war (.) und die hat gemacht was sie KONNTE.« [65-67]

Da Kurt Straub letztendlich einen »festen Termin« erhielt »für den STRAF-ANTRITT«, musste er Franziska der Pflegefamilie überlassen, die er schrittweise dort einführte (»... hab< ich die Kleine mal zur (.) PROBE (.) dort gelassen //mbm// (.), des war natürlich schon <n RIESEN KAMPF.«). Hierbei wird deutlich, wie schmerzhaft die Trennung für Franziska war (»... WEISST sie wollte ja nicht bleiben, klar, aber ich hab< sie SO LANG BELABERT, bis sie (.) kapituliert hat.«), aber auch für Kurt Straub (»U_N_D des war natürlich Horrorvorstellung weißt, (.) dass des dann wirklich ENDGÜLTIG sein soll.«). Dadurch zögerte er die Trennung solange wie es für ihn möglich war hinaus, obwohl er schon »AUSGESCHRIEBEN« war (»... bin IMMERNOCH mit der Franziska durch F. gerannt, weil ich einfach nicht (.) so einfach den Absprung gefunden hab.«). [NFT: 1584-1598]

Trotz allem kam dann der Tag, an dem Kurt Straub wieder ins Gefängnis musste:

Verbüßte nochmals eine Haftstrafe von sieben Jahren

Ku.: »Ja und dann äh (.) hab< ich wieder mal äh drei JAHRE RUNTER GEMACHT //mbm// (.) U_N_D dann bin ich WIEDER entlassen worden (.) U_N_D kurz drauf hab< ich wieder vier Jahre/ da ist dann D_I_E, die 33 MONATE vom ersten Mal wiederRUFEN WORDEN (..) und dann waren< s wieder vier Jahre //mbm// und so kamen schnell 21, 22 Jahre zusammen.« [NFT: 1602-1607]

Ohne näher auf seine dreijährige Gefängniszeit einzugehen, erwähnt er im Telegrammstiel (»und dann«; »und dann«; »kurz darauf«; »und dann«), dass er nach den drei Jahren entlassen wurde, um dann »kurz darauf« als Wiederholungstäter wieder eine vierjährige Gefängnisstrafe verbüßen zu müssen. Dadurch kam Kurt Straub bis dato zu einem zwischenzeitlich verbrachten Gefängnisaufenthalt von insgesamt 22 Lebensjahren.

Nach seiner Haftentlassung zieht Kurt Straub zu seiner Mutter, um sich um sie zu kümmern (»... *zuerst mal wieder* (.) *äh zu meiner MUTTER GEZOGEN, weil DIE jemanden gebraucht hat.*«). Vor einem halben Jahr kam seine Mutter dann »in ein PFLERGEHEIM«, da sie »so so FANTASIEN« entwickelte, Kurt Straub überfordert war und diese Aufgabe nicht mehr bewältigen konnte (»W_E_I_L s einfach (.) D_A_N_N (.) für mich ne ÜBERFORDERUNG war ...«), was er zunächst auch erkennt [82-89]. Kurz darauf zeigt er wiederum kein Verständnis für die daraus resultierende Situation seiner Mutter (»... und jetzt hockt sie in so *nem armseligen Heim* ...«), da ihr Haus, indem sie »jetzt fast 40 Jahre drin gewohnt« hat, durch seine Geschwister verkauft wurde. So gibt er ihnen die Verantwortung dafür, dass seine Mutter ins Heim musste (»... alle haben immer Angst ums Geld (...), dass sie ZAHLEN MÜSSEN.«) sowie ihren behandelten Ärzten (»... die Einschätzung von, von denen ÄRZTEN war halt auch etwas VORSCHNELL.«) [NFT: 478-495]. Dabei wäre Kurt Straub vorge-schwebt, seine Mutter zuhause durch Pflegekräfte aus Osteuropa versorgen zu lassen. Hierbei zählt er etliche Vorteile für seine Lösung auf [NFT: 527-553], zumal er letztendlich keine Bleibe mehr für sich hat (»... seither BIN ICH JETZT OBDACHLOS (.) ne ...«) und dadurch gezwungen ist auf einem Campingplatz zu wohnen (»... also ich haus im MOMENT auf *nem CAMPING-PLATZ.*«) [91-92]. Dies bringt Kurt Straub wiederum in eine schwierige Situation, da er aufgrund seines gesundheitlichen Zustandes auf eine feste Bleibe angewiesen ist (»des EINZIGE was ich jetzt noch brauch ist einfach (.) wieder *n festes DACH über m Kopf, (.) W_E_I_L äh (.) langsam gebt mir die Luft aus (.), ich bin einfach schon zu angeschlagen gesundheitlich für so *n Leben.*«) [NFT: 601-604]. Trotzdem revidiert er letztendlich die Vorwürfe gegen seine Geschwister, indem er sich selbst eingesteht: »Ich bin ja kein bissle besser, (.) ich könnt^t AUCH mehr tun, wie dass ich tu (...), mach ich keinem *nem Vorwurf oder so (.) oder/weil (4) wenn man seine eigene Unzulänglichkeit KENNT (.), dann sollt^t man sich da zurückhalten (.) mit Vorwürfen.*« [NFT: 593-596]. Hierbei zeigt sich, dass Kurt Straub reflexionsfähig ist, indem er nicht nur allen anderen die Schuld zuschreibt, sondern auch seinen Anteil (»eigene Unzulänglichkeit«) daran erkennt.*

Mit dem Bezug auf seine gegenwärtige Situation (»JETZT«) schließt Kurt Straub den Hauptteil des Interviews ab (»Und des WAR<S NATÜRLICH schon so im WESENTLICHEN.«), um kurz auf seine zukünftige Lebensvorstellung einzugehen. Hierbei zeigt sich, dass er keine hohen Erwartungen mehr an sein Leben hat und auch keine weiteren Ziele mehr verfolgt (»Die restlichen 10, 15 Jahre die ich noch hab< (...) verbring ich jetzt halt irgendwo (...), was weiß ich, (...) ich mach mir keinen STRESS mehr für irgendwas.«). So will er auch nicht mehr »I_R_G_E_N_D_W_E_L_C_H_E äh TRÄUME hinterherrennen oder so«, sondern lebt nur noch »von heut< auf morgen« und schaut »was kommt« [91-100].

Wahrgenommene Veränderungen von Franziska durch ihren leiblichen Vater

Ein weiterer Aspekt zeigt sich, weil Kurt Straub seine Persönlichkeitsanteile nicht mehr in seiner Tochter sieht und sich dadurch ein Entfremdungsprozess festmachen lässt. So hat Kurt Straub auch nur »S_E_H_R sporadisch, sehr sporadisch« Kontakt zu seiner Tochter, indem sie miteinander telefonieren (»... gelegentlich telefonieren wir mal und so«). Hierbei gesteht er aber, dass er sich »eigentlich FERN VON IHR (...)« hält, was er mit: »Äh, weil wir haben keine Gemeinsamkeiten entwickeln können (...) wann denn auch?« begründet und sie für ihn »im Grunde genommen <ne FREMDE« ist. Sein Entfremdungsempfinden macht er vor allem an ihrer »geplante(n) Lebensführung« fest (»... U_N_D Ä_H ich hab< gemerkt gehabt, sie ist in GANZ VIELE DINGE ist die INVOLVIERT (...), die ist den ganzen Tag ausgebucht.«), worin er sich und ihre Mutter Ingrid nicht in Franziska erkennt (»... des ist nicht die Ingrid und des bin nicht ICH ...«). So sieht er Franziska als »KRASSER GEGENSATZ« zu ihren leiblichen Eltern an, da nach Kurt Straubs Meinung Franziska nicht von ihnen abstammen kann, wenn er es nicht genau wüsste, dass sie seine Tochter ist (»... die Franziska ist <n Produkt (...) von uns zwei, aber da kann NIEMALS so was rauskommen, (...) NIE, NIEMALS (...) SO ein KRASSER GEGENSATZ (...), es ist nicht MÖGLICH, außer des Kind wär nicht von mir und des kann ich beweisen (lacht).«). Kurt Straub erklärt sich Franziskas

gegensätzliche Lebensführung mit einer Bewältigungsstrategie ihres Erlebten (»Und ich denke, dass DES TEIL IST (.) von ihrer BEWÄLTIGUNG, (.) von der ganzen (.) Chose, dass sie sich SO VIEL AUFLADET, damit sie keine freie Sekunde hat, zum an ihren Schmerz zu denken ...«). [NFT: 1609-1625].

Trotzdem wagt er es nicht, sich in Franziskas Belange einzumischen (»ICH WAG' S NICHT (.) NIE UND NIMMER auch nur (.) IHR DEN KLEINSTEN RAT zu geben.«), außer dann, wenn Franziska sich selbst hilfesuchend an ihn wendet (»... , wenn sie des BEDÜRFNIS hat mit mir über irgendwas zu reden (.) OHNE PROBLEME, KEIN THEMA.«). [NFT: 1626-1639]. Andererseits erkennt er trotzdem ihr Potenzial, indem er erklärt: »Die macht ihren Weg, des HOFF ich für sie, des WÜNSCH ich ihr (..) U_N_D die VORAUSSETZUNGEN hat sie wahrscheinlich.« [NFT: 1652-1653]

8.2.3. Biografische Gesamtformung

Kurt Straub erzählt eine Geschichte, die von schwierigen familiären Bedingungen und Brüchen in der Kindheit, Bildungsabbrüchen, einer Suchterkrankung und daraus begründeten Beschaffungskriminalität handelt, die zu langen Haftzeiten, Fremdbestimmtheit und Beziehungsabbrüchen zur Frau und Tochter führten.

In seiner Lebensgeschichte zeichnet sich schon im Kleinkindalter einige Verlaufskurvenpotenziale ab, welche sich im Verlust des leiblichen Vaters und der mit elf Kindern überforderten Mutter festmachte. Aufgrund des Hausbrandes, welcher vermutlich durch Kurt Straubs ersten Stiefvater verursacht wurde, war die Familie völlig verarmt, dadurch auf fremde Hilfe angewiesen und somit ständigen Brüchen ausgesetzt. So mussten sie die erste Zeit bei Nachbarn im Heuschuppen schlafen und später bei den Eltern ihrer Mutter. Aufgrund des dortigen Platzmangels wurden Kurt Straub und seine älteren Geschwister zugunsten der jüngeren Kinder an fremde Familien verteilt. Kurt Straubs Stiefvater, von dem sich seine Mutter scheiden ließ, starb kurze Zeit

danach bei einem Autounfall. Bald darauf erhielt Kurt Straub einen neuen Stiefvater sowie noch ein weiteres Geschwisterchen.

Durch Kurt Straubs fehlendes Zugehörigkeitsgefühl, durch häufige Wohnorts- und Schulwechsel bedingt, erlebt Kurt die Schule feindschaftlich. Hinzu kam, dass er aufgrund seiner unstrukturierten und grenzenlosen Sozialisation (bedingt durch eine überforderte Mutter und desinteressierte Stiefväter), nicht die »Spielregeln« erlernte, welche er für einen erfolgreichen Schulbesuch benötigte (siehe hierzu Bourdieus Habitus-Konzept, Kapitel 3.3.).⁹⁶ Kurt Straubs negativer schulischer Verlauf zeigt sich, indem er die Schule schwänzt oder gegen seine Lehrer aufbegehrt. Daraus resultiert letztendlich sein Bildungsbruch in der siebten Klasse, wobei er durch seine Handgreiflichkeit gegen den Direktor seine schulische Situation eskalieren lässt. Da er nicht bereit ist, auf das Angebot einer Sonderbeschulung einzugehen, setzt sich seine Verlaufskurve fort, indem er mit knapp 13 Jahren der Hauptschule verwiesen wird, danach an einer Tankstelle jobbt und sich dort ein paar Mark für seine Zigaretten verdient. Erst als sich seine ältere Schwester um ihn kümmert und ihm einen Ausbildungsplatz als Gas-Wasser-Installateur besorgt, welchen er aufgrund ihrer Standhaftigkeit annimmt, erlebt Kurt Straub einen Wandlungsprozess, da er zu Beginn seiner Ausbildung die Vorzüge seines eigenen Verdienstes erkennt. Seine Steigkurve wandelt sich erneut in ein Verlaufskurvenpotenzial, da er zu Beginn seiner Ausbildung in Kontakt mit Cannabis kommt und durch dessen Konsum häufige Fehlzeiten bei seiner Arbeit aufweist. Dies setzt sich in einer Verlaufskurve fort, indem er mit 18 Jahren Heroin spritzt und sich trotz einer Überdosis und der daraus resultierenden Opiatvergiftung, ein halbes Jahr später den zweiten Schuss setzt, welcher ihn in die Abhängigkeit führt. Nach drei Jahren, sprich ein halbes Jahr vor seiner Gesellenprüfung, wird Kurt Straub entlassen, da er häufige Fehlzeiten aufweist und an ihn gestellten Arbeitsaufträge boykottiert. Zwischenzeitlich konsumiert er neben Heroin noch Kokain. Nachdem er mit 19 Jahren gezielt

⁹⁶ Christine Wiezorek (2005) arbeitete im Rahmen ihrer Dissertation sehr deutlich die fehlende Anerkennung der Schule für Kinder aus benachteiligten Milieus heraus.

aus seiner Lehre fliegt, wird er aufgrund von Beschaffungsdelikten straffällig. Nachdem er auch den Militärdienst verweigert, muss Kurt Straub für ein Jahr in den Jugendstrafvollzug. Diese institutionell reglementierende Maßnahme bewirkt bei Kurt Straub keinen Wandlungsprozess, welcher ihn zu einem gesellschaftlich anerkannten Handeln motiviert hätte. Stattdessen setzt sich seine negative Verlaufskurve fort, indem er mit 22 Jahren aufgrund einer schweren Raubstraftat zu 16 Jahren Gefängnis verurteilt wird. Da Kurt Straub seine Lage aufgrund der langen Haftzeit als ausweglos ansieht, verschlimmert er seine Haftbedingungen, indem er als Lösungsstrategie die Sucht und das ihm vertraute kriminelle Handeln wählt. So stiehlt und dealt er während seiner Haftstrafe und unternimmt einen Fluchtversuch, was ihm sechs Jahre verschärfte Haftbedingungen einbringt.

Ein Wandlungsprozess zeichnet sich ab, als Klaus Straub nach 13 Jahren und acht Monaten Freigang erhält. Er ist als Installateur in einem Betrieb beschäftigt und konsumiert außer Cannabis keine weiteren Drogen mehr. Zu dieser Zeit lernt er auch Franziskas spätere Mutter Ingrid Kramer kennen, welche schon nach einem halben Jahr mit Franziska schwanger wird. Ein erneutes Verlaufskurvenpotenzial zeichnet sich ab, als er kurz nach seiner Haftentlassung wieder rückfällig wird und Heroin spritzt. So verfällt Kurt Straub wieder in sein altes Muster, indem er in sein Milieu zurückkehrt und sich vorerst bei seiner Arbeit krankschreiben lässt. Aufgrund seines guten Verhältnisses zu seinem Chef legt er es nicht wie bisher darauf an, gekündigt zu werden, sondern kündigt selbst, um diesem einen weiteren finanziellen Verlust zu ersparen. Eine erneute Verlaufskurve wird in Gang gesetzt, indem er mit der schwangeren Ingrid Kramer zusammenzieht und sie damit aus ihrem gewohnten und bewahrenden Umfeld reißt. Hierbei lässt Kurt Straub sie ohne Unterstützung in ihrer paranoiden Wahrnehmung, da er selbst in seiner Drogensucht gefangen ist und ihr keinen Halt bieten kann. Aufgrund dessen war eine kindgerechte Versorgung und Unterbringung für ihr erwartetes Kind nicht gegeben (*»NEE des (.) war von ANFANG AN war des <ne Totgeburt (4).«*)

[NFT:1243-1244]. Nach Franziskas Geburt zeichnet sich eine erneute Verlaufskurve ab, indem Kurt Straub durch etliche Strafverfahren eine erneute Inhaftierung droht. Da Ingrid Kramer aufgrund ihrer paranoiden Wahnvorstellungen kaum noch das Haus verlässt, nimmt Kurt Straub seine Tochter Franziska mit auf seine Raubzüge, wo er sie als Alibi nutzt. Obwohl er die Zeit mit Franziska genießt, zumal sie pflegeleicht ist und er sie auch immer, wenn nötig, bei seiner Mutter abgeben kann, findet bei Kurt Straub ein Wandlungsprozess statt. Hierbei übernimmt er die Verantwortung für seine Tochter und zieht sie aus dem Milieu, indem er eine geeignete Pflegefamilie für sie sucht. Dabei nutzt er seine ehemaligen Kontakte zu Nicole Schmied. So zeigt sich, dass er nicht das Risiko in Kauf nimmt, dass Franziska bei Ingrid Kramers Eltern aufwachsen muss oder letztlich durch das Jugendamt irgendwo untergebracht wird, sondern bewirkt durch sein aktives Handeln eine gezielte und begleitete Fremdunterbringung (*»Dann hab< ich die Kleine NOCH zwei, drei Mal hingebra<ht und so, dass sie immer <n bissle //Kontakt// (.) <n bissle, <n bissle, net grad so von einem Tag auf den nächsten oder so, so EISKALT.«*) [NFT: 1599-1601].

Trotzdem zögert er die Trennung von seiner Tochter bis zu dem Zeitpunkt hinaus, wo er seine dreijährige Haftstrafe ableisten muss. Hierbei stagniert er in seiner Verlaufskurve, indem er wiederum kurz nach seiner Haftentlassung weitere vier Jahre verbüßen muss und erst nach siebenjähriger Haftstrafe wieder aus dem Gefängnis entlassen wird. Zu dieser Zeit bringt sich Franziskas Mutter Ingrid Kramer um (*»... während meiner Haft, äh hat sie sich mit Tabletten (.) dann des Leben genommen (.), W_E_I_L für SIE war des einfach dann der LETZTE AUSWEG (.) dem WAHNSINN zu ENTKOMMEN // mhm// .«*) [NFT: 1111-1113]. Da Kurt Straub ihren Freitod als Erlösung für sie betrachtet (*»... auf jeden Fall hat sie< s nicht mehr ERTRAGEN und ich bin (.) GOTT FROH, dass sie< s hinter sich hat.«*) [NFT:1219-1221], wird durch diesen Bruch keine Verlaufskurve in Gang gesetzt.

Nach der Haftentlassung zeigt sich bei Kurt Straub ein Wandlungsprozess, indem er an einem Substitutionsprogramm teilnimmt, um mit Methadon clean zu werden (*»Ich (bin) jetzt auf zwei MILLILITER //O. K.// (.) und will jetzt bis*

Ende der/ des Sommers (.) will ich s dann draußen haben.» [NFT: 809-810]. Damit er nicht wieder in sein altes Milieu abrutscht, zieht er zu seiner Mutter, um diese aufgrund ihres hohen Alters zu versorgen. Dadurch erhält er die Möglichkeit, inkognito zu bleiben und läuft nicht Gefahr, durch frühere Bekannte aus dem Milieu verführt und wieder rückfällig zu werden. Diesbezüglich erklärt Kurt Straub:

Ku.: »Ich hab mich jetzt vom KNAST endgültig abgenabelt, also (.) D_I_E/DES Thema ist durch, ich kann jetzt nicht mehr rein //mhm// (.) ich war DREI MAL drinnen, (.) mehr geht nicht, MEHR GEHT NICHT, dann bist (... unverst. ...).« [NFT: 839-842]

Ein weiteres Verlaufskurvenpotenzial kündigt sich an, als seine Mutter aufgrund ihrer Wahnvorstellungen in einem Pflegeheim untergebracht werden muss. Da seine Geschwister ihr Haus verkaufen, wird Kurt Straub obdachlos und zieht auf den Campingplatz. Hierbei setzt er für sich nur noch kurzfristige Ziele, wie ein festes Dach über seinen Kopf, was er mit seiner angeschlagenen Gesundheit begründet. Ansonsten nimmt er es, wie es kommt.

Kurt selbst sieht sein Leben als gescheitert an, da er ein Drittel seines Lebens in Haft verbringen musste »20 Jahre Knast« und er für sich selbst keine Ziele mehr definiert, zumal er nach der Devise lebt, von einem Tag auf den anderen zu schauen und nichts zu planen. Dies spiegelt sich auch in seinen Prozessstrukturen wider, wobei seine negativen Verlaufskurven dominieren. Hierbei zeigt er kaum biografische Handlungsschemata oder Wandlungsprozesse, sondern bleibt fast bis zu seinem Ende in seinem Suchtverhalten gefangen.

In seiner Erzählung dominiert die Außenperspektive. Hierbei finden sich häufig argumentative sowie beschreibende Passagen wieder, indem er sein Suchtmilieu ausführlich beschreibt sowie die Auslöser seiner Sucht und dessen Folgen, um damit das Weggeben seiner Tochter Franziska in eine Pflegefamilie und den sporadischen Kontakt zu ihr zu rechtfertigen:

Ku.: W_E_I_L (..) die ENTSCHEIDUNG des Kind wegzugeben ist (4)/ wenn ich (.) / in <nen NÜCHTERNEN NORMALEN KOPF (.) kommt so <ne Entscheidung für mich also gar nicht in Betracht, aber unter DROGEN (..) muss es einfach sein (.), wenn man/ äb (.) FREUNDE und BEKANNTEN von mir (.) denen ihre Kinder sind alle DRAUF (..) // mhm // (...) die sehen dann (.) halt die NACHLÄSSIGKEIT, wenn man von nem Drogen(.)süchtigen/ (...) wissen die Kinder schon in frühesten KINDHEIT oder JUGEND (.) was da geht // mhm // (..), die MERKEN des ja // mhm // [106-114]

Des Weiteren zeigt sich in seiner Darstellung, dass Kurt Straub sich gesellschaftlichen Normen widersetzt. Hierbei zeigt sich immer wieder sein oppositionelles, grenzverletzendes Verhalten, welches sich gegen Autoritäten in richtungsleitenden Positionen (Lehrer, Psychologen, Ärzte, Pfarrer, Vorgesetzte) richtet, um damit seinen Selbstwert zu stützen. Dadurch setzt er sich aber an den Rand der Gesellschaft, zumal er für sich kaum andere Handlungsalternativen findet.

8.2.4. Bildungshabitus

Indem unter 8.2.2.1. Kurt Straubs Familiensystem und seinen dort rekonstruierten bildungsspezifischen Möglichkeitsraum (familiär erworbener Bildungshabitus) dargestellt wurde und unter 8.2.2.2. seine Bildungsverläufe und -prozesse, wird nun unter 8.2.4., gleich wie in der vorherigen Fallkonfiguration, Kurt Straubs Bildungshabitus dargestellt.

8.2.4.1. Bildungsaspiration

Schon zu Beginn von Kurt Straubs Schulzeit zeigt er keine Bildungsaspiration. Schule wird von ihm negativ besetzt und der Schulbesuch, wenn möglich, vermieden. In Zusammenhang damit lassen sich Kurt Straubs häufige Umzüge und das damit verbundene fehlende Zugehörigkeitsgefühl bringen sowie seine

familiär bedingte ferne und distanzierte Haltung gegenüber der Schule (Habitus der Bildungsnotwendigkeiten⁹⁷).

Dies führte bei Kurt Straub dazu, dass er durch Passungsprobleme⁹⁸ an dem schulisch geforderten Bildungshabitus scheiterte. Diesbezüglich schildert Kurt seine schulischen Erfahrungen in seiner »KINDHEIT« mit seinen Lehrern:

Ku.: HA äh, äh was äh, was äh, äh da ÜBLICH WAR in den 60er Jahren, PRÜGEL //mbm// (.), PRÜGEL NOCH UND NÖCHER, (.) von A (.) über B (.) zu C (.) und auch D hat hingelangt, (.) also (.) U_N_D I_C_H, I_C_H (.) ne AUTORITÄT (.) kann ich ANERKENNEN (.) wenn des eine IST (.), was ICH mir drunter vorstell.« [NFT: 1731-1735]

Dies führte letztendlich dazu, dass sich Kurt Straub durch häufige Fehlzeiten und oppositionellen Verhaltensweisen, selbst aus dem Bildungssystem eliminierte (Bourdieu/Passeron 1971: 31 ff.).

Nach Kurt Straubs Schulausschluss zeigt er keine weiteren Bildungsbestrebungen. Erst durch die Unterstützung seiner älteren Schwester, aber auch durch deren Hartnäckigkeit, lässt er sich auf eine Ausbildung zum Gas- und Wasser-Installateur ein. Hierbei erkennt er die Vorteile des eigenen Verdiensteinkommens. Aufgrund seines Drogenkonsums kann er seine Arbeit letztendlich nicht mehr bewältigen und zeigt wie schon zu seiner Schulzeit vermeidende und oppositionelle Verhaltensweisen. Da Kurt Straub seinen Arbeitsanweisungen nicht nachkommt, indem er sie absichtlich boykottiert, entlässt man ihn ein halbes Jahr vor seiner Gesellenprüfung. Hierbei wird erkennbar, dass Kurt Straub weder bei seiner Ausbildung noch in seiner schulischen Laufbahn ein Bildungsinteresse zeigte sondern in beiden Fällen eher

⁹⁷ Siehe hierzu die Modelltheoretische Beschreibung des familialen Bildungshabitus von Ecarius/Wahl (2009).

⁹⁸ Kurt Straub wies Passungsprobleme in sämtlichen institutionalisierten Bereichen durch fehlende Konformität, Unauffälligkeit, Unterordnung und Fleißbereitschaft auf (vgl. Thiersch 2014a: 149).

bestrebt war, aus dem jeweiligen institutionalisierten Rahmen entlassen zu werden. So bestand sein Interesse während seiner Ausbildung eher darin, sich mit seinem Verdienst Drogen zu finanzieren. Dies lässt sich auch daran erkennen, dass er nach seiner Entlassung in die Beschaffungskriminalität abrutscht.

Hierbei hatte Kurt Straub sogar im Gefängnis noch Bildungsmöglichkeiten, welche er aber für sich ablehnt:

Ku.: Und der KNAST hat zwar (..) Bildungsmöglichkeiten vorgesehen (..) und da hab< ich dann keine Böcke mehr drauf gehabt, (7) des ist gut für LEUTE (.) die S_O (.), so EINMALIG ABRUTSCHEN (..) A_B_E_R nicht F_Ü_R äh (..) Kriminelle (.), weil da ist< s ja UNINTERESSANT. Was soll er da damit mit ner AUSBILDUNG? [NFT: 189-194]

Sein fehlendes Bildungsinteresse rechtfertigt er damit, dass es für ihn, sprich »Kriminelle«, keinen Sinn macht, eine Ausbildung zu beginnen. Hierbei wird erkennbar, dass Kurt Straub auch zu Beginn seiner Haftstrafen Bildung nicht als Möglichkeit für sich sah, um dadurch aus seiner Sucht und seiner daraus begründeten Beschaffungskriminalität zu kommen. Darin zeigt sich, dass Kurt Straub Bildung und Qualifikation keinen hohen Wert zuschreibt, zumal er familiär auch nicht die Möglichkeit hatte, diese zu erwerben. So zählt er sich selbst zu der Sparte der »gemeine(n) Arbeiter«, welche sich im Arbeitsleben »AUSBEUTEN« lassen. Da er sich aber nicht »vom Staat über den TISCH ZIEHEN« lassen will [NFT: 222-225], zieht er Beschaffungsdelikte einem Leben im »Trott« vor, da man seiner Meinung nach dadurch sein Leben »TOTAL VERGEUDET« [NFT: 329-331]. Dies vergleicht er wiederum mit Leuten, »die sich aufgrund ihrer Herkunft oder BILDUNG (..) selbst entscheiden können«, was ihm und den meisten aufgrund ihrer familiären Herkunft nicht ermöglicht wurde (»... aber des sind halt die WENIGSTEN // mhm// (..) ich bin< s NICHT.«) [NFT: 226-228]. Hierbei erkennt er nicht, dass seine Rechtfertigung hinkt, zumal er später erklärt, dass man im Gefängnis die freie Wahl über seine Bildungsinteressen und -möglichkeiten hatte:

Ku.: Man kann ja, man kann ja äh auch (.) bis zum STUDIUM alles machen DA DRINNEN //mbm// (.) U_N_D (.) da hat< s schon welche gegeben die Informatik studiert haben oder Ä_H (.) sonst irgendwie Ä_H (.) in der Richtung. [NFT: 205-208]

Aber trotzdem zeigte Kurt Straub während seiner gesamten Gefängnisauenthalte keinerlei Bestrebungen und Pläne in Bezug auf Bildung und Qualifikation.

Des Weiteren weist er auch keine non-formalen Bildungsbestrebungen auf. So hält er es für sich z. B. auch nicht notwendig, einen Führerschein zu machen, sondern setzt sich wieder über gesellschaftliche Regeln hinweg, indem er illegal fährt:

Ku.: Ich hab auch NIE zum Beispiel (.) äh so <n Ziel gehabt den FÜHRERSCHEIN zu machen (.) NIE //mbm// (.) nicht mal, nicht mal ANSATZWEISE den WUNSCH (.), weil mir des EINFACH nicht in den KOPF GEHT, dass ich um <n AUTO zu FAHREN, ich bin dann SO gefahren, (.) dass ich da so <ne TORTUR DURCHLAUFEN MUSS //mbm// (.), weil Autofahren ist GANZ (.), GANZ SIMPEL UND EINFACH (.), man muss nur aufpassen was die anderen machen (.), da brauch ich sonst KEINE 3000 Mark bezahlen (.) damit ich <n Fetzen PAPIER HAB, (.) deswegen fahren die Leut< NICHT BESSER //(lacht)// (.) ne? Ich seh< genug mit Führerschein (.) und denk< als: Um GOTTES WILLEN (.), wer ist der NÄCHSTE //(lacht)// (.) ha JA.« [NFT:2038-2048]

Daran wird erkennbar, dass Kurt Straub zwar das Autofahren für »GANZ (.), GANZ SIMPEL UND EINFACH« hält, wenn es aber um Bildung und der daraus ermöglichten Qualifikation geht, dies für Kurt Straub eine »TORTUR« bedeutet, welche er generell vermeidet.

8.2.4.2. Wertorientierung

Aufgrund seiner familiären Bedingungen schreibt Kurt Straub Bildung und Qualifikation keinen hohen Wert zu (siehe oben). Diesbezüglich erklärt er:

Ku.: Ich hab< von klein auf nie ZIELE GEHABT //mbm// (.) ich hab< IMMER von KLEIN AUF sowie heute auch, hab< ich von EINEM TAG in den nächsten gelebt, weil DES ist für mich <n NORMALES LEBEN [NFT: 1872-1876].

Wie schon bei Kurt Straubs Bildungsaspiration erkennbar wurde, rebelliert er gegen gesellschaftliche Normen und setzt sich dadurch an den Rand der Gesellschaft (»U_N_D äh (...) man war halt ANDERS, (.) man hat nicht (.) zur GESellschaft gehört, (.) da ist ja viel Wert draufgelegt ne, (.) dass man anders ist, da damit hat man des halt BEKRÄFTIGT, BEZEUGT.«) [NFT: 932-935]. Trotzdem galt seine Orientierung meist der Beschaffung von Drogen zur Befriedigung seiner Sucht, wobei in diesem Zustand alles andere um ihn herum eine nebensächliche Bedeutung einnahm (u. a. Ausbildung, Partnerin, Tochter, Arbeitsplatz). Dadurch kann sich Kurt Straub auch nicht mehr vorstellen, sich gesellschaftlich zu integrieren, indem er durch eine Anstellung am Arbeitsleben teilnimmt:

Ku.: »Könnte N_I_E in <ner Firma arbeiten, hab< ICH AUCH NIE (.), also (.) bis auf des kurze GASTSPIEL, (.) ich KANN des NICHT, (.) ich kann nicht jeden Tag desselbe tun //mbm// (5), wenn ich JEDEN MORGEN bis um NEUN im Bett bleib (.) tu< ich ja auch immer desselbe, (.) aber des tu< ich für MICH, (...) aber ich geb< nicht für einen schaffen (.) und lass mich dann noch vom Staat über den TISCH ZIEHEN (...), des auf KEINEN Fall (5). [NFT: 217-223]

Diesbezüglich möchte er nach seinen Regeln spielen und über seinen Tagesablauf entscheiden können und nicht »an <ne Zeit« gebunden sein [NFT: 1191-

1194]. Hierbei blendet er aus, dass sich sein gesamtes Tun nur um seine Sucht drehte und die Beschaffung der dafür nötigen finanziellen Mittel, was seinen gesamten Tagesablauf bestimmte (»... *weil ich war ja selber in meiner Drogensucht gefangen, ich hab< ja gar keine Zeit gehabt für sie* (.), *ich musste ja den STOFF besorgen //mbm//* (.) *und des war <n Vollzeit/VOLLZEITJOB von MORGENS bis ABENDS.*«) [NFT: 1191-1194].

Aufgrund dessen konnte er sich nicht um Franziskas Mutter Ingrid Kramer kümmern, welche stark unter ihren paranoiden Zuständen litt (»*DIESE WELT konnte sie mit mir ja nicht verarbeiten.*«) [NFT: 1191], wie auch um seine Tochter Franziska, welche er weggeben musste, wobei er dies seinem Suchtverhalten zuschreibt [108-109]. Obwohl Kurt Straub für Franziska eine geeignete Pflegefamilie suchte, sie dadurch vor der Krankheit ihrer Mutter schützte und vor seinem Milieu bewahrte, macht er sich starke Vorwürfe, da er sich letztendlich für seine Sucht und nicht für Franziska entschied (»... *da hab< ich jede Menge STRAFE verdient* (..) *ha jo* (.), *hey ich hab< die kleine, ich hab< die KLEINE VERKAUFT für<s GIFT.*«) [NFT: 657-659].

Des Weiteren zeigt sich in Kurts Straubs gesamtem Verlauf, dass er Autoritäten nicht anerkennen kann und sich selbst aus den Systemen eliminiert, aufgrund seines ständigen Opportunieren gegen diese. Andererseits bietet ihm der Kampf gegen Autoritätspersonen wie Lehrer, Pfarrer, Psychologen, Chefs, Ärzte auch die Möglichkeit, sich und seinem Milieu treu zu bleiben (siehe 8.2.4. Biografische Lern- und Verarbeitungsstrategien). Hierbei negiert er ihr autoritäres Verhalten, was der folgende Interviewauszug verdeutlicht:

Ku.: Da gab< s (.) *ähm der CHEF* (..) *äh* (.) *ich kann, ich kann, ich kann keine AUTORITÄTEN ausstehen* (.) *so, so selbsternannte //mbm//* (..), *also da geht mir der HUT HOCH* (..) *U_N_D er war halt so einer* (...), *ja ist des, des/ TYPEN, die so <n PREUSSISCHES DENKEN* (...) *intus haben //mbm//* (.), *mit denen KANN ICH halt einfach nicht, EGAL in welcher Funktion* (..), *ja so arrogante äh* (.) *VOLLTROTTEL.* [NFT: 177-182]

8.2.4.3. Biografische Lern- und Verarbeitungsstrategien

Schon zu Beginn seiner Schulzeit fühlt sich Kurt Straub durch die Schule gepeinigt, was der folgende Interviewausschnitt verdeutlicht:

Ku.: Die haben mir in meiner KINDHEIT haben die mich GEQUÄLT mit der SCHULE, //mbm// (.) des kannst du dir gar/ kein Mensch wär der des nicht mitmacht kann sich des nicht mal ANSATZWEISE VORSTELLEN was des für HORRORTRÄUME SIND (.), wenn du zu/ als KIND (.) zu so <ner NUMMER gezwungen wirst. [NFT: 1897-1901]

Hierbei empfindet Kurt Straub den institutionalisierten Rahmen der Schule als Zwang, in dem er geschlagen und ausgegrenzt wurde (siehe 8.2.2.2. Bildungsverläufe und Prozesse). Seine Strategien, dem zu entkommen, schildert Kurt Straub im folgenden Interviewausschnitt:

Ku.: Und dann hab< ich des halt SO eingerichtet, des hat mir ja/ als Kind ist man ja FIX (.), da hast ja sofort <ne Strategie bei Hand //mbm// (.) und dann hab< ich des SO gemacht, ich bin morgens um acht in< s KLASSENZIMMER, innerhalb von zehn Minuten war ich für den Tag von der Schule verwiesen (..) // (lacht) // ha ja U_N_D wenn ich GAR KEINEN/wenn ich, wenn ich, wenn ich dann auch noch irgendwie STINKIG WAR, dann hab ich< s SO WEIT ÜBERTRIEBEN, dass ich gleich für die nächsten sechs WOCHEN daheim bleiben durfte (.) und des haben die halt <n paar Mal GEMACHT und irgendwann äh (.) war mir des AUCH langweilig und DANN hab< ich äh, äh zur OHRFEIGE gelangt und des hat dann gereicht. (.) Dann hab< ich dem Rektor eine geballert //mbm// (..) pff REFLEX (.) reiner REFLEX, ich SCHWÖRS bei GOTT.« [NFT 1901-1913]

Wie schon weitreichend bei Kurts Straubs Bildungsaspiration erläutert, fand er aufgrund seiner sozialen und kulturellen Herkunft (siehe hierzu Kapitel 8.2.2.1.) keine Passung an das schulische Selbst- und Weltverständnis und

konnte sich dadurch auch nicht im sozialen Raum der Bildungsverläufe positionieren (vgl. Bourdieu/Passeron 1973: 31 ff.). Stattdessen legt er sich »Strategien« zu, um letztendlich ganz von der Schule befreit zu werden. Diese Verhaltensweisen lassen sich auch in seiner Ausbildung sowie bei beruflichen Tätigkeiten erkennen. Des Weiteren zeigt sich, dass Kurt Straub nicht bereit war, von Seiten der Schule Hilfe anzunehmen. So nimmt er im Umgang mit seinen Schwächen eine abwehrende Haltung ein, indem er eine ihm vorgeschlagene Sonderbeschulung empört von sich weist und sich dagegen sperrt, da er sich seine Schwächen nicht eingestehen kann (siehe hierzu Kapitel 8.2.2.2.).

So sucht er sich seine Bestätigung, indem er mit Gleichgesinnten gegen gesellschaftliche Normen aufbegehrt. Hierbei versucht er sich durch den Konsum von Drogen von der Gesellschaft abzugrenzen, andererseits stellt es für ihn eine Bewältigungsstrategie dar, indem er sich dadurch in einen Rauschzustand flüchten kann. So setzt er sich auch keine Ziele und möchte von heute auf morgen leben (»... *mein PFEIFLE RAUCHEN* (..), *wenn's mir danach ist* (.) *kein Stress ...*«) [600].

8.2.5. Leitorientierung von Kurt Straub

Bei Kurt Straub zeigen sich in seinen Prozessverläufen schon ab der frühen Kindheit Konflikte und Brüche. Aufgrund seiner unstrukturierten, bildungsfernen familiären Sozialisation schaffte er keine Passung an das Bildungssystem, was zu einem Bildungsbruch führte und einen Kampf gegen dort verankerte Autoritäten und gesellschaftliche Regeln und Normen. Sein Abdriften in das Suchtmilieu und letztendlich in die Sucht beschränkten seine Orientierung auf seine Sucht und der Beschaffung des Suchtmittels, was letztendlich sein ganzes Tun und Handeln bestimmte. So fand er für sich, trotz langjähriger Inhaftierung und späterer Familiengründung, keine Lösung, um sich aus diesem Teufelskreis zu befreien, sondern handelte weiter wie bisher. Zwar war es ihm wichtig, seine Tochter vor dem Einfluss seines Suchtmilieus zu schützen,

indem er sich um eine passende Pflegefamilie für sie bemühte, schaffte es aber trotzdem nicht, seine Sucht für sie aufzugeben. Damit lässt sich auch sein schlechtes Gewissen und seine daraus resultierenden Rechtfertigungen begründen, was sich im folgenden Interviewausschnitt zeigt:

Ku.: MEIN LEBEN, meine Jugend (16) wo ich mir «n Vorwurf selber mach (.) ist äb meine, meine IGNORANZ (.) der Franziska gegenüber (..), die ist aber nicht gewollt, die ist halt einfach (.) äb aus meinem LEBEN so (...), so entstanden (6), wenn« s was Konkretes gibt würd« ich des IMMER für sie machen, OHNE WENN UND ABER // mhm// (.), aber (..) äb ich hab/ ich bin so SELBER mit MEINEN Problemen äb (.) belastet, dass ich gar keine Zeit gehabt hab« oder, oder immer noch SELTEN Zeit hab« (..) äb über (.) äb IHR LEBEN nachzudenken. [NFT:235-242]

In diesem Ausschnitt zeigt sich, dass Kurt Straub weiterhin auf sich und seine Probleme (Gesundheit, Entzug im Methadonprogramm, feste Unterkunft usw.) fixiert ist. Hierbei verfolgt er wie schon früher keinerlei Ziele, sondern möchte sein Leben weiterhin ohne Verpflichtungen und zeitlichen Vorgaben bestreiten. Nur aufgrund seines Alters und seiner gesundheitlichen Probleme konnte er erkennen, dass es nun für ihn an der Zeit ist, seine Sucht in den Griff zu bekommen, da er sich für einen weiteren Gefängnisaufenthalt nicht mehr in der Lage sieht.

8.3. Fallanalyse von Lena Hoffmann, der leiblichen Mutter von Kristian

Die Darstellung der Fallanalyse von Lena Hoffmann lehnt sich am Aufbau der vorangegangenen Fallanalysen an.

8.3.1. Biografisches Kurzportrait von Lena Hoffmann

8.3.1.1. Lena Hoffmanns Familiensystem

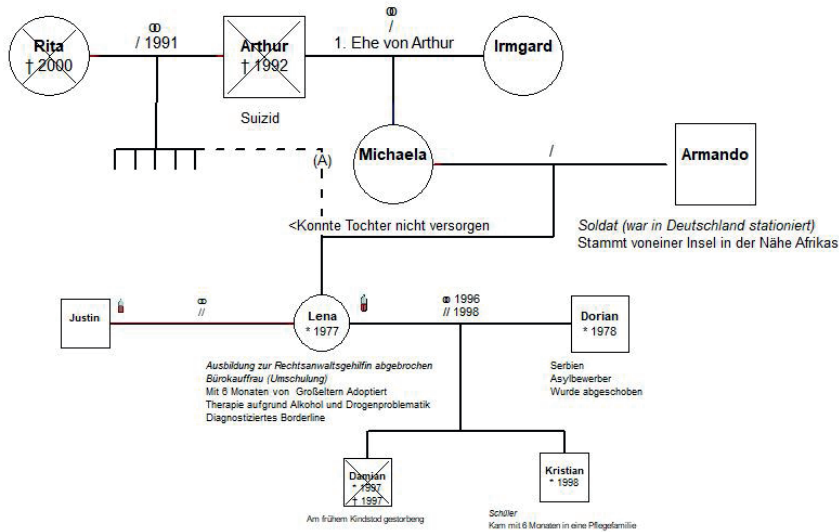


Abbildung 17: Genogramm Lena Hoffmanns Familiensystem

1977 wurde Lena Hoffmann geboren. Ihre Mutter Michaela stammte aus der ersten Ehe ihres Großvaters Arthur. Ihr Vater Armando, welcher von einer der Inseln in der Nähe Afrikas kam, lernte ihre Mutter kennen, als er hier als Soldat stationiert war. Da Michaela und Armando Lena nicht ausreichend versorgten, wurde sie mit sechs Monaten ihren Eltern weggenommen und ihrem Großvater und dessen zweiter Frau Rita in Pflege gegeben, welche sie später dann adoptierten. Lena Hoffmann sah in Rita ihre Großmutter, welche sie bis zum Schluss als diese bezeichnete. Mit neun Jahren erfuhr sie von ihrer Adoption und versuchte später, Kontakt zu ihren leiblichen Eltern herzustellen, was aber für Lena Hoffmann letztendlich eine Enttäuschung darstellte. Zu Beginn der Grundschule wurde Lena Hoffmann von ihren Klassenkameraden gemobbt. Nach der Grundschule besuchte sie die Realschule und wechselte später auf die Hauptschule. Ihre Groß- sprich Adoptiveltern,

welche noch weitere fünf leibliche Kinder hatten, lebten im sozialen Brennpunkt, wo es häufig auch im familiären Rahmen zu Gewalthandlungen kam. Da ihr Großvater Arthur gegen seine Frau Rita gewalttätig war, trennte sich diese von ihm und flüchtete mit der knapp 14-jährigen Lena ins Frauenhaus. Nach knapp einem Jahr bezogen sie gemeinsam eine Wohnung. Ihr Großvater nahm sich kurze Zeit darauf das Leben. Zu dieser Zeit brach Lena Hoffmann die Realschule ab, ging zurück auf die Hauptschule und absolvierte dort ihren Abschluss. Danach begann sie eine Lehre als Rechtsanwaltsgehilfin. Diese brach sie aber aufgrund von Unstimmigkeiten mit ihrem Chef nach eineinhalb Jahren wieder ab. Zu dieser Zeit lernte sie Dorian kennen, den zukünftigen Vater von Kristian. Da Dorian aus Serbien stammte, war er mit seiner Familie als Asylsuchender in dem dort angesiedelten Flüchtlingsheim untergebracht. Lena Hoffmann zog zu ihm und seiner Familie ins Flüchtlingsheim. Trotz der dort erlebten massiven Gewalterfahrungen gegen ihre Person heiratete die inzwischen 19-jährige Lena Hoffmann den gerade 18 gewordenen Dorian. Sie wurde schnell schwanger und bekam ihr erstes Kind, welches mit sechs Wochen am plötzlichen Kindstod starb. Kurze Zeit darauf wurde sie mit Kristian schwanger. Hierbei erlitt sie während ihrer gesamten Schwangerschaft Gewalthandlungen durch ihren Mann Dorian. Als dieser ebenfalls gewalttätig gegenüber Kristian wurde, flüchtete Lena Hoffmann mit ihrem vier Monate alten Sohn ins Frauenhaus und zog danach zurück zu ihrer Adoptivmutter. Da Kristian häufig unter Asthmaanfällen litt und Lena Hoffmann durch den Tod ihres ersten Kindes sehr verunsichert, psychisch labil und überfordert war, konsumierte sie häufig Drogen und Alkohol, was sie im Laufe der Zeit in eine Suchtmittelabhängigkeit führte. Letztendlich übergab Lena Hoffmann ihren Sohn Kristian dem Jugendamt in Obhut, wo er im Alter von zehn Monaten in die Pflegefamilie vermittelt wurde. Ihren Mann Dorian zeigte sie an und ließ sich vom ihm scheiden, wodurch er und seine Eltern in ihr Herkunftsland rückgeführt wurden.

Aufgrund ihrer Suchtproblematik begab sich Lena Hoffmann für neun Monate stationär in eine Psychiatrie, wo neben ihrer Suchtproblematik ihre dort diagnostizierte Borderline-Symptomatik behandelt wurde. Nach ihrer Entlassung zog Lena Hoffmann in eine Wohngruppe. Ihre Hoffnung, ihren Sohn Kristian wieder zu sich nehmen zu können, scheiterte daran, dass sie ihren zweiten Ehemann kennenlernte und durch ihn erneut in die Gewalt- und Suchtspirale geriet. Im Juni 2000 starb ihre »Groß«- sprich Adoptivmutter.

Von ihrem zweiten Ehemann verprügelt und aus dem Haus geworfen, flüchtete sie in eine Notunterkunft. Dort traf sie einen Bekannten, der ihr beistand. Mit ihm lebt sie mittlerweile zusammen in einer Partnerschaft, wurde von ihrem zweiten Ehemann geschieden und absolvierte letztendlich mit 35 Jahren eine Ausbildung zur Bürokauffrau. Zu ihrem Sohn Kristian habe sie aktuell wieder etwas mehr Kontakt, obwohl sich dieser häufig noch schwierig gestaltet.

8.3.1.2. Einführende Bemerkungen

Das Interview mit Lena Hoffmann kam mit Hilfe der Pflegemutter Nicole Schmied, Lena Hoffmanns Sohn Kristian sowie der telefonischen Anfrage meinerseits zustande und wurde in Lena Hoffmanns Wohnung durchgeführt. Ihr Lebenspartner war zu diesem Zeitpunkt nicht anwesend. Anfänglich stand Lena Hoffmann einem Treffen mit mir sehr skeptisch gegenüber. Nach dem Interview erklärte sie, dass sie, indem sie ihren Sohn Kristian in Pflege gab, von ihrer Großmutter und der Familie Unverständnis und schwere Vorwürfe erntete. Daher hatte sie Angst davor, wie andere über sie urteilen, und speziell in meinem Fall, dass ich schlecht über sie denken würde.

8.3.2. Analytische Abstraktion

Im folgenden Abschnitt werden die Prozessstrukturen in Lena Hoffmanns biografischem Verlauf herausgearbeitet.

8.3.2.1. Familiärer Rahmen als Sozialisationsort

Aufwachsen als Adoptivkind der Großeltern:

Eingangsnarration

L.: O_K_E_Y also dann starten wir. Also ich wurd_κ SELBER adoptiert (..) und Z_W_A_R wurde ich adoptiert von Oma und OPA //mbm// ähm (.), des war ne Tochter aus ERSTER Ehe von meinem OPA, von meinem Adoptiv-VATER ähm, die haben mich dann AUFgenommen, erst auch zu PFLEGE, dann hat sich die Beziehung wohl irgendwie (.) wie auch immer, ich WEISS es NICHT, viel Informationen HAB_κ ich da drüber nicht (..), Ä_H_M die haben mich dann letztendlich adoptiert. [6-12]

Lena Hoffmann startet ihr Interview, indem sie Parallelen zu ihrem Sohn Kristian zieht (»wurd_κ SELBER adoptiert«) und sich als Adoptivkind einführt. Lenas Mutter wird als Tochter des Großvaters benannt, welche aus seiner ersten Ehe stammte. Da sich ihre leiblichen Eltern nicht um Lena kümmerten, wurde sie »... DORT RAUSGENOMMEN mit zehn Monaten (.) in 'nem GANZ SCHLIMMEN verwabrlöst'n ZUSTAND« [siehe Interview Nicole Schmied 643-644] und ihren Großeltern übergeben. Diese nahmen Lena erst zur Pflege auf und adoptierten sie dann »letztendlich«, wobei sie den Grund dafür nicht weiß und er mit ihr auch nicht besprochen wurde (»ich WEISS es NICHT, viel Informationen HAB_κ ich da drüber nicht«).

So erfuhr Lena Hoffmann auch erst »MIT (..) NEUN oder so« [13-14] von ihrer Adoption, da bei ihrem Kommuniionsunterricht Fragen zu ihrer Geburt und Kindheit aufgeworfen wurden und den Auslöser darstellten. Hierbei habe sie die Tatsache, dass sie von ihren Großeltern adoptiert wurde »auch nicht weiter INTERESSIERT erst mal« [16-17], da sie sich ihren Großeltern und deren sechs Kindern zugehörig fühlte und diese als Eltern und Geschwister ansah. So evaluiert sie ihre familiäre Situation auch mit »... es war alles O. K.« [19]. Wie

schon mit dem »erst mal« angekündigten Desinteresse an ihrer familiären Herkunft, verspürte Lena Hoffmann mit »13 (.) 14« Jahren [20] das Bedürfnis ihre leiblichen Eltern kennenzulernen und mehr über sie und über sich zu erfahren, zumal sie sich aufgrund ihrer dunkleren Hautfarbe von den anderen in ihrer Familie unterscheidet:

Suche nach ihren Wurzeln

L.: Dann wollt ich wissen, wer ist meine MUTTER, wer ist meine LEIBLICHE MUTTER, wo komm ich HER, wer ist mein Vater, wo (.) warum sehen die SO aus, warum bin ich DUNKLER, weil (.) ja ich bin DUNKLER, die anderen warens NICHT. [21-25]

Ihr Bedürfnis, Näheres über ihre Herkunft zu erfahren, wird von ihr negativ als »Spleen« [19] und letztendlich als ein »... AUSbrechen von zu Hause von dieser HEILEN WELT ...« [20-21] beurteilt. Zwar hatte sie später (genaue Zeitangabe ist nicht bekannt) die Möglichkeit, ihre »... leibliche Mutter KENNENZULERNEN ...«, war aber letztendlich »... SEHR enttäuscht (war) von IHR ...« [25-28], da sie sich mehr von der Begegnung erhofft hatte, was der folgende Interviewausschnitt aufzeigt:

Desillusionierung von leiblicher Mutter

L.: Nee (.) nee (.) die Frau hat mich belogen, (..) ähm (..) ich hab< sie/ich war mit ihr verABREDET (.), bin dann drei Stunden da gestanden hab< GEWARTET und sie KAM NICHT, (.) dann hab< ich ihr angerufen, dann hab< ich gesagt: »Du äh (.) ich W_A_R_T_E HIER (.)!« »Ja, ja ich bin gleich da.« (..) Eine Stunde verging, dann hab< ich nochmal angerufen und gesagt: »Ja D_U äh //mbm// (.) bist ja IMMER NOCH daheim!« »Ja was willst überhaupt von mir?« (.) Das war<, dann hab< ich gesagt: »Ja, ist in Ordnung.« Dann war des Thema für mich erledigt (..). //mbm mbm// Ich hab< (.) mit der Frau absolut nichts mehr zu tun. Ich WEISS wer sie IST (..) aber mehr möcht ich auch nimmer mit ihr zu tun haben. [NFT: 185-194]

Mit diesem Erlebnis wurde Lena Hoffman ihrer bisher so empfundenen »HEILEN WELT« mit dem ihr gegenüber gezeigten »Desinteresse« von Seiten ihrer leiblichen Mutter konfrontiert. Die vorherige Bedeutsamkeit für Lena Hoffmann, ihre Mutter kennenzulernen, zeigt sich an ihrer Ausdauer, indem sie stundenlang auf ihre Mutter wartet und sich sogar telefonisch nach ihrem Verbleib erkundigt. Ein Verlaufskurvenpotenzial kündigt sich an, als ihre Mutter ihr letztendlich deutlich mit: »... *ja was willst überhaupt von mir*« zu verstehen gibt, dass sie keinen Kontakt mit ihr wünscht. Tief getroffen (»... *dann war des Thema für mich erledigt*«), distanziert sie sich von ihr als Tochter, indem sie sie mit »*die Frau*« bezeichnet und hinzufügt, dass sie laut der Papiere als ihre »SCHWESTER« [30] geführt wird. Des Weiteren negiert sie ihre Mutter, indem sie das Treffen für *sich* mit: »... *des BRINGT MIR NIX*,« evaluiert und daraus ihr Fazit mit: »*Ich hab*« die Frau zwei Mal gesehen, das WARS.« [28-29] zieht.

Zwar zeigt sich bei Lena Hoffmann eine enge Bindung zu ihrer Großmutter, da sie das Verhältnis zu ihr als »*Super //mbm mbm// (.) des war mein EIN UND ALLES, ist sie HEUTE NOCH*.« [NFT: 337-338] beschreibt, obwohl diese nicht mit ihr verwandt war. Trotzdem herrschte in ihrer Familie alles andere als »HEILE(N) WELT«, da sich ihre Großeltern trennten, als Lena Hoffmann ca. 13-14 Jahre alt war. Dies fällt in denselben Altersbereich, als sie das extreme Bedürfnis verspürte, ihre leiblichen Eltern kennenzulernen. Dies versucht sie auch später, was damit als Verarbeitungsstrategie betrachtet werden kann, obwohl ihr Unterfangen nicht den gewünschten Erfolg nach sich zog (s. o.). Als Trennungsgrund der Großmutter von ihrem Mann wird dessen Gewaltbereitschaft ihr gegenüber benannt:

L.: Ja, viele SACHEN die hinter/hinter unserm Rücken gelaufen sind (..), wo wir als Kinder gar net mitgekriegt haben. Wir sind ja sieben KINDER, (.) ich war die KLEINSTE, die JÜNGSTE, die anderen waren alle schon aus dem HAUS bis auf ein BRUDER, (..) //mbm// wir haben des nicht mitgekriegt.

Aber da hat auch Gewalt geherrscht, des hab< ich dann im NACHHINEIN hat sie<s mir dann mal ERZÄHLT. [NFT: 284-290]

In dieser Textstelle gewinnt man den Eindruck, dass die »KINDER« von der Gewaltbereitschaft ihres Vaters nichts mitbekamen und Lena Hoffmann dies nur aus der Erzählung ihrer Großmutter kannte. Später wird aber deutlich, dass auch sie von ihrem Großvater »relativ FRÜH schon Gewalt erfahren« musste [NFT: 311]. Hinzu kam, dass wenn ihr Großvater Streit mit seiner Frau hatte, er versuchte, die Kinder mit Geschenken für sich zu gewinnen (»... man hat auch versucht uns zu KAUFEN ...«) und »AUSZUSPIELEN« gegen ihre Mutter (»... du MUSST jetzt zu MIR HALTEN und die MAMA ist ne ganz BÖSE.«). Diesbezüglich erklärt sich Lena Hoffmann das Verhalten ihres Großvaters mit seiner psychischen Erkrankung (»Ja, des war (.) aber er war psychisch //mbm//total, (.) ja //mbm//.«) [NFT: 290-296], wobei man an ihrer stockenden Aussage erkennen kann, wie sehr sie das Verhalten ihres Großvaters belastet.

8.3.2.2. Bildungsverläufe und Prozesse

Schulzeit

L.: R_E_L_A_T_I_V N_O_R_M_A_L denk ich jetzt mal, also ich hat eigentlich (.) ja SCHÖNE ZEITEN, o. K. (.) Grundschule klar wird man gemobbt, aufgrund von der Hautfarbe (...) bin ich OFT, ich bin auch oft VER-SCHLAGEN WORDEN nach der Schule. (..) J_A (lacht bis) also es war nicht grad angeN_E_H_M* (.) doch, doch (.) war net grad ANGENEHM (.) Ähm (.) irgendwann, (.) ich bin tagtäglich nach HAUSE gekommen und hab< GEWEINT, (..) bis meine Mutter dann mal gesagt hat: »SO und wenn du morgen kommst und WEINST, (.) dann kriegst von mir noch eine, weil jetzt WEHRST du dich!« (..) Und DANN hab< ich mich mal GESTELLT (.) und DANN hat< ich meine Ruhe (..). Des war (lacht bis*) in Ordnung (...)*. [NFT: 242-251]*

Ihre Schulzeit wird von Lena Hoffmann zu Beginn ihrer Erzählung mit »R_E_L_A_T_I_V_N_O_R_M_A_L« und als »SCHÖNE ZEITEN« idealisiert. Auffällig ist hierbei, dass sie ihre familiäre Situation anfänglich auch als »HEILE WELT« darstellt, obwohl dort Gewalthandlungen von Seiten des Großvaters stattfanden. So wurde Lena Hoffmann in der Grundschule aufgrund ihrer Hautfarbe verbal und körperlich (*»Ich bin auch oft VERSCHLAGEN WORDEN nach der Schule.«*) gemobbt. Ihren schulischen Leidensweg verharmlost sie mit *»war nicht grad angeNEHM«*, obwohl sie jeden Tag nach Hause kam und weinte. Dies könnte damit zusammenhängen, dass sie von ihrer Großmutter anstatt Mitleid zu bekommen, für ihre »Passivität« getadelt wurde. Diesbezüglich erhielt sie von ihr die Anweisung, sich gegen ihre Peiniger zur Wehr zu setzen, was sie letztendlich auch tat und was sich ihrem Empfinden nach zielführend auswirkte (*»Und DANN hab< ich mich mal GESTELLT (.) und DANN hat< ich meine Rube (..)«*). So beurteilt sie ihr Handeln auch positiv mit: *»Des war (lacht bis*) in Ordnung (...)«*. Hierbei zeigt sich »Gewalt« als favorisierte Lösungsstrategie, was sich in ihrem familiären Modell widerspiegelt. Auffallend ist, dass Lena Hoffmann diesen Rat von ihrer Großmutter erhielt, welche auch die Gewalttaten ihres Mannes lange Zeit erduldet. Dasselbe zeigte sich auch bei Lena Hoffmanns späteren Gewalterfahrungen durch ihren Mann, als sie sich nicht wehrte, sondern wie ihre Großmutter in ein Frauenhaus flüchtete. Hierbei schützte sie ihr gemeinsames Kind vor der Gewalt, wie auch ihre Großmutter damals sie.

So kann davon ausgegangen werden, dass Gewalt in Lena Hoffmanns Leben keine unbekannte Komponente darstellt, zumal sie auch immer wieder Beziehungen eingeht, deren Muster ihr bekannt sind und Parallelen zur Gewaltbereitschaft des Großvaters gegenüber der Großmutter aufzeigen. Hierbei nutzt sie auch die Lösungsstrategie der Großmutter.

Anschließend geht Lena Hoffmann auf ihre weitere schulische Laufbahn ein:

Weiterführende Schule

L.: J_A (.) aber so schulische Entwicklung (.), ich hab/war dann irgendwann von der Hauptschule bin ich dann auf die Realschule. Dann kam die Trennung von meinen ELTERN, dann hab< ich die leider nicht GEPACKT, weil der SUIZID noch dazu kam /|ja|/ (.). Dann hat man gesagt: »O. K. bevor man <nen schlechten Realschulabschluss macht, mach mal lieber <nen guten HAUPTSCHULABSCHLUSS.« (.) Bin wieder rüber auf die Hauptschule und hab den BEENDET. [NFT: 252-258]

Hierbei erzählt sie stark komprimiert von ihrem weiteren schulischen Verlauf. Sie habe nach der Grundschule die Hauptschule besucht. Ohne Begründung und zeitlichen Index gibt sie an, dass sie auf die Realschule wechselte. Ihre Großeltern trennten sich, als Lena Hoffmann ca. 13-14 Jahre alt war. Durch ihren Großvater habe sie »relativ FRÜH schon Gewalt erfahren«, da er diese nicht nur an der Großmutter ausübte, sondern auch bei Lena Hoffmann (»... ich hab< s AUCH GESPÜRT, (.) ich hab< ja AUCH n PAAR Mal (.) gefangen von ihm.«) [NFT: 312-314]. So flüchtete sie mit ihrer Großmutter in ein Frauenhaus, in dem sie ein halbes bis zu einem dreiviertel Jahr untergebracht waren [NFT: 301-302]. Hierbei ist davon auszugehen, dass sie schon vor ihrem Frauenhausaufenthalt auf die Hauptschule wechselte, da sie angibt, dass sie während dieses Aufenthaltes nicht »... die SCHULE WECHSELN« musste und die schulische Situation mit: »Es war zwar SCHWER aber es G_I_N_G« [NFT: 307-308] evaluiert. Als Grund für ihren Wechsel auf die Hauptschule benennt Lena Hoffmann die Trennung ihrer Großeltern und den darauffolgenden Suizid ihres Großvaters. Hierbei erzählt sie von einer Episode mit ihrem Großvater, welcher sie vor seinem Suizid noch verbal attackierte:

Negatives Selbstbild und Schuldgefühle durch verbale Abwertung durch den Großvater

L.: »Ja U_N_D auch (.) ähm kurz vor seinem TOD, vor seinem Suizid (.) war ich nochmal im ELTERLICHEN HAUS, also wir hatten <n MIETSHAUS

(atmet ein) (.). Bin ich auf ihn getroffen. Dann (.) hab< ich ihn gefragt, warum er des eigentlich macht (..) und warum er S_O zu mir IST (.) U_N_D mir wurde dann nur von ihm gesagt: »Wenn ich gewusst hätt< was aus DIR wird, hätt< ich mich lieber aufgehängt oder erschossen.« Und 14 Tage später hat er sich erhängt / /mbm/ / (..) und teilweise verfolgt mich des HEUTE noch, (...) wo ICH heut< ab und zu noch (.) J_A sehr zu KÄMPFEN hab. Kommt drauf an immer was für ne SITUATION, wo ich HEUT< AUCH äh (.) auch in/ in der BEZIEHUNG JETZT (.) immer denk ich mach alles falsch. Ich KANN eigentlich GAR NICHTS richtig machen. Ich bin SCHLECHT, ich bin (.) NIX (atmet ein) (.). [NFT: 315-326]

Nachdem sie mit ihrer »GROSSMUTTER« eine Wohnung gefunden hatte, in die sie zusammen nach ihrem Frauenhausaufenthalt zogen [NFT: 302-303], ging Lena Hoffmann nochmals in ihr altes Elternhaus zurück, wo sie auf ihren Großvater traf. Als sie ihn zur Rede stellen wollte, um sich sein Verhalten erklären zu können, kränkte und entwürdigte sie ihr psychisch stark angeschlagener und aggressiver Großvater. Als er letztendlich seine Beleidigung (»Wenn ich gewusst hätt< was aus DIR wird, hätt< ich mich lieber aufgehängt oder erschossen.«) 14 Tage später mit Erhängen in die Tat umsetzte, führte dies bei Lena Hoffmann dazu, dass sie davon bis heute noch verfolgt wird und an sich selbst zweifelt.

Da Lena Hoffmann erkannte, dass sie aufgrund ihrer aktuellen familiären Situation die Realschule nicht bewältigen kann, wechselt sie auf die Hauptschule. Trotzdem bedauert sie den Wechsel (»leider nicht GEPACKT«), tröstet sich aber mit der Sichtweise: »O. K. bevor man nen schlechten Realschulabschluss macht, mach< mal lieber <nen guten HAUPTSCHULABSCHLUSS« [NFT: 2254-257], welchen sie letztendlich auch erzielte. Nach ihrem Hauptschulabschluss beginnt Lena Hoffmann eine Lehre als Rechtsanwaltsgehilfin:

Fing eine Lehre an, welche sie abbrach

L.: Hab ne Lehre angefangen zur RECHTSANWALTSGEHILFIN (..), hab< ich aber nur eineinhalb JAHRE gemacht (.), dann gabs Unstimmigkeiten

mit dem CHEF, UNTERSTELLUNGEN ECT. die haltlos waren vor Gericht (.) und dann hat< ich irgendwie (.) auch keine LUST mehr.< [NFT: 258-262]

Lena bekam nach ihrem Hauptschulabschluss einen Ausbildungsplatz als Rechtsanwaltsgehilfin. Diesbezüglich erzählt sie stark verdichtet von Unstimmigkeiten und Unterstellungen ihres Chefs. Hierbei geht sie aber nicht näher auf die Vorwürfe ein, sondern hebt nur ihre Unschuld hervor, indem sie erklärt, dass die Unterstellungen vor Gericht haltlos waren. Trotzdem gibt sie die Lehre auf, da sie »irgendwie (.) auch keine LUST mehr« auf ihre Ausbildung hatte. Einerseits könnte dies mit den Anschuldigungen ihres Chefs und dem diesbezüglich schlechten Klima an ihrer Arbeitsstelle zusammenhängen, andererseits aber auch damit, dass sie zu dieser Zeit Kristians zukünftigen Vater Dorian kennenlernte und deshalb auf ihre Ausbildung keine Lust mehr hatte (»... wollte dann halt so des Leben (.) LEBEN, GENIESSEN.«) [NFT: 775].

So erzählt Lena Hoffmann, dass sie nach ihrem Hauptschulabschluss häufig mit ihren Freundinnen fortging und so den zukünftigen Vater von Kristian kennenlernte:

Lernt Kristians Vater kennen

L.: J_A und dann waren wir da immer <n PAAR MÄDELS (.) und wie< s so IST, Mädels lernen JUNGS KENNEN (lacht) und da war er halt dabei und am Anfang war des wirklich alles (.) toll, schön, //mbm// (.) wunderbar, //mbm// (..) man hat sich WOHL GEFÜHLT, man hat (.) SPASS GEHABT, aber des ist GANZ SCHNELL verfliegen. [NFT: 776-781]

Hierbei zeichnet sie Dorians anfängliches Verhalten ihr gegenüber nach, welches sie als »toll, schön, (.) wunderbar« empfand, da sie sich bei ihm wohlfühlte und Spaß mit ihm hatte. Dieses anfängliche Verhalten seinerseits steht aber im krassen Gegensatz zum weiteren Verlauf der Beziehung, was sie mit: »Aber des ist GANZ SCHNELL verfliegen.« ankündigt. So zeigte er »Relativ früh, nach <nem

J_A_H_R (.) *schon ...*« [NFT: 789] sein wahres Gesicht. Hierbei erzählt Lena Hoffmann stark verdichtet, dass sie von ihm und seiner Familie bedroht wurde und große Angst hatte, geht aber auf die Drohungen nicht weiter ein, sondern evaluiert dieses Verhalten abgeschwächt mit: *»... es waren keine schönen Zustände, absolut net.«* [NFT: 790-792].

Lena Hoffmann, die zu dieser Zeit schon etliche familiäre Brüche erlebt hatte (gescheiteter Kontakt mit leiblicher Mutter, verbale und körperliche Gewalterfahrungen von Seiten des Großvaters sowie letztlich dessen Suizid, Flucht in ein Frauenhaus) und nach ihrem Frauenhausaufenthalt mit ihrer Großmutter zusammenlebte (*»... bei ihr GROSS geworden den Rest ...*«), verliebte sich nun *»unsterblich«* in Dorian, von dem sie, im Gegensatz zu ihren vorherigen Erfahrungen, Aufmerksamkeit und Halt erhielt (*»Ich konnt mit ihm R_E_D_E_N, er war D_A, es war (.) einfach alles TOLL, wunderbar ...*«). Durch ihn sah sie nun die Chance, von ihrem Zuhause auszubrechen, was sich letztendlich als Trugschluss herausstellte. Lena Hoffmann evaluiert diesen mit ihrer damaligen Unwissenheit (*»... ich denke mal jugendlicher LeichtSINN (.) sag ich (schmunzeln bis *) mir heut*.*«) [39-41]. Diesbezüglich erzählt Lena Hoffmann im folgenden Interviewausschnitt ihre erlebte Leidensgeschichte mit Kristians Vater und dessen Familie:

L.: *»Ä_H_M (.) es war auch alles wunderBAR mit dem am AnFANG (.) muss ich sagen, dann kam des/des war ne (.) serbische FAMILIE, also ROMAS (.) WAREN des, die waren dann hier, ham/hatten DIE ASYL (.), war ne relativ GROSSE FAMILIE (.) und des war dann (.) meine neue Familie //mbm// (.) SCHNELL hab< ich begriffen, es herrscht da Gewalt (.), du bist nix WERT (.), zuerst kommt der HUND (.), dann kommt ALLES ANDERE und danach kommt die Frau. (.) HAB< mich des aber alles gefallen lassen (.), also ich hab< (holt Luft) (.) von SCHLÄGEN bis über die VERGEWALTIGUNG, die SEELISCHE Vergewaltigung, die KÖRPERLICHE, ich hab< alles durchgemacht. [41-50]*

Lena Hoffmann begibt sich in das Familiensystem von Dorian, welcher »hier als ASYLBEWERBER« [NFT: 756] lebte. Hierbei erlebt sie, anstatt erhoffter familiärer Geborgenheit und Halt seelische und körperliche Gewalt sowie ein diskriminierendes Frauenbild. Trotzdem bleibt sie bei Dorian und ist sogar bereit, ihn nach diesem schon drei Jahre andauernden Martyrium zu heiraten. Vermutlich geschah dies unter familiärem Druck seinerseits, da für ihn eine Hochzeit mit einer deutschen Staatsbürgerin eine Aufenthaltsgenehmigung in Deutschland bedeutete. So ist es auch nicht verwunderlich, dass er die damals 19-jährige Lena Hoffmann mit Beginn seines 18. Lebensjahres heiratete, zumal sie davor, aufgrund seines Alters, nicht heiraten konnten (»Tja und HEIRATEN konnten wir vorher NOCH NET ...«). Ihre Großmutter und »Geschwister« versuchten zwar anfänglich Kristians Vater aufzunehmen (»man hat's PROBIERT mit IHM«), als sie aber von Lena Hoffmann mitbekamen, wie er sie behandelt (»... er (.) VERSCHLÄGT MICH und dies und jenes ...«), war ihre Familie »DAGEGEN« [NFT: 792-796]. Trotz ihres familiären Rückhaltes schafft es Lena Hoffmann nicht, sich von Kristians Vater zu trennen, da sie stark von ihm und seiner Familie unter Druck gesetzt wird (»Ich hatte große ANGST, er hat mir dann auch GEDROHT, die FAMILIE hat mir GEDROHT ...«) [NFT: 790-791]. So heiratet sie ihn und wird kurz darauf von ihm schwanger:

*L.: (mit Ironie gesprochen bis *) Tja (.) dann wurd< ich SCHWANGER* (.) mit K< s BRUDER (...) und DEN hab ich dann auch beKOMMEN und der ist mir mit 14 Tagen gestorben am plötzlichen Kindstod (...), // (seufzt) // woraufhin ja also TRAUER durft ich keine ZEIGEN (.), ich habe des alles in mich REINGEFRESSEN (.) und ein Jahr später KAM DANN der Kristian (...) ja (.) und (.) «n HALBES Jahr SPÄTER (.) hab< ich mich getrennt von seinem PAPA, weil ich< s NICHT mehr ausgehalten hab<. Er hat den Kristian dann GESCHLAGEN (.), er hat mich weiterhin gschlagen, er ist FREMDgegangen, also das ganze Programm // mhmm ja // WIE IM/IM*

KRIMI noch SCHLIMMER. (..) Also auch die SEELISCHE Vergewaltigungen alles körperlich alles (..). [51-60]

Nach 14 Tagen verliert Lena Hoffmann ihr Baby durch »plötzlichen Kindstod«. Diesbezüglich erhält sie keinerlei Unterstützung von Seiten ihres Mannes und dessen Familie, sondern muss stattdessen ihre Trauer verbergen (»habe des alles in mich REINGEFRESSEN«) und alleine damit fertig werden. Kurz danach wird Lena Hoffmann erneut schwanger und bekommt ein Jahr nach dem Tod ihres ersten Sohnes ihren zweiten Sohn Kristian. Die Situation mit Kristians Vater eskalierte immer mehr, er betrügt sie mit anderen Frauen und übt nicht nur ihr gegenüber seelische und körperliche Gewalt aus, sondern schlägt auch ihren Sohn. Hierbei vergleicht sie ihre damalige unglaubliche Situation mit: »WIE IM/IM KRIMI noch SCHLIMMER.«

Aber erst durch ihren Sohn Kristian schafft sie es, sich von ihrem Mann und aus dessen Gewaltspirale zu lösen, da sie erkennt, dass sie ihr Kind vor seinem Vater schützen muss (»ERST NACH DEM Kristian hab ich EIGENTLICH (.) begriffen, JETZT muss ich was TUN, ich muss jetzt da WEG (.), erst DANN (.)«). So flüchtet sie mit Kristian, der nur ein viertel Jahr bei seinem Vater lebte [NFT: 441], ins »FRAUENHAUS«, wobei sie durch den Wechsel ihres Aufenthaltsortes versucht, nicht von Kristians Vater und dessen Familie entdeckt zu werden. Diesbezüglich hat sie »auch ANGST«, dass sie ihr Kristian »ENTFÜHREN«, da die »FAMILIE« kurz »vor der ABSCHIEBUNG« steht und immer noch den Irrglauben hat: »KIND, FRAU, BLEIBERECHT DEUTSCHLAND (..) ...« [NFT: 800-808].

Des Weiteren schildert Lena Hoffmann, dass Kristians Vater zu Beginn seines Deutschlandaufenthaltes nur »HIN und WIEDER «ne Schule besucht hat« und sich seine Sachen mit Stehlen besorgt (»... DA geklaut, DORT geklaut ...«) [NFT: 757-759], wodurch er auch mal verhaftet wird »wegen kriminelle(r) Sachen.« [NFT: 812-813]. So habe Kristians Vater letztendlich »vom Staat gelebt« und keine Anstalten gemacht, sich ehrliche Arbeit zu besorgen oder sich schulisch weiter zu orientieren, obwohl er durch die Heirat mit Lena Hoffmann eine

»ARBEITSERLAUBNIS« bekommen hätte [NFT: 760-762]. Als Lena Hoffmann dem Regierungspräsidium mitteilt, dass sie die Ehe mit Kristians Vater nicht »aufRECHT ERHALTEN MÖCHTE« und ihre Gründe schildert, wird die Ehe geschieden [NFT: 814-820]. Kristians Vater ist letztendlich »dann auch ins GEFÄNGNIS GEKOMMEN, wurde dann ABGESCHOBEN (.) nach SERBIEN ZURÜCK (.) wie der REST von der FAMILIE.« [61-64], bis auf seinen Bruder und seine Schwester, zu denen seither kein Kontakt mehr besteht.

Auch Kristian hatte seit ihrer Flucht ins Frauenhaus keinen Kontakt mehr zu seinem Vater. Zwar hätte man am »ANFANG (...) SCHONMAL VERSUCHT« Kontakt zu ihm aufzunehmen, wobei dann das Interesse im Laufe der Zeit verloren ging [NFT: 823-824]. Hierbei lässt sich vermuten, dass auf Seiten von Kristians Vater kein Interesse mehr bestand (»... man HÄTTE KÖNNEN über s JUGENDAMT (.) die Möglichkeit war da, er hat s aber nie getan ...«) [NFT: 825-827] und sie mit sich selber genug zu tun hatte (s. u.), um noch die Energie aufzubringen, nach ihrem Peiniger zu suchen.

So erzählt Lena Hoffmann, dass sie gemerkt habe, dass sie »psychisch so am ENDE« war, dass sie sich mit Kristian überfordert fühlte und Angst hatte, es nicht zu schaffen, ihren Sohn »irgendwie GROSS ZU ZIEHEN« und sich um ihn zu »SORGEN«. So suchte sie mit Hilfe vom Alkohol eine Lösung, welcher sie kurzzeitig beruhigte und zum Trinken animierte (»Ich hab s dann auch teilweise angefangen zu TRINKEN ...«) [66-69]. Andererseits wurde Lena Hoffmann bewusst, dass sie die letzten fünf oder sechs Jahre, die sie mit Kristians Vater verbrachte, nichts von ihrer Jugend hatte (»... ich hat ja überHAUPT NIX (.), Fortgehen (.), Spaß haben, (.) Party ...«) und diese nachholen möchte (»... dann hab ich auch mein LEBEN VERMISST ...«) [71-72], was für sie durch ihren Sohn nicht möglich war. Hinzu kommt, dass Kristian häufig krank war und sie mit ihm »dann auch ständig in der KLINIK« war, aufgrund seinen »AsthmaANFÄLLEN«. Diesbezüglich wurde er aus medizinischer Vorsicht auch einige Zeit an ein »ÜberWACHUNGSGERÄT« angeschlossen. Mit: »Und des WAR S DANN.« [73-77], kündigt Lena Hoffmann Kristians Herausnahme vom Jugendamt in eine Pflegefamilie an. Hierbei wird Kristians Überwachungsgerät

als Auslöser betrachtet, da sich zu diesem Zeitpunkt das Jugendamt einschaltete und mit ihr überlegte (»... *ich hat< VIELE MÖGLICHKEITEN ...>*«) [78-79], was das Beste für Kristian ist. Hierbei ist anzunehmen, dass sich Lena Hoffmann mit Kristians Überwachungsgerät überfordert fühlte, da sie dies verstärkt an den frühen Kindestod ihres ersten Kindes erinnerte. Durch häufige Klinikaufenthalte mit Kristian wurde Lena Hoffmann auffällig und letztendlich dem Jugendamt gemeldet. Hinzu kam, dass sie durch »*falsche FREUNDE*« ins Drogenmilieu abrutschte und sich bei ihr eine Sucht manifestierte (»... *dann eben alkoHOLSÜCHTIG, dann hat< ich den falschen UMGANG, DROGEN (.) etc. war dann SÜCHTIG.>*«) [94-96]. Aufgrund ihrer psychischen Verfassung ist Lena Hoffmann letztendlich nicht mehr in der Lage, sich um ihr Kind zu kümmern oder mögliche Alternativen (u. a. »*Mutter-KINDHEIM*«) [87-88] für sich und Kristian anzunehmen, wobei sie ihre damalige Verfassung im folgenden Interviewausschnitt verdeutlicht:

L.: Ich hat< VIELE MÖGLICHKEITEN (.) die ich aber alle damals nicht GENUTZT HAB< (.), weil mir alles zu viel wurde, ich (.) war psychisch einfach (.) weg, total am ENDE (.) hab<s einfach nicht mehr GEB_L_I_C_K_T (.), es war mir nicht mehr WICHTIG (.)>« [78-82]

Auch wurde Lena Hoffmann in Bezug auf Kristian nicht von ihrer Großmutter unterstützt (»*Bei meiner MUTTER bin ich auch auf GRANIT GESTOSSEN.>*«), zumal sie diese selbst für ihre Situation verantwortlich macht und dies mit: »*Du hast HIN<gehoben du ziehst< s auch GROSS.>*« verdeutlicht. Hinzu kommt das Unverständnis der Großmutter gegenüber ihrer Adoptivtochter, da sie nicht akzeptieren kann, dass diese nicht mit einem Kind zurechtkommt, obwohl sie selbst es schaffte, sieben Kinder aufzuziehen, unter dem Gewalteinfluss ihres verstorbenen Mannes [82-84]. So ist es auch nicht verwunderlich, dass sie Lena Hoffmann große Vorwürfe macht, als diese Kristian einer Pflegefamilie übergibt und diese selbst anfänglich von ihrer Tat geschockt ist: »*Was hast da geMACHT, des ist dein KIND!>*« Des Weiteren verdeutlicht sie mit: »*Ich*

hab< gedacht, mein LEBEN jetzt/hat< s ein END«, wie sehr sie unter ihrer Entscheidung litt und damit zu rechtfertigen versucht, dass sie diese unter Drogen und nicht bei klarem Bewusstsein veranlasste, zumal sie von ihrer Großmutter diesbezüglich keinen Rückhalt erhielt. Trotzdem evaluiert sie letztendlich ihre Entscheidung aus heutiger Sicht für richtig: »Heut muss ich sagen (.) es war gut so (..), es war wirklich G_U_T.« [90-93]. Diesbezüglich erzählt sie von ihrem daraus entstandenen Wandlungsprozess, indem sie sich ihrer Suchtproblematik stellt und sich für Monate in eine stationäre psychotherapeutische Behandlung be- gibt:

L.: Ich bin dann auch neun Monate auf THERAPIE GEWESEN, weil ich dann eben alkoHOLSÜCHTIG, dann hat ich den falschen UMGANG, DROGEN (.) etc., war dann SÜCHTIG (.), war ich neun Monate in <ner/ in E in <ner KLINIK (..), hab dann A_U_C_H/ dort wurde auch festgestellt, dass ich des BORDERLINE-SYNDROM HAB (..), dass ich mich SELBST VERLETZT (.) und hab D_A_N_N (..) ja (..) meine THERAPIE GE- MACHT, bin dann RAUS AUS der Therapie als (.) G_E_H_E_I_L_T E_N_T_L_A_S_S_E_N wie man so schön sagt oder halt als STABIL (.) und bin dann in ne Wohngruppe. [93-101]

Dort wurde neben ihrer Suchtproblematik ihr diagnostiziertes »Borderline-SYNDROM« erfolgreich behandelt, zumal Lena Hoffmann angibt, dass sie »als STABIL« entlassen und in einer »Wohngruppe« untergebracht wurde. Kristian lebte derweilen »... INKOGNITO (.) aus SicherheitsGRÜNDEN, auch vor dem VATER.« [103] und, wie sie zugibt, vor ihr, da sie ihn unbedingt wieder zu rückhaben wollte. Dadurch hatte Lena Hoffmann lange keinen Kontakt mehr zu ihrem Sohn. Trotzdem wird dies von ihr mit: »Denk< ich, war ganz GUT SO« [106] positiv evaluiert, was in Verbindung mit ihrem weiteren Verlauf in Zu- sammenhang stehen kann. Im Hinblick auf ihren therapeutischen Verlauf er- klärt Lena Hoffmann, dass sie Kraft aus der Hoffnung schöpfen konnte, das

sie, wenn sie gesund wird, Kristian wieder zu sich nehmen kann und dadurch den Heilungsprozess positiv beeinflusst:

L.: KRAFT hat er mir SCHON GEGEBEN während der Therapie, ich hatte Fotos von IHM, wo ich immer wieder gesagt hab: »Und du SCHAFFST DES und für des KIND, weil irgendwann möchtest du des Kind wieder ZURÜCK HABEN. [106-109]

Eine weitere Verlaufskurve kündigt sich an, als sie ihren zweiten Mann kennenlernt und hierbei in ihrer Erzählung Parallelen zu Kristians Vater zieht (*»... war AUCH nicht besser //mbm// (..) alles heile WELT am ANFANG ...«*). So fällt sie auch hier auf den anfänglich schönen Schein herein und erlebt wie davor *»GEWALT«*, wird rückfällig, *»drogensüchtig«*, und gerät *»WIEDER auf die schiefe Bahn.«* Wie bei Kristians Vater schafft sie es kaum, sich aus dieser Gewaltspirale zu lösen. [110-113]

»Im Juli 2000« stirbt ihre Großmutter, was für Lena Hoffmann einen erneuten Bruch zur Folge hat und sie sich diesbezüglich *»MUTTERSEELEN-ALLEINE«* [140-141] fühlt. Zu ihren anderen Geschwistern herrscht, seit ihr *»GROßVATER den SUIZID BEGANGEN HAT (...), ABSOLUT FUNKSTILLE.«* Zwar hätte sie versucht, sich bei den *»Nichten«* so *»VORZUTASTEN«*, zumal eine davon *»FÜNF KINDER«* hat, aber weder Interesse für sie noch für Kristian besteht und sie letztendlich resigniert aufgibt (*»... versuchen den Kontakt aufzubauen (.) funktioniert net (.), geht net (.), des ist einfach ja (..).«* [NFT: 533-568]. Andererseits werden ihr, durch den Tod ihrer Großmutter, die Unterlagen von ihrer *»ADOPTION«* ausgehändigt, womit sie sich *»auf Spurensuche begibt«* nach ihrem leiblichen Vater und damit auch Erfolg hat [NFT: 197-199]. Sie erhält einem Brief von ihm, in dem sie erfährt, dass er ihre Mutter geliebt und Lena gewollt habe, aber die Beziehung durch ihre Mutter scheiterte. Aufgrund der Sprachbarriere gestaltet sich der weitere Kontakt mit ihrem Vater schwierig (*»ABER (.) des Problem ist, er kann kein DEUTSCH (.), ich kann kein FRANZÖSISCH ...«*) sowie durch die *»ENTFERNUNG«*. So

können sie sich nur mit Briefen austauschen, welche sie dann »zum DOLMETSCHEN GEBEN« müssen, was sich sehr schwierig gestaltet und daher »im Moment jetzt WENIGER« praktiziert wird. Trotzdem bewertet sie ihre erfolgreiche Spurensuche als »ganz toll«, da er ihr antwortet und er ihr alles »auch gerne mal ERKLÄREN W_Ü_R_D_E.« Des Weiteren erfährt sie von ihrem Vater, dass ihre »... LEIBLICHE MUTTER (.) damals NOCHMAL schwanger war ...«, und sie eine zwei Jahre jüngere Schwester hat, welche auch adoptiert wurde. Um Näheres über den Verbleib ihrer jüngeren Schwester zu erfahren, habe sie sich beim »JUGENDAMT« erkundigt, welches ihr keine Auskunft geben kann, da sie dafür hätte »PERSÖNLICH vorbeikommen« müssen. So wurde ihrerseits die Suche nach ihrer Schwester auf Eis gelegt, da sie erklärt, dass sie dafür »... noch'n bissele (.) Zeit« bräuchte [NFT: 209-233]. Hierbei kann davon ausgegangen werden, dass sie erkennt: »...ich muss SELBER auch erst mal wieder auf die Beine kommen jetzt durch die KRANKHEIT UND ALLES.« [175-176].

Da der Rest ihrer Familie für sie nicht greifbar ist und ihr keine Lösung für ihre damaligen Situation in Aussicht stellt, hält sie weiterhin an ihrem damaligen Mann fest, was dieser ausnutzt und seine Versprechen, zu entziehen (»ja ich hör auf, ich hör auf«) und sich therapeutische Hilfe zu suchen, nicht einlöst (»...und es ist nie was passiert«) [143-144]. So verharret sie weiter in der Sucht und Gewaltspirale ihres Mannes, welcher sie häufig verprügelt. Als dieser sie vor zwei Jahren »dann wieder auf der Straße VERPRÜGELT« und sie letztendlich »RAUSGESCHISSEN« hat, steht sie vor dem »NIX«, da sie niemanden mehr hat, wodurch sie letztendlich in eine »NOTUNTERKUNFT GEKOMMEN« ist. Ein positiver Verlauf zeichnet sich ab, als sie dort »nen ganz guten FREUND wieder geTROFFEN« hat, welcher sie unterstützte und mit dem sie bis heute noch zusammen ist [135-139]. Hierbei habe es sich zwischen den beiden »entwickelt« und sie habe in ihm ihre »große Liebe« gefunden. Indem sie ihren neuen Partner als »NORMALO« charakterisiert, zeigt sie auf, dass dieser sich von ihren vorherigen Männern unterscheidet. Hierbei wird erkennbar, dass sich die Beziehung vom unterstützenden »guten Freund«, langsam zu einer Partnerschaft entwickelte, welche sie »wieder GLÜCKLICH« macht und ihr

»KRAFT« gibt, im Gegensatz zum Strohfeuer des totalen Verliebtseins in ihre vorherigen Ehemänner bis hin zur physischen und psychischen Abhängigkeit und Selbstaufgabe. [164-169]

Aufgrund ihres neuen Partners schaffte es Lena Hoffmann, sich von ihrem damaligen Mann zu lösen und sich von ihm zu trennen. Mit einer Koda »jetzt« bezieht sich Lena Hoffmann auf die Gegenwart und beschreibt, dass sie es »elf Jahre« mit ihm ausgehalten hat und aktuell mitten in der Scheidung steckt. Hierbei evaluiert sie dies erleichtert mit: »Ich werd' nächsten Monat GESCHIEDEN, GOTT SEI DANK.« Ihre Erleichterung lässt sich gut nachvollziehen, zumal sie durch diesen Mann wieder rückfällig wurde und diesbezüglich auch kriminell (»... (.) mehrfach vor GERICHT mit I_H_M, Straftaten begangen etc.«) [113-116] In diesen elf Jahren habe sie kaum Kontakt zu Kristian gehabt. Wie damals ihre leibliche Mutter, habe sie mit ihm Termine vereinbart und diese unter einem Vorwand nicht eingehalten (»Immer mal wieder TERMINE G_E_M_A_C_H_T, ihn wieder versetzt.«) [128-129]. Des Weiteren rechtfertigt sie sich, dass sie Kristian zu dieser Zeit finanziell keine Geschenke machen oder ihn besuchen konnte, da sie niemand hatte, dem sie sich anvertrauen konnte und der ihr half. Hierbei macht sie sich selbst große Vorwürfe, dass Kristian von ihr weder an Geburtstagen oder zu Weihnachten »GESCHENKE oder irgendwie ne KARTE oder irgendwas gekriegt« hat. [132-134] Dies möchte sie wieder gutmachen, indem sie mittlerweile wieder versucht, für »Kristian da ZU SEIN« und eine Beziehung zu ihm aufbauen möchte, indem sie ihm zeigt: »Ok ich bin (..) KANN DIR ZWAR NET die Mutter sein die du gerne vielleicht in mir sehen W_Ü_R_D_E_S_T (.), ABER (.) ich versuch dir ne FREUNDIN zu sein.«

Auch habe Lena Hoffmann ihrer Angabe nach »KEINERLEI DRUCK MEHR (.) (sich) selbst zu verletzen (.), IRGENDWIE in Depressionen verfallen oder sonst irgendwas«, seitdem sie sich von ihrem Mann trennte. Des Weiteren sei sie seit »ÜBER sieben JAHRE (.) KONSTANT, Alkohol und DROGENFREI«. Aktuell habe sie mit 35 Jahren eine »AUSBILDUNG gemacht, ne Umschulung zur Bürokauffrau«, die sie »mit Erfolg BESTANDEN« habe [145-158]. Trotzdem

gestaltet sich letztendlich der Umgang zwischen ihr und Kristian schwieriger, als sie erwartet hatte, was der folgende Interviewausschnitt verdeutlicht:

*L.: MIR geht< s gut DAMIT, O. K. ab und zu fällt< s mir SCHWER (.) jetzt grad auch mit dem KONTAKT, weil ich eben dann auch, ja ich hab< da Probleme wie er mit mir umGEHT ZUM TEIL (..) so, ich komm< einfach net so richtig an ihn RAN (.) //mbm// VIELLEICHT wie ich MIR des persönlich WÜNSCH< (.), aber er (.)/ und ich hab auch des Gefühl bei ihm, der macht dicht, der geht auf (.)/ J_A für IHN ist des schon WICHTIG, dass ich DA BIN, aber so (:): »Ha ja pff< (..), da bocket man halt am TISCH und trinkt mal «n Käffchen a la: »Tschüss kannst wieder Geben (.)«.« Ich erHOFF< mir dann einfach vielleicht MEHR (.) oder hab< da andere VOSTELLUNGEN.
[NFT: 571-579]*

Hierbei zeigt sich Kristian gegenüber seiner Mutter verschlossen (*»der macht dicht«*) so, dass sie *»einfach net so richtig an ihn RAN«* kommt und sich ihre Hoffnung, Kristian eine Freundin sein zu können, nicht erfüllt. Zwar beruhigt sie sich damit, dass *»des VERHÄLTNIS zum Kristian (...) schon DA (sei)«*, gesteht sich aber auch ein, dass es letztendlich nicht so sei, wie sie es sich bei ihren Treffen vorgestellt habe und deswegen damit *»zu kämpfen«* habe. Diesbezüglich zeigt Lena Hoffmann erneut vermeidende Handlungsweisen, indem sie mit Kristian inkonsequente und unzuverlässige Kontakte pflegt und sich mal *»alle 14 Tage«* meldet oder er andererseits *»ne lange Zeit Gar NIX«* von ihr hört. [NFT:590-592]. Hierbei erkennt sie aber letztendlich, dass ihr Handeln für die Beziehung mit Kristian nicht förderlich ist, wodurch sie ihr Verhalten mit: *»JA (.) ist vielleicht AUCH NET GUT, muss man «ne Regelung finden ...«* [NFT:593-594] evaluiert. So zieht sie trotz des anfänglich sehr angespannten Verhältnisses zur Pflegemutter Nicole Schmied in Erwägung, sich Rat und Unterstützung von ihr zu holen (*»... wo mir jetzt auch uns überlegt haben, dass wir uns einfach mal mit der PFLEGEMAMA (.) erst mal mit IHR hinsetzen, beziehungsweise ICH*

mit IHR (.) und dann mal schauen, dass man den Kristian dazunimmt.«) [NFT:597-599].

Umgang und Kontakt zu Kristians Pflegeeltern

Nach Lena Hoffmanns Urteil sei ihre Großmutter »des BESTE« gewesen, was ihr »überhaupt passieren KONNTE«, da sie sie »in ALLERLEI Hinsicht UNTERSTÜTZT« habe, »AUSSER« bei ihrem Sohn Kristian, da sie Lena Hoffmanns Handeln nicht verstand (»... ist DEIN KIND, WARUM, WIESO, weshalb?«). Auch der Rest ihrer Familie hatte kein Verständnis für ihre Situation (»... es ist DEINS //ja// (.) des sind FREMDE LEUTE, die haben eigentlich NIX mit deinem Kind zu tun.«), was Lena Hoffmann Druck machte und sie an ihrem Handeln zweifeln ließ. So ist auf der einen Seite erklärbar, warum anfänglich ihrerseits das »Verhältnis zur Pflegefamilie nicht gut«, war. Andererseits lässt sich dadurch der Bruch zu ihrer restlichen Familie erklären und deren späteres Desinteresse ihr gegenüber [NFT: 343-350].

So war das Verhältnis zu Pflegefamilie am Anfang »relativ gestört«, da ihre Familie an Kristian zerrte (»Du gehörst hierher du hast da nix zu SUCHEN.«) und sie selbst nicht damit zurechtkam, dass ihr Kind bei einer anderen Frau, sprich neuen Mutter aufwuchs. Heute wäre »des VERHÄLTNIS« zur Pflegemutter gut, da sich Lena Hoffmanns Einstellung änderte, indem sie erkannte (»Ja, weil irgendwann stellt man dann auch fest ...«): »Des TUT dem Kind net gut, es wird an dem Kind GERISSEN.« [NFT: 354-359]. Auch erkannte sie, dass die Pflegemutter Kristian unterstützte (»... bin ja auch dankbar WAS SIE MACHT mit dem Kristian, WIE sie ihn unterstützt.«) und den Kontakt zu ihr und Kristian aufrecht erhalten möchte (»... die auch versucht den KONTAKT BEIZUbehalten, damit er weiß, wo kommt er her und/und seine Wurzeln.«), wodurch sie die Pflegemutter letztendlich akzeptierte (»akzeptIER SIE«). Andererseits haderte Lena Hoffmann aber immer noch damit, dass Kristian bei einer anderen Familie aufwuchs [NFT: 352-362]. Dazu kommt, dass ihr die dort geltenden Einstellungen und Regeln für Kristians Erziehung befremdlich sind, da sie »anders

aufgewachsen« sei, wie jetzt »die PFLEGEFAMILIE des TUT«. So führt sie als Unterschied die Einstellung der Pflegefamilie zur Ernährung auf:

L.: Auch sag ich jetzt mal von den EINSTELLUNGEN HER (.), wir sind anders aufgewachsen wie jetzt (.) die PFLEGEFAMILIE des TUT, die sind ja «n bisschen (..) (holt tief Luft) ich sag< s jetzt mal krass Ö_K_O (.), da gibt< s halt GESUND // (lacht)// und DIES und da gibt< s (.) NEE es gibt jetzt KEIN NUTELLA oder NIX SÜSSES und/und JA (.) mit DEM kamen die halt AUCH net ganz klar, dass sie da andere ANSICHTEN hatte.« [NFT: 366-371].

Zwar findet Lena Hoffmann an dieser Art von »E_R_N_Ä_H_R_U_N_G« nichts Schlimmes (»wenn« s ihm GUT TUT, wenn« s ihm SCHMECKT (.) ist des VÖLLIG IN ORDNUNG.«), trotzdem kann sie diese Einstellung für sich und letztendlich ihren Sohn nicht annehmen. Dies zeigt sich deutlich darin, dass sie die Regeln der Pfliegertern bei sich aussetzt (»Bei mir darf er DES ...«) und damit versucht, Kristian »so kleine HIGHLIGHTS« zu beschenken (»Komm wir gehen mal in McDonald oder so.«), aber auch, um dadurch ihre Einstellung und Regel gegenüber ihrem Sohn geltend zu machen [NFT: 379-390].

Des Weiteren führt Lena Hoffmann an, dass es bei der Erziehung der Kinder in der Pflegefamilie »KLARE REGELN« gebe, welche auch eingehalten werden (»O_K (.) hast des GEMACHT, (.) DANN hast du des und des Verbot.«). Hinzu kommt, dass die Kinder dort nicht einfach vor dem Fernseher geparkt (»Fernseh AN, ich setz dich vor den Fernseher, des GIBT< S dort net.«), sondern »BESCHÄFTIGT« und »GEFÖRDERT« werden. Dies wirkt auf ihre Familie und letztendlich auf Lena Hoffmann befremdlich, zumal für sie »DIESE EINSTELLUNGEN, diese (.) E_R_N_Ä_H_R_U_N_G« [NFT: 373-380] nicht nachvollziehbar sind.

Trotzdem ist Lena Hoffmann sehr froh, dass die Pflegemutter immer wieder Kontakt zu ihr sucht und sie nie aufgibt (»... mir «ne GANZ, GANZ GROSSE HILFE (.) IMMER WIEDER PROBIERT, die hat mich NIE aufgegeben

(.) *GAR NIE ...*«), um ihr zu ermöglichen, dass sie wieder den »KONTAKT« zu ihrem Sohn herstellen kann (»... *hab's auch SELBER nicht gepackt ...*«). *Zumal es Lena Hoffmann* zum einen »... *wahnsinnig web tat, wenn (.) des EIGENE KIND (.) zu <ner fremden Frau MAMA sagt.<*«, sie andererseits aber auch Angst hat, dass Kristian schlecht über sie denkt und sie ablehnt (»*Der denkt ich bin <ne Rabenmutter, der hasst mich abgrundtief.<*«, da sie immer »*des schlechte GEWISSEN*« hat und dadurch zu Kristian keinen so richtigen »DRAHT« findet. [117-126].

Situation mit leiblichem Vater

Sowie Lena Hoffmanns Vater bereit ist, ihr irgendwann alles, was bei ihren Eltern passiert ist, zu erklären [NFT: 474-477], möchte sie dies ihrem Sohn auch nicht verwehren (»*ich steh dir da nicht im Weg.<*«) und seine »FRAGEN« beantworten. Hierbei orientiert sie sich am Modell ihres Vaters sowie an ihren eigenen Erfahrungen (»... *für mich war es SCHWER des alles rauszukriegen und ich denk, ja für IHN (.) ich möcht's ihm ERLEICHTERN.<*«) [NFT: 516-518]. Andererseits möchte sie Kristian noch nicht alles über seinen Vater erzählen (»*Die Einzelheiten (..) die m'chte' ich ihm eigentlich ersparen.<*«, da er gerade »*in der PUBERTÄT*« ist und es »*NICHT SO GUT im Moment (findet), ihm des alles so zu erzählen, (.) was da wirklich alles passiert ist.<*« Zwar geht sie davon aus, dass Kristian schon bekannt ist, »*dass da Gewalt geHERRSCHT hat<*«, möchte ihm aber noch die »Details« ersparen »*W_I_E BRUTAL<*«, sein Vater zu ihr war (»... *hab Bekanntschaft gemacht mit dem NIETENGÜRTEL (.), mit KABEL (.), mit (..) STÖCKEL-SCHUH, die ich im KOPF stecken hatte dann (.), ich war STÄNDIG in der Klinik, weil ich irgendwas gebrochen hatte.<*«) und den richtigen Moment dafür abwarten [NFT: 480-491]. Eine Kontaktaufnahme über »*Internet, Facebook etc.<*« zur Familie väterlicherseits ist zwar möglich (»*da sind die DRIN<*«), gestaltet sich aufgrund der Sprachbarriere (wie bei Lena Hoffmanns leiblichen Vater) schwierig, da diese »*nicht gut Deutsch können<*« und nur »*Antwort auf JUGOSLAWISCH<*« geben [NFT: 508-511]. Diesbezüglich würde Lena Hoffmann, trotz ihrer schrecklichen Erfahrungen in diesem Familiensystem, Kristian helfen, die sprachlichen Barrieren zu überwinden, und ihn bei seiner Kontaktaufnahme unterstützen

(»ICH sprech« die SPrache noch, ich kann dir des ja auch übersetzen.«). Trotzdem möchte sich Kristian aktuell eher nicht auf einen Kontakt zu ihnen einlassen (»... für mich kam« s so rüber als WOLLT« er des gar net ...«). Zwar interessiert es Kristian schon, wer sein Vater und dessen Familie ist (»WOHER, wer IST DES?«), möchte sich aber andererseits »net übm (.) so wirklich« mit ihnen beschäftigen und in Kontakt treten, zumal ihm bekannt ist, dass von seinem Vater aus Gewalt gegen die Mutter herrschte [NFT: 468-471].

Zur Familie von Lena Hoffmann hat Kristian keinerlei Kontakt (»Wo er GAR KEINEN KONTAKT HAT, des ist zu meiner Familie (.) da ist absolute Funkstille.«), wobei sie selbst auch keinen Kontakt mehr zu ihren Geschwistern und deren Kinder hat (»weil sich alles verlaufen hat und Unstimmigkeiten (bestanden) ...«). Insbesondere von ihrer Schwester fühlt sie sich im Stich gelassen, da diese ihr nicht half, als sie vor dem »NIX« stand [NFT: 518-529].

Wahrgenommene Veränderungen von Kristian durch seine leibliche Mutter

L.: Da MERKT man teilweise doch ja es sind ganz zwei verSCHIEDENE (.), man SIEHT«S ÄUSSERLICH O. K., dass wir ZUSAMMENGEHÖREN (schmunzelnd bis *) um Gottes WILLEN* //ja (lacht)// (.), ABER vom/ von der ART HER (.) denk ich, JA (.) hab mich AUCH mal gefragt: »Ist des wirklich DEINER?« Wenn man« s net sehen würd« (.) KÖNNT man« s NET MEINEN, du bist SO, der ist ganz anders (...). [NFT: 729-734]

Zwar erkennt sich Lena Hoffmann in der äußerlichen Ähnlichkeit zu ihrem Sohn wieder, nicht aber in seiner »ART«, die ihr fremd ist und nicht mit ihr in Verbindung steht (»JA (.) hab mich AUCH mal gefragt: »Ist des wirklich DEINER?«). Den Unterschied erklärt sie sich aufgrund von seinem »AUFWACHSEN«, der »ERZIEHUNG« und der »UMGEBUNG«. Sie hingegen sieht sich in einer »HÄRTEREN WELT wie er (.) durch die ganzen PROBLEME, Suchtproblematik, DIES, JENES«, im Gegensatz zu Kristians »BEHÜTETEN (.)

HEILEN WELT«, in der seine Pflegemutter die »PROBLEMATIKEN« ziemlich fernhält (»... , dass sie guckt O. K. er/ (.) so und so viel lass ich ZU, so und so viel nehm ICH AUF MICH.«). [NFT: 716-729]. Diesbezüglich komme sich Lena Hoffmann im Kontakt mit Kristian manchmal »wie in zwei verschiedenen WELTEN vor«, weil sie »ganz anders geSTRICKT, GEFORMT« sei durch ihre Erfahrungen [NFT: 713-719]. Da ihr der Unterschied bewusst ist, versucht sie sich bei ihren Treffen sich »IHM ANZUPASSEN«, wobei sie darauf achtet »net ZU VIEL« von ihrer Welt preiszugeben (»... die PROBLEME braucht er ja nicht mitzukriegen.«) [NFT: 735-745].

8.3.3. Biografische Gesamtformung

Aus den bisherigen Ausführungen wurde ersichtlich, dass sich in Lena Hoffmanns dargestelltem biografischen Gesamtbild viele Brüche und Gewalterfahrungen zeigen, wobei sie häufig nicht in der Lage ist, eigene biografische Prozesse selbstbestimmt zu gestalten.⁹⁹

So findet man einen ersten Bruch, als Lena Hoffmann mit 9-Jahren erfährt, dass sie von ihren Großeltern adoptiert wurde. Da sie sich in ihrer »Adoptionsfamilie« als Familienmitglied fühlt, hatte dies zu dieser Zeit keinen negativen Einfluss auf sie.

In ihrer Grundschulzeit zeigt sich ein Verlaufskurvenpotenzial, indem sie aufgrund ihrer Hautfarbe gemobbt und »VERSCHLAGEN« wird. Erst als sie von ihrer Großmutter aufgrund ihrer in der Opferstellung verharrenden Passivität getadelt wird, handelt sie, indem sie anfängt sich zu wehren. Das biografische Handlungsschema wird von ihr positiv bewertet, da sie dadurch von ihren Mitschülern und Mitschülerinnen in Ruhe gelassen wird. Andererseits bleibt offen, ob sie anhand dessen in die Klasse integriert wird und FreundInnen gewinnt oder ihre MitschülerInnen nur Angst vor ihr haben und sie dadurch in Ruhe lassen. Nach der Grundschule geht Lena Hoffmann auf die

⁹⁹ Negative Verlaufskurve= Fallkurve, Prozessstruktur des Lebenslaufs nach Schütze (siehe Kapitel 6.3.2.).

Hauptschule und wechselt später dann auf die Realschule, was eine Bildungsaspiration und bis dato positiven Bildungsverlauf zeigt.

Mit ca. 13-14 Jahren kündigt sich ein weiteres Verlaufskurvenpotenzial an, da Lena Hoffmann einen bildungsbiografischen wie auch familiären Bruch erlebt, als sich ihre Großeltern trennen und sie von der Realschule auf die Hauptschule wechseln muss. Davor erlebt Lena Hoffmann schon relativ früh Manipulationen und Gewalt auf Seiten des Großvaters [NFT: 293-314], wodurch letztendlich ihre Großmutter mit ihr in ein Frauenhaus flüchtet. Zu dieser Zeit verspürt sie das Bedürfnis, ihre leiblichen Eltern kennenzulernen, was ihr später auch gelingt, indem sie ihre leibliche Mutter ausfindig macht. Von der Begegnung mit ihrer leiblichen Mutter wird Lena Hoffmann herb enttäuscht, was zu einem erneuten Verlaufskurvenpotenzial führt, da diese kein Interesse für ihre Tochter zeigt und vereinbarte Termine ignoriert oder vermeidet. Aufgrund dessen negiert Lena Hoffmann die Beziehung zu ihrer Mutter.

Nach einem halb- bis dreivierteljährigen Frauenhausaufenthalt zieht Lena Hoffmann mit ihrer Großmutter in eine Mietwohnung. Eine Verlaufskurve kündigt sich an, als Lena Hoffmann auf ihren Großvater trifft, als sie nochmals ihr ehemaliges Zuhause aufsucht. Auf ihre Frage, warum er sich so verhält und sie so behandelt, erklärt er ihr, dass, wenn er gewusst hätte, was aus ihr wird, er sich lieber erhängt oder erschossen hätte, was er auch 14 Tage später tut. Seine Abwertung und sein darauffolgender Suizid lassen Lena Hoffmann bis heute an sich selbst zweifeln [NFT: 302-323]. So geht sie auch davon aus, dass sie aufgrund der familiären Situation keinen Realschulabschluss schaffen kann und begnügt sich mit einem guten Hauptschulabschluss. Nach diesem beginnt sie eine Lehre als Rechtsanwaltsgehilfin, welche sie nach einhalb Jahren abbricht, da es Schwierigkeiten mit ihrem Chef gibt, der sogar vor Gericht ging. Hierbei lässt sie beim Erzählen zentrale Bestandteile dieses Vorfalles weg und schließt diesen Vorfall damit ab, dass die Unterstellungen ihres Chefs vor Gericht haltlos waren. Trotzdem bricht sie die Ausbildung da-

nach ab. Zu dieser Zeit lernt sie Kristians Vater kennen, bei dem sie sich anfänglich wohl fühlt und Spaß hat. Aber schon nach einem Jahr gerät Lena Hoffmann in ein Verlaufskurvenpotenzial, da sie von ihrem Partner und dessen Familie bedroht wird und seelische wie auch körperliche Gewalt erlebt. Trotz dem Rückhalt ihrer Familie schafft es Lena Hoffmann nicht, sich von Kristians Vater zu trennen. So heiratet sie ihn sogar, als er 18 wird und sich damit sein Aufenthaltsrecht absichert. Kurz darauf wird sie mit Kristians Bruder schwanger, welcher am frühen Kindstod stirbt. Ein Jahr später wird Lena Hoffmann erneut schwanger und bringt Kristian zur Welt. Da Kristians Vater letztendlich sogar seinen Sohn schlägt, schafft sie es, sich aus ihrer gewalttätigen Beziehung zu befreien, indem sie mit Kristian ins Frauenhaus flüchtet und damit ein biografisches Handlungsschema zeigt. Des Weiteren schildert sie dem Regierungspräsidium ihre Gewalterfahrungen, welche sie durch Dorian und dessen Familie erleben musste. Aufgrund dessen wird die Ehe geschieden, Kristians Vater muss ins Gefängnis und wird letztendlich mit seinen Eltern abgeschoben. Trotzdem zeichnet sich bei Lena Hoffmann ein erneutes Verlaufskurvenpotenzial ab, indem sie sich psychisch am Ende sieht, sich ihrer Jugend beraubt und mit Kristian überfordert fühlt. Da dieser häufig an Bronchitis erkrankt, fühlt sie sich mit dem unaufgearbeiteten Verlust ihres ersten Kindes konfrontiert und projiziert diesen auf Kristian, was sich in ihren häufigen Klinikaufhalten mit ihm zeigt. Auch beruhigt sie sich häufig mit Hilfe von Alkohol und Drogen, was bei ihr letztendlich in einer Sucht endet. Als Kristian aufgrund seiner Asthmaanfalle ein Überwachungsgerät benötigt, fühlt sich Lena Hoffmann damit maßlos überfordert und erklärt sich gegenüber dem Jugendamt bereit, ihren Sohn in eine Pflegefamilie zu geben. Zu dieser Zeit sieht sich Lena Hoffmann nicht mehr in der Lage, sich um Kristian zu kümmern. Auch kann sie sich alternativen Hilfen nicht mehr öffnen, zumal sie von ihrer Familie außer Vorwürfen keine Unterstützung erhält. Sie selber ist erschüttert, nachdem sie Kristian weggibt und versteht sich selber nicht mehr. Für Lena Hoffmanns ambivalente Gefühle sorgt wiederum ihre Familie, welche sie mit ihrer Entscheidung unter Druck setzt. So muss das Jugendamt

Kristian nicht nur vor seinem Vater schützen, sondern auch vor ihr, indem er inkognito untergebracht wird.

Dadurch hat Lena Hoffmann lange Zeit keinen Kontakt zu Kristian. Zu dieser Zeit stellte sich wiederum eine positive Verlaufskurve ein, indem sie sich neun Monate stationär in Behandlung in eine psychiatrische Klinik begibt. Im Kampf gegen ihre Sucht hat ihr vor allem die Vorstellung geholfen, dass sie nach ihrer Genesung ihren Sohn wieder zu sich holen wird. Nach ihrem Klinikaufenthalt lernt sie ihren zweiten Mann kennen, wodurch sich wie bei Kristians Vater alles wiederholt und zu einem erneuten Verlaufskurvenpotenzial führt. Sie begibt sich wieder in eine Gewaltspirale, aus der es ihr nicht gelingt sich zu lösen. Stattdessen wird sie wieder rückfällig und letztendlich kriminell. Einen weiteren Bruch erlebt Lena Hoffmann, als ihre Großmutter stirbt. Aber sie erhält sie durch ihren Tod auch Papiere, welche ihr ermöglichen, Kontakt zu ihrem Vater aufzunehmen. Im Gegensatz zu ihrer leiblichen Mutter war dieser bereit, sich mit ihr auseinanderzusetzen und ihre Fragen zu klären. Aufgrund der weiten räumlichen Trennung sowie ihrer sprachlichen Barriere kann Lena Hoffmann ihren Vater nicht als Ressource nutzen. Trotzdem erfährt sie durch ihn, dass sie eine jüngere Schwester hat, welche sie bisher aber noch nicht ausfindig machen konnte und dies auch aktuell noch ruhen lässt.

Als sie ihr zweiter Ehemann auf der Straße verprügelt und aus dem Haus wirft, steht Lena Hoffmann vor dem Nichts und muss in einer Notunterkunft untergebracht werden, da sie Keinen hat, der sie unterstützt und aufnimmt. Trotzdem führt dieses Ereignis zu einer Steigkurve und letztendlich zu einem Wandlungsprozess, da sie in der Notunterkunft einen guten Freund wiedertrifft, welcher sie im Gegensatz zu ihren Ex-Männern unterstützt und ihr hilft. So schafft sie es letztendlich, sich von ihrem Ehemann scheiden zu lassen und gesundheitlich stabil und suchtfrei zu bleiben. Des Weiteren besteht sie erfolgreich eine Umschulung zur Bürokauffrau. Auch versucht sie sich Kristian wieder anzunähern.

Die vorliegende Fallrekonstruktion zeigt einen problembelasteten und ausgesprochen krisenhaften biografischen Verlauf mit Brüchen, Gewalterfahrungen und prekären Bildungsprozessen.

Hierbei dominiert Lena Hoffmanns Erzählung in der Außenperspektive, wobei sie häufig Situationen von erlittenem Leid bagatellisiert sowie dramatische Situationen häufig emotionslos erzählt.¹⁰⁰ Da sich Lena Hoffmann aufgrund ihrer Suchtproblematik in einer psychiatrischen Klinik behandeln ließ, kann davon ausgegangen werden, dass dort ihre traumatischen Erlebnisse thematisiert wurden, was ihr wiederum ermöglichte, ihre Lebensgeschichte ohne Dissoziations- und anderen Abwehrprozessen die nicht erinnert oder erzählt werden können, darzustellen (vgl. Rosenthal 2006: 33). Des Weiteren zeigt sich bei Lena Hoffmanns Erzählungen deutlich, dass sie anhand ihrer Lebensgeschichte versucht, die Unterbringung ihres Sohnes Kristian in eine Pflegefamilie zu rechtfertigen. Andererseits weist sie Bestrebungen auf, eine Beziehung zu ihrem Sohn aufzubauen und unternimmt den Versuch, den Bruch zwischen ihr und Kristian zu reparieren (siehe 8.3.4.3. Biografische Lern- und Verarbeitungsstrategien).

8.3.4. Bildungshabitus

Indem unter 8.3.2.1. Lena Hoffmanns Familiensystem und ihr dort rekonstruierter bildungsspezifischer Möglichkeitsraum (familiär erworbener Bildungshabitus) dargestellt wurde und unter 8.3.2.2. ihre Bildungsverläufe und -prozesse, wird nun unter 8.3.4. Lena Hoffmanns Bildungshabitus aufgeführt.

8.3.4.1. Bildungsaspiration

Schon zu Beginn von Lena Hoffmanns Schulzeit erfährt sie auf Seiten ihrer Mitschüler und Mitschülerinnen Gewalt und Ausgrenzung. Trotzdem evaluiert sie ihre Schulzeit mit »R_E_L_A_T_I_V_N_O_R_M_A_L« und »SCHÖNE

¹⁰⁰ Merkmale in narrativen Interviews, die auf eine Traumatisierung hinweisen können (vgl. Rosenthal et al. 2006).

ZEITEN«, was darauf schließen lässt, dass Gewalterfahrungen für sie nichts ungewöhnliches darstellen, aber der schulische Verlauf an sich für sie positiv besetzt ist. So zeigt sie Bildungsaspiration, indem sie einen höheren Bildungsweg für sich einschlägt, indem sie von der Hauptschule auf die Realschule wechselt, obwohl ihre Familie einen Habitus der Bildungsnotwendigkeiten aufweist. Aufgrund der Trennung ihrer Großeltern, ihre Flucht ins Frauenhaus und letztendlich durch den Suizid ihres Großvaters zeigt sich bei Lena Hoffmann ein Bildungsbruch in ihrem bis dato positiven Bildungsverlauf, indem sie von der Realschule auf die Hauptschule wechseln muss. Trotz ihres schulischen sowie familiären Bruchs strebt sie einen »guten HAUPTSCHULABSCHLUSS« an, welchen sie auch absolviert. Da sie vermutlich aufgrund ihrer familiären Situation schlechte Leistungen in der Realschule zeigte, begnügt sie sich mit dem für sie besser bewältigbaren und notentechnisch akzeptableren Hauptschulabschluss. Trotzdem zeigt sie Bedauern über ihre fehlgeschlagene Bestrebung auf einen höheren Bildungsabschluss, lässt aber keine Bestrebungen erkennen, diesen nach ihrem Hauptschulabschluss nachzuholen. Auch weist Lena Hoffmann keine non-formalen Bildungsbestrebungen auf, zumal keinerlei außerschulische Aktivitäten oder Bestrebungen von ihr benannt werden.

Stattdessen beginnt sie eine Lehre als Rechtsanwaltsgehilfin, welche sie nach eineinhalb Jahren wieder abbricht. Als Grund dafür benennt sie die Konflikte mit ihrem damaligen Chef und ihre daraus begründete Motivationslosigkeit. Hinzu kommt, dass sie zu dieser Zeit Kristians zukünftigen Vater kennenlernt, welcher ihr aufgrund seiner kulturellen Wertvorstellungen das Arbeiten verbietet:

L.: ... und dann hat ich irgendwie (.) auch keine LUST mehr und dann habe ich den VATER KENNENGELERNT vom Kristian (..) und da war Arbeiten (.) NO GO (..) absolut //mbm//. Die FRAU hat zu HAUSE zu sein, //mbm// die Frau ist am HERD, //mbm// die wird den ganzen Tag ÜBERWACHT (.), also ich bin auch keinen Schritt alleine aus dem HAUS (..), des

*war IMMER irgendjemand DABEI (.), ich hatte da absolut gar nichts zu sagen
(.). [NFT: 261-267]*

Zwar war Lena Hoffmanns Familie (insbes. ihre Großmutter) gegen eine Heirat mit Dorian sowie der späteren Unterbringung von Kristian in eine Pflegefamilie, zeigte hierbei aber wie bei ihren Bildungsabbrüchen keinerlei unterstützende Hilfeleistungen und Maßnahmen, um diese Prozesse aufzuhalten oder gar abzuwenden.

Erst durch die Unterstützung ihres neuen Partners schaffte es Lena Hoffmann, sich aus ihrer Sucht- und Gewaltspirale zu lösen. Auch macht sie eine positive bildungsspezifische Erfahrung, indem sie letztendlich ihre Ausbildung erfolgreich abschließt:

*L.: Und HEUT< (.) muss ich sagen, mit (.) 35 hab< ich ENDLICH meine
Ausbildung geSCHAFFT und erfolgreich beendet (.), wo/wo ich auch sag: »O.
K da bin ich VOLL STOLZ darauf.« //ja genau// (.) Ich hab< jetzt lang<
GEBRAUCHT ABER ich hab< s gemMACHT, hab< die Chance geNUTZT,
weil ich denke (.), man kriegt die Chance dann nur noch EINMAL // mhm//
(..) U_N_D J_O_A_H (.) es war O. K (.) ich bin stolz // gut gut// drauf
(lacht). [NFT: 268-273].*

Indem Lena Hoffmann trotz aller Brüche und widrigen Bedingungen in der Lage war, ihren Bildungsbruch durch eine erfolgreich beendete Ausbildung zu reparieren, lässt sich bei ihr ein eigener ehrgeiziger Plan in Bezug auf Bildung und Qualifikation erkennen.

8.3.4.2. Wertorientierung

Lena Hoffmann zeigt trotz ihrer prekären familiären Situation eine Bildungsorientierung, indem sie die Realschule besucht. Als sich die familiäre Krise zuspitzt, ist sie nicht mehr in der Lage, ihr Bildungsziel zu erreichen. Trotzdem

absolviert sie erfolgreich den Hauptschulabschluss und beginnt eine Ausbildung zur Rechtsanwaltsgehilfin, welche sie wiederum abbricht.

Hierbei stellt sie die Beziehung zu einem Mann, von dem sie sich die große Liebe verspricht, vor ihren Bildungsbestrebungen und sogar vor ihrer Autonomie (siehe 8.3.4.1. Bildungsaspiration). Aufgrund ihrer Suche nach Anerkennung und Zugehörigkeit akzeptiert sie sogar Fremdbestimmung und Gewalt. So ist für sie die erfahrene Gewalt ihr gegenüber kein Grund für eine Trennung. Die Grenze der Gewalt ist für Lena Hoffmann erst dann erreicht, als Dorian seinen Sohn schlägt und sie daraufhin mit Kristian ins Frauenhaus flüchtet. Bei Lena Hoffmanns zweitem Ehemann muss es wiederum soweit kommen, dass dieser sie auf der Straße verprügelt und rauswirft. Erst durch die Hilfe und Unterstützung eines guten Freundes findet sie einen Neuanfang in einer egalitären Beziehung. Auch kann sie ihre brachliegenden Bildungsorientierungen nachholen, wobei sie dieser einen hohen Wert zuschreibt.

Den Kontakt zu den Kindern ihrer Großeltern bricht Lena Hoffmann ab, da sie sich von ihnen im Stich gelassen fühlt. Dadurch hat Kristian auch keinen Kontakt zu ihnen. Andererseits möchte sie der Beziehung zwischen ihm und seinem Vater nicht im Wege stehen sowie seine Fragen über ihn altersentsprechend beantworten, zumal ihr leiblicher Vater ihr auch diese Möglichkeit bot.

Im Laufe der Zeit ändert sich Lena Hoffmanns Einstellung in Bezug auf die Pflegefamilie. Hierbei erkennt sie, dass es Kristian nicht guttut, wenn sein Aufenthalt in der Pflegefamilie von ihr und ihrer Familie ständig in Frage gestellt und damit ständig an ihm »GERISSEN« wird. Auch erkennt sie, dass Kristian von der Pflegemutter unterstützt wird, und dass diese auch den Kontakt zu ihr und Kristian aufrechterhalten möchte, wodurch Lena lernt sie zu akzeptieren. Andererseits hadert sie mit der Tatsache, dass Kristian bei einer fremden Familie mit anderen Einstellungen und Regeln in der Erziehung aufwachsen muss. Hierbei sind für Lena Hoffmann die in der Pflegefamilie praktizierten Regeln und kulturelle Gewohnheiten befremdend, da sie diese aus ihrem Herkunftsmilieu nicht kennt und dadurch auch nicht versteht. So macht sie ihre Einstellung und Regel gegenüber ihrem Sohn geltend, indem sie bei

Unternehmungen mit Kristian die Regeln der Pflegeeltern aussetzt. Andererseits erhofft sie sich nicht mehr, dass sie für Kristian die Mutterrolle übernehmen kann, wünscht sich aber, dass er in ihr eine gute Freundin sieht. Hierbei hat sie Kristian gegenüber ein schlechtes Gewissen, da sie nicht die Mutter sein konnte, welche sie für ihn hätte sein sollen. (siehe 8.3.2.2. Umgang und Kontakt zu Kristians Pflegeeltern).

8.3.4.3. Biografische Lern- und Verarbeitungsstrategien

In der Grundschule wird Lena Hoffmann aufgrund ihrer dunkleren Hautfarbe gemobbt. Auf Geheiß ihrer Großmutter tritt sie aus der Opferstellung und wehrt sich, wodurch ihre Mitschüler sie in Ruhe lassen.

Aufgrund ihrer häufigen biografischen Brüche sucht sie nach Anerkennung und Zugehörigkeit. Hierbei zeigt sie in der Suche nach ihren Wurzeln ein aktives Handlungsschema, indem sie ihre Mutter ausfindig macht und schriftlich Kontakt zu ihrem Vater aufnimmt. Diesbezüglich erfährt sie von der Existenz ihrer jüngeren Schwester; die Suche nach ihr war noch nicht erfolgreich und wird aktuell von Lena Hoffmann auf Eis gelegt.

Ihre durch familiäre Krisen bedingten schulischen Defizite versucht Lena Hoffmann auszugleichen, indem sie von der Realschule auf die Hauptschule wechselt, um dadurch noch einen akzeptablen Schulabschluss erreichen zu können. Auf die Konflikte während ihrer Ausbildung zur Rechtsanwaltsgehilfin, welche sogar bis zur Gerichtsverhandlung gingen, geht Lena Hoffmann nicht näher ein. Stattdessen verweist sie explizit auf ihre Unschuld, lässt aber ihre Anteile an diesem Konflikt außen vor. Da sie sich der konfliktreichen Ausbildungssituation entziehen und mit Dorian, welchen sie zu dieser Zeit kennenlernt, ihr »LEBEN GENIESSEN« [NFT:775] möchte, bricht sie ihre Ausbildung ab, zumal sich Dorian gegen Frauenarbeit stellt (siehe Bildungsaspiration). Auf ihrer Suche nach Anerkennung und Zugehörigkeit (siehe Leitorientierung) verharrt Lena Hoffmann in einem System der Gewalt und Fremdbestimmtheit. Erst als ihr Kind Gewalt erfährt, schafft sie es, auf das Modell ihrer Großmutter zurückzugreifen, indem sie mit ihrem Sohn Kristian

ins Frauenhaus flüchtet. Sie zieht mit Kristian zu ihrer Großmutter, von der sie aber keinerlei Unterstützung in der Betreuung von Kristian erhält. Hinzu kommt, dass Lena Hoffmann ihr Leben wieder genießen und ihre verpasste Zeit nachholen möchte. Durch ihre traumatischen Erlebnisse und ihrer völligen Überforderung mit Kristian orientiert sie sich nach außen. Sie flüchtet erst in den Alkohol und später in den Drogenkonsum. Als sie sich aufgrund ihrer Suchtproblematik und psychischen Verfassung nicht mehr in der Lage sieht, ihr Kind adäquat zu versorgen, gibt sie Kristian an das Jugendamt ab. Die Auswahl von alternativen Hilfs- und Unterbringungsmöglichkeiten überfordern Lena Hoffmann zu diesem Zeitpunkt, so dass sie dafür nicht mehr zugänglich ist. Erst im Nachhinein und unter Druck durch das Unverständnis auf Seiten ihrer Familie wird Lena Hoffmann ihr Handeln bewusst. Sie sucht sich Hilfe in einer Psychiatrie und lässt sich dort neun Monate stationär behandeln. Trotz ihres dort gehegten Wunsches, wieder für ihren Sohn sorgen zu können, gerät Lena Hoffmann erneut in eine Beziehung, welche sie in die Gewalt, Sucht und Kriminalität führt. Beim Erzählen der Ereignisse, welche sie in den beiden von ihr erlebten traumatisierenden Beziehungen erfuhr, zeigt sie eine bagatellisierende Darstellungsform, um nicht von den Ereignissen überflutet zu werden (Trauma-Vermeidungsschema). Anhand der zentralen Auslöser (Gewalt gegen ihr Kind, Rauswurf vom Ehemann) und der Bereitschaft, Hilfe zu suchen (Großmutter und deren Kinder, Jugendamt, Klinik, Pflegemutter, neuer Partner) und anzunehmen, gelingt es Lena Hoffmann letztendlich, sich aus den Gewalt- und Suchtsystemen zu befreien. Zwar zeigt sie immer noch Vermeidungsverhalten, in dem sie in den für sie konfliktreichen, schmerzhaften und sie überfordernden Situationen den Kontakt zu der jeweiligen Person abbricht (siehe hierzu Kontakt zur Pflegemutter und Kristian). Trotzdem schaffte sie es (wie zu ihrer Grundschulzeit), sich ihren Peinigern zu stellen, indem sie sich durch Scheidung von ihnen trennt. Auch versucht sie, den Kontakt zu ihrem Sohn aufrechtzuerhalten, indem sie sich Unterstützung bei seiner Pflegemutter sucht. Des Weiteren schaffte sie es mit

der Unterstützung ihres neuen Partners, erneut eine Ausbildung zu beginnen und diese auch zu beenden.

8.3.5. Leitorientierung von Lena Hoffmann

Bei Lena Hoffmann zeigen sich in ihren Prozessverläufen viele Brüche und Gewalterfahrungen, wobei sie häufig nicht in der Lage ist eigene biografische Prozesse selbstbestimmt zu gestalten.

Als Lena Hoffmanns Leitorientierung wird ihre Suche nach Anerkennung und Zugehörigkeit erkennbar. Dadurch gerät sie immer wieder in eine Gewaltspirale, welche ihr aus ihrer Herkunftsfamilie (Gewaltbereitschaft, Abwertung) bekannt ist und daher für sie nichts Außergewöhnliches darstellt. Hinzu kommt, dass sie durch ihre erlebten Brüche und den Abwertungen ihrer Persönlichkeit keine Möglichkeit sieht, sich aus der Gewaltspirale befreien zu können. Erst als sie Kristian vor der Gewaltbereitschaft seines Vaters schützen muss, schafft sie es, sich aus dieser destruktiven Bindung zu befreien. Im Zuge dessen wird Lena Hoffmann ihre bis dahin ungelebte Jugendzeit bewusst, welche sie nachzuholen versucht. Auch fühlt sie sich letztendlich mit Kristian überfordert. So versucht sie ihre Hilflosigkeit und psychische Instabilität mit Suchtmitteln zu betäuben, was sie in eine Abhängigkeit führt und zur Abgabe von Kristian an das Jugendamt führt. Als ihr ihre psychische Verfassung sowie die Konsequenz ihres Handelns bewusst wird, begibt sie sich in eine psychiatrische Klinik. Ihr Genesungsprozess wird durch ihre Hoffnung, dadurch ihren Sohn wieder zurückzubekommen, positiv beeinflusst. Dadurch schafft sie es, die Klinik symptomfrei zu verlassen. Doch bevor sie zu Kristian eine Beziehung aufbauen kann, gerät sie durch einen neuen Ehemann erneut in eine Gewalt- und Suchtspirale. Erst durch die Hilfe eines signifikanten Dritten schafft sie es, sich daraus zu lösen, ihr Leben wieder neu zu gestalten und ihre Entwicklungsgeschichte fortzusetzen. Hierbei ist sie stolz, dass sie es letztendlich mit 35 Jahren schafft, eine abgeschlossene Ausbildung nachzuweisen und dadurch wiederum die Möglichkeit nutzt, ihren Bildungsbruch zu reparieren.

Ihre Hoffnung, Kristian wieder von der Pflegefamilie zurückzubekommen, hat Lena Hoffmann letztendlich aufgegeben. Stattdessen möchte sie ihm eine Freundin sein, muss aber schmerzlich erkennen, dass sich Kristian von ihr schon stark distanziert hat und er ihr fremd ist. Hinzu kommt, dass Lena Hoffmann immer noch sehr darunter leidet, dass sie Kristian damals weggegeben hat und die ganze Zeit auch keinen Weg für sich fand, ihm wieder eine Mutter sein zu können. Aufgrund dessen sowie der Vorwürfe, welche sie durch Kristians Weggabe von ihrer Familie erntete, fühlt sie sich schuldig und geht davon aus, dass auch Kristian ihr Handeln nicht verzeihen kann. So gestaltet sich der Beziehungsaufbau zu Kristian aufgrund ihrer vermeidenden Verarbeitungsstrategie (siehe 8.3.4.3. Biografische Lern- und Verarbeitungsstrategien) noch schwierig. Hilfreich hingegen ist, dass sie sich im Umgang mit Kristian bei seiner Pflegemutter Hilfe sucht, obwohl sie diese lange Zeit als Konkurrenz empfand.

8.4. Zusammenfassung der eruierten Analysekatogorien

An dieser Stelle soll der Bildungshabitus des jeweiligen leiblichen Elternteils von Franziska und Kristian unter Bezugnahme auf ihre sozialen und kulturellen Herkunftsbedingungen sowie ihre Bildungsverläufe und -prozesse noch einmal in verdichteter Form dargestellt und kontrastiert werden:¹⁰¹

Bei Lena Hoffmann, der leiblichen Mutter von Kristian, wie auch bei Kurt Straub, dem leiblichen Vater von Franziska, dominieren in den in der Narrationsanalyse ermittelten Prozessverläufen negative Verlaufskurven, in denen sie häufig nicht mehr in der Lage waren, biografische Prozesse selbstbestimmt zu gestalten. Dies führte häufig zu einem Verlust ihrer Handlungsfähigkeit.

So blickt Kurt Straub auf eine 20-jährige Gefängniskarriere zurück, welche aus einer Suchtabhängigkeit und daraus bedingten Beschaffungsdelikten resultierte. Zwar zeigten sich in seinem biografischen Verlauf immer wieder neue

¹⁰¹ Da Lena Hoffmann sowie Kurt Straub von den Pflegeeltern mehr oder weniger in deren pflegefamiliäres System integriert wurden, werden diese hierbei als eine Konstellation verhandelt.

Handlungsmöglichkeiten (Ausbildungsplatz, angebotene Weiterbildungsmöglichkeiten während seiner gesamten Haftzeit, Freigang aus dem Gefängnis und Anstellung als Installateur, Beziehung mit Ingrid Kramer, welche von ihm mit Franziska schwanger wird, Vaterschaft), die er aber nicht für sich nutzen konnte. Er blieb in seinem Suchtsystem gefangen, welches ihm keinen Raum für neue Handlungsorientierungen ließ. Erst nach seiner letzten Haftentlassung zeigte sich eine Änderung in Bezug auf sein Abhängigkeitsverhalten, indem er an einem Substitutionsprogramm teilnahm, um vom Heroin loszukommen und damit der Gefahr entgegenzuwirken, erneut straffällig und inhaftiert zu werden. Letztendlich lag seine Motivation, sich von seiner Sucht und dem dazugehörigen Suchtmilieu zu befreien, vor allem in seinem fortgeschrittenen Alter sowie seinem desolaten Gesundheitszustand begründet. Insgesamt zeigt die Analyse, dass Kurt Straub in seinem Lebensverlauf kaum bio-grafische Handlungs- oder Wandlungsprozesse aufweist.

Lena Hoffmann wiederum geriet aufgrund ihrer Leitorientierung, welche in der Suche nach Anerkennung und Zugehörigkeit gründet, in ein Abhängigkeitsverhältnis zu ihrem jeweiligen Partner. Dies führte sie in eine Gewalt- sowie Suchtspirale. Ein Ausbruch aus dieser Spirale gelang ihr, als die Situationen für sie insoweit eskalierten, dass sie ihr Kind vor der Gewalttätigkeit seines Vaters schützen musste oder ihr zweiter Ehemann sie aus der gemeinsamen Wohnung hinauswarf. Im geführten Interview bagatellisiert Lena Hoffmann die Episoden ihres erlittenen Leides und stellt diese emotionslos dar. Einerseits kann davon ausgegangen werden, dass sie sich damit vor einer emotionalen Überflutung schützt. Andererseits muss berücksichtigt werden, dass Lena Hoffmann aus einem Familiensystem stammt, in dem es »normal« ist, dass die Frau bis zu einer gewissen Grenze Gewalt akzeptiert und annimmt. So empfindet Lena Hoffmann ihre Situation auch ein Stück weit als Normalität. Als Rollenvorbild für das Durchbrechen ihrer Gewaltspirale fungierte wiederum ihre Großmutter, welche ebenfalls Gewalthandlungen ihres Ehemannes ausgesetzt war. Hierbei griff Lena Hoffmann bei der Flucht vor ihrem ersten Ehemann in ihrer Handlungsorientierung auf das Modell ihrer Großmutter

zurück, indem sie wie diese die Flucht ins Frauenhaus als Lösungsorientierung nutzt. Dadurch konnte sie sich von Kristians Vater befreien, wobei sie die Gewalthandlungen in diesem Zuge beim Regierungspräsidium meldete und sich von ihm scheiden ließ. Trotz des hierbei vollzogenen Wandlungsprozesses zeichnete sich bei Lena Hoffmann ein erneutes Verlaufskurvenpotenzial ab, da sie sich unzufrieden (sieht sich ihrer Jugend beraubt), psychisch instabil und mit Kristian überfordert fühlte. Aufgrund dessen suchte sie wiederum Halt bei Leuten die ihr keine Hilfe boten und in der Selbstmedikation (erst Alkoholkonsum später Drogen). Aufgrund ihrer Suchtproblematik und psychischen Verfassung gab sie Kristian an das Jugendamt ab. So war das Suchtverhalten von Lena Hoffmann wie auch von Kurt Straub – in das sie sich beide flüchteten und damit Verantwortung abgaben – Auslöser für die Fremd-unterbringung ihrer Kinder.

Im Gegensatz zu Kurt Straub versuchte Lena Hoffmann gegen ihre Suchtmittelabhängigkeit anzukämpfen, indem sie sich Hilfe in einer stationären Therapie suchte. Die Motivation für den Wunsch auf Gesundung lag bei ihr insbesondere in der Hoffnung, ihren Sohn wieder zurückzubekommen. So schaffte sie es letztendlich auch, symptomfrei aus der Klinik entlassen zu werden. Kurze Zeit danach fiel Lena Hoffmann aber wieder in ihre ursprüngliche Leitorientierung zurück, indem sie erneut Anerkennung und Zugehörigkeit in einer Beziehung suchte, welche sie in Gewalt und Abhängigkeit führte. Diese in der Analyse ermittelte Verlaufskurve wurde nicht durch ein aktives Handlungsschema ihrerseits durchbrochen, sondern durch die Initiative ihres zweiten Ehemannes, welcher sie verprügelte und von zuhause rauswarf. Im Zuge dessen erlebte Lena Hoffmann Hilfe durch einen Freund, den sie in der Notunterkunft wieder traf und der mittlerweile ihr Partner ist. Mit Hilfe von ihm als unterstützendes Modell schaffte sie es letztendlich sich von ihrem zweiten Ehemann scheiden zu lassen, gesundheitlich stabil und suchtfrei zu bleiben sowie erfolgreich eine Umschulung zur Bürokauffrau zu bestehen. Auch Kurt Straub konnte letztendlich nach seiner letzten Haftentlassung Hilfe annehmen, um sich dadurch von seiner Abhängigkeit zu befreien.

Da Lena Hoffmann sich von ihrer Familie im Stich gelassen fühlte, brach sie für sich und Kristian den Kontakt ab. Im Gegensatz dazu näherte sie sich Kristians Pflegemutter an, indem sie diese sogar in Bezug auf Kristian um Hilfe bitten wollte. Andererseits boykottiert sie die von den Pflegeeltern geltenden Normen und Regeln in ihrem Erziehungsverhalten, da sie diese befremden und sie diese im Umgang mit ihm nicht akzeptiert. Genauso befremdlich wirkt aber auch Kristian auf sie. Zwar ähnelt er ihr in seinem äußeren Erscheinungsbild, ist ihr aber in seinen Verhaltens- und Umgangsweisen fremd geworden (siehe 8.3.2.2. Wahrgenommene Veränderungen von Kristian durch seine leibliche Mutter). Hinzu kommt, dass der Beziehungsaufbau zu Kristian nicht problemlos vonstattengeht, da er ihr gegenüber desinteressierte Verhaltensweisen zeigt und es ihr schwerfällt, ihre dadurch hervorgerufenen Affekte zu regulieren. So gerät Lena Hoffmann immer wieder in Gefahr, in ihre alten Lösungsstrategien zurückzufallen, indem sie sich nicht dem Problem stellt und nach Lösungsalternativen sucht, sondern mit einem Beziehungsabbruch die Konfrontation und die damit verbundene Auseinandersetzung mit dem Konflikt vermeidet (u. a. Negierung ihrer leiblichen Mutter, Abbruch ihrer Ausbildung, Weggabe von Kristian in eine Pflegefamilie trotz Handlungsalternativen usw.) und die Schuld an bestehenden Konflikten anderen zuschreibt (Schuldabwehr).

Wie Lena Hoffmann bei Kristian, erkennt Kurt Straub bei Franziska inkorporierte Anteile der Pflegeeltern, wodurch ihm seine Tochter fremd geworden ist, da er sich oder ihre leibliche Mutter nicht mehr in ihr erkennt (siehe 8.2.2.2. Wahrgenommene Veränderungen von Franziska durch ihren leiblichen Vater). Diesbezüglich empfindet er eine Heimunterbringung auch besser, da die Kinder sich dort nicht so verändern würden (NFT: 1451-1454). Andererseits erkennt er die Leistungen der Pflegeeltern an, wobei er sich nicht in die Erziehung und sonstige Belange, die Franziska betreffen, einmisch. Einerseits sieht er sich dazu nicht berechtigt, andererseits fühlt er sich auch nicht in der Lage, Verantwortung für seine Tochter zu übernehmen, und sich um sie zu kümmern. Auffallend ist, dass Kurt Straub sowie Lena Hoffmann versuchen,

die Weggabe ihrer Kinder in eine Pflegefamilie mit ihren konfliktreichen Lebensereignissen und ihrer daraus begründeten Lebenssituation zu rechtfertigen.

Insgesamt weisen Lena Hoffmann wie auch Kurt Straub schwierige familiäre Bedingungen und Brüche auf. Hierbei zeigt sich bei Kurt Straub neben familiären Beziehungsabbrüchen (Tod des leiblichen Vaters sowie der jeweiligen Stiefväter, durch den Hausbrand bedingte häufige Umzüge sowie eine kurzzeitige Fremdunterbringung) ein überfordertes familiäres System (siehe 8.2.2.1.) mit inkonsequentem und vernachlässigendem Erziehungsverhalten, mitunter aufgrund der großen Kinderanzahl. Durch den rekonstruierten familiär erworbenen Bildungshabitus weist Kurt Straub eine bildungsferne und distanzierte Haltung gegenüber der Schule auf, was zu Passungsproblemen in Bezug auf den schulisch geforderten Bildungshabitus (u. a. Unterordnung, Fleißbereitschaft usw.) führte. Hierbei fühlte sich Kurt Straub in der Schule hilflos und gedemütigt, was sich bei ihm wiederum in oppositionellen Verhaltensweisen widerspiegelte. Diese führten letztendlich zu einem frühen Bildungsabbruch in seiner schulischen Laufbahn. So weist Kurt Straub weder formale noch non-formale Bildungsaspiration auf und zeigt auch nach seinem Schulausschluss keine weiteren Bildungsbestrebungen. Diesbezüglich ist er auch nicht bereit, schulische Hilfestellung anzunehmen, da er diese für sich als Abwertung seiner Persönlichkeit sieht. Zwar begann er durch die Unterstützung und Hartnäckigkeit seiner Schwester eine Ausbildung zum Gas- und Wasser-Installateur, wurde aber kurz vor seiner Gesellenprüfung aufgrund seiner Fehlzeiten, welche seinem Drogenkonsum geschuldet waren sowie seiner boykottierenden Arbeitshaltung, entlassen. Dadurch kann rekonstruiert werden, dass Kurt Straub weder in seiner schulischen Laufbahn noch bei seiner Ausbildung ein Bildungsinteresse zeigte, sondern in beiden Fällen eher bestrebt war, aus dem jeweiligen institutionalisierten Rahmen entlassen zu werden. Untermuert wird diese Annahme dadurch, dass Kurt Straub auch während seines gesamten Gefängnisaufenthaltes keinerlei Bestrebungen aufwies, die dort angebotenen Bildungsmöglichkeiten für sich zu nutzen. Hierbei zeigt

sich, dass Kurt Straub Bildung und Qualifikation keinen hohen Wert zuschreibt, weder in der praktischen noch theoretischen Aneignung, zumal er familiär auch nicht die Möglichkeit hatte, dort diese Wertorientierung zu erwerben. Das Gleiche zeigt sich in seinem Desinteresse für non-formale Bildungsbestrebungen. Hierbei setzt er sich lieber über gesellschaftliche Regeln hinweg, indem er z. B. ohne Fahrerlaubnis Auto fährt, anstatt diese Qualifikation für sich zu erwerben. Dies verdeutlicht, dass Kurt Straub gesellschaftliche Normen und Regeln nicht akzeptieren und übernehmen möchte (oder kann). So will er lieber nach seinen Regeln spielen und über seinen Tagesablauf selbst entscheiden, sprich unabhängig sein in seinem konsumierenden, grenzen- und strukturlosen Suchtverhalten, in dem er gefangen ist. Im Zuge dessen rebelliert er gegen Autoritäten, womit er wiederum sein Selbst schützt. Er kann keine Hilfestellungen annehmen, welche ihm richtungsweisende Handlungsorientierungen- und Alternativen zeigen, zumal der Grundstock dafür nicht gelegt wurde (siehe 8.2.2.1. Familiärer Rahmen als Sozialisationsort). Stattdessen wählt Kurt Straub einen Platz am Rand der Gesellschaft, indem er sich in das Suchtmilieu und die damit verbundene Kriminalität begibt. In der Analyse des biografischen Verlaufs als Lern- und Verarbeitungsstrategie zeigt sich die Vermeidung von Arbeitsanforderungen oder regelverletzende und aufbegehrende Verhaltensweisen, welche sich erst gegen das Bildungssystem und später gegen gesellschaftliche Normen und Regeln richtet. Andererseits kann seine Suchtmittelabhängigkeit auch als passive Fluchtmöglichkeit (»Weltflucht«) und somit als eine von ihm gewählte Verarbeitungsstrategie gesehen werden.

Lena Hoffmann erlebte ihren ersten Bruch, als sie mit zehn Monaten im deprivierten Zustand ihren leiblichen Eltern weggenommen wird. Erst im Alter von neun Jahren erfuhr sie im Rahmen des Kommunionunterrichtes, dass sie von ihrem Großvater und dessen Frau adoptiert wurde. Sie wuchs zusammen mit den fünf leiblichen Kindern ihrer Großeltern auf. Da ihr Großvater häufig gewalttätig wurde, trennte sich ihre Adoptivmutter von ihm und floh mit ihr zusammen ins Frauenhaus. Zu diesem Zeitpunkt begann sie sich nach ihren leiblichen Eltern zu sehnen. Dass sie ihre leibliche Mutter ausfindig

machte und aufsuchte, kann als aktives Handlungsschema rekonstruiert werden. Hierbei musste sie aber erkennen, dass ihre Mutter kein Interesse an ihr zeigte. Von ihrem Großvater wurde sie kurz vor seinem Suizid attackiert und verbal abgewertet. Durch den Tod ihrer Großmutter verlor sie eine wichtige Bezugsperson, andererseits erfuhr sie anhand ihrer hinterlassenen Unterlagen den Aufenthaltsort ihres leiblichen Vaters. Wie bei ihrer leiblichen Mutter blieb sie nicht passiv, sondern nahm Kontakt zu ihm auf. Aufgrund der gebotenen Umstände konnte Lena Hoffmann keine tiefgreifende Beziehung zu ihrem Vater aufbauen. Trotzdem empfand sie den Kontakt zu ihm hilfreich, da er ihr Informationen über die familiäre Situation ihrer Herkunftsfamilie gab, welche sie weder von ihren Adoptiveltern noch von ihrer leiblichen Mutter erhielt. So zeigt sich, dass sie sein Modell für sich nutzte, indem sie Kristian über seinen Vater und dessen Familie »*kindgerecht*« informierte.

Wie Kurt Straub machte Lena Hoffmann zu Beginn ihrer Schulzeit Ausgrenzungserfahrungen. Anders als Kurt Straub evaluiert sie ihren schulischen Verlauf jedoch als positiv, zumal sie sich gegen ihre Peiniger zur Wehr setzen konnte und dadurch Ruhe einkehrte. Sie zeigte Bildungsaspiration, indem sie auf die Realschule ging und damit einen höheren Bildungsweg für sich wählte. Im Gegensatz zu Kurt Straub erkannte sie ihre schulischen Defizite und wechselte auf die Hauptschule, um der durch die familiäre Krise entstandenen schulischen Überforderung, entgegenzuwirken, wodurch sie letztendlich einen guten und unter den gegebenen Bedingungen auch machbaren Hauptschulabschluss erhielt (siehe 8.3.4.3. Biografische Lern- und Verarbeitungsstrategien). Letztendlich begnügte sie sich mit dem Hauptschulabschluss, indem sie keinerlei Interesse auf einen höheren Bildungsabschluss, sprich dem Nachholen des Realschulabschlusses zeigte. Dies entspricht wiederum dem rekonstruierten familiär erworbenen Bildungshabitus der Bildungsnotwendigkeiten. Stattdessen begann sie eine Ausbildung. Wie Kurt Straub brach sie die Ausbildung vor dem Abschluss ab, da es wie bei ihm Probleme mit dem Chef gab und sie das dortige Zuendeführen ihrer Ausbildung vermied. Stattdessen gab Lena Hoffmann vor ihrer Ausbildung ihrer neuen Partnerschaft den Vorzug,

während Kurt Straub sein Suchtverhalten seiner Ausbildung vorzog. Letztendlich begab sich Lena Hoffmann in eine partnerschaftliche Abhängigkeit, aus der sie sich kaum noch befreien konnte. Hierbei wird erkennbar, dass sie sich nur in einer Partnerschaft bestätigt fühlte und dafür auch Gewalt und Fremdbestimmung in Kauf nahm. Dabei orientierte sie sich an den jeweiligen Lebensgewohnheiten der jeweiligen Partner oder Freunde. So schaffte sie es mit der Hilfe ihres neuen Partners, sich aus ihrer Gewalt- und Suchtspirale zu lösen. Auch gelang es Lena Hoffmann mit dessen Unterstützung eine Umschulung zur Bürokauffrau zu absolvieren. Hierbei zeigte sich ein Bildungsinteresse, indem sie mit Hilfe von angebotenen Weiterbildungsmöglichkeiten ihren vorherigen Bildungsabbruch reparierte und ihrer absolvierten Ausbildung einen hohen Wert zuschreibt. Dies zeigt einen deutlichen Unterschied zu Kurt Straub auf, der Bildungsangebote (z. B. im Gefängnis) für sich nicht nutzte.

Im Vergleich zu Kurt Straub hat Lena Hoffmann wiederum das Ziel, sich ihrem Sohn anzunähern und eine Beziehung zu ihm aufzubauen. Hierbei kann sie mittlerweile Kristians Pflegemutter akzeptieren, da sie erkennt, dass diese ihren Sohn unterstützt und auch nicht versucht, ihn ihr vorzuenthalten. Des Weiteren wurde ihr bewusst, dass es Kristian nicht guttut, dass sie und ihre Familie ständig seinen Aufenthalt in der Pflegefamilie in Frage stellen. Auf der anderen Seite vermied Lena Hoffmann davor häufig den Kontakt zu Kristian, da sie die Weggabe ihres Sohnes und ihr damit verbundenes schlechtes Gewissen ihm gegenüber zu sehr schmerzte und überforderte.

9. Fallkonfiguration III: Pflegekinder

9.1. Individueller Bildungshabitus der Pflegekinder Franziska und Kristian

Um der Frage nachzugehen, welche habituellen Transformations- sprich Transmissionsprozesse Pflegeeltern bei ihren Pflegekindern in Gang setzen können und in wieweit »(...) noch der Stempel der Herkunftsfamilie in Form vielfältiger Anlehnungs- und Abgrenzungsbeziehungen aufgedrückt ist« (Müller 1990: 59), wurden anhand von narrativen Interviews biografische Prozessstrukturen und der Bildungshabitus des jeweiligen Pflegeelternanteils sowie des jeweiligen Herkunftselternanteils analysiert, um die daraus begründeten Transmissions- oder Transformationsprozesse von biografischen Lern- und Bildungsprozessen bei Franziska und Kristian zu eruieren. Hierbei dienten narrative Interviews, welche die Pflegekinder nach ihrer bisherigen Lebensgeschichte befragten, um anhand ihrer Prozessstrukturen ihren jeweiligen Bildungshabitus eruieren zu können. Neben ihrem subjektiven Erleben wurden noch zusätzlich relevante Teile aus den narrativen Interviews der Pflegeeltern sowie des leiblichen Elternanteils hinzugezogen (siehe hierzu 9.2.4. und 9.3.4. Bildungshabitus – Weitere bildungsrelevante Dispositionen und Ressourcen).

9.2. Fallanalyse vom Pflegekind Franziska

Die Darstellung der Fallanalyse von Franziska lehnt sich am Aufbau der vorangegangenen Fallanalysen an.

9.2.1. Biografisches Kurzportrait von Franziska

Franziska wird 1995 geboren. Aufgrund der Drogenproblematik ihres Vaters und seiner daraus anstehenden Inhaftierung sowie der psychiatrischen Erkrankung ihrer Mutter, wird Franziska im Alter von zweieinhalb Jahren in einer Pflegefamilie untergebracht. Sie besucht mit drei Jahren den Kindergarten und wird erst mit sieben Jahren eingeschult. Als Franziska die vierte Klasse besucht, stirbt ihre Mutter aufgrund eines Suizides. Zu dieser Zeit wird Kristian als Pflegesohn in die Familie aufgenommen, wobei Franziska bemusst wird, dass ihre »Pflegefamilie« sich von anderen Familien unterscheidet, was sie sehr belastet, da sie diesbezüglich Scham empfindet. Trotz Realschulempfehlung wechselt sie von der Grundschule auf die Hauptschule, da aufgrund des Todes ihrer Mutter ihre schulischen Leistungen fallen. Nach zwei Jahren wechselt sie mit zwei Freundinnen, mit denen sie zusammen in einer Klasse war, auf die Realschule. Dort absolviert sie mit der Unterstützung ihres damaligen Klassenlehrers sowie der leiblichen Tochter ihres Pflegevaters einen guten Realschulabschluss. Danach besucht sie ein sozialwissenschaftliches Gymnasium. Dieses bricht sie aber innerhalb des Schuljahres wieder ab, da sie sich aufgrund ihrer außerschulischen Aktivitäten (u. a. Musikverein) überfordert fühlt, aber auch nicht mehr bereit ist, die Schule vor ihre individuellen Interessen zu stellen. Um keine Lücken in ihrem Lebenslauf zu riskieren, verlässt sie die Schule erst, als sie zur Überbrückung an einem »Engagiert Plus« im Diakoniekrankenhaus teilnehmen kann, welches sie zum Zeitpunkt des Interviews noch besucht. Parallel dazu macht sie sich Gedanken über ihre weitere Zukunftsorientierung.

9.2.1.1. Einführende Bemerkungen

Franziska war die Erste, welche in der Pflegefamilie interviewt wurde. Zum Zeitpunkt des Interviews war Franziska 17/10 Jahre alt. Das Interview fand alleine im Wohnzimmer statt, um Franziskas Sicherheit und Wohlbefinden zu gewährleisten. Zuerst nahm mich die Pflegemutter in Empfang, und wir stellten uns gegenseitig vor. Dann wurde ich von der Pflgetochter sowie vom Pflegesohn freundlich begrüßt. Mir wurde Kaffee und Kuchen angeboten und am Kaffeetisch konnten die ersten Verunsicherungen und Ängste abgebaut

werden (Erklärungs- und Aushandlungsphase). Der Erzählimpuls des Interviews richtete sich auf Franziskas gesamte Lebensgeschichte, worauf sich eine Geschichte entwickelte, in der zwei Erzähllinien zentral waren: Ihre Herkunfts- und Pflegefamilie, sowie Franziskas Bildungsorientierung und deren Verlauf.

9.2.2. Analytische Abstraktion

Im folgenden Abschnitt werden die Prozessstrukturen in Franziskas biografischem Verlauf herausgearbeitet.

9.2.2.1. Familiärer Rahmen als Sozialisationsort

Familiäre Trennungs- und Verlusterlebnisse / neue Möglichkeitsräume durch Aufnahme in Pflegefamilie:

Eingangsnarration

F.: //O. K.// G_U_T, A_H_M, wo soll ich denn anfangen? (holt tief Luft) (schmunzelnd bis*) Am besten ganz von Anfang*, ALSO (.) ich B_I_N mit ZWEIFEINHALB in die Pflegefamilie GEKOMMEN (.) / und // hab< davor eben bei meiner MUTTER und bei meinem VATER im Prinzip GEWOHNT (tiefes Einatmen).« [11-15]

Franziska beginnt die Erzählung über ihr Leben im Kleinkindalter mit dem Umzug von ihrer leiblichen Familie zu ihrer Pflegefamilie. Dieser frühe Wandel ihrer familiären Bezüge wird von Franziska als von außen verursacht dargestellt (»... er musste wegen DROGEN ins GEFÄNGNIS ...«) [16]. Da Franziskas Vater aufgrund seiner Drogendelikttes ins Gefängnis musste, suchte er nach einer Möglichkeit, seine Tochter außerfamiliär gut unterbringen zu können. Diese fand er durch den Kontakt zur angehenden Sozialarbeiterin Nicole Schmied [16-17]. Da sich ihr Vater »VORSTELLEN« konnte, Franziska dort

unterzubringen, ist sie »*eben so bei denen GELANDET*« [28-29], wobei sie in der Anfangsphase zeitweise auch bei ihren Großeltern wohnte [43-46].

Der plötzliche Umzug in die Pflegefamilie wird von Franziska als familiärer Bruch erlebt, wobei sie diese Situation als nicht »*S-O SUPEREINEFACH am ANFANG*« [42-43], sondern als »*relativ SCHWIERIG*« evaluiert und sie sich beim Anschauen von Fotos aus dieser Zeit als »*relativ TRAUERIG*« einschätzt [47-50]. Obwohl diese Zeit von Franziska als Schicksalsschlag erlebt wird, mit dem sie auch aufgrund ihres Alters nicht aktiv und selbstbestimmt gestaltend, sondern nur reaktiv umgehen kann, enthält dieser familiäre Bruch auch Handlungspotentiale für Franziska. Dadurch, dass ihr Vater aktiv nach einer geeigneten Unterbringungsmöglichkeit für seine Tochter suchte, und er eine fürsorgliche Pflegefamilie fand, mit der er einverstanden war, kann dies als eine positive Anbahnung des Pflegeverhältnisses und als Chance auf neue Möglichkeitsräume für Franziska betrachtet werden. Erkennbar wird dies auch daran, dass Franziska einen Umzug der Pflegefamilie am Ende ihrer Erzählung im Rahmen einer Koda benennt: »*D_A_N_N (.) sind WIR (4) HIERHER GEZOGEN.*« [50-51] und mit dem betonten »*WIR*« sich und ihre Pflegefamilie meint. Dies deutet auf eine positive Identifikation von Franziska mit ihrer Pflegefamilie hin bzw. darauf, dass sie sich als Teil dieser Familie fühlt.

Dieses Zugehörigkeitsgefühl zeigt sich ebenfalls, als ihre Mutter an einer selbst zugeführten Tablettenüberdosis starb, als Franziska »*zehn Jahre alt*« war [74-76]. Diesbezüglich erklärt Franziska, dass sie »*dann (.) schon auf jeden Fall traurig un< alles (war), aber (...) nich so's Gefühl (hatte), dass (ihre) MUTTER jetzt gestorben is<, weil sie einfach nich< so richtig den (...) mütterlichen Platz eingenommen hat.*« [192-194]. Franziska sieht in ihrer leiblichen Mutter »*eber so was wie `ne Tante*« [190-191], kann ihren Tod auch »*nich< so GANZ einordnen*« [197-198] und bewertet diesen dadurch als »*komisch*« [199]. An dieser Stelle wird deutlich, dass die leibliche Mutter für Franziska nicht die eigentliche Mutter darstellt. Hierbei steht das Wort Tante häufig für eine familiäre Verbindung, die nicht immer sehr eng sein muss und nicht den Anspruch einer Mutter erfüllt. Andererseits

vermeidet Franziska es, den Suizid ihrer Mutter explizit zu benennen, was wiederum als Vermeidung und die distanzierte Haltung zu ihr als Verarbeitungsstrategie gewertet werden kann.

Weiterhin erzählt Franziska, dass sie zunächst trotz Realschulempfehlung die Hauptschule besucht hat und nach zwei Jahren auf die Realschule gewechselt ist, wo sie dann einen ganz guten Realschulabschluss gemacht hat [81-83]. Inhaltlich entfernt sie sich sehr schnell vom Tod der Mutter, wobei sich dieser Sprung formalsprachlich nicht ausmachen lässt. Es lässt sich beispielsweise keine längere Pause, kein Satzabbruch und kein Ringen nach Worten finden. Dies lässt den inhaltlichen Sprung bzw. Bruch noch extremer erscheinen, da Brüche typischerweise durch formale Marker angezeigt werden. Franziska beschreibt den Tod ihrer leiblichen Mutter nicht näher, erzählt diesen also nicht als negative Fallkurve, in welcher sie durch von außen gesteuerte Einflüsse einen Verlust der Handlungsorientierung und -kontrolle erlitten hat, sondern wechselt sofort zum institutionellen Ablaufmuster.

9.2.2.2. *Bildungsverläufe und Prozesse*

Franziska erzählt, dass ihr »*kleiner BRUDER*« in die Pflegefamilie kam und sie den Kindergarten und die Grundschule besucht hat [52-53]. Ihr Übergang vom Kindergarten zur Grundschule erfolgte nach Aussage von Franziska »*auch n Jahr später*« [204-205]. Das daraus interpretierte institutionelle Ablaufmuster begründet sie insofern, dass sie noch länger »*Zeit zum Spielen gebraucht (hat)*.« [205-206]. Trotzdem steht sie der Kindergartenverlängerung ambivalent gegenüber. Einerseits beurteilt sie diese als »*oh Gott, des war ganz schlimm*« [209] und spricht von einer damaligen Freundin, die jünger und trotzdem eine Klasse über ihr war [vgl. 207-208]. Andererseits war sie noch ein weiteres Kindergartenjahr mit ihrer damals besten Freundin zusammen [209-210] und konnte »*einfach noch'n bisschen Kind sein*.« [215-216]. Das heißt, Franziska spielt das verlängerte Kindergartenjahr auf der einen Seite herunter, einfach weil sie noch ein bisschen länger spielen konnte. Auf der anderen Seite war ihr zum ersten Mal bewusst, dass sie im Vergleich zu ihren Freundinnen »*anders*« ist.

Franziskas ambivalente Haltung dazu lässt sich damit erklären, dass sie damals aktiv keinen entscheidenden Beitrag für die Vermeidung der einjährigen Kindergartenverlängerung leisten konnte.

Hierbei werden die Kindergartenzeit und die ersten Grundschuljahre von Franziska als problemlos [53-54] beschrieben, indem sie in Bezug auf ihre Grundschulzeit erklärt, dass »des auch alles so (.) überhaupt kein THEMA« [54-55] war. Dabei geht sie aber nicht genauer darauf ein, was sie mit »des« meint. Es kann aber davon ausgegangen werden, dass sie damit ihre Situation als Pflegekind meint. Indem sie erklärt: »... es wussten halt auch noch alle so'n bisschen Bescheid (..)« [56] zeigt, dass für Franziska die Pflegekind-Tatsache zu dieser Zeit irrelevant war, was darauf schließen lässt, dass in ihrem sozialen Umfeld nicht darüber gesprochen wurde. Diesbezüglich ist anzunehmen, dass es von Seiten des Umfeldes als nicht relevant oder wichtig beurteilt wurde. Problematisch empfindet Franziska die Situation, ein Pflegekind zu sein erst, als sie kurz darauf erzählt, dass sie im Übergang in die weiterführende Schule auch gerne so eine Familie wie ihre Mitschüler und Mitschülerinnen gehabt hätte und dies ab diesem Zeitpunkt einen Wendepunkt für sie darstellt. Der Bezug liegt hierbei auf der für Franziska wichtigen Begebenheit des Geschichtenerzählens:

Geschichten erzählen

F.: Ahm ja, später war< s dann so, ich glaub (..) Ende VIERTER Klasse, Anf/ fünf, Anfang fünfter SO, grad< da wo man dann halt auch der WECHSEL in/ von der Schule WAR, da war< s dann auch immer so <n bisschen so< s PROBLEM, wo ich dann MHM J_A SO (.) auch GERN so die FAMILIE gehabt hätte, wie alle sie gehabt hätten (..) U_N_D AHM ja dann auch angefang/ hab (lachen bis) irgendwelche Geschichten zu erzählen*. [57-63]*

Hier zeigt sich, dass für Franziska die Situation als Pflegekind, in welche sie durch äußere Einflüsse bzw. Bedingungen »hineingeraten« ist, auf einmal eine

Belastung bzw. eine Schwierigkeit darstellt. Um mit dieser umgehen zu können, fängt sie an, »*irgendwelche Geschichten zu erzählen*«, um sich und ihre(Pflege-)Familie nach außen als »*normal*« darzustellen. Diese beinhalten die Normalitätsvorstellung von Franziska, dass Kinder (wie z. B. ihr Pflegebruder) nicht einfach in einer Familie erscheinen, sondern hineingeboren werden müssen. Da diese Normalität aufgrund des Lebens in einer Pflegefamilie für sie nicht existiert, erzählte sie ihrer Umwelt von einer vermeintlichen Schwangerschaft ihrer Pflegemutter [66-67], um sich und ihre Pflegefamilie nach außen als »*normal*« darzustellen. So versucht Franziska durch Geschichtenerzählen, dieses Anderssein auszugleichen, was hierbei im Nachhinein als ein erster Versuch einer aktiven Gestaltung von Entwicklungsprozessen gesehen werden kann.

Trotzdem wird das »*(lachen bis*) irgendwelche Geschichten zu erzählen**« [62-63] von Franziska im Nachhinein als misslungener Versuch zur Herstellung von Normalität gesehen, indem sie schmunzelnd beurteilt: »... *und da hab ich mich unendlich verstrickt in irgendwelches THEATER.*« [70-71], was sie im Rückblick selbst zum Lachen findet, zumal sie später auch keine Geschichten mehr erzählt, um normal zu wirken (»... *später habe ich des dann auch (..) so ganz gut (..) hinbekommen glaub ich.*«) [72-73].

Somit kann das Geschichtenerzählen von Franziska als Versuch eines selbstbestimmten aktiven Umgangs mit ihrem eigenen Leben interpretiert werden, wobei darin bei Franziska ein Wandel vom reaktiven Erleiden hin zum aktiven, selbstbestimmten Gestalten deutlich wird.

Direkt danach erzählt Franziska, dass ihre leibliche Mutter starb, als sie zehn Jahre alt war:

Tod der Mutter / Schulübergang auf die Hauptschule

F.: *U_N_D als ich in der DRITTEN oder VIERTEN Klasse, ich weiß nicht, als ich zehn Jahre alt war, hat meine Mutter dann TABLETTEN GENOMMEN (..), zu VIELE U_N_D ist dann auch schnell EINGESCHLAFEN MH (.) U_N_D ahm ja, ich hat damals REALSCHULEMPFEHLUNG, bin aber dann trotzdem auf die Hauptschule GEGANGEN, weil ich Ahm ja,*

weil meine Leistungen wohl ziemlich abgesackt sind (.) U_N_D (...) J_A (..) DANN nach zwei JAHREN (.), also das lief alles ganz gut DA, da hab ich dann auf die Realschule GEWECHSELT. [73-81]

Der Tod der Mutter war höchstwahrscheinlich ein Suizid, was Franziska nicht explizit benennt, aber indirekt offenbart, indem sie erzählt, dass ihre Mutter »TABLETTEN GENOMMEN (bat) (.), zu VIELE U_N_D ist dann auch schnell EINGESCHLAFEN.« An dieser Stelle wird bei Franziska ein extremer Themen- und Emotionswechsel deutlich, indem sie vom Geschichtenerzählen plötzlich auf den Tod der Mutter zu sprechen kommt. Dieser Schicksalsschlag, welcher für Franziska ein erneutes reaktives Erleiden(müssen) nach sich zieht, verweist auf einen erneuten Bruch in Franziskas Biografie. Danach schließt sich ein großer inhaltlicher Sprung an, indem Franziska erzählt, dass ihre Mutter »dann auch schnell EINGESCHLAFEN (ist) MH (.) U_N_D ahm ja, ich hat damals REALSCHULEMPFEHLUNG.« Hierbei vollzieht sie noch einmal einen extremen Themenwechsel – vom Tod der Mutter zur Realschulempfehlung. Bezüglich des Schulübergangs erzählt Franziska von ihrem Wechsel auf die Hauptschule trotz Realschulempfehlung. Zeitgleich ist der Tod der leiblichen Mutter anzusiedeln und ihre damit verbundenen absinkenden Leistungen. Inhaltlich entfernt sie sich sehr schnell vom Tod der Mutter, wobei sich dieser Sprung formalsprachlich nicht ausmachen lässt, was ihren inhaltlichen Sprung bzw. Bruch noch extremer erscheinen lässt. So beschreibt Franziska den Tod ihrer leiblichen Mutter auch nicht näher, wodurch sie ihre diesbezüglich gezeigte Vermeidung schützt, sich nicht von ihrem Verlust übermannen zu lassen. Bezüglich ihrer Hinwendung zum Thema Schule kommt ihre Orientierung an institutionellen Normalitätsmustern zum Vorschein, welches darauf hindeutet, dass Franziska sich von den erlebten Schicksalsschlägen nicht unterkriegen lassen will und wiederholt darum kämpft, ihr Leben aktiv handelnd zu gestalten. So erklärt sie diesbezüglich auch selbst, dass sie über ihre leibliche Mutter nicht viel spricht und diese Thematik verdrängt (»... ich verdräng alles S_O relativ und so ja, ja is nich schlimm un alles in n Hintergrund un

weg schieben und (holt laut Luft) SO (.) des (...) JA, n/nich so, so nah an mich ran kommen lassen.«) [vgl. 313-314; 319-323]. Andererseits widerspricht der Suizid ihrer Mutter auch Franziskas »Normalitätsbestrebungen«, was wiederum ihr diesbezügliches Verdrängen und Nicht-darüber-reden-Wollen mitbegründet (Normalität herstellen als Verarbeitungsstrategie).

Weiterhin erzählt Franziska, dass während der Hauptschulzeit »alles ganz gut DA« [80] lief, weshalb sie nach zwei Jahren mit zwei Freundinnen auf die Realschule wechselte:

Schulwechsel von der Hauptschule auf die Realschule

F.: HM also, ich glaub< ich wär< niemals (.) von ganz alleine, von also, also auf, also äh, ich hatt< zwar schon immer so den (.) Wunsch klar auf die Realschule zu kommen, (..) A_B_E_R (5) ich glaub< ich wär nie auf die Idee gekommen alleine wirklich so, aber ich hab< damals mit zwei Freundinnen gewechselt, (..) die beide eigentlich vom Schnitt her schlechter war< n. [235-239]

Diesbezüglich lässt sich Franziskas schulischer Aufstieg als Wandlungsprozess im Anschluss an die durch den Tod der Mutter ausgelösten Leistungsprobleme verstehen. Für den Wechsel auf die Realschule ist ein eigener aktiver Antrieb von Seiten der Autobiografin klar ersichtlich. Franziska erzählt hierbei, dass sie »schon immer so den (.) Wunsch« hatte, die Realschule zu besuchen aber sie »niemals (.) von ganz alleine« solch einen Schritt gegangen wäre. Die beiden Freundinnen, mit denen sie gemeinsam wechselte, können somit als unterstützende Bedingungen gesehen werden. Sie initiieren den Wechsel, die Entscheidung und Handlung erfolgt allerdings letztlich durch die Biografieträgerin selbst.

Es erfolgt ein über die Realschulzeit insgesamt zu sehender positiver Schulverlauf, der für Franziska mit einem »ganz guten Realschulabschluss« [82-83] endet, wobei Franziska den Anfang in einer neuen Klasse als »relativ schwierig« beurteilt [252]. Da im Interview nicht ersichtlich wird, worauf sich Franziska mit dem Wort *schwierig* konkret bezieht, ist vermutlich die ganze Situation zu

verstehen. Das »relativ« könnte sich auf den »sehr tollen Klassenlehrer« [253] beziehen, der mit Franziska »neu in die Klasse« kam und sie bis zum Realschulabschluss begleitete [254-256]. Durch die positive Einstellung von Franziska gegenüber ihrem Lehrer relativiert sie ihre Schwierigkeiten beim Wechsel auf die Realschule und macht darüber hinaus deutlich, dass der Wechsel ohne den Klassenlehrer wesentlich schwieriger hätte sein können, zumal sie durch seine Person (*»immer so bisschen so der Klassenwater gewesen«*) [258] und durch die von ihm angebotenen Schulprojekte positive Impulse erhielt. Damit kann angenommen werden, dass der Klassenlehrer eine sozialisationsförderliche Rolle in der Schullaufbahn von Franziska einnahm. Diesbezüglich beschreibt Franziska, dass sie mit dem Lernen eigentlich Probleme hatte (*»... und mein Problem war ja einfach, dass ich mich nich äh auf meinen HINTERN setzen konnte.«*) [vgl. 266-267], was sie nicht auf den Lehrer bezieht und ihn dafür verantwortlich macht, sondern sich selbst. Hierbei stellt ihre große Schwester eine wichtige Unterstützung dar, da diese Franziska sehr beim Lernen für ihren Realschulabschluss half. Somit sieht Franziska ihren guten Realschulabschluss letztendlich in der Hilfe ihrer Schwester begründet:

Positiver Schulverlauf mit Hilfe sozialisationsfördernder signifikanter Dritter

F.: *Ab So gegen Ende der neunten Klasse, Anfang zehnte Klasse, was dann auch wirklich auf «n Realschulabschluss zuzuging, (..) ähm war« s auch wirklich meine große Schwester, die mir dann wirklich da in «n Hintern getreten hat, weil die is« halt wirklich S_E_H_R (...) die ist sehr konsequent un« wenn die sagt, die macht des jetzt, dann MACHT sie des jetzt auch. Des is so KRASS un« die hat so eine Ordnung un« die hat alles so (.) SUPER schön immer aufgeschri_E_B_E_N un« (.) (bolt laut Luft) hat sie dann immer ewig coole Lernzettel un dann kam se immer auch an, hat mir «n L_E_R_Nzettel geschrieben und heut« machste das und jenes [und Pipapo. [268-279]*

Die Schwester lieferte Anstöße und eröffnete Franziska neue Handlungsmöglichkeiten insofern, dass sie sich durch deren Hilfe beim eigentlich problembelasteten Lernen als handlungsfähig erfährt und ihr Lernprozess positiv verläuft. So habe die Schwester ihr, ihrer Meinung nach, sogar den »*Hintern gerettet, weil (..) der (Realschulabschluss) sonst nich gut geworden (wäre).*« [289-290]. Hierbei handelt es sich insofern um einen Wandlungsprozess, als die schulischen Schwierigkeiten durch den Anstoß der Schwester zu einem schulischen Erfolg wurden. Hierbei zeigt sich in ihrer Äußerung, dass sie ihrer Schwester sehr dankbar für ihre Hilfe ist und sie sehr wertschätzt. Darüber hinaus wird eine enge Beziehung zwischen den beiden und der familiäre Zusammenhalt innerhalb der Pflegefamilie deutlich. Im weiteren Verlauf erzählt Franziska, dass sie nach der Realschule auf ein Gymnasium wechselte:

Wechsel auf ein Gymnasium, motiviert durch Normalitätsbestrebungen

E: U_N_D hab< dann von der R_E-A_L_S_C_H_U_L_E aus, auch ein J_A eigentlich <n ganz guten Realschulabschluss GEMACHT, (..) hab< mich dann jetzt abm oder hatte mich damals auf die MERLAN-Schule beworben und für meine FSJ so (.) Diakoniekrankenhaus, wusste nicht so ganz was ich machen S_O_LL und (holt tief Luft) bei mir ham halt alle Schule gemacht und (..) dann habe ich (...) ja mich für die Schule ENTSCHIEDEN, dachte: (schmunzelnd bis) »Na ja mache ich mal ein bisschen nebenher so <n bisschen.«* Das war halt nicht so GANZ des (holt tief Luft), es dann halt nicht so gefruchtet HAT U_N< (4), ja dann hab ich (.) jetzt vor kurzem die Schule eben ABGEBROCHEN (..). [81-91]*

So bewirbt sich Franziska nach dem Realschulabschluss einerseits auf einem sozialwissenschaftlichen Gymnasium [111-112], andererseits auf ein »FSJ« im »Diakoniekrankenhaus«, da sie »nicht so ganz (wusste) was (sie) machen S_O_L_L.« [83-85]. Ihre Entscheidung für das Gymnasium begründet sie mit: »Bei mir ham halt alle Schule gemacht.« [85-86]. Mit »alle« [86] kommt zum Ausdruck, dass sich

viele Mitschüler und Mitschülerinnen nach dem Realschulabschluss für ein Gymnasium entschieden haben. In Franziskas Normalitätsvorstellung scheint es üblich zu sein, nach dem Realschulabschluss das Gymnasium zu besuchen, und sie sieht darin keine Besonderheit. So kann Franziskas diesbezügliche Motivation zum einen durch ihre Orientierung an Normalität erklärt werden, d. h. Franziska besucht das Gymnasium, weil sie danach strebt, das Gleiche wie alle Gleichaltrigen zu machen, also normal zu sein. Zum anderen ist es denkbar, dass Franziska aufgrund der engen Beziehung zu ihren Freundinnen auf das Gymnasium wechselt, um weiterhin Anschluss an die Gruppe zu haben. In beiden Fällen ist ihre Entscheidung sehr stark durch ihre Freundinnen bzw. Gleichaltrige motiviert (*»... habe ich halt auch mit ein paar Freundinnen usw. ausprobiert.«*) [112-113], welche Franziska dadurch neue Handlungsmöglichkeiten eröffneten. Somit kann man schließen, dass der Antrieb für ihren Gymnasialbesuch von außen erfolgt. Dennoch liegt ihrer Entscheidung eine aktive Handlung ihrerseits zugrunde, was sie auch betont: *»Dann habe ich (...) ja mich für die Schule ENTSCHIEDEN.«* [87] und trotz der aufgeführten Beweggründe, sich selbst aktiv zwischen zwei Möglichkeiten (Gymnasium oder FSJ) entscheidet.

Daraufhin erzählt sie, dass sie das Gymnasium vor Kurzem abgebrochen hat [90-91]. Diesen Schulabbruch, so wird in ihren weiteren Erzählungen deutlich, führt Franziska ebenfalls auf eigene Handlungen zurück. Hierbei begründet sie diesen damit, dass sie *»nich wirklich viel für die Schule gemacht«* [119-120] hat. Franziska sieht als Grund ihre fehlende Motivation, etwas für die Schule zu tun. Andererseits berichtet sie, dass sie sich *»für ziemlich viel auch eingetragen«* [120-121] hat, wie Wirtschafts-AG, Mathe-Nachhilfe und zudem sehr gerne Musik macht und im Musikverein spielt [122-127]. Die genannten Hobbys und Beschäftigungen zieht Franziska jedoch *nicht* als von außen verursachte Gründe heran, durch welche sie sich zum Schulabbruch *»getrieben«* fühlt. Vielmehr betont sie, dass sie sich selbst dafür eingetragen hat, also aus eigener Intention heraus so vielen Beschäftigungen nachging, sie dann aber für die zeitliche (Über-)Belastung nicht mehr bereit war *»die Schule so in Schwerpunkt zu*

stellen« [135-136]. Aus Franziskas Sicht lässt sich demnach der Anspruch der Schule nicht mit ihrer persönlichen Einstellung vereinbaren. Das weist darauf hin, dass ihr im Vorfeld nicht unbedingt bewusst war, welchen Aufwand das Gymnasium für sie bedeutet, bzw. von ihr abverlangt, sie andererseits diesen hohen Aufwand aufgrund der Orientierung an ihren Freundinnen zunächst auf sich nimmt, aber letztendlich nicht mehr bereit ist, die Schule über ihre Interessen zu stellen. Aus dem Abbruch der Gymnasialen Oberstufe [90-91] kann ein weiteres biografisches Handlungsschema und ein Bruch im Bildungsverlauf rekonstruiert werden.

Selbstbestimmte Zukunftsplanung, die aufgrund ihrer normativen Wertvorstellung keine institutionellen Lücken aufweist: Franziskas Schulabbruch erfolgt zwar mitten im Schuljahr, aber erst nach sicherer Zusage von *Engagiert Plus* [142-143]. Man findet keine Erzählung, wie Franziska zu dem aktuellen Berufsübergangsarrangement, dem *Engagiert Plus* in einem Diakoniekrankenhaus, gekommen ist. Allerdings erzählt sie von ihren Zukunftsplänen. Hierbei möchte sie ein Freiwilliges Soziales Jahr in diesem Krankenhaus anschließen [139]. Das momentane Übergangsprogramm *Engagiert Plus* dient Franziska als zeitliche Überbrückung, denn ihrer Meinung nach kann man nicht einfach so die Schule abbrechen und womöglich Leerläufe im Lebenslauf riskieren [140-147]. Für sie scheint ein Schulabbruch keine normale Handlung zu sein, die in der Regel vollzogen wird. Deshalb ist sie sehr bemüht, den Übergang mit *Engagiert Plus* zu füllen, um Leerläufe im Lebenslauf zu vermeiden. Dies wird vor allem daran erkennbar, dass sie erst nach der sicheren Zusage des *Engagiert Plus* die Schule abbricht. Mit ihrer hierbei gezeigten Gewissenhaftigkeit möchte sie sich eventuell von dem Leben ihrer leiblichen Eltern distanzieren, welches in ihrer Vorstellung von Brüchen und einem *Nicht-Normalsein* geprägt ist/war.

Anhand von Franziskas Überlegungen bezüglich ihres zukünftigen Bildungsverlaufes kann festgestellt werden, dass sie in der sich aktuell befindenden Situation aktiv ihre berufliche Zukunft plant. Zwar ist sie in ihrer Berufswahl noch unschlüssig [NFT: 661-662], kann aber doch benennen und begründen, was ihr nicht gefällt (Beruf der Krankenschwester macht Spaß, ist

aber auch eintönig) [NFT: 952-953] und was sie sich beruflich wünscht (lieber mal stressig und die ganze Zeit arbeiten, damit die Zeit rumgeht). [166-167]. So erzählt Franziska, dass sie im Moment Interesse hat, in einer Wohngruppe zu arbeiten und begründet ihren Berufswunsch darin, dass es viele Kinder gibt, die ähnliche Probleme wie sie haben. Franziska stellt sich diesbezüglich vor, dass diese Tätigkeit »EINFACHER« [NFT: 693] ist, wenn man Ähnliches erlebt hat. Außerdem ist sie der Meinung, dass sie durch ihre eigene Erfahrung besser helfen kann [NFT: 688-701]. Dagegen glaubt (laut Franziska) ihre »Mama [...], dass es halt NIE unbedingt was für [F.] ist« [NFT: 704-705]. Hierbei zeigt sich, dass Franziska gerade aufgrund ihres Pflegekind-Daseins diesen Beruf attraktiv findet. Sie ist überzeugt, dass ihre eigenen Erfahrungen als Pflegekind für den Beruf der Heimerzieherin von wesentlicher Bedeutung und für die tägliche Arbeit handlungsanleitend sind. Auch die Betonung von »EINFACHER« untermauert diese Annahme. Franziskas Pflegemutter scheint den Berufswunsch hingegen kritisch zu beurteilen. Durch die Betonung »NIE« geht Franziska davon aus, dass ihre Pflegemutter sich zu keiner Zeit vorstellen kann, dass der Beruf zu ihrer Pflegetochter passen könnte, was auch das »schwierig«-Finden [NFT: 659] des Berufswunsches und die Unschlüssigkeit von Franziska erklärt. Des Weiteren zeigt dies auf, dass Franziska das Urteil ihrer Pflegemutter stark gewichtet und ihr vertraut.

Darüber hinaus erzählt Franziska gegen Ende des Interviews, dass sie weiterhin Saxofon lernen will [NFT: 1109], darin gerne ein Gold-Abzeichen erreichen möchte und beschreibt diesbezüglich die Möglichkeit, eine Ausbildung zur Saxofonlehrerin zu machen [NFT: 1113-1119]. Obwohl Franziska nicht genau weiß, welche berufliche Richtung sie einschlagen möchte, wird offensichtlich, dass sie sich eingehend mit verschiedenen beruflichen Möglichkeiten (»danach s FSJ MACHEN« [93], »vielleicht danach DOCH nochmal Schule« [94-95], Krankenschwester [NFT: 943-953], Heimerzieherin [NFT: 675-686], Saxofonlehrerin [NFT: 1115-1119]) auseinandersetzt und aktiv nach Zukunftsoptionen sucht, mit denen sie ihre Ziele und Interessen verwirklichen kann.

9.2.2.3. Situation als Pflegekind

Franziskas Situation als Pflegekind und ihr Umgang damit wird von ihr im folgenden Interviewausschnitt geschildert:

F.: »Irgendwie ganz lange war< mir wirklich PEINLICH, dass ich ein Pflegekind bin, so (..) V-I-E-R-T-E, fünfte, dritte, vierte, fünfte, sechste Klasse so was (.), des war GANZ, GANZ SCHLIMM die ZEIT.« [387-390].

An dieser Stelle benennt sie ausdrücklich, dass sie ein Pflegekind ist und dass sie diesen Umstand als unangenehm erlebt hat. Von dieser Zeit hat sie auch schon zuvor im Interview erzählt, jedoch hat sie dabei nicht explizit benannt, dass sie die Situation als Pflegekind schwierig oder belastend empfunden hat, sondern hat von »des« [46;55; 72] gesprochen. Die genannte Interviewstelle ist insofern sehr bedeutsam, da sie hier deutlich sagt, dass sie »dieses anders S-E-I-N« [385] belastet hat. Hinzu kommt, dass sie an diesem Punkt auf einen Wendepunkt hinweist, was ihre Identifikation als Pflegekind betrifft. Hierbei erzählt sie, dass einmal eine Freundin zu ihr sagte: »He das ist doch gar nicht DEINE SCHULD usw., da kannst du nicht, du kannst nicht< s dafür, dass deine Eltern da im Prinzip was verbockt ham.« [391-394]. »Und SEITDEM, da ist irgendwie so der Groschen gefallen wo ich echt gedacht hab: »GUT also (.) sieh< s LOCKER, des ist (.), is< nich< wirklich SCHLIMM so (.), is< kein T_H_E_M_A U_N_D (..) J_A (...).« [395-397]. Somit hat die Äußerung ihrer Freundin Franziska die Möglichkeit gegeben, dass sie ihre Situation als Pflegekind nicht nur als etwas nicht Normales wahrnimmt, was man so gut es geht verstecken sollte, sondern als Gegebenheit, für die Franziska selbst nichts kann (Uneindeutigkeitsbewältigung, siehe hierzu Reimer 2018: 212-213).

Im Zusammenhang mit der Situation als Pflegekind bewertet Franziska die Angebote der Pflegeelterneinrichtung, die sie in ihrer Kindheit besucht hat als etwas, was ihr »nich so GEHOLFEN« [NFT:435] hat. Jedoch berichtet sie diesbezüglich von einer Wandlung: »Irgendwie hab< ich angefangen D_A die KINDERBETREUUNG MITZUMACHEN und ich GLAUB das hat mir sogar

G_E_H_O_L_F_E_N.« [NFT: 442-444]. Eher zufällig, aus der Situation, dass ihr das Basteln dort mit anderen Pflegekindern nicht gefallen hat, hat Franziska begonnen, andere Pflegekinder zu betreuen. Der dadurch verursachte Wechsel von der eher passiven Rolle des teilnehmenden Pflegekinds zur aktiven Rolle als Betreuerin von Pflegekindern spiegelt einen biografischen Wandlungsprozess wider. So ermöglichte dies Franziska neue Handlungschancen, welche sich positiv auf sie auswirkten, zumal sie die Kinderbetreuung auch als gewisse Selbsthilfe betrachtet. Aus diesem Grund bringt sie sich weiterhin sehr aktiv dort ein: »*Mach seitdem her auch ganz viel KINDERBETREUUNG.*« [NFT: 457].

9.2.2.4. Situation mit leiblichen Eltern

In Bezug auf ihren leiblichen Vater schildert Franziska eine Begebenheit mit ihm, welche jedoch nur indirekt Handlungsoptionen für sie selbst eröffnet:

Situation mit leiblichem Vater

F.: Dadurch, dass D_E_R A_H_M (.) JA (..) am ANFANG (.) S-E-H-R mit seinen Drogen da verstrickt WAR, ham wir ganz oft wirklich so e< n Jahr lang KEINEN KONTAKT (holt tief Luft) und wenn er dann mal wieder im Gefängnis saß dann dachte: »O_H SUPER, JETZT SITZT DER ERST MAL, jetzt dann wirklich SO. Dann seh< ich ihn mal WIEDER.« (.) Wobei das auch immer ein bisschen unheimlich war, so in dieses Gefängnis rein und des war (..) schon immer so e< n AAAAA-H (.) M-MUSS nicht unbedingt S_E_I_N GEFÜHL, irgendwie so, irgendwie hab ich mich GEFREUT, aber auf der anderen Seite fand ich' s auch echt DOOF (.) [NFT: 475-487]

Hierbei beschreibt sie zunächst, dass ihr Vater aufgrund von Drogen häufiger im Gefängnis war und sie die dortigen Besuche sehr ambivalent empfand. In diesem Zusammenhang erzählt sie, dass ihr Vater zu einem späteren Zeitpunkt zu seiner Mutter zog, aufgrund ihres schlechten Gesundheitszustandes

[NFT:492-495]. Durch diese neue Situation ergaben sich in erster Linie Anstöße für die Verhaltensänderung ihres leiblichen Vaters, zumal Franziska schlussfolgernd erläutert: »Ist dadurch glaub ich auch wirklich von den Drogen WEGGEKOMMEN, weil er wirklich <ne AUFGABE hatte.<« [NFT: 495-497]. Zwar erzählt Franziska hier von einem Wandlungsprozess des Vaters, dennoch kommt darin zum Ausdruck, welche Haltung sie selbst gegenüber lebensgeschichtlichen Ereignissen hat, auch wenn sie dabei über Erlebnisse von anderen spricht, in welche sie nicht direkt involviert ist. Denn die Krankheit seiner Mutter als ein plötzliches Ereignis eröffnet für ihren Vater Handlungsalternativen, welche ihm eine Veränderung seiner bisherigen, durch die Drogen negativ beeinflussten Handlungsmuster ermöglicht. Dies eröffnet nicht nur ihm, sondern auch Franziska neue Chancen, ein normales Leben zu führen. Folglich wirkt sich dieser Wandlungsprozess des Vaters auch positiv auf Franziska aus, da die mit den Drogen einhergehenden Probleme wie die Gefängnisbesuche, die für sie oft unangenehm waren, verhindert werden. So beschreibt sie, dass ihr Vater aktuell immer noch versucht, vom Drogenmilieu Abstand zu halten, indem er seine Handynummer häufig wechselt [NFT: 550-551]. Zwar bedeutet dies für Franziska, dass sie momentan keinen Kontakt zu ihrem Vater hat, worunter sie leidet [NFT: 559-560]. Dennoch bewertet sie das aktive Bemühen ihres Vaters, Abstand von der Drogenszene zu halten, als sehr positiv [NFT: 553-556]. Hierbei wird deutlich, dass Franziska nicht nur passiv erdulend auf Prozesse, die sich um sie herum entwickeln, reagiert. Vielmehr versucht sie auch mit von außen prozessierten Ereignissen und Entwicklungen aktiv und selbstbestimmt handelnd umzugehen und bewertet die tätige Art der Bewältigung schwieriger Lebenssituationen (wie es auch ihr Vater in Bezug auf seine Drogenprobleme versucht) positiv.

9.2.3. Biografische Gesamtformung

Aus den bisherigen Ausführungen wird ersichtlich, dass in Franziskas dargestelltem biografischen Gesamtbild viele Brüche und ein Wechsel von Prozessstrukturen auftreten. Hierbei scheint sich eine besondere Bedeutung der aktiven Handlungstätigkeit an diesen Stellen und eine besondere Bedeutung des Normalitätsaspektes für die Biografieträgerin abzuzeichnen.

So findet sich im Bildungsverlauf der Biografieträgerin, abgesehen von einer verspäteten Einschulung, ein erster Bruch mit dem Tod der leiblichen Mutter und einem, vermutlich als Folge zu sehenden, Absinken der schulischen Leistungen. Das Resultat stellt der Übergang auf die Hauptschule dar. Betrachtet man diesen Biografiestrang, lässt sich eine durch das Schicksal bedingte negative Verlaufskurve festhalten. Das vordergründige Erzählmotiv der Biografieträgerin ist in der entsprechenden Erzählpassage allerdings der Versuch einer ihrer Vorstellung von Normalität entsprechenden, selbst erzeugten Außendarstellung. Hier liegt mit der Pflegefamilienerweiterung ein an sich ebenfalls durch das Schicksal bedingtes Ereignis für Franziska vor, in das sie mit dem Geschichtenerzählen aktiv eingreift.

Dieses Muster, durch eigenes Handeln Situationen zu gestalten, zeigt sich nicht nur an diesem zentralen ersten Erzählabschnitt, sondern auch in weiteren Lebensabschnitten: Besonders deutlich wird dies in ihrem Abbruch der gymnasialen Oberstufe. Diesbezüglich erzählt die Biografieträgerin von einer zeitlichen Belastung, die sie für die Schule nicht bereit war zu tragen. Es kann festgehalten werden, dass hier kein passives Verhalten im Sinne eines Verbleibens in der Gymnasialklasse, sondern entsprechend des Musters eine aktive selbstbestimmte Entscheidung für diesen Abbruch stattgefunden hat. Wie es allerdings zur Wahl des *Engagiert-Plus*-Programmes kam, erzählt Franziska nicht. Rein spekulativ ist hier die Überlegung, inwiefern es eine Orientierung der Biografieträgerin an einer von der Gesellschaft gesetzten Normalität ist, dass Jugendliche und junge Erwachsene, die noch keine Berufsziele entwickelt haben, ein Freiwilliges Soziales Jahr oder ähnliche Programme machen. Das

Ziel, ein Freiwilliges Soziales Jahr zu machen, hatte Franziska bereits nach ihrem Realschulabschluss [83-84]. Die Entscheidung für die gymnasiale Oberstufe ist hier, wie oben beschrieben, mit der Tatsache verbunden, dass »*balt alle Schule gemacht*« [86] haben. Hier ist eine Orientierung an einer durch ihre Mitmenschen bzw. Freundinnen geprägte Normalität deutlich abzuleiten. So stellt der Besuch der gymnasialen Oberstufe ihrer Freundinnen eine normale Bildungsverlaufsorientierung für Franziska dar. Eine vergleichbare Situation bestand bereits beim Wechsel von der Hauptschule auf die Realschule. Durch die Orientierung an den Freundinnen war ein Schulformwechsel für Franziska etwas Normales, das man tun kann.

Bezogen auf den Bildungsverlauf sind nun in einer ersten Zusammenfassung zwei Verhaltensmuster deutlich ausweisbar. Zum einen die aktive Handlung durch die Biografieträgerin, die die vorherrschende Prozessstruktur zu einem biografischen Handlungsschema verändert. Zum anderen durch eine bestimmte Normalitätsausrichtung der Biografieträgerin, die sich nach dem richtet, was andere vorleben oder gesellschaftlich als normal angesehen wird.

Die sich abzeichnende biografische Gesamtformung (Normalitätsbestrebung) ist auch bezüglich eines außerschulischen Bildungsverlaufs auffindbar. Entsprechend der Erzählungen spielt Franziska zum gegenwärtigen Zeitpunkt des Interviews Saxophon und hatte dafür bereits mehrere Jahre Unterricht. So verfolgt sie dieses Hobby aktiv, indem sie Mitglied im Musikverein ist und noch weitere Ambitionen für ein höheres Musikabzeichen aufweist [NFT:1111 ff.]. Hiermit wird ebenfalls eine gesellschaftliche Normalitätsvorstellung sichtbar. Demnach ist – in einem entsprechenden Sozialmilieu – ab dem Jugendalter eine aktive Vereinsmitgliedschaft und das Beherrschen eines dafür passenden Instrumentes etwas Normales. Der zeitliche Aspekt, den die Aktivitäten bei Franziska einnahmen, ist im Hinblick auf den Abbruch der gymnasialen Oberstufe bereits benannt und muss hier bedacht werden. Zuvor hatte Franziska bereits ein anderes musikalisches Hobby (Klavierspielen) aufgegeben, damit sie genug Zeit hatte, um für den Realschulabschluss [NFT:1089 ff.] zu lernen. Aber das Saxophonspielen zugunsten des Zeitaufwandes für die gymnasiale-

Oberstufe aufzugeben, war sie letztendlich nicht mehr bereit. Damit zog Franziska schließlich die zeitliche Inanspruchnahme der Vereinstätigkeit einer höheren Schulbildung vor. Eine soziale Orientierung, die in einem aktiven Vereinsleben sichtbar wird und die ihr Handeln noch weiter begründet, ist hier sicher auch interpretierbar.

So zeigt sich eine soziale Orientierung der Biografieträgerin z. B. auch in ihrer oben ausgeführten Betreuungstätigkeit für Pflegekinder. Auch hier lässt sich ihr typisches Muster erkennen. Franziska, welche selbst als Kind an solchen Angeboten teilnahm, konnte für sich daraus keinen Gewinn ziehen [NFT: 435]. Erst indem sie dort selbst Pflegekinder betreut, findet sie für sich eine gewisse Selbsthilfe [NFT: 458-463], wodurch sie sich weiterhin sehr aktiv dort einbringt. Damit gestaltet Franziska hier aktiv eine Situation, die ihren Vorstellungen entspricht. Sie ist nicht fremdgeleitet, sondern kann anderen helfen. Helfen zu wollen erscheint hier als Franziskas Normalitätsvorstellung, die sicherlich durch die soziale Orientierung der Pflegefamilie geprägt wurde (siehe hierzu 9.2.4.1. Bildungsaspiration und 9.2.4.2. Wertorientierung).

Zusammenfassend lässt sich feststellen:

Bei Franziska überwiegt das aktive biografische Handlungsschema. Bereits in der ersten, vergleichsweise langen Erzählpassage tritt dies in Form des Geschichtenerzählens, als aktive Handlung zur Erzeugung von Normalität auf. Hier erscheinen die zu Beginn des Interviews im Redefluss noch mühsamen biografischen Rekonstruktionen abgelöst durch ein erstes freies Erzählen. Diese Handlungssequenz trifft das Motiv, in einer neuen Situation nicht in passiver Rolle zu verbleiben, sondern aktiv zu gestalten, am eindrucklichsten. Daraus lässt sich eine biografische Gesamtformung rekonstruieren, wonach die Biografieträgerin bei Brüchen oder Wandlungen die Situation aktiv handelnd gestaltet bzw. verändert. Die Orientierung dieser Handlungen ist an einem spezifischen Normalitätsverständnis ausgerichtet. So ist neben gesellschaftlich gesetzten Normalitätsvorstellungen eine starke Orientierung an Einstellungen und Handlungen der Personen ihres unmittelbaren Umfeldes

erkennbar, die die normative Setzung eines Normalitätsverständnisses der Biografieträgerin prägen.

Insgesamt ist festzuhalten, dass Franziska ihre Handlungsweisen deutlich begründen kann und häufig auf ihre eigene Disposition zurückführt. Auch wenn sich Franziska immer wieder in ihren aktiven Entscheidungen und Handlungen an Freundinnen, Mitschülern oder der Pflegemutter orientiert, lässt sich das herausgearbeitete biografische Handlungsschema als dominante Prozessstruktur bestätigen. Auch weisen die häufig im Interview auftauchenden sprachlichen Marker, wie z. B. »auf jeden Fall« [124] oder »halt« [88], auf Franziskas Normalitätsbestrebungen hin. Dieses Normalitätsstreben offenbart sich als zentrales Argumentationsmuster von Franziska und orientiert sich an normativen Vorstellungen eines Bildungsverlaufs.

9.2.4. Bildungshabitus

Indem unter 9.2.2.1. der Fallstudie Franziskas Familiensystem und ihr dort rekonstruierter bildungsspezifischer Möglichkeitsraum (familiär erworbener Bildungshabitus) dargestellt wurde und unter 9.2.2.2. ihre Bildungsverläufe und -prozesse, wird nun unter 9.2.4. Franziskas rekonstruierter Bildungshabitus aufgeführt, welcher sich aus den gewonnenen Erkenntnissen von 9.2.2.1. und 9.2.2.2. zusammensetzt, sowie aus Teilen der Kategorien des biografischen Lernhabitus. Um aber ein noch umfangreicheres Bild von Franziskas Entfaltungsmöglichkeiten in ihrem pflegefamiliären Kontext zu erhalten, werden hierzu noch weitere bildungsrelevante Ressourcen dargestellt.

9.2.4.1. Bildungsaspiration

Franziska zeigt eine aktive Mitgestaltung ihrer schulischen Laufbahn. Da Franziska selbst schon immer den Wunsch hatte, die Realschule zu besuchen, wechselt sie nach zwei Jahren gemeinsam mit und unterstützt durch zwei Freundinnen von der Hauptschule auf die Realschule. Auch als sie sich nach ihrem Realschulabschluss für ein sozialwissenschaftliches Gymnasium entscheidet

und gegen die Möglichkeit, ein Freiwilliges Soziales Jahr zu absolvieren, ist sie stark durch ihren Freundeskreis motiviert. Durch den Besuch einer weiterführenden Schule werden Franziska neue Handlungsmöglichkeiten eröffnet. Das Ziel Abitur zu machen stellt für Franziska aber auch eine normale Bildungsverlaufsorientierung dar, zumal ihre Freundinnen einen höheren Bildungsabschluss anstreben. Dies spiegelt wiederum, in welchem Bildungsmilieu Franziska aufwächst, aufgrund des Bildungshabitus ihrer Pflegeeltern. Dies bestätigt auch die Aussage ihrer Pflegemutter Nicole Schmied, indem diese erklärt, dass sie »...in 'ner Gegend (sind), wo die meischten Kinder H_I_E_R (.) den Weg geb'n un' D_A (..) fällt mer bissl auf, wenn mer anders isch. (holt laut Luft)« [Interview Nicole Schmied: 486-488]. Abgesehen von den anfänglichen Beeinflussungen der Pflegeeltern bezüglich des verlängerten Kindergartenjahres sowie des Wechsels auf die Hauptschule trotz Realschulempfehlung, welche unter dem Einfluss von Franziskas schicksalhaften Begebenheiten und Brüchen (Umzug in Pflegefamilie, Tod der leiblichen Mutter) stehen, lassen die Pflegeeltern Franziska Entscheidungsfreiheit in ihrer Bildungsorientierung. Diese nutzt sie für den Wechsel von der Hauptschule auf die Realschule sowie im Übergang auf das Gymnasium, aber auch, indem sie letztendlich das Gymnasium abbricht, um sich individuellen Bildungsprozessen zuzuwenden. Diesbezüglich flankierte sie noch während des gymnasialen Besuches außerschulische Aktivitäten wie z. B. eine Wirtschafts-AG und die aktive Teilnahme im Musikverein. Des Weiteren besuchte sie eine Mathe-Nachhilfe, was einerseits aufzeigt, dass sie sich in diesem Fachgebiet schwertat, andererseits aber bereit war, diesen zusätzlichen Zeitaufwand für sich als Lernstrategie zu nutzen. Dies zeigt auf, dass diese ihr schon als hilfreiche Strategie in Erinnerung war, zumal ihre »Schwester« mit ihr erfolgreich auf die Realschulabschlussprüfung lernte (vgl. Lern- und Verarbeitungsstrategien). Letztendlich war es Franziska, die aus eigener Intention heraus vielen außerschulischen Interessen nachging, welche zu einer Überbelastung führten. So zog Franziska schließlich die Vereinbarkeit und ihre individuellen Interessen der höheren Schulbildung vor und

entschied sich entsprechend des Musters einer aktiven selbstbestimmten Entscheidung für den Schulabbruch. Ihr abgebrochenes Schuljahr überbrückt sie mit dem Übergangsprogramm *Engagiert Plus* [139-140], welches sie im Diakoniekrankenhaus ableistet. Parallel dazu beschäftigt sich Franziska eingehend mit verschiedenen beruflichen Möglichkeiten und setzt sich mit Zukunftsoptionen auseinander, bei denen sie ihre Ziele und Interessen verwirklichen kann. Insbesondere favorisiert Franziska eine Ausbildung zur Heimerzieherin, wobei sie ihre diesbezügliche Ambition damit begründet, dass sie durch ihre eigene Erfahrung als Pflegekind besser helfen kann und sie gerade aufgrund ihres Pflegekind-Daseins diesen Beruf attraktiv findet. Da Franziska schon als Kind die Angebote der Pflegeelterninstitution nutzen kann, kommt sie mit anderen Pflegekindern in Kontakt [NFT: 434]. Als Franziska dann später dort bei der Kinderbetreuung mithelfen kann, erlebt sie die Rolle der Betreuerin für sich als gewinnbringend in Form einer gewissen Selbsthilfe, indem sie nicht fremdgeleitet, sondern aktiv anderen helfen kann (*»U_N_D A_H_M (..) glaub« also mir hat die KINDERBETREUUNG da wirklich geholfen S_O über' s ganze rüber Z_U_K_O_M_M_E_N.«*) [NFT: 460-462].

Anderen helfen zu wollen zeigt sich bei Franziska als ihre Normalitätsvorstellung, welche durch die Pflegefamilie, in ihrer Bereitschaft Pflegekinder aufzunehmen und sie zu betreuen, geprägt wird. Des Weiteren zeigt sich bei ihrer »Schwester«, welche ihr für die Realschulprüfung Nachhilfe gibt [268-279], dass anderen zu helfen in diesem familiären System verankert ist und gelebt wird, wodurch diesbezügliche Transmissionsprozesse bez. der beruflichen Orientierung sowie ihres sozialen Engagements stattfinden können, zumal sich Franziska sehr nach den Normalitätsvorstellungen ihrer Bezugspersonen richtet. Da sich Franziska ihrer Pflegefamilie zugehörig fühlt und sehr auf die Meinung ihrer Pflegemutter zählt (siehe hierzu 9.2.4.2. Wertorientierung), kann eine starke Orientierung an ihren Pflegeeltern vonstattengehen.

Des Weiteren zeigt Franziska non-formale Bildungsbestrebungen im musikalischen Bereich. Diesbezüglich wird sie von ihrer Pflegemutter schon von

klein auf zu künstlerischen Aktivitäten motiviert. Hierzu erzählt die Pflegemutter, dass Franziska schon als kleines Kind (»Da war s/s/ mit FÜNF s'ersche Mal dabei un' mit zwölf s'ledsche Mal oder so ...«) Bühnenerfahrung sammeln konnte, da ein »paar engagierte Eltern« aus der Gemeinde »alle Jahr' ungefähr 'n/ (.) 'n/'n (.) KINDERMUSICAL hier (.) zur Aufführung gebracht (haben) in der Kirche.« Hierbei hätten diese dies »dann mit siebzig Kindern durchgezog'n« und Franziska »an' I_M_M_E_R (.) WICHTIGE Rollen g'habt und so. Also diese (.) BÜHNENERFAHRUNG einfach (holt laut Luft) hinzusteh'n un'/ un' wer zu sein«, habe nach Nicole Schmieds Meinung Franziskas Selbstwertgefühl gestärkt (»Da hat s'ee sicher au' viel SELBSTBEWUßTSEIN mitgenomm'n.«) [Interview Nicole Schmied.: 497-504].

Auch erhält Franziska eine musikalische Ausbildung an drei verschiedenen Instrumenten, wobei sie immer noch aktiv Saxofon spielt und sogar überlegt dies als Saxofonlehrerin [NFT: 1113] beruflich für sich zu nutzen:

N.: Un' was s'ee immer au' hatte war VIEL MUSIK, (.) also D_E_S M/Musik hat se immer viel gemacht un' ganz/ VIELE JAHRE (..) Flöte g'spielt un' dann (.) Saxofon, Klavier. (.) Saxofon isch s'ee noch dran (holt laut Luft). Ä_H_M (..) JA, Klavier spielt s'ee au' immer mal wieder immer noch. [Interview Nicole Schmied: 491-495]

Franziska zeigt sich in ihren individuellen Bildungsleistungen sehr ehrgeizig und motiviert, wobei sie schon bei *Jugend musiziert* teilnehmen durfte (»War ja au' bei Jugend musiziert, also sie MUSS ja alles erreich'n und SCHAFFEN.«) [Interview Nicole Schmied.: 529-530]. Hierbei richtet sich Franziskas Ehrgeiz aber eher auf kreative Bildungsleistungen wie ihre musikalische Förderung als auf schulische Themen:

N.: Un' des isch was, was F. hat. Sie hat viel EHRGEIZ, (.) ned unbedingt (..) dieses Interesse an die SCHULTHEMEN, des hat s'ee ned so wahnsinnig, aber

sie will eigentlich GUT sein. Des hat sich so durchgezog'n.« [Interview Nicole Schmied: 488-491]

Andererseits neigt Franziska dazu, sich selbst zu überfordern, was letztendlich auch zu ihrem Abbruch des Gymnasiums führt, da sie sich zu viele außerschulische Aktivitäten auflädt, sich aber überschätzt. So ist auch die Angst ihrer Pflegemutter Nicole Schmied, dass Franziska durch ihre ständige selbstindizierte Überforderung Gefahr läuft, wie ihre Mutter psychisch zu erkranken (siehe 9.2.2.1.). Des Weiteren kommen bei Nicole Schmied Erfahrungen aus ihrer eigenen spanischen Verwandtschaft hinzu, bei der sich der negative biografische Verlauf ihrer psychisch belasteten und früh verstorbenen Tante Alba auf die Biografie ihrer Tochter Carmen und deren Kinder und Kindeskinde negativ auswirkte.

9.2.4.2. Wertorientierung

Bei Franziska zeigt sich anhand der zuvor dargestellten Analyse, dass sie sich an Einstellungen und Haltungen der Personen in ihrem unmittelbaren Umfeld orientiert. Dies zeigt sich bei Franziska schon im Übergang auf die Realschule, welchen sie mit zwei Freundinnen vollzieht, insbesondere aber beim späteren Wechsel auf ein Gymnasium. So steht eine höhere Schulbildung auch im Rahmen des sozial Erwarteten, zumal ihre Peergroup eine höhere Schulbildung anstrebt und ihre Pflegemutter sowie ihre »Schwester« (leibliche Tochter des Pflegevaters) diese ebenfalls absolvieren.

Auffallend ist, dass sich Franziska wie ihre Pflegeeltern für soziale Berufe interessiert. Dies zeigt sich darin, dass sich Franziska für ein Gymnasium mit sozialwissenschaftlichem Schwerpunkt entscheidet, aber davor auch ein Freiwilliges Soziales Jahr in Betracht zieht. So favorisiert sie nach ihrem Schulabbruch in ihrer beruflichen Orientierung helfende sowie lehrende Berufe wie Heimerziehungspflegerin oder Saxofonlehrerin. Aber auch die Rückkehr auf ein Gymnasium schließt Franziska nicht aus, was damit zusammenhängen könnte, dass Franziska, wie damals ihre Pflegemutter, ein Studium im sozialen

Bereich anstrebt. Insgesamt wird deutlich, dass Franziska soziale Tätigkeiten, sprich zu helfen, als Normalität betrachtet. Diesbezüglich zeigt sich eine Transmission der Wertorientierung ihrer Pflegeeltern, die bereit sind, Pflegekinder aufzunehmen sowie soziale Berufe erlernten und ausüben (siehe hierzu 7.2.4. und 7.4.4. Bildungshabitus). Des Weiteren wächst sie als Pflegekind in einem hilfeorientierten System auf, welches Kontakt zum Jugendamt sowie zur Pflegeelternschule hat. Hierbei zeigt sich, bedingt durch Franziskas Normalitätsbestrebungen, dass sie den Kontakt zum Jugendamt in ihrem gesamten Interview nicht erwähnt, sprich ausblendet (siehe 9.2.2.3. Situation als Pflegekind). Auch betrachtete sie den Kontakt zur Pflegeelternschule erst dann als hilfreich, als sie selbst dort aktiv in der Kinderbetreuung werden konnte, sprich ihr Handeln selbst gestalten und helfen kann. So ist es auch nicht verwunderlich, dass sie diese soziale Orientierung favorisiert, sprich betroffene Kinder und Jugendliche anhand ihrer eigenen Erfahrung als Pflegekind zu helfen und ihr Wissen zu nutzen. Hierbei zeigen sich Parallelen zur Bildungsaspiration ihrer Pflegemutter, welche sich auch aufgrund ihrer familiären Situation sowie ihrer prägnanten Kindheitserlebnisse beruflich am sozialen Bereich orientiert. So ist erkennbar, dass Franziskas innerfamiliär erworbene Bildungsvorstellung ein hohes soziales Ideal implizieren.

Andererseits rät die Pflegemutter Franziska von der Arbeit in einer Wohngruppe ab, da sie bei den ihr bekannten Heimkindern ständige Beziehungsabbrüche durch Personalfluktuaton erfahren müssen. Anhand dessen, dass Franziska diesbezüglich ihre Orientierung überdenkt (*»steht noch nicht fest«*) zeigt, wie eng die Beziehung zwischen den beiden ist und wieviel Wert Franziska auf die Meinung ihrer Pflegemutter legt.

Was nochmals eindrücklich Franziskas Normalitätsbestreben aufzeigt, ist die Tatsache, dass sie keine Lücken in ihrem Lebenslauf zulässt, da dies ihrer Meinung nach nicht der gesellschaftlichen Wertvorstellung entspricht *»... kommt nich so gut im Lebenslauf.«* [146-147]. Daher bricht sie auch erst das Gymnasium ab, als sie sicher eine Übergangslösung durch das *Engagiert Plus* erhält,

um keine Leerläufe in ihrem Lebenslauf zu riskieren. Somit richtet sich Franziska nach gesellschaftlichen und institutionellen Normen, um selber nicht aus diesem Rahmen zu fallen, sprich durch ein nicht der Norm entsprechendes »Anderssein« negativ aufzufallen.

Hierbei weist auch Franziskas musikalische Vereinsaktivität eine Normalitätsvorstellung auf, die von ihren unmittelbaren Mitmenschen geprägt ist, da sicher – in einem entsprechenden Sozialmilieu – ab dem Jugendalter eine aktive Vereinsmitgliedschaft und das Beherrschen eines für diese Vereine passenden Instrumentes etwas Normales darstellt. Hierbei stellt Franziska ihre Aktivitäten und Hobbys (vor allem die Musik) vor die höhere Schulbildung und gibt diese aus freiem Willen und ihrer inneren Überzeugung zugunsten ihrer individuellen Qualifikationen auf (siehe 9.2.4.1. Bildungsaspiration). Diesbezüglich zeigen sich Parallelen in der Biografie des Pflegevaters (Selbstverwirklichung durch seine Reisen und seine künstlerischen Aktivitäten), welche auf diesbezügliche Transmissionsprozesse zurückgeführt werden können (Non-formale Bildungsleistungen wird der formalen Bildung vorgezogen).

Dabei wird davon ausgegangen, dass bildungsbiografische Entscheidungen im Hinblick auf die vorfindbare familiengeschichtliche Handlungslogik bei individualbiografischen Gestaltungsaufgaben zu erkennen sind (Büchner et al. 2006: 14).

9.2.4.3. Biografische Lern- und Verarbeitungsstrategien

Franziska möchte sich nicht von erlebten Schicksalsschlägen und Brüchen übermannen lassen, sondern kämpft darum, ihr Leben aktiv handelnd zu gestalten. Dies zeigt sich eindrücklich, als sie bewusst unter der Situation als Pflegekind, sprich dem »Anderssein« leidet. Im Umgang mit dieser für sie belastenden Situation versucht sie diese für sich so zu lösen, sprich zu gestalten, indem sie anfängt *»irgendwelche Geschichten zu erzählen«* [62-63], um sich und ihre (Pflege-)Familie nach außen als »normal« darzustellen. Diese Normalitätsbestrebung zieht sich bei Franziska durch ihren gesamten biografischen Verlauf. Hierbei kann davon ausgegangen werden, dass sie diese Wertorientierung für

sich als Verarbeitungsstrategie nutzt, in Bezug auf ihr familiäres Erbe (Mutter war psychisch krank und suizidierte sich, Vater war drogenabhängig und musste häufig ins Gefängnis), welches nicht der gesellschaftlichen Norm entspricht. Hierbei richtet sich Franziska stark nach gesellschaftlich gesetzten Normalitätsvorstellungen, indem sie sich an Einstellungen und Handlungen der Personen ihres unmittelbaren Umfeldes orientiert. Aber sie stützt sich bei Krisen und Brüchen auch auf institutionelle Ablaufstrukturen und nutzt damit Bildung für sich als Verarbeitungsstrategie. Dies zeigt sich z. B. sehr deutlich, als Franziska auf den Tod ihrer Mutter zu sprechen kommt, dann aber sofort ihren weiteren Schulverlauf thematisiert. Hierbei kann davon ausgegangen werden, dass sie damit versucht, einen Kontrollverlust zu vermeiden, indem sie ihre Aufmerksamkeit auf institutionelle Verläufe richtet. So versucht Franziska im Umgang mit Krisen diese zu verdrängen, um sich von ihnen nicht übermannen zu lassen:

E.: Ich verdräng< alles S_O relativ und so ja, ja, is' nich' schlimm un' alles in'n Hintergrund un' wegschieben und (holt laut Luft) SO (.) des (...) JA, n/nich' so, so nah an mich ran kommen lassen ... [319-323]

Hierbei weist sie in der Erläuterung ihres subjektiven Empfindens von belastenden Ereignissen eine relativierende Darstellungsform auf. Diese zeigt sich z. B., als Franziska zum Umzug von ihrer Familie in die Pflegefamilie Stellung nimmt (*»relativ SCHWIERIG«, »relativ TRAUERIG«*) [47; 50].

Durch den Tod ihrer Mutter sacken ihre schulischen Leistungen Ende der dritten und vierten Klasse ab, wodurch sie trotz Realschulempfehlung in die Hauptschule wechselt, wo sie sich wieder stabilisieren kann (*»... also des lief alles ganz gut DA ...«*) [80]. Aufgrund dessen wechselt sie später auf die Realschule, zumal sie schon immer die Ambition auf eine höhere Schulbildung hat (siehe Bildungsaspiration). Trotzdem wäre sie von alleine *»nicht auf die Idee gekommen«* auf die Realschule zu wechseln, obwohl sie aufgrund ihrer Leistungen ohne Probleme hätte wechseln können, zumal ihre zwei Freundinnen *»vom*

Schnitt her schlechter war n.« [237-239]. Diesbezüglich können ihre Freundinnen als unterstützende Ressource gesehen werden, da sich Franziska in Anbetracht ihrer Normalitätsbestrebung nach ihnen richten kann, was sich auf sie entwicklungs- und bildungsfördernd auswirkt.

Die Leistungsanforderungen in der Realschule werden von Franziska als »*relativ schwierig*« [252] beurteilt. Da sie selbst erkennt, dass sie Schwierigkeiten mit dem Schulwechsel sowie ihrer Lernmotivation hat, sind für Franziska das Engagement, die gute Beziehung sowie die angebotenen Lernprojekte ihres Klassenlehrers hilfreich. Diesbezüglich geht auch die Pflegemutter davon aus, dass Franziska durch diesen engagierten Lehrer mehr Ehrgeiz entwickelt (»...*ä bissl so dies'n Ehrgeiz entwickelt (habe): »Dir zeig ich's!«*) [Interview Nicole Schmied: 483-484]. Doch diese Unterstützung allein reicht Franziska nicht aus um konsequent zu lernen, da sie »*nich ma irgendwie sagen konnte, gut jetzt MACH ich mal wirklich was.*« [267-268]. Einen Erfolg in der Bearbeitung ihrer schulischen Schwierigkeiten erzielt sie durch die regelmäßige Nachhilfe mit ihrer »*Schwester*« (leibliche Tochter des Pflegevaters). Daran lässt sich erkennen, dass Franziska angebotene Hilfestellungen annehmen kann und für sich nutzt. Hinzu kommt, dass Franziska zu der Zeit des Realschulabschlusses das Klavierspielen aufgibt, um mehr Zeit für die Schule, sprich für ihre Prüfungsvorbereitung zu haben [NFT:1089-1091]. Dies zeigt, dass sie Prioritäten zugunsten ihrer formalen Qualifikation setzt und sich damit Zeit zum Lernen verschafft. In der gymnasialen Oberstufe wiederum wird die zeitliche Inanspruchnahme der Vereinstätigkeiten der höheren Schulbildung vorgezogen, obwohl sie anfänglich auch die in der Realschule für sie bewährte Strategie der Nachhilfe für sich im Fachgebiet der Mathematik nutzt (vgl. *Bildungsaspiration*).

Eine soziale Orientierung der Biografieträgerin zeigt sich durch ihre ehrenamtliche Kinderbetreuung in der Pflegeelternschule. Diese Handlungschance wirkt sich positiv in Form einer gewissen Selbsthilfe auf Franziska aus. Hierbei nutzt sie diese Verarbeitungsstrategie, indem sie seither häufig dort Kinder betreut sowie ihre berufliche Orientierung auf soziale Berufe wie z. B.

Heimerzieherin richtet. Des Weiteren zeigt sich, dass Franziska schwierige Situationen aktiv handelnd gestaltet bzw. verändert, wobei sie sich nach einem spezifischen Normalitätsverständnis richtet. So bewertet sie auch das aktive Bemühen ihres Vaters, Abstand von der Drogenszene zu halten, als sehr positiv [NFT: 554-556]. Dies verdeutlicht, dass sie ein aktives Handeln als Bewältigungsstrategie einem passiven Erdulden vorzieht.

9.2.4.4. Weitere bildungsrelevante Dispositionen und Ressourcen

Ankunft und Entwicklung im pflegefamiliären Rahmen

Im folgenden Interviewausschnitt berichtet Frank Schmied über den ersten Kontakt, den sie mit Franziska als neue und unerfahrene Pflegeeltern hatten:

F.: Aber die Zeit mit F. am Anfang (..) JA, da (..) sind wir schon ziemlich gut drauf VORBEREITET WORDEN, äh (..) also danach war's eigentlich eher EINFACHER (..), weil Franziska kam natürlich halt eben aus einer HÖCHST BELASTETEN Situation ne (..), des fing schon so an, (..) wo Franziska des erste Mal mit der Mutter halt eben zu uns REIN KAM (..). Franziska kam REIN (..), sah uns des ERSTE MAL (..) und sagte sofort zu uns Mama und Papa, (..) ich weiß nicht ob des meine Ex-Frau erzählt hatte //mb// (..) nicht? (..) Und da mussten wir schon SCHLUCKEN (..), das war ne Situation wo wir gemerkt haben, D_I_E KLEINE WEIß GANZ GENAU, dass sie zu Hause RAUS MUSS (..), dass des nicht GEHT ne (..) und wo sie hin kommt (..), obwohl die gar nichts erzählt hat ne (..), also des war PHÄNOMENAL ne //mbm// (..) so //mbm//. [Interview Frank Schmied: NFT: 345-346]

Aufgrund von Franziskas belastender Situation, aber auch durch ihre aktive und offene Art, mit der sie auf ihre neuen Pflegeeltern zugeht, bekommt Frank »eigentlich SOFORT halt schon so «n Draht« [Interview Frank Schmied: NFT: 356-357] zu Franziska, was seine Bedenken reduziert und er

sich »*doch vorstellen*« kann, mit diesem Kind zusammenzuleben. Danach beschreibt er die Anfangszeit mit Franziska, welche immer »*WAHNSINNIG ANGESPANNT*« war und nicht entspannen konnte, was auch ihre Einschlafproblematik (»... *ODER wir haben zwei Stunden und NOCH LÄNGER haben wir neben ihr gelegen damit sie EINSCHLÄFT ne*« [Interview Frank Schmied: NFT: 372-374]) begründet und sie nicht einmal im Kinderwagen zur Ruhe kommen läßt:

F.: Wenn wir mit dem KINDERWAGEN gefahren sind, ne und sie (.) logischerweise schlafen die Kinder im Kinderwagen GERN EIN (..) sie konnte sich nicht hinlegen ne, sie SAß (.) und KRALLTE SICH FEST und in dem Moment, wenn ich den Kinderwagen «n bissle zurück machte, damit sie sich HINLEGT ne (.) im SCHLAF ne, war sofort wieder da. [Interview Frank Schmied: NFT: 366-372].

Die hier gezeigte Unruhe von Franziska deuten auf Probleme in ihrer Emotionsregulation und Stresstoleranz hin (siehe hierzu 4.2.2.2., sowie 11.1.). Als diesbezügliche »*HAUPTPROBLEMATIK*« sieht Frank Schmied Franziskas leibliche Mutter, welche ihr Kind »*balt nicht LOSLASSEN*« und Franziska immer öfter sehen will, was er als »*ANSTRENGEND*« aber auch »*NACHVOLLZIEHBAR*« evaluiert [Interview Frank Schmied: NFT: 389-396]. Da die Pflegeeltern mit der Zeit erkennen, dass der Kontakt zu ihrer leiblichen Mutter für Franziska zuviel ist, da diese ihre Tochter vereinnahmt und überfordert und es Franziska dadurch »*einfach SCHLECHT*« geht, wird der Kontakt reduziert [Interview Frank Schmied: NFT: 403, sowie Interview Nicole Schmied: 239-244]

Hinzu kommt, dass Franziska, als sie noch bei ihren leiblichen Eltern lebt und »*zwei Jahre*« alt ist, die »*VERANTWORTUNG für ihre MUTTER ÜBERNOMMEN*« hat. Hierbei sei die Mutter mit »*PSYCHOPHARMAKA und teilweise ALKOHOL*« im Bett gelegen und Franziska habe ihr »*was zu trinken und zu ESSEN gebracht*« [Interview Frank Schmied: NFT: 431-435].

Hierbei zeichnet sich zwischen Franziska und ihrer leiblichen Mutter ein Rollentausch ab, indem Franziska die sie überfordernde Rolle der versorgenden Mutter übernimmt. Durch ihre Aufnahme in die Pflegefamilie kann sie die Verantwortung abgeben und ihre altersgemäße Rolle einnehmen (siehe hierzu 4.1. Traumatisierung und psychische Belastung, sowie 10.1. Sozialisatorische Einflüsse). So ist es auch nicht verwunderlich, dass Franziska im Alter von zwei Jahren aktiv ihren Koffer packt, als sie zu ihren Pflegeeltern zieht. Trotzdem zeigt sich bei Franziskas Bildungsaspiration und Wertvorstellung, dass anderen helfen zu wollen für sie Normalität bedeutet, was sich auch in ihrer beruflichen Orientierung widerspiegelt. So kann man hierbei von übernommenen Transmissionsprozessen durch die Pflegeeltern ausgehen (siehe hierzu 10.1. Sozialisatorische Einflüsse). Trotzdem darf aber nicht außer Acht gelassen werden, dass ihr ursprünglich Erworbenes, sprich die Übernahme der Verantwortung für ihre Mutter, das nach Bourdieu (1994) am stärksten Determinierende ist und dieses durch die Sozialisationserfahrungen bei den Pflegeeltern modifiziert wird (siehe hierzu 3.3. Bourdieus Habitus-Konzept).

Positive Identifikation

Franziska fühlt sich als Teil (*»wir«*) der Pflegefamilie und somit zugehörig. Des Weiteren suchte ihr leiblicher Vater für sie eine fürsorgliche Pflegefamilie, welche ihr neue Handlungsmöglichkeiten bringt, aber auch durch die Akzeptanz des Vaters (Nicole Schmieds erworbene Vertrauensbasis) entsteht eine gute Beziehung. So besucht Nicole Schmied, zusammen mit Franziska, den leiblichen Vater alle vier Wochen im Gefängnis (*»Wir ham ihn GANZ BRAV besucht, die ersten im/m KNAST, alle vier Wochen.«*) [Interview Nicole Schmied: 387-388]. Hierbei werden die dortigen Rahmenbedingungen von Nicole Schmied als problemlos beurteilt (*»Des isch auch (.) kein Problem, atmosphärisch, des war o. k. für die Kinder.«*) [Interview Nicole Schmied: 388-389] sowie die Beziehung zu Franziskas Vater (*»Ja (.) und Ä_H_M zum VATER war's eigentlich immer ganz unkompliziert.«*) [Interview Nicole Schmied: 383-384]. Doch trotz ihres guten Verhältnisses, hätte sie sich für Franziska mehr Kontakt zu ihrem Vater

gewünscht, was aber oft an dessen Unzuverlässigkeit scheitert (*»Ä_H_M, als er dann draußen war hat er sich (.) net g'meldet, also wurd' er unzuverlässig un' dadurch hat sich des dann über die Jahre doch VERDÜNNT (holt laut Luft).«*) [Interview Nicole Schmied Nicole: 351-354]. Trotzdem sieht Franziska die aktuelle Wandlung ihres Vaters positiv, denn durch den Abstand des Vaters zum Drogenkonsum, welcher ständig in Haftstrafen endete, erhielt sie wiederum »Normalität«. (vgl. 9.2.2.4. Situation mit leiblichen Eltern).

Positive Ausstrahlung

Franziska wird laut Frau Schmied schon im Kindergarten als fröhliches und andere für sich gewinnendes Kind wahrgenommen (*»War immer SONNIG. (.) Also war im Kindergarten/war immer (.) d'r Standardsatz: »Des isch so ein SONNIGES Kind!«*) Aufgrund dieser Ressource habe sie es im zwischenmenschlichen Bereich leichter gehabt und viel Unterstützung erhalten (*»Von daher hat se immer so offene Türen g'habt. Die hat auch immer Glück g'habt. Die hat immer Lehrerinnen auch gehabt, die S<_E (holt laut Luft) so sehr in/in/WAHRgenommen hab'n und UNTERSTÜTZT hab'n, GEMOCHT hab'n. (...)«*) [Interview Nicole Schmied: 469-474]

Inklusion durch Beziehungsgestaltung zur Herkunftsfamilie

Franziska hat laut Nicole Schmied Glück, dass sie eine große Restfamilie hat [402-403]. Hierbei pflegt die Pflegemutter immer den Kontakt zur Oma väterlicherseits und deren Kindern und Kindeskindern. So wird diese Oma als wichtige Person eingeführt (*»Die Oma von/(.) VÄTERLICHERseits (.) isch an' von DAHER sehr wichtig, (holt laut Luft) die hat früher GANZ VIEL E_R_Z_Ä_H_L_T.«*) [Interview Nicole Schmied: 437-439] Hierbei schildert Nicole Schmied, dass die Oma während des Krieges selbst ein Pflegekind gewesen sei (Identifikation von F) und später mit acht Jahren als Hüttenkind auf einem Hof arbeiten musste. Auch habe sie *»dann elf Kinder (lacht beim Sprechen bis *) bekommen (.) von (.) VIER EHEMÄNNERN*, (holt laut Luft) die se alle überlebt hat und (.) JA, un' davon sin' E_I_G_E_N_T_L_I_C_H/die überwiegende*

Mehrheit isch wirklich/steht gut im LEBEN.« [Interview Nicole Schmied: 440-450]. Damit leitet sie auf den Vater von Franziska und dessen jüngste Schwester über, welche Beide »so'n bissl Drogen- un' Alkoholprob_L_E_M_E« [Interview Nicole Schmied: 450-452] haben, um damit den späteren Bogen zur Aufnahme ihres letzten Pflegekindes zu ziehen, bei dem es sich um den Sohn der Schwester handelt [siehe hierzu Interview Nicole Schmied NFT: 1203-1327].

Zur polnischen Familie mütterlicherseits. (»... die kommen aus Polen«) [Interview Nicole Schmied: 419] hatten sie wiederum weniger Kontakt, da Franziskas Mutter dies scheinbar nicht wollte (»JA und D_I_E MUTTER, da hatt'n mer kein Kontakt bis zum (.) TOD zur RESTfamilie, weil die des nich' wollte un' weil des an' B_I_S_S_L_E (4) DUNKLER W_A_R, so von den/(..) des was mer so g'schpürt hat (holt laut Luft).« [Interview Nicole Schmied: 407-410]. Erst durch die Beerdigung von Franziskas Mutter und deren gemeinsame Vorbereitung sei eine Zusammenkunft ermöglicht worden (»Da hat sich D_A_N_N (5) aber (.) durch/(..) also, mir ham die Beerdigung da zusammen gestaltet un' dadurch sin' mer natürlich zusammen (...) gekommen und gewachsen MEHR.«) [Interview Nicole Schmied: 410-413]. Hierbei lässt sich wiederum Nicole Schmieds Leitorientierung erkennen, welche mitunter aus bindungsstabilisierenden Maßnahmen besteht, wie dem Einbezug der Herkunftsfamilie (Beziehungen werden stabilisiert und somit die oder der Betroffene nicht »entwurzelt«). Dies ermöglichte Franziska, wiederum Teil ihrer Herkunftsfamilie mütterlicherseits werden zu können und durch diesen Gewinn (Ihre Mutter hatte fünf Schwestern, welche eine davon ihre Patentante wurde) besser über den Verlust ihrer Mutter hinwegzukommen. Insbesondere Franziskas Patentante wird von Frau Schmied als wichtige Bezugsperson (signifikanter Anderer) beurteilt (»DIE war dann auch GANZ WICHTIG für den Übergang ...« [Interview Nicole Schmied: 422]. Hierbei wird diese als nett, aktiv (wandert viel), bewusst (macht Yoga) und im Gegensatz zur leiblichen Mutter als stabil beschrieben [Interview Nicole Schmied: 422-432], wovon Franziska aufgrund ihrer gemeinsamen Unternehmungen profitieren kann (»Aber die sin' schon an' zusamm'n (..) so in'n Alpen rum

gelaufen und so un' des W_A_R (...) des war'n wirklicher GEWINN dann.» [Interview Nicole Schmied: 431-432]. Mit der Koda »jetzt« leitet sie über auf das aktuelle Tun der Patentante (*»Jetzt läuft se grad durch 'n Himalaya widder (schmunzelt beim Reden bis*) für 'n // paar Wochen*//.«*), um dadurch die Sequenz abzuschließen, aber auch um ihre positive Beurteilung über sie zu untermauern (*»Des isch 'ne GANZ (holt laut Luft) (.) nette, stabile, also so (..)«*) [Interview Nicole Schmied: 423-425] und damit zu belegen, dass sie Franziska gut tut, da sie im Gegensatz zu ihrer Schwester stabil ist. Hierbei führt sie im weiteren Verlauf noch weitere Belege an.

Auch unterhält Franziska seit dem Tod ihrer Mutter dorthin »normale, lockere« verwandtschaftliche Beziehungen, wobei sie ihre Großeltern sowie ihre Tanten (hat noch weitere vier) ab und zu auf Familienfesten trifft:

N.: »Un' des L_Ä_U_F_T (.) ja, also so, dass S<_E (.) bei Familienfeiern isch die Franziska jetzt dann eigentlich ein, zwei Mal, drei Mal im Jahr DABEI U_N_D (.) mit einzelnen Tanten macht se ab und zu mal was oder (holt laut Luft) ja, so dass des eigentlich S_O_W_I_E (..) NORMALE, LOCKERE Verwandtschaftsbeziehungen sind (4).« [Interview Nicole Schmied: 433-437].

Dadurch erhält Franziska einen Teil von Normalität zurück, welche eine große Rolle für sie spielt. Auch erhält sie durch die etablierte Mehrfachzugehörigkeit zur Pflege- und Herkunftsfamilie die Möglichkeit, mehr Impulse für ihre Problembewältigung sowie ihren Identitätsbildungsprozess zu erhalten (vgl. Gehres, Hildenbrand 2008: 18, Reimer 2018: 213). So kann Franziska die Ressourcen der Herkunftsfamilie sowie der Pflegefamilie für sich nutzen durch ihre Zugehörigkeit und Verortung in der Herkunftsfamilie sowie in der Pflegefamilie (Reimer 2018: 213).

Inklusion durch Konfession

Nicole Schmied, deren Konfession evangelisch ist [Interview Nicole Schmied: 331-335] engagiert sich sehr in ihrer evangelischen Gemeinde (siehe auch hierzu die von der Gemeinde ins Leben gerufenen Musicals) und wollte auch Franziska den Zugang zur evangelischen Gemeinde öffnen. Diesbezüglich hatte sie auch Bedenken, als Franziskas Mutter den Wunsch äußerte, dass ihre Tochter die Kommunion empfangen soll, stimmte aber letztendlich dem Wunsch von Franziskas Mutter zu. Dies eröffnete Franziska den Zugang zu ihrer Ursprungsfamilie mütterlicherseits, welche von Nicole Schmied als »gut K_A_T_H_O_L_I_S_C_H_E (holt laut Luft) (...) sag< mer mal jetz< mal'n Schlagwort, »n KLEINbürgerliche> gut katholische Familie« [Interview Nicole Schmied: 413-415] beschrieben wird – wobei Franziska, anhand ihrer von der leiblichen Mutter bestimmten katholischen Konfession, den Traditionen ihrer Herkunftsfamilie folgen und sich zugehörig fühlen konnte (somit der Zugang erleichtert wurde, siehe hierzu Beerdigung der Mutter [Interview Nicole Schmied: 410-412] und Wahl der Patentante [Interview Nicole Schmied: 419-422]).

Hilfestellungen in Pflegefamilie

Hierbei spielt ihre »Schwester« Katja (leibliche Tochter des Pflegevaters) eine zentrale Rolle. Diese wird von Nicole Schmied als Familienmitglied (»... M_E_I_N_E (.) Stieftochter...«) und wichtige Bezugsperson für Franziska (»... die beiden ham (4) 'n (.) ENGES VERHÄLTNIS (...) un' DA hat S_E/ da geht se au' ganz oft HIN, (..) besucht D_I_E so spontan.«) gesehen. Diesbezüglich erklärt sie, dass Katja einen positiven Einfluss auf Franziska hat (»... aber S_O wo was GESUNDHEITSFÜRSORGE und all so Sachen angeht isch sie strenger als ICH un' des Ä_H_M (..) beruhigt mich.«) sowie wenn Franziska in einer Krise steckt, sie sich darauf verlassen kann, »dass die Katja da 'n Auge drauf hat«, wenn sie sie diesbezüglich um Hilfe bittet [Interview Nicole Schmied: 554-565].

Des Weiteren begleitet und unterstützt Nicole Schmied Franziska, andererseits bremst sie sie aber auch, damit Franziska sich nicht zu stark überfordert [Interview Nicole Schmied: 542-545].

9.2.5. Leitorientierung von Franziska

Franziska erlebt durch die problematische Lebenslage ihrer leiblichen Eltern einen Wechsel in eine Pflegefamilie und damit einen Bruch (zu den leiblichen Eltern sowie dem normativen familiären Beziehungsgefüge), woraus sich ein Normalitätsstreben begründet, das sie an Entscheidungen und Handlungen der Personen ihres unmittelbaren Umfeldes orientiert. Trotz starker Schicksalsschläge, welche sich in den rekonstruierten Prozessverläufen zeigen, nimmt sie eine aktive Rolle in der Bewältigung ihres Alltages ein sowie in der Bewältigung weiterer Brüche – was als biografisches Handlungsschema interpretiert wird. Das aktive Handeln von Franziska zeigt sich vor allem in dem Streben nach Normalität, ausgelöst durch die Tatsache, dass sie sich familiär als Pflegekind von den anderen Kindern und deren Familien unterscheidet. Dies wird insbesondere an der Stelle deutlich, in der sie erzählt, dass sie als Pflegekind »*dieses anders S-E-I-N*« [385] sehr belastet hat. Hierbei versucht sie mit »*Geschichtenerzählen*« und der institutionellen Anpassung an das Modell ihrer Freundinnen (geht aufs Gymnasium, »*weil halt alle gehen*«) »Normalität« zu erhalten (hierbei zeigt Franziska Normalitätskonstruktionen als Bewältigungsform, im Umgang ihrer Uneindeutigkeiten, bez. ihrer pflegefamiliären Unterbringung (vgl. hierzu Reimer 2018, 2017)). Schicksalsschläge (u. a. Tod der Mutter) bewältigt sie mit einem aktiven biografischen Handlungsschema (lässt sich nicht unterkriegen), wobei man hier Parallelen (Transmissionsprozesse) zur Pflegemutter erkennen kann, welche ebenfalls ihren Schicksalsschlägen mit einem aktiven Handlungsmuster begegnet (siehe unter 7.2.5. Leitorientierung von Nicole Schmied).

Im Bildungsverlauf von Franziska wird ebenfalls ihre aktive Mitgestaltung deutlich. Ein weiterer Aspekt, der bei Franziska. auch zum Normalitätsstreben

gehört, ist eine Verdrängung von Schicksalsschlägen sowie der Tatsache, ein Pflegekind zu sein. Andererseits sieht sich Franziska klar der Pflegefamilie zugehörig. Dies wird darin ersichtlich, indem sie die Pflegefamilie mit »wir« bezeichnet und die Pflegemutter mit »Mutter«. Auch legt Franziska großen Wert auf deren Meinung, was auf eine enge Beziehung und einen starken Zusammenhalt schließen lässt. Des Weiteren pflegt sie den Kontakt zu ihren leiblichen Verwandten.

Im Umgang mit ihrer eigenen Identität als Pflegekind nutzt sie soziale Tätigkeiten, Engagement im Verein und Ehrenamt sowie Freundinnen. Diesbezüglich hilft ihr eine Freundin mit der Aussage, dass Franziska nichts dafür könne, ein Pflegekind zu sein, da dies ihre Eltern verbockt hätten. Daraufhin kann Franziska sich besser mit der Tatsache ein Pflegekind zu sein arrangieren und empfindet es weniger belastend und schambesetzt.

Geprägt durch die Pflegefamilie zeigt sie eine soziale Orientierung, welche sich auch in ihrem Bildungsinteresse äußert. Hierbei nutzt sie ihr soziales Engagement als Verarbeitungsstrategie, indem sie gleichbetroffene Kinder und Jugendliche betreut.

So ist festzuhalten, dass die aktive Handlungstätigkeit und der Normalitätsaspekt für die Biografieträgerin eine besondere Bedeutung hat. Triebfeder ist dabei ihr Wunsch nach erweiterten Handlungsspielräumen, wobei Bildung eine zentrale Wertvorstellung ihres Bildungshabitus darstellt und hierbei innerfamiliär erworbene Bildungsvorstellungen ein hohes soziales Ideal implizieren.

9.3. Fallanalyse vom Pflegekind Kristian

Die Darstellung der Fallanalyse von Kristian lehnt sich am Aufbau der vorangegangenen Fallanalyse an.

9.3.1. Biografisches Kurzportrait von Kristian

Während Frau Hoffmanns Schwangerschaft mit Kristian musste sie häufige Gewalttätigkeiten und Vergewaltigungen durch Kristians Vater erleiden. Diesbezüglich flüchtete sie mit Kristian ins Frauenhaus, als er vier Monate alt war. Sein älterer Bruder starb vor Kristians Geburt am frühen Kindstod. Da Kristian als Säugling häufig unter Bronchitis litt, überforderte und belastete dies seine Mutter so, dass sie ihn im Alter von sechs Monaten dem Jugendamt übergab. Das Jugendamt übergab Kristian für zwei Monate in eine Notaufnahme, bis er letztendlich mit zehn Monaten den Pflegeeltern vermittelt wurde. Später zeigte Kristians Mutter seinen Vater an, welcher wieder zurück in sein Herkunftsland abgeschoben wurde. Im Alter von drei bis fünf Jahren besuchte Kristian den örtlichen Kindergarten. Mit fünfteinhalb Jahren wurde Kristian verfrüht eingeschult, da er mit seinen Freunden aus dem Kindergarten die Schule besuchen wollte und nach der Meinung der Erzieherinnen sowie der Pflegemutter schulreif war. Mit knapp zehn Jahren wechselte er auf ein Gymnasium. Aktuell besucht er die 10. Klasse des Gymnasiums, wobei er schulische Leistungsdefizite zeigt und noch nicht weiß, ob er das Klassenziel erreichen und versetzt wird.

9.3.1.1. Einführende Bemerkungen

Nach Franziska war Kristian das zweite Familienmitglied, welches ich interviewte. Das Interview fand ebenfalls im Wohnzimmer der Pflegefamilie statt, um Kristian durch seine gewohnte Umgebung Sicherheit zu bieten. Zwar zeigte er sich willig und bereit für die Durchführung des Interviews, trotzdem merkte man ihm seine Nervosität und Unsicherheit an. So kam Kristian während des Interviews nicht richtig in den Erzählprozess und forderte immer wieder einen standardisierten und ihn dadurch strukturierenden Verlauf ein, indem ich ihm Fragen stellen sollte. Dadurch wurde Kristian während des Interviewverlaufs mit narrativen Detaillierungsfragen unterstützt (siehe hierzu 6.4.3. Reflexion des Forschungsprozesses), da im weiteren Interviewverlauf deutlich wurde, dass Kristian sich mit der offenen Erzählform überfordert

fühlte. Hinzu kam, dass ich von ihm, aufgrund meines Alters und meiner Profession, mit der Rolle der ASD-Mitarbeiterin und der Pflegeelternschule gleichgesetzt wurde. So spulte Kristian sein übliches Programm (als Befragter von Betreuer und Betreuerinnen des Jugendamtes sowie als teilnehmendes Pflegekind in der Pflegeelternschule) ab, was er gegenüber pädagogischen Fachkräften zeigte. Auch kam sein junges Alter von knapp 15 Jahren hinzu. Des Weiteren spielten neben den erläuterten Kriterien seine frühkindlich erlebten Brüche eine große Rolle für den Interviewverlauf. Diesbezüglich hatte Kristian kaum einen Zugang zu seiner eigenen Biografie, zumal anzunehmen ist, dass er aufgrund seines Selbstschutzes vieles ausblendete.

9.3.2. Analytische Abstraktion

Im folgenden Abschnitt werden die Prozessstrukturen in Kristians biografischem Verlauf herausgearbeitet.

9.3.2.1. Familiärer Rahmen als Sozialisationsort

Frühkindliche familiäre Herausnahme:

Nachdem Kristian anhand des Erzählimpulses zur Rekonstruktion seines bisherigen Lebensverlaufes aufgefordert wurde und er seine Erzählbereitschaft anhand eines bestätigenden »J-A« signalisierte, wird eine situative Überforderung erkennbar, indem er sich nach einem ihn strukturierenden Fragestil erkundigt. Als auf seinen Wunsch nicht eingegangen wird und ich ihn nochmals zur Erzählung auffordere, sammelt er sich mit »//O_K.// (.) //Ä_H_M (...) J_A. (5) A_L/(.)s/(.)/da (..) ALSO, ÄHM« und beginnt letztendlich mit »J_A, A_L_SO (.)« seine Erzählung [4-15].

Eingangsnarration

K.: J_A, A_L_SO (.) als ich ZEHN Monate alt war, da bin ich hier her gekomm'n, also hier (.) in die Familie. //mh// (.) Da war nur die Französiska

*balt da (..) W_E_G_E_N der Rest gab's da no' nich'.«(..) //schmunzelt//
[15-17]*

Kristian führt sich im Auftakt seiner Erzählung als Pflegekind ein, indem er ohne weitere Angabe zu seiner Person und unter einem zeitlichen Index (*»als ich ZEHN Monate alt war«*), Bezug auf seine Ankunft in die Pflegefamilie nimmt. Hierbei führt er seine Pflegeschwester Franziska ein, welche schon vor ihm in der Pflegefamilie lebte. Die später hinzugekommenen Pflegekinder werden von ihm als *»Rest«* bezeichnet, was darauf hindeutet, dass Kristian sich den anderen Pflegekindern gegenüber nicht verbunden fühlt, zumal er diese während seines gesamten Interviews nicht mehr erwähnt.

Bevor Kristian in die Pflegefamilie kam, wurde er im Alter von sechs Monaten vom Jugendamt notaufgenommen. Dies wird von Kristian anhand einer Minimalverkettung und zeitlichen Angaben (*»Ja, mit sechs Monaten bin ich ...« »dann die vier Monate ...«, »dann bei ...«, »dann bin ich ...«*) [21-28], stark komprimiert erzählt. Mit der abschließenden Bemerkung: *»Des war's so an was ich mich erinnern kann ...«* zeigt sich, dass er die frühkindlichen Erlebnisse anhand von Dritten erzählt bekam und diese so von ihm weitergegeben werden. Hinzu kommt, dass Kristian später im Nachfrageteil angibt, dass er sich an Ereignisse ungefähr ab drei Lebensjahren erinnern kann [393-394].

Als Grund für seine familiäre Herausnahme wird die Krankheit der Mutter benannt, die für ihn aber nicht klar und greifbar ist. Dies zeigt sich vor allem in seiner Unsicherheit, welche er mit *»Ich glau/weg'n«* und mit *»ir'n'wie (.) Borderline?«* verdeutlicht. Trotzdem kann er diesbezüglich einen kausalen Zusammenhang herstellen: *»J_A, (.) U_N_D (4) ja, des hat dann nich' so ganz hingebau'n. //mbm//.«* [53-56] Was hierbei nicht so ganz hingehauen hat, wird nicht benannt, könnte aber damit zusammenhängen, dass er sich aufgrund der frühen Herausnahme nicht erinnern kann und er alles was *»dann nich' so ganz hingebau'n«* hat nur aus Erzählungen weiß. Dies bestätigt Kristian letztendlich damit, indem er erklärt, dass er an diese Zeit, in der er bei seinen Eltern lebte, keine Erinnerung mehr hat:

Erinnerung an leibliche Eltern durch die Erzählung von dritten Personen

K.: »Ja (6) U_N_D, J_A an die Zeit, wo ich bei den'n gelebt hab', hab' ich ungefähr (.) Null Erinnerung. (4) Kann ich mich hm nix E_R/ an nix erinnern.«
[62-64]

Dies zeigt sich ebenfalls, indem er mit einer Altersangabe seinen Vater einführt (»Un' mein V_A_T_E_R der (...) W_A_R (.) sechzehn (.) glaub' ich«) und daraus begründend erwähnt: »U_N_D (.) Ja, mit dem ging's dann au' nich' so.« [56-58] Das »au' nich' so« wird von Kristian letztlich damit erklärt, dass seine Mutter ins Frauenhaus fliehen musste. Hierbei distanziert sich Kristian von diesem dramatischen Ereignis, indem er seine Mutter als »die« bezeichnet und sich selbst bei seiner Erzählung ausschließt (»Da musste die ins Frauenhaus un' so weiter (...).«) [58-59]. Auch wird nicht verdeutlicht, was er mit »un' so weiter« noch meint. Vermutlich kann er sich kein Bild von der Situation machen, zumal er sich nicht in das Geschehen involviert fühlt (»die« sprich die Mutter muss ins Frauenhaus fliehen, nicht »wir«), da er das und weitere diesbezügliche Ereignisse nur aus Erzählungen kennt und diese somit nicht in seinem Bewusstsein für ihn greifbar wurden. Weiterhin ist Kristian aus Erzählungen bekannt, dass sein Vater ein »Schläger un so« [59] war, womit er die Flucht der Mutter ins Frauenhaus begründet. Hierbei ist Kristian unklar, ob seine Eltern verheiratet waren (»ham die geheirat/ ich weiß garned«), was er aber sicher weiß, (»Auf jed'n Fall ...«) [60] ist, dass sein Vater aufgrund seiner Gewalttaten »ir'n'wie« Deutschland verlassen und nach Serbien zurückkehren musste [60-61]. Das »ir'n'wie« zeigt, dass es Kristian nicht bekannt ist, wie dies vonstatten ging, er äußert diesbezüglich aber auch nicht den Wunsch, Näheres darüber in Erfahrung zu bringen. Aufgrund dessen, dass Kristian seine Mutter als »die« oder das damalige Zusammenwohnen bei seinen leiblichen Eltern als mit »den'n« bezeichnet, zeigt eine distanzierte Haltung gegenüber seinen leiblichen Eltern auf. Somit schließt Kristian sein stark verdichtet erzähltes Familienschicksal auch damit

ab, indem er einen daraus folgenden Bruch benennt: »Ja, un' dann (..) bin ich halt da raus gekomm'n.« [62].

9.3.2.2. Bildungsverläufe und Prozesse

Kristian erzählt, dass er den Kindergarten mit seinem besten Freund und »anderen Kumpels« besucht hat. Da er mit seinen Freunden eingeschult werden wollte, habe er im Kindergarten »nur ZWEI Jahre« verbracht. Hierbei wird von ihm die vorzeitige Einschulung positiv bewertet »... ich bereue s nich.« [30-34]. Trotzdem sei seine Grundschulzeit »Ä_H, (6) am Anfang n' bisschen verP_L_A_N_T (...)« [37] gewesen, wobei verplant für ihn mit Hausaufgaben vergessen (»... und n« bisschen schlampig halt.«) [77-78] in Verbindung steht. Nicole Schmied begründet die vorzeitige Einschulung damit, dass sie bei Kristian den Eindruck hatte, dass er in seinem Kindergarten langsam »UNRUHIG« wurde (»Der isch unausgeglich'n, weil er einfach (...) hör'n un' lernen muss.«) [Interview Nicole Schmied: 836-837]. Trotzdem räumt sie ein, dass Kristian »IMMER (..) STÄNDIG SCHULPROBLEME« hatte und sie ihre Entscheidung manchmal anzweifle (»Und ich hab' manchmal gedacht: »War des falsch oder nich'?«) [Interview Nicole Schmied: 841-843]. Letztendlich steht sie aber zu diesem Schritt (»Also isch er da schon RICHTIG (holt laut Luft).«) [Interview Nicole Schmied: 848], indem sie diesen mit Kristians Körpergröße und seiner kognitiven Entwicklung untermauert (»... er isch einfach KÖRPERLICH ja SEHR WEIT (holt laut Luft) Un' er passt in seine Klassenstufe (.); »Un' von dem her, was 'r so IM KOPF hat un'/un' was E_R/wie mer sich unterhält ...«) [Interview Nicole Schmied: 844-847]. Diesbezüglich geht sie davon aus, dass es mit Kristian auch bei einer späteren Einschulung ähnliche Probleme gegeben hätte, wenn auch letztendlich »manche vielleicht nich' so VERSCHÄRFT.« [Interview Nicole Schmied: 849-850] Dies wiederum verdeutlicht Kristians Problematik im schulischen wie auch im familiären Bereich.

Erst die dritte und vierte Klasse wird von Kristian positiv bewertet (»A_B_E_R dann (..) also Dritte, Vierte G_I_N_G/ (..) ging's dann (..) ganz GUT, (..) also eigentlich sehr gut.« [37-38] Hierbei relativiert Kristian das »Sehr gut« mit

»eigentlich«, was im Zusammenhang mit dem: »Hab' mich nur ein Ma' mit 'ner Lehrerin angelegt un' des war's« stehen könnte und damit das »Sehr gut« abschwächt. Der einmalige Konflikt wird nach längeren Stockungen und Pausen von ihm damit gerechtfertigt, indem er der Lehrerin aufgrund ihres Verhaltens (»Ja, die war halt 'n bisschen DUMM.«) die Schuld zuschreibt. Dabei äußert er sich aber nicht näher zum Grund oder Sachverhalt des Konfliktes, sowie zu dessen Ausgang und der daraus entstandenen Konsequenz. Hierbei ist davon auszugehen, dass er sich nicht näher mit diesem Konflikt auseinandersetzen möchte oder aber, dass er diesen Konflikt für seinen weiteren Verlauf als irrelevant ansieht, da er sich seiner Aussage nach »nur ein Ma'« mit der Lehrerin angelegt hat und dann nicht mehr (»(...) un' des war's«). Indem er die Lehrerin als »ein bisschen dumm« [45] bezeichnet, gibt er ihr indirekt die Schuld an dem Konflikt, wodurch er sich nicht mit seinem Anteil, welcher zum Konflikt führte, auseinandersetzt. Dies zeigt sich auch bei einem Konflikt zwischen ihm und seiner Lehrerin im Gymnasium, als Kristian die neunte Klasse besuchte:

Konflikt mit seiner Lehrerin

K.: JA, da war (.) / war halt nach Chemie (.) / nach der Chemiestunde hatt'n wir AUS (holt laut Luft), ir'n'wie un' D_A_N_N hat sie gemeint, ich soll noch kurz da bleiben (...), äh irg'n'wie gemeint (.) / J_A, hat mich dann irg'n'wie äh / ÄH zusammen gesch / Ä_H angepampt (...), obw / als / da war ich scha / KRANK un' hatte sowieso schon nich' S_O (.) H / Hammerlaune. / / mbm / / Un' da hat sie mich halt noch angepampt. Dann bin ich halt raus gega / gang'n, hab' gesagt: »Ja, interessiert mich nich'.« (.) Hat sie gemeint: »J_A«, irg'n'wie, »Ja, du kommst jetzt mit zum Rektor.« Un' da hat DER mich noch zusammengepampt (...). Ja un' da ha (...) / gab's halt 'n Knatsch (...), Diskussion (.) um' s mal nett auszudrücken.« [358-366]

Hierbei geht Kristian nicht darauf ein, warum ihm seine Lehrerin »angepampt« hat, sondern darauf, dass er aufgrund seines Bänderrisses am Knie (»... da war ich scha / KRANK «) [361] frustriert war und ihm die Auseinandersetzung mit der

Lehrerin zu viel wurde. Diesbezüglich wollte er den Konflikt mit demonstrativem Desinteresse und Flucht (aus dem Raum gehen) vermeiden, was letztendlich dazu führte, dass er zum Direktor zitiert wurde. Hierbei verweist er auf seine Unschuld, indem er angibt, dass sich am nächsten Tag seine Lehrerin bei ihm entschuldigte:

K.: Joab (7). Aber mit der Lehrerin, des hat sich ja GEKLÄRT. (4) Ähm, beim nächster Stunde sollt' ich dann wieder da bleib'n, dann hat sie halt (.) ir'n'wie (.) sich entschuldigt ir'n'wie, dass (.) / un' gemeint ir'n'wie, ja, sie hat 'n übel anstrenghenden TAG un' blablaBLA. (...) Un' dann hat sich des S_O ir'n'wie (.) geklärt (.) mit DER. ÄHM (...) Rektor nich'. (...) //A_H// (lacht). [373-377]

Vermutlich entschuldigte sich seine Lehrerin bei Kristian, indem sie letztendlich die Strafe, ihn zum Direktor zu zitieren, als zu hart empfand. Die Entschuldigung hatte aber nichts mit Kristians Tat zu tun wofür er Ärger bekam und erklärt nicht, was letztendlich den Konflikt provozierte. Hierbei blendet Kristian wiederum seinen Anteil an diesem Konflikt aus, indem er sich als Opfer darstellt. Andererseits zeigt sich, dass Kristian institutionell geprägte Konflikte, in denen er sich ungerecht behandelt fühlt, bisher nicht eskalieren ließ, sondern diesen eher aus dem Weg ging (siehe hierzu 9.3.4.4. Positive Ausstrahlung). Seine impulsiven Verhaltensauffälligkeiten zeigt er nur innerhalb der Pflegefamilie, nicht im öffentlichen Bereich, da er laut Nicole Schmied seine impulsive und frustrationsintolerante Seite zu Hause auslebe:

N.: Des isch eigentlich 'ne Seite, die 'r nur Zuhause auslebt, dieses ähm. (.) JA, da wo 'r mal einfach verletzbarer isch. (holt laut Luft) Un' draußen isch 'r wirklich S_O (.) ganz wohlgeleitten und (holt laut Luft) (.) KEINER, der sich wirklich durchsetz'n MÜSST' (.) SO (.) (holt laut Luft) Ä_H_M (4). [Interview Nicole Schmied: 825-829].

In der dritten und vierten Klasse steigerten sich Kristians schulische Leistungen. Diesbezüglich erwähnt er aber nicht, dass seine Klassenlehrerin bei ihm eine Leistungsdiagnostik veranlasste, da ihr Kristians unmotiviertes und lustloses Verhalten auffiel und sie bei ihm eine schulische Unterforderung vermutete. Hierbei erzielte Kristian in seinem Testergebnis eine hohe Intelligenz (IQ: 128)¹⁰² [Interview Nicole Schmied: 854-860]. Trotz dieses hohen Ergebnisses macht Kristian seine besseren Schulleistungen nicht daran fest, sondern an einem Klassenkameraden:

Verbesserung der schulischen Leistung durch einen Klassenkameraden
 K.: ... (.) 'n Kumpel von mir der W_A_R (.) sowieso (stockt beim Sprechen) meistens Klassenbester un' dann (..) hab' ich halt mit DEM als gena/Ä_H (.) Schule gemacht. (...) un' da wahrscheinlich von dem (4), mit ihm hab' ich dann als (.) Hausaufgaben gemacht un' so was. (..) Ich glaub' wegen (.) dem ging's dann auch erst ab der dritten Klasse, weil mit dem hab' ich ja erst ab der dritten Klasse was (unn.) gemacht. (.) //mhm// (.) Un' dann, (.) glaub' wegen dem ging's dann. (..) Weil die ersten zwei Jahre war'n noch (lacht beim Sprechen bis *) ziemlich verplant. *

I.: Was meinst du mit VERPLANT?

K.: J_A Ä_H_M, keine Hausaufgaben (lacht). //mhm// (.) Also (.) nur S_E_L_T_E_N und halt (.) n' bisschen schlampig halt. (.) //mhm// (4) U_N_D (13) Ä_H (lacht).« [68-78]

Somit hatte Kristian ab der dritten Klasse »'n Kumpel« der meistens Klassenbester war und an dem er sich orientieren konnte, indem er »(...) von dem (4) mit ihm (...) dann als (.) Hausaufgaben gemacht (hat).« [68-71]. Diesbezüglich wird von Kristian die Zusammenarbeit mit seinem Freund als hilfreich evaluiert, obwohl nicht ersichtlich ist, ob Kristian die Hausaufgaben von seinem Freund abgeschrieben hat oder diese mit seiner Unterstützung besser bewältigen

¹⁰² Hohe Intelligenz (IQ 115-129). Sehr hohe Intelligenz, sprich hochbegabt (IQ>129) (vgl. Döpfner et. al 2000: 160).

konnte. Offensichtlich ist aber, dass dieser Kumpel nach der Grundschule nicht das gleiche Gymnasium wie Kristian besuchte und Kristians Leistungen ab diesem Zeitpunkt wieder stark abfielen. Hierbei kann davon ausgegangen werden, dass Kristian noch keine verinnerlichte Struktur des »Lernen lernens« übernehmen konnte, denn als das Lernmodell des Freundes nicht mehr präsent war, verfiel er wieder in sein altes Verhaltensmuster (u. a. keine Hausaufgaben machen, schlampiges und unstrukturiertes Vorgehen). Dies untermauert die Tatsache, dass es damals »... dann auch erst ab der dritten Klasse (...)« bei Kristian in der Schule gut ging, was er mit seinem Klassenkameraden in Verbindung bringt: »... weil mit dem hab' ich ja erst ab der dritten Klasse was (unn.) gemacht. (.) //mbm// (.) Un' dann, (.) glaub' wegen dem ging's dann.« [72-73]. In der ersten und zweiten Klasse hingegen orientierte sich Kristian noch nicht an diesem »Kumpel«, welcher sich durch gute Schulnoten (»meistens Klassenbester«) auszeichnete und somit eine gute schulische Passung, sprich einen positiv transformierten Schülerhabitus aufwies. So beurteilt Kristian auch seine ersten zwei Schuljahre als »ziemlich verplant« [75]. Das »ziemlich verplant« bezieht Kristian darauf, dass er häufig keine Hausaufgaben gemacht habe und unstrukturiert gewesen sei (»J_A Ä_H_M, keine Hausaufgaben (lacht) //mbm// (.) also, (.) nur S_E_L_T_E_N. Und halt (.) n' bisschen schlampig halt.«) [77-78].

Danach leitet Kristian sofort auf seinen Gymnasialbesuch über, um gleich mit einem zeitlichen Kodex »jetzt« in die Gegenwart zurückzukommen und damit zu belegen, dass er »jetzt immer noch« dort zur Schule geht, aber aufgrund seiner schlechten Leistungen nicht weiß »wie lange« [47-48]. Sein damaliger Freund habe ein anderes Gymnasium besucht und noch ein paar andere Kumpels seien auf die Realschule gegangen. Kristian habe sich hierbei selbst (ohne Einfluss der Pflegeeltern oder Freunde) für den gymnasialen Bildungsweg entschieden (»Ja, wenn ich schoN-N (.) durfte, D_A_N_N wollt ich's auch machen«) [100-101] sowie für ein Gymnasium seiner Wahl, die er diesmal nicht von »Kumpels« abhängig machte, sondern von seinem Eindruck und der Größe der Schule. Obwohl sein Freund und seine Kumpels auf die Realschule wechselten (//Nee, der// is' auf der REALSCHULE (.), mit mein'n ander'n Kumpels. (.) Weil

die S_I_N' (.) a/ alle auf die REALSCHULE) [80-83], entschied sich Kristian für das Gymnasium und nicht wie in der Grundschule für den Verbleib bei seinen Freunden. Hierbei lässt sich, wie schon beim Übergang in die Grundschule, ein selbstbestimmtes Handeln ausmachen. Beide Entscheidungen werden von ihm nicht bereut und positiv bewertet. Der Unterschied zwischen den beiden Handlungen zeigt sich darin, dass seine frühe Einschulung noch durch Freunde motiviert war, wohingegen seine Wahl des Gymnasiums eine Entscheidung für die Schulform und gegen den engen Kontakt zum Freundeskreis darstellte. So entschied sich Kristian auch nicht für das Gymnasium in S. auf das dieser »Kumpel« geht, sondern für das Gymnasium in A. (»Nur eb'n der Klassenbeste, der is' (.) nach S. (Ortsangabe) auf die Schule un' da (.) wollt' ich nich' bin. (4) Hat mich nich' so angetan die Schule.«). Hierbei begründet er seine Entscheidung mit: »VIEL zu große Schule.«, welche er davor, zusammen mit seiner Pflegemutter, an einem »Tag der offenen TÜR« angeschaut hatte. Diesbezüglich konnte sich Kristian selbst ein objektives Bild von der Schule machen. Hinzu kam, dass er dem Urteil seiner Pflegemutter viel Bedeutung zuschreibt. Dies wird daran deutlich, indem er sie als Mama bezeichnet und ihre Einstellung gegenüber der Schule stark gewichtend erläutert: »Un' die Mama war auch von Anfang an eigentlich DAGEG'N.« Hierbei deutet das »eigentlich« an, dass die Pflegemutter aufgrund der Größe des Gymnasiums in S. gegen diese Wahl war. Trotzdem ließ sie Kristian die freie Entscheidung in der Wahl seines Gymnasiums. Dies zeigt sich insbesondere darin, dass Kristian die Aussage seiner Pflegemutter dazu zitiert: »Sie hat (.) gesagt: Ja, wenn ich unbedingt, (hustet) ich soll's mir anguck'n, wenn ich dann im/ immer noch unbedingt hin will, dann/ da/ soll ich des mach'n.« [94-96]. So bekam Kristian durch die Pflegemutter Entscheidungshilfen, indem er sich selbst ein Bild von der Schule machen konnte und selbst die Entscheidung treffen durfte. Ein weiteres Beispiel für Kristians Entscheidungsfreiheit zeigte sich bei der Auswahl zwischen dem sprachlichen oder naturwissenschaftlichen Zug in der achten Klasse.

Zu dieser Zeit hat Kristian seinen schulischen Leistungstiefpunkt:

K.: J_A (...). Die letzten zwei Jahre wurd'n dann auch so (.) ziemlich schlecht (..) notentechnisch, ja (.). Letztes Jahr bin ich schon mit 3,9 (.) GRAD noch DURCHGEKOMM'N (.) //mbm, mbm // un' dieses Jahr sieh't's au' nich' viel besser aus (.). Aber ich hoff' ma', dass ich durch komm' (.). [103-107]

Schulisch habe Kristian »... ir'n'wie (..) 'ne Zeit lang kein Bock (gehabt)un' dann (.) hat's 's halt so mit runtergezogen die ganze Zeit.« [202-203], was bis zum jetzigen Zeitpunkt noch anhält. Dabei versucht er sein zehntes Schuljahr »zu SCHAF-FEN« [221], benennt aber diesbezüglich keine Lernstrategien. Hinzu kommt, dass sich Kristian in der neunten Klasse zu Hause und in der Schule beim Fußball verletzte. So sei er vor seinen vier Bänderrissen im Knie »eigentlich (.) jed'n Tag kicke'n« [125-126] gewesen. Da nun aber bei einer weiteren Verletzung die neunzigprozentige Wahrscheinlichkeit bestand, dass sein »Knie steif bleibt« [129-130], musste er das Fußballspielen aufgeben. Diesen Verlust kompensiere er damit, dass er jetzt stattdessen »halt (.) Gitarre« spielen würde und beim Fußball zuschaue [126-127].

Selbstbestimmte Zukunftsplanung, deren Zielführung an Kristians »verplanter« Arbeitshaltung zu scheitern droht:

So sieht Kristian neben dem Verbleib in seiner Klassenstufe sein zukünftiges schulisches Ziel darin, ein Auslandsjahr in einem spanisch sprechenden Land zu absolvieren,¹⁰³ wobei er aber zu bedenken gibt, dass seine bisherigen schulischen Leistungen vermutlich nicht ausreichen.

Auslandsaufenthalt als Ziel

K.: Eigentlich 'n (...) AUSLANDSJAHHR mach'n in der SCHULE (...) Un' des mach' ich wahrscheinlich JETZT in der Elften dann. (.) A_L_S_O ein

¹⁰³ Dies weist darauf hin, dass Kristian den sprachlichen Zug in der achten Klasse des Gymnasiums gewählt hat und sich hierbei für die spanische Sprache entschied. Des Weiteren ist es die Muttersprache von Nicole Schmieds Mutter Elena, welche bei ihrer Tochter und deren Pflegefamilie lebt. Zu dieser habe Kristian ein gutes Verhältnis, da er im Gegensatz zu Franziska von ihr sehr verwöhnt werden würde [Interview Franziska NFT: 812-816].

Jahr nach Spanien //mbm// (schneift) (..), also wenn's KLAPPT (lacht). Weil das irg'n'wie VOLL/eb'n, dass man Dur/Notensch/durchschnitt von'n letzten drei Jahren mit 3,4 hab'n muss (..) un' des is' (.) die Frage, ob ich des schaff'. (.) U_N' ja, wenn nich' mach' ich's halt D_A_N_N nach der Schule. [NFT: 494-499]

Als weiteres zukünftiges Ziel möchte Kristian Abitur machen (»J_A, also ich will auf jeden Fall ABI MACHEN (...). Also, egal wie lang's dauert, auch wenn ich sitzen bleib'.«) [NFT: 486-487] und »auf jeden Fall (.) 'ne Zeit ins AUSLAND«, wobei er beruflich noch keine »KONKRETE Pläne« habe [NFT: 490-491]. Trotzdem spiele er mit dem Gedanken »was mit Musik mach'n«, da er »Gitarre und KLAVIER« spiele. Des Weiteren würde ihn »...SCHON IR'N'WIE reizen, ir'n'wie so'n/in so 'ner Plattenfirma H_A_L_T was weiß ich (.) TONTECHNIKER oder so.« zu machen oder in der »Stadtverwaltung« zu arbeiten. [NFT:505-510].

Bei seiner Zukunftsplanung orientiert sich Kristian mitunter an seiner »Schwester« Katja (leibliche Tochter des Pflegevaters). Hierbei überlegt er sich, einen Beruf in der Verwaltung zu suchen, da Katja im »EVENTMANAGEMENT« [117-118] tätig ist, was sich für ihn interessant anhört. Indem er sich mit seiner »Schwester« über deren berufliches Tätigkeitsfeld austauscht, zeigt Kristian Interesse und somit eine Auseinandersetzung mit seiner zukünftigen beruflichen Orientierung. Transmissionsprozesse von Seiten seines Pflegevaters Frank Schmied lassen sich in Kristians Tendenzen zum künstlerischen Bereich erkennen (wobei sich dieses Interesse bei Kristian im musikalischen Interesse äußert). Neben seinen musikalischen Ambitionen zeigt er ebenso wie sein Pflegevater Mobilität, indem es ihn ins Ausland zieht.

9.3.2.3. Situation als Pflegekind

Kristians Situation als Pflegekind und der Umgang seines näheren Umfeldes damit wird von ihm als normal und problemlos beurteilt.

Wissen und Reaktion seines Freundeskreises auf seine Pflegekind-schaft

K.: Nö (..) äh, die wissen des alle //mhm//. Aber des hab'/ die ham da ir'n'wie/ als/ die ham kein Problem damit U_N' (...) behandeln mich auch nich' ir'n'wie anders oder so //mhm// (.). Alles ganz normal halt (..) sowie alle Ander'n.« [184-187]

Trotzdem brachte die Tatsache, dass Kristian ein Pflegekind ist, mit sich, dass er regelmäßigen Kontakt zum Jugendamt unterhalten musste. Dieser wird von Kristian als »voll unnötig« angesehen, da er die ihm gebotene Hilfeleistung nur als Kontrolle und Maßregelung in Bezug auf seine schulischen und sozialen Defizite empfand und daher ablehnte:

Hilfestellungen vom Jugendamt werden nicht von Kristian angenommen

K.: J_A (..). Ich saß dann immer DA (.), musste über meine Noten red'n (holt laut Luft) un' ich hatt' da ir'n' wie (lacht beim Sprechen bis *) kein Bock dazu* (holt laut Luft). Ja, war halt Ä<n bisschen (6) unnötig find' ich. [229-231]

Aufgrund seiner schlechten Noten sollte sich Kristian »ZIELE SETZEN«, um später über das Erreichen dieser berichten zu können. Des Weiteren wurde an seiner sogenannten »Vulgär(.)sprache« gearbeitet. Diesbezüglich erklärt Kristian: »Ja, weil (..) ich werd' ziemlich schnell AGGRESSIV. (...) Also (..) un' dann (.) werf' ich halt solche Wörter (.) RUM.« [233-243] Seine verbale Aggressivität zeigt er hierbei aber »nich< in der Schule, sondern (.) DAHEIM.« [289]. So reagiere Kristian dort heute noch sehr impulsiv und verbal aggressiv (brüllt z. B. seine Schwester an mit: »Franziska du Schlampe!«) [Interview Nicole Schmied: 723], was seine Pflegemutter Nicole Schmied häufig an ihre Grenzen bringt. Dazu erklärt sie: »Und er HAT mich Ä_H_M (11) IMMER WIEDER au' dazu gebracht, dass ich Dinge getan hab', die ned (.) GUT war'n. (.) Also, wo ich au' wusste: De isch

jetzt pädagogisch (.) NICHT der HIT! [Interview Nicole Schmied: 711-714]. Daher macht sie sich Vorwürfe, dass sie sich u. a. zu folgender Aussage hat hinreißen lassen: »Ich glaub, (.) ich KANN nich' mehr! (.) Vielleicht musch du wirklich in 'ne EINRICHTUNG. Ich weiß nich' wie ich's TRAGEN soll und ich WEIß ES NICHT, wie's geben soll?« [Interview Nicole Schmied: 706-708]. Hierbei war es Nicole Schmied zu Beginn der Pflegeelternschaft nicht bewusst, wie schwierig es mit Kristian würde (»... isch mir da ned so GLEICH was auf'fall'n, dass es so SCHWIERIG WÄR'.«) [Interview Nicole Schmied: 695-696], wobei sie das »SCHWIERIG« auf Kristians geringe Frustrationstoleranz bezieht. So habe Kristian bei für ihn unbekanntem und neuen Situationen Vermeidungstendenzen gezeigt, da er sich z. B. bei gemeinsamen Ausflügen weigerte mitzugehen und deswegen einen »Kleinkrieg« anfang. Des Weiteren bekam Kristian starke Wutanfälle, wenn seine Wünsche nicht erfüllt wurden oder bei Situationen, die nicht nach seinem Willen abliefen [Interview Nicole Schmied: 700-711]. Hierzu berichtet Frank Schmied, dass Kristian erst »im SPÄTEREN ALTER« dieses Verhalten zeigte, aber ab da dann ständig anfing »PROVOKATIONEN« zu inszenieren [Interview Frank Schmied NFT: 527-528]. Für diese gibt Frank Schmied im folgenden Interviewausschnitt ein Beispiel:

F.: Waren Situationen, PROVOKATIONEN halt, ganz einfache PROVOKATIONEN (.) Er ist LEISE in der KÜCHE, ich denk' irgendwie: »Was ist JETZT LOS? Geh in die KÜCHE (.), er hat LANGE GEWARTET, hat 'n EI in der Hand gehabt, (.) hat lange gewartet, BIS man in die Küche kommt und DANN hat er' s erst auf den Boden geschmissen (.), also GANZ OFFENSICHTLICHE PROVOKATIONEN (.), U_M was zu BEKOMMEN etc. Pepe ne (.), U_M in SCHRANKEN gewiesen zu werden auch ne.« [Interview Frank Schmied NFT: 534-540]

Trotzdem lehnt Kristian die angebotenen Hilfestellungen vom Jugendamt als eher »unnötig« und »nebensächlich« ab, zumal er sich dadurch in seinen privaten Aktivitäten eingeschränkt fühlte (»..., weil meistens war' s so, dass ich da Kicken

geben wollte un' dann: »NEE, du musste jetzt hier bleib'n, Hilfeplangespräch!« [273-274]. Des Weiteren erledigte er Vereinbarungen (»Ich musste ja 'ne Zeit lang jede Woche (...) 'ne Email schreiben, (.) in D_E_R (...) meine Noten drin steh< n (...) U_N_D (..) die Schimpfwörter, die ich benutzt hab'.«) [284-285] nur aus Verpflichtung, ohne für sich einen Nutzen zu ziehen. Dies wird daran erkennbar, indem er erklärt, dass es »notentechnisch« eher nichts gebracht habe [234-235] und er immer noch Schimpfwörter benutze (»Die komm< n halt.«) [314]. Hinzu kommt, dass Kristian keinerlei Bezug auf seine von den Pflegeeltern geschilderten problematischen Verhaltensweisen nimmt, was darauf schließen lässt, dass er dieses Thema ausblendet und dadurch eine mögliche Aufarbeitung sowie Hilfestellungen abwehrt und vermeidet.

9.3.2.4. Situation mit leiblichen Eltern

Da Kristians Vater nach Serbien abgeschoben wurde und seine Mutter häufig den Kontakt zu ihm vermied, gestaltete sich Kristians Kontakt zu seinen Herkunftseltern schwierig. Dies zeigt sich auch deutlich im Interviewausschnitt seiner leiblichen Mutter, indem diese dazu Stellung nimmt:

L.: Kontakt sporadisch sag ich jetzt mal so HIN und WIEDER so. Ich hab< s auch SELBER nicht gepackt, weil es wahnsinnig weh tat, wenn (.) des EIGENE KIND (.) zu ner fremden Frau MAMA sagt (.), des war GANZ, GANZ furchtbar für mich (.) des zu akzeptIEREN und, und (.) hab auch KEIN SO (.), sag ich mal DRAHT gefunden zu dem KIND so richtig (.) so (.), weil ich immer des schlechte GEWISSEN gehabt hab, es ist zwar mein Kind, ich hab< s aber bergeben. [Interview mit Lena Hoffmann: 119-125]

Kristian selbst erzählt, dass er zu seinem Vater keinen Kontakt habe und auch keinen wolle [156]. Zu seiner Mutter hat er inzwischen wieder häufiger Kontakt, da er mit ihr öfters telefoniert oder SMS schreibt und sie auch mal be-

sucht oder seine Mutter und ihr Partner ihn besuchen [146-147]. Dann verweist Kristian aber gleich auf die Zeit, in der er zu seiner Mutter keinerlei Kontakt hatte:

Unregelmäßiger Kontakt mit leiblicher Mutter

K.: J_A, inzwischen. (.) E/Es gab 'n< Zeit da hab' ich sie glaub' ich/ vier JAbre nix von der gehört (...). Un' dann wieder. Un' seit dem is's eigentlich (...) Besser (13). [151-153]

Hierbei geht Kristian nicht näher auf die Beziehung zu seiner Mutter ein. Auch der Kontaktabbruch von Seiten der Mutter sowie ihre zwischenzeitlich wieder erfolgte Kontaktaufnahme wird von Kristian stark komprimiert dargestellt. Seinen Umgang sowie sein Empfinden in Bezug auf ihr Verhalten werden von ihm mit: »Ja, (.) man gewöhnt sich dran.« [154] beschrieben, womit er sich emotional von ihrem Handeln distanziert. Des Weiteren negiert er seinen Vater, indem er vorgibt, dass er zu ihm keinen Kontakt wolle. Hierbei kann davon ausgegangen werden, dass sich Kristian mit seiner distanzierenden sowie negierenden Haltung selbst schützt. Da er sich nicht zugehörig zu seiner Herkunftsfamilie fühlt und sich somit auch nicht mit ihnen identifiziert, kann er nicht auf deren Ressourcen zurückgreifen (vgl. Reimer 2018: 212-213).

9.3.3. Biografische Gesamtformung

Bei Kristian zeigen sich Brüche, welche sich schon während der Schwangerschaft durch Gewalttaten des Vaters gegen die Mutter äußerten und sich im Säuglingsalter fortsetzten. Aufgrund dessen war Kristians Mutter gezwungen, mit ihm in ein Frauenhaus zu flüchten, was für Kristian schon einen frühen Bruch seiner gewohnten Umgebung und Bezüge bedeutete. Dies wiederholte sich durch seine Unterbringung in eine vom Jugendamt bereitgestellte Notunterkunft im Alter von sechs Monaten sowie durch die vier Monate spätere Unterbringung in der Pflegefamilie. So kann bei Kristian davon ausgegangen

werden, dass die meisten Erzählungen über seine leiblichen Eltern aus den Erzählungen dritter Personen stammen, welche in seinem Interview erinnert und wiedergegeben werden. Des Weiteren fällt auf, dass Kristian sich in seiner Erzählung von seinen Herkunftseltern distanziert, indem er sie bezuglos mit (»die«, mit »den'n«, »da raus gekomm'n«) [58, 62, 63] bezeichnet.

Kristian beginnt sein Interview mit der Einführung seiner Pflegefamilie und deren familiärer Zusammensetzung, wobei nur Franziska, das erste Kind in der Pflegefamilie, explizit von ihm benannt wird, was auf eine distanzierte und lose Beziehung zu den anderen Pflegekindern hindeutet (siehe hierzu 9.3.2.1. Familiärer Rahmen als Sozialisationsort). Sein bester Freund hingegen wird gleich zu Beginn des Interviews unter einem örtlichen und zeitlichen Index eingeführt (»Ja (...) ähm (5) J_A, (.) M_I_T/(.) mei/äh mein bester F/KUMPEL, der wohnt gleich (.) da halt NEB'N D_R_A_N. Mit d/äh den kenn' ich auch schon seit ich (.) hier wohn'.«) [18-19]. Mit einer Koda »hente« führt Kristian zurück ins Jetzt, indem er seine gute Beziehung zu seinem Freund beschreibt (»Un' mit dem (.) ja, versteb' ich mich bis heute ir'en'nie am BESTEN.«) [20]. Der Freund kann laut seiner Pflegemutter Nicole Schmied als positive Ressource gesehen werden, da er und seine Familie zu den »Mormon'n«¹⁰⁴ gehören, damit strengen Regeln unterliegen (u. a. kein Alkohol, Kaffee oder Schwarztee, kein Sex vor der Ehe, Gemeindarbeit leisten, Geldabgaben) [Interview Nicole Schmied: 970-979] und sich sehr in ihrer Gemeinde engagieren. Aufgrund dessen macht Kristian viele Aktivitäten in der Gemeinde mit und geht mit seinem Freund jede Woche zu den Pfadfindern.

Mit der aktuellen Einführung des Freundes sowie des weiteren Interviewverlaufs wurde erkennbar, dass Kristian aufgrund seines jugendlichen Alters von knapp 15 Jahren im Hier und Jetzt lebt und daher seine altersspezifischen Interessen im Hier und Jetzt thematisiert. Des Weiteren erfüllt Kristian seine Aufgabe als Interviewter mir gegenüber pflichtbewusst und ordnungsgemäß bezüglich der Rolle, welche er mir meines Alters und meiner an ihn

¹⁰⁴ Mormone: Nach dem Buch Mormon des Stifters Joseph Smith, 1805-1844: Angehöriger einer chiliastischen Religionsgemeinschaft in Nordamerika (Kirche Jesu Christi der Heiligen der Letzten Tage). (Wermke Matthias, Duden 2010)

gerichteten Fragestellung zuschrieb. Hinzu kam, dass Kristian mit einer frei erzählenden Interviewform und der altersbedingten Interviewproblematik häufig überfordert war (siehe 9.3.1.1. Einführende Bemerkungen), dadurch oft ins Stocken kam (*»(bustet) Ö_H_M (6) Was soll ich 'n noch sag'n? (17) Hab' ja ehrlich gesagt (lacht beim Sprechen bis *) KEINE Abnung*, was ich sag'n soll. (7)« [49-50]*) und mich zum Eingreifen zwang, indem ich ihn durch Fragen zu seinem bisher dargestellten Lebensverlauf unterstützte und zum Weitererzählen motivierte. Nachdem letztendlich der Rahmen geklärt war, stieg Kristian in das Pflegesystem ein und erzählte als Pflegekind im pädagogischen Kontext das, was ich seiner Meinung nach hören wollte: Seinen institutionalisierten Lebensverlauf.

In Bezug auf Kristians Bildungsverlauf lässt sich schon in der Grundschulzeit ein aktives biografisches Handlungsschema ausmachen, indem er mit seinen Freunden eingeschult werden wollte, obwohl dies für ihn eine frühzeitige Einschulung bedeutete. Diesbezüglich zeichnet sich in den ersten zwei Grundschulklassen ein Verlaufskurvenpotenzial ab, da er seiner Angabe nach schlampig war und häufig keine Hausaufgaben erledigte. Trotzdem legte er sich nur einmal in der Grundschule und einmal im Gymnasium mit seiner Klassenlehrerin an, wobei er seinen Lehrerinnen jeweils die Verantwortung dafür zuschrieb. Da er sich im institutionalisierten Rahmen ansonsten ruhig verhielt und keine Konflikte provozierte, fiel er im Kindergarten oder in der Schule nicht durch impulsive Verhaltensweisen negativ auf oder eckte an. Dies ermöglicht ihm letztendlich, dass er trotz seiner schlechten Leistungen auf der Schule bleiben durfte und diesbezüglich noch die Chance erhielt sich zu verbessern. Seine impulsiven Durchbrüche lebte er stattdessen im pflegefamiliären Rahmen aus.

Trotz seiner schulischen Motivationsprobleme beurteilt Kristian seine Entscheidung, sich früher einschulen zu lassen, als positiv. Auch Nicole Schmied hält seine vorzeitige Einschulung für richtig, auch wenn seine Problematik bei einem späteren Schulstart vermutlich nicht so verstärkt zum Ausdruck gekommen wäre (siehe 9.3.2.2. Bildungsverläufe und Prozesse).

Aufgrund seines unmotivierten und lustlosen Verhaltens in der Schule fiel er in der dritten Klasse seiner Klassenlehrerin auf, welche auf eine Leistungsdiagnostik drängte, da sie hinter Kristians Verhalten eine Unterforderung vermutete. Die Testung ergab eine hohe Intelligenz und somit für Kristian die Möglichkeit, in der weiterführenden Schule ein Gymnasium zu besuchen. Dadurch lässt sich eine positiv auswirkende Ressource für seinen weiteren Verlauf bezüglich seiner Bildungsaspiration vermuten, was sich auch in den letzten zwei Grundschuljahren zeigte. Andererseits ruhte sich Kristian später auf seinem bescheinigten hohen IQ aus, indem er diesen eher als »Freifahrtschein« fürs Nichtstun nutzte [Interview Nicole Schmied: 861-864], was ihm im Gymnasium zum Verhängnis wurde, da er ständig um seine Versetzung bangen musste sowie einem daraus resultierenden Schulwechsel.

So wandelt sich ab der dritten Klasse Kristians Verlaufskurvenpotenzial in eine Steigkurve, indem er sich mit dem Klassenbesten zusammentat und es dadurch schaffte (ob selbständig oder mit dessen Materialvorgabe), sich zu strukturieren (u. a. bei den Hausaufgaben) und gute, wenn nicht sogar sehr gute Leistungen zu erzielen. Der Wechsel auf ein Gymnasium zeigte sich bei Kristian eigenmotiviert (»Ja, wenn ich schoN-N (.) durfte, D_A_N_N wollt ich's auch machen.«) [100-101]. Dabei machte er die Wahl seiner Schulform sowie den Schulort nicht von seinen Mitschülern und »Kumpels« abhängig. Somit lässt sich bei Kristian ein vom institutionellen Rahmen geprägtes biografisches Handlungsschema erkennen, wobei er beide Entscheidungen (frühe Einschulung, die Wahl seines Gymnasiums) nicht bereut und positiv bewertet. Indem Kristian mit einem zeitlichen Kodex »jetzt« gleich darauf in die Gegenwart zurückkehrt, verdeutlicht er, dass er »jetzt immer noch« dort zur Schule geht, aber aufgrund seiner schlechten Leistungen nicht weiß »wie lange« [47-48], was auf eine Verlaufskurve hinweist. Sein damaliger Freund, an dem er sich in der dritten und vierten Klasse orientieren konnte, besucht das Gymnasium in S. (benannter Ort) [81-82], gegen das sich Kristian entschied. So ist anzunehmen, dass sich Kristian in seinem weiteren schulischen Verlauf an niemandem mehr

positiv orientiert. So weist er ab der achten Klasse einen schulischen Leistungstiefpunkt auf, welchen er mit »zu wenig lern'n, keine Hausaufgab'n. (...) (lacht) (...) zu faul. (...) kein BOCK« [109-110] in Verbindung bringt. Aber obwohl Kristian einen kausalen Zusammenhang zwischen seiner Motivationslosigkeit und seinen schulischen Leistungsdefiziten erkennen kann, zeigt er für sich keine Veränderungsbestrebungen. Zwar hat er als Lösungsstrategie schon über einen Wechsel auf die Realschule nachgedacht, woraus aber letztendlich nichts geworden ist, da vermutlich seine Pflegemutter diese Option nicht wirklich verfolgt. Hierbei kann davon ausgegangen werden, dass Kristians Wechsel auf ein einfacheres Leistungsniveau für sie keine zielführende Lösung darstellt (siehe hierzu 9.3.4.3. Biografische Lern- und Verarbeitungsstrategien).

Zwar zeigt sich Kristian augenscheinlich sehr bestrebt, seine schulischen Leistungen zu verbessern, was sich aber letztendlich nicht ausschließlich an seiner Bildungsaspiration (Interesse an höherer Schulbildung) festmachen lässt, da seine Motivation eher soziale Hintergründe aufweist (»Un' dann (...) is' auch EHER so Motivation, dass ich dann halt bei mein'n Kumpels in der Klasse bleib', weil die unter uns sind so (4) kleine Spießler.«) [204-206]

Ein weiteres Verlaufskurvenpotenzial stellen seine körperlichen Beeinträchtigungen dar, durch die er das Fußballspielen (Ressource) aufgeben musste. Dieses Handicap versucht Kristian mit musikalischen Interessen und Aktivitäten auszugleichen, wobei er damit Handlungsalternativen zum Fußball und anderen sportlichen Aktivitäten sucht (siehe 9.3.4.3. Biografische Lern- und Verarbeitungsstrategien).

In Anbetracht von Kristians dargestellten Lebensereignissen fällt auf, dass er im Umgang zu seinen leiblichen Eltern und zu der Situation, als Pflegekind aufwachsen zu müssen, eine distanzierte Haltung einnimmt. Hierbei schützt er sich mit vermeidendem oder negierendem Verhalten, wobei mitberücksichtigt werden muss, dass Kristian aufgrund seiner frühkindlichen Erlebnisse beeinträchtigt wurde. Dies zeigt sich vor allem in seinen impulsiven Ausbrüchen innerhalb der Pflegefamilie sowie seinen vermeidenden Verhaltensweisen, welche er schon als Kleinkind aufwies.

Andererseits kann bei Kristian ein biografisches Handlungsschema herausgearbeitet werden, da er selbstbestimmt über institutionalisierte Rahmenbedingungen entscheidet. Auch lässt er sich nicht durch seine körperliche Beeinträchtigung und seinen diesbezüglichen Ressourcenverlust unterkriegen, sondern sucht nach Handlungsalternativen. Hierbei orientiert er sich an seinem Freundeskreis (siehe 9.3.4.1. Bildungsaspiration und 9.3.4.3. Biografische Lern- und Verarbeitungsstrategien). Auch schafft er es mit Hilfe signifikanter Dritter aus seinem Freundeskreis, Lernstrategien zu entwickeln und damit »Struktur« in seine »verplante« Arbeitshaltung zu bekommen. Dies belegt u. a. sein Klassenkamerad in der dritten und vierten Klasse sowie sein bester Freund, mit dem er sich in seiner Gemeinde sowie bei den Pfadfindern engagiert. Des Weiteren ist er offen für die beratenden Gespräche mit seiner Pflegemutter sowie seiner »Schwester« Katja, wobei seine Entscheidungen aber letztendlich von ihm ausgehen. Hierbei wird deutlich, dass Kristian trotz seiner benannten Zielvorstellungen und hohen Intelligenz, an seiner »verplanten« und vermeidenden Arbeitshaltung scheitert. Diese führt er häufig auf seine eigene Disposition zurück (s. o.).

Somit lässt sich zusammenfassend eine biografische Gesamtformung analysieren, in der der Biografieträger bei Brüchen nach Handlungsalternativen sucht. Des Weiteren entscheidet er selbstbestimmt über institutionalisierte Rahmenbedingungen. Im Gegensatz dazu zeigt der Biografieträger in seinen Prozessverläufen überwiegend eine passive und vermeidende Handlungsweise. Hierbei kann er seine Ziele zwar benennen, scheitert letztendlich aber an der Umsetzung. Somit lässt sich abschließend kontrastieren, dass sich bei Kristian zwar ein aktives biografisches Handlungsschema bezgl. seiner Bildungsorientierung zeigt, trotzdem aber passive und vermeidende Handlungsweisen in seinem Verlauf überwiegen.

9.3.4. Bildungshabitus

Nachdem unter 9.3.2.1. Kristians Familiensystem und sein dort rekonstruierter bildungsspezifischer Möglichkeitsraum (familiär erworbener Bildungshabitus) dargestellt wurde und unter 9.3.2.2. seine Bildungsverläufe und -prozesse, wird nun unter 9.3.4. Kristians rekonstruierter Bildungshabitus aufgeführt, welcher sich aus den gewonnenen Erkenntnissen von 9.3.2.1. und 9.3.2.2. zusammensetzt, sowie aus Teilen der Kategorien des biografischen Lernhabitus.

9.3.4.1. *Bildungsaspiration*

Kristian entscheidet sich für eine vorzeitige Einschulung, wobei seine Eigenmotivation im Zusammenhang mit seinem Freundeskreis steht. Dabei hat er die ersten zwei Schuljahre Schwierigkeiten aufgrund seiner schlampigen Arbeitsweise und seinen vergessenen Hausaufgaben. In der dritten und vierten Klasse kann sich Kristian hingegen an einem befreundeten Mitschüler orientieren, welcher meist der Klassenbeste ist. Durch das Modell seines Freundes erhält Kristian Anstöße zu einem lernorientierten Vorgehen, was ihm hilft seine Hausaufgaben zu erledigen. Aufgrund seiner hohen Intelligenz reicht ihm vermutlich schon allein die Nachbearbeitung und damit die Auseinandersetzung mit dem Lernstoff aus, um gute Ergebnisse erzielen zu können. Trotzdem wird sein Lernehrgeiz letztendlich nicht durch seine diagnostizierte hohe Intelligenz gesteigert (siehe hierzu 9.3.3. Biografische Gesamtform). Nach der Grundschule hegt Kristian ein Interesse für eine höhere Schulbildung, da ihn der gewährte Zugang dazu privilegiert. So zeigt er sich eigenmotiviert, indem er die Schulform und den Standort nicht von seinen Freunden abhängig macht, sondern sich selbstbestimmt an den für ihn wichtigen Kriterien orientiert. Hierbei unterstützt ihn zwar seine Pflegemutter, lässt ihm aber letztendlich Entscheidungsfreiheit in seiner Bildungsorientierung, was sich auch bei Kristians Entscheidung zwischen dem naturwissenschaftlichen und dem sprachlichen Zug in der achten Klasse des Gymnasiums zeigt:

Entscheidungsfreiheit in der Bildungsorientierung

K.: »J_A, also (...) in der SCHULE hab' ich SELBER rausgesucht, auf welche ich G_E_H'. Ich hab' selber ausgesucht, welche (.) / also (..) musste ja zwischen (..) Ä_H Spanisch un' NWT oder so / un' so wählen. (.) Hab' ich auch alles / also, mit der Mama zwar zusammen ge / ÜBERLEGT, aber (..) also ich (.) hab' immer des gemacht was ICH wollte. (.) Also was ICH mir ausgesucht hatte da. (...) U_N_D ja.« (5) [NFT: 459-462]

Trotz seiner selbstbestimmten Bildungsorientierung gelingt es Kristian nicht, eigenverantwortlich Lernprozesse (siehe 9.3.4.3. Lern- und Verarbeitungsstrategien) zu gestalten. Stattdessen erledigt Kristian nur das Nötigste für die Schule, wobei zusätzliche Aufgaben wie Hausaufgaben und Lernen (u. a. Vokabeln) ein »RiesenKAMPF« sind und Kristian laut Nicole Schmied eine »Anstrengungsverweigerung« in »REINform« aufweist [Interview Nicole Schmied: 867-869], wodurch Kristian häufig versetzungsgefährdet ist. Hierbei ist nicht klar, ob er das zehnte Schuljahr besteht, obwohl Kristian Abitur machen möchte und daher hofft, das Schuljahr zu schaffen. Diesbezüglich lässt er aber keine Bestrebungen im lösungsorientierten Umgang mit seinen Schwächen erkennen. Stattdessen sieht Kristian seine Motivation, das Klassenziel zu erreichen, darin begründet, dass er bei seinen Freunden in der Klasse bleiben möchte. Hierbei zeigt Kristian nicht, wie bei der Wahl seiner Schulform, eine vom Freundeskreis unabhängige Bildungsorientierung, sondern das Bestreben nach dem Erhalt seiner sozialen Beziehungen.

Bildungsbestrebungen werden von Kristian insbesondere im non-formalen Bereich gezeigt. Hierbei spielte er Saxofon (»bissl // widerwillig«) was er letztendlich aufgab. Aktuell spielt er noch Klavier, wobei er weitere Klavierstunden ablehnt, aber trotzdem noch oft am Klavier sitzt und für sich spielt [Interview Nicole Schmied: 1101-1104]. Des Weiteren hat er das Gitarrenspielen angefangen, welches er beim Bruder seines Freundes erlernt:

K: »Ja, Gitarre mach' ich halt (..) m/mach ich mit'm Nachbarn. Halt nich' mit meinen Kumpels, sonder'n mit dem sein'n BRUDER. (..) U_N_D (..) da is' der Anspruch nich' so hoch wie bei 'nem Gitarrenlehrer. (...) Aber/U_N_D (..) J_A, es macht halt (..) ma' 'n bisschen mehr Spaß, find' ich.« (4) (schneift) [140-143]

Diesbezüglich bevorzugt Kristian zum Erlernen des Instrumentes einen privaten Rahmen und lockeres Setting statt einen Musiklehrer. Dies belegt wiederum Kristians Orientierung an seinem Freundeskreis, wobei er Leistungsanforderungen vermeidet. Des Weiteren engagiert sich Kristian in der Gemeinde und ist bei den Pfadfindern. Kristians Ziel ist es, ins Ausland zu gehen, wobei er ein spanisch sprechendes Land bevorzugt. Hierbei erhofft er sich, dies durch einen Schüleraustausch zu verwirklichen, geht aber aufgrund seiner schlechten Notenlage davon aus, dass er dies erst nach seiner Schule umsetzen kann. Zwar beschäftigt sich Kristian schon mit verschiedenen beruflichen Möglichkeiten, hat aber noch keine konkrete berufliche Orientierung (siehe 9.3.2.2. Bildungsverläufe und Prozesse).

9.3.4.2. Wertorientierung

Bei Kristian zeigt sich eine stark nach außen orientierte Haltung, wobei sein Freundeskreis eine zentrale Rolle spielt. Diesbezüglich konnte er sich auch in der Grundschule an einem Klassenkameraden orientieren und von seinem Lernmodell profitieren. Durch seine Versetzungsgefährdung in der zehnten Klasse und der diesbezüglichen Befürchtung, seine Klassenkameraden zu verlieren, bekundet er eine zukünftige Lernmotivation. Des Weiteren sucht er Halt bei seinem besten Freund, an dem er sich durch dessen strengen Regeln seiner Glaubensgemeinschaft orientieren kann. Diese im krassen Gegensatz zur Lebensführung seiner Herkunftseltern stehende Orientierung ermöglicht ihm, sich von diesen zu distanzieren (siehe 9.3.2.4. Situation mit leiblichen Eltern). So nimmt Kristian an ehrenamtlichen Tätigkeiten für die Gemeinde teil

und macht bei den Pfadfindern mit. Des Weiteren lernt er beim Bruder seines Freundes Gitarre.

Eine höhere Schulbildung ist für Kristian eine zentrale Wertvorstellung, welche aber an der Umsetzung scheitert, da er sich nicht zum Lernen motivieren kann und nur das Nötigste vom erwarteten Arbeitspensum umsetzt.

Des Weiteren wird erkennbar, dass er sich mit seiner zukünftigen Berufsrichtung auseinandersetzt. Hierbei fällt auf, dass er, neben seinem Ziel, sich einen Auslandsaufenthalt zu verwirklichen, kreative, künstlerische Bereiche wie sein Pflegevater und seine »Schwester« Katja favorisiert, wobei sich eine berufliche Orientierung an diesen erkennen lässt.

9.3.4.3. Biografische Lern- und Verarbeitungsstrategien

Kristian sucht sich Rat und Hilfe in seinem näheren Umfeld, wobei er sich von seinen gesamten sozialen Kontakten unterstützt fühlt:

K.: »Also unterstützt wurd' ich eigentlich (.) V_O_N (..) eigentlich ALLEN. (4) A_L_S_O Z_U/von mein'n Freunden als auch von (.) de Mama und von Papa und V_O_N (.) ALLEN eigentlich. (...) U_N_D ja (.) Wenn ich irg'n'd'n Problem hatte, (..) konnt' ich halt zu Mama geh'n, hat die mir halt geholfen als ich klein war (.) mit (.) SCHULE oder was weiß ich.« [NFT: 470-474]

Hierbei benennt er zuerst seine Freunde, aber auch, dass er von seinen Pflegeeltern, welche er »Mama und Papa« nennt, Unterstützung erfährt sowie von seinem gesamten sozialen Umfeld. Insbesondere seine Pflegemutter Nicole Schmied sieht er für sich als wichtige Bezugsperson, die ihm in schulischen Belangen hilft, aber auch in anderen Problembereichen unterstützt.

Dies zeigt sich u. a. darin, dass sie versucht, Kristian auf dem Gymnasium zu halten, in der Hoffnung, dass er seine Arbeitshaltung ändert. So muss Kristian jedes Jahr um seine Versetzung bangen, wodurch Nicole Schmied »immer einmal im Jahr ungefähr (...), dann 'n Krisengespräch (lacht) in der SCHULE (hat).

Hierbei drücke sie »*ä bissl auf die Tränendrüse*«, was bewirkt, dass Kristians Lehrer »*wieder so viel Verständnis (aufbringen), dass se ihn dann wieder so DURCHSCHIEBEN*.« [Interview Nicole Schmied: 879-883]. Diesbezüglich haben Nicole Schmied sowie Kristian über einen Schulwechsel auf die Realschule oder eine Wiederholung der Klasse nachgedacht. Dieser Gedanke wurde aber verworfen, da sie Kristians Leistungsdefizite nicht im Zusammenhang mit dem Schweregrad der geforderten Leistungen in Verbindung bringen, sondern mit seinem vermeidenden Lernverhalten, was er vermutlich bei einem Schulwechsel oder einer Wiederholung der Klasse noch verstärkt praktizieren würde. Diese Feststellung wird von Kristian im folgenden Interviewausschnitt erläutert:

K.: Vor allem dann, (..)/a/a/meine Mutter hat des auch schon/äh wir ham des S_C_H_O_N S_O, (.) was heißt erkannt, (.) halt so FESTGESTELLT, dass wenn ich die Klasse wiederhol'n müsste, (..) ich dann wahrscheinlich hinten drin sitzen würd' U_N' (..) mir denk'n würd': »Ja, hab' ich eigentlich schon gehört, is' unwichtig.« //Mhm O._K.// //Un'// deswegen probier' ich jetzt halt (.) 's JAHR zu SCHAFF'N. (...) Weil sonst (.) schiff' ich nächstes Jahr noch mehr ab (5). Un' darauf hab' ich nich' so wirklich Lust (.) //mbm// (lacht). [216-223]

Da Hausaufgaben und Lernen familiär immer einen »*RiesenKAMPF*« bedeuten, hat Nicole Schmied diese Aufgabe mit Hilfe von Nachhilfestunden »*schon DELEGIERT*«. Hierbei zeigt sich für Kristian hilfreich, dass die »*NACHHILFE*« sich nicht nur auf ein Fach spezialisiert, sondern immer schaut, was ansteht, worauf Kristian sich gut einlassen kann [Interview Nicole Schmied: 874-877]. Dies verdeutlicht aber wiederum Kristians Lernstrategie, indem er in der formalen Aneignung seines Wissens nur das Notwendigste für sich nutzt. Dies belegt auch die Tatsache, dass er zusätzliche Aufgaben wie Hausaufgaben und Lernen (u. a. Vokabeln) vermeidet, sowie seine hohe Intelligenz als Alibi nutzt, um sich darauf ausruhen.

Andererseits konnte er in der Grundschule das Modell eines Klassenkameraden nutzen, indem er sich an seinem Arbeitsverhalten orientierte und damit seine an ihn gestellten Arbeitsanforderungen bewältigen konnte. Als ihm durch den Wechsel auf das Gymnasium dieses Modell nicht mehr zur Verfügung stand und sich die Lernansprüche auf der höheren Schule steigerten, fiel Kristian erneut in sein altes Lernverhalten zurück. Hilfreich hingegen ist, dass Kristian in der Schule nicht negativ auffällt und somit trotz seiner schlechten Schulleistungen bisher auf dem Gymnasium bleiben durfte.

Zu seiner Konfliktbewältigung zwischen seinen Freunden und in der Familie nimmt Kristian im folgenden Interviewausschnitt Stellung:

Umgang mit Konflikten

K.: P_F_FJ_A. Problem< mit Kumpels oder S_O (.) (unn.), reden wir halt (...)
un' D_A_H_E_I_M (.) ja (.), schweigen wir uns so lange an bis irgen'jemand
D_A_N_N (.) ja anfängt. [NFT: 453-455]

Hierbei setzt sich Kristian im Freundeskreis aktiv mit den bestehenden Konflikten auseinander, wohingegen in der Pflegefamilie die Konflikte eher ausgesessen werden, in der Hoffnung, dass ein Familienmitglied sich dem Thema annimmt.

Als Verarbeitungsstrategie für seine Krisen und Brüche nutzt Kristian seine musikalische Ressource, indem er beim Bruder seines besten Freundes Gitarre lernt. Auch nutzt er immer oft sein »... Klavier un' spielt so vor sich HIN.« Hierbei wirkt es auf ihn beruhigend, da er »au' so direkt aus'm Wutanfall« raus sich hinsetzt und spielt [Interview Nicole Schmied: 1003-1005].

Des Weiteren sucht er sich Hilfe bei Freunden, mit denen er über seine Probleme reden kann. Hierbei benennt Kristian explizit »EINE Freundin«, welcher er »eigentlich ALLES erzählen« kann, wobei sie »au' A_L_S ma' bis (.) MORGENS um d' (.) / um DREI telefoniert (haben), wenn's ein'm scheiße ging un' so.« [NFT: 424-427].

Um Schlüsselqualifikationen wie Zuverlässigkeit zu erlernen, trägt Kristian »Hefle« aus, wobei er bisher zuverlässig ist, da er als Belohnung Geld verdient, was ihn bestärkt. [Interview Nicole Schmied: 1013-1015].

9.3.4.4. Weitere bildungsrelevante Dispositionen und Ressourcen

Ankunft und Entwicklung im pflegefamiliären Rahmen:

Hierbei gibt Frank Schmied an, dass Kristian einen schwachen Muskeltonus aufweise, welcher im Zusammenhang mit seiner Herkunft als »EX-KARIBIAN« stehe [Interview Frank Schmied NFT: 453-455]. Auch empfand er den anfänglichen Kontakt zu Kristian im Vergleich zu Franziska als offener und spaßiger:

F.: U_N_D Ä_H (.) JA K. war (.) ganz ANDERS (..), also (.) mit K. haben wir am Anfang einfach viel SPASS GEHABT, weil (.) ja er war VIEL OFFENER (..) und Ä_H (..) WEISS ich nicht inwiefern das JUNGE-VATER auch irgendwas war, keine AHNUNG ne //mbm// (.) so. [Interview Frank Schmied NFT: 471-474]

Hierbei zeigt sich, dass sich Kristian anfänglich der Pflegefamilie anpasste und sie viel »SPASS« mit ihm hatten, da er offen und leicht zu händeln war. Auch freuten sich die Pflegeeltern sehr auf Kristian, da sie Franziska nicht als Einzelkind aufwachsen lassen wollten, was Frank Schmied im folgenden Interviewausschnitt erläutert:

F.: Und er W_A_R auf jeden Fall (.), hm wie WAR das (.)? Wir haben uns ziemlich drauf GEFREUT MIT Kristian, weil wir halt LOGISCHERWEISE (.) Franziska nicht ALLEINE (..) lassen wollten ne (.), also des //mbm// war KLAR IRGENDWIE, wenn da halt eben irgendwo EIN

KIND, dann (.) kommt auf jeden Fall noch «n ZWEITES ne.» [Interview Frank Schmied NFT: 474-479]

Danach erläutert Frank, dass Kristian aus einer »GEWALTFAMILIE« kam und extrem auf »LAUTE SITUATIONEN« reagierte, mitunter mit »ZITTERN« [Interview Frank Schmied NFT: 498-502]. Trotzdem sei die Problematik mit Kristian erst »im SPÄTEREN ALTER« [Interview Frank Schmied: 528] aufgekommen (siehe hierzu 9.3.2.3. Situation als Pflegekind). Dabei wird deutlich, dass Kristian sich bei Ankunft in die Pflegefamilie angepasst und offen zeigte, dann aber im weiteren Verlauf verstärkt Probleme in der Beziehungsgestaltung und im Bereich der Emotionsregulation und Stresstoleranz aufweist (siehe hierzu 4.2.2.1., 4.2.2.2.).

Akzeptanz der Pflegeeltern:

Bei Kristian ist die distanzierte Haltung zu seinen leiblichen Eltern auffällig (siehe hierzu 9.3.2.4. Situation mit leiblichen Eltern). Hingegen seine Pflegeeltern (insbes. seine Pflegemutter) sieht er für sich als wichtige Bezugspersonen an und fühlt sich von ihnen unterstützt in schulischen Belangen und anderen Problembereichen. Dies weist auf eine gute Beziehung zu seinen Pflegeeltern hin, obwohl Kristian die Beziehung aufgrund seiner Verhaltensweisen im familiären Rahmen sehr belastet (s. o.). Dies zeigt, dass er sich zwar den Pflegeeltern zugehörig fühlt, zur restlichen Pflegefamilie aber keine Zugehörigkeitsbestrebungen zeigt. Stattdessen orientiert er sich (altersentsprechend) nach außen und sucht Bindungen und Zugehörigkeit bei Freunden.

Inklusion durch soziale Kontakte und außerschulische Aktivitäten:

Insbesondere durch seinen besten Freund und dessen Familie macht Kristian viele Aktivitäten in der Gemeinde mit und geht jede Woche zu den Pfadfindern. Des Weiteren hat er und Franziska häufig Babys gesittet oder auf Freizeiten Kinder betreut [Interview Nicole Schmied: 1006-1008]. Da Kristian

aber in seinem gesamten Interview nichts darüber berichtet, ist anzunehmen, dass dies für ihn, im Gegensatz zu Franziska, keine große Relevanz hat.

Positive Ausstrahlung:

Laut seiner Pflegemutter habe Kristian durch seine freundliche und ruhige Art [Interview Nicole Schmied: 888], schon immer Freunde (stützende soziale Kontakte) gehabt und sei auch nicht (außerhalb des pflegefamiliären Rahmens) durch negative Verhaltensweisen aufgefallen:

N.: »Der/er isch/er isch EIGENTLICH eher jemand, D_E_R (.) / der Konflikt'n AUSWEICHT draußen, der EHER friedlich isch, der sehr BELIEBT isch, so als d'r T_E_D_D_Y- (.) BÄR so (holt laut Luft), S_O (.) (holt laut Luft) SCHOKOBÄR.« [Interview Nicole Schmied: 821-825]

Beziehungsgestaltung zur Herkunftsfamilie:

Zu Beginn von Kristians Unterbringung in der Pflegefamilie vermied seine leibliche Mutter den Kontakt zu ihm. Aktuell habe er zu ihr aber wieder häufiger Kontakt, da dieser durch die Pflegemutter immer wieder ins Leben gerufen wurde. Hierbei zeigt sich Kristian seiner Mutter gegenüber distanziert. Eine Kontaktaufnahme zu seinem Vater und dessen Familie wird von Kristian vermieden. Der Kontakt zur Familie mütterlicherseits wurde von seiner Mutter abgebrochen.

9.3.5. Leitorientierung von Kristian

Für Kristian stellen seine Pflegeeltern (insbes. Nicole Schmied) wichtige Bezugspersonen dar, da er sich von ihnen in schulischen Belangen und anderen Problembereichen unterstützt sieht. Hierbei fühlt er sich zwar den Pflegeeltern verbunden, nicht aber dem »Rest« (weitere Pflegekinder). So sieht sich Kristian der Pflegefamilie nicht zugehörig, sondern orientiert sich nach außen, an seinen Freunden. Hierbei spielt insbesondere sein bester Freund, welcher

in der Nachbarschaft lebt, eine große Rolle, sowie seine Klassenkameraden. Des Weiteren benennt er eine Freundin, mit der er sich regelmäßig austauscht und der er alles anvertrauen kann (Bewältigungsstrategie). So sucht er in seinem näheren Umfeld nach Zugehörigkeit und Sicherheit.

Wie oben schon ausführlich dargestellt wurde, gestaltet sich der Umgang zu seinen leiblichen Eltern schwierig. So erfährt er, dass sein Vater ein »Schläger« war und aufgrund seiner Gewalthandlungen gegen Kristians Mutter wieder zurück in sein Heimatland kehren musste. Andererseits erlebt Kristian bei seiner Mutter, dass diese anfänglich den Kontakt zu ihm vermeidet und eine eher abwehrende Haltung gegenüber seiner Pflegefamilie aufweist. Damit lässt sich wiederum Kristians Orientierung nach außen und das geringe Zugehörigkeitsgefühl zu den restlichen Familienmitgliedern der Pflegefamilie erklären sowie, dass er keinerlei Aufarbeitungstendenz bezüglich des Umgangs mit der Tatsache, ein Pflegekind zu sein, zeigt. Diesbezüglich gibt er vor, dass dies kein Problem für ihn darstellt, orientiert sich aber trotzdem eher an seinen Freunden als an gleichbetroffenen Gleichaltrigen der Pflegeelternschule. Hierbei zeigt er Autonomiespielräume in seinen Beziehungen zu Gleichaltrigen. Andererseits kann Kristian aufgrund seiner Uneindeutigkeit im Bereich der Zugehörigkeit zur Pflegefamilie sowie seiner Identifikation mit dieser deren Ressourcen nur begrenzt für sich nutzen (vgl. Reimer 2018: 212-213 sowie 9.3.2.4. Situation mit leiblichen Eltern).

Indem er seinen Vater nicht kennenlernen möchte und seiner Mutter gegenüber eine distanzierte Haltung zeigt, schützt er sich vor weiteren Enttäuschungen, kann aber damit auch nicht auf die Ressourcen seiner Herkunftsfamilie zurückgreifen (siehe 9.3.2.4. Situation mit leiblichen Eltern). Ebenfalls weist Kristian impulsiv und verbal aggressive Verhaltensweisen innerhalb des familiären Pflegesystems auf, was sich wiederum mit dem frühen familiären Bruch sowie seiner herkunftsfamiliären Situation in Verbindung bringen lässt. Hinzu kommen Vermeidungstendenzen in den für ihn neuen Situationen und bei Leistungsanforderung. Zwar zeigt sich in der Grundschule, dass er sich an einem Klassenkameraden orientieren kann, trotzdem zieht sich im Großteil

seines Bildungsverlaufes eine Vermeidung der Leistungs- und Arbeitsanforderung durch. So erledigt er nur das Notwendigste und lehnt weitläufigere Unterstützungen (u. a. Jugendamt, Nachhilfe, die nicht nur das Notwendigste aufarbeitet) ab. Zwar zeigt Kristian eine Bildungsaspiration in der Wahl seiner höheren Schulbildung sowie in seiner Mobilität (Schüleraustausch), wobei eine aktive Mitgestaltung seines Bildungsverlaufes deutlich wird, dieser aber letztendlich in der Erfüllung der dafür geforderten Voraussetzungen scheitert.

Zusammenfassend zeigt Kristian in den rekonstruierten Prozessverläufen ein biografisches Handlungsschema bezüglich seiner Bildungsorientierung, indem er selbst über seine verfrühte Einschulung sowie Schulform und deren Rahmenbedingungen entscheidet. Dies wird ebenfalls in seiner Verarbeitungsstrategie deutlich, welche sich in non-formalen Orientierungen (musikalische Aktivität) sowie in der Vermeidung institutioneller Konflikte widerspiegelt. Auch setzt er sich mit seiner beruflichen Orientierung auseinander, obwohl er noch keine konkrete Vorstellung hat. Auffallend ist hierbei aber, dass er sich einerseits an Katja, der leiblichen Tochter des Pflegevaters sowie dem Pflegevater selbst orientiert, spricht an kreativ-künstlerischen Bereichen sowie dem Reisen. Dennoch überwiegen in Kristians Prozessverlauf passive und vermeidende Handlungsweisen.

9.4. Zusammenfassung der eruierten Analysekatogorien

An dieser Stelle soll in verdichteter Form der Bildungshabitus des jeweiligen Pflegekindes unter Bezugnahme seiner familiengeschichtlich entwickelten Orientierungen, sowie seiner Bildungsverläufe und -prozesse noch einmal in verdichteter Form zusammengefasst werden. Danach werden diese in Bezug auf die dafür genutzten und unter 3.5. aufgeführten empirisch fundierten Analysekatogorien (Bildungsaspiration, Wertorientierung, biografische Lern- und Verarbeitungsstrategien) dargestellt und kontrastiert:

Franziska wie auch Kristian erlebten durch die problematische Lebenslage ihrer leiblichen Eltern und ihrer Aufnahme in die Pflegefamilie einen Bruch. Dieser wurde bei Franziska im Alter von zweieinhalb Jahren vollzogen, da ihr drogenabhängiger Vater Kurt Straub ins Gefängnis musste und ihre Mutter unter einer paranoiden Psychose litt. Kurz vor Kurt Straubs Inhaftierung kümmerte er sich um eine Pflegefamilie für Franziska (siehe 8.2.2.2. Bildungsverläufe und Prozesse). Kristian wurde mit sechs Monaten von seiner Mutter Lena Hoffmann dem Jugendamt übergeben. Vor Lena Hoffmanns Flucht ins Frauenhaus mit Kristian waren beide den Gewalthandlungen seines Vaters ausgesetzt. Psychisch angeschlagen und in ihren Erziehungsaufgaben überfordert (siehe 8.3.2.2. Bildungsverläufe und Prozesse) zog sie wie Kurt Straub die Notbremse, indem sie Kristian abgab. Mit zehn Monaten kam Kristian schließlich in dieselbe Pflegefamilie wie Franziska (siehe 9.3.2.1. Familiärer Rahmen als Sozialisationsort).

So erlebten Kristian wie auch Franziska prä- und frühkindliche Verlaufskurvenpotenziale, wobei Franziska 20 Monate in ihrem familiären System verbrachte, Kristian hingegen nur sechs. Trotzdem überwiegt bei Franziska in den in der Analyse ermittelten Prozessverläufen ein aktives biografisches Handlungsschema. Demnach zeigt sie bei Brüchen oder Wandlungen kein passives Verhalten, sondern gestaltet bzw. verändert die Situation aktiv (siehe 9.2.3. Biografische Gesamtformung sowie 9.2.5. Leitorientierung von Franziska). Hierbei kann sie ihre Handlungsweisen begründen und auch auf ihre eigene Disposition zurückführen.

Kristian sucht ebenfalls bei Brüchen aktiv nach Handlungsalternativen und trifft selbstbestimmt Entscheidungen über institutionelle Rahmenbedingungen (siehe 9.3.4.1. Bildungsaspiration). Trotzdem zeigt Kristian im Gegensatz zu Franziska eine überwiegend passive und vermeidende Handlungsweise. So lässt sich kontrastieren, dass bei Kristian zwar auch ein aktives biografisches Handlungsschema sichtbar wird, dieses aber nicht wie bei Franziska dominiert und stattdessen bei ihm passive und vermeidende (»Arbeitsverweigerung«) Handlungsweisen überwiegen.

Im Umgang mit seiner leiblichen Mutter Lena Hoffmann zeigt Kristian eine distanzierte Haltung. Seit der Unterbringung in der Pflegefamilie verlief der Kontakt entweder sporadisch oder wurde zeitweise von der Mutter ganz abgebrochen (siehe 9.3.2.4. Situation mit leiblichen Eltern). Aktuell hat Kristian wieder häufiger Kontakt zu seiner Mutter, da diese sich um einen Beziehungsaufbau zu ihrem Sohn bemüht. Auch die Pflegemutter Nicole Schmied versucht den Kontakt zu seiner leiblichen Mutter aufrechtzuerhalten, um Kristian eine Verbindung zu seiner Herkunftsfamilie zu ermöglichen (siehe 7.2.4.2. Wertorientierung). Zu seinem Vater und dessen Familie wie auch zur Herkunftsfamilie mütterlicherseits hat Kristian keinen Bezug mehr. Es kann vermutet werden, dass sich Kristian mit Hilfe seiner distanzierten oder negierenden Haltung gegenüber seinen leiblichen Eltern schützt, um damit verbundene Verletzungen abzuwehren (siehe 9.3.2.4. Situation mit leiblichen Eltern sowie 9.3.4.4. Beziehungsgestaltung zur Herkunftsfamilie).

Franziska hatte aufgrund der Drogenproblematik ihres Vaters zwar auch nur sporadischen Kontakt zu ihm; der Kontakt konnte aber durch regelmäßige Besuche des Vaters im Gefängnis aufrechterhalten werden. Auch als sich ihr Vater später in der Kontaktaufnahme zu ihr sehr unzuverlässig zeigte, konnte Franziska dies akzeptieren, zumal er sich letztendlich aus dem Drogenmilieu und damit von seiner Sucht befreien wollte (siehe 8.2.4. Bildungshabitus, Positive Identifikation). Außerdem hatte sie bis zum Tod ihrer leiblichen Mutter regelmäßig Kontakt zu ihr. Trotz der Psychose der leiblichen Mutter und des starken Konkurrenzkampfes zwischen den beiden Frauen wurde der Kontakt von der Pflegemutter so arrangiert, dass er hilfreich und positiv für Franziska und ihre Mutter verlief (siehe 7.2.4.3. Biografische Lern- und Verarbeitungsstrategie). Hinzu kommt, dass Franziska eine große Restfamilie hat, wobei die Pflegemutter immer wieder Kontakt zur Großmutter väterlicherseits pflegte, welche selbst während des Krieges ein Pflegekind war, sowie zu deren Kindern und Kindeskindern. Auch stammt das von Nicole Schmied zuletzt aufgenommene Pflegekind Kilian von Kurt Straubs jüngerer Schwester. Zur streng ka-

tholischen polnischen Familie mütterlicherseits erhielt Franziska Zugang, indem die Pflegemutter den Wunsch von Franziskas leiblicher Mutter respektierte und Franziska die katholische Konfession erhielt, was ein familiäres Identifikations- und Zugehörigkeitsgefühl schaffte (u. a. Beerdigung der Mutter, Wahl der Patentante, siehe 9.2.4.4. Inklusion durch Konfession). Dies zeigt, dass Franziska den immer noch bestehenden Kontakt zur Familie mütterlicherseits sowie väterlicherseits aufbauen konnte und im Vergleich zu Kristian familiäre Bindungen und Ressourcen aufweist, anhand derer sie sich orientieren kann.

Den Umstand, als Pflegekind aufwachsen zu müssen, erlebte Franziska als unangenehm und belastend. Trotzdem fühlt sie sich als Teil der Pflegefamilie und somit zugehörig. Indem Franziskas Vater sich für sie um eine Pflegefamilie bemühte, konnte er diese letztendlich auch für seine Tochter akzeptieren, wodurch Franziska dort ihren Platz einnehmen konnte (siehe 9.2.4.4. Positive Identifikation). Hierbei zeigte Franziska schon im Alter von zweieinhalb Jahren Selbstinitiative, indem sie für den Auszug bei ihrer leiblichen Mutter selbst ihren Koffer packte. Vermutlich spürte sie schon in diesem Alter, dass ihr die »Normalität« der Pflegeeltern im Gegensatz zur Pathologie ihrer leiblichen Mutter guttat und sie so den Wahnvorstellungen ihrer Mutter entfliehen konnte. Teilweise kann sich Franziska auch an familiäre Ereignisse aus dieser Zeit erinnern. Kristian hingegen kennt diese nur aus Erzählungen, zumal seine leibliche Mutter den Kontakt zu ihm zum größten Teil seines bisherigen Lebensverlaufes mied und sich gegen die Pflegefamilie, insbesondere die Pflegemutter, stellte. Im Gegensatz zu Franziska beurteilt Kristian seine Situation als Pflegekind und den Umgang seines näheren Umfeldes als normal und problemlos. Hierbei sieht er in seinen Pflegeeltern wichtige Bezugspersonen, von denen er sich in schulischen Belangen und anderen Problembereichen unterstützt fühlt. Zur restlichen Pflegefamilie zeigt er ein geringes Zugehörigkeitsgefühl. Dies verdeutlicht, dass er sich nicht als Pflegekind oder als Teil der Pflegefamilie sieht und dadurch auch keine diesbezüglichen Aufarbeitungsbestrebungen zeigt oder Probleme benennt im Umgang mit seiner Situation als

Pflegekind (siehe 9.3.2.3. Situation als Pflegekind.) So orientiert er sich nicht an gleichbetroffenen, gleichaltrigen Pflegekindern, welche er aus den angebotenen Aktivitäten der Pflegeelternschule kennt, sondern sucht Bindung und Zugehörigkeit bei Klassenkameraden und Freunden. Insbesondere orientiert er sich bei einem Freund und dessen Familie, welche in seiner Nachbarschaft wohnen und der Glaubensgemeinschaft der Mormonen angehören, wodurch sie strengen Regeln unterliegen und im krassen Gegensatz zu den Lebensgewohnheiten seiner leiblichen Eltern stehen.

Im Gegensatz zu Franziska, welche ein Jahr zurückgestellt und erst mit sieben Jahren eingeschult wurde, kam Kristian schon mit fünf Jahren in die Schule. Hierbei spricht sich Kristian positiv über seine frühe Einschulung aus, da er dadurch mit seinen Freunden zur Schule gehen konnte (siehe 9.3.4.2. Wertorientierung). Seine anfänglichen schulischen Schwierigkeiten, welche im Zusammenhang mit seiner vermeidenden Arbeitshaltung standen, fallen dabei für ihn nicht ins Gewicht. In der dritten und vierten Klasse konnte sich Kristian an einem Mitschüler orientieren, was sein Arbeitsverhalten positiv beeinflusste. Als dieser Kontakt aufgrund des Schulwechsels auf eine weiterführende Schule wegbrach, fiel Kristian wieder in sein vorheriges Arbeitsverhalten zurück (siehe 9.3.4.1. Bildungsaspiration). Franziska hingegen steht ihrer späteren Einschulung ambivalent gegenüber, da sie einerseits mit ihrer besten Freundin noch länger zusammenbleiben und spielen konnte. Andererseits empfand sie es als schlimm, dass sie nicht altersentsprechend eingeschult wurde, da dies ihrer gesellschaftlichen Normalitätsvorstellung widersprach und sich gegen die rekonstruierte Leiterorientierung richtete, welche sich in ihrem bisherigen Bildungsverlauf immer wieder abzeichnete (siehe 9.2.5. Leiterorientierung von Franziska). Trotzdem verläuft bei Franziska ihre Grundschulzeit im Gegensatz zu Kristian problemlos (siehe 9.2.2.2. Bildungsverläufe und Prozesse und 9.2.4.1. Bildungsaspiration).

Indem Kristian nach der vierten Klasse auf das Gymnasium wechselte und Franziska von der Hauptschule auf die Realschule, entschieden sich beide für eine höhere Schulbildung. Damit zeigten sie Bildungsinteresse, welches bei

Franziska in ihren Normalitätsbestrebungen und bei Kristian in dem Privileg, den eingeschränkten Zugang für diese Schulform erhalten zu haben, begründet lag. Bei der Bewältigung ihrer jeweils gewählten Schulform, bzw. der Bewältigung der Lerninhalte wiesen beide Schwierigkeiten auf. Diese macht Kristian an seiner Motivationslosigkeit und arbeitsvermeidenden Haltung fest, nicht aber an einer Überforderung aufgrund der Lerninhalte. Kristian gelang es nicht, sich zum Lernen und strukturierten Arbeiten zu motivieren oder sich auf Hilfestellungen einzulassen (u. a. Krisengespräche in der Schule, Hilfestellungen durch Jugendamt, familiäre Unterstützung beim Lernen, Nachhilfe). Hierbei nutzte er seine hohe Intelligenz nicht, sondern umging stattdessen Lernleistungen, indem er in der formalen Aneignung seines Wissens nur das Notwendigste für sich nutzte und alles, was darüber hinausging, von ihm verweigert wurde. Aber trotz seiner schlechten schulischen Leistungen durfte Kristian weiterhin auf dem Gymnasium bleiben, was im Zusammenhang mit seiner freundlichen und ruhigen Art im schulischen Rahmen steht, sowie mit der Unterstützung durch seine Pflegemutter, welche sich mit seinen Lehrern austauscht und sich für ihn einsetzt. Des Weiteren vermied Kristian Konflikte im institutionalisierten Rahmen oder zog sich vor einer Eskalation dieser zurück, ohne diese zu klären. Hierbei blendete er seine Anteile an dem jeweiligen Konflikt aus, wobei er sich als Betroffenen sah und den in den Konflikt involvierten Personen die Schuld zuschrieb. Im Freundeskreis wiederum setzte sich Kristian aktiv mit Konflikten auseinander, indem er mit seinen Freunden darüber redete. In der Pflegefamilie wiederum saß er diese eher aus oder zeigte innerhalb des pflegefamiliären Rahmens verbal aggressive Verhaltensweisen, was in Zusammenhang mit dem frühen familiären Bruch sowie seiner familiären Situation gebracht werden kann (siehe 9.3.4.3. Biografische Lern- und Verarbeitungsstrategien).

Franziska macht die Schwierigkeiten bezüglich ihrer Lernmotivation an den Leistungsanforderungen der Realschule fest. Im Gegensatz zu Kristian konnten von ihr die dafür gebotenen Hilfestellungen, u. a. durch ihren Klas-

senlehrer, angenommen und umgesetzt werden. Besonders hilfreich für Franziska zeigte sich die regelmäßige Nachhilfe von Katja, der leiblichen Tochter ihres Pflegevaters, von der sie Struktur und Disziplin sowie neue Anstöße für ihre Lernstrategien erhielt. Ebenfalls war sie bereit, das Klavierspielen aufzugeben, um sich dadurch mehr Zeit für ihre Prüfungsvorbereitungen zu verschaffen. Alles in allem führte dies letztendlich zu einer erfolgreich bestandenen Mittleren Reife, welche ihr wiederum die Möglichkeit verschaffte, ein berufliches Gymnasium zu besuchen. So nutzte sie die davor vermittelten Lernstrategien wie z. B. Mathematiknachhilfe (siehe 9.2.4.3. Biografische Lern- und Verarbeitungsstrategien). Hinzu kommt, dass Franziska schon immer aufgrund ihrer positiven Ausstrahlung soziale Unterstützung erhielt (siehe 9.2.4.4. Positive Ausstrahlung). Trotzdem gibt sie die höhere Schulbildung zugunsten ihrer außerschulischen Aktivitäten auf. Dort zeigt sie sich in ihren musikalischen Aktivitäten ehrgeizig und motiviert, wobei das Beherrschen eines Instruments und die Vereinsmitgliedschaft ihren Normalitätsbestrebungen entgegenkommt. Diesbezüglich bildet sie sich musikalisch weiter und zeigt sich in ihren individuellen kreativen Bildungsleistungen sehr ehrgeizig und motiviert, wobei sie häufig der Gefahr unterliegt, sich durch ihre selbstindizierten Aktivitäten zu überfordern (siehe 9.2.4.1. Bildungsaspiration). Kristian hingegen nutzt seine musikalischen Aktivitäten als Verarbeitungsstrategie (siehe 9.3.4.3. Biografische Lern- und Verarbeitungsstrategien). Hierbei zeigt er im Gegensatz zu Franziska weniger Ehrgeiz, wobei er für den Bruder seines Freundes wählt und somit einen leistungs- und druckfreien Rahmen, was sich auch in seiner Bildungsaspiration widerspiegelt. Von Franziska wird ihr soziales Engagement als Normalität betrachtet, wobei sie die Betreuung anderer Pflegekinder als Verarbeitungsstrategie nutzt (siehe 9.2.4.3. Biografische Lern- und Verarbeitungsstrategien). Andererseits möchte sie ihre eigenen Erfahrungen als Pflegekind nutzen, indem sie berufliche Ambitionen für helfende oder lehrende Berufe hegt. Kristian hingegen zeigt kein besonderes Interesse an der Betreuung von anderen Pflegekindern. Stattdessen übernimmt er Verantwortung, indem er gegen Bezahlung »Hefle« verteilt.

Für Franziska wie auch für Kristian stellt Bildung ein zentraler Wert dar. Hierbei richtet sich Franziska nach der normativen Wertvorstellung ihrer Umgebung und nutzt Bildung als Verarbeitungsstrategie, indem sie sich an institutionellen Ablaufmustern orientiert, welche ihr Normalität bieten und sie vor einem Kontrollverlust schützen (siehe 9.2.4.2. Wertorientierung sowie 9.2.4.3. Biografische Lern- und Verarbeitungsstrategien). Kristian strebt eine höhere Schulbildung an, indem er sein Abitur machen möchte. Aufgrund seiner Arbeitsmotivation scheitert diese Orientierung aber bislang noch an der Umsetzung. Trotzdem setzt er sich mit seiner zukünftigen Berufsrichtung auseinander, wobei er einen Auslandsaufenthalt verwirklichen möchte und Interesse an kreativen, künstlerischen Bereichen zeigt, obwohl seine berufliche Orientierung noch nicht konkret ist (siehe 9.3.4.2. Wertorientierung). Franziska hingegen beschäftigt sich eingehend mit verschiedenen beruflichen Möglichkeiten und setzt sich damit durch Praktika (*Engagiert Plus*), ehrenamtlicher Tätigkeit (*»Betreuung von Pflegekindern«*) und der Überlegung, ein FSJ zu absolvieren, aktiv auseinander. Hierbei favorisiert sie eine berufliche Tätigkeit im sozialen oder lehrenden Bereich, was auf ein hohes, innerfamiliär erworbenes soziales Ideal schließen lässt (siehe 9.2.4.2. Wertorientierung).

9.5. Schlussfolgerung

Nach Franziskas und Kristians jeweiliger Herausnahme aus ihrer Herkunftsfamilie wurden sie in einer bildungsnahen Pflegefamilie außerhalb eines sozialen Brennpunktes untergebracht, wobei sie unter den dort vorherrschenden bildungsorientierten Praktiken aufwuchsen. Hierbei zeigt sich die Pflegemutter als stabile, schützende und verlässliche Bezugsperson, im Gegensatz zu den jeweiligen Herkunftsfamilien. Ebenfalls erweist sich der Pflegevater als stabile Bezugsperson, da er trotz der Trennung von Nicole Schmied den Kontakt zu seinen Pflegekindern aufrechterhält, wodurch diese eine positive Beziehungserfahrung machen.

Obleich Franziska und Kristian in derselben Pflegefamilie leben, zeigen sich bei ihnen signifikante Unterschiede in der jeweiligen sozialisatorischen Übernahme von Bildungsprozessen. So lässt sich bei Franziska eine starke Orientierung an den Pflegeeltern festmachen, wobei sich bei ihr verstärkt inkorporierte Anteile des Bildungshabitus der Pflegeeltern zeigen (siehe hierzu 9.2.4. Bildungshabitus). Im Gegensatz dazu sind keine inkorporierten Anteile des Bildungshabitus ihres leiblichen Vaters Kurt Straub erkennbar.

Bei Kristian lassen sich ebenfalls weitergegebene Transmissionsprozesse durch die Pflegeeltern erkennen, gleichwohl zeigen sich Parallelen zu seiner leiblichen Mutter, welche sich u. a. verstärkt in seinen vermeidenden und aus-harrenden Lernstrategien äußern (siehe hierzu 9.3.4. Bildungshabitus). Hierbei lässt sich in den bei Kristian rekonstruierten Prozessverläufen überwiegend eine passive und anstrengungsverweigernde Handlungsweise erkennen, wobei er seine Ziele zwar benennen kann, aber letztendlich an deren Umsetzung scheitert und dadurch seinen weiteren Bildungsverlauf gefährdet (siehe hierzu 9.3.3. Biografische Gesamtformung).

Es stellt sich die Frage, wodurch Kristian in der Gestaltung von eigenverantwortlichen Lern- und Verarbeitungsprozessen gehemmt wird. Konkret gilt es zu ermitteln, weshalb Kristian o. g. Lernstrategien zeigt, nur geringfügig bereit ist, Hilfestellungen anzunehmen und zu Impulsdurchbrüchen im pflegefamiliären Rahmen neigt. Auch soll ermittelt werden, warum es Kristian schwerfällt, sich als Teil der Pflegefamilie zu sehen und es ihm im Gegensatz zu Franziska schwererfällt, die bildungshabituellen Werte und Normen der Pflegeeltern anzunehmen, obwohl er sehr jung in die Pflegefamilie kam und ich demzufolge eher erwartet hätte, dass er sich verstärkt der Pflegefamilie zugehörig fühlt, sich mit ihr identifiziert und die bildungshabituellen Orientierung der Pflegeeltern stärker übernimmt.

Des Weiteren stellt sich die Frage, warum Franziska im Gegensatz zu Kristian Hilfe annehmen kann, bzw. warum sie in der Aneignung von Bildung und im Gegensatz zu Kristian keine »Probleme« in Form von Arbeitsverweigerung,

Impulsausbrüchen und Motivationslosigkeit zeigt. Was hilft Franziska, ihre herkunftsfamiliär erlebten Brüche so zu verarbeiten, dass sie keine auffälligen Verhaltensweisen aufweist, und weshalb zeigt Kristian diese Verhaltensweisen, obwohl beide zu gleichen Bedingungen in der Pflegefamilie aufwachsen? Diesbezüglich soll bei Franziska geklärt werden, was und warum es bei ihr im Gegensatz zu Kristian besser funktioniert, aber auch, wo sich Grenzen für sie zeigen.

Die hier aufgeworfenen Fragestellungen werden im folgenden Kapitel – unter Einbezug der in Kapitel 2., 3. und 4. dargestellten Theoriebezüge sowie unter Bezugnahme auf den bisherigen Forschungsstand (siehe Kapitel 5.) – diskutiert.

10. Ergebnisdiskussion

Im Verlauf dieser Arbeit wurde festgestellt, wie subtil und hochwirksam Transmissionsprozesse zwischen Pflegeeltern und Pflegekindern erfolgen. Dabei zeigt sich, wie Anteile dessen, was für die Bildungsorientierung der Pflegeeltern relevant ist, an die Pflegekinder weitergegeben wird. So lassen sich in Bezug auf den Bildungshabitus, welcher anhand der Kategorien Bildungsaspiration, Wertorientierung und Lern- und Verarbeitungsstrategien ermittelt wurde, inkorporierte Anteile bei den Pflegekindern, vermittelt durch die Pflegeeltern, erkennen. Diese Anteile ermöglichen den Kindern eine gesellschaftliche Teilhabe und Anerkennung. Trotzdem weisen die Pflegekinder auch Verhaltensdispositionen sowie ursprüngliche Kategorien zur Wahrnehmung und Bewertung aller späteren Erfahrungen auf, welche aus der primären Sozialisation durch ihre Herkunftseltern herrühren (vgl. Liebau 1987: 85 ff.). Dadurch zeigen sich auch Grenzen in der Sozialisation durch die Pflegeeltern, die sowohl in der primären Sozialisation durch die leiblichen Eltern sowie in der Persönlichkeit der Kinder selbst begründet liegen.

Die eingangs gestellte Frage, ob Pflegeeltern bei ihren Pflegekindern – trotz deren häufig sehr problematischen Vorerfahrungen – bildungshabituelle Transmissionsprozesse in Gang setzen können, lässt sich so beantworten, dass dies grundsätzlich möglich ist und auch gesellschaftliche Teilhabe und Anerkennung der Pflegekinder prinzipiell ermöglicht werden können. Im Folgenden soll anhand der sozialisatorischen Einflüsse auf die Bildungsprozesse des jeweiligen Pflegekindes die Annahme der weitergegebenen bildungshabituellen Transmissionsprozesse durch die Pflegeeltern sowie deren Grenzen diskutiert werden.

10.1. Sozialisatorische Einflüsse auf die Bildungsprozesse bei Pflegekind Franziska

Obwohl Franziska sich aufgrund ihrer offenen Art und durch ihren freiwilligen Umzug in die Pflegefamilie (*»packte selbst ihren Koffer«* für den Umzug), dieser schon zu Beginn zugehörig fühlte (siehe hierzu 9.2.4.4. Positive Identifikation), war sie nach Aussage des Pflegevaters Frank Schmied zu Beginn des Pflegeverhältnisses körperlich stark angespannt. Da sie dadurch nicht zur Ruhe kam, konnte Franziska nur schwer einschlafen. Hierbei spielte Franziskas leibliche Mutter eine große Rolle, da diese ihr Kind nicht loslassen wollte und häufig den Kontakt zu ihr suchte (siehe hierzu 9.2.4.4. Ankunft und Entwicklung im pflegefamiliären Rahmen). Nach traumatheoretischen Gesichtspunkten wies Franziska eine implizite und explizite Emotionsregulationsproblematik auf, welche sich bei ihr in Form einer Überaktivierung (Anspannung und Schlafproblematik) zeigte (siehe hierzu 4.1.2.2. Probleme im Bereich der Emotionsregulation und Stresstoleranz).

Des Weiteren übernahm Franziska im Alter von zwei Jahren die Verantwortung für ihre Mutter, indem sie sie mit Essen und Trinken versorgte, während die Mutter durch die Einnahme von Psychopharmaka und mitunter Alkohol im Bett lag (siehe hierzu 9.2.4.4. Ankunft und Entwicklung im pflegefamiliären Rahmen). Hierbei übernahm Franziska die sie überfordernde Rolle der versorgenden Mutter.¹⁰⁵ Durch die Aufnahme in die Pflegefamilie konnte Franziska ihre Verantwortung gegenüber ihrer leiblichen Mutter abgeben und wieder eine altersentsprechende Rolle einnehmen. Trotzdem darf nicht außer Acht gelassen werden, dass Franziskas Übernahme der Verantwortung für ihre Mutter einen für die weitere Entwicklung prägenden Faktor dar-

¹⁰⁵ Nach Schimank (vgl. 2007: 62) kann man in diesem Fall sozialisationstheoretisch von einem »Person-Rollen-Konflikt« sprechen, da Franziska die sie überfordernde Rolle der versorgenden Mutter übernimmt. Dies kann zu Problemen bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben führen, zumal es nach Schimank (vgl. 2007: 61) nötig ist, dass die erforderlichen materiellen, sozialen, physischen und psychischen Ressourcen vorhanden sind, um ein komplikationsloses Rollenhandeln zu ermöglichen.

stellt. So sind nach Liebau (vgl. 1987: 85 ff.) die in der frühen Kindheit erworbenen Faktoren die am stärksten determinierenden. Hierbei zeigt sich in Franziskas Bildungsaspiration und Wertvorstellung, dass für sie anderen helfen zu wollen, Normalität bedeutet, was sich auch in ihrer beruflichen Orientierung widerspiegelt. Es ist anzunehmen, dass das ursprünglich Erworbene, sprich die Übernahme der Verantwortung für ihre Mutter, eine im Habitus verinnerlichte Disposition darstellt, die durch die Sozialisationserfahrungen bei den Pflegeeltern modifiziert wurde (vgl. Bourdieu 1994: 73-77). So kann man von übernommenen Transmissionsprozessen durch die Pflegeeltern ausgehen (siehe hierzu 9.2.4. Bildungshabitus), wobei jedoch beide Erfahrungswelten ihre Spuren hinterlassen.

Franziskas schulische Laufbahn und ihre Bildungsaspiration stehen im krassen Gegensatz zu der ihres leiblichen Vaters Kurt Straub. Dieser konnte sich nicht auf das Schulsystem einlassen, was mit der großen Differenz zwischen seinem primären und sekundären Habitus zusammenhing, und zu einer Vergrößerung des Abstandes der kulturellen Praxis führte bzw. der Verstärkung seiner distanzierten Haltung zum Schulsystem (vgl. Krammer 2014: 199-200). Nach Rademacher/Wernet (vgl. 2014: 171) resultierte dies in einer Nichtpassung an institutionelle Gegebenheiten, was bei Kurt Straub letztlich zu einer Eliminierung aus dem Bildungssystem führte. Im Gegensatz zu seiner Tochter Franziska war er nicht bereit, Hilfe anzunehmen, da er diese für sich als Abwertung seiner Persönlichkeit sah (siehe hierzu 8.2.4.3. Biografische Lern- und Verarbeitungsstrategien). So kann man bei Franziskas Vater aus sozialisationstheoretischer Sicht (siehe hierzu 3.4. Genese und Tradierung des Bildungshabitus), aufgrund seiner familiären Situation und deren gesellschaftlicher Stellung von einer »Verengung« und dem daraus resultierenden (schleichenden) Verlust von Handlungsbefähigung sprechen, welche bei ihm zu einer Blockierung von Bildungsprozessen (Schul- und später Ausbildungsabbruch) und letztendlich in die Drogenabhängigkeit führte (vgl. Grundmann/Wiezo-rek 2018: 1543).

Bei Franziska sind demnach keine Transmissionsprozesse von Bildung durch ihren Vater Kurt Straub erkennbar. Stattdessen lassen sich verstärkt inkorporierte Anteile durch die Pflegeeltern eruieren (siehe 9.2.4. Bildungshabitus). Denn im Gegensatz zu ihrem Vater, welcher gegen gesellschaftliche Normen rebelliert und sich dadurch an den Rand der Gesellschaft begibt (siehe hierzu 8.2.4.2. Wertorientierung), strebt Franziska nach Normalität, indem sie sich an ihrer näheren Umgebung orientiert, welche aus einem bildungsnahen Milieu besteht. Hierbei zeigt Franziska trotz ihres primär erworbenen Habitus (primäre Erziehung durch ihre Herkunftsfamilie), wie sie eine Anpassung an die Anforderungen des Bildungssystems vollzieht. Diese Passung kann wiederum am familiären Milieu der Pflegefamilie und deren Orientierung festgemacht werden. Dies zeigt sich auch darin, dass Franziska im Gegensatz zu ihrem Vater bestrebt ist, sich nach gesellschaftlichen und institutionellen Normen zu richten (siehe 9.2.4.2. Wertorientierung). Während Franziska formale wie auch non-formale Bildungsbestrebungen zeigt und Pläne für ihre Zukunft hat, werden diese von Kurt Straub abgelehnt.

Franziska schafft es, ihre Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, indem sie Unterstützung durch ihre Pflegeeltern und andere Bezugspersonen (z. B. in Bezug auf Lernstrategien) erhält und diese auch annehmen kann. Hierbei zeigt sich, dass die ihr zur Verfügung stehenden psychischen und sozialen Ressourcen (siehe hierzu 9.2.4.4. Weitere bildungsrelevante Dispositionen und Ressourcen) einen entscheidenden Einfluss auf ihren bisherigen Bewältigungserfolg hatten (vgl. Fend 1990: 16-18), zumal sie in Bezug auf ihre (schulische) Bildung Hilfe annehmen kann und bereit ist, ihre Pflegeeltern als Unterstützer für ihren Lebensweg anzusehen. So zeigt sich bei Franziskas sozialisatorischer Interaktion, dass sie sich in erweiterten und neu zu gestaltenden Handlungsmöglichkeiten als handlungsfähig und handlungswirksam erlebt (vgl. Ahmed et al. 2013).

Für Franziskas Pflegemutter Nicole Schmied stellt Bildung und die Wertschätzung des theoretischen Wissens einen hohen Stellenwert dar. Dies wird

an ihren bisherigen Bildungsbestrebungen (u. a. Studium, sozialpolitisches Engagement, Weiterbildungen, Lehrveranstaltungen in der Pflegeelternschule) erkennbar, aber auch in der Weitergabe ihrer professionellen Erfahrungen im Pflegekinderbereich sowie der Förderung ihrer Pflegekinder im formalen wie auch non-formalen Bildungsbereich. Auch Franziska tendierte bei der Wahl des beruflichen Gymnasiums zu einem sozialwissenschaftlichen Schwerpunkt und in ihrer Berufsorientierung zum sozialen und/oder lehrenden Bereich.

Franziska erfährt in ihrer Pflegefamilie Unterstützung (z. B. Lernhilfe von der leiblichen Tochter des Pflegevaters) und erlebt in ihrem pflegefamiliären Alltag das private wie auch beruflich verankerte soziale Engagement ihrer Pflegeeltern. Diesbezüglich passt Helfen auch zu Franziskas Normalitätsbestrebungen. Wie ihre Pflegeeltern orientiert sich Franziska in ihrem bisherigen Bildungsverlauf an gesellschaftlichen Normen, wobei diese ein hohes soziales Engagement beinhalten. Motiviert durch ihre eigene familiäre Situation aber auch durch Erfahrungen in ihrer Pflegefamilie (siehe hierzu 9.2.4.4. Hilfestellungen in Pflegefamilie) und weitere Einblicke in soziale Felder (u. a. die Aufnahme von weiteren Pflegekindern in die Pflegefamilie, Berufe der Pflegeeltern im sozialen und pflegenden Bereich, Kinderbetreuung in der Pflegeelternschule, soziales Praktikum), weckten bei Franziska das Interesse für eine Ausbildung als Jugend- und Heimerzieherin. So wie ihre Pflegemutter ihre eigenen Erfahrungswerte im pflegefamiliären Bereich in der Pflegeelternschule weitergibt, möchte Franziska ihre eigenen familiären Erfahrungen in die Arbeit mit außerfamiliär untergebrachten Kindern und Jugendlichen einfließen lassen, da sie ihnen ihrer Meinung nach Verständnis entgegen bringen kann. Dass Franziska in Erwägung zieht, nach ihrem Praktikum ein FSJ zu beginnen, bekräftigt nochmals ihre sozialen Bestrebungen und ihr diesbezügliches Engagement (siehe hierzu 9.2.4.1. Bildungsaspiration).

Franziskas non-formale Bildungsbestrebungen im musikalischen Bereich wurden schon früh durch die Pflegemutter gefördert, indem sie Franziska zu künstlerischen Aktivitäten motivierte. Hierbei zeigt sich in Franziskas biogra-

fischem Verlauf, dass durch die Pflegefamilie ein Zugang zu non-formaler Bildung geschaffen und Franziskas Interesse dafür geweckt wurde (durch kreative Räume wie Musiklehrer und Musikverein, *Jugend musiziert* oder die Teilnahme an einem Musical). So zieht Franziska non-formale Bildungsinteressen den formalen vor, indem sie ihre höhere Schulbildung aus freiem Willen und innerer Überzeugung zugunsten ihrer individuellen Qualifikationen (insbes. musikalische und soziale) abbricht. Diesbezüglich weist Franziska Parallelen zur Biografie ihres Pflegevaters Frank Schmied auf, welcher seinen eigenen Pflegebetrieb zugunsten seiner künstlerischen Verwirklichung aufgab. Dass Frank Schmied wie auch Franziska non-formale Bildungsprozesse bevorzugen, kann auch damit zusammenhängen, dass beiden die theoretische Wissensaneignung schwerfällt (siehe hierzu 7.4.4.3. und 9.2.4.3. siehe hierzu 8.3.4. Biografische Lern- und Verarbeitungsstrategien). Trotzdem kämpften sich Pflegevater und Pflege Tochter durch geforderte formale Qualifizierungen. So absolvierte Frank Schmied eine Pflegedienst-Ausbildung, obwohl er stark unter dem dort geforderten theoretischen Wissensanteil litt (siehe hierzu 7.4.2.2. Bildungsverläufe und -prozesse). Franziska absolvierte einen guten Realschulabschluss, indem sie die Hilfe ihres Lehrers und der leiblichen Tochter des Pflegevaters nutzte (siehe hierzu 9.2.2.2. Bildungsverläufe und -prozesse). Auch gelang es ihr, in ein Gymnasium aufgenommen zu werden, und der Pflegevater schaffte den Weg zum selbständigen Pflegedienstleiter. Den jeweiligen Bildungsaufstieg gaben aber beide zugunsten ihrer Ambitionen, sprich ihrer non-formalen Bildungsbestrebungen auf. Des Weiteren sah Frank Schmied in der Arbeit mit Menschen eine »*sinnvolle Sache*«, wofür er eine Ausbildung als Altenpfleger in Kauf nahm (siehe hierzu 7.4.4.2. Wertorientierung).

Franziska zeigt sich sozial engagiert, indem sie ehrenamtlich Kinder in der Pflegeelternschule betreut. Hinzu kommt, dass sie wie ihr Pflegevater Frank Schmied Interesse für einen helfenden Beruf im pflegenden Bereich zeigt, indem sie eine Ausbildung als Kinder- und Heimerziehungspflegerin in Erwägung zieht. Hierbei wird erkennbar, dass Franziska die praktische berufliche Orientierung des Pflegevaters vorzieht, im Gegensatz zu der Pflegemutter

Nicole Schmied, welche dem theoretisch fundierten Wissen eines Studiums den Vorzug gibt. Diesbezüglich bekundet Franziska auch keinerlei Bestrebungen, eine soziale Fachrichtung anhand eines Studiums zu erlernen (siehe hierzu 9.2.4.1. Bildungsaspiration und 9.2.4.2. Wertorientierung). Dies kann mitunter wie bei Frank Schmied als biografische Lernstrategie gewertet werden, da sie aufgrund ihrer Schwächen in der theoretischen Aneignung einer praktischen Orientierung den Vorzug gibt.

So wie ihre Pflegeeltern weist Franziska ein dominierendes biografisches Handlungsschema auf, indem sie versucht, Konflikten und Brüchen aktiv entgegenzuwirken. Dabei nutzt sie non-formale Bildungsbestrebungen, was sich in ihrem sozialen Engagement und ihren musikalischen Aktivitäten äußert. Franziskas Bildungsvorstellung findet sich in helfenden und lehrenden Berufen wieder. Dies impliziert ein durch die Pflegefamilie weitergegebenes hohes intendiertes soziales Ideal, welches von ihr als Verarbeitungsstrategie genutzt wird. Hierbei bevorzugt sie eine praxisnahe berufliche Orientierung, was bei ihr als erfolgsversprechend übernommene Lernstrategie gewertet werden kann.

Des Weiteren stellt Franziskas große Herkunftsfamilie und der durch die Pflegemutter aufrechterhaltenen Kontakt zu dieser (siehe hierzu 9.2.4.4. Inklusion durch Beziehungsgestaltung zur Herkunftsfamilie, sowie Inklusion durch Konfession) eine wichtige Ressource dar, zumal sich Franziska als Teil dieser fühlen kann, was ihr insbesondere den Verlust ihrer Mutter erleichtert. Ebenfalls hilfreich erweist sich, dass Franziskas leiblicher Vater ihre Pflegefamilie akzeptierte und sich aus erzieherischen Belangen heraushielt. Dadurch gerät Franziska nicht wie Kristian in einen Loyalitätskonflikt. So hat Franziska auch keine Schwierigkeiten, für sich einen Platz in der Pflegefamilie zu finden, die Pflegeeltern als positive Rollenvorbilder anzunehmen und damit auch deren Bildungs- und Wertorientierung zu übernehmen, insbesondere im Hinblick auf ihr soziales Engagement – eine Wertorientierung, die sowohl bei Franziskas Pflegemutter, wie auch bei Franziskas Pflegevater eine große Rolle

spielt. Des Weiteren fördern beide Pflegeeltern das non-formale Bildungsinteresse ihrer Pflegekinder. Die von Franziska inkorporierten Anteile des Bildungshabitus der Pflegeeltern (siehe hierzu 9.2. Fallanalyse vom Pflegekind Franziska) könnten eine Erklärung dafür liefern, dass Franziska ihrem leiblichen Vater, nach dessen Aussage, fremd wurde (siehe hierzu 8.2.2.2. Wahrgenommene Veränderungen von Franziska durch ihren leiblichen Vater). Dabei muss jedoch auch berücksichtigt werden, dass der leibliche Vater Franziskas Entwicklungsprozesse aufgrund seiner häufigen Abwesenheit nicht miterleben konnte.

Dennoch lässt sich bei Franziska deutlich erkennen, dass ihre soziale Herkunft vor allem deshalb einen entscheidenden Einfluss auf ihre Gegenwart hat, da sie nach wie vor versucht, das einstmals Erworbene zu korrigieren, zu verwischen und zu unterdrücken. Hier bestätigt sich Liebaus Aussage, dass der »Einfluss der frühen Sozialisation niemals ganz verschwindet – und sei es, dass er sich noch in den Spuren offenbart, die die zwanghaften Versuche zur Korrektur und zur Verwischung und Unterdrückung des einstmals Erworbenen hinterlassen haben« (Liebau 1987: 90). Demnach versucht Franziska, mithilfe von Normalitätsbestrebungen ihre vergangenen Erlebnisse auszugleichen, zumal sie ein Problem damit hat, ein Pflegekind zu sein. Diese Normalitätsbestrebungen kommen aber auch wieder ihren Bildungsbestrebungen zugute, da für ihr näheres Umfeld eine höhere Schulbildung als Normalität betrachtet wird (siehe hierzu 9.2.4.1. Bildungsaspiration). Aufgrund ihres übernommenen Bildungshabitus schafft es Franziska auch trotz kognitiver Defizite ihr schulisches Potenzial voll auszuschöpfen, im Gegensatz zu Kristian.

10.2. Sozialisatorische Einflüsse auf die Bildungsprozesse bei Pflegekind Kristian

Im Hinblick auf die Bedeutung des »primären Habitusserwerbs« (vgl. Liebau 1987: 82) darf bei Kristian nicht außer Acht gelassen werden, dass er in seinen ersten Lebensmonaten, welche er in seiner Herkunftsfamilie verbrachte,

schwierigen und von Gewalt geprägten familiären Bedingungen ausgesetzt war. Hierbei wurde er Zeuge und Opfer von Gewalt durch eine Bindungsperson, indem sein Vater seine Mutter körperlich misshandelte, aber auch gegen Kristian selbst gewalttätig wurde (siehe hierzu 8.3.3. Biografische Gesamtformung). Dass Kristian Konflikte und ihn überfordernde Probleme als persönliche Bedrohung wertet und darauf mit Abwehr (Verweigerung) und Schuldzuweisung reagiert, kann als Folge der Erfahrungen aus seiner frühesten Kindheit gesehen werden. Vermutlich half und hilft ihm dieses Verhalten, die erlebten Gewalterfahrungen psychisch zu überstehen und sich vor weiteren negativen Erfahrungen zu schützen. Sozialisationstheoretisch bildet dieser frühkindlich erworbene Schutzmechanismus nun Kategorien zur Wahrnehmung und zur Bewertung aller späteren Erfahrungen aus und begründet damit Kristians Verarbeitungsstrategie (vgl. Liebau 1987: 82 ff.). Jedoch ist zu berücksichtigen, dass Kristian die Gewalterfahrungen in der Herkunftsfamilie sehr früh, nämlich im Säuglingsalter, machte. Sozialisationstheoretische Habitualisierungsprozesse (siehe hierzu 3.3. Bourdieus Habitus-Konzept) stellen daher nur eine mögliche theoretische Hintergrundfolie dar, mit der sich nicht ausschließlich Kristians Schwächen im Bereich der exekutiven Funktionen, in der Beziehungsgestaltung zu seinen Pflegeeltern sowie in seiner Emotionsregulation und Stressintoleranz (siehe hierzu 4.2.2. Traumafolgestörungen) betrachten lassen.

Interessant ist weiterhin, dass Kristians leibliche Mutter eine vermeidende Grundhaltung als Lernstrategie (siehe hierzu 8.3.4.3. Biografische Lern- und Verarbeitungsstrategien) zeigt. Da diese Lernstrategie ebenfalls bei Kristian eruiert wurde (siehe hierzu 9.3.4.3. siehe hierzu Biografische Lern- und Verarbeitungsstrategien), kann – in Anlehnung an die soziologische Rollentheorie¹⁰⁶ – angenommen werden, dass Kristians vermeidende Lernstrategie verstärkt durch das Rollenvorbild der leiblichen Mutter übernommen wurde. Hierbei arbeitet Kristian Konflikte nicht auf, sondern schreibt den in den Konflikt

¹⁰⁶ Siehe hierzu Dahendorf 2010; Durkheim 1995; Homans 1970 sowie Quenzel (2015: 240), der den Ansatz der psychosozialen Entwicklungsaufgaben mit den Erkenntnissen aus der soziologischen Rollentheorie erweiterte.

involvierten Personen die Schuld zu (bei Kristian u. a. seinen Lehrern; bei Lena Hoffmann u. a. ihrem damaligen Chef, ihren Partnern, ihrer Familie und der Pflegemutter). Diesbezüglich fällt auf, dass Kristian diese Verhaltensweise bei seiner Mutter ablehnt, zumal er bei ihr selbst davon betroffen war. Dies äußert sich darin, dass Lena Hoffmann regelmäßige Kontakte zu ihrem Sohn vermeidet und seine Unterbringung in der Pflegefamilie ständig in Frage stellt, was wiederum Kristians Zugehörigkeitsgefühl und Identifikation mit dem jeweiligen Familiensystem beeinträchtigt. Damit lässt sich Kristians innere Zerrissenheit begründen, zumal er mit zwei verschiedenen Rollenerwartungen konfrontiert wird – den Erwartungen seiner leiblichen Mutter und den Erwartungen als Pflegekind, was sich vermutlich in seinen bewussten Provokationen und Aggressionen gegenüber seiner Pflegefamilie widerspiegelt (siehe hierzu 9.3.4.4. Ankunft und Entwicklung im pflegefamiliären Rahmen). Auch lassen sich bei Kristians impulsiven Verhaltensdurchbrüchen Parallelen zum rekonstruierten Habitus seines leiblichen Vaters erkennen. Dabei führt Kristians eigensinniges und problematisches Bewältigungshandeln weniger zur Erweiterung seiner Handlungsmöglichkeiten und Freiräumen als vielmehr zu deren Einengung (vgl. Grundmann/Wiezorek 2018: 1543).

Indem Kristian als Säugling durch seinen Vater wiederholt lebensbedrohlichen Ereignissen ausgesetzt war, können seine vermeidenden Verhaltensweisen nach traumatheoretischen Gesichtspunkten (siehe hierzu 4.2.1. Bindungstraumatisierung) auch als Schutzmechanismus (siehe hierzu 4.2.2.3. Schwächen im Bereich der exekutiven Funktionen) betrachtet und auf seine primäre Beschäftigung des Überlebens im »Hier und Jetzt« zurückgeführt werden. So zeigt Kristian in der Schule in seinem Sozialverhalten keine Auffälligkeiten, was mit der Überlebensstrategie des »Totstellens« (unauffällig bleiben) in Verbindung gebracht werden könnte (vgl. Schmid et al. 2015: 496-497). Diesbezüglich gelingt es Kristian – aufgrund seiner freundlichen, zurückhaltenden Art gegenüber seinen Lehrern, Mitschülern und Freunden – sich außerhalb des pflegefamiliären Rahmens sozial anzupassen (siehe hierzu 9.3.4.4.

Positive Ausstrahlung). Dabei weist Kristian Transmissionsprozesse im Bereich des Bildungsinteresses durch seine Mutter Lena Hoffmann auf. So zeigen Kristian wie auch Lena Hoffmann eine soziale Passung an das Schulsystem, wobei beide trotzdem an den schulischen Leistungsanforderungen scheitern. Diesbezüglich fehlt Kristian die Arbeitsmotivation und Lena Hoffmann ein stabiles familiäres Umfeld (erhielt keine Unterstützung und konnte dadurch keine hilfreichen Lernstrategien erwerben) (siehe hierzu 8.3.4.3. Biografische Lern- und Verarbeitungsstrategien). Hierbei versuchte Lena Hoffmann ihre situationsbedingten schulischen Defizite durch einen Schulwechsel auszugleichen. Andererseits gab sie die rekonstruierte Bildungsorientierung zugunsten der ermittelten Leitorientierung (Suche nach Anerkennung und Zugehörigkeit) auf (siehe hierzu 8.3.5. Leitorientierung). Kristian hingegen schafft es trotz optimaler Rahmenbedingungen in der Pflegefamilie nicht, sich zum Lernen und strukturierten Arbeiten zu motivieren und sein Potenzial zu nutzen. Trotzdem schreiben Kristian wie auch seine Mutter Lena Hoffmann Bildung einen hohen Wert zu. Dies zeigt sich bei Lena Hoffmann darin, dass es ihr wichtig war, ihre Ausbildung nachzuholen; bei Kristian darin, dass er den Wunsch nach einer höheren Schulbildung hegt.

Im Gegensatz zu Lena Hoffmann weist Kristian non-formale Bildungsbestrebungen auf und zeigt Mobilität, indem er einen Auslandsaufenthalt anvisiert (siehe hierzu 9.3.4.1. Bildungsaspiration). Diesbezüglich zeigt Kristian ein aktives biografisches Handlungsschema, jedoch überwiegen in seinem Bildungsverlauf passive und vermeidende Handlungsweisen. Hierbei erledigt er nur das Notwendigste der an ihn gestellten Aufgaben und lehnt weitläufigere Unterstützungen ab (siehe hierzu 9.3.4.3. Biografische Lern- und Verarbeitungsstrategien).

Die Schilderungen seines Pflegevaters Frank Schmied weisen darauf hin, dass Kristian schon seit seiner frühen Kindheit und bis zum heutigen Tag Defizite in seiner Stresstoleranz und Emotionsregulation zeigt (siehe hierzu 9.3.4.4. Ankunft und Entwicklung im pflegefamiliären Rahmen). So reagierte Kristian zu Beginn seiner Inpflegenahme auf laute Situationen mit heftigem

Zittern (Hyperarousal) (siehe hierzu 4.2.2.2. Probleme im Bereich der Emotionsregulation und Stresstoleranz). Traumatheoretisch (siehe hierzu 4.2.1. Bindungstraumatisierung) lässt sich dies mit seinen frühkindlichen familiären Gewalterfahrungen in Zusammenhang bringen, indem er diese mit lauten Interaktionen in der Pflegefamilie (harmlose Reize) assoziierte, was bei ihm letztendlich zu starken emotionalen Reaktionen führte (vgl. Schmid et al. 2015: 494-495). Des Weiteren fällt bei der Schilderung des Pflegevaters auf, dass Kristian sich anfänglich der Pflegefamilie anpasste und sich die Konflikte mit ihm erst später bemerkbar machten. Dieses Verhalten kann mit Kristians Vertrauensverlust in zwischenmenschliche Beziehungen in Verbindung gebracht werden, wodurch er sich anfänglich angepasst zeigt, um somit einen Kontaktabbruch zu vermeiden. Erst als Kristian eine Beziehung zu den Pflegeeltern entwickelt hatte, versuchte er bei der ersten Frustration seines Bindungsbedürfnisses aggressive und bestrafende Verhaltensweisen auf Seiten der Pflegeeltern zu provozieren (vgl. ebd.: 494). Dies lässt die Vermutung aufkommen, dass Kristian versucht, die Beziehung zu seinen Pflegeeltern so zu gestalten, wie er sie kennt und glaubt kontrollieren zu können – zumal davon ausgegangen werden kann, dass für ihn jede echte Beziehung, die ihn an seine unbefriedigten Beziehungsbedürfnisse und Verluste erinnert (insbes. inkonsequente Beziehungsgestaltung durch häufige Beziehungsabbrüche der leiblichen Mutter), bedrohlich ist, da er einen erneuten Beziehungsabbruch fürchtet (siehe hierzu 4.2.2.1. Probleme in der Beziehungsgestaltung).

Im Hinblick auf die von den Pflegeeltern weitergegebenen Transmissionsprozesse bezüglich seiner Bildung und Werte sind insgesamt deutlich weniger Einflüsse des Pflegevaters erkennbar. Jedoch gibt es Parallelen durch das Interesse an Auslandsaufenthalten, sprich dem Reisen, wobei Pflegevater und Pflegesohn in ihrer Bildungsaspiration und Wertorientierung Mobilität verankern (siehe hierzu 7.4.4.2. und 9.3.4.1. Bildungsaspiration sowie 9.3.4.2. Wertorientierung). Hinzu kommt, dass Frank Schmied wie auch Kristian non-formale Bildungsbestrebungen als Verarbeitungsstrategie nutzen. Hierbei nutzt Kristian insbesondere seine musikalischen Ressourcen und Frank Schmied das

Reisen, sein sozialpolitisches Engagement sowie seine künstlerischen Bestrebungen (siehe hierzu 9.3.4.3. und 7.4.4.3. Biografische Lern- und Verarbeitungsstrategien). Weitere Transmissionsprozesse zeigen sich anhand Kristians Bildungsorientierungen. So kann er sich wie sein Pflegevater Frank Schmied vorstellen, im künstlerischen Bereich zu arbeiten. Hierbei wäre Musik oder das durch die leibliche Tochter des Pflegevaters geweckte Interesse für Eventmanagement eine Option. Wie seine Pflegemutter Nicole Schmied zeigt Kristian Interesse für eine höhere Schulbildung, welche eine akademische Option beinhaltet (siehe hierzu 7.2.4.1. und 9.3.4.2. Bildungsaspiration und Wertorientierung). Hierbei entscheidet Kristian selbstbestimmt über die Schulform und deren Rahmenbedingungen, wobei er von Nicole Schmied Unterstützung erfährt und auch zulässt. Seine non-formalen Bildungsbestrebungen (siehe hierzu 9.3.4.1. Bildungsaspiration) wurden schon früh durch Nicole Schmied gefördert, indem Kristian zwei Musikinstrumente (Saxofon und Klavier) erlernen durfte sowie soziale Kontakte gefördert wurden, indem er bei den Pfadfindern mitmachte und an Aktivitäten in der Pflegeelternschule teilnahm. Kristians Wunsch nach einem Auslandsaufenthalt lässt einen weiteren Transmissionsprozess erkennen, da er ein spanisch sprechendes Land bevorzugt, welches das Herkunftsland von Nicole Schmieds Herkunftsfamilie ist und Kristian in der Schule Spanisch als weitere Fremdsprache wählte (siehe hierzu 9.3.4.1. Bildungsaspiration und 9.3.4.2. Wertorientierung). Vor der Interviewaufnahme mit Franziska konnte ich in diesem Zusammenhang die Interaktion zwischen Kristian und Nicole Schmieds Mutter Elena beobachten, welche sich angeregt auf Spanisch unterhielten. Ein wichtiges Kriterium stellt hierbei die Aussage von Franziska dar, dass Kristian von Nicoles Mutter bevorzugt und verwöhnt wird, was die gute Beziehung zwischen den beiden und die daraus ermöglichte Transmission erklärt [siehe hierzu Interview Franziska. NFT: 774-777].

Auch zeigt Kristian eine soziale Passung im Außen bei Freunden, in seiner Rolle als Pfadfinder und in der Schule sowie bei der Familie seines mormonischen Freundes. Hierbei orientiert er sich in schulischen Belangen sowie bei

seinen non-formalen Bildungsbestrebungen vermehrt an seinem sozialen Umfeld. So suchte sich Kristian bezüglich seiner Leistungsschwierigkeiten in der Grundschule Hilfe bei einem ihn unterstützenden Schulfreund. Gleichzeitig lehnt er die schulischen Lern- und Hilfsangebote seitens seiner Pflegefamilie weitgehend ab. Obwohl demnach die Rahmenbedingungen für Kristians schulischen Erfolg stimmen (hohe Intelligenz, Unterstützung seitens der Pflegeeltern und der leiblichen Tochter des Pflegevaters, Jugendamt und Nachhilfe) ist er kaum bereit, diesbezügliche Unterstützung seitens der Pflegefamilie anzunehmen und umzusetzen (siehe hierzu 9.3.4.3. Biografische Lern- und Verarbeitungsstrategien).

Kristian sieht kein Problem darin, ein Pflegekind zu sein und hegt keinerlei Ambitionen, etwas über seine Herkunftsfamilie zu erfahren. Stattdessen ignoriert er deren Existenz (siehe hierzu 9.3.3. Biografische Gesamtformung und 9.3.5. Leitorientierung von Kristian). Diesbezügliche Konflikte und innere Spannungen lassen sich bei ihm durch die impulsiven Entgleisungen innerhalb der Pflegefamilie ausmachen. Dies könnte auf seine innere Zerrissenheit sowie der massiv belastenden Erlebnisse in seiner frühen Kindheit (Modell des leiblichen Vaters) zurückgeführt werden (s. o.). Diesbezüglich ließ sich bei Kristian in seinem frühen Kindesalter die emotionale Fürsorge durch die Eltern oder anderen nahestehenden Bezugspersonen vermissen, was vermutlich einen zentralen Einfluss auf seine Entwicklung hatte (vgl. Pinquart et al. 2011: 293).

Aufgrund seiner Vermeidungshaltung sowie der Abgabe von Verantwortung schafft es Kristian bisher nicht, seine schulischen Anforderungen kompetent zu erfüllen,¹⁰⁷ was zu der Befürchtung führt, dass es ihm aufgrund von

¹⁰⁷ Im Hinblick auf den Bildungshabitus spielt der Begriff der »trajectoire« (Liebau 1987: 90) eine wichtige Rolle. Dieser bezeichnet demnach die Abfolge der Positionen, die ein Mensch im Laufe seines Lebens einnimmt, wie z. B. die des Schülers. So ist es die »Aufgabe des Akteurs«, die mit der Position verbundenen Anforderungen kompetent zu erfüllen. Daher entsteht jeweils eine »spezifische Konfiguration von positionellen Anforderungen und Befugnissen einerseits und in der vorgängigen Lebensgeschichte erworbenen Dispositionen andererseits« (Liebau 1987: 90). Somit kann der operative Modus der produktiven Realitätsverarbeitung vor die Situation gestellt werden, Auswege zu finden, die die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben behindern (vgl. Hurrelmann/Bauer 2015: 110).

Überforderung oder Verweigerung nicht »gelingt, schulische und berufliche Qualifikationen zu erwerben, die die ökonomische Selbstständigkeit im Erwachsenenalter ermöglichen« (IAB 2011, OECD 2014: 114). Bei Kristian lässt sich im Hinblick darauf vermuten, dass der von seiner leiblichen Mutter erworbene Habitus des Vermeidens und der Abgabe von Verantwortung der am stärksten determinierende Bestimmungsfaktor für sein schulisches Lernen ist (vgl. Liebau 1987: 85 ff.). Des Weiteren ist anzunehmen, dass das ambivalente Verhalten seiner leiblichen Mutter, welches sie ihm und den Pflegeeltern gegenüber zeigte, dazu beitrug, dass er sich weder dem einen noch dem anderen Familiensystem zugehörig fühlen kann. Dies wird auch daran erkennbar, dass Kristian außer zu seiner leiblichen Mutter keinen Kontakt zu seiner Herkunftsfamilie hat und diesbezüglich auch keinen Versuch unternimmt, seine Wurzeln zu finden. Hierbei wertet Kristian seinen Vater aufs Heftigste ab, indem er ihn negiert. Seine leibliche Mutter hingegen hält er auf Distanz, was wiederum auf seinen Vertrauensbruch in zwischenmenschliche Beziehungen hinweisen könnte (siehe hierzu 4.2.2.1. Probleme in der Beziehungsgestaltung). Diesbezüglich fällt es Kristian vermutlich schwer, die emotionale Fürsorge seiner Pflegefamilie vollkommen anzunehmen und von ihren Ressourcen zu profitieren. Positiv gestaltet sich seine Orientierung nach außen an Freunden und insbesondere seinem mormonischen Freund.

Bei Kristian fanden Transmissionsprozesse von Seiten der Pflegeeltern (insbesondere der Pflegemutter) statt, was seine Wertorientierung bezüglich des gesellschaftlichen Umgangs und der diesbezüglichen Regeln zeigt. Wie bei Franziskas leiblichem Vater gibt Kristians leibliche Mutter an, dass Kristian ihr in seiner »Art« und seinem »Verhalten« fremd geworden sei (siehe 8.3.2.2. Wahrgenommene Veränderungen von Kristian durch seine leibliche Mutter). Dies lässt sich einerseits damit erklären, dass seine Mutter aufgrund ihrer häufigen Abwesenheit Kristians Entwicklungsprozesse nicht mitverfolgen konnte. Andererseits kann hierin auch ein weiterer Hinweis auf inkorporierte Anteile des Bildungshabitus der Pflegeeltern (siehe hierzu 9.3. Fallanalyse vom Pflegekind Kristian) gesehen werden.

Dennoch hätte Kristian vermutlich weniger Schwierigkeiten gehabt, seinen Platz in der Pflegefamilie zu finden, wenn seine leibliche Mutter weniger ambivalent und destruktiv gegenüber seiner Pflegefamilie agiert hätte und er dadurch nicht in einen Rollenkonflikt geraten wäre. So jedoch schafft er es nur bedingt, sich mit den Werten und somit auch der Bildungsorientierung der Pflegeeltern zu identifizieren und somit sein volles schulisches Potenzial auszuschöpfen, im Gegensatz zu Franziska.

10.3. Fazit

Der Einbezug der unterschiedlichen Theoriebezüge zeigte sich für die Klärung der unter Kapitel 9.5. aufgeworfenen Fragestellungen als gewinnbringend, da ich mithilfe der unterschiedlichen (interdisziplinären) Perspektiven zu einer umfangreicheren Erkenntnisgewinnung gelangen konnte.

10.3.1. Fazit zu Franziska

Franziska war in ihrer Herkunftsfamilie aufgrund der Drogenabhängigkeit ihres leiblichen Vaters sowie der psychotischen Erkrankung ihrer leiblichen Mutter stark belastet. Da sie sich mit zwei Jahren um ihre kranke Mutter kümmerte, geriet sie in eine Überforderungssituation (vgl. Schimank 2007: 62).

Andererseits stellt die damalige Übernahme der Verantwortung für ihre Mutter ein prägender Faktor für ihre sozialen Werte und ihr diesbezügliches Interesse dar. Dieses ursprünglich Erworbene wurde durch die späteren Sozialisationserfahrungen in ihrer Pflegefamilie modifiziert.

Aufgrund von Franziskas Rollenkonflikt und dadurch, dass ihre leibliche Mutter sie nicht loslassen konnte, wies Franziska Emotionsregulationsstörungen auf, welche sich in einer extremen Anspannung und Schlafstörungen äußerten. Dies kann aber auch unter dem Blickwinkel einer Traumafolgestörung betrachtet werden.

Als positiver Aspekt zeigte sich, dass Franziska auf Wunsch ihres leiblichen Vaters in die Pflegefamilie kam und sie dadurch den Pflegeeltern die Verantwortung gegenüber ihrer leiblichen Mutter abgeben konnte, was sich im Laufe der Zeit auch positiv auf ihre Emotionsregulation auswirkte. Hinzu kam, dass sich Franziskas Vater aus erzieherischen Belangen heraushielt, was bei Franziska wiederum zu keinem Loyalitätskonflikt führte.

So impliziert Franziskas biografischer Bildungshabitus eine starke Orientierung und Übernahme des Bildungshabitus ihrer Pflegeeltern. Hierbei zeigt sie insbesondere non-formale Bildungsbestrebungen, welche sie als Verarbeitungsstrategie und hinsichtlich ihres Bildungsinteresses nutzt.

Im Gegensatz zu ihrem Vater strebt Franziska nach »Normalität« und orientiert sich hierbei am bildungsnahen pflegefamiliären Umfeld. Dies kommt einerseits ihren Bildungsbestrebungen zugute, andererseits versucht sie damit ihre vergangenen Erlebnisse aus ihrer Herkunftsfamilie auszugleichen.

Zudem schafft sie es, ihre Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, indem sie Unterstützung durch ihre Pflegeeltern und anderen Bezugspersonen (z. B. in Bezug auf Lernstrategien) erhält und diese auch annehmen kann, wodurch sich ihre Handlungsmöglichkeiten, sprich Freiheitsräume erweitern. Außerdem stellen Franziskas große Herkunftsfamilie und der Kontakt zu dieser eine wichtige Ressource dar.

10.3.2. Fazit zu Kristian

Auch Kristian war in seiner Herkunftsfamilie durch frühkindliche Gewalterfahrungen stark belastenden Umständen ausgesetzt. Seine manifestierten Belastungsreaktionen lassen sich hierbei gut anhand der Bindungstraumatisierung und deren diesbezüglichen Folgen sowie mit einer entwicklungspsychologischen Perspektive erklären.

So kann sein vermeidendes und arbeitsverweigerndes Verhalten aus entwicklungspsychologischer Perspektive als frühkindlich erworbener Schutzmechanismus betrachtet werden oder unter dem traumatheoretischen Blickwinkel

als Überlebensstrategie. Die Strategie des Nicht-auffallen-Wollens (»Totstellen«), ermöglicht ihm wiederum, sich im außerpflegefamiliären Rahmen sozial anzupassen. Andererseits können die von Kristian im pflegefamiliären Rahmen gezeigten Verhaltensweisen (Impulsdurchbrüche, Vermeidung) auch als Folgen einer Bindungstraumatisierung angesehen werden.

Egal aus welcher Perspektive man Kristians Auffälligkeiten betrachtet, erkennbar ist, dass ihn seine frühkindlichen Erfahrungen stark beeinflussen und ihn dadurch an der erfolgreichen Bewältigung seiner Entwicklungsaufgaben hindern. Hinzu kommt, dass Kristians Mutter seinen Pflegeeltern zunächst ablehnend gegenüberstand, was Kristian in einen Loyalitätskonflikt brachte und es ihm erschwerte, einen Platz in der Pflegefamilie einzunehmen.

Obwohl Kristian über die notwendigen Ressourcen für einen schulischen Erfolg verfügt, ist er nicht bereit, diese für sich zu nutzen. Dies lässt sich auf seine innere Zerrissenheit zwischen Pflege- und Herkunftsfamilie zurückführen. Andererseits zeigt sich bei Kristian, dass er die Lernstrategie des Vermeidens von seiner Mutter übernommen hat. Das ablehnende Verhalten Kristians leiblicher Mutter seiner Pflegefamilie gegenüber sowie deren unregelmäßige Kontaktaufnahme zu Kristian tragen dazu bei, dass er sich weder seiner Mutter (geschweige denn seinem Vater, welchen er negiert), noch der Pflegefamilie wirklich zugehörig fühlt. Nach traumatheoretischen Gesichtspunkten ließe sich dies auf Kristians Vertrauensbruch in zwischenmenschliche Beziehungen zurückführen.

Andererseits übernimmt Kristian bezüglich seiner Bildung und Werte sowohl den non-formalen Bildungshabitus in Form vom Erlernen eines Instruments als Verarbeitungsstrategie wie auch das sozial angepasste Verhalten in Bezug auf kulturelle Teilhabe und die Spielregeln des bürgerlichen Milieus. Somit kann Kristian trotz aller hemmenden Faktoren, welche zu einer Einengung seiner Handlungsmöglichkeiten und Freiräumen führen, mit Hilfe der Pflegeeltern zu einer gesellschaftlichen und kulturellen Teilhabe gelangen.

10.3.3. Schematisierende Zusammenführung

In einer sehr schematisierenden Zusammenführung lässt sich erkennen, auf welche Weise Transmissionsprozesse in der hier untersuchten Pflegefamilie wirksam werden und die Bildungsorientierungen ihrer Pflegekinder beeinflussen können, trotz deren Vorerfahrungen und Belastungen aus der Herkunftsfamilie:

Hierbei zeigt sich der positive Kontakt zur Herkunftsfamilie sowie der Einbezug des Herkunftsmilieus (Restfamilie) als positive Ressource für Franziska, da sie sich an ihnen orientieren kann. Dadurch verfügt sie wiederum über mehr Resilienzen im Umgang mit ihrer Herkunftsgeschichte und den dort erlebten Ereignissen. Des Weiteren kann bei ihr durch die »Erlaubnis« des Vaters für ihre dortige Fremdunterbringung eine Identifizierung mit der Pflegefamilie stattfinden, was wiederum ein Zugehörigkeitsgefühl zu dieser ermöglicht. Insbesondere erweist sich die Förderung non-formaler Bildungsprozesse durch die Pflegeeltern, welche u. a. als Lern- und Verarbeitungsstrategie sowie in Bezug auf die Bildungsorientierung von Franziska wie auch von Kristian genutzt werden, als zentral wirksames Kriterium.

Des Weiteren erweisen sich angebotene Hilfestellungen durch die Pflegeeltern, ihrer unmittelbaren Umgebung (signifikante Dritte) sowie dafür installierte Hilfssysteme (Jugendamt, Nachhilfe usw.) als eine bedeutsame Ressource für ihre Pflegekinder – ebenso wie das bildungsnahe Umfeld der Pflegeeltern sowie deren sichere und kindgerechte Umgebung. Auch zeigt sich, dass für die Pflegeeltern soziales Engagement einen hohen Stellenwert in ihrer Wertorientierung einnimmt, was wiederum verstärkt von Franziska, aber auch von Kristian als Modell genutzt werden kann.

10.3.4. Weiterer Verlauf

Die hier aufgeführten Bedingungen, welche in meiner Arbeit mit verantwortlich gemacht werden für eine Weitergabe von Bildung und Kultur in dem hier

untersuchten pflegefamiliären Rahmen, sollen nun zum Abschluss dieser Arbeit mit anderen diesbezüglichen Untersuchungen (siehe hierzu Kapitel 5.) verglichen werden – zum einen, um diese Ergebnisse zu bestätigen, aber auch, um mögliche Forschungsdesiderate ausfindig zu machen.

10.3.5. Kontrastierung der ermittelten Ergebnisse mit anderen Studien:

In Bezug auf die Frage, welche weitergegebenen Transmissionsprozesse sich von Seiten der Pflegeeltern erkennen lassen und wo sich Grenzen zeigen, konnte festgestellt werden, dass die jeweiligen non-formalen und formalen Transmissionsprozesse individuell verschieden sind und sowohl mit dem Bildungshabitus der Pflegeeltern zusammenhängen, als auch mit der individuellen Persönlichkeit des Kindes und der Beziehung zur Herkunftsfamilie.

Was die Persönlichkeit des Kindes angeht, erweist sich die Studie des Kinderpanels des Deutschen Jugendinstituts als interessant, da diese explizit die Bedeutung der Persönlichkeit auf die schulische Entwicklung untersuchte. Die Studie kam zu dem Ergebnis, dass neben der Herkunft der Kinder und ihren individuellen Ressourcen, Persönlichkeitsmerkmale wie z. B. die soziale und kognitive Aufgeschlossenheit, insbesondere jedoch die Selbstwirksamkeit eine wichtige Rolle spielen.¹⁰⁸ Der Selbstwirksamkeit wurde insgesamt ein bedeutender Einfluss auf den Erfolg der Kinder im Bildungssystem und in anderen Bereichen beigemessen.

Dies zeigt sich insbesondere bei Franziska, die bei ihrem Wechsel von der Hauptschule auf die Realschule von ihrem dort sehr engagierten Klassenlehrer profitieren konnte. Als individuelle Ressource konnte sie die schulische Unterstützung durch die Tochter ihres Pflegevaters annehmen und für sich nutzen (siehe hierzu 9.2.4.3. Biografische Lern- und Verarbeitungsstrategien). Hierbei

¹⁰⁸ Hierbei wird unter Selbstwirksamkeit die allgemeine Überzeugung verstanden, dass man Handlungen selbst bestimmen und angestrebte Ziele auch bei Schwierigkeiten erreichen kann. Das Gefühl der Selbstwirksamkeit beeinflusst der Studie zufolge die Wahrnehmung, Motivation und auch die Leistung auf vielerlei Art (vgl. Schneider 2006).

lässt sich bei Franziska eine soziale und kognitive Aufgeschlossenheit erkennen, welche ihr wiederum das Erleben von Selbstwirksamkeit in ihrer Bildungsaspiration ermöglicht, zumal sie die dafür notwendige Lernbereitschaft aufweist.

Bei Kristian zeigt sich die Bedeutsamkeit einer kognitiven Aufgeschlossenheit, durch welche es Kindern und Jugendlichen in der Regel ermöglicht wird, die ihnen gebotenen Hilfestellungen anzunehmen, wodurch sie in die Lage versetzt werden, ihre individuellen Ressourcen zu nutzen. So gelang es Kristian bisher nicht, aufgrund der problematischen Erfahrungen in seiner primären Sozialisation (siehe hierzu 10.2. Sozialisatorische Einflüsse), lernmotivierte formale Bildungsbestrebungen zu zeigen oder seine diesbezüglichen individuellen Ressourcen (hohe Intelligenz, Nachhilfe usw.) zu nutzen. Andererseits zeigt er eine soziale Aufgeschlossenheit, welche ihm eine gesellschaftliche Teilnahme ermöglicht, sowie non-formale Bildungsbestrebungen, die er als gewinnbringende Ressource für sich nutzt.

Die Bedeutung der Förderung von non-formalen Bildungsbestrebungen lassen sich ebenfalls bei Franziska erkennen, die diese sehr ehrgeizig für sich nutzt (Selbstwirksamkeit durch ihren dort erlebten Erfolg, u. a. Teilnahme bei *Jugend musiziert*), und letztendlich sogar vor ihre formalen Bildungsbestrebungen stellt.

Auch untermauern die zusätzlich geführten Interviews der beiden Pflegekinder Marcel und Moritz (siehe hierzu 6.4.1., Tabelle 2) die Bedeutung der Förderung von non-formalen Bildungsbestrebungen, da beide Pflegekinder diesen (der eine Tanzen, der andere Literatur) einen starken Einfluss auf ihre weitere Entwicklung sowie ihrer schulischen Karriere zuschreiben. So stellen diese Interviews letztendlich Möglichkeiten für eine anschließende Studie dar, welche die Bedeutung und den Einfluss non-formaler Bildungsprozesse auf die soziale und kognitive Entwicklung (formale Lern- und Bildungsprozesse) untersuchen könnte – zumal sich darin die Bedeutsamkeit der Familie als Bil-

dungsort (siehe hierzu Büchner et al. 2006; Müller/Krinninger 2016) widerspiegelt. Da der familiäre Bildungshabitus sowie die daraus resultierenden Ressourcen und Netzwerke ein wichtiges Kriterium darstellen, dürfen diese nicht außer Acht gelassen werden. Es zeigt sich bei Franziska wie auch bei Kristian, dass sie vom Bildungshabitus ihrer Pflegeeltern profitieren, welcher ihnen ein bildungsnahes Umfeld sowie eine sichere und kindgerechte Umgebung bietet und dadurch eine gesellschaftliche Teilhabe und Anerkennung ermöglicht.

Bei der Unterstützung von Franziskas und Kristians Schul- und Berufslaufbahn erwiesen sich der rege Austausch der Pflegemutter mit den Lehrkräften, die Hausaufgabenbetreuung, die organisierten Nachhilfen sowie die Förderung non-formaler Bildungsbestrebungen als hilfreich und notwendig. Die zentrale Bedeutung, welche die Förderung und Unterstützung der schulischen und beruflichen Laufbahn bei den Pflegekindern einnimmt, wird auch durch die Studie: »Und jetzt sind wir erwachsen ...!« (siehe hierzu 5.1. Forschungsstand) untermauert. Dort wiesen die befragten ehemaligen Pflegekinder bei der Frage nach positiven Erfahrungen in der Pflegefamilie der Position »Leistung und Erfolg« einen hohen Stellenwert zu, da dieser Aspekt mit starken Emotionen verbunden sei und sie wesentlich geprägt habe.

Diesbezüglich erscheinen weitere Untersuchungen und Konzepte im Hinblick auf die Förderung und schulische Unterstützung gewinnbringend und notwendig.

Nachdem anhand der sozialisatorischen Einflüsse auf die Bildungsprozesse des jeweiligen Pflegekindes die Annahme der weitergegebenen bildungshabituellen Transmissionsprozesse durch die Pflegeeltern sowie deren Grenzen diskutiert wurde, werden in einer Schlussbetrachtung die Erkenntnisse dieser Arbeit in einem Resümee zusammengefasst. Abschließend erfolgt ein Ausblick auf weitere forschungsrelevante Fragestellungen, welche sich aus den Erkenntnissen der hier vorliegenden Untersuchung ergeben.

11. Schlussbetrachtung

11.1. Resümee

Trotz der frühen Erfahrungen in ihrer Herkunftsfamilie (z. B. maladaptive Erziehungsbedingungen, Deprivation sowie emotionale, körperliche und sexuelle Gewalt) und den dadurch erworbenen Dispositionen sind Pflegekinder in der Lage, durch veränderte Erfahrungshorizonte und diesbezüglich gelebte habituelle Muster in ihren Pflegefamilien Transformationen (neue Entwicklungsmöglichkeiten und Lernleistungen) zu vollziehen.

In der vorliegenden Arbeit zeigt sich, dass die Pflegeeltern für Franziska und Kristian einen hilfreichen und verlässlichen Bezugspunkt darstellen und damit einen Gegenpol zu ihren jeweiligen Herkunftsfamilien bilden. Auch wurde erkennbar, dass beide Pflegekinder mit ihrer Unterbringung in der Pflegefamilie zufrieden sind, zumal dort dafür relevante Kriterien wie das Gefühl von Zugehörigkeit, Anerkennung und Wertschätzung vermittelt werden,¹⁰⁹ sie in schulischen und non-formalen Bildungsbestrebungen unterstützt werden und die Pflegeeltern mit anderen Institutionen kooperieren.

Zwar ermittelt die Studie (siehe Fußnote 109) die negativen Folgen für Pflegekinder, wenn Pflegeeltern sich mit der Aufnahme von zu vielen Pflegekindern überfordern – ein Umstand, der auf die in der vorliegenden Arbeit vorgestellten Pflegemutter Nicole Schmied zutrifft –, jedoch zeigt meine Untersuchung, dass die Pflegeeltern Nicole und Frank Schmied in Bezug auf die hier interessierenden Transmissionsprozesse vieles leisten, was die Pflegekinder Franziska und Kristian in den familiären Verhältnissen ihrer Herkunftseltern (an Inklusionsleistungen sowie formalen wie auch non-formalen Bildungsprozessen) in diesem Ausmaß nicht hätten erfahren können. So weisen

¹⁰⁹ Vgl. hierzu die Ergebnisse der Studie »jenseits von Ersatz und Ergänzung: Die Pflegefamilie als eine andere Familie« (siehe hierzu Kapitel 5.1.).

beide Pflegekinder inkorporierte bildungshabituelle Anteile durch die Pflegeeltern auf.

Wie aus der rekonstruierten Familiengeschichte der Pflegeeltern ersichtlich wurde, zeigt sich als weiterer wichtiger Punkt, dass die Pflegeeltern selbst in ihrer Biografie und generationellen Einbindung soziale Desintegration erlebt haben (z. B. Erfahrungen mit Flucht, Vertreibung und Verstrickung in den Nationalsozialismus), somit zu »Experten für Fremdheit« geworden sind und sich dadurch in ihre Pflegekinder hineinversetzen können (vgl. Gehres 2005: 18). Diesbezüglich fällt bei den beiden zusätzlich interviewten Pflegemüttern Michaela Wurz und Claudia Strass (siehe hierzu 6.4.1. Sampling, Tabelle 2) auf, dass auch Michaela Wurz Heimerfahrungen hatte und Claudia Strass in einer Pflegefamilie aufwuchs. In einer weiteren Studie ließe sich klären, welche Auswirkungen ihre biografischen Erfahrungen auf den Umgang mit ihren Pflegekindern haben und inwiefern diese bei der Entscheidung für die Aufnahme von Pflegekindern eine Rolle spielten.

Als zentrales Ergebnis dieser Arbeit bleibt festzuhalten, dass die untersuchte Pflegefamilie durchaus eine positive Auswirkung auf die bildungsbioграфische Entwicklung ihrer Pflegekinder hat. Damit die von mir erarbeiteten Ergebnisse jedoch eine fallübergreifende Gültigkeit bekommen, wäre es wichtig, weitere Pflegefamilien sowie die leiblichen Eltern der Pflegekinder zu interviewen und die daraus gewonnen Ergebnisse zu vergleichen.

Im Hinblick auf die Rekonstruktion der Familiengeschichte des jeweiligen Pflegeelternteils, welche in dieser Arbeit wichtige und weiterführende Erkenntnisse brachte und sich dadurch als unerlässlich erwies,¹¹⁰ sollte die Familiengeschichte auch bei weiteren, vergleichbaren Fällen rekonstruiert werden. Da sich dies aber als sehr zeitaufwändig erwies und im Rahmen einer einzelnen

¹¹⁰ Anhand der jeweilig beschriebene Familiengeschichten wurde die Verknüpfung von sozialisatorischen Bedingungen und Handlungsspielräumen unter den jeweiligen gesellschaftlichen Bedingungen und den individuell ganz unterschiedliche entwickelten Handlungspotentialen deutlich (siehe hierzu u. a. die vergleichende Analyse der Biografien der jeweiligen Geschwisterkinder im mehrgenerationalen Zusammenhang, unter 7.1.3. Familiengeschichte von Nicole Schmied).

Forschungsarbeit kaum zu bewältigen war, würde sich aufgrund der umfangreichen Datenmengen für eine weitere vergleichende Untersuchung ein Forschungsteam anbieten.

In dem nun folgenden und abschließenden Kapitel wird ein kurzer Ausblick über weitere relevante Fragestellungen gegeben, welche sich aus den Ergebnissen dieser Arbeit ergeben. Danach werden aus den gewonnenen Erkenntnissen Verbesserungsvorschläge und Möglichkeiten für den pflegefamiliären Bereich dargestellt.

11.2. Ausblick

Aus den Erkenntnissen der hier vorliegenden Untersuchung ergeben sich nun weitere forschungsrelevante Fragestellungen:

Die Förderung non-formaler Bildungsprozesse durch die Pflegeeltern erwies sich als wirksame Komponente, zumal sie in diesem Fall von den Pflegekindern als Lern- und Verarbeitungsstrategie sowie in Bezug auf ihre Bildungsorientierung genutzt werden konnte. Diesbezüglich stellt sich nun für weitere Untersuchungen die Frage, welche Bedeutung non-formale Bildungsprozesse in Bezug auf die Bildungsverläufe von Pflegekindern haben.

Des Weiteren wurde erkannt, dass die Pflegeeltern häufig selbst in ihrer Biografie und generationellen Einbindung soziale Desintegration erleben mussten. Hierbei wäre es interessant zu untersuchen, welche Auswirkung die eigene Sozialisation der Pflegeeltern sowie die jeweiligen familiengeschichtlichen Herkunftsbedingungen auf den Umgang mit Pflegekindern und das dabei gezeigte Engagement hat.

Ebenfalls wurde festgestellt, dass sich angebotene Hilfestellungen durch die Pflegeeltern, ihrer unmittelbaren Umgebung (signifikante Dritte) sowie dafür installierte Hilfssysteme (Jugendamt, Nachhilfe usw.) als eine bedeutsame Ressource erwiesen.

Im Hinblick auf Katja, der leiblichen Tochter des Pflegevaters, welche den Pflegekindern als Modell dient und für Franziska schulisch eine große Hilfe war, stellt sich die Frage, was für eine Rolle die leiblichen Kinder der Pflegeeltern im pflegefamiliären Alltag spielen. Neben der diesbezüglich bisher einzigen und unter 5.1. aufgeführten Untersuchung von Marmann (2005) wären weitere Untersuchungen notwendig, welche speziell die Bedeutsamkeit der leiblichen Kindern der Pflegeeltern für die Pflegekinder eruieren.

Um letztlich die in dieser Arbeit aufgeworfenen Fragestellungen beantworten zu können, wäre z. B. eine weitere Untersuchung anhand der Zusatzinterviews (siehe hierzu 6.4.1. Sampling) möglich sowie die Erhebung weiterer dafür notwendiger Bildungsbiografien.

Anhand der Ergebnisse der in Kapitel 5.1. dargestellten Studien sowie durch die gewonnenen Erkenntnisse dieser Untersuchung, werden abschließend folgende Verbesserungen für den pflegefamiliären Bereich vorgeschlagen:

Im Hinblick auf die Beachtung des Wunsches der Pflegekinder nach Zugehörigkeit sollte die dafür notwendige Unterstützung und Hilfe für die Pflegefamilien durch den Pflegedienst bereitgestellt werden. Dasselbe gilt für die Förderung der schulischen und beruflichen Entwicklung von Pflegekindern. Hierbei sollte insbesondere die Möglichkeit zur Förderung von Ressourcen durch non-formale Bildungsprozesse geschaffen werden. Des Weiteren ist die Förderung des Kontaktes der Pflegekinder zu ihren Herkunftseltern sowie zu deren Herkunftsfamilie ein bedeutsamer Punkt. Hierbei sollte im Rahmen einer partiellen Kooperation die Zusammenarbeit mit den Herkunftseltern ermöglicht werden. Wie in dieser Arbeit erkannt wurde, bedarf es für eine Verwirklichung dessen Aufklärung und Unterstützung von dafür konzipierten Stellen – zumal es hierbei grundsätzlich auch um das eigene Verständnis als Pflegefamilie geht und der damit verbundenen Sichtweise gegenüber den Herkunftseltern. Diesbezüglich ist eine Intensivierung der Aufklärung und Betreuung der Pflegefamilien notwendig, insbesondere in der Zusammenarbeit

mit den Herkunftseltern. Unabkömmlich ist hierbei aber auch, einen schützenden Rahmen für die Pflegekinder zu schaffen, damit sie positive Erfahrungen mit ihren leiblichen Eltern erleben können (als positives Beispiel steht hier der Umgang der Pflegemutter Nicole Schmied mit Franziskas Besuchskontakten zu ihrer leiblichen Mutter (siehe hierzu 7.2.4.3. Biografische Lern- und Verarbeitungsstrategien)). So wie sich bei Franziska der Kontakt zu ihrer Verwandtschaft mütterlicher- wie auch väterlicherseits als gewinnbringend gestaltete und sie dadurch die Möglichkeit erhielt, ihrem familiären Milieu näherzukommen, sich damit auseinanderzusetzen und zu identifizieren (siehe hierzu 5.1. Studie zur Identitätsbildung und Lebensverläufe bei Pflegekindern, von Gehres & Hildenbrand 2008), sollte dies ebenfalls im pflegefamiliären Rahmen und mit Unterstützung des Pflegedienstes angestrebt werden.

Im Hinblick auf den Verbesserungsvorschlag zur Förderung des Kontaktes der Pflegekinder zu ihren Herkunftseltern gilt es aber auch zu bedenken, dass die weit verbreitete Sichtweise auf die Herkunftseltern in der Jugendhilfepraxis geprägt ist von Zuschreibungen mit der psychologischen Codierung von »Defiziten« des Herkunftsmilieus, die das »Kindeswohl« gefährden und als wenig veränderbare Charaktere angesehen werden. Demnach müssen nicht nur die Pflegeeltern, sondern auch die Jugendhilfebehörden sensibilisiert werden, eigene Problemzuschreibungen und deren Folgen reflektierter wahrzunehmen und eigene Motive und Verstrickungen im Hilfeprozess bei ihren Entscheidungen zu erkennen und zu berücksichtigen. Dies bedeutet, bei zukünftigen Fremdunterbringungen mehr als zuvor die langfristige biografische Perspektive der betroffenen Kinder und Jugendlichen zu bedenken, Sozialisationsprozesse differenziert zu reflektieren und die Konstitutionsbedingungen der Unterbringung in Pflegefamilien einschließlich der doppelten Elternschaft nicht als bloße Belastung, sondern auch als eine mögliche Ressource im Sinne der geteilten Verantwortung für den Sozialisationsprozess des Pflegekindes zu verstehen. Dadurch könnten sich möglicherweise positive Veränderungen in Bezug auf das herkunftsfamiliäre System und seine generative Einbettung ergeben (vgl. Gehres 2005: 18-19).

In Bezug auf die sich aus der Untersuchung ergebenden forschungsrelevanten Fragestellungen sowie zur fundierten Umsetzung der Verbesserungsvorschläge für den pflegefamiliären Bereich zeigt sich die sozialisationstheoretische Erweiterung der Bildungsforschung als hilfreich. Da sie Individuen in den Vordergrund stellt und die Bildungsrelevanz nicht per se als Merkmal pädagogischer Institutionen fokussiert, ist sie anschlussfähig an die Jugendhilfeforschung (vgl. Kaiser 2011, Walther 2014, von Schwänenflügel 2015; Wiezorek 2016). Auf der anderen Seite beschränkt sie sich nicht auf die Beschreibung individueller oder kollektiver Bildungsprozesse,

»sondern vermag über die Konzeptualisierung von Bildungsprozessen als spezifischen sozialisatorischen Prozessen gerade in der Gegenüberstellung zu sozialisatorischen (Lern-)Prozessen, die zu Hilfsbedürftigkeit, Resignation, abweichendem Verhalten u. ä. führen, dezidiert auch die gesellschaftlichen und pädagogischen Bedingungen in den Blick zu nehmen, die Bildungsprozesse fördern oder verhindern.« (Grundmann/Wiezorek 2018: 1543)

Unter diesem Blickwinkel gelingt es in den Handlungsfeldern der Jugendhilfe, die spezifischen Bildungsanlässe und konkrete Bildungsgelegenheiten sowie die gesellschaftlichen Bedingungen struktureller Benachteiligung zum Thema der Bildungsforschung zu machen (vgl. Bolay/Walther 2014, Walther 2016) (siehe hierzu 3.4. Genese und Tradierung des Bildungshabitus).

Letztendlich erwies sich die für diese Arbeit genutzte Verbindung der sozialisationstheoretisch erweiterten Bildungsforschung mit der Untersuchung der weitergegebenen Bildungsprozesse in Pflegefamilien als fruchtbarer Zugang. Hierbei zeigt sich, wie bedeutsam und unentbehrlich eine stärkere sozialisationstheoretische Einbindung von qualitativer Bildungsforschung ist.

12. Literaturverzeichnis

- Ahmed, S./Müller, S./Schwanenflügel, L. von (2013):** *Sozialisations-theoretische Erkenntnispotenziale in der biografieorientierten Analyse von Bildungsprozessen*. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 33, (2), S. 134-149.
In: Grundmann, M./Wiezorek C. (2018). Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19096-973>
- Albisser, S./Buschor, C. B. (2001):** *Sozialisation und Entwicklungsaufgaben Heranwachsender*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Alheit, P. (1990):** *Alltag und Biografie. Studien zur gesellschaftlichen Konstitution biographischer Perspektiven*. In: Universität Bremen (Hg.): Forschungsreihe des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung. Bd. 4. Bremen
- Alheit, P. (1992):** *Leben Lernen? Bildungspolitische und bildungstheoretische Perspektiven biografischer Ansätze*. Werkstattberichte des Forschungsschwerpunkts »Arbeit und Bildung«. Bd. 16. Bremen: Universität Bremen.
- Alheit, P. (1993):** *Transitorische Bildungsprozesse: Das »biografische Paradigma« in der Weiterbildung*. In: Mader, W. (Hg.): Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland. Forschungsreihe des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung, Bd. 17. Bremen, S. 343-417.
- Alheit, P. (2003):** *»Biographizität« als Schlüsselqualifikation. Plädoyer für transitorische Bildungsprozesse*. In: Alheit, P./Arnold, R./Böhnisch, L./ Fischer, E./Geißler, K. A./Hanft, A/ Hasenbrook, J./Hinz, H./Hohenstein, A./Hübner, U./Jutzi, K./Kliesch, M./Knoll, J./Lermen, M./Light, B./Mangold, M./Meier, C./Müskens, W./Salazar, Y./Schreyögg, G./Schröer, W./Schübler, I./Seufer, S./Severing, E./Soutanian, R./Sroka, W./Stieler-Lorenz, B.: Weiterlernen – neu gedacht. Erfahrungen und Erkenntnisse. QUEM-report, Schriften zur beruflichen Weiterbildung, Heft 78. Berlin, S. 7-21.

- Alheit, P. (2005):** *Biografie und Mentalität. Spuren des Kollektiven im Individuellen.*
In: Völter, B./Dausien, B./Lutz, H./Rosenthal, G. (Hg.): *Biografieforschung im Diskurs.* Wiesbaden: VS Verlag, S. 21-45.
- Alheit, P./Dausien, B. (1999):** *Biografieforschung in der Erwachsenenbildung.*
In: Krüger, H.-S./Marotzki, W. (Hg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biografieforschung.* Opladen: Leske gest. Budrich, S. 407-432.
- Alheit, P./Dausien, B. (2000):** *Die biografische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen.* In: Hoerning, E. M. (Hg.): *Biografische Sozialisation.* Stuttgart: Lucius und Lucius, S. 257-283.
- Alheit, P./Bast-Haider, K./Drauschke, P. u. a. (2004):** *Die zögernde Ankunft im Westen. Biografien und Mentalitäten in Ostdeutschland.* Frankfurt a. M., New York: Campus Allmendinger, J. (2013): *Bildung. Teilhabe durch Bildung.*
In: Bundeszentrale für politische Bildung. (www.bpb.de).
- Arnold, J. (2010):** *Prävalenz der Posttraumatischen Belastungsstörung bei Pflegekindern: Psychische Belastung, posttraumatische Symptomatik und kindliche Verhaltensauffälligkeiten* [Unveröffentlichte Dissertation]. München: Ludwig-Maximilians-Universität.
- Astley, S.-J./Stachowiak, J./Clarren, S. K./Clausen, C. (2002):** *Application of the fetal alcohol syndrome facial photographic screening tool in a foster care population.*
In: *The Journal of Pediatrics*, 141: S. 712-717.
- Bandura, A. (1986):** *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory.*
Engelwood Cliffs: Prentice-Hall. In: Esser, G. (Hg.): *Lehrbuch der Klinischen Psychologie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters.* 2. aktual. Aufl. 2003, Stuttgart/New York: Thieme, S. 464-487.
- Bauer, P./Wiezorek (2007):** *Zwischen Elternrecht und Kindeswohl.* In: Jutta Ecarius (Hrsg.), *Handbuch Familie* (S. 614–636). Wiesbaden: VS
- Bertaux, D./Bertaux-Wiame, I. (1991):** »Was du erbst von deinen Vätern ...«. *Transmission und soziale Mobilität über fünf Generationen.* In: *BIOS Jg. 4, Heft 1*, S. 13-40.
- Blandow, J. (1972):** *Rollendiskrepanzen in der Pflegefamilie. Analyse einer sozialpädagogischen Institution.* München: Juventa.

- Blandow, J., et al. (1999):** *Spezialisierung und Qualifizierung der Vollzeitpflege durch einen Freien Träger. Unter besonderer Berücksichtigung qualitativer und quantitativer Standards.* Universität Bremen: Unveröffentlichter Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitforschung. In: Gehres, W./Hildenbrand, B. (2008): *Identitätsbildung und Lebensverläufe bei Pflegekindern.* 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.17.
- Blandow, J./Walter, M. (2004):** *Bestandaufnahme und strukturelle Analyse der Verwandtenpflege in der Bundesrepublik Deutschland. Kurzfassung des Untersuchungsberichtes.* München: Juventa.
- Böhnisch, L. (2001):** *Sozialpädagogik der Lebensalter.* Weinheim: Juventa.
- Bohnsack, R. (2000):** *Rekonstruktive Sozialforschung. Eine Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung.* 4. Aufl. Opladen: UTB
- Bolay, E./Walther, A. (2014):** *Möglichkeiten außerschulischer Hilfen in der Bearbeitung von Bildungsbenachteiligung. Potenziale und Grenzen ausgewählter Handlungsfelder der Jugendsozialarbeit.* In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17 Jg. H. 1, Supplement 2, S. 369-392.
- Bourdieu, P. (1976):** *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1979):** *Entwurf einer Theorie der Praxis.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1983):** *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital.* In: Soziale Welt Sonderband 2, S. 183-198.
- Bourdieu, P. (1985):** *Vernunft ist eine historische Errungenschaft, wie die Sozialversicherungen.* Bernd Schwibs im Gespräch mit Pierre Bourdieu. In: Neue Sammlung, Jg. 25, H. 3.
- Bourdieu, P. (1994):** *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft,* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1997):** *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft.* Konstanz: UVK.
- Bourdieu, P. (2005):** *Die männliche Herrschaft.* 2. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Bourdieu, P. (2012):** *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. Erstveröffentlichung* In: R. Kreckel (1983) (Hg.). Soziale Ungleichheiten. Soziale

- Welt, Sonderband 2, S. 183–198. U. Bauer et.al (Hrsg.), Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften Springer Fachmedien
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971):** *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchung zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs.* Stuttgart: Klett.
- Bowlby, J. (1969):** *Attachment and loss.* Vol. I: Attachment. New York: Basic Books. Dt.:(1975). Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung. München: Kindler
- Bowlby, J. (1976):** *Trennung.* München: Kindler.
- Bowlby, J. (1983):** *Verlust, Trauer und Depression.* Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Bracher, K. (1992):** *Die Krise Europas seit 1917.* In: Propyläen Geschichte Europas, Bd. 6. Frankfurt a. M./Berlin: Propyläen Verlag.
- Brake, A. (2003):** *Worüber sprechen wir, wenn von PISA die Rede ist?* In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation Jg. 23, H. 1, S. 24-39.
- Brake, A./Büchner, P. (2009):** *Dem familialen Habitus auf der Spur. Bildungsstrategien in der Mehrgenerationenfamilie.* In: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. 2. Aufl. Wiesbaden.
- Brisch, K. H. (2009):** *Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie.* 9. vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brisch, K. H. (Hg.) (2010):** *Bindung und frühe Störungen der Entwicklung.* Stuttgart: Klett-Cotta
- Brüsemeister, T. H. (2000):** *Qualitative Forschung. Ein Überblick.* Wiesbaden: Springer.
- Bude, H. (1984):** *Die Rekonstruktion von Lebenskonstruktionen. Eine Antwort auf die Frage, was Biografieforschung bringt.* In: Kohli, M./ Robert, G. (Hg.): Biografie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart: Springer, S. 7-28.
- Büchner, P. (2003):** *Stichwort: Bildung und soziale Ungleichheit.* In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Jg. 6, H. 3, S. 5-24.

- Büchner, P. (2006):** *Zur Einführung: Die Familie als Bildungsort.* In: Büchner, P. / Brake A. (Hg.): *Bildungsort Familie: Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationsfamilien.* 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV
- Büchner, P./Wahl, K. (2005):** *Die Familie als informeller Bildungsort. Über die Bedeutung familialer Bildungsleistungen im Kontext der Entstehung und Vermeidung von Bildungsarmut.* In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* Jg. 8, H. 3, S. 336-373.
- Büchner, P./Brake A. (2006):** *Bildungsort Familie: Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationsfamilien.* 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlag.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2005):** *Siebter Familienbericht. Familie Zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit. Perspektive für eine Lebenslaufbezogene Familienpolitik.* Berlin. In: Müller, H.-R. (2007): *Differenz und Differenzbearbeitung in familialen Erziehungsmilieus.* In: *Zeitschrift für Soziologie Der Erziehung und Sozialisation (ZSE).* 27. Jg., H. 2, S. 143-159.
- Colla, H./Gabriel, T./Milham, S. (Hg.) (1999):** *Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa-Handbook residential and foster care in Europe.* In: Gehres, W., Hildenbrand, B. *Identitätsbildung und Lebensverläufe bei Pflegekindern.* 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17.
- Colton, M. (1988):** *Dimensions of foster and residential care Practice.* *The Journal of child Psychology and Psychiatry,* 29. Jg., H. 5, S. 589-600
- Conrad, W./Streeck, W. (Hg.) (1976):** *Elementare Soziologie.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Corbin, J. M./Strauss, A. L. (2004):** *Weiterleben lernen. Verlauf und Bewältigung chronischer Krankheit.* Bern: Huber Verlag
- Dahrendorf, R. (2010):** *Homo Sociologicus – Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle.* 17. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.

- Dausien, B. (1996):** *Biografie und Geschlecht. Zur biografischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten.* Dissertation. Bremen: Donat.
- Detka, C. (2005):** *Zu den Arbeitsschritten der Segmentierung und der strukturellen Beschreibung in der Analyse autobiografisch-narrativer Interviews.* In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, H. 2, S. 351-364.
- Dierßen, E./Friedmann-Wille, J. (1997):** *Die Bedeutung von Bildung für den Wandel von Arbeitsmilieus.* Universität Bremen: Unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Dilthey, W. (1974):** *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Döpfner, M./Lehmkuhl, G./Heubrock, D./Petermann, F. (2000):** *Diagnostik psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter.* Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Dore, M. M./Eisner, E. (1993):** *Child-related dimensions of placement stability in treatment foster care.* Child and Adolescent Social Work Journal, 10. Jg. H.4, S. 301-317.
- Drössler, S./Röder, B./Jerusalem, M. (2007):** *Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht.* In: M. Landmann, B. Schmitz (Hg.): *Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen.* Stuttgart: Kohlhammer, S. 206-231.
- Duden (2010):** *Das Fremdwörterbuch.* Wermke, M./Kunkel-Razum, K./Scholze-Stubenrecht, W. (Hg.). Duden Band 5, 10. aktual. Aufl.
- Dührssen, S. (1974, 1958):** *Heimkinder und Pflegekinder in ihrer Entwicklung. Eine vergleichende Untersuchung von 150 Kindern in Elternhaus, Heim und Pflegefamilie.* Göttingen: Verlag für Medizinische Psychologie im Verlag Vanderhoeck & Ruprecht. In: Gehres, W., Hildenbrand, B. (2008). *Identitätsbildung und Lebensverläufe bei Pflegekindern.* 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17.
- Durkheim, E. (1995):** *Die Regeln der soziologischen Methode.* 3. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ebner, S. (2006):** *Was ist prägender: Schicht oder Persönlichkeit?* In: Deutsches Jugendinstitut e.V. *Kinder in Deutschland, DJI Bulletin 77.* Ausgabe, S. 8-9.

- Ecarius, J./Wahl, K. (2009):** *Bildungsbedeutsamkeit von Familie und Schule. Familienhabitus, Bildungsstandarts und soziale Reproduktion. Überlegungen im Anschluss an Pierre Bourdieu.* In: Ecarius, J. (Hg.): Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen. Wiesbaden, S. 13-33.
- Elias, N. (1976):** *Über den Prozeß der Zivilisation - Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Zweiter Band Wandlungen der Gesellschaft Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation.* Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Evans, L. D./Scott, S. S./Schulz, E. G. (2004):** The need for educational assessment of children entering foster care. *Child Welfare*, 65-80. Linderkamp, F./Schramm, S./Michau (2008).
- Fanshel, D./Finch, S. J./Grundy, J. F. (1990):** *Foster Children in a Life Course Perspective.* New York: Columbia University.
- Fend, H. (1990):** *Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine Risiken.* Bern, Stuttgart, Toronto: Huber.
- Fischer, G./Riedesser, P. (2009):** *Lehrbuch der Psychotraumatologie.* 4. aktualisierte erw. Aufl. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Flick, U. (1995):** *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften.* Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Fünfter Familienbericht (1994):** *Familien und Familienpolitik im geeinten Deutschland.* Bonn: UTB.
- Fuhrmann, M. (2002)** *Bildung. Europas kulturelle Identität.* Stuttgart: Philipp Reclam jun. Verlag.
- Galuske (1998):** *Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung.* Weinheim/München: Juventa.
- Garfinkel, H. (1984):** *Studies in Ethnomethodology.* Cambridge: Polity Press.
- Gassmann, Y. (2018):** *Verletzbar durch Elternschaft. Balanceleistungen von Eltern mit erworbener Elternschaft – Ein Beitrag zur Sozialpädagogischen Familienforschung.* Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Gehres, W. (2005):** *Jenseits von Ersatz und Ergänzung. Die Pflegefamilie als eine andere Familie.* In: Zeitschrift für Sozialpädagogik. Jg. 3. H. 3, S. 246-271.

- Gehres, W./Hildenbrand, B. (2008):** *Identitätsbildung und Lebensverläufe bei Pflegekindern*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glinka, H.-J. (1998):** *Das narrative Interview. Eine Einführung für Sozialpädagogen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Giddens, A. (1988):** *Die Konstitution der Gesellschaft*. Frankfurt a. M., New York: Campus Verlag.
- Goffman, E. (1975):** *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1994):** *Interaktion und Geschlecht*. Frankfurt/New York: Campus.
- Grundmann, M. (1998):** *Sozialisation – Erziehung – Bildung: Eine kritische Begriffsbestimmung*. In: Rolf Becker (Hg.). *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61-83.
- Grundmann, M./Wiezorek C. (2018):** *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19096-9_73
- Harnung, S. (2007):** *Wie beschreiben Pflegekinder ihre Kindheit und Jugend*. Diplomarbeit an der Universität Siegen.
- Helsper, W./Kramer, R.-T./Hummrich, M./Busse, S. (2009):** *Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Henting, H. von (1996):** *Bildung. Ein Essay*. München und Wien: Hanser.
- Herrlitz, H.-G./, Hopf, W./ Titze, H. (Hg.) (1993):** *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung*. Weinheim und München: Juventa.
- Herzberg, H. (2004a):** *Biografie und Lernhabitus. Eine Studie im Rostocker Werftarbeitermilieu*. Bd. 1, Frankfurt a. M./New York: Campus Verlag.
- Herzberg, H. (2004b):** *Lernhabitus und Milieu als zentrale Dimension bei der Untersuchung lebenslanger Lernprozesse*. In: Report 27. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien, S. 38-44.
- Hildenbrand, B. (1991):** *Alltag als Therapie. Ablöseprozesse Schizophrener in der psychiatrischen Übergangseinrichtung*. Bern, Stuttgart, Toronto: Huber Verlag.

- Hildenbrand, B. (2002):** *Der abwesende Vater als strukturelle Herausforderung in der familialen Sozialisation.* In: Walter, H. (Hg.). Männer als Väter Sozialwissenschaftliche Theorie und Empirie. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 743-782.
- Hildenbrand, B. (2005):** *Fallrekonstruktive Familienforschung. Anleitung für die Praxis.* 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hildenbrand, B. (2007):** *Mediating Structure and Interaction in Grounded Theory.* In: Bryant, A., Charmaz, K. (2007): The SAGE Handbook of Grounded Theory. Los Angeles London, New Dehli, Singapore: Sage, S. 511-536.
- Hodges, J./Steele, M./Hillmann, S./Henderson, K./Kaniuk, J. (2003):** *Changes in attachment representations over the first Year of adoptive placement: narratives of maltreated children.* Clinical Child Psychology und Psychiatry, 8. Jg., S.351-367.
- Hofmann A. (2014):** *EMDR. Praxishandbuch zur Behandlung traumatisierter Menschen.* Stuttgart/New York: Georg Thieme Verlag, 5. Aufl.
- Homans, G. C. (1970):** *Theorie der sozialen Gruppe.* 5. Aufl. Köln, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hopf, C. (2005):** *Frühe Bindungen und Sozialisation. Eine Einführung.* Weinheim und München: Juventa. In: Gehres, W./Hildenbrand, B. (2008). Identitätsbildung und Lebensverläufe bei Pflegekindern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 1. Aufl.
- Hradil, S. (1999):** *Soziale Ungleichheit in Deutschland.* Opladen: Leske gest. Buchrich.
- Hurrelmann, K./Bauer, U. (2012):** *Lebensphase Jugend.* Weinheim: Juventa, überarbeitete 11. Aufl. von Hurrelmann 2004.
- Hurrelmann, K./Bauer, U. (2015):** *Einführung in die Sozialisationstheorie – Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung.* 11. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- IAB – Institut für Arbeitsmarkt – und Berufsforschung (2011):** *Jeder fünfte Geringqualifizierte ist arbeitslos.* IAB Aktuell, 10.02.2011. Abzurufen unter: www.iab.de/ [zugegriffen am 20.03.2013].

- Jakob, G. (1997):** *Das narrative Interview in der Biografieforschung*. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hg.): Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München: Juventa, S. 445-458.
- Jaritz, C./Wiesinger, D./Schmid, M. (2008):** *Traumatische Lebensereignisse bei Kindern und Jugendlichen in der stationären Jugendhilfe*. In: Trauma & Gewalt. 2. Jg. H.3, S. 266-277.
- Junker, R./Leber, A./Leitner, U./Bieback, L.) (Hg.) (1978):** *Pflegekinder in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Forschungsbericht*. Frankfurt a. M.: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge. In: Gehres, W./Hildenbrand, B. (2008). Identitätsbildung und Lebensverläufe bei Pflegekindern. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17.
- Kaiser, Y. (2011):** *Jugendhilfe und Bildung. Rekonstruktion von Bildungsprozessen in einem Projekt für Schulverweigerer*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kalland, M./Sinkkonen, J./Gissler, M./Merilainen, J./Siimes, M. A. (2006):** *Maternal smoking behavior, background und neonatal health in Finnish children subsequently placed in foster care*. Child Abuse and Neglect, 30. Jg., S. 1037-1047.
- Kallmeyer, W./Schütze, F. (1976):** *Zur Konstruktion von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung*. Ort: Verlag, S. 159-274.
- Kasten, H./Kunze, H. R./Mühlfeld, C. (2001):** *Pflege und Adoptivkinder in Heimen*, ifb-Materialien 4. Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg, S. 1-61.
- Kinard, E. M. (2004):** *Methodological issues in assessing the effects of maltreatment characteristics on behavioral adjustment in maltreated children*. Journal of Family Violence, 19. Jg., S. 303-318.
- Kleemann, F./Kränke U./Matuschek, I. (2009):** *Interpretative Sozialforschung: Eine Praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Köbel-Fröhlich I. (2008):** *»... und jetzt sind wir erwachsen!« Ergebnisse einer Befragung ehemaliger, inzwischen erwachsener Pflegekinder*. Sozialreferat Stadtjugendamt

(Hg.) In: Pflegeelternrundbrief 1/2011 Pflegedienst und Adoption. München, S. 1-79.

Koller, H.-C. (1999): *Bildung und Widerstreit*. München: Fink.

Koller, H.-C. (2009): *Der klassische Bildungsbegriff und seine Bedeutung für die Bildungsforschung*. In: Wigger, L. (Hg.): *Wie ist Bildung möglich?* Bad Heilbrunn, S. 34-51.

Koller, H.-C. (2002): *Bildung und Migration. Bildungstheoretische Überlegungen im Anschluss an Bourdieu und die Cultural Studies*. In: Friedrich, W./Sanders, O. (Hg.): *Bildung / Transformation. Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche aus Bildungstheoretischer Perspektive*. Bielefeld, S. 181-200.

Koller, H.-C. (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.

Kokemohr, R. (1989): *Bildung als Begegnung. Logische und kommunikationstheoretische Aspekte der Bildungstheorie Erich Wenigers und ihre Bedeutung für biografische Bildungsprozesse in der Gegenwart*. In: Hansmann, O./Marotzki, W. (Hg.): *Diskurs Bildungstheorie II*. Weinheim, S. 327-373.

Kramer, R.-T./Helsper, W./Busse, S. (Hg.) (2011): *Pädagogische Generationsbeziehungen: Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Familie*. Opladen: Leske gest. Budrich.

Kramer, R.-T. (2001): *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer Verlag.

Kramer, R.-T. (2014): *Kulturelle Passung und Schülerhabitus – Zur Bedeutung der Schule für Transformationsprozesse des Habitus*. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch (Hg.): *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: Springer, S. 183-202.

Kultalahti, T. T./Rosner, R. (2008): *Risikofaktoren der Posttraumatischen Belastungsstörung nach Trauma-Typ-I bei Kindern und Jugendlichen*. In: *Kindheit und Entwicklung*. 17. Jg. H. 4, Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 210-218.

- Linderkamp, F./Schramm, S. A./Michau, S. (2009):** *Die psychische Entwicklung von Pflegekindern und Pflegeeltern. Ergebnisse einer prospektiven Längsschnittstudie.* Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis, 41. Jg. H. 4, S. 863-880.
- Liebau, E. (1987):** *Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung – Zur pädagogischen Bedeutung der Sozialisierungstheorien von Pierre Bourdieu und Ulrich Oevermann.* Weinheim, München: Juventa.
- Lüders, J. (2007):** *Ambivalente Selbstpraktiken. Eine Foucaultsche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs.* Bielefeld.
- Maluccio, A. N./Fein, E. (1985):** *Growing UP in Foster Care.* Children and Youth Services Review, 7. Jg. H.2-3, S. 123-134.
- Manly, J. T./Kim, J. E./Rogosch, F. A./ Cicchetti, D. (2001):** *Dimensions of child maltreatment and children's adjustment: contributions of developmental timing and subtype.* Development and Psychopathology, Jg. 13, S. 759-782.
- Mannheim, K. (1964):** *Das Problem der Generation.* In: Mannheim, K. (Hg.): *Wissenssoziologie.* Neuwied: Luchterhand, S. 509-565.
- Marmann, A. (2005):** *Kleine Pädagogen. Eine Untersuchung über »leibliche Kinder« in familiären Settings öffentlicher Ersatz-erziehung.* Frankfurt a. M.: IGFH-Eigenverlag.
- Marotzki, W. (1990):** *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biografietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften.* Weinheim.
- Marotzki, W. (1999):** *Bildungstheorie und Allgemeine Bildungsforschung.* In: Krüger, H.-H., Marotzki, W. (Hrsg.). *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biografieforschung.* Opladen: Leske und Budrich, S. 57-68.
- Martin, R. (1995):** *Resultate wissenschaftlicher Untersuchungen – Folgerungen für Pflegefamilien.* SGBV III-online Handbuch, Referat vom 22.09.95.
- Matthes, J. (1985):** *Zur transkulturellen Relativität erzählanalytischer Verfahren in der empirischen Sozialforschung.* KZfSS, 37. Jg., S. 315.
- Maturana, H. R./Varela, F. J. (1987):** *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens.* Bern/München: Scherz.

- Maywald, J./Widemann, P. (Hg.) (1997):** *Die Vollzeitpflege in Deutschland.* Deutsche Fassung ihres Beitrages auf der 10. Internationalen IFCO-Konferenz »Fostering A Caring Circle« vom 21. Bis 25.7.1997 in Vancouver. In: Gehres, W./Hildenbrand, B. (2008). Identitätsbildung und Lebensverläufe bei Pflegekindern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 1. Aufl. S. 17.
- McDonald, T., et al. (1996):** *Assessing the Long-Term Effects of Foster Care. A Research Synthesis.* Washington DC: CWLA Press. In: Gehres, W., Hildenbrand, B. (2008), S. 17.
- McNichol, T. (1999):** *The impact of drug-exposed children on family foster care.* Child Welfare, 78. Jg., S. 184-196.
- Müller, D. (1990):** *Zur Rekonstruktion von Habitus- »Stammbäumen« und Habitus- »Metamorphosen« der neuen sozialen Milieus.* In: Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen, 3. Jg., H. 3, S. 1-120.
- Müller, H.-R. (2007):** *Differenz und Differenzbearbeitung in familialen Erziehungsmilieus.* In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE). 27. Jg., H. 2, S. 143-159.
- Müller, H.-R. (2013):** *Familienerziehung und Familienkultur.* Stamm, M./Edelmann, D. (Hg.) In: Handbuch frühkindliche Bildungsforschung, DOI 10.1007/978-3-531-19066-2_27. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 391-406
- Müller, H. R./Krininger, D. (2016):** *Familienstile. Eine Pädagogisch-ethnographische Studie zur Familienerziehung.* Weinheim Basel: Beltz Verlag
- Münchmeier, R./Otto, H.-U./Rabe-Kleberg, U. (Hg.) (2002):** *Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben.* Opladen: Leske gest. Budrich.
- Nassehi, A. (1994):** *Die Form der Biografie. Theoretische Überlegungen zur oral history und Lebenslaufanalyse.* 7. Jg., H. 1, S. 46-63.
- Niemann, M. (2014):** *Transformation und Reproduktion in den Orientierungen von Jugendlichen auf Schule beim Schulformabstieg in der Hauptschule.* In: Helsper,

- W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer VS, S. 350-367.
- Nohl, A.-M. (2006):** *Bildung und Spontaneität. Phasen biografischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern. Empirische Rekonstruktionen und pragmatische Reflexionen.* Op-laden.
- Nohl, A.-M./Rosenberg, F. von/Thomsen, S. (2015):** *Bildung und Lernen im biografischen Kontext. Empirische Typisierung und praxeologische Reflexion.* Wiesbaden: Springer VS.
- Nowacki, K. (2012):** *Bindungsentwicklung und psychosoziale Anpassung von Pflegekindern.* Deutsche Forschungsgemeinschaft (Hg.). Abzurufen unter: <https://www.fh-dortmund.de/de/ftransfer/medien/fob11/Nowacki.pdf> [zugegriffen am: 26.10.2017].
- OECD – Organization for Economic Co-operation and Development (2014):** *Education at a Glance.* Paris: OECD.
- Oevermann, U. (1991):** *Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen.* In: Müller-Doohm, S. (Hg.): *Jenseits der Utopie.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 267-336.
- Oevermann, U. (1997):** *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns.* In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns.* Frankfurt a. M., S. 20-182.
- Oswald, S. H./Goldbeck, L. (2009):** *Traumatisierung und psychische Auffälligkeiten bei Pflegekindern.* Trauma und Gewalt, H. 3, S. 304-314.
- Parson, T. (1968, 1981, 2005):** *Sozialstruktur und Persönlichkeit.* Frankfurt a. M.: Fischer (Neuaufgabe Eschborn: Klotz). In: Gehres, W. (2005), S. 5.
- Peirce, Ch. S. (1991):** *Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus.* (Hg.) Apel, K.-O. Frankfurt a. M.
- Pérez, T./ Di Gallo, A./Schmek, K./ Schmid, M. (2011):** *Zusammenhang zwischen interpersoneller Traumatisierung, auffälligem Bindungsverhalten und psychischer*

- Belastung bei Pflegekindern.* Kindheit und Entwicklung, 20 Jg. H.2, Göttingen: Hogrefe Verlag, 72-82.
- Pinquart, M./Schwarzer, G./Zimmermann, P. (2011):** *Entwicklungspsychologie – Kindes- und Jugendalter.* Göttingen: Hogrefe.
- Polnay, L./ Glaser, A. W./Dewhurst, T. (1997):** *Children in residential care; what cost?* Archives of Disease in Childhood, 77. Jg., S. 394-395.
- Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2002):** *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch.* München: Oldenburg Verlag, 2. korrigierte Aufl.
- Quenzel, G. (2014):** *Das Konzept der Entwicklungsaufgaben.* In: Hurrelmann, K./Bauer, U./Grundmann, M./Walper, S. (Hg.): *Handbuch Sozialisationsforschung,* Weinheim: Beltz, 8. Aufl.
- Rachman S. J. (1977):** *The conditioning theory of fear-acquisition: a critical examination.* Behav Res Ther. 15: 375-387. In: Esser, G. (Hg.). *Lehrbuch der Klinischen Psychologie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters.* Stuttgart/New York: Thieme Verlag (2003), 2. aktual. Aufl., S. 467
- Rademacher, S./Wernet, A. (2014):** »One Size Fits All« – Eine Kritik des Habitusbegriffs: In Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hg.): *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung.* Wiesbaden: Springer VS, S. 159-182.
- Rauschenbach, T./Leu, H. R./Lingenauber, S. (2004):** *Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht.* Berlin: BMBF.
- Reimer, D. (2017):** *Normalitätskonstruktionen in Biografien ehemaliger Pflegekinder.* Weinheim: Beltz Juventa
- Reimer, D. (2018):** *Uneindeutigkeiten in Biografien junger Erwachsener Pflegekinder.* Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH, S. 193-214. In Schäfer, M. und Thole, W. (Hg.): *Zwischen Institution und Familie,* Kasseler Edition Soziale Arbeit 15, https://doi.org/10.1007/978-3-658-20374-0_9
- Richter, S. (2006):** *Essstörung. Eine fallrekonstruktive Studie anhand erzählter Lebensgeschichten betroffener Frauen.* Dissertation, LUDWIG-Maximilians-Universität München. Bielefeld: Transcript Verlag.

- Ricker, K. (2000):** *Migration, Sprache und Identität. Eine biografieanalytische Studie zu Migrationsprozessen von Französischen in Deutschland.* Bremen: Donat.
- Rieger-Ladich (2002):** *Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik.* Konstanz.
- Rieger-Ladich (2005):** *Weder Determinismus noch Fatalismus: Pierre Bourdieus Habitusstheorie im Licht neuerer Arbeiten.* In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 25, Heft 3, S. 281-296.
- Riemann, G. (2003):** *Narratives Interview.* In: Bohnsack, R./Marotzki, A./Meuser, M. (Hg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung, Opladen: Leske gest. Budrich, S. 120-122.
- Rosenberg, F. von (2011):** *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen.* Bielefeld: Transcript.
- Rosenthal, G./Köttig, M./Witte N./Blezinger A. (2006):** *Biografisch-narrative Gespräche mit Jugendlichen. Chancen für das Selbst- und Fremdverstehen.* Opladen: Barbara Budrich.
- Roth, G. (1987):** *Autopoiese und Kognition: Die Theorie H. R. Maturanas und die Notwendigkeit ihrer Weiterentwicklung.* In: Schmidt, S. (Hg.). Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 256-286.
- Rowe, J./Cain, H./Hundleby, M./Keane, A (1984):** *Long-term foster care.* London: Batsford.
- Sauer, S. (2008):** *Die Zusammenarbeit von Pflegefamilien und Herkunftsfamilien in dauerhaften Pflegeverhältnissen. Widersprüche und Bewältigungsstrategien doppelter Elternschaft. Rekonstruktive Forschung in der Sozialen Arbeit.* Band 5. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Schattner, H. (1987):** *Von der Werbung bis zur Vermittlung eines Pflegeverhältnisses.* In: Deutsches Jugendinstitut (Hg.): Handbuch Beratung im Pflegekinderbereich. München, S. 1085-1111.
- Schimank, U. (2007):** *Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie.* Weinheim/München: Juventa, 3. Aufl.
- Schmeiser, M. (2003):** *»Missratene« Söhne und Töchter.* Konstanz: UVK.

- Schmid, M. (2007):** *Psychische Gesundheit von Heimkindern. Eine Studie zur Prävalenz psychischer Störungen in der stationären Jugendhilfe.* Weinheim und München: Juventa.
- Schmid, M. (2008):** *Entwicklungspsychopathologische Grundlagen einer Traumapädagogik.* In: Trauma & Gewalt. 2. Jg. H. 4, S. 288-309.
- Schmid, M. (2010):** *Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen in der stationären Jugendhilfe: »Traumasensibilität« und »Traumapädagogik«.* In: Fegert J. M./Ziegenhain, U./Goldbeck L. (Hg.). *Traumatisierte Kinder und Jugendliche in Deutschland. Analysen und Empfehlungen zu Versorgung und Betreuung.* Weinheim: Juventa, 36-60.
- Schmid, M. (2013):** *Traumafolgestörungen und deren Auswirkungen auf die implizite und explizite Emotionsregulation.* In: In-Albon T. (Hrsg.). *Emotionsregulation und psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter. Grundlagen, Forschung und Behandlungsansätze.* Stuttgart: Kohlhammer, 170-198.
- Schmid, M./Fegert, J. M./Petermann, F. (2010):** *Traumaentwicklungsstörung: Pro und Contra.* In: *Kindheit und Entwicklung.* 19. Jg. H. 1, S. 47-63.
- Schmid, M./Fegert, J. M. (2015):** *Traumasensibilität und traumapädagogische Konzepte in der Jugendhilfe.* In: Seidler, G. H./Freyberger, H. J./Maercker, A. (Hg.). *Handbuch der Psychotraumatologie.* 2. Überarbeit. und erweiterte. Aufl. 2015. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 489-526.
- Schneider, S. (2006):** *Was bringen die Kinder von zu Hause in die Schule mit?* In: Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hg.). *Schulerfolg und sozialer Hintergrund,* DJI Bulletin, 77. Ausgabe, S. 11.
- Schofield, G. (2003):** *Part of the family. Pathways through foster care.* London: British Association for Adoption and Fostering BAAF). In: Gehres, W./Hildenbrand, B. (2008), S. 19
- Schütze, F. (1981):** *Prozessstrukturen des Lebenslaufs.* In: Matthes, J.; Pfeifenberger, A.; Stosberg, M. (Hg.): *Biografie in handlungswissenschaftlicher Perspektive.* Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung e.V., 2. Unveränderte Aufl., S. 67-156.

- Schütze, F. (1983):** *Biografieforschung und narratives Interview*. In: neue Praxis, 13. Jg., H. 3, S. 283-293.
- Schütze, F. (1984):** *Kognitive Figuren des autobiografischen Stegreiferzählens*. In: Kohli, M./Robert, G. (Hg.): *Biografie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven*. Stuttgart: Metzler, S. 78-117.
- Schütze, F. (1996):** *Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie*. In: Krüger, H./Marotzki, W. (Hg.): *Erziehungswissenschaftliche Biografieforschung*. 2. Aufl. Opladen: Leske u. Budrich, S. 116-157.
- Schütze, F. (2005):** *Eine sehr persönliche generalisierte Sicht auf qualitative Forschung*. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, H. 2, S. 211-247.
- Schwanenflügel, L. von (2015):** *Partizipationsbiografien Jugendlicher. Zur subjektiven Bedeutung von Partizipation im Kontext sozialer Ungleichheit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schwenk, B. (1989):** *Bildung*. In: Lenzen, D. (Hg.): *Pädagogische Grundbegriffe* Bd. 1 1989. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 208-221.
- Silkenbeumer, M./Wernet, A. (2010):** »Die Mühen des Aufstiegs.« *Fallrekonstruktion zur familialen und bindungsbiografischen Dynamik »erwartungswidriger« Schulkarrieren*. Antrag an die Deutsche Forschungsgemeinschaft. Abzurufen unter: http://www.iew.phil.uniHannover.de/fileadmin/erziehungswissenschaft/-Arbeitsbereiche/SPaed/Antrag_Silkenbeumer_Wernet_Homepage.pdf18.06.2011
- Statistisches Bundesamt (2016):** *Kinder- und Jugendhilfe. Hilfe zur Erziehung außerhalb des Elternhauses*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. (www.destatis.de).
- Steele M. (2009):** *Der Gewinn aus der Bindungstheorie und Bindungsforschung für die klinische Arbeit mit Adoptiv- und Pflegekindern und deren Eltern*. In: Brisch, K. H./Hellbrügge, T. (Hg.). *Wege zu sicheren Bindungen in Familie und Gesellschaft. Prävention, Begleitung, Beratung und Psychotherapie*. Klett - Cotta, Stuttgart 2009

- Steele, M. (2009):** *Der Gewinn aus der Bindungstheorie und Bindungsforschung für die klinische Arbeit mit Adoptiv- und Pflegekindern und deren Eltern.* In: Brisch, K. H./Hellbrügge, T. (Hg.). *Wege zu sicheren Bindungen in Familie und Gesellschaft. Prävention, Begleitung, Beratung und Psychotherapie.* Stuttgart: Klett-Cotta.
- Steinhoff, A./ Wernberger, A. (2013):** *Bildung als sozialisatorisches Geschehen. Handlungsbefähigung zwischen sozialer Anerkennung und individueller Reflexion* [Education as socialization process – Agency between social approval and individual reflection]. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 33(2), 119-133.
- Stovall-McClough, K. C./Dozier, M. (2004):** *Forming attachments in foster care: Infant attachment behaviours during the first 2 months of placement.* *Development and Psychopathology*, 16. Jg., S. 253-271.
- Straub, J. (1998):** *Personale und kollektive Identität. Zur Analyse eines theoretischen Begriffs.* In: Assmann, A. (Hg.): *Identitäten. Erinnerungen, Geschichten, Identität.* Frankfurt a. M., S. 73-104.
- Strauss, A. L. (1994):** *Grundlagen qualitativer Sozialforschung.* 2. Aufl. 1998, München: Wilhelm Fink/UTB.
- Strübing, J. (2013):** *Qualitative Sozialforschung. Eine kompromittierte Einführung für Studierende.* Oldenburg: Wissenschaftsverlag.
- Swartz, T. T. (2005):** *Parenting for the State: An Ethnographic Analysis of Non Profit Foster Care.* New York & London: Routledge. In: Gehres, W./Hildenbrand, B. (2008), S. 20-21
- Terr, L. C. (1995):** *Childhood traumas: An outline and an overview.* In: Everly, G. S./Lating, J. M. (Hg.): *Psychotraumatology. Key Papers and Core Concepts in Post-Traumatic Stress.* New York: Springer Science gest. Business Media, S. 301-320.
- Textor, M. R. (1995):** »Resultate wissenschaftlicher Untersuchungen – Folgerungen für Pflegefamilien.« SGBV III-online Handbuch, Referat vom 22.09.95.
- Thamer, H.-U. (2005):** *Wirtschaft und Gesellschaft unterm Hakenkreuz.* In: Bundeszentrale für politische Bildung 2014c, S. 1-10.

- Thiersch, S. (2014a):** *Bildungshabitus und Schulwahl. Fallrekonstruktionen zur Aneignung und Weitergabe des familialen »Erbes«*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Thiersch, S. (2014b):** *Schülerhabitus und familialer Bildungshabitus – Zur Genese von Bildungskarrieren und -entscheidungen*. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hg.): *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 205-224.
- Timberlake, E. M./Verdieck, M. J. (1987):** *Psychosocial functioning of adolescents in foster care*. *SOCIAL CASEWORK*. 68. Jg., S. 214–222.
- Thorpe, M. B./ Swart G. T. (1992):** *Risk and Protective Factors Affecting children in Foster Care: A Pilot Study of the Role of Siblings*, Volume: 37, issue 9, S. 616-622
- Tuulikki Kultalahti, T./Rosner, R. (2008):** *Risikofaktoren der Posttraumatischen Belastungsstörung nach Trauma-Typ-I. Kindheit und Entwicklung*, 17. Jg., S. 210-218. In: Pèrez, T./ Di Gallo, A./Schmek, K./ Schmid, M.: *Zusammenhang zwischen interpersoneller Traumatisierung, auffälligem Bindungsverhalten und psychischer Belastung bei Pflegekindern*. *Kindheit und Entwicklung*, 20 Jg. H.2, Göttingen 2011: Hogrefe Verlag, S. 72-82.
- Valentino, R. (2010):** *Ehe, Familie und andere Lebensgemeinschaften in Spanien – Die Familie als sozio-emotionaler Stabilisator und intergenerationaler Konfliktberd*. Dissertation. Abzurufen unter: <http://hss.ulb.uni-bonn.de/2010/2024/2024.pdf> [zugegriffen am 21.09.2017].
- Vaillant, G. E. (1993):** *Vulnerability and resilience in human development*. *American Journal of Psychiatry*, 150. Jg. H. 7, S. 1122-1122.
- van der Kolk, B. A. (2005):** *Developmental trauma disorder: towards a rational diagnosis for children with complex trauma histories*. *Psychiatric Annals*. 35 Jg. H. 5, S. 401-408. In: Hoffmann A. (2014). *EMDR. Praxishandbuch zur Behandlung traumatisierter Menschen*. 5. vollständig überarbeitete. und erweiterte. Aufl. Stuttgart-New York: Georg Thieme Verlag, S. 210.

- van der Kolk, B. A. (2009):** *Entwicklungsstrauma-Störung: Auf dem Weg zu einer sinnvollen Diagnostik für Chronisch traumatisierte Kinder.* In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie. 58 Jg., S. 572-586.
- Walther, A. (2014):** *Bildung und Partizipation. Ein Beitrag zum Bildungsdiskurs in der Jugendhilfe.* In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, 12 Jg. H. 2, S. 116-134.
- Walther, A. (2016):** *Support across Life Course Regimes. A comparative model of social work as constructions of social problems, needs, and rights.* In: Journal for Social Work Online first: DOI: 10.1177/1468017316640195 [first published 5th of April 2016].
- Weizsäcker, V. von (1956):** *Pathosophie.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Welter-Enderlin, R./Hildenbrand, B. (Hg.) (2006):** *Resilienz-Gedeihen trotz niedriger Umstände.* Heidelberg: Auer. In: Gehres, W./Hildenbrand, B. (2008), S. 18.
- Wiezorek, C. (2005):** *Schule, Biografie und Anerkennung. Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz.* Springer VS
- Wiezorek, C. (2016):** *(keine) Bildungsprozesse bei Kindern, (aber) verlaufskurven-förmige Entwicklung und biografische Orientierungen? Eine Problematisierung der »Erwachsenenbezogenheit« theoretischer Konzepte in der qualitativen Bildungsforschung.* In: Kreitz, R /Miethe, I./Teervoren, A. (Hg.): Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung. Opladen, S. 61-82.
- Wigger, L. (2004):** *Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Gegenwart. Versuch einer Lagebeschreibung.* In: Vierteljahrszeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 80. Jg. H. 4, S. 478-493.
- Wigger, L. (2006):** *Habitus und Bildung. Einige Überlegungen zum Zusammenhang von Habitusformation und Bildungsprozessen.* In: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 101-118.

- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (2002):** *Die bildungspolitische Bedeutung der Familie – Folgerungen aus der PISA-Studie.* Stuttgart u. a.: Kohlhammer.
- Wolf, K. (2006a):** Pflegekinderwesen im Aufbruch? In: *Jugendhilfe-Report des Landschaftsverbandes Rheinland*, H. 2, S. 6-9.
- Wolf, K. (2006b):** *Modernisierung des Pflegekinderwesens?* In: *ZKJ-Zeitschrift für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe*, 9. Jg., S. 396-398.
- Wolf, G. (2007):** *Der Lernhabitus – ein Schlüssel zum lebenslangen Lernen.* Die Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Abzurufen unter: <http://www.diezeit-schrift.de/22007/Lernhabitus.htm> [zugegriffen am 04.01.2016].
- Wozniak, D. (2002):** *They're all my children. Foster Mothering in America.* New York: New York University Press. In: Gehres, W./Hildenbrand, B. (2008), S. 20.
- Ziegler, M. (2000):** *Das soziale Erbe. Eine soziologische Fallstudie über drei Generationen einer Familie.* Wien: Böhlau.

12.1. Internetquellen

- Bundeszentrale für politische Bildung 2014a:** <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/158109/teilhabe-durch-bildung> [zugegriffen am 12. 09. 2014].
- Bundeszentrale für politische Bildung 2014b:** <http://www.bpb.de/geschichte/nationalsozialismus/dossier-nationalsozialismus/39640/zwei-deutsche-diktaturen?p=0> [zugegriffen am 12. 09. 2014].
- Bundeszentrale für politische Bildung 2014c:** <http://www.bpb.de/geschichte/nationalsozialismus/dossier-nationalsozialismus/39551/wirtschaft-und-gesellschaft?p=9> [zugegriffen am 10. 09. 2014].
- Bundeszentrale für politische Bildung 2014d:** [http://www.bpb.de/Newsletter »Migration und Bevölkerung«/Im Rückblick: 50. Jahrestag der Anwerbeabkommen mit Spanien und Griechenland](http://www.bpb.de/Newsletter/Migration%20und%20Bev%C3%B6lkerung/Im%20R%C3%BCckblick%3A%2050%20Jahrestag%20der%20Anwerbeabkommen%20mit%20Spanien%20und%20Griechenland) [zugegriffen am: 05. 08. 2014]

Bundeszentrale für politische Bildung 2015a: <http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-im-fluss/158762/das-kurze-glueck-der-donauschwaben/Ins-ferne-»Hungarland«> [zugegriffen am: 14. 03. 2015].

Bundeszentrale für politische Bildung 2015b: <http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-im-fluss/158762/das-kurze-glueck-der-donauschwaben/Importierter-Nationalismus> [zugegriffen am: 14. 03. 2015].

Bundeszentrale für politische Bildung 2015c: <http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-im-fluss/158762/das-kurze-glueck-der-donauschwaben/Kollektive-Verdaechtigung> [zugegriffen am: 14. 03. 2015].

Deutschlandfunk 2015:

http://www.deutschlandfunk.de/spanierinnen-unter-franco-dem-manne-unter-tan.795.de.html?dram:article_id=275939, S. 2 [zugegriffen am 01. 04. 2015].

Deutsches Historisches Museum 2015:

<https://www.dhm.de/lemo/kapitel/ns-regime/aussenpolitik/spanischer-buergerkrieg.html/> [zugegriffen am 04.03.2015].

Focus.de 2015:

http://www.focus.de/gesundheit/ratgeber/frauenmedizin/sexualitaet/tid-18165/50-jahre-antibabypille-pille-auf-platz-1-der-verhuetungsmittel_aid_505598.html, S. 2 [zugegriffen am 28. 03. 2015].

IAB – Institut für Arbeitsmarkt – und Berufsforschung 2011: Jeder fünfte Geringqualifizierte ist arbeitslos. IAB Aktuell, 10.02.2011. Abgerufen von www.iab.de/ [zugegriffen am 20. 03. 2013].

Justlanded.de 2015: <https://www.justlanded.com/deutsch/Spanien/Artikel/Kultur/Frauen> [zugegriffen am 01. 04. 2015].

Statistisches Bundesamt 2016: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Soziales/Sozialleistungen/KinderJugendhilfe/Tabellen/HilfenErziehungAusElternhausMerkmal.html> [zugegriffen am 04. 06. 2018].

Weiterlernen – neu gedacht-Universität Leipzig: www.uni-leipzig.de/~erwbild/intermediaere/download/report-78.pdf [zugegriffen am 20. 03. 2013].

Wikipedia Deutsche Demokratische Republik 2017: http://de.wikipedia.org/wiki/Deutsche_Demokratische_Republik [zugegriffen am 01. 09. 2017].

Wikipedia Deutsche Demokratische Republik 2017: http://de.wikipedia.org/wiki/Deutsche_Demokratische_Republik [zugegriffen am 01. 09. 2017].

Wikipedia Erziehung im Nationalsozialismus 2017: http://de.wikipedia.org/wiki/Erziehung_im_Nationalsozialismus [zugegriffen am 13. 07. 2014]

Wikipedia Flucht aus der DDR 2017: http://de.wikipedia.org/wiki/Flucht_aus_der_Sowjetischen_Besatzungszone_und_der_DDR [zugegriffen am 21. 09. 2017]

13. Anhang

13.1. Rekrutierung der Interviewpartner

Wie im Folgenden dargestellt, wurde eine schriftliche Anfrage verfasst, um damit geeignete Interviewpartner (siehe hierzu Kapitel 4.4.1.) für die Untersuchung zu gewinnen.



Dipl.-Päd.
Monika Lehmann
Kinder- und Jugendlichen
Psychotherapeutin

Betrifft: Doktorarbeit

Thema: »Biografische Bildungsverläufe von Pflegekindern«

Sehr geehrte Damen und Herren,

aufgrund meiner Tätigkeit als Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin habe ich häufig Kontakt zu Pflegekindern und deren Pflegeeltern. Beeindruckend für mich ist hierbei, wie viel Kompetenz und Engagement die Pflegeeltern in der Begleitung und Unterstützung der zu leistenden Entwicklungsaufgaben und emotionalen Stabilisierung ihrer Pflegekinder einbringen. So ist es auch nicht verwunderlich, dass wissenschaftliche Studien zeigen, dass Pflegekinder trotz sehr problematischer Vorerfahrungen gute Chancen haben eine tragfähige und befriedigende Beziehung zu entsprechend befähigten und

bereiten Pflegeeltern aufzubauen, was erheblich zu deren psychischen Stabilisierung beitragen kann. Des Weiteren zeigte sich, dass sich die sozial-emotionale wie auch schulische Entwicklung bei Pflegekindern im Vergleich mit Heimkindern, am günstigsten auswirkte. Trotzdem belegten die Studien auch ein hohes Risiko für Pflegekinder, in Schule und Ausbildung benachteiligt zu sein. Aufgrund der Ergebnisse, sieht Linderkamp et.al weniger in den Pflegefamilien einen besonderen Unterstützungsbedarf, sondern sehr deutlich im Bereich der schulischen Entwicklung.

In meiner wissenschaftlichen Arbeit möchte ich nicht auf klinische Defizite von Pflegekindern, sondern auf ihre Wege zur Lebensfähigkeit in der Gesellschaft Bezug nehmen. Meine Forschungsarbeit soll hierbei Entwicklungs- und Bildungsverläufe von Pflegekindern aufzeigen, welche im individuellen Rahmen ihrer Möglichkeiten und im Hinblick auf ihrer häufig sehr problematischen Ausgangslage geleistet wurden.

Für dieses Forschungsvorhaben im Rahmen meiner Doktorarbeit an der Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaften, bin ich auf der Suche nach Pflegekinder oder ehemaligen Pflegekinder zwischen 15-21 Jahren, ihre Pflegefamilien und wenn möglich ihre Herkunftsfamilien, welche bereit wären sich als Interviewpartner zur Verfügung zu stellen. Mein Interesse gilt hierbei ihrer erzählten Lebensgeschichte.

So stellt die methodische Verfahrensweise eine Einzelfallstudie dar, deren qualitative Datenerhebung anhand narrativer Interviews erfolgt. Die Interviews und die daraus gewonnen Daten, werden im Rahmen der Schweigepflicht und des Datenschutzes vertraulich behandelt und anonymisiert.

Herzliche Grüße,

Monika Lehmann

Dipl.-Päd./ Dipl.-Soz. Päd./ Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin/ VT,

Psychotraumatheapeutin KJ (DEGPT, DGUV, EMDRIA), Lehrtherapeutin und Supervisorin

13.2. Tabellarische Auflistung der Interviewpartner

| Familienstand | Name | Alter | Schulabschluss; gelernter Beruf | Interviewaufnahmen |
|--|----------------|----------|--|--------------------|
| Pflegemutter | Nicole Schmied | 49 Jahre | Sozialarbeiterin | 1. Juni 2012 |
| Pflegevater | Frank Schmied | 54 Jahre | Pflegedienst | 22. Oktober 2012 |
| Leiblicher Vater der Pflegetochter Franziska | Kurt Straub | 50 Jahre | Abgebrochene Ausbildung zum Gas- und Wasserinstallateur. | 30. Juni 2012 |
| Leibliche Mutter des Pflege Sohnes Kristian | Lena Hoffmann | 36 Jahre | Abgebrochene Ausbildung zur Rechtsanwaltsgehilfin. Umschulung | 5. Oktober 2012 |
| Pflegetochter | Franziska | 17 Jahre | Realschulabschluss Abbruch 11. Klasse Gymnasium. Aktuell Praktikum in einer Klinik. | 1. Juni 2012 |

| | | | | |
|-------------------------------------|----------|-------------|--|---|
| Pflegesohn | Kristian | 14 Jahre | 9. Klasse Gymnasium | 1. Juni 2012 Nachinterview: 30. Juni 2012 |
| Pflegesohn der Familie Wurz | Marcel | 20 Jahre | Realschule. Ausbildung zum Erzieher. Aktuell im An- erkennungsjahr im Kindergar- ten | 20. Juni 2012 |
| Pflegesohn der Familie Strass | Moritz | 18 Jahre | Abitur. Möchte Jura mit dem Schwerpunkt Familienrecht studieren. | 30. Mai 2012 |

Tabelle 3: Auflistung der Interviewpartner und Partnerinnen

13.3. Transkriptionszeichen

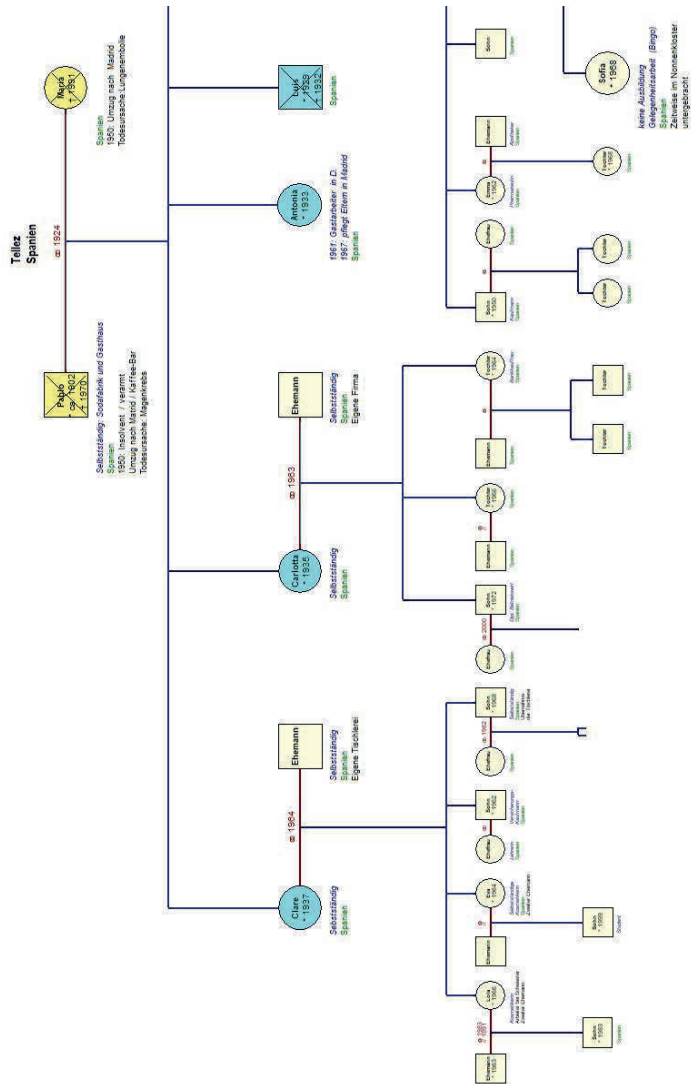
Die Interviews wurden vollständig transkribiert, um einen gewissen Genauigkeitsgrad der Konversation wiederzugeben. Daher setzte ich auch die gehörte Umgangssprache/Dialekt in die Schriftform um.

Folgende Zeichen wurden bei der Transkription verwendet:

| | |
|--|---|
| E: | Interviewte Person |
| I: | Interviewerin, Ich |
| - | steht für eine kurze Pause |
| (.) | Pause, die Anzahl der Punkte gibt in etwa die Länge in Sekunden an |
| (9) | längere Pause von 9 Sekunden Dauer |
| E: Und dann hat er halt gemeint: »So geht es nicht mehr WEITER.« | Wörtliche Rede |
| (Lachen bis *) | außersprachliche Aktivitäten, wie hier beispielsweise das Lachen, dass sich bis zur Kennzeichnung (*) an der entsprechenden Stelle im Transkriptionstext hinzieht |
| SCHRECKLICH | Betonung eines Wortes in Großbuchstaben |

| | |
|---|---|
| T_O_T_A_L | gedehntes Sprechen in Großbuchstaben und mit Zwischenmarkierung |
| Scho/schon | Wortabbruch bzw. Selbstkorrektur |
| Kursiv geschrieben | wurde nicht genau verstanden |
| (?) | unverständlich, die Anzahl der ? gibt ungefähr die Länge der Passage an |
| [Ja aber weißte [Nicht das Mikro zuhalten | gleichzeitiges Sprechen |
| // // | Kommentar der Transkribentin |
| () | Kommentar/Angaben |

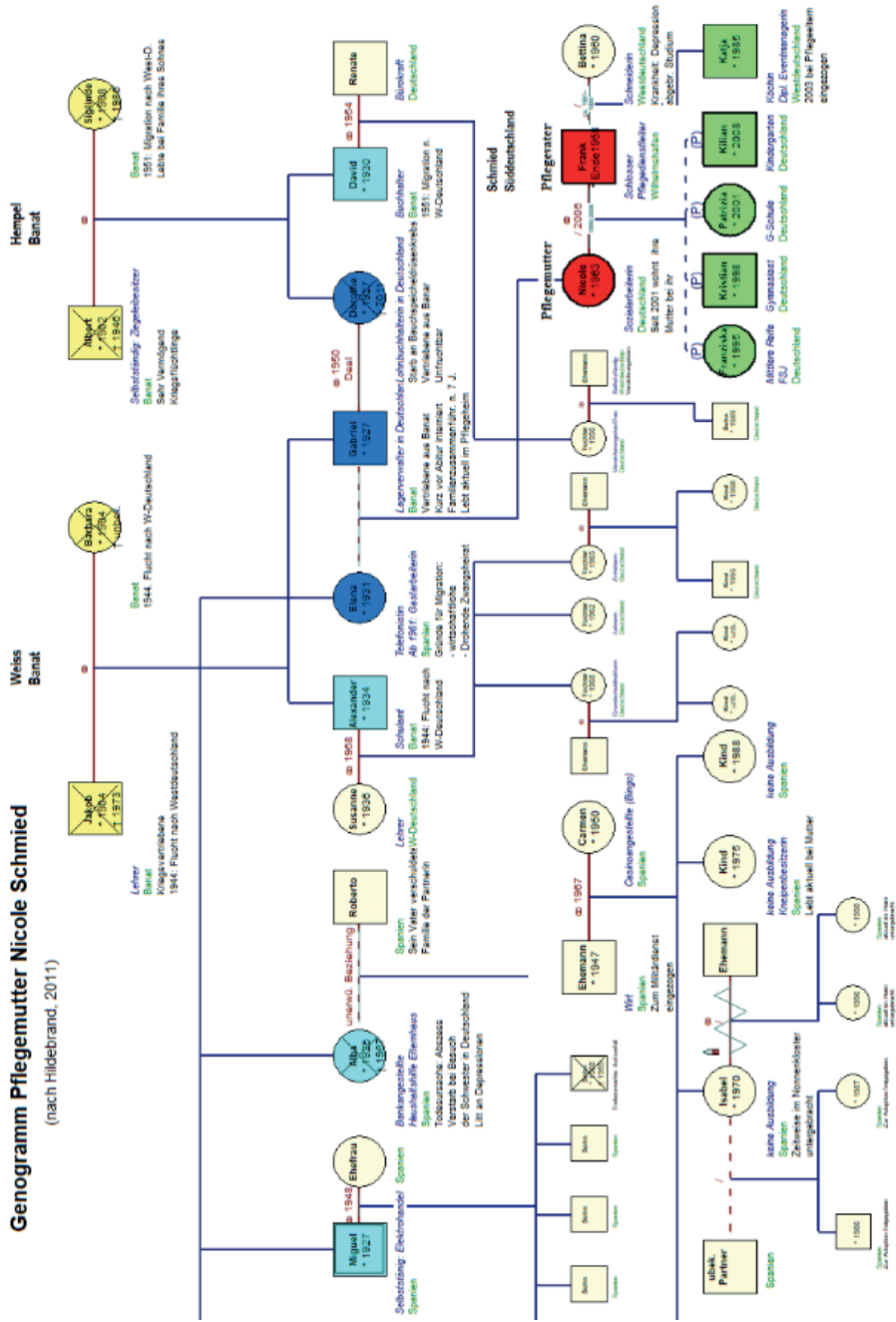
13.4. Genogramm Pflegemutter Nicole Schmieid (nach Hildebrand 2011)



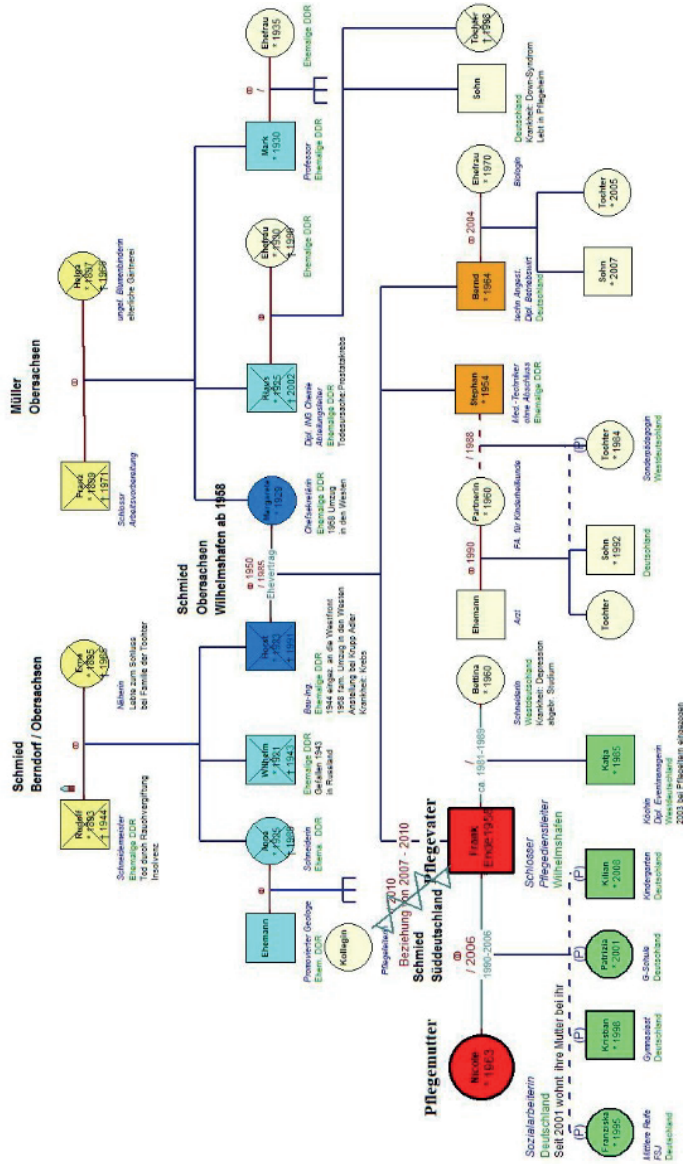
Fortsetzung Genogramm s. nächste Seite.

Genogramm Pflegemutter Nicole Schmied

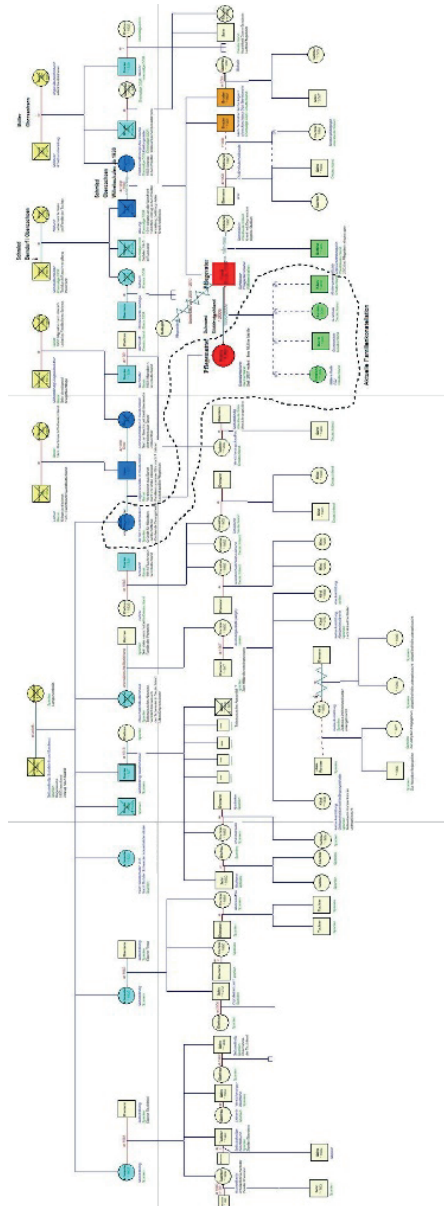
(nach Hildebrand, 2011)



13.5. Genogramm Pflegevater Frank Schmied (nach Hildebrand 2011)



13.6. Genogramm Pflegevater / Pflegemutter (gesamt)



Bildungsverläufe von Pflegekindern

Die vorliegende Studie beschäftigt sich mit Bildungsprozessen von Pflegekindern und fragt dabei nach den Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten, die sich Pflegekindern im neuen, erweiterten Familienkontext bieten. Als Datengrundlage dienen narrative Interviews mit Pflegekindern, Herkunftseltern und Pflegeeltern einer Pflegefamilie. Mit Hilfe dieser mehrperspektivisch angelegten Fallstudie kann anschaulich und differenziert gezeigt werden, auf welche Weise es den Pflegeeltern gelingt, durch veränderte Erfahrungshorizonte und gelebte bildungsbezogene habituelle Muster den Pflegekindern neue Entwicklungsmöglichkeiten zu eröffnen. Die Sichtweisen der Pflegekinder und ihrer Herkunftseltern ermöglichen den Blick auf prägende frühe Sozialisationserfahrungen und Bildungsorientierungen der Herkunftsfamilie, zeigen aber auch, wie diese im Rahmen der Pflegefamilie transformiert werden können.

Die Studie arbeitet so heraus, welche bildungsbezogenen Chancen für Pflegekinder mit dem Aufwachsen in der Pflegefamilie verbunden sind. Sie macht aber auch deutlich, wie prägend traumatisierende frühe Sozialisationserfahrungen auf Bildungsprozesse einwirken. Auf diese Weise bietet die Fallstudie wichtige Anregungen für eine (sozial-)pädagogische Praxis.

