

Bildungsaufstieg und Leaving Care

Eine qualitative Untersuchung von Werdegängen junger Care
Leaver

Masterarbeit zur Erlangung des akademischen Grades Master of
Arts (M.A.)

*Autorin: **Anna Hemann***

Universität Leipzig

Fakultät für Sozialwissenschaften und Philosophie

Institut für Kulturwissenschaften

Gefördert vom:



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Vorwort

Die vorliegende Masterarbeit „Bildungsaufstieg und Leaving Care - Eine qualitative Untersuchung von Werdegängen junger Care Leaver“ von Anna Hemann wurde vom bundesweiten Netzwerk [Forschung und Praxis im Dialog – Internationale Jugendarbeit](#) (FPD) im Rahmen der [AIM-Förderung für Studierende](#) gefördert.

FPD setzt sich dafür ein, das Arbeitsfeld der Internationalen Jugendarbeit in Lehre und Forschung stärker und nachhaltiger an Hochschulen zu verankern. Mit der AIM-Förderung, die sich sowohl an Studierende im Bachelor- als auch im Masterstudium richtet, möchte FPD das allgemeine Interesse für die Internationale Jugendarbeit als Forschungsfeld erhöhen und Studierende dazu motivieren, sich in ihren Abschlussarbeiten mit diesem Feld auseinanderzusetzen. Auf diese Weise trägt FPD zur Stärkung der Internationalen Jugendarbeit bei und ermöglicht dem Arbeitsfeld neue empirische Erkenntnisse.

Neben der finanziellen Unterstützung für anfallende Forschungskosten bietet die AIM-Förderung den Studierenden auf inhaltlicher Ebene Zugang zum bundesweiten Netzwerk von Forscher:innen und Praktiker:innen.

Anna Hemann hat sich in ihrer Abschlussarbeit mit der sozialen Mobilität und den Auswirkungen von Auslandsaufenthalten auf die Biographie von sozial benachteiligten Care Leavern auseinandergesetzt und wertvolle Erkenntnisse für das Arbeitsfeld der Internationalen Jugendarbeit erzeugt.

Wir gratulieren ihr herzlich zur bestandenen Masterprüfung!

Abstract

Der Beitrag widmet sich positiven Bildungsverläufen von Jugendlichen aus dem Erziehungshilfesystem. Im deutschsprachigen Raum sind die Lebensrealitäten von sog. Care Leavern, vor allem nach Beendigung der Hilfen, vergleichsweise wenig erforscht. Aufgrund von diversen biographischen, gesellschaftlichen und institutionellen Hürden kann ein Bildungsaufstieg mit all seinen Implikationen für sie eine Herausforderung darstellen. Als eine dieser Implikationen wurde in der vorliegenden Arbeit ein absolvierter Auslandsaufenthalt festgelegt, da diese Möglichkeit der Kompetenzerweiterung bisher von verhältnismäßig wenigen jungen Menschen wahrgenommen wird. Diese Überlegungen gaben Anlass dazu, sich näher mit den Werdegängen von Care Leavern auseinanderzusetzen und nach ihren Aufstiegsstrategien, Bildungsentscheidungen und der Rolle eines absolvierten Auslandsaufenthaltes zu fragen, um Bedingungen des Gelingens zu identifizieren. Aus einer biographietheoretischen Perspektive heraus wurden die Lebensgeschichten von fünf Care Leavern, die in Form von narrativen Interviews geführt worden, rekonstruiert und mit der Narrationsanalyse analysiert. Es konnte aufgezeigt werden, dass die interviewten Care Leaver keine ausschließlich passiven Akteur*innen gesellschaftlicher Strukturen sind, in die sie hinein geboren worden und dass innerhalb der Gruppe der Care Leaver binnendifferenziert werden sollte. Die Interviewpartner*innen sind zudem stark resilient, wuchsen in bildungsnäheren sozialen Umfeldern auf, nutzten verschiedene Ressourcen und entwickelten schon früh die Idee eines höheren Bildungsweges. Die Auslandsaufenthalte stellten entscheidende Schritte in den Bildungswegen der Interviewten dar. Absolviert werden konnten die Aufenthalte fast alle durch die Unterstützung eines speziell auf Care Leaver zugeschnittenen Stipendienprogramms. Dieses Programm stieß auf stark positive Resonanz und kann als ein vorzeigende Beispiel für den Erfolg individueller Unterstützungsmaßnahmen gesehen werden. Als Ausblick gilt es zu überlegen, wie auch weniger bildungsnahe Care Leaver mit solch spezifischen Programmen erreicht werden könnten, um das Instrument der internationalen Jugendmobilität für sie nutzbar zu machen.

Inhalt

Vorwort.....	1
Abstract	2
1. Einleitung	4
2. Ausblick.....	7
2.1. Care Leaver- eine Einführung.....	7
2.1.1. Der Übergang aus der Jugendhilfe	9
2.1.2. Resilienz.....	11
2.2. Soziale Mobilität	12
2.2.1. Bildungsmobilität	15
2.2.2. Formale Bildung als Ressource.....	16
2.3. Internationale Jugendmobilität	18
3. Methodologische und Theoretische Implikationen	21
3.1. Biografieforschung.....	21
3.2. Bildungsentscheidungen in biographischer Perspektive	23
3.3. Forschungsfragen.....	25
4. Methode	25
4.1. Das Narrative Interview	26
4.2. Die Narrationsanalyse	27
4.3. Zielgruppe und „Careleaver Weltweit“	28
4.4. Kontaktaufnahme und Interviewablauf	29
5. Ergebnisse	30
5.1. Fallrekonstruktionen.....	30
5.1.1. Mike.....	31
5.1.2. Lia	39
5.2. Typologie.....	48
5.2.1. Die Zielstrebigen.....	49
5.2.2. Die Treibenden.....	57
6. Fazit	63
7. Literatur- und Quellenverzeichnis.....	67
Eigenständigkeitserklärung	78

1. Einleitung

Junge Menschen müssen heutzutage viel leisten, um in der Wissensgesellschaft und der Arbeitswelt Anschluss zu finden. Schul- und Hochschulabschlüsse, diverse Zertifikate, soziales sowie politisches Engagement oder vielfältige Sprachkenntnisse sind einige der Voraussetzungen, die beim Eintritt in die Berufswelt gefordert werden können. Auch Auslandserfahrungen sind gefragter denn je und dienen als wertvolle Quelle für den Erwerb von interkulturellen Kompetenzen (vgl. Dreber/Müller 2013: 8), die sich nicht nur in Bewerbungsprozessen als vorteilhaft erweisen können. Doch nicht alle Jugendlichen leben unter denselben günstigen Bedingungen, diese Voraussetzungen auch erfüllen zu können. Die soziale Herkunft eines Kindes hat maßgeblichen Einfluss darauf, welchen Werdegang es einschlägt, wie es ausgestattet und vorbereitet wird, wozu es Zugang hat und wozu nicht. Noch immer ist es für ein Kind aus einer Arbeiter*innenfamilie sehr viel unwahrscheinlicher, einen Hochschulabschluss zu absolvieren, als für ein Kind aus einer akademisch geprägten Familie (vgl. Kracke et al. 2018: 1). Das deutsche Bildungssystem reproduziert bestehende soziale Ungleichheiten (vgl. Bettmer 2007: 187) und erschwert durch sein gestaffeltes System für untere soziale Schichten den Zugang zu höherer Bildung. Es sind Fragen nach der „ungleichen Verteilung von Lebenschancen“ (vgl. Burzan 2011: 7), oder danach, wie „[...] einzelne Individuen oder Gruppen in dauerhafter Weise begünstigt, andere benachteiligt sind“ (Kreckl 2001: 1731), die die Geistes- und Sozialwissenschaften beschäftigen und die sie auf vielfältige Art und Weise versuchen, zu beantworten.

Eine Gruppe von jungen Menschen, die unter ungleichen Lebensbedingungen und different zu herrschenden Normalitätsvorstellungen von Kindheit aufwächst, ist die der sogenannten Care Leaver¹. Dies sind junge Menschen, die das System der Erziehungshilfen, in dem sie sich einen Teil ihrer Kindheit und Jugend befanden, mit Eintreten ihrer Volljährigkeit verlassen müssen (vgl. Erzberger et al. 2019: 3). Es sind Jugendliche, die aus diversen Gründen nicht bei ihren leiblichen Familien aufwachsen konnten und ihren Werdegang entweder in einem Heim, einer Pflegefamilie, einer betreuten Wohnform oder einer Jugendwohngruppe in Obhut waren. Dieser Umstand kann mehrere Nachteile mit sich ziehen, denn Care Leaver müssen früher als ihre Altersgenossen auf eigenen Beinen stehen und laufen Gefahr, weniger soziale, emotionale und finanzielle Unterstützung beim Übergang aus der Jugendhilfe in die Selbstständigkeit zu bekommen (vgl.

¹ Es existieren unterschiedliche Schreibweisen, in dieser Arbeit wurde sich auf „Care Leaver“ festgelegt. Aufgrund des englischsprachigen Ursprungs des Wortes erfolgt im Plural keine Genderung, jedes Geschlecht ist inbegriffen. Ausnahme bildet der Singular mit „der*die Care Leaver*in“.

Stein/Ward 2020: 215; vgl. Köngeter et al. 2012: 267f.). Die meisten jungen Erwachsenen verlassen ihr Elternhaus heutzutage erst in den mittleren Zwanzigern (vgl. Stein 2012: 40). Mit Blick auf das Auszugsalter wird klar: viele der Care Leaver sind zu gegebenem Zeitpunkt noch Schüler*innen und stehen vor einem Übergang innerhalb eines Übergangs (vgl. Köngeter/Zeller 2013: 571). Sie sind häufiger in gesellschaftlichen Randgruppen vertreten (vgl. Tweddle 2007: 18.), haben durchschnittlich niedrigere Bildungsabschlüsse (vgl. Groinig et al. 2019: 52), leiden unter Mehrfachbelastungen, die prekäre Lebenslagen hervorbringen (vgl. Mangold et al. 2012: 42), und werden in ihrem Verhältnis zur formalen Bildung oft als bildungsfern beschrieben (vgl. Strahl 2019: 49). Das gesellschaftliche Bild von Care Leavern ist häufig ein negativ konnotiertes und stigmatisiertes (vgl. Gilligan 2019: 51; vgl. Lee/Berrick 2014: 81f.).

Dies wird der tatsächlichen Situation aller Care Leaver jedoch *nicht* gerecht, denn deren Ausgangsbedingungen, Werdegänge und Strategien sind divers. Erst in den letzten Jahren lässt sich in der deutschsprachigen Forschung ein aufkommendes Interesse an Care Leavern und ihren Lebens- sowie Bildungssituationen erkennen (dazu Mangold et al. 2012; Mangold 2016; Erzberger et al. 2019; Groinig et al. 2019; Strahl 2019; Nagy 2021). Die vorliegende Arbeit möchte einen Beitrag zu dieser aufkommenden Forschung leisten und daher den Fokus auf genau jene Care Leaver legen, die nicht dem stigmatisierten Bild entsprechen, sondern als bildungserfolgreich gelten und in ihrem Werdegang die Möglichkeit dazu bekamen und nutzten, ihre Kompetenzen durch einen Auslandsaufenthalt zu erweitern. So konnte vielfach bewiesen werden, dass das Absolvieren eines Auslandsaufenthaltes (sei es in Kurz- oder Langformat, individuell oder in einer Gruppe etc.) positive Auswirkungen auf Selbstbewusstsein, Selbstwirksamkeit, Kontakt- und Umgangsfähigkeit sowie auf soziale und persönliche Kompetenzen junger Menschen hat (hierzu vgl. Thomas et al. 2007; Thomas 2010; Chetata 2013). Doch auch innerhalb des Feldes der internationalen Jugendmobilität herrschen Ungleichheiten und noch längst nicht alle Jugendlichen nehmen an den angebotenen Formaten teil, auch wenn das Interesse milieuübergreifend besteht (vgl. Becker 2019). Daten dazu, wie viele Care Leaver an internationalen Mobilitätsangeboten teilnehmen, existieren nicht (vgl. Kierek/Decker 2020: 77). Erfahrungsberichte offenbaren jedoch, dass „[...] viele Careleaver² nicht von Informationen zu den Angeboten erreicht werden, was bedeutet, dass sie die Flyer und Plakate zwar sehen - sich aber nicht adressiert fühlen“ (ebd.). Demnach scheint es von Interesse, jene Care Leaver genauer zu untersuchen, die die bestehenden Hürden überwinden

² Hier andere Schreibweise aufgrund eines Eigenamen.

konnten und an einem Format der internationalen Jugendmobilität teilnahmen, um zu schauen, wie dieser Prozess genau vonstattenging. Gleiches gilt für das Erlangen einer Hochschulzugangsberechtigung sowie für ein aufgenommenes Studium (oder dem Weg dahin) als Stellvertretung für Bildungserfolg - ein durchschnittlich eher untypischer Weg für Care Leaver.

Aus einer biographietheoretischen Perspektive wurden in der vorliegenden qualitativen Arbeit die Werdegänge von fünf Care Leavern, die diesen eben genannten Kriterien des Bildungserfolges entsprechen, mit Blick auf folgende Forschungsfragen analysiert:

1. Welche Strategien wenden die Care Leaver bei ihrem Bildungsaufstieg an?
2. Wie werden welche Bildungsentscheidungen getroffen?
3. Und welche Rolle spielt ein absolvierter Auslandsaufenthalt in ihrem Werdegang?

Um diese Forschungsfragen beantworten zu können, wurden narrative Interviews geführt, in denen die Care Leaver dazu aufgefordert wurden, ihre Lebensgeschichte zu erzählen. Die Analyse von längeren autobiographischen Erzählungen macht es möglich, deren innere Logik zu rekonstruieren und somit einen Zugang zu der von den Individuen wahrgenommenen sozialen Wirklichkeit zu gewinnen (vgl. Kleemann et al. 2013: 64). In narrativen Interviews entfalten sich sog. Prozessstrukturen (Schütze 1983) und es wird evaluiert sowie reflektiert. Die Biographie einer Person birgt in sich die Wechselwirkung von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und subjektiven Erfahrungen, die aus einer Gegenwartsperspektive heraus dargestellt werden (vgl. Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997: 419; vgl. Rosentahl 2019: 587). Bei der Herausarbeitung biographischer Prozesse können demnach Kenntnisse darüber gewonnen werden, auf welche Art und Weise und in welchen gesellschaftlichen Kontext sich ein Leben entwickelt hat, wie es von der betroffenen Person verarbeitet und aus aktueller Sicht wahrgenommen wird.

Im ersten Teil der Arbeit wird der konzeptionelle Rahmen der für die Beantwortung der Forschungsfragen relevanten Aspekte vorgestellt. Zunächst durch eine Einführung in das Themenfeld Care Leaver. Wie sehen ihre Lebenslagen aus, mit welchen Problemen und Herausforderungen werden sie konfrontiert? Wie können sie es trotz dieser Hürden dennoch schaffen, im Bildungssystem aufzusteigen? Da es um bildungserfolgreiche Care Leaver geht, die durch ihren Bildungsaufstieg sozial mobil geworden sind, wird darauffolgend soziale Mobilität und ihre klassische Erforschung innerhalb der Soziologie erklärt. Dies geschieht mit Hinblick auf die Frage, was aus den entsprechenden Überlegungen für eine qualitative Untersuchung relevant erscheint. Dadurch wird eine theoretische Basis geschaffen, von der aus die Bildungsmobilität von

Care Leavern angeschaut werden kann. Abgeschlossen wird die Darlegung des Forschungsstandes mit Ausführungen zu internationaler Jugendmobilität. Im zweiten Teil folgen die für die Analyse relevanten methodologischen theoretischen Implikationen der Biographieforschung. Wichtig für die vorliegende Forschung sind die Bildungsentscheidungen, die die Care Leaver auf ihrem Weg treffen. Diese können in biographischer Perspektive entfaltet und in ihrer Komplexität expliziert werden (vgl. Dausien 2014: 47). Anschließend wird in Teil drei der Arbeit das methodische Vorgehen und die zugrundeliegenden Methoden dargestellt. Die Fallrekonstruktionen bilden den vierten Teil. Mit dem Ziel der größtmöglichen Kontrastierung wurden dazu zwei der fünf Interviewpartner*innen ausgewählt, deren Lebensgeschichten gänzlich rekonstruiert, analysiert und gleichzeitig interpretiert wurden. Darauf stützend folgt ein Wissenstransfer in Form einer Typologie zu der die weiteren, bis dato ausgesparten Fälle hinzugenommen wurden. Letztlich werden die gewonnenen Ergebnisse im Fazit im Hinblick auf die Forschungsfragen und einen Ausblick beschrieben.

2. Ausblick

2.1. Care Leaver- eine Einführung

Junge Menschen, die einen Teil ihrer Kindheit und/oder Jugend im System der Erziehungshilfen verbracht haben und dieses System nun verlassen müssen, werden Care Leaver genannt (vgl. Erzberger et al. 2019: 3). Dieser Begriff stammt aus dem angelsächsischen Raum (vgl. Köngeter et al. 2012: 262) und beschreibt eine „Statuspassage“ (ebd.), in der die Betroffenen aus dem Sorgesystem entlassen werden und von dort an für sich selbst verantwortlich sein müssen. Dieses Sorgesystem umfasst stationäre Erziehungshilfen, „[...] bei denen die Kinder und Jugendlichen über Tag und Nacht in einer Einrichtung der erzieherischen Hilfen, wie beispielsweise Wohngruppen, oder Pflegefamilien, also sowohl Heimerziehung als auch Vollzeitpflege leben“ (Erzberger et al. 2019: 11). Betreute Wohnformen haben laut SGB VIII, §34 die Aufgabe, Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu fördern als auch die Rückkehr in die Familie zu erreichen, auf die Erziehung in einer anderen Familie oder auf die Selbstständigkeit vorzubereiten.

Der Anteil der zukünftigen Care Leaver³ in Deutschland ist im Vergleich zu den Jugendlichen, die in ihren Familien und in familiärer Umgebung aufwachsen, verschwindend gering. Im Jahr 2017 betrug die Anzahl Kinder und Jugendlicher, die in Einrichtungen der Heimerziehung untergebracht oder in

³ „Zukünftige“ Care Leaver, da es sich bei dieser Anzahl um sog. „Care Reciever“ handelt – Junge Menschen, die zu gegebenem Zeitpunkt Hilfen zur Erziehung erhalten.

Pflegefamilien betreut wurden und sogenannte „Hilfen zur Erziehung“ erhielten, rund 185.000 (vgl. ebd.: 5) - dahingegen wachsen rund 13 Millionen Kinder und Jugendliche in ihren Familien auf (vgl. Pressemitteilung Nr. N 019 vom 8. April 2022). Dieser quantitative Unterschied führt dazu, dass die Betroffenen ihre Erfahrungen mit wenigen Gleichaltrigen teilen können (vgl. Doll 2013: 50) und beispielsweise in einem Klassenverband oft der*die einzige Care Leaver*in sind. Jedes Jahr werden durchschnittlich 6,5 Milliarden Euro öffentlicher Mittel für die Aufgabe des Auswachsens dieser Kinder und Jugendlichen aufgebracht (vgl. Erzberger et al. 2019: 5). Bisweilen wurden die Lebenssituationen von Care Leavern in Deutschland - vor allem nach Beendigung der Hilfen zur Erziehung – vergleichsweise wenig beachtet (vgl. Mangold et al. 2012: 43). Oft kann nur internationale Forschung zum Vergleich herangezogen werden. Statistische Kompendien für Daten aus Deutschland gab es bis zum Erscheinen des Datenreportes von Erzberger et al. (2019) kaum (vgl. ebd.: 1). Dort zeigt sich, dass Care Leaver „[...] in den allgemeinen Surveys zum Kindes- und Jugend- sowie jungen Erwachsenenalter [...] nicht aussagekräftig repräsentiert [sind]“ (ebd.). Zudem wird ein Fehlen von Längsschnittuntersuchungen in der Erziehungshilfeforschung bemängelt, die sich mit sozialer Teilhabe anstatt mit, wie üblich, Wirkungsanalysen beschäftigen (vgl. ebd.: 1f.). In internationalen Studien konnte deutlich gemacht werden, dass dieser Bedarf u.a. den Bereich der sozialen Unterstützung betrifft (vgl. Wade 2008), da durch den datierten institutionalisierten Auszug (siehe unten) von einem Tag auf den anderen ehemalige Bezugspersonen nicht mehr für die Care Leaver verantwortlich sind. Durchschnittlich ist die Gruppe der Care Leaver eine eher vulnerable Gruppe (vgl. Stein/Ward 2020: 215) - internationale Studien zeigen Tendenzen, nach denen sie eher in marginalisierten gesellschaftlichen Gruppen vertreten sind: Care Leaver sind öfter von Obdachlosigkeit betroffen, leiden vermehrt an psychischen Krankheiten oder haben einen kriminellen Hintergrund (vgl. Tweddle 2007: 18). Sie wachsen innerhalb (nicht-)familiärer Strukturen oder Umgebungen auf, welche letztendlich weniger in der Lage dazu sind, die Vorteile einer normativen Kindheit zur Verfügung zu stellen (vgl. Mann-Feder 2019: 1). Immer wieder machen Care Leaver traumatische Erfahrungen, die von Zurückweisung bis hin zu Misshandlungen reichen (vgl. ebd.: 2). Dies kann zu negativen Outcomes in Form der oben genannten Tendenzen führen (vgl. ebd.). Die Jugendhilfe ist zwar imstande, eine schützende Wirkung zu entfalten, kann aber nicht alle Schäden ausgleichen, die eventuell durch Fremdunterbringungserfahrungen als auch familiäre Probleme verursacht wurden (vgl. Stein/Ward 2020: 217). Zudem ist das System der Kinder- und Jugendhilfe nicht auf Permanenz ausgelegt (vgl. McKinney 2011 nach Mann-Feder 2019: 2). Die Jugendlichen haben in der Regel keine Kontrolle darüber, wo sie hinkommen, und müssen dazu vermehrt mit dem „Stigma“ (Goffman 1998) des

System-Kindes klarkommen: „The circumstances with which these youth begin the journey to adulthood is challenging at best, daunting most, and involves a system that simultaneously stigmatizes and provides limited support“ (Lee/Berrick 2014: 81f.). Eine Kindheit und Jugend, die von Fremdunterbringungserfahrungen geprägt ist, kann somit dazu beitragen, dass die betroffenen jungen Menschen durch mangelnde (soziale) Unterstützung und vermehrte Diskontinuität in einer der wichtigsten Phasen ihres Lebens keine ausreichende Basis haben, um sich zu entfalten, auszuprobieren, zu scheitern, wieder aufzustehen und dabei einen Weg für sich zu finden, ihr Leben zu gestalten. Die Theorie der sogenannten „emerging Adulthood“ (Arnett 2006), in der die Phase zwischen Jugend und Erwachsenenalter als eigenständiger Abschnitt definiert wird, hat verdeutlichen können, dass eben dieser Zeitraum des Übergangs heute sehr viel länger andauert und sehr komplex gestaltet, als noch vor wenigen Jahrzehnten (vgl. ebd.: 3). Die „Emerging Adulthood“ impliziert Identitätserkundung, Selbstfokussierung, Gefühle des „Dazwischenseins“ und einen großen Raum an Möglichkeiten (vgl. ebd.: 8). Gerade soziale Beziehungen in Form von Netzwerken können in dieser Zeit sowohl bei der Orientierung und Identitätsbildung helfen als auch Offenheit gegenüber dem Unbekannten fördern (vgl. Goyette 2019: 31). Allerdings können ebenso negative Wendungen eintreten, wenn ebendiese Unterstützung nicht ausreichend gegeben ist (vgl. Arnett 2006: 2).

2.1.1. Der Übergang aus der Jugendhilfe

Da Care Leaver sich bei ihrem Austritt aus dem Jugendhilfesystem in einem Übergang von einer Lebensphase in die nächste befinden, gilt es, die damit einhergehenden Herausforderungen für die Jugendlichen näher zu beleuchten.

Besagte Hilfen zur Erziehung, die die jungen Menschen u. a. auf ein selbstständiges Leben vorbereiten sollen, enden in der Regel mit der Vollendung des 18. Lebensjahres. In dem Moment, ab dem ein Mensch laut rechtlicher Definition als „erwachsen“ gilt, sind Care Leaver auf sich allein gestellt (vgl. Mann-Feder 2019: 3). Eine Studie aus Großbritannien ergab, dass nur rund 25% der befragten Care Leaver den Zeitpunkt ihres Auszuges als passend empfanden (vgl. Morgan 2012: 35). Mitentscheidung über den Auszugszeitpunkt, gute Vorbereitung auf die Selbstständigkeit und professionelle Unterstützung sind u.a. Aspekte, die Care Leavern beim Auszug helfen können (vgl. Stein/Morris 2010: 56). In Deutschland wäre es zwar rechtlich möglich, bis zur Vollendung des 21. Lebensjahres durch Betreuende unterstützt zu werden oder sogar in der Jugendhilfe zu bleiben, dies geschieht jedoch selten (vgl. Mangold et al. 2012: 42). Auch wenn das Kinder- und Jugendhilfegesetz in seinem Paragraphen (vgl. §34 SGB VIII) eine Erziehung zur Selbstständigkeit

ausformuliert, stellt diese in der Praxis stets eine Gradwanderung dar, wenn es um die Gewährung von Unterstützung durch öffentliche Träger und pädagogische Begleitung geht (vgl. Matthes 2021: 72f.): einerseits sollen die Care Leaver selbstbewusst und verantwortungsvoll handeln, damit sie ein eigenständiges Leben führen können (vgl. Sievers et al. 2016: 34). Andererseits kann eine vorbildliche Selbstpräsentation ein frühzeitiges Ende der Hilfen bedeuten (vgl. Matthes 2021: 73). „Fortbestehender Hilfebedarf und Selbstständigkeitsentwicklung müssen gleichermaßen im Verlauf der Erziehungshilfe erkennbar sein“ (Sievers et al. 2016: 34), damit Unterstützungsleistungen in Deutschland fortlaufend gewährt werden. In vielen anderen Ländern gibt es Programme, die die Jugendlichen auch nach ihrem 18. Geburtstag weiterhin ohne Bedingungen unterstützen und in dieser wichtigen Phase ihres Lebens begleiten (vgl. Köngeter et al. 2012: 262).

In Deutschland leben junge Menschen mittlerweile eine viel längere Zeit in ihrem Elternhaus: im Jahr 2020 betrug der Anteil der über 25-Jährigen noch zu Hause Lebenden über ein Viertel (vgl. Pressemitteilung Nr. N 069 vom 2. Dezember 2021). Care Leaver hingegen sind einem differenzierten Druck ausgesetzt, da sie sehr häufig keinen Zugang zu Ressourcen besitzen, die den Übergang aus der Jugendhilfe und in die Selbstständigkeit/ das Erwachsenenalter erleichtern würden (vgl. Stein 2019: 402). Daher müssen sie verfrüht auf eigenen Beinen stehen - durchschnittlich sehr viel früher als ihre Peers, denn mit der Vollendung des 18. Lebensjahres werden sie buchstäblich aus dem Pflegesystem und zudem ohne Rückkehroption rausgeworfen (vgl. Köngeter et al. 2012: 267f.). Ihnen wird kaum eine Möglichkeit geboten, innerhalb dieser Übergangsphase begleitet zu werden (vgl. ebd.: 267). Mann-Feder (2019) schreibt dazu passend: „Until recently, leaving care was seen as an event, rather than a process, and young adults in transition were expected to undertake living on their own after a crash course in instrumental life skills [...]“ (ebd.: 3). Mittlerweile ist das Bewusstsein für die Wichtigkeit der Lebensphase bzw. Statuspassage⁴ „Leaving Care“ gewachsen und teilweise sensibler geworden, was sich u.a. an der in den letzten Jahren stetig wachsenden Anzahl an (qualitativen) Studien und Berichten zeigt (vgl. Stein/Ward 2020: 215). Bisher wurden keine Gesetzesänderungen vorgenommen, was weiterhin Konsequenzen mit sich bringt, denn „[...] dass [...] ein ehemals vorhandener Hilfebedarf mit Eintritt der Volljährigkeit nicht mehr virulent sein soll, scheint mehr als unwahrscheinlich“ (Mangold et al. 2012: 42). Auch die Tatsache, dass ein Großteil der Care Leaver zum Zeitpunkt des Auszugs noch

⁴ Der Begriff „Statuspassage“ dient der Betonung des Übergangscharakters

die Schule besucht (vgl. Mangold et al. 2012: 42) und sich häufig vor den Abschlussprüfungen befindet, lässt diesen als eher ungünstig gewählt erscheinen. Sie stehen also nicht nur vor der einschneidenden Veränderung, die oft einzige ihnen bekannte Obhut zu verlassen (vgl. Goyette 2003 nach Goyette 2019: 31), sondern sind gleichzeitig im Begriff, die Schule abzuschließen und somit aus einer weiteren lebensformenden Institution austreten müssen, woraufhin nächste zukunftsweisende und entscheidende Schritte folgen. Wenn der Auszug aus der Fremdunterbringung vor dem Abschluss der Schule geschieht, dann wird der*die Jugendliche als Schüler*in in die Selbstständigkeit getrieben (vgl. Mangold et al. 2012: 42). Oftmals kommt es dann zu einer unvermeidbaren Verschiebungssituation, in der die Care Leaver aus den Händen der Jugendhilfe in die der Sozialhilfe (oder anderer staatlicher Hilfen) übergeben werden (vgl. ebd.). Bezüglich bestimmter Formen der staatlichen Hilfeleistungen kommt vielen Care Leavern häufig die Rechtsbeziehung zur leiblichen Familie in die Quere, denn die Antragsformulare und zugehörige Gewährleistungsprozesse sind für Menschen mit intakter und zugänglicher Familienstruktur ausgelegt (vgl. Doll 2013: 50). Aufgrund von abgebrochenen Kontakten zur leiblichen Familie oder dem bloßen Nicht-wollen einer erneuten Kontaktaufnahme zu dieser gestaltet sich die Antragstellung oftmals schwierig (vgl. ebd.)

2.1.2. Resilienz

Es gilt besonders zu betonen, dass bisher in Abschnitt 2.1. und 2.1.1. ein äußerst negativ konnotiertes Bild von Care Leavern und ihren Lebenssituationen gezeichnet wurde, welches sich selbstverständlich *nicht* verallgemeinern lässt. Vielmehr soll es zur Verdeutlichung der schwierigen Umstände einer durch Fremdunterbringungserfahrungen gekennzeichneten Kindheit und/oder Jugend dienen, unter welchen eine junge Person leiden *könnte*. Das eben skizzierte Bild von Care Leavern verweist auf schlechtere Startchancen und höhere Risiken bei der Bestreitung ihres Werdegangs. Im Folgenden gilt es, dieses gezeichnete „Narrative of Failure“ (Stein/Ward 2020: 217) aufzubrechen. Das gesellschaftliche Bild von Care Leavern ist durchschnittlich ein eher negatives und u.a. verbunden mit Stigmata des Scheiterns und verloren seins (vgl. Gilligan 2019: 51). Zuweilen wird von einer „selbsterfüllenden Prophezeiung“ gesprochen, wenn Betroffene den Stigmen und Bildern entsprechend auch über sich selbst urteilen (vgl. ebd.). Dabei zeigt die vermehrt im englischsprachigen Raum angesiedelte Forschung (z.B. Rees 2013; Courtney/Hook/Lee 2012; Sulimani-Aiden 2017), dass dies nicht der Fall sein muss (vgl. Gilligan 2019: 51). „The literature on resilience and young people underlines the message that a major problem does not always become destiny“ (ebd.) – viele Care Leaver weisen trotz schwieriger Lebenssituationen eine starke

Belastbarkeit bzw. Widerstandsfähigkeit auf (vgl. ebd.). Sie sind resilient – und genau dieses Stichwort gab in der Vergangenheit immer wieder Anlass dazu, ein Narrativ des Potentials anstelle eines Narrativ des Scheiterns weiterzuführen (vgl. Gilligan 2015 nach ebd.). Resilienz bedeutet „[...] overcoming the odds, coping and recovery [...]“ (Stein 2008: 36) und kann definiert werden als „[...] the quality that enables some young people to find fulfilment in their lives despite their disadvantaged backgrounds, the problems or adversity they may have undergone or the pressure they may experience“ (ebd.). Viele Care Leaver sind in der Lage, ihre Lebenssituationen gut zu verarbeiten, aus den gegebenen Umständen zu lernen, stärker zu werden und sich weiteren Herausforderungen ihres Lebens zu stellen. Hinzukommt, dass die Gruppe der Care Leaver bei näherer Betrachtung als sehr heterogen erscheint und ihr daher eine allzu stark generalisierende Sichtweise nicht gerecht wird (vgl. Gilligan 2019: 53). Rees (2013) fand für Großbritannien in einer Studie Folgendes heraus: Die Proband*innen „[...] were performing at, or above the average range in key domains [...]“ (ebd.: 194). Dabei geht es keinesfalls um eine Relativierung der herausfordernden Lebenssituationen von Care Leavern. Im Gegenteil sollen vielmehr die sich diesen oftmals widrigen Umständen zum Trotz entfaltenden Stärken betont werden, um so eine Abwendung von einem gesellschaftlich negativ konnotierten Gesamtbild zu fördern, welches auf die Care Leaver selbst eine formende Auswirkung haben kann.

In diesem Zusammenhang konnten bereits unterschiedliche Faktoren identifiziert werden, die die Resilienz bei Jugendlichen aus schwierigen Familienverhältnissen unterstützen. Hierzu zählen beispielsweise eine liebevolle Beziehung zu wenigstens einem Familienmitglied oder einer nahestehenden Person, positive Schulerfahrungen, das Gefühl von Kontrolle und Planbarkeit, eine Chance zu bekommen und diese greifen zu können, positive Peer-Einflüsse, starker sozialer außerfamiliärer Support, eine Reihe von außerschulischen Aktivitäten, die Kapazität, das Erlebte neu zu definieren oder die Möglichkeit, anderen zu helfen (vgl. Rutter/Giller/Hunter 1998 nach Stein 2012: 166f.; Newman/Blackburn 2002: 8f.). Auf der Grundlage von Studien zwischen 1980 und 2012 erarbeitete Stein (2012) drei Typen von Care Leavern: So gibt es (a) Care Leaver, die ihre Ziele ausdauernd verfolgen, die Erziehungshilfe hinter sich lassen und Erfolg haben, (b) Care Leaver, die „überleben“ und sich recht gut durchschlagen und schließlich (c) Care Leaver, die zu kämpfen haben und wenig vorankommen (vgl. Stein 2012: 170ff.).

2.2. Soziale Mobilität

Für viele Care Leaver haben die Fremdunterbringungserfahrungen negative Folgen, die sich auf ihren Werdegang auswirken können und sie in prekäre Lebenslagen bringt. Interessant erscheint

es demnach besonders diese Care Leaver näher zu betrachten, die sogar sozial bzw. innerhalb des Bildungssystems aufsteigen konnten, um identifizieren zu können, was sich als förderlich für sie herausstellte und wie sie welche Handlungsstrategien sie anwandten. Damit diese Betrachtung geschehen kann, gilt es zunächst zu beleuchten, was sozialer Aufstieg bzw. soziale Mobilität⁵ bedeutet.

Laut dem Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands meint soziale Mobilität den Wechsel oder die Bewegung zwischen u.a. sozialen Lagen, Schichten oder Klassen (vgl. Berger 2001: 595). Zurückzuführen sind die ersten Überlegungen zu sozialer Mobilität auf Pitrim Alexandrovich Sorokin – er führte den Begriff 1927 ein und bemühte sich in seinem gleichnamigen Buch „Social Mobility“ (1927) um eine theoretische Aufklärung dieses Phänomens (vgl. Steuerwald 2018: 204; vgl. Kleining 1989: 529). Sorokin unterschied dabei zwischen unterschiedlichen Mobilitätsformaten. Die vertikale Mobilität beinhaltet dabei die Auf- oder Abstiegsbewegungen eines einzelnen Individuums zwischen bspw. sozialen Schichten (vgl. Kleining 1989: 529). Sorokin schrieb 1927: „By vertical mobility is meant the relations involved in a transition of an individual [...] from one social stratus to another“ (ebd.: 133; Herv.i.O.). Dabei stellte er sich die Frage, wie der Prozess der vertikalen Zirkulation kontrolliert würde und kommt zu dem Schluss, dass es, bildlich gesprochen, so etwas wie ein „Sieb“ gäbe (vgl. ebd.: 182), welches die Individuen in der Gesellschaft platzieren würde (vgl. ebd.). Dieses „Sieb“ der Kontrolle bestünde aus Mechanismen der sozialen Testung (vgl. ebd.), deren Aufgabe Sorokin wie folgt beschreibt:

„This control seems to consist in the first place in testing individuals with respect to their suitability for the performance of a definite social function; in the second place, on the selection of individuals for a definite social position; in the third place, in a corresponding distribution of the members of a society among different social strata, in their promotion, or in their degradation“ (ebd.).

Der hervorzuhebende Charakterzug dieser Mechanismen wäre folglich der Zweck, einzelne Personen nach Leistung und der damit verbundenen Passfähigkeit zu einer sozialen Position zu verteilen (vgl. ebd.). Doch auf welcher Grundlange würde getestet, ausgewählt und verteilt? Hierfür nennt Sorokin soziale Institutionen wie z. B. die Familie und den dazugehörigen sozialen Status, die Schule oder politische sowie berufliche Organisationen, die in der Lage wären, die Funktion eines Kontrollmechanismus zu erfüllen (vgl. ebd.: 183). Die durch den Familienstand vorgegebene Einordnung eines Individuums im sozialen Gefüge wird laut Sorokin durch die Schule neu gemischt (vgl. ebd.: 188). Darauf folgen berufliche Institutionen, in denen zum einen auf der Grundlage von

⁵ Soziale Mobilität wird klassisch in der quantitativen Forschung untersucht. Das Konzept dienet bei der vorliegenden qualitativen Untersuchung jedoch als konzeptionelle Hilfe, um die Aufstiegsprozesse entfalten zu können.

Fähigkeiten selektiert wird und zum anderen bestimmte Zertifikate und Referenzen angehäuft werden (vgl. ebd.: 203). So schreibt Sorokin: „[...] in order to enter many qualified occupations it is necessary to have good references, different kinds of diplomas, a good school record, a good family status and so on“ (ebd.). Diese Prinzipien der Testung, die es einem Menschen erlauben, ihren zu einem bestimmten Zeitpunkt gegebenen sozialen Status innerhalb eines Bezugssystems wie soziale Schicht oder soziale Lage zu verändern, d. h. auf- oder abzustiegen, existieren bis heute. Bestehende Ungleichheiten müssen erklärbar sein und dies gelingt unter anderem über den Aspekt individueller Unterschiede in Begabung und Leistung (vgl. Recker 1974: 19).

Mit der Erforschung von Auf- und Abstiegsprozessen von Personen gehen weitere Aspekte einher: „Mobilitätsuntersuchungen [...] analysieren einen Vorgang, durch den der Einzelne ‚Status‘ und ‚Rang‘, seine soziale Stellung in der Gesellschaft erwirbt, mit der zugleich die ‚Teilhabe‘ an den verfügbaren Gütern und Belohnungen verbunden ist“ (Recker 1974: 13). Dabei wird sozialer Aufstieg u.a. auf das einzelne Individuum bezogen, welches vorliegende Chancen nutzt und weiß, wie es unter gegebenen Bedingungen Lebenschancen verbessern kann (vgl. ebd.), um die mit den unterschiedlichen Positionen verbundenen Vorteile für sich zu beanspruchen. Ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts fanden Klassen- und Lagemodelle in der Forschung Einzug, die sich mit den strukturellen Positionen von Individuen auseinandersetzen und somit deren Lebenschancen durch strukturell gegebene Bedingungen (z. B. auf dem Arbeitsmarkt) und dadurch verfügbare Ressourcen bestimmen (vgl. Konietzka 2012: 818f.). In der quantitativen Forschungspraxis der sozialen Mobilität gilt der Beruf einer Person als wichtigste Determinante, da dieser gleichzeitig einer der entscheidenden Faktoren sozialer Ungleichheit ist (vgl. Hradil 2001: 377).

Laut Hradil (ebd.) gibt es zwei Gründe, warum soziale Mobilität erforscht wird. Dazu gehören zum einen das gesellschaftliche Streben nach sozialer Gerechtigkeit (vgl. ebd.: 379f.). Zum anderen sei es „[...] die Erwartung, [durch Mobilitätsforschung] *das Denken, Verhalten und Handeln sozialer Gruppierungen erklären zu können*“ (ebd., Herv.i.O.). Klassen- und Schichttheorien unterstellen eine Zugehörigkeit zu einer dieser Gruppen, welche durch ähnliche Lebensbedingungen, Erfahrungen sowie Sozialisationsprozesse charakterisiert sind (ebd.: 380f.). Dadurch erworbene Wahrnehmungen und Einstellungen würden zu einem ähnlichen sozialen Handeln führen (ebd.). Voraussetzung dafür ist allerdings eine lange Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe und sich kaum verändernden Lebensbedingungen. *Wie lange* eine Person denselben Lebensbedingungen ausgesetzt ist, hängt wiederum von ihrer sozialen Mobilität ab (ebd.: 381). Diese Argumentation

gibt Anlass dazu, sich näher mit Prozessen des Aufstiegs⁶ zu beschäftigen, dabei jedoch nicht quantitativ auf die Bewegungen von beispielsweise ganzen Klassen zu schauen, sondern zu verstehen, wie genau einzelne Personen handeln, reflektiert und welche Strategien bei einem sozialen Aufstieg angewendet werden. Mit qualitativen Verfahren kann eingefangen werden, warum einige Care Leaver den Bildungsaufstieg schaffen und andere nicht.

2.2.1. Bildungsmobilität

Da der Fokus dieser Arbeit auf Care Leavern, die sich aufgrund ihres Alters noch in einer Bildungsphase bzw. dazugehörigen Übergängen und Entscheidungen befinden, und ihren Werdegängen liegt werden im Folgenden „Bildung“ und ihr Erfolg als Merkmale des Aufstiegs festgelegt. Der Aspekt eines Bildungserfolges wird dabei mit dem Abschluss des Abiturs sowie der Aufnahme eines Hochschulstudiums definiert⁷, da als zentrales Moment für eine Aufwärtsmobilität der Einstieg in die höhere Bildungsebene gesehen wird (vgl. Soremski 2014: 247). Ein weiteres und speziell zu untersuchendes Charakteristikum stellt in der vorliegenden Untersuchung ein absolvierter Auslandsaufenthalt dar – warum genau wird im dazugehörigen Kapitel 2.3 näher beleuchtet.

„Kinder von Akademiker*innen haben eine deutliche höhere Chance, die gymnasiale Oberstufe zu besuchen“ (Kracke et al. 2018: 1). – im Jahr 2018 beginnen von 100 Kindern aus einer Nicht-Akademiker*innenfamilie nur 27 ein Hochschulstudium, wohingegen dies bei 79 von 100 Kindern aus Akademiker*innenfamilien der Fall ist (vgl. ebd.). Der Hochschulbesuch ist demnach für ein Arbeiter*innenkind sehr viel unwahrscheinlicher als für ein Kind aus einer akademisch geprägten Familie. Wenn zusätzlich die für die Gruppe der Care Leaver spezifischen Belastungen hinzukommen könnte dies die Wahrscheinlichkeit für eine akademische Laufbahn noch weiter Erschweren.

Aktuelle statistische Daten zu den generellen Lebenssituationen von Care Leavern in Deutschland sind nur in geringem Maße vorhanden (siehe Seite 6 in dieser Arbeit). Noch weniger Wissen besteht allerdings über ihre jeweilige Situation bezüglich Schule und höherer Bildung - für Deutschland beispielsweise existieren dazu keine aktuellen repräsentativen Zahlen (vgl. Mangold 2016: 115, vgl. Strahl 2019: 18). Strahl gibt als Grund für diese Datenlücke an, dass das Statistische Bundesamt (Destatis) getrennte Erhebungen für Schule vs. Kinder- und Jugendhilfe durchführt (vgl. Strahl 2019:

⁶ Auch Abstiegsprozesse ließen sich qualitativ untersuchen, diese sind jedoch in dieser Arbeit nicht von Relevanz.

⁷ Diese Definition von „bildungserfolgreich“ bzw. „bildungsorientiert“ wurde übernommen von Mangold/Schröer 2014: 438; Mangold 2016: 118

23). Eine quantitative Analyse zu Bildungsniveaus von Care Leavern im Alter von 20-29 Jahren aus Österreich ergab, dass diese im Durchschnitt „[...] ein signifikant niedrigeres Bildungsniveau erreichen als die altersgleiche Gesamtpopulation“ (Groinig et al. 2019: 52).

2.2.2. Formale Bildung als Ressource

Das deutsche Schulsystem ist stark selektiv und ungleichheitsverstärkend (vgl. Bettmer 2007: 187) - doch gerade für junge Erwachsene und insbesondere für Care Leaver kann formale Bildung sowie der Erwerb von Bildungsabschlüssen eine enorme Ressource bei ihrer Lebensbewältigung darstellen (vgl. Mangold/Rein 2014: 141). „Integration und gesellschaftliche Teilhabe hängen häufig mit dem zur Verfügung stehenden Bildungskapital zusammen [...]“ (vgl. Solga 2005 nach ebd.). Internationale Studien bestätigen immer wieder den Zusammenhang von Bildungserfolg und erfolgreichem Austritt aus der stationären Jugendhilfe (hierzu z.B. Attar-Schwartz 2009; Berridge 2012). In ihrer Studie zu unterstützenden und Resilienz fördernden Faktoren in der Schule identifizierten Höjer und Johannson (2012) sechs Dimensionen, die auch zur rekonstruktiven Analyse in der Studie „Higher Education without Family Support“ (2012-2014) aufgegriffen wurden. In diesen fünf Dimensionen wird Schule gesehen als ein Ort, der

1. Eine Zufluchtsgeschichte darstellt und die Möglichkeit eröffnet, Normalität zu erleben,
2. als eine Art „zweite Chance“ gesehen wird,
3. die eigene Kompetenz spürbar werden lässt,
4. die Chance zur Wahrnehmung als Individuum bietet,
5. als ein Ausgangspunkt für ein besseres Leben dienen kann
6. und Zugang zu sozialem Kapital durch unterstützende Erwachsene bieten kann (vgl. Höjer/Johannson 2012: 28ff.; vgl. Mangold 2014: 51)

Beide genannten Studien zeigen, dass Schule weitaus mehr sein kann als ein reiner Bildungsort zur Erlangung von Zertifikationen und Qualifikationen (vgl. Mangold 2014: 51). „Formale Bildung stellt vielmehr die Möglichkeit der Herstellung von Normalität [...] dar sowie damit verbunden die Möglichkeit von Anerkennung und Statusaufstieg“ (ebd.). Im Rahmen der Schule kann jede jugendliche Person, wenn sie Erfolg hat, viel Zuspruch und daraus resultierende Motivation bekommen. Auch in der Rekonstruktion zweier biographischer Interviews von Care Leavern aus Deutschland und Israel konnten Rafaëli und Strahl (2014) Schule als Ressource und die dadurch gegebene Möglichkeit eines positiven Wendepunktes identifizieren, welcher wiederum auch auf andere Lebensbereiche positiv ausstrahlen kann (vgl. ebd.: 8f.). Unterschiedliche biographische Bewältigungsstrategien wurden in der Studie „Higher Education without Family Support“

rekonstruiert, zu denen die genannte „Herstellung von Normalität“⁸ durch Schule zählt (ebd.). Diese Bewältigungsstrategie hängt stark mit „gesellschaftlich hegemonialen Normalitätsvorstellungen“ (Mangold/Rein 2014: 144) zusammen, in denen die Schule eine für in Deutschland lebende Kinder sowie Jugendliche unumgängliche Institution darstellt und dadurch zu einem zentralen Eckpfeiler wird. Trotz unterschiedlicher Lebenslagen von Care Leavern und ihren Mitschüler*innen ist die Schule ein Ort, an dem sie von denselben Regeln, Anforderungen und Normen umgeben sind. Es ist ein gesellschaftlich *anerkannter* Ort von Normalität (vgl. Mangold 2014: 51). Zudem bietet die Schule Kontinuität, verlässliche Strukturen und gleichzeitig die Möglichkeit, die eigene Selbstwirksamkeit wahrzunehmen und einen Bereich mit eigener Handlungsfähigkeit zu schaffen (vgl. Köngeter 2012; Mangold et al. 2012). Jedoch erleben nicht alle Care Leaver die Schule als einen Ort der Kontinuität, Stabilisierung und Anerkennung – im Material der Studie fanden sich sowohl Diskriminierungs- und Negativerfahrungen als auch belastende Peer-Beziehungen (vgl. Mangold/Rein 2012: 142f.). Genau in diesen Erfahrungen liegt der essenzielle Unterschied, ob die Schule eine Ressource oder Belastung darstellt und ob sich die jungen Menschen selbst als „bildungserfolgreich“ sehen oder nicht (vgl. Mangold/Rein 2014: 143).

Wenn der Fall eintritt, dass die Schule erfolgreich abgeschlossen und die Hochschulzugangsberechtigung erworben wurde kann sich der ggf. angestrebte Übergang in die höhere Bildung für Care Leaver als schwieriger erweisen als für ihre Peers. Wie bereits in Kapitel 2.1 dieser Arbeit herausgearbeitet gehen mit der Zugehörigkeit zur Gruppe der Care Leaver und dem dadurch institutionell erzeugten Auszug aus dem System der Erziehungshilfen einige Herausforderungen für die Betroffenen einher. Gerade bei der Aufnahme eines Studiums stellt sich die Frage nach einer sicheren Finanzierung, die den Weg für eine ungestörte Realisierung dessen freigibt. Da die meisten Care Leaver nicht auf familiäre finanzielle Unterstützung zurückgreifen können müssen sie staatliche Hilfen beantragen, wobei sich erneut die untrennbare Rechtsbeziehung zur leiblichen Familie als Hindernis herausstellen kann. Die Antragsformulare des Bundesausbildungsförderungsgesetzes (BAföG) sind nicht an die Lebenslagen der Care Leaver angepasst – eventuell, weil es sich um eine so kleine Gruppe von Menschen handelt, dass eine Umformung zu Gunsten ihrer speziellen Bedürfnisse nicht als relevant für die Mehrheit der Gesellschaft erachtet wird (vgl. Mangold 2016: 120). Die Entscheidung für ein Studium hängt außerdem von weiteren Faktoren wie emotionaler und sozialer Unterstützung ab, denn auch zunächst banal erscheinende Aspekte wie die Organisation eines Umzugs in eine andere Stadt

⁸ Groinig et al. (2019) definierten in einer Studie zu Care Leavern in Österreich handlungsleitende Orientierungsrahmen, worunter sich auch das „Ringens um Normalität“ befindet (S. 103ff.).

können für Care Leaver unüberbrückbar erscheinen (vgl. ebd.: 123). Erst einmal im Studium angekommen konnte dieses jedoch auch als eine Chance zur Distanzierung von der Vergangenheit und einem Armutsmilieu rekonstruiert werden (vgl. Mangold et al. 2014: 446).

Die bisherige Forschung zu Bildungsaufstiegen von Care Leavern zeigt zusammengefasst eine starke Bedeutung von formaler Bildung, die als vielschichtige Ressource dienen kann. Des Weiteren kann sich der Übergang an die Hochschule durch diverse strukturelle sowie individuelle Hürden als herausfordernd erweisen.

2.3. Internationale Jugendmobilität

Ein weiterer Aspekt, welcher charakteristisch für Bildungsorientierung stehen kann und gleichzeitig für die vorliegende Arbeit von besonderem Forschungsinteresse war, bezieht sich auf internationale Jugendmobilität. Einen Auslandsaufenthalt in jeglicher Form absolviert zu haben gehört heutzutage idealerweise in einen akademischen Lebenslauf. Doch noch immer wird diese Möglichkeit nur von verhältnismäßig wenigen Jugendlichen wahrgenommen. Die Zugangsstudie (2019), eine repräsentative Studie des transfer e.V. in Kooperation mit dem SINUS Institut und weiteren Partnern, hatte zum Ergebnis, dass nur 26 Prozent der befragten 14-17-Jährigen bereits Erfahrungen mit organisierten Auslandsaufenthalten gemacht haben (vgl. Borgstedt 2019: 66). Ein absolvierter Auslandsaufenthalt wurde in der vorliegenden Arbeit als ein Indikator für Bildungserfolg gesehen. Es bestand ein Forschungsinteresse daran, was für eine Rolle dieser Auslandsaufenthalt in den Werdegängen der interviewten Care Leaver spielt. Aufgrund dessen folgt in diesem Kapitel eine Einführung in das Themenfeld der internationalen Jugendmobilität und den damit zusammenhängenden Herausforderungen für sogenannte sozial benachteiligte Jugendliche⁹

Ausführungen Schröers (2018: 7f.) zu Mobilität zufolge werden „Jugend“ und „Mobilität“ in der Wissenschaft als zusammenhängend dargestellt, da „Jugend“ durch Flexibilität, Veränderung und Anpassungsfähigkeit gegenüber der modernen Industrie- und Wissensgesellschaft charakterisiert wird. Es stellt sich die Frage, wie allen Jugendlichen der Zugang zu Auslandsmobilität ermöglicht und was aus den Erfahrungen der Teilnehmenden für die Zukunft gelernt werden kann. „Internationale Jugendarbeit bietet in einer zunehmend globalisierten Welt enorme Chancen, die Mobilität Jugendlicher einerseits, die interkulturelle Kompetenz in der Begegnung andererseits zu verstärken“ (Ilg 2016: 325) und kann damit als einflussreiche Ressource für gesellschaftliche Teilhabe junger Menschen gesehen werden.

⁹ Sozial benachteiligte Jugendliche werden hier stellvertretend für Care Leaver herangezogen, da keine ausreichende Datengrundlage zu Care Leavern und internationaler Jugendmobilität zur Verfügung steht.

In Deutschland existiert eine der umfassendsten Informations-, Beratungs- sowie Angebotslandschaften zu Auslandsaufenthalten (vgl. Müller 2019: 9). Dazu kommen seit Jahren vermehrt wissenschaftliche Studien, welche die Wirksamkeit, Erreichbarkeit, Wahrnehmung und Struktur von internationaler Jugendmobilität untersuchen (u. a. Lange 2018; Becker/Thimmel 2019). Einige dieser Studien, die in dem Kompendium „Internationale Jugendarbeit wirkt. Forschungsergebnisse im Überblick“ aus dem Jahr 2013 veröffentlicht wurden, liefern wichtige Ergebnisse bezüglich der Bedeutung sogenannter „grenzüberschreitender Maßnahmen“ für junge Menschen im Kontext stetig schneller werdender Globalisierung und damit verbundenen Herausforderungen (vgl. Dreber/Müller 2013: 9). Die Zugangsstudie (2019) erweiterte den Forschungsstand um „[...] eine interdisziplinäre Gesamtschau auf strukturelle und programmatische Bedingungen der internationalen Jugendarbeit [...]“ (Becker/Thimmel 2019: 19). Im Fokus lagen individuelle Zugänge und Hindernisse, die aus unterschiedlichen Forschungsperspektiven untersucht wurden (vgl. ebd.: 19f.).

Es konnte herausgefunden werden, dass sich die Teilnehmenden von Kurzzeitbegegnungen noch zehn Jahre später an exakte Details erinnern konnten und „[...] von nachhaltigen Wirkungen auf ihre Persönlichkeit und weitere Biografie berichten“ (Thomas et al. 2013: 104). Zudem konnte eine Steigerung des Selbstbewusstseins, der sozialen und interkulturellen sowie der Fremdsprachenkompetenz festgestellt werden (vgl. ebd.). Diese Erkenntnisse führten nicht nur dazu, dass erstmals mehr Professionalität in der Evaluation und Begleitforschung zu internationaler Jugendarbeit und -mobilität an den Tag gelegt wurde, sondern gaben auch neue Denkanstöße für Politik und Verwaltung (vgl. Müller et al. 2013: 10). Es ergaben sich u. a. Handlungsbedarfe bezüglich der Ausgestaltung von Angeboten zur besseren Erreichbarkeit für alle Jugendlichen und der Deckung ihrer Interessen, da eines der Ergebnisse war, dass „[...] diese wertvollen Angebote bisher vorrangig von Jugendlichen genutzt wurden, die auch ansonsten von Jugendbildungsangeboten profitieren [...]“ (Müller 2019: 10). Zudem sind bei weitem nicht alle Schul- und Ausbildungsformen in gleichem Maße an Auslandsmobilität beteiligt (vgl. Thomas et al. 2007). So konnte Thomas et al. (ebd.) in ihrer Studie „Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer/-innen“ zeigen, dass in Bezug auf Schulbildung 86 % der Befragten einen gymnasialen Schulabschluss absolvierten, in Bezug auf die bisher erreichte Ausbildung 62 % ein Hochschulstudium (vgl. ebd.: 84). Weiter zeigte sich ein deutlich höheres Interesse weiblicher Jugendlicher (66 %) gegenüber männlichen Jugendlichen (33 %) an Auslandsaufenthalten. Als Resümee aller Befragungsergebnisse

zeichnete sich, laut Thomas (2010), das folgende, ausgesprochen deutliche Bild der typisch teilnehmenden Person:

„Der Teilnehmer [die Teilnehmerin] ist deutscher Herkunft, weiblich, besuchte eine höhere Schule, erreicht einen akademischen Ausbildungsabschluss, hat vorher keine oder nur wenig Ausländerfahrung, wird von außen (Lehrer, Eltern, Freunde und Peers) zur Teilnahme angeregt, nimmt teil, um das Land und Leute im Ausland kennen zu lernen, bezeichnet sich selbst als neugierig, reiselustig und ist interessiert, neue Erfahrungen zu machen“ (ebd.: 21)

Diese Feststellung ist allerdings bedenklich, da es bis dato noch keine ausreichenden statistische Daten sowie wissenschaftlich gesicherte Forschungsergebnisse gab (vgl. ebd.). Die Zugangsstudie (2019) konnte jedoch bestätigen, dass „[...] die Förderstrukturen der Internationalen Jugendarbeit ganz konkret privilegierte und benachteiligte Positionen im sozialen Feld etablieren und aufrechterhalten“ (Thimmel 2019: 181).

Woran kann es liegen, dass nur ein geringer und homogener Teil junger Menschen an den Angeboten zu Auslandserfahrungen der internationalen Jugendarbeit teilnimmt? Rein formalrechtlich wäre es jeder Person möglich – es gibt dahingehend keine Barrieren, die nur gewissen Gruppen den Zugang gewähren würden (vgl. ebd.: 23f.). Bei einer Befragung im Rahmen der Zugangsstudie von Nicht-Teilnehmenden Jugendlichen wurden u.a. Gründe wie fehlende Informationen, Kosten, unpassende Lebenssituationen, fehlende Sprachkenntnisse, soziale Bindungen und Widerstände aus dem Umfeld angegeben (vgl. Abt 2019: 94f.). Wisser (2010) schreibt dazu: „Die Bereitschaft zur Teilnahme an Mobilitätsmaßnahmen kann [...] nicht unabhängig von der allgemeinen Lebenssituation junger Menschen gesehen werden“ (ebd.: 44). Auch in der Zugangsstudie (2019) konnte festgestellt werden, dass das Interesse an Auslandsformaten milieuübergreifend groß ist, die Gründe für eine Nicht-Teilnahme jedoch stark heterogen sind und von persönlichen bis zu strukturellen Hindernissen reichen (vgl. Thimmel 2019 183f.). Strukturelle Hürden sind dabei jene, die „[...] nicht individuell bedingt sind, sondern durch im weitesten Sinne äußerliche Faktoren produziert werden“ (Naddaf 2019: 149). Interviews mit Expert*innen aus der internationalen Jugendarbeit gaben darüber Aufschluss, dass sich innerhalb des Arbeitsfeldes selbst eine Konstruktion von „benachteiligten Jugendlichen“ als individuelles Defizit vollzieht und eine automatisch exkludierende Wirkung hat (vgl. ebd.: 153; vgl. ebd.: 157). „Benachteiligung“ bleibe in den Erzählungen zwar ein unklares Phänomen, würde aber oft mit Leistungsschwäche sowie der Abwesenheit von positiven Verhaltensweisen – also „individualisierende und stigmatisierende“ Benachteiligung – gleichgesetzt werden (vgl. ebd.: 157). Internationale Jugendarbeit wird als eine „überbürokratisierte Luxusaktivität“ beschrieben (vgl. ebd.: 153; Thimmel 2019: 181). Dies betont eine Exklusivität von Auslandsformaten bei

gleichzeitiger Komplexität, wodurch diese Formate von sich aus nur bestimmte Jugendliche erreichen und Personen, die mit dieser Komplexität nicht zurechtkommen, von vornherein ausschließen. Aus diesen Ergebnissen ergibt sich eine wissenschaftliche Leerstelle bezüglich der sozial benachteiligten Care Leaver, die einen Auslandsaufenthalt absolviert haben. Wie und warum konnten sie es schaffen, diesen Schritt zu gehen und welche Rolle spielt ein Auslandsaufenthalt in ihrem Werdegang für sie? Diese Fragen wurden in der vorliegenden Forschung untersucht.

3. Methodologische und Theoretische Implikationen

3.1. Biografieforschung

Wenn Bildungsaufstieg qualitativ untersucht werden soll bedarf es einer soziologischen Vorgehensweise, mit der dieser Prozess rekonstruiert bzw. reflektiert werden kann. Wie kann Bildungsmobilität im Werdegang von Care Leavern qualitativ untersucht werden, um zu verstehen, warum einige den Aufstieg schaffen und andere nicht? Denn wie bereits in Kapitel 2.2. erläutert, werden in der klassischen Forschung zu sozialer Mobilität nur quantitative Daten analysiert werden. Die Antwort auf diese Frage steckt in der Biographieforschung, welche die individuellen Lebensgeschichten von Menschen und ihre Verflochtenheit mit gesellschaftlichen Rahmenbedingungen auf rekonstruktive Weise untersuchen kann. Der Begriff „Biographie“¹⁰ setzt sich zusammen aus zwei griechischen Wörtern: „bios“ – *das Leben* sowie „graphien“ – *(be)schreiben* (vgl. Dausien 2010: 362) und kann übersetzt werden mit „Lebensbeschreibung“ oder auch der Darstellung bzw. Erzählung der „Lebensgeschichte“ (vgl. Lutz et al. 2018: 3). Nicht zu verwechseln ist Biographie mit Lebenslauf (und somit auch der Lebenslauforschung), denn bei diesen handelt es sich um zwei unterschiedliche Betrachtungsweisen sozialer Wirklichkeit (vgl. Dausien 2010: 363). Während der Lebenslauf die „äußere“, „objektive“ Abfolge von Ereignissen umfasst, die sich im Leben eines Individuums im zeitlichen Geschehen abspielen, meint die Biographie die „innere“, „subjektive“ Seite dieser Abfolge – die „Geschichte“ (vgl. ebd.). Präziser ausgedrückt kann der Lebenslauf als die „Strukturiertheit der Lebensführung“ und die Biographie als „die subjektive Ausformung des Lebens“ verstanden werden (vgl. Liebsch 2018: 38). Hahn (2000) spricht aus einer kultursoziologischen Perspektive davon, dass der Lebenslauf sowohl die Gesamtheit aller Ereignisse, Erfahrungen als auch Empfindungen in zeitlicher Abfolge darstellt (vgl. ebd.: 101). Die Biographie hingegen ist für Hahn (ebd.) die „selektive Vergegenwärtigung“ jener Ereignisse, Erfahrungen und Empfindungen – der Lebenslauf an sich wird in der Biographie zum Thema

¹⁰ Die gewählte Schreibweise in dieser Arbeit ist „Biographie“. In direkten Zitaten kann eine differente Schreibweise auftreten

gemacht (vgl. ebd.). „In der *Biografieforschung* werden Lebensläufe nicht als empirische Ereignissequenzen, sondern als voraussetzungsvolle und methodisch hergestellte Produkte einer bestimmten historisch-gesellschaftlichen Situation betrachtet“ (Dausien 2010: 363, Herv.i.O.). Dabei interessiert, wie die jeweiligen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Diskurse von den Individuen ver- und bearbeitet, unterlaufen und/oder modifiziert werden (vgl. Lutz et al. 2018: 3).

Fischer und Kohli (1987) verstehen Biographie als „sozialweltliches Orientierungsmuster“ (ebd.: 26). Dabei geht es nicht nur um das einzelne Individuum an sich, sondern um die Biographie als ein soziales Konstrukt, welches sich innerhalb der Gesellschaft und ihrer Alltagswelt, also der sozialen Wirklichkeit, abspielt (vgl. ebd.: 27). Im Fokus steht zunächst die Lebensgeschichte einer einzelnen Person und die methodische Rekonstruktion dieser Geschichte. Die Ergebnisse und Schlussfolgerungen können jedoch über den Einzelfall hinaus gehen und Aussagen über bestimmte Einstellungen oder Vorgehensweisen und daraus resultierende Gruppemerkmale zulassen. Dies ähnelt sich mit dem Gedanken Hradils (2001) zu den Erforschungsgründen von sozialer Mobilität, nach denen die diese Denk, Verhaltens- und Handlungsweisen sozialer Gruppierungen erklärbar gemacht werden können (vgl. ebd.: 379f.).

Lutz et al. (2018) erklären in ihrem Handbuch Biographieforschung, dass die Aufgabe ebendieser Forschung der Zugriff auf soziale Verhältnisse durch Nachvollziehung individuell und interpretativ erzeugter Sinn- und Deutungshorizonte sei (vgl. ebd.: 5). Um einen Zugang zu diesen Horizonten zu bekommen, schlägt Heinz (2000) den Begriff der „Selbstsozialisation“ vor, indem danach gefragt wird, wie sich „[...] Individuen mit ihren Erfahrungen, Ansprüchen und Ressourcen auf die ungleich verteilten Optionen und Handlungsspielräume [...]“ (ebd.: 166) beziehen. Des Weiteren erarbeiteten Heinz und Evans (1994) in einer Studie mit biographischen Interviews vier Formen des biographischen Übergangshandelns, welche für die vorliegende Analyse der Strategien als auch Bildungsentscheidungen von Bedeutung waren. Diese Formen des Übergangshandelns sind das strategische, das „Schritt-für-Schritt“, das risikobereite und das „mal-seh’n,was-kommt“-Übergangshandeln (vgl. Heinz 2000: 180).

Die Erfahrungen, die eine Person in ihrem Leben macht, bietet immer wieder Anlass zu Neuorientierung und erweitern ihr Wissen und nehmen Einfluss auf ihr zukünftiges Handeln (vgl. Fischer/Kohli 1987: 31). Diese erfahrungsbasierte Orientierung beinhaltet gleichsam die Reinterpretation und Modifikation von biographischen Konstruktionen, die vor dem Hintergrund abgewandelter Gegenwarts- und Zukunftszustände durch krisenhafte oder veränderte Lebenssituationen stattfinden (vgl. Rosenthal 2019: 586). In anderen Worten bedeutet dies: durch

gemachte Erfahrungen wird die Vergangenheit „reinterpretierbar“ und gibt dadurch die Zukunft für Neues frei – es besteht eine Wechselwirkung zwischen biographischer Vergangenheit und aktueller Orientierung (vgl. Fischer/Kohli 1987: 33). Biographische Darstellungen sind demnach an eine „Gegenwartsperspektive“ gebunden – daran, wie eine Person aus heutiger Sicht ihr Leben rekonstruiert (vgl. Fischer-Rosenthal/Rosentahl 1997: 419). Erfahrungen dienen als eine Art Brücke zwischen der biographischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft (vgl. Hoerning 2000: 4). Dies bedeutet für die Umsetzung der Rekonstruktion von Biographien, dass zwischen dem Ablauf der Dinge und deren Darstellung unterschieden werden muss (hierzu Kap. 4. in dieser Arbeit).

3.2. Bildungsentscheidungen in biographischer Perspektive

Ein Schlüssel zum Verständnis von Bildungsaufstieg bieten Bildungsentscheidungen, da sie aufzeigen, auf welche Weise ein Bildungsweg eingeschlagen wird. Diese Entscheidungen sind komplexe Prozesse (vgl. Ecarius/Miethe 2014: 10), die sich in biographischer Perspektive vielfältig analysieren lassen. Entscheidungen in Lebensverläufen sind heute wichtiger denn je (vgl. Nolda/Kade 2014: 227) und „Vieles, was früher im Laufe des Lebens sich mehr oder weniger von selbst ergab, wird jetzt als Entscheidung verlangt – und dies vor einem größeren Hintergrund von Auswahlmöglichkeiten und deshalb mit höheren Informationswerten“ (Luhmann 1991: 52).

Bildungsentscheidungen werden mitunter durch Regeln, Institutionen und Normen beeinflusst; Leistungskriterien und Eingangsvoraussetzungen wie Sprache oder Staatsangehörigkeit können Entscheidungen formen (vgl. Dausien 2014: 43). Gewisse „Modi der Entscheidungsfindung“ in Form von Tests, Anmeldeterminen etc. sind weitere ausschlaggebende Kriterien (vgl. ebd.). In qualitativen Forschungen finden reproduktionstheoretische Ansätze ihre Anwendung, die davon ausgehen, dass Entscheidungen nicht frei, sondern mit machtpolitischen Strukturen der Gesellschaft verwoben sind und somit nicht nur individuell sein können (vgl. Dierckx/Miethe 2014: 20).

„Insbesondere die Bildungsforschung im Anschluss an Pierre Bourdieu arbeitet mit der Gegenthese [zu Rational-choice-Ansätzen], dass Bildungswege gerade nicht das Resultat individueller Wahl sind, sondern Effekte der Positionierung im sozialen Raum, die – vermittelt über Habitus und die Zusammensetzung des verfügbaren (kulturellen) Kapitals – objektive Möglichkeitsräume abstecken und „Laufbahnen“ vorstrukturieren“ (Dausien 2014: 44, Herv.i.O.).

So geht Bourdieu (1982; 2006) davon aus, dass eine bestimmte Position im Raum maßgeblich für die soziale Praxis ist (vgl. Bourdieu 1982: 279) und objektive Bedingungen die Ansprüche und Forderungen von Menschen in Form und Inhalt bestimmen (vgl. Bourdieu 2006: 32). Das Schicksal,

in eine bestimmte Schule zu gehören, würde verinnerlicht, von einer Generation in die nächste weitergetragen und verhindere somit eine freie Wahl (vgl. ebd.: 31f.). Die vermeintliche Entscheidung von Eltern, ihr Kind bspw. nicht auf eine weiterführende Schule zu schicken, „[...] richtet sich objektiv nach einer auf Erfahrung beruhenden Einschätzung dieser objektiven, für alle Individuen ihrer Kategorie bestehenden Chancen“ (ebd.: 33). Die „Biographische Illusion“ (Bourdieu 2019) ist aus dieser Perspektive eine für reproduktionstheoretische Ansätze charakterisierende Sicht (vgl. Dausien 2014: 44). Zudem geht Bourdieu (1983) davon aus, dass Personen verschiedene Kapitalarten besitzen/ inkorporieren und im Laufe ihres Lebens weiter akkumulieren (vgl. ebd.). Aufgrund der unterschiedlichen Verteilung dieser Kapitalarten bestünden nicht für alle Menschen die gleichen Chancen zur gesellschaftlichen Teilhabe, Bildung, Macht, sozialem Aufstieg o.ä. (vgl. ebd.: 183f.). Besonders das kulturelle Kapital war für diese Arbeit von Interesse, denn es beinhaltet die einer Person innewohnende Bildung. Zudem wird dem Kulturkapital die gleiche Determiniertheit zugesprochen, wie der durch Position im sozialen Raum gegebenen Chancen - unterschiedliches Kulturkapital in den Familien führe zu differenten Beginn- Zeitpunkten der Akkumulation und damit zu Unterschieden in der Fähigkeit, „[...] den im eigentlichen Sinne kulturellen Anforderungen eines langandauernden Aneignungsprozesses gerecht zu werden“ (ebd.: 188). Dies bedeutet in anderen Worten: je später die Akkumulation von *kulturellem Kapital* beginnt, desto unterschiedlicher ist die Fähigkeit, die Akkumulation im weiteren Leben unter gegebenen kulturellen und gesellschaftlichen Bedingungen fortzuführen. Außerdem könne nur so viel Zeit in die Akkumulation investiert werden, wie auch Zeit zur Verfügung stünde (vgl. ebd.). Die Verfügung über Zeit wird jedoch bspw. von der Familie gestellt, wenn sie in der Lage dazu ist, ihre Kinder von ökonomischen Zwängen zu befreien (vgl. ebd.). In den Fallrekonstruktionen wurde beschrieben, wie und ob die Care Leaver im Stande dazu waren, in ihrem bisherigen Leben selbst Kapitalarten zu akkumulieren.

Das Konzept der Bildungsentscheidung kann auch betrachtet werden, indem das Phänomen der Entscheidung an sich in seinem alltagsweltlichen und biographischen Kontext empirisch beobachtet und in seiner Komplexität expliziert wird (vgl. Dausien 2014: 47). Eine biographietheoretische Perspektive impliziert, dass „[...] ‚Bildungsentscheidungen‘ keine isolierten und situativ abgrenzbaren Ereignisse sind [...]“ (ebd.: 48), sondern eine „komplexe zeitliche Struktur“ besitzen und in eine „[...] vielschichtige (*inter-*)subjektive Sinnkonstruktion sowie einen gesellschaftlichen Kontext [...]“ eingebettet sind (vgl. ebd., Herv.i.O.). Dausien (ebd.) schlägt demnach vor, Bildungsentscheidungen mit den heuristischen Mitteln der Temporalität, Gesellschaftlichkeit und der reflexiven Sinnkonstruktion zu untersuchen (vgl. ebd.: 48). Allerdings wird betont, dass die

Entfaltung der Komplexität von Bildungsentscheidungen nur in einzelnen Fallanalysen möglich und von Fall zu Fall sehr unterschiedlich sei (ebd.: 55f.). Eine Verallgemeinerung würde dieser Umstand nicht ausschließen, aber Grenzen der Erkenntnis setzen (vgl. ebd.). „Es geht nicht um die statistische Verallgemeinerung, sondern um die inhaltliche Verallgemeinerung, also um das theoretische Herausarbeiten allgemeiner Merkmale und Zusammenhänge des untersuchten Phänomens“ (ebd.: 56).

3.3. Forschungsfragen

Für die vorliegende Forschung bedeuten die dargelegten Implikationen, dass rekonstruiert werden sollte, welche Übergangsmuster bzw. Strategien die Care Leaver in ihrem Werdegang und am Übergang aus der Jugendhilfe in die höhere Bildung entwickelten, wie sie welche Entscheidungen trafen und wie diese Entscheidungen zustande kamen. Dabei wurde Kenntnisse darüber gewonnen, warum gerade sie im Bildungswesen aufsteigen konnten, wie die gegebenen Rahmenbedingungen auf die Interviewten wirkten sowie welche Erfahrungen gemacht und wie sie reflektiert wurden. Ein weiterer Punkt, welcher in diesem Forschungsvorhaben in den Blick genommen wurde, war der eines absolvierten Auslandsaufenthaltes. Der Abschnitt zu internationaler Jugendmobilität hat gezeigt, dass grenzüberschreitende Erfahrungen außerordentlich positive Auswirkungen für Jugendliche haben können, gleichzeitig jedoch längst nicht alle Jugendlichen, darunter Care Leaver, mit den Angeboten erreicht werden. Daher ist von Interesse, sich aus der Sicht derjenigen, die dennoch einen solchen Auslandsaufenthalt absolviert haben, anzuschauen, welche Rolle dieser in ihrem Leben gespielt hat, wie es dazu kam und was sie daraus für ihren Werdegang mitnehmen. Die leitenden Forschungsfragen lauten demnach:

1. Welche Strategien wenden die Care Leaver bei ihrem Bildungsaufstieg an?
2. Wie werden welche Bildungsentscheidungen getroffen?
3. Und welche Rolle spielt ein absolvierter Auslandsaufenthalt in ihrem Werdegang?

Das übergreifende Ziel ist es, auf der Grundlage der geführten Interviews, verschiedene Typen von bildungsaufsteigenden Care Leavern zu charakterisieren.

4. Methode

Um die Forschungsfragen in qualitativer Weise beantworten zu können, wurden autobiographische, narrative Interviews mit Care Leavern geführt und anschließend mit der Narrationsanalyse ausgewertet.

4.1. Das Narrative Interview

Die am häufigsten verwendete Erhebungsmethode für (auto-)biographische Daten ist das narrative Interview. Es wurde von dem Soziologen, Philosophen und Sprachwissenschaftler Fritz Schütze (1976) im Zuge einer Feldstudie zu kommunalen Machtstrukturen¹¹ entwickelt. Narrative Interviews bedienen sich in ihrer Methodik, sowohl bei der Gesprächsführung als auch bei der Auswertung, dem „Prinzip der Offenheit“ (vgl. Rosenthal 2011: 140). Dabei kommt den interviewten Personen während des Interviews eine aktive Rolle zu und der Gesprächsverlauf orientiert sich an ihren Aussagen (vgl. ebd.). Ziel ist es, die Interviewten durch einen akzentuierten, gleichsam offenen Gesprächsstimulus zu einer sogenannten Stegreiferzählung zu animieren, in der wortwörtlich „aus dem Stand heraus“ eine Geschichte wiedergegeben werden soll. Die Stegreiferzählung ist spontan und unvorbereitet (vgl. Hermanns 1992: 119f.; vgl. Schütze 1984: 78) und die forschende Person greift bis zuletzt nicht ein. Die erzählten Geschichten müssen dabei einen Prozesscharakter besitzen, eine Entwicklung schildern und sich in einer zeitlichen Abfolge abgespielt haben, deren Veränderung die Sinnhaftigkeit der Geschichte zerstören würde (vgl. Wohlrab-Sahr/Pryzborski 2014: 230). Dies ist es auch, was eine Erzählung von anderen Formen der Sachverhaltsdarstellung, wie der Argumentation oder der Beschreibung, unterscheidet. Während die Erzählung durch eine temporale Verknüpfung der einzelnen Teilsätze besteht (vgl. ebd.), sind Argumentationen allgemeinere Vorstellungen und Überlegungen, die abstrahiert von der Vergangenheit dargelegt werden (vgl. Rosenthal 2011: 153) und als theoretisch-reflektierende, bewertende Stellungnahmen dienen (vgl. Wohlrab-Sahr/Pryzborski 2014: 234). Beschreibungen hingegen sind „eingefrorene“, statische Sachverhalte und deren Erläuterungen (vgl. Rosenthal 2011: 153). Des Weiteren bewirken Erzählungen wiederum die Reinszenierung und Rekonstruktion von Vergangenen, durch das Ankurbeln und Hervorrufen von Erinnerungsprozessen, die es der erzählenden Person ermöglichen, eine „[...] ganzheitliche Reproduktion des damaligen Handlungsablaufes oder der damaligen Erlebnisgestalt“ (ebd.: 155) zu präsentieren. Erzählungen enthalten Kognitionen und Gefühle, da sie eigenerlebt sind – und somit tatsächlichen vergangenen Situationen sehr nahekommen (vgl. ebd.). Dies sei laut Schütze (1984) eine „Homologie“ des aktuellen Erzählstroms und ehemaligen Erfahrungen (vgl. ebd.: 78). Aufgrund der Nähe zu tatsächlich Erlebtem sowie dem ungestörten Erinnern und Wiedergeben ist das narrative Interview

¹¹ Schütze, Fritz: Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung: dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen, 1976.

für die Erhebung autobiographischer Daten bestens geeignet. Schütze selbst schreibt dazu, dass das Ergebnis eines narrativen Interviews ein Erzähltext sei,

„[...] der den sozialen Prozeß (sic!) der Entwicklung und Wandlung einer biografischen Identität kontinuierlich, d.h. ohne exmanente, aus dem Methodenzugriff oder den theoretischen Voraussetzungen des Forschers motivierte Interventionen und Ausblendungen, darstellt und expliziert“ (Schütze 1983: 286).

4.2. Die Narrationsanalyse

Die Auswertung des Datenmaterials erfolgte mit der Narrationsanalyse, wie sie von Fritz Schütze entwickelt wurde¹². Da die Narrationsanalyse speziell für narrative Interviews entwickelt wurde, berücksichtigt sie die in Abschnitt 4.1 dargelegten erzähltheoretischen Grundannahmen (vgl. Heiser 2018: 179). Darüber hinaus zielt die Narrationsanalyse darauf ab, die innere Logik der Erzählung zu rekonstruieren, um einen Zugang zur sozialen Wirklichkeit der Individuen zu gewinnen – und zwar in der Art und Weise, wie sie von ihnen selbst wahrgenommen wird (vgl. Kleemann et al. 2013: 64). Die Analyse des Transkriptes geschieht auf zwei getrennten Ebenen: Zunächst wird der zeitliche Prozess in den Blick genommen, danach die Darstellung dieses Prozesses. Anschließend erfolgt ein Vergleich dieser beiden Ebenen, bei dem die Diskrepanzen zwischen Inhalt und Darstellungsweise herausgearbeitet werden (vgl. Heiser 2018: 179).

Fritz Schütze unterteilte sein Verfahren in sechs einzelne Schritte (1983: 286f.). Im ersten Interpretationsschritt, der *Formalen Textanalyse*, werden die nicht-narrativen Passagen zunächst ausgeklammert (vgl. Wohlrab-Sahr/Pryzborski 2014: 237). Es ist ein technischer Schritt, welcher auf eine Gliederung des Textes in Segmente anhand formalsprachlicher Merkmale und einer „Bereinigung“ abzielt (vgl. Kleemann et al. 2013: 77; Heiser 2018: 180). Hauptsächlich lassen sich nicht-narrative Passagen als Argumentationen und Beschreibungen, wie in Abschnitt 4.1 dargestellt, identifizieren. Sie unterscheiden sich von Erzählungen durch ihren Aussagemodus, durch formale Merkmale sowie ihren Zeitbezug und sind dadurch gut erkennbar (Wohlrab-Sahr/Pryzborski 2014: 234f.). Beispielsweise könnte eine Care Leaverin in ihre Erzählung über ihre Kindheit einbauen, wie das Jugendhilfesystem funktioniert oder den Aufbau ihrer Einrichtung beschreiben. Zudem helfen bei der Analyse sogenannte *Rahmenschaltelemente* (dann, als nächstes...), die einzelne Passagen deutlich machen (vgl. Schütze 1983: 286).

Nach der formalen Textanalyse folgt als nächster Schritt die *strukturell inhaltliche Beschreibung* (ebd.). Hierbei werden die vorher festgestellten Segmente und ihr Inhalt ausformuliert, auf ihre

¹² Die Ausarbeitungen von Kleemann et al. (2013), Wohlrab-Sahr/Pryzborski (2014) und Heiser (2018) dienen als weitere Orientierungen.

Funktionalität hin analysiert, zu größeren Sinneinheiten verbunden und wieder beschrieben (vgl. Kleemann et al. 2013: 83ff.). Ziel ist es, im dritten Schritt der analytischen Abstraktion, die von Schütze definierten und für ihn maßgeblichen (und idealtypischen) *Prozessstrukturen des Lebenslaufs* – herauszuarbeiten: das biographische Handlungsmuster (Akteur*in handelt selbst), das institutionelle Ablaufmuster (Akteur*in handelt innerhalb institutionell vorgegebener Linien/Strukturen), die Verlaufskurve (Akteur*in verliert Handlungsmacht) und der biographische Wandlungsprozess (Übergangsphase hin zu erneuter Handlungsmacht) (vgl. Schütze 1983, 2006; vgl. Wohlrab-Sahr/Pryzborski 2014: 242; vgl. Heiser 2018: 185).

„Das Ergebnis der strukturellen inhaltlichen Beschreibung wird im dritten Abschnitt der Auswertung [...] von den Details der einzelnen dargestellten Lebensabschnitte gelöst, die abstrahierenden Strukturaussagen zu den einzelnen Lebensabschnitten werden systematisch miteinander in Beziehung gesetzt, und auf dieser Grundlage wird die biographische Gesamtformung, d. h. die lebensgeschichtliche Abfolge der erfahrungsdominanten Prozeßstrukturen (sic!) in den einzelnen Lebensabschnitten bis hin zu gegenwärtig dominanten Prozeßstruktur (sic!) herausgearbeitet“ (Schütze 1983: 286).

Im vierten Schritt, der *Wissensanalyse*, werden die bisher bei Seite geschobenen Passagen hinzugenommen und mit der Erzählung und seiner Struktur in Beziehung gesetzt (vgl. Heiser 2018: 186). Die beiden letzten Schritte der Narrationsanalyse sind der Kontrastive *Fallvergleich* sowie die *Entwicklung eines theoretischen Modells* (vgl. Schütze 1983: 287f.). Dabei werden weitere Fälle hinzugezogen, um eine erste maximale und darauffolgend minimale Kontrastierungen vorzunehmen. Anschließend soll ein theoretisches Modell entwickelt werden, welches häufig die Form einer Typologie annimmt (vgl. Heiser 2018: 187).

Während des narrativen Interviews wird die Lebensgeschichte mittels einer unvorbereiteten Stegreiferzählung konstruiert. In der Narrationsanalyse kann diese Konstruktion von der forschenden Person re-konstruiert werden und die individuelle soziale Wirklichkeit durch einen Vergleich der zeitlichen und der darstellenden Ebene herausgearbeitet werden.

4.3. Zielgruppe und „Careleaver Weltweit“

Um die Forschungsfragen beantworten zu können, mussten Interviewpartner*innen gefunden werden, die einen Teil ihrer Kindheit und Jugend im Erziehungshilfesystem verbrachten haben, dieses vor nicht allzu langer Zeit verließen und demnach zu gegebenem Zeitpunkt noch Care Leaver waren. Außerdem sollten sie einen Auslandsaufenthalt absolviert und den Weg der höheren Bildung eingeschlagen haben. Durch Kontakte im privaten Engagement war es möglich, Interviewpartner*innen, die diese Kriterien erfüllten, im Projekt „Careleaver Weltweit“ zu

akquirieren. Dieses hat seinen Sitz in der Kreuzberger Kinderstiftung in Berlin. Das Ziel von „Careleaver Weltweit“ wird wie folgt beschrieben:

„‘Careleaver Weltweit‘ wurde entwickelt, um Careleavern eine faire Chance zu bieten, alle eigenen Potentiale auf dem Weg ins Erwachsenenleben auszuschöpfen. Kernidee des Projektes ist, dass Careleaver zwischen allen Möglichkeiten der Mobilitätsformate wählen können, ohne durch die eigene Biographie beschränkt zu werden“ (Kiereck/Decker 2020: 77).

Das Stipendienprogramm hat sich zum Ziel gesetzt, der Kollision von zeitlichem Druck, fehlender familiärer und/oder sozialer Hilfe sowie mangelndem Geld entgegenzuwirken und stellt eine „[...] Brücke zwischen der Zielgruppe der interessierten Careleaver auf der einen und den gängigen Mobilitätsformaten auf der anderen Seite [dar]“ (ebd.: 78). Entwickelt wurde das Programm u.a. von Care Leavern für Care Leaver. Es orientiert sich an ihren Bedarfen (vgl. ebd.) und agiert mittels persönlicher Betreuung durch Mentor*innen. Daneben erhalten die Teilnehmenden monetäre, organisatorische und ideelle Unterstützung in Form von Workshops oder thematischen Wochenenden. Auch Beratung seitens der Projektleitenden steht den Stipendiat*innen zur Verfügung. Das Projekt möchte die „Austauschfernen“ (ebd.: 76) erreichen.

4.4. Kontaktaufnahme und Interviewablauf

Durch den erwähnten persönlichen Zugang zum Projekt „Careleaver Weltweit“ der Kreuzberger Kinderstiftung e.V. in Berlin konnte die Kontaktaufnahme mit den Care Leavern über eine Messenger-Applikation erfolgen. Dort wurde ein Video innerhalb einer Alumni-Gruppe von Care Leavern, die bereits einen Auslandsaufenthalt absolviert hatten und seit einiger Zeit zurück in Deutschland sind, platziert. Nach einigen Wochen hatten sich bereits zwei Care Leaver mit einer positiven Antwort zurückgemeldet. Um die gewollte Sample-Größe zu erreichen, erfolgte eine zweite, persönliche Kontaktaufnahme im Messenger – drei weitere Interviewpartner*innen konnten auf diese Weise gewonnen werden. Nach der Zusage wurden verschiedene Termine für ein Online-Interview vorgeschlagen, von denen sich die Personen jeweils den für sie am besten passenden aussuchten.

Aus unterschiedlichen Gründen mussten die Interviews in einem Online-Format durchgeführt werden. Zum einen fiel der Zeitraum der Erhebung (Dezember 2021) in die Corona-Pandemie, aufgrund derer eine persönliche Zusammenkunft von vornherein ausgeschlossen werden musste. Zudem wohnen die Care Leaver, die ein Stipendium bei „Careleaver Weltweit“ bekamen, in ganz Deutschland verteilt. Diese sowohl pandemie- als auch ortsbedingten Hürden konnten durch ein Online-Interview überwunden werden. Im virtuellen Raum angekommen, begannen die Interviews mit einer kurzen Kennlern- und Smalltalk-Phase, damit die Interviewten die ungewohnte Situation

annehmen konnten. Zusätzlich sollte dadurch – soweit in einer so kurzen Zeit möglich – eine Vertrauensbasis geschaffen werden. Nach Einwilligung zur Audio-Aufzeichnung des Interviews wurde die Narration durch folgenden Erzählstimulus motiviert:

„Wie du weißt, interessiere ich mich für Care Leaver, die im Ausland waren. Deshalb würde ich dich jetzt bitten, deine gesamte Lebensgeschichte bis heute zu erzählen. Dein Auslandsaufenthalt ist da natürlich mit bei, den kannst du auch komplett erzählen. Ich nehme mich jetzt erst einmal zurück, höre dir zu und ganz am Ende stelle ich Fragen. Du kannst dir gerne Zeit lassen. Alles, was für dich wichtig ist, ist auch für mich wichtig“.

Die fünf Interviewpartner*innen erzählten nun ohne Unterbrechung durch die Interviewführung so lange und ausführlich, wie sie wollten, bis sie in Form einer Koda, die den Bogen zur Gegenwart der Erzählsituation schlägt (vgl. Wohrab-Sahr/Pryzborski 2014: 234), ihre Erzählung endeten. Daraufhin wurden immanente Nachfragen gestellt, die sich direkt aus dem Erzählten ergaben. Nach Beantwortung der immanenten Nachfragen stellte die Interviewführung noch exmanente, vorher überlegte Nachfragen, die für die Forschungsfragen relevant erschienen. Auf die Beendigung der Aufnahme folgte ein kurzes Nachgespräch, die Danksagung und Verabschiedung.

5. Ergebnisse

5.1. Fallrekonstruktionen

Von den fünf geführten Interviews wurden für die Hauptrekonstruktionen zwei Biographien ausgewählt. Die Wahl fiel auf Mike¹³ und Lia, da sich diese bezüglich der objektiven Gegebenheiten und biographischen Eckpfeiler ähneln, in ihrer Darstellung, Ausführung und der letztendlichen Lebensgeschichte jedoch Kontraste darstellen. Zunächst folgen die Rekonstruktionen dieser beiden Biographien. Anschließend folgt in Kapitel 6 die Hinzunahme der weiteren Fälle im Zuge einer am Datenmaterial aufgestellten Typologie.

Anzumerken ist, dass die Zeilennummern der Zitate teilweise von hohen zu niedrigen und andersherum springen, was den Eindruck vermitteln könnte, es sei nicht chronologisch vorgegangen. Tatsächlich liegt dies jedoch an der Vorgehensweise, wie sie von Wohrab-Sahr und Pryzborski (2014) empfohlen wurde, die Antworten auf immanente sowie exmanente Nachfragen parallel in die Haupterzählung an der zeitlich passenden Stelle einzufügen (vgl. ebd.: 239).

¹³ Alle Klarnamen der Interviewpartner*innen wurden in dieser Arbeit anonymisiert.

5.1.1. Mike

Mike ist zum Zeitpunkt des Interviews 21 Jahre alt, studiert im ersten Semester Jura an einer privaten Universität in einer großen norddeutschen Stadt und wohnt in seiner ersten eigenen Wohnung. In seiner Eingangserzählung, in der er zur Schilderung seiner Lebensgeschichte bis zur Gegenwart aufgefordert wurde, geht Mike sehr gradlinig und nüchtern auf seine Kindheit und Jugend ein, in der er mehrmals die Obhut wechseln muss. Er befindet sich zeitweise unter der Aufsicht seiner leiblichen Mutter und seiner Großmutter, bis diese jeweils Mike im Alter von (ungefähr) vier und neun Jahren aufgrund von psychischen und physischen Erkrankungen in die Obhut des Jugendamtes geben. Diese beiden Frauen bleiben die einzigen leiblichen Familienmitglieder, über die Mike in der gesamten Erzählung berichtet – der Vater scheint keine Rolle zu spielen und es besteht kein Wissen darüber, ob Mike diesen überhaupt kennt. In sehr jungen Jahren herrscht schon viel Unsicherheit in Mikes Leben. Der Verlauf der frühen Kindheit, verglichen mit gleichaltrigen Kindern, weicht zunächst von einer normativen Vorstellung von Kindheit ab. Dies scheint Mike retrospektiv dahingehend bewusst zu sein, dass er den Eintritt in die Schule mit der Randbemerkung „Ähm genau und dann habe ich bei meiner Mutter gelebt, bin dann in die Schule gekommen, wie jeder andere auch so mit sechs Jahren“ (Transkript Mike, Z. 27-28) kommentiert. Die Schule und die damit verbundene Struktur gibt etwas vor, an das sich jedes in Deutschland lebende kleine Kind halten muss, bei dem es keine Abweichungen geben kann. Schon während er noch bei seiner leiblichen Mutter lebt, verbringt Mike seine Nachmittage bei Tageseltern. Diese Tageseltern sind es, die ihn zunächst vorübergehend aufnehmen, als seine Mutter aufgrund einer psychischen Erkrankung und damit verbundener Überforderung für einen bestimmten Zeitraum nicht mehr für ihn sorgen kann. Die Maßnahme, in der die Mutter sich befindet, wird allerdings immer wieder verlängert, wodurch ein Handlungsproblem entsteht: zu seiner leiblichen Mutter kann Mike erst einmal nicht wieder zurück. Die beteiligten Personen in diesem Prozess vermitteln ihm, dass die Maßnahme seiner Mutter immer länger dauern würde und dass sein Wohnort bei den (nun) Pflegeeltern sein müsse: „Aber dann als äh die Maßnahme zu Ende war, wurde dann gesagt, dass es doch noch ein bisschen mehr Zeit braucht, also, dass äh wir das erstmal so belassen sollten“ (ebd., Z. 39f.). Mike hat keinerlei Handlungsmöglichkeiten und er reflektiert seinen Einfluss als einschränkend. Bestimmungen werden von außen gemacht, an die er sich halten muss. Diesen Umstand beschreibt Mike jedoch für sich als nicht sonderlich problematisch, da er sich bei seinen Pflegeeltern „grundsätzlich sehr wohl“ (ebd., Z. 43) gefühlt hätte, weiterhin Kontakt zu seiner leiblichen Mutter gepflegt habe und diese sogar jedes Wochenende von Freitag bis Sonntag gesehen hätte (vgl. ebd., Z. 43f.). Die Erwähnung des

Wohlfühlens bei den Pflegeeltern ist die erste bewertende Aussage Mikes in der Erzählung seiner Kindheit. Diese äußert er genau an der Stelle, an der die äußeren Bedingungen objektiv instabil waren – er wusste nicht, wann und ob es zu seiner Mutter zurück geht. Viele Pläne werden seitens der Verantwortlichen geschmiedet und die Übergangslösung des Lebens bei den Tageseltern wird zu einer Dauerlösung. Dem Pflegevater wird nach einiger Zeit jedoch ein Alkoholproblem vorgeworfen (vgl. ebd., Z. 46) und das grundsätzliche Wohlfühlen wird in Gefahr gebracht. Allerdings nicht, weil Mike diesen Vorwurf für wahr und damit verschreckend oder belastend empfindet, sondern weil dadurch ein weiterer für ihn nicht kontrollierbarer Prozess angestoßen wird. Für Mike ist dieser Vorwurf aufgrund dahingehend fehlender Erfahrungen „abstrus“ (vgl. ebd., Z. 46) und unglaublich („komischerweise“ ebd., Z. 54). Dieser Vorfall markiert für Mike einen Wendepunkt („Und dann änderte sich das alles so ein bisschen im Jahr 2013“, ebd., Z.45f.): bis hierhin ist sein Werdegang, trotz mehrerer Wechsel der Obhut, von bekannten Personen begleitet, die für ihn persönlich Normalität und Sicherheit verkörpern. Bis zu diesem Wendepunkt erzählt Mike seine Lebensgeschichte sehr verdichtet. Nun zeigt sich zum ersten Mal ein hoher Detaillierungsgrad. Denn durch den Vorwurf muss Mike seine Pflegefamilie verlassen und wird vom Jugendamt in eine Wohngruppe verwiesen. Das Handeln des Jugendamtes wird durch eine ausgeformte Belegerzählung gerechtfertigt, durch die hervorgehoben wird, wie sehr Mike diese Entscheidung missfällt und er den Vorwurf an seinen Pflegevater nicht glaubt. Über die Wohngruppe erzählt er nichts, sondern geht ausschließlich auf den Umstand ein, dass er dorthin umziehen musste, spricht jedoch den regelmäßigen Kontakt zur Mutter sowie zur Pflegefamilie an. Die fehlenden Erläuterungen zur Wohngruppe erklären sich im weiteren Verlauf, denn Mike hofft über ein Jahr lang auf eine Rückkehr zu der Pflegefamilie. Dies tritt jedoch nicht ein:

„Und ja, das zog dann, zog sich dann auch dort ziemlich lange hin. An der Entscheidung lies sich dann nicht mehr so wirklich was machen, musste man sich dann irgendwann mit abfinden, auch wenn’s mir so das erste Jahr schon sehr schwer fiel, wenn man immer so dachte, ja vielleicht geht das ja doch noch zurückzukommen. Ja, aber irgendwann hat man sich damit abgefunden [...]“ (ebd., Z.75-79).

Dieser Auszug zeigt deutlich eine Handlungssohnmacht unter der erneuten Umwandlung einer Übergangskonstruktion in eine Dauerlösung. Mike betont den stetigen und regelmäßigen Kontakt zu seiner leiblichen Mutter sowie zu den Pflegeeltern und evaluiert, dies sei ihm „immer sehr wichtig“ gewesen (ebd., Z. 75). Fehlende Erläuterungen zur Jugendwohngruppe machen ein Unwohlsein (oder die anfänglich fehlende Akzeptanz) deutlich, welches durch die von der Normalität abweichende Situation erzeugt wird. Die Jugendwohngruppe ist für Mike eine völlig neue Art der Fremdunterbringung. Dieser Umstand (und die Betonung) lässt die Interpretation zu,

dass die Pflegefamilie für Mike noch etwas ist, mit dem er zufrieden ist, da sie familiäre Strukturen vorgibt, während die Jugendwohngruppe der „Familie“ am unähnlichsten ist. Er findet sich jedoch nach längerer Zeit mit der neuen Situation ab, genauso wie er sich an die wechselnden Umstände seiner frühen Kindheit gewöhnen konnte. Er kann die Situation nicht ändern und keinen Einfluss auf sie nehmen. Das eben angeführte Zitat über das „Sich-damit-abfinden“ des Umzuges in die Wohngruppe wird von Mike mit „Ja, aber irgendwann hat man sich dann damit abgefunden und dann hab ich im Jahr 2019 mein Abitur gemacht [...]“ (ebd., Z. 79) weitergeführt. An dieser Stelle beginnt eine neue Prozessstruktur.

Mikes erster Lebensabschnitt, von der Geburt über die Schulzeit bis zum Abitur, ist bestimmt von einer sich durch Fremdunterbringung, Diskontinuität und Unsicherheit auszeichnenden annähernden Verlaufskurve¹⁴, in die ein für einen minderjährigen Menschen unumgängliches institutionelles Ablaufmuster gebettet ist. Die Verlaufskurve zeichnet sich durch mehrere, von ihm nicht kontrollierbare Wechsel von Personen und Orten aus, die Mike betreuen und bei denen er aufwächst. Das institutionelle Ablaufmuster wird durch die Schule bis hin zum Abitur vorgegeben. Bis hierhin lassen sich kaum einschätzende Aussagen oder Interpretationen über Mike selbst machen, da er bei seiner Erzählung ohne viele Umwege und strikt chronologisch vorgeht. Die Fremdunterbringungserfahrungen und Diskontinuitäten stellt Mike jedoch in einer Art und Weise dar, die darauf schließen lässt, dass er selbst all die Zeit über zufrieden war und sich behütet und in guten Händen fühlte. Zumindest bis zu dem Zeitpunkt, ab dem die Fremdunterbringung einen außerfamiliären Kontext einnimmt. Das Abitur markiert eine wichtige Etappe in Mikes Leben – an dieser Stelle ändert sich die Erzählweise und er berichtet zum ersten Mal etwas über sich selbst und seine Motivationen sowie Eigenschaften:

„[...] und dann habe ich im Jahr 2019 mein Abitur gemacht, war eigentlich auch immer sehr engagiert in der Schule, hat mir mal mehr und mal weniger äh Spaß gemacht, aber ähm, nee, habe da immer sehr, sehr gewissenhaft auch Zeit reingesteckt. Äh manchmal war ich zu diszipliniert, kann man fast sagen“ (ebd., Z. 79-83).

Mike beschreibt sich selbst als sehr engagiert, gewissenhaft und diszipliniert. Die Schule gibt ihm die Möglichkeit, sein Können unter Beweis zu stellen und Zielstrebigkeit zu entwickeln. Durch die Bemerkung „manchmal war ich zu diszipliniert, kann man fast sagen“ (ebd.) wird deutlich, dass ihm der hohe zeitliche und energetische Aufwand bewusst ist, den er für sein schulisches Engagement

¹⁴ Aufgrund des jungen Alters der interviewten Care Leaver lassen sich die Prozessstrukturen in den Analysen nur angedeutet identifizieren. Zudem zeichnet sich eine Verlaufskurve nach Schütze (1983; 1995) durch intensives Leiden, komplette Handlungssohnmacht und rein reaktives Verhalten aus (vgl. Schütze 2006: 212f.). Da Mike unfähig dazu ist, selbst zu handeln oder zu bestimmen, jedoch zu gegebenem Zeitpunkt noch minderjährig war, wird die Prozessstruktur hier mit „annähernd“ beschrieben.

betrieben hat. Gleichzeitig ist es ihm wichtig, hervorzuheben und deutlich zu machen, dass er das Abitur durch Fleiß und Disziplin bestehen konnte. Auf die Nachfrage, wann für Mike die Entscheidung zum Abitur feststand, antwortet er: "Ja also Abi stand, würde ich sagen, relativ früh fest, also in dem Moment, wo ich wahrscheinlich das Schulsystem so ein bisschen durchblickt habe [...]" (ebd., Z. 137-138). In dem Moment, in dem Mike also versteht, welche Möglichkeiten es innerhalb des Schulsystems für ihn gibt, strebt er den höchsten Abschluss an. Er orientiert sich an den Punktabgaben der anderen Abschlüsse und plant voraus. Einen weiteren, sehr aussagekräftigen Moment beschreibt er direkt im Anschluss. In der sechsten Klasse, also im Alter von ungefähr zehn oder elf Jahren, spielt Mikes damaliger Klassenlehrer ein Spiel mit seinen Schüler*innen, bei dem jede*r von den jeweils anderen positive Kommentare auf den Rücken geklebt bekommt. Der Klassenlehrer klebt Mike „Wir sehen uns in der Oberstufe“ (ebd., Z. 151) auf den Rücken, woraufhin Mike anfängt, sich intensiv mit dieser Möglichkeit auseinanderzusetzen (vgl. ebd., Z. 151f.). Durch diesen Lehrer und seine Tat wird Mike zum ersten Mal richtig bewusst, dass er das Abitur schaffen kann und will. Er bekommt eine prägende Bestätigung von außen für seine bisherigen Leistungen. Dem Lehrer kommt hier eine entscheidende Schlüsselrolle zu – eine Autoritätsperson, die Mike wichtige Denk- und Motivationsanstöße gibt. Er schafft es, Mike seine Selbstwirksamkeit zu vermitteln, die ihm versichert, dass er es selbst und trotz allem schaffen kann. Gleichzeitig tut der Lehrer dies mit einer Selbstverständlichkeit, die Mike im ersten Moment irritiert „[...] das fand ich ganz äh amüsant [...]“ (ebd., Z. 151-152), aber dann bestärkt und vorantreibt. Zu diesem Zeitpunkt ist Mike noch sehr jung. Die Institution Schule und die damit verbundene Kontinuität, Anerkennung und Perspektive zeichnen sich schon hier als leitend für Mikes Lebensverlauf ab. Die Erzählung geht weiter mit: „Und ja, ich habe ja irgendwie immer danach gestrebt irgendwie einigermaßen gute Noten zu kriegen. Also, dass das mit dem Abitur klappt, war eigentlich nie so richtig in Gefahr“ (ebd., Z. 155- 157). Mikes Zielstrebigkeit und Leistungsorientierung wird von ihm selbst benannt und reflektiert. Sein Fleiß und seine Disziplin ziehen sich durch die gesamte Schulzeit und er orientiert sich weiterhin (eventuell ab dem Zeitpunkt des Komplimentes des Klassenlehrers in der sechsten Klasse) am höchsten Schulabschluss. Gute Schulnoten werden einem Kind sehr früh nahegelegt, ständig wird nach ihnen geschaut, verglichen und anhand dieser geurteilt. Sie sind, in Verbindung mit dem institutionellen Gebilde der Schule, eine gute Quelle für Bestätigung und Antrieb. Während Mike von seiner Studienwahl erzählt (dazu später mehr, aufgrund der zeitlichen Abfolge), erwähnt er, dass er sich sozial engagiert. Auf Nachfrage zu seinem Engagement wird erneut die Schlüsselrolle einer lehrenden Person deutlich. Es ist nicht klar, ob es dieselbe Person wie aus vorangegangener Erzählung ist, allerdings benennt

Mike sie als seinen „damaligen Klassenlehrer in der neunten Klasse“ (ebd., Z. 205), was vermuten lässt, dass es sich nicht um die gleiche lehrende Person aus der sechsten Klasse handelt. Diese Lehrkraft spielt eine entscheidende Rolle bezüglich Mikes ausgedehntem sozialem und politischen Engagement – „[...] der hat das alles nochmal so richtig gepusht [...]“ (ebd., Z. 205-206). Dazu bewundert Mike ihn sehr („Ich, also ich fand den Typen echt krass, was der geschafft hat [...]“ (ebd., Z. 206-207). Es lässt sich vermuten, dass diese Lehrkraft dadurch eine gewisse Vorbildfunktion für Mike erfüllte. Er merkt an, der Klassenlehrer habe nicht nur die „Leistungsschwächeren“ gefördert, sondern auch gezielt die „Leistungsstärkeren“, zu denen er sich selbst zählt: „[...] gleichzeitig auch uns der Leistungsstärkeren halt auch wirklich äh uns auch Förderung entgegenzubringen“ (ebd., Z. 213-214). Die erneute Bestärkung durch diesen Lehrer zeigt, wie wichtig Autoritätspersonen in seinem Werdegang sind. Gleichzeitig zählt Mike sich bewusst zu den Stärkeren in seiner Klasse, lässt aber auch nicht davon ab, die Förderung der „Leistungsschwächeren“ anzuerkennen (vgl. ebd., Z. 209-211). Er bringt dieser Leistung des Lehrers eine Wertschätzung entgegen und nimmt sie ernst. Das „pushen“ des Lehrers stößt bei Mike eine Reihe von Aktionen im politischen sowie sozialen Bereich an, die wiederum sein Interesse an Politik „befeuern“ (vgl. ebd., Z. 245-246). Er nimmt teil an einer Talentakademie, an „Jugend im Parlament“, „Jugend debattiert“, wirkt an der Schülerzeitung seiner Schule mit, erarbeitete ein Radioprojekt und schreibt für die Vereinszeitung des lokalen Karatevereins mit (z.B. vgl. ebd., Z. 214-224). Schließlich, im Jahr 2015, angetrieben durch eine schulische Projektwoche zur damaligen Situation mit Geflüchteten und durch eben aufgelistetes Engagement, dreht Mike zusammen mit Mitschüler*innen eine Reportage über das Thema der Projektwoche. Dabei bekommt er die Möglichkeit, mit bekannten Politiker*innen zu sprechen. Gleichzeitig wird diese Reportage sehr erfolgreich bei verschiedensten Wettbewerben eingereicht, was u.a. dazu führt, dass die Schüler*innen-Gruppe sich dazu entschließt, außerschulisch weitere Reportagen zu drehen, mehr Gespräche mit bekannten Vertretenden der Politik zu führen und sich mit der Opposition auseinanderzusetzen. Mike beschreibt diese Geschehnisse folgendermaßen: „Ähm, ja und das war schon echt eine coole Zeit. Das alles hat dann auch nochmal mehr Feuer in meinem Engagement gegeben, weil ich mich halt auch noch mehr mit der Politik auseinandergesetzt habe, als ohnehin schon“ (ebd., Z. 244-246). Zu guter Letzt animiert ihn dies alles dazu, der Sozialdemokratischen Partei (SPD) beizutreten, bei der er heute sowohl in seinem Distrikt im Vorstand sitzt als auch Kreis- und Landesdelegierter ist. Mike zeigt außerordentlichen Eifer und starke Hingabe bei seinen Aktivitäten, die sich alle im theoretisch-politischen Bereich verorten lassen. Er arbeitet mit seinem Kopf, lernt, zu debattieren, zu

diskutieren und zu argumentieren. Er hört sich er unterschiedliche Meinungen an und setzt sich mit gesellschaftlichen Problemstellungen auseinander. Zu seinem Eintritt in die SPD sagt er:

„Dann kamen unter anderem 2017 die Bundestagswahlen, äh wo die AfD ja wirklich massiv zugelegt hat und wo ich so dachte, ja, meckern kann man viel, ähm aber man sollte ja irgendwie auch noch was tun, wenn man möchte, dass diese Demokratie unter anderem erhalten bleibt und äh, deswegen bin ich dann der SPD beigetreten 2017 und da engagiere ich mich jetzt gerade“ (ebd., Z. 247-251)

Aus Mikes Gedanken folgt Handeln. Er wird selbst aktiv, stellt sich gesellschaftlichen Problematiken und erkennt diese als solche an. Auch testet er seine Handlungsmacht und erschließt sich neue Handlungsspielräume. Anstatt einfach zuzusehen und zu „meckern“, packt er selbst mit an. Zudem schöpft er sein Können als auch seine Interessen voll aus und zeigt Leidenschaft in dem, was er tut. In der Kindheit erfährt er eine gewisse Handlungssohnmacht und ist nicht in der Lage, selbst über sein Schicksal innerhalb der Fremdunterbringung und den familiären Gegebenheiten zu bestimmen. Heute begibt er sich in seinem jungen Erwachsenenalter in eine handelnde und aktive Position. Der Beitritt in eine Partei kann zudem als Zuwachs an Kontakten, gesellschaftlicher Teilhabe und Kapitalformen gesehen werden. Als nächsten Punkt seiner sozialen und politischen Aktivitäten nennt Mike die Entwicklung von Care Leaver-Gesetzen: „Und jetzt gerade bin ich auch unter anderem dabei äh mit dem, mit unserem Sozialausschuss, unter anderem auch Gesetze für Care Leaver zu entwickeln“ (ebd., Z. 253-255). Die Idee ist es, die Verantwortung über den Zeitpunkt des Auszugsalters weg von dem Jugendamt und hin zu den Betroffenen Care Leavern selbst zu verlagern. Er sagt:

„[...] weil oftmals kommt das, kommt das Auszugsalter dann an einer Stelle, wo es halt mega ungünstig ist, bei mir dann ja irgendwie in der Abiturvorbereitung und da hat man halt einfach keinen Raum irgendwie, um sich noch um seine Wohnung zu kümmern und einzuleben und ähnliches“ (ebd., Z. 507-510).

Mike hätte auch einen sehr viel niederschwelligeren Zugang zu seiner Vergangenheit als Care Leaver finden können – beispielsweise, indem er selbst Mentor in einem Projekt geworden wäre und auf Augenhöhe mit Gleichgesinnten in den Austausch gekommen oder seine Erfahrungen an jüngere Care Leaver weitergegeben hätte. Stattdessen begibt er sich auf eine Ebene, von der er die Problematik als Ganzes betrachtet und versucht die Ursachen zu bekämpfen. Mit einer Mentoring-Position beispielsweise würden die Symptome des Care Leaver-Daseins gemildert. Mike hingegen will das Problem direkt am Ansatz eindämmen. Die Wahl der Aufgaben, die er sich selbst stellt, fällt auf anspruchs- und wirkungsvolle Aufgaben.

Mit dem Abschluss des Abiturs beginnt für Mike eine neue Lebensphase und gleichzeitig die erste Prozessstruktur: Er kann nun seine eigenen Entscheidungen treffen und will einen

Auslandsaufenthalt absolvieren und studieren. Es scheint für ihn nicht wichtig erwähnen, welcher nächste institutionelle Schritt für ihn in Frage kommt, denn ein Studium steht längst fest (vgl. ebd., Z. 83-84). Auf die Nachfrage, wie es zum

Studienwunsch kam, sagt Mike: „Und dann mit dem Studium ja würde ich sagen, das hat sich wahrscheinlich, also das ich studieren will, das/ also ich würde sagen, es ist schon relativ, relativ früh hat sich das herausgestellt, dass ich eigentlich weniger der praktisch veranlagte Typ bin, sondern eher der theoretische“ (ebd., Z. 157-161). Diese Veranlagung zum Theoretischen wird bisher in Mikes politischem Engagement und seinen Interessen deutlich. Auch der weitere Bildungsweg Richtung höherer Bildung scheint eine logische Konsequenz aus seinem Werdegang, auf die er sich lange und diszipliniert vorbereitet. Schon während der Oberstufe macht er sich intensiv Gedanken darüber, welches Studienfach er an welcher Universität absolvieren möchte. Aufbauend auf seinen Interessen (drei Interessensbereiche, vgl. ebd., Z. 165-175) nimmt er an Schnuppertagen von Universitäten teil, wiegt die unterschiedlichen Möglichkeiten ab und unterhält sich mit Personen, die ihm Einschätzungen und Tipps geben können (vgl. ebd., Z. 182-196). Fast schon Kosten-Nutzen-orientiert lotet er die Optionen aus und wählt, so scheint es, die für ihn intelligenteste, aus der der größte Zugewinn seiner Kompetenzen entstehen kann (vgl. ebd., Z. 187-194). Um an der Universität seiner Wahl studieren zu können, nimmt Mike bereits vor Antritt seines Auslandsaufenthaltes an einem komplexen Auswahlverfahren teil, welches er besteht und woraufhin ihm ein Platz an besagter Universität zugesichert wird (vgl. ebd., Z. 390-392; vgl. ebd., Z. 402-413). Erneut wird klar, wie zielstrebig Mike seine Vorhaben verfolgt, vorausplant und weiß, wie er seine Fähigkeiten einsetzen muss. Nach Abschluss des Abiturs möchte er jedoch nicht direkt mit dem Studium beginnen, es fehlt ihm noch eine Sache: ein Sprachzertifikat (vgl. ebd., Z. 84-86). Aus den im Folgenden genannten Gründen entscheidet er sich deshalb dazu, nach seinem Abitur einen Auslandsaufenthalt zu absolvieren. Er hat bestimmte Vorstellungen davon, was er außer dem Zertifikat der englischen Sprache noch von diesem Aufenthalt erwartet:

„[...] darüber hinaus wollte ich auch nochmal über den Tellerrand hinausblicken, nochmal irgendwie was total anderes sehen und auch mich nochmal selbst konfrontieren, weil, ja, so ne richtig große Herausforderung hatte ich bisher noch nicht in meinem Leben, auch so auf sich alleine gestellt zu sein und sonst war ich immer in einem sehr behutsamen Umfeld und dementsprechend war mal ganz spannend ins kalte Wasser zu springen“ (ebd., Z. 87-93).

In Anbetracht von Mikes Vergangenheit, dem mehrfachen Wechseln der Obhut und Fremdunterbringungserfahrungen, scheint die Sehnsucht nach einer Herausforderung zunächst etwas irritierend. Allerdings wird in diesem Zitat erneut das Wohlbefinden innerhalb dieses Umfeldes betont – Mikes eigenes Empfinden gegenüber seiner Kindheit ist weitestgehend positiv

und passt zugleich zu seiner abgeklärten Erzählweise. Zuvor widerfuhr ihm Veränderungen, auf die er keinen Einfluss nehmen konnte, die teilweise gegen seinen Willen geschahen und von außen auferlegt wurden. Naheliegend ist die Vermutung, dass die dem Auslandsaufenthalt innewohnende Herausforderung endlich mit einer gewollten und eigenen Entscheidung von Mike einherging. Nur er selbst konnte sich die groben Bedingungen seines Auslandsaufenthaltes aussuchen. Erneut baut er diese seinen Interessen und Zielen auf. Nicht nur möchte er ein Sprachzertifikat erwerben und sich etwas Unbekanntem stellen, es ist auch sein Wunsch, sein Können weitergehend zu fördern: „Und ja auch so vom Projekt war es mir auch wichtig noch irgendwas zu machen, was mich interessiert, wo ich vielleicht auch meine Fähigkeiten, äh, voranbringe“ (ebd., Z. 93-95). Aus Interesse an Medien fällt die Entscheidung auf Öffentlichkeitsarbeit für eine NGO in Asien. Innerhalb dieser Organisation gibt es für Mike während seines Aufenthaltes jedoch weniger zu tun, als erhofft, sodass er sich des Öfteren in einem Leerlauf befindet und dies als anstrengend empfindet (vgl. ebd., Z. 274-275). Keiner Tätigkeit nachzugehen macht ihm zu schaffen, weshalb er sich eine eigene Beschäftigung sucht und einen Youtube-Kanal für die Organisation erstellen möchte. Deutlich wird hier wieder: Mike ist, trotz seiner Nähe zu theoretischer Arbeit, eine Person, die sich gezielt Aufgaben stellt und sich ohne diese schnell „unproduktiv“ (ebd., Z. 285-286) fühlt. Aus heutiger Perspektive empfindet Mike diese Unproduktivität jedoch als lehrreich (vgl. ebd., Z. 288) und zieht somit aus einer unerwartet negativen Situation das Positive für sich und seinen Lernfortschritt. Zusammengefasst antwortet Mike auf die Frage, was er aus dem Auslandsaufenthalt mitnimmt, dass er seine eigenen Privilegien erkennen konnte, ein Bewusstsein für gesellschaftliche Unterschiede entwickelte sowie einen geänderten Umgang mit Herausforderungen, Selbstvertrauen gewann und schlussendlich das gewollte Sprachzertifikat mit einer überdurchschnittlich hohen Punktzahl erwarb (vgl. ebd., Z. 385-387). Das Programm „Careleaver Weltweit“ behandelt Mike nur auf Nachfrage, wobei klar wird, dass er schon länger den Wunsch nach einem Auslandsaufenthalt besaß. Durch einen ehemaligen Mitbewohner erfährt er von dem Programm. Noch heute pflegt er einen guten Kontakt zu seinem Mentor und nimmt während seiner Auslandszeit sowohl von diesem als auch von dem Programm Hilfe an (vgl. ebd., Z. 458-469; Z. 476-489). Er beschreibt „Careleaver Weltweit“ als für ihn nützlich. Er sei immer noch sehr dankbar für die Unterstützung durch das Programm (ebd., Z. 489). Inwiefern Mike auch ohne sein „Careleaver Weltweit“-Stipendium einen Auslandsaufenthalt absolviert hätte, wird nicht erkennbar.

Aufgrund der Corona-Pandemie muss Mike seinen Auslandsaufenthalt frühzeitig abbrechen und kommt nach seiner Rückkehr für ein halbes Jahr bei seiner leiblichen Mutter unter bis sein Studium beginnt. Diese Zeit nutzt er intensiv, um sich für weitere Stipendien zu bewerben, BAföG zu beantragen, zu arbeiten und Geld zu sparen. Er bereitet sein Studium somit weiterhin gut vor und überlässt nichts dem Zufall. Vielmehr bemüht er sich darum, so viel Unterstützung wie möglich zu bekommen. Mikes zweiter Lebensabschnitt, auch wenn er zum Zeitpunkt des Interviews gerade erst begonnen hat, ist geprägt vom Verfolgen von Plänen, die er bereits lange vorher definierte.

5.1.2. Lia

Zum Zeitpunkt des Interviews ist die in Norddeutschland geborene und aufgewachsene Lia 22 Jahre alt. Sie hat gerade ihr Journalismus-Studium in Niedersachsen begonnen und wohnt in einer eigenen Wohnung, nur wenige Monate, nachdem sie von einem freiwilligen sozialen Jahr in Großbritannien zurückkehrte. Zu Beginn des Interviews wurde sie dazu animiert, ihre Lebensgeschichte von Anfang an bis zur Gegenwart zu erzählen. Nach einer kurzen Ratifizierung beginnt sie: Lia wächst, gemeinsam mit ihrem leiblichen Bruder, bis zu ihrem fünften Lebensjahr bei ihrer leiblichen Mutter auf, die zu jenem Zeitpunkt bereits von Lias leiblichem Vater getrennt lebt. Es ist eine kurze Einführung, die schon nach wenigen Sätzen in der folgeschweren Wende mündet, dass Lia und ihr Bruder aufgrund von Problemen mit der Mutter in ein Kinderdorf und dort in eine ansässige Pflegefamilie in einem kleinen Örtchen in Niedersachsen kommen (vgl. Transkript Lia, Z. 25-26). Charakterisiert wird dieser Umzug von Lia als eine „Kurzschlussreaktion“ und „überraschend“ (vgl. ebd., Z. 26; Z. 27). Welche konkreten Probleme es mit ihrer Mutter gibt, wird jedoch nicht thematisiert. Den Prozess des Ausziehens bei der leiblichen Mutter versteht Lia in ihren jungen Jahren nicht (vgl. ebd., Z. 28-29). Heute ist sie sich bewusst darüber, dass sie damals nicht wissen konnte, was auf sie zukommt. Sie wurde zwar gefragt, ob sie in eine Pflegefamilie möchte, kann aber ihrem Alter geschuldet keine durchdachte Antwort auf diese Frage geben. Sie erkundigt sich lediglich danach, ob es in dieser besagten Pflegefamilie auch Geschenke zu Weihnachten geben würde (vgl. ebd., Z. 30-31). In ihrer Erzählung nimmt Lia eine Perspektive von außen ein, schaut auf den Moment zurück und empfindet ihre eigene Reaktion als „witzig“ (ebd., Z. 32). Angebracht wäre es zu hinterfragen, wie einem so jungen Mädchen überhaupt diese Frage gestellt und eine Entscheidungsoption vorgetäuscht werden konnte. Sie kommt gemeinsam mit ihrem leiblichen Bruder in eine Pflegefamilie in einem Kinderdorf. Ihren Bruder erwähnt Lia nur diese beiden Male (bezüglich der ersten Zeit bei der Mutter und des Umzugs in die Pflegefamilie). Danach wechselt sie in die Ich-Perspektive und bleibt in dieser. Zunächst soll Lia nur vorübergehend in der Pflegefamilie

bleiben – aus dieser Übergangslösung zu, in Lias Worten, „Analysezwecken“ (ebd., Z. 36-37), wird allerdings eine dauerhafte Lösung. Bis zu ihrem 17. Lebensjahr bleibt Lia in dieser Pflegefamilie und beschreibt den Zeitraum als „relativ lang“ (ebd., Z. 42). Da sie zwölf Jahre in der Obhut derselben Pflegefamilie lebt, wirkt diese Beschreibung fast ironisch, da dieser Zeitraum den Großteil ihrer Kindheit und Jugend umfasst. Lia erzählt jedoch weiter: „Ich bin da dann eigentlich aufgewachsen“ (ebd., Z. 42). Diese Darstellungsweise zeigt, dass sich Lia darüber bewusst ist, wie intensiv die Steigerung von „erst einmal zur Überbrückung“ hin zu einem 12-jährigem Aufenthalt ist. Dann, im September 2016, muss Lia wieder überraschend und schnell ihre gewohnte Umgebung verlassen. Ihre Pflegefamilie wird aufgelöst (vgl. ebd., Z. 50-51), da ihre Pflegemutter unter einer Krankheit leidet. Ein prägender Wendepunkt für Lia, denn sie lässt die gesamten zwölf Jahre zwischen dem Einzug und dem Auszug in ihrer Erzählung aus und springt direkt zu diesem Punkt: „Und äh, ich bin dann da halt groß geworden. Da habe ich dann, ähm, von fünf bis 17 gewohnt, also relativ lange und dann als ich 17 geworden bin, das war dann September 2016 [...]“ (ebd., Z. 49-51). Ihr Auszug aus der Pflegefamilie wird von den höchsten Autoritäten des Kinderdorfes angeordnet, welche Lia ohne Umwege vor vollendete Tatsachen stellen (vgl. ebd.: Z. 53- 59). Die Auflösung der Pflegefamilie wird in Lias Augen durch sich über längere Zeit anbahnende Unstimmigkeiten und das krankheitsbedingte Fehlen der Pflegemutter verursacht. Diese schien eine Konstante im gesamten Konstrukt zu sein (vgl. ebd., Z. 59- 62). Mit der Bemerkung „Ähm, es war absehbar, aber in dem Moment sehr spontan [...]“ (ebd., Z. 52) gibt Lia ihre Vorahnung preis. Allerdings war ihr bis zum Zeitpunkt des tatsächlichen Geschehens nicht klar, wie schnell es gehen würde (vgl. ebd., Z. 86f.). Sie selbst stellte während ausschlaggebender Veränderungen in ihren Augen nicht das Problem dar (vgl. ebd., Z. 64f.), sondern die mit ihr lebenden Kinder, welche mit der neuen Situation ohne die Pflegemutter nicht umgehen können. Ebenfalls überfordernd stellt sich die Situation für die Erzieher*innen dar. Auch die dem „Fachkräftemangel“ (ebd., Z. 69) geschuldeten Neuzugängen der Pflegefamilie und dadurch entstehende Unruhen wirft Lia vor, Grund für die Auflösung zu sein. Immer sei sie zwar betroffen, aber laut ihrer Erzählung nicht der Grund, weshalb Dinge um sie herum geschehen. Lia besitzt Wissen über das Jugendhilfe-System (warum, wird im Verlauf der Erzählung noch deutlich), ist in der Lage, Mängel zu erkennen und aufbauend darauf ein Gefühl zu entwickeln, dass etwas sich verändern wird (vgl. ebd., Z. 85-86). Dieses Gefühl kristallisiert sich als wahr heraus – allerdings zu einem sehr viel früheren Zeitpunkt als vorgesehen. Die Situation der Bekanntgabe scheint einschüchternd. Lia kommt eines Tages nach Hause (sie hat genaue Erinnerungen an diesen Tag, vgl. ebd., Z. 55) und wird von leitenden Autoritäten des Kinderdorfes empfangen, welche sie dazu auffordern, ihre Sachen zu packen und sich zum Auszug bereit zu

machen. Schon mit 17 Jahren muss Lia in ein betreutes Wohnheim ziehen – dadurch ändert sich ihr Leben erneut ungewollt und verfrüht. In diesem Wohnheim muss in einer eigenen Wohnung leben. Auf diese Situation fühlt Lia sich nicht vorbereitet, denn sie hat nicht den Wunsch danach, von der Pflegefamilie abgekoppelt zu leben:

„Ähm, das einzig blöde ist halt so, normalerweise ziehst du da hin, freiwillig, also alle Leute, die da wohnen, wohnen da freiwillig. So ‚Ja, ich habe, ich möchte da wohnen, ich habe mir das vorher angeguckt, ich weiß, worauf ich mich da einlasse‘ und für mich war das halt so ne Ausnahmesituation, weil ich das halt nicht wollte, aber da hat keiner nach gefragt“ (ebd., Z. 91-95).

Ihr wird die Möglichkeit der Mitbestimmung über ihr eigenes Leben und ihren Verbleib komplett genommen, ihre Meinung und ihr Willen werden gar nicht erst erfragt. Lia hat das Gefühl, fremdbestimmt zu sein und fühlt sich ohnmächtig. Rückblickend evaluiert Lia den verfrühten und überraschenden Auszug und die gleichzeitige Auflösung der Pflegefamilie jedoch dahingehend positiv, als dass ihr dadurch eine längere Phase der stetigen Zurückweisung erspart blieb (vgl. ebd., Z. 96-105). Sie blickt reflektiert und mit Abstand auf die damalige Situation, zieht sich die für ihre Entwicklung wichtigen Aspekte heraus und stellt fest: Es konnten durch die ihr widerfahrenen Geschehnisse einige negative Gefühle vermieden werden (auch wenn andere dadurch aufkamen). Wäre die Pflegefamilie nicht aufgelöst worden, hätte Lia nach ihrem Auszug mit 18 Jahren gegen den Wunsch ankämpfen müssen, weiterhin bei dieser leben zu wollen. Sie hätte sich viel intensiver mit Zurückweisungen auseinandersetzen müssen – stattdessen wurde sie nun dazu gezwungen, schnell selbstständig zu werden. Der Umzug in das Wohnheim fällt in den Zeitraum, in dem Lia ihren Realschulabschluss macht und darauffolgend auf ein Gymnasium wechselt, um ihr Abitur zu absolvieren. Es finden also zwei intensive Wechsel innerhalb kürzester Zeit statt. Der Realschulabschluss bereitet ihr zwar Sorgen, retrospektiv empfindet sie diesen allerdings als einfach – sie hätte sich nicht so viele Sorgen darüber machen müssen (vgl. ebd., Z. 836-840). Zwar strengt sie sich an, muss aber nicht enormen Fleiß, zeitlichen Aufwand und Disziplin dafür aufwenden:

„Ohne dass es jetzt überheblich klingt, äh, ich hatte echt viel Schiss vor den Abschlussprüfungen und so, in der Realschule. Aber im Nachhinein, wenn ich jetzt nach der Abi-Zeit darauf zugucke, äh zurückgucke, dann denk ich mir so, das war eigentlich alles Pillepalle, weil ich habe das Gefühl, ich habe mich nie angestrengt in der Schule, obwohl ich es eigentlich schon habe [...]“ (ebd., Z. 836-840).

Die Schule ist ihr zwar wichtig, bestimmt jedoch nicht ihr ganzes Leben, da ihr Fokus vielmehr auf ihrer neuen Wohnsituation und dem Schulwechsel liegt. Daher ist es wiederum auffällig, dass sie überhaupt alles miteinander vereinbaren kann. Denn Lia hat kaum Kapazitäten, sich

ununterbrochen um die Schule zu kümmern. Die veränderte soziale Situation, die sie in ihrer neuen Schule vorfindet, treibt Lia intensiv um: nicht nur muss sie fortan allein wohnen, sie ist gleichzeitig „die Neue“ (ebd., Z. 847) in der Schule. Dieser Umstand löst Belastung und einen „Schock“ bei ihr aus (ebd., Z.844). Dazu sagt sie:

„Klar, am Anfang war’s so, auch mit der eigenen Wohnung, das hat mich viel mehr belastet, aber vor allem, das die ganze Zeit so allein sein, weil das war ich einfach nur gar nicht gewohnt. Und deswegen, ähm mit dem, dem Schulwechsel, ich bin dann ja die Schule gewechselt zur Elften, das war nun mal auch ein richtiger Schock, also das war echt hart für mich so, weil, ähm, so mich da neu eingewöhnen und so und dann Abi weiter, wieder was anderes und die Leute kannten sich halt“ (ebd., Z.841-846)

Sie kämpft somit zu Beginn mit einer Art von Ausgrenzung. Lia und eine Freundin aus dem Wohnheim gehören nicht zur alteingesessenen Gruppe, sie müssen sich erst einmal ihren Platz verschaffen. Außerdem muss sie jeden Tag 70 km hin und zurück zur Schule pendeln (vgl. ebd., Z. 849-851). Es besteht also eine Mehrfachbelastung in jeglicher Hinsicht, die sie ganz ohne familiären Rückhalt bewältigen muss. Zugleich quält sie sich mit dem Gedanken, weiter ihre ehemaligen Pflegebeauftragten nach Rat zu fragen, wird sich aber schnell bewusst, dass sie dies nicht mehr kann (vgl. ebd., Z. 857-861). Sie akzeptiert die Situation, wie sie ist und lernt, damit zurecht zu kommen (vgl. ebd., Z. 861).

Lias erste wichtige Lebensphase, von der frühen Kindheit bis zum Abitur, ist bestimmt durch zwei prägnante Wendungen und einer längeren Phase der Kontinuität. Die Wendungen, die sie durchmacht, umfassen zum einen den Einzug in ein Kinderdorf und eine dortige Pflegefamilie im Alter von fünf Jahren, zum anderen die Auflösung dieser Pflegefamilie und ein dadurch veranlasster Umzug in ein Wohnheim. Hierbei handelt es sich um eine annähernde¹⁵ (negative) Verlaufskurve, die durch starke Fremdbestimmung charakterisiert ist, allerdings lange objektive Stabilität aufweist, da Lia zwölf Jahre ihres Lebens in derselben Pflegefamilie verbringt. Über das Leben in dieser Pflegefamilie wird nicht berichtet. Beide prägnanten Veränderungen kommen für Lia überraschend und unvorbereitet, ohne jegliche Möglichkeit der Selbstbestimmung. Die geschilderte Verlaufskurve ist in das institutionelle Ablaufmuster des Schulweges eingebettet, was jedoch für eine Minderjährige unumgänglich ist. Lia hat eine detaillierte und ausschweifende Erzählweise – sie untermauert ihre Schilderungen mit Anekdoten und Erklärungen, evaluiert mittendrin und im späteren Verlauf des Gespräches auf Nachfrage. Die besonderen und schwierigen Umstände ihrer

¹⁵ Siehe Fußnote 14 in dieser Arbeit.

frühen Kindheit betrachtet sie kritisch und vermehrt im Zusammenhang mit systemischen Mängeln. Für sich selbst reflektiert sie viele Geschehnisse folgendermaßen positiv und vorantreibend: Sie erkennt, dass die Veränderungen sie vor subjektiv schlimmeren Erfahrungen sowie Gefühlen bewahrt haben und sie dadurch stärker geworden ist. Sie hat ihre Vergangenheit entsprechend akzeptiert.

Mit dem Abschluss des Abiturs und der darauffolgenden Entscheidung, ein Jahr als Freiwilligendienst im Ausland zu absolvieren, beginnt ein neuer Lebensabschnitt, eine neue Prozessstruktur: Das biographische Handlungsmuster „Ausland und Studium“ wird eingeleitet. Mit der Wahl eines Auslandsaufenthaltes geht ein weiterer Auszug einher, ohne diesen hätte Lia bis zu ihrem 21. Lebensjahr in dem Wohnheim bleiben können. Die Erzählung über den Auslandsaufenthalt ist wie selbstverständlich in den Ablauf eingebunden – dies kann dem Umstand geschuldet sein, dass Lia über das Forschungsvorhaben Bescheid wusste. Zeitgleich ist ihr freiwilliges soziales Jahr natürlicher Bestandteil ihres Lebenslaufes und zum Zeitpunkt des Interviews gerade erst abgeschlossen. Auf die Nachfrage, wann Lia anfang den Wunsch zu generieren, ins Ausland zu gehen und wie es im Endeffekt dazu kam, antwortet sie: „Also ich wollte das schon länger so, weil, ich mag einfach Reisen und andere Leute kennenlernen, andere Kulturen und so“ (ebd., Z. 675-676). Damit nennt sie häufige und bekannte Gründe für einen Auslandsaufenthalt. Weiter erzählt sie, sie wäre schon als kleines Kind mit ihrem leiblichen Vater viel gereist. Zum allerersten Mal wird dieser hier erwähnt, findet zunächst aber keine weiteren Erläuterungen. Außerdem hätte sie viele Reisen mit ihrer Pflegefamilie unternommen und wäre auch mit unterschiedlichsten Ferienfreizeiten im Ausland gewesen. Für sie bilden diese Reisen, die sich alle innerhalb Europas abspielen, bereits ein großes Repertoire an Auslandsmomenten: „[...] also habe ich schon viel gesehen vorher“ (ebd., Z. 699-700). Bereits derartige Auslandserfahrungen in Form von Urlaubsreisen und Gruppenreisen in der Kindheit wecken ihr Interesse bezüglich eines Auslandsaufenthaltes. Es entstehen Berührungspunkte, an die im späteren Verlauf angeknüpft werden kann. In der Oberstufe generiert sie dann den Wunsch, länger ins Ausland zu gehen. Hier besteht die Möglichkeit, dass gerade in der Oberstufe Auslandsprogramme beworben wurden. Fest steht, dass der Plan in der Oberstufe geschmiedet wird: „Und dann hab ich halt überlegt so Ausland und das hatte ich auch schon, in der Oberstufe zumindest, länger ja auch konkreter im Kopf [...]“ (ebd., Z. 703- 704). Deutlich wird in der diesem Satz vorangestellten Aussage auch Lias Studienziel: „Aber ähm, ich wollte halt längere Zeit mal Weg und ich hab das schon länger so als Wunsch gehabt. Und dann, ähm, nach dem Abi letztes Jahr war halt erstens so die Frage, so will ich überhaupt jetzt schon studieren, weil mit Corona, Coronasemester, gar keinen Bock“ (ebd., Z. 700-703). Die

Entscheidung, zu studieren, geschieht im zeitlichen Verlauf von Lias Biographie vor der Entscheidung, einen Auslandsaufenthalt zu absolvieren. Wieder ist es der Wunsch des leiblichen Vaters, welcher Lia gegenüber immer wieder äußert, dass sie ein Studium aufnehmen soll: „Und ähm, mein Vater wollte halt auch immer schon oder hat sich immer schon gewünscht, dass ich studiere und so. Und da hatte ich auch so ein bisschen das Gefühl, ich muss das irgendwie machen [...]“ (ebd., Z. 814-816). Es erscheint Lia so, dass ihre Zukunftsvorstellungen alle nur durch ein Studium zu erreichen sind (vgl. ebd., Z. 817-820). Lias Weg ist in ihren Augen vorgeformt. Von außen herrscht ein gewisser Druck, der ihr vorgibt zur Erreichung ihrer Ziele studieren zu müssen. Sie möchte dem Wunsch des Vaters gerecht werden, was aus der Sicht einer Care Leaverin gegebenenfalls stark prägnant sein kann, da dieser als ihr leiblicher Vater einen differenzierten Einfluss auf Lia haben könnte. Gleichzeitig ist ihr Bildungsweg von einer Aneinanderreihung von Gegebenheiten bestimmt, die sich unter anderem durch Ermangelung von Alternativen und verschiedener Perspektiven zusammensetzen. Lia weiß zum Zeitpunkt ihres Realschulabschlusses nicht, was sie darauf aufbauend machen möchte (vgl. ebd., Z. 818) und entscheidet sich dazu, Abitur zu absolvieren. Die Schullaufbahn ist ein sicherer Weg, ohne Ausstieg geht es immer weiter voran, solange eine Person in der Lage dazu ist, diese Laufbahn zu bestreiten. Für Lia ist es einfacher, das Abitur zu machen und den institutionell vorgegebenen Weg zu gehen, als sich in das unbekannte Milieu der Arbeits- und Ausbildungswelt zu begeben. Zugleich kollidiert ihr Realschulabschluss zeitlich mit der Auflösung ihrer Pflegefamilie – eine weitere Doppelbelastung. Das Abitur ist zudem eine Absicherung für Lias Zukunft und Studienwünsche. Sie entscheidet sich also für das Abitur und möchte danach ein Studium aufnehmen. Nach bestandenem Abitur will sie ins Ausland – diesen Wunsch entwickelt sie, wie bereits erwähnt, über Jahre hinweg und er wächst in ihr je näher sie der Oberstufe kommt und festigt ihn in den letzten Schuljahren. Wie kommt es letztendlich dazu, dass Lia ein freiwilliges soziales Jahr im Ausland absolviert? Während sie im Wohnheim lebt, bekommt sie eine sogenannte Bezugsbetreuerin gestellt, von der sie einen Flyer des Programmes „Careleaver Weltweit“ erhält (vgl. ebd., Z. 706f.). Diese Bezugsbetreuerin ist es dann auch, die sie dazu motiviert, zu einem der Vorstellungsseminare des Programmes zu gehen (vgl. ebd., Z. 707-708). Dadurch wird der ganze Vorgang angestoßen und für Lia zeigt sich zum aller ersten Mal die Möglichkeit der Realisierung ihres Vorhabens. Sie spricht diesbezüglich direkt eine Zugangsbarriere für sie an: „[...] aber das dann mal so [in die Tat umzusetzen], diese ganzen Programme, die sind so teuer [...]“ (ebd., Z. 704-705). „Careleaver-Weltweit“ ist dazu in der Lage, Lia sowohl die finanzielle als auch generelle Möglichkeit aufzuzeigen, einen Auslandsaufenthalt zu absolvieren. Vorher hat sie zwar lange den Wunsch und befand sich in einem Umfeld (Gymnasiale Oberstufe), in dem

Aufenthalte im Ausland Thema sind, allerdings war es ihr fern, dies wirklich realisieren zu können: „[...] weil ich dann auch das erste Mal die finanzielle Möglichkeit gesehen habe oder generell die Möglichkeit“ (ebd., Z. 710-712). Das zeitliche Zusammenspiel von „Careleaver Weltweit“, Corona und der damit verbundenen Unsicherheit, zu gegebenem Zeitpunkt das Studium zu starten, löst die endgültige Entscheidung für ein Auslandsjahr aus. Nur mit der Unterstützung von „Careleaver Weltweit“ und den dadurch plötzlich zur Verfügung stehenden Ressourcen fühlt sich Lia dazu in der Lage, die Zugangsbarrieren zu überwinden. Allerdings gibt es noch einen weiteren Grund für Lias freiwilliges soziales Jahr in Großbritannien: Sie möchte Abstand gewinnen zu Deutschland und ihrer Heimat, zu den Vorfällen, die sie zu einem ungewollten Auszug aus ihrer Pflegefamilie gezwungen haben (vgl. ebd., Z. 871- 881). Daher nutzt sie den Auslandsaufenthalt, um so weit weg von den bisherigen Geschehnissen zu sein, wie es geht. Das Jahr im Ausland wird umfunktioniert als eine Art der Verarbeitung und Umgewöhnung bzw. Gewöhnung an den Umstand, dass sie nicht mehr in die Pflegefamilie zurückgehen kann. Sie vermeidet so, verletzt zu werden, da sie ansonsten weiterhin den Wunsch gehegt hätte, zurückzukehren, nach Rat zu fragen und Aufmerksamkeit zu bekommen. Dies hätte die Pflegefamilie sowie die Einrichtung nicht mehr gewährleisten können (Lias spezifische Pflegefamilie wurde aufgelöst, das Kinderdorf gab es jedoch noch). Ihre Strategie ist es, ins Ausland zu gehen und dadurch gar nicht erst vor Ort zu sein. Sich also weit weg von der Pflegeeinrichtung aufzuhalten, die sie verlassen musste, aber eigentlich noch gar nicht verlassen wollte:

„Also ich habe das Auslandsjahr auch gemacht, um so ein bisschen Abstand zu kriegen von allem, weil auch dieser, dieser Wechsel, das wäre halt genauso gewesen wie ähm als ich hätte ich mit 18 aus der Pflege bei mir ausziehen wollen. Ich will eigentlich da noch gar nicht ausziehen, aber ich muss und das ist voll blöd und so. Und äh wenn ich jetzt das Jahr da geblieben wäre, hätte wahrscheinlich dann auch noch mal öfter das Gefühl gehabt, oh ich trete jetzt jemanden auf die Füße, weil ich weiß ich wohne da nicht mehr, aber ich möchte trotzdem noch so immer, ähm, irgendwie da sein und so und dass die Zeit für mich haben und das ist einfach, wenn man da nicht mehr wohnt und wenn die für andere Leute zuständig sind, dann ist das was anderes und deswegen habe ich halt auch gesagt, ich brauche ein bisschen Abstand. Und deswegen ist das Auslandsjahr ja auch eine gute Sache“ (ebd., Z. 871- 881).

Sie möchte niemandem zur Last fallen, hat Verständnis dafür, dass sie nicht mehr in der Obhut der Einrichtung steht und nimmt sich bewusst zurück. Es ist somit auch ein Prozess der Einsicht und Abgrenzung von vorherigen Lebensverhältnissen, die gezwungenermaßen nicht mehr aktuell für sie sind und auch nicht mehr zurückkommen werden. Lia hat aus ihrer besonderen Situation als Care Leaverin heraus noch einmal eine andere Motivation für einen langen Aufenthalt in der Ferne. Der Entscheidungsprozess für ein bestimmtes Land, einen Kontinent oder ein Projekt spielt sich anhand weniger Kriterien, jedoch interessenleitet ab. Lia möchte nach Afrika und dort mit Tieren arbeiten

(vgl. ebd., Z. 716-717). Wieso es gerade Afrika sein soll, lässt sich ausschließlich an ihrem offensichtlichen Interesse an Tieren festmachen. Sowohl von den Organisationen gestellte Zugangsbarrieren als auch die Corona- Bedingungen und schon vergebene Plätze bringen sie schließlich davon ab, in Afrika arbeiten zu können und zu wollen. Nach der schnellen Einsicht, dass Afrika nicht mehr in Frage kommt, recherchiert Lia weiter und stößt dabei auf jenes Programm im Norden Großbritanniens. Wieder ist es ihre Leidenschaft für Tiere, die sie dazu verleiten, sich für besagtes Programm zu bewerben. Diese gibt sie sogar als Hauptgrund für ihre Entscheidung an: „[...] eigentlich hauptsächlich auch wegen der Pferde, weil ich da halt auch Lust hatte, da irgendwas dann zu machen“ (ebd., Z. 727f.). Die Divergenz zwischen den Orten Afrika und Großbritannien unterstreicht die Zufallsperspektive, mit der Lia sich in den Aufenthalt begibt und dahingehend handelt. Erst im Rechercheprozess ergibt sich ein Bild von dem, was sie machen möchte.

Von September 2020 bis Juni 2021 lebt und arbeitet Lia in einer Pflegeeinrichtung für Menschen mit Behinderung im Norden Großbritanniens. Der gesamte Aufenthalt gestaltet sich anders, als sie es erwartet hätte. Lia fühlt sich ausgebeutet. Von Anfang an bahnt sich eine Entwicklung an, die auf überfordernde und negativ grenzüberschreitende Arbeitsbedingungen hinausläuft: „Es war die absolute Ausbeutung und es war, ähm, wir waren echt billige Arbeitskräfte und irgendwann haben wir auch so gemerkt, okay, wo ist unser Platz? Ganz unten“ (ebd., Z. 198-200). Lia hat die Wahrnehmung, dass sie gar nicht als Bildungssubjekt gesehen wird, sondern nur der Umsetzung der Zwecke der Einrichtung dient. Sie wird als Individuum nicht sichtbar und bekommt völlig unverhältnismäßige Aufgaben, die nicht auf sie und ihre Bedürfnisse zugeschnitten sind und den Rahmen sprengen. Ohne jegliche Vorkenntnisse und Vorbereitung besteht ihre Arbeit daraus, die Bewohnenden der Einrichtung intensiv zu pflegen:

„Und ja, also das war der erste Schock, als ich dann festgestellt haben oder als es dann hieß so ‚ja dusch mal diesen Mann.‘ und ich so ‚was jetzt? Wie ich soll den jetzt duschen?‘, ‚ja, mach mal. Du hast ja jetzt zwei Wochen zugeguckt, wie das geht, jetzt mach du mal.‘ Ich so ‚was? Ich will das eigentlich gar nicht machen.‘ Ich war echt überfordert so ein bisschen“ (ebd., Z. 210-214)

Weiter sagt sie:

„Weil äh, du kennst das wahrscheinlich auch mit Marketing und so. Man sucht natürlich nur die schönsten Bilder und mein Wunsch war, weil ich total der Pferdemensch bin, mit Pferden zu arbeiten, weil die hatten dann da einen Reit- Workshop, wo die auch so Reittherapie machen. Das fand ich halt voll interessant, weil ich das halt auch schon mal, ich glaube, kannte das auch schon ein bisschen so“ (ebd., Z. 219-223).

Lia wirft der Einrichtung eine gewisse Absichtlichkeit und bewusstes Täuschen vor. Nur die schönsten und interessantesten Bilder wurden auf der Website hochgeladen. Sie merkt eine

schlechte Kommunikation an: „Es wurde nicht kommuniziert und ich wusste das vorher gar nicht [...]“ (ebd., Z. 195). Lias Intention war ursprünglich, ihren Auslandsaufenthalt nach ihren freizeithlichen Interessen zu gestalten. Deshalb sucht sie sich explizit die Bilder aus, die diesen entsprechen. Gleichzeitig ist es die Suche nach Vertrautem im Fremden, da sie sich in dem Gebiet der Pferde auskennt. Die Wahl fällt also auf etwas, das ihrem Selbstkonzept entspricht – leider wird sie diesbezüglich auf ganzer Linie enttäuscht. Das gesamte Jahr unterliegt der Corona-Pandemie – Zusätzlich erkrankten Lia sowie weitere Kolleg*innen an einer Hautkrankheit, welche über Monate hinweg behandelt werden muss.

Rückblickend evaluiert Lia ihren Auslandsaufenthalt folgendermaßen: Zunächst gibt es den Aspekt des Abhärtens und stärker Werdens. Die Erfahrung ist eine für sie so intensive, zeitfressende und allumfassende, dass sie mit „Nerven aus Stahl“ aus dieser herausgeht (vgl. ebd., Z. 792f.). Für sie gibt es einige Outcomes, die mit einem Jahr im Ausland einhergehen: charakterliches Wachstum und Ausbau von Belastbarkeit durch Auseinandersetzung mit dem Unbekanntem und Neuem: „[...] aber ich glaube, dass ist so ein Standardding, wenn man im Ausland ist“ (ebd., Z. 790f.). Interessant ist, dass Lia in ihrem Leben schon überraschenden Wendungen ausgesetzt war und nun während ihres Jahres im Ausland wieder mit etwas konfrontiert wird, womit sie so nicht rechnet. Sie kann sich zum ersten Mal bewusst für eine Veränderung in ihrem Leben entscheiden und wird doch wieder von den äußeren Umständen unterworfen. Sie zieht jedoch für sich den Schluss, viel über sich selbst gelernt zu haben und aus der Erfahrung als ein Mensch herauszugehen, der mit vielseitigen Herausforderungen umgehen kann (vgl. ebd., Z. 788ff.). Vor allem betont sie, dass nicht nur für sich selbst gelernt wird, sondern auch für andere – sie denkt also für andere mit. Trotz all der negativen und belastenden Umstände wird ihr durch die Arbeit mit den Menschen vor Ort auch bewusst, dass sie sich sogar vorstellen könnte, wieder in einer Pflegeeinrichtung zu arbeiten. Ihr wird eine neue Perspektive eröffnet, die den sozialen und zwischenmenschlichen Beziehungen geschuldet ist, die Lia während ihres Aufenthaltes mit den Bewohner*innen eingeht. Eine weitere, sehr prägnante und entscheidende Evaluation gibt Lia schon früh in ihrer Erzählung ab:

„Jetzt mal so ein kleiner Themenwechsel: nach dem Jahr – ich habe mit Behinderten gearbeitet – und äh da habe ich das gemerkt, so wie, also da konnte ich das so nachvollziehen, wie das dann funktioniert, wenn so `n Systemwechsel ist, weil, in dem Fall, als ich ja früher da gewohnt habe, habe ich gemerkt, wie das ist und äh jetzt, wo ich mit Behinderten gearbeitet habe, waren die in dem Fall sozusagen wie ich als Kind da und ich konnte das so von außen nochmal sehr interessant betrachten“ (ebd., Z. 72-77)

Die im Ausland gemachten Erfahrungen dienen Lia als Vergleichshorizont zu ihrer eigenen Situation als Care Leaverin. Sie nimmt eine Außenperspektive ein, um ihre damalige Situation besser

verstehen zu können. Was ist eigentlich geschehen? Wieso ist es auf diese Weise abgelaufen? Sie wird dazu angeregt, über ihr eigenes Schicksal nachzudenken und zu reflektieren. Es kann eine besondere Herausforderung sein, wenn eine Care Leaverin ein freiwilliges soziales Jahr mit Systembezug macht, da sie daran anders biographisch anknüpfen können und selbst in einer systemischen Institution groß geworden sind. Es ist Lia im Nachhinein dadurch auch möglich, mit gewissen Prozessen und überraschenden Momenten ihrer Jugend abzuschließen oder ein weiteres Verständnis dafür zu entwickeln. Gleichzeitig erwirbt sie darauffolgend gewisses professionelles Wissen, mit dem sie aus einem neuen Blickwinkel in die Vergangenheit schauen und evaluieren kann.

Abschließend bleibt folgende Frage offen: Wieso studiert Lia, was sie studiert? Ihr Ursprungsziel ist es, Tiermedizin zu studieren. Dafür macht sie sogar ein themenspezifisches Praktikum, wahrscheinlich um sich zu vergewissern, ob dies auch wirklich das Richtige für sie ist (vgl. ebd., Z.821- . Im Endeffekt wird sie durch eine erneute Zugangsbeschränkung abgehalten: durch den Numerus Clausus, welcher in ihren Augen zu hoch und nicht zu erreichen ist. Anstatt sich dann aber für diese Option weiter zu qualifizieren, Wartesemester anzuhäufen o.ä., entscheidet sie sich für ihre zweite Wahl. Hier wird wieder deutlich, dass Lia sich den Gegebenheiten hingibt und in diesem Sinne keine stringenten Ziele hat in dem Sinne hat, für die sie wirklich kämpft. Vielleicht fehlt ihr aber auch die Kraft oder ihr Interesse ist nicht stark genug. Sie ist eventuell zufrieden mit dem, was kommt – zumal ihr auch das Schreiben Spaß macht und sie folglich etwas in Richtung Journalismus studiert, was ebenfalls ihren Interessen entspricht. Heute lebt sie in einer großen ostdeutschen Stadt.

5.2. Typologie

Die Fälle Mike und Lia stellen zwei ganz unterschiedliche Lebensgeschichten von jungen Care Leavern dar. Trotz objektiv ähnlicher Fremdunterbringungserfahrungen – beide müssen ihre leiblichen Familien früh verlassen, leben in Pflegefamilien und anschließend in betreuten Einrichtungen - bestreiten sie ihre Werdegänge mit verschiedenen Strategien, treffen auf differenzierte Weise Entscheidungen und messen ihren Auslandsaufenthalten eine jeweils andere Bedeutung zu. Auch die Darstellungs- und Reflexionsweisen unterscheiden sich. Im Folgenden werden die Forschungsfragen mittels beider Fallanalysen unter Hinzunahme ergänzender oder kontrastierender Belegstellen aus dem weiteren Datenmaterial¹⁶ dargestellt und anhand der

¹⁶ Aufgrund des beschränkten Umfangs konnten keine fünf vollständigen Fallanalysen durchgeführt werden. Das restliche Datenmaterial ist jedoch reichhaltig und sollte nicht unbeachtet bleiben. Es dient als anschauliche ergänzende Quelle zur Verdeutlichung sowie Kontrastierung innerhalb der Diskussion.

Fallanalysen zwei Typen von bildungsaufsteigenden Care Leavern illustriert. Dabei gehören die Interviewpartner*innen Mike, Sophie und Morten zu den Zielstrebigem, während sich Lia und Nancy zu den Treibenden zuordnen lassen. Es handelt sich um eine Typologie, die sich neu aus dem Datenmaterial ergab und im Sinne des sechsten Schrittes der Narrationsanalyse, der *Entwicklung eines theoretischen Modells*, entstand.

5.2.1. Die Zielstrebigem

Beginnend mit Mike lässt sich deutlich feststellen, dass er bei seinem Bildungsaufstieg eine strategische und planvolle Taktik verfolgt. Mike fügt sich in die erste der vier Formen des Übergangshandeln von Heinz und Evans (1994) ein. Demnach besitzt er klare berufliche Vorstellungen, die er gezielt mit einer akademischen Ausbildung verfolgt (vgl. Evans/Heinz 1994: 212; vgl. Heinz 2000: 180). Für Mike stellen sich die formale Bildung und die Institution Schule als eine große Ressource bei seiner Lebensbewältigung heraus. Nicht nur dient ihm diese, nach der Herausarbeitung von Johannson und Höjer (2013), zur Herstellung und zum Erleben von Normalität in einer Kindheit im Erziehungshilfe- System, sie lässt ihn zudem seine Kompetenzen spüren. Des Weiteren wirken die Lehrkräfte, die ihn vorantreiben, loben und ihm Möglichkeiten und Anregungen zu politischem Engagement eröffnen, als soziales Kapital (Bourdieu 1983). In seinem Werdegang sind resilienzfördernde Aspekte wie positive Schulerfahrungen und die Möglichkeit, anderen zu helfen oder etwas zu bewirken, gegeben. Durch den Eintritt in die Welt des politischen Engagements gelingt es ihm, sich immer mehr und mehr (inkorporiertes) kulturelles sowie soziales Kapital (vgl. Bourdieu 1983: 185ff.) anzueignen. Damit eröffnet er sich Wege, die laut Bourdieu außerhalb seiner eigentlichen Möglichkeiten lägen, da ihm dieses Kapital nicht durch die Familie mitgegeben wurde und somit die Voraussetzung zu dessen reibungsloser Aneignung nicht gegeben seien. Mit Sorokin (1927) kann jedoch argumentiert werden, dass die Mechanismen der sozialen Testung bei Mike greifen. Laut diesen würde die durch die soziale Herkunft einer Person vorgegebene Einordnung im sozialen Gefüge durch die Schule neu verhandelt werden (vgl. ebd.: 188). Außerdem hilft Mike bei seinem Bildungsaufstieg die Anhäufung von Referenzen durch beispielsweise außerschulische Aktivitäten. Er schafft es, durch Fleiß und Disziplin, sich ein Repertoire an Wissen anzueignen und sich in vielen unterschiedlichen Bereichen zu bilden. Diese Disziplin und Zielstrebigkeit sind seine individuellen Leistungen, die mitunter seine individuelle Begabung zeigen. Politische Ereignisse des historisch-gesellschaftlichen Rahmens, in dem er sich befindet (u.a. 2015 die Situation mit Geflüchteten, 2017 die Bundestagswahl), geben Mike Anlass dazu, sich intensiver in die bereits eingeschlagenen Richtungen zu stürzen. Der Eintritt in eine Partei

zieht weiteres soziales Kapital, die Vergrößerung seines Netzwerkes und Selbstwirksamkeitserfahrungen mit sich. Innerhalb dieser Partei steigt er auf und hält eine Vorstandsposition inne. Auffällig ist, dass er sich bei seinem Bildungsaufstieg immer weiter von seiner Vergangenheit entfernt und eine aufstiegstypische Distanzierung von seinem Herkunftsmilieu (vgl. El-Mafaalani 2012: 62) an den Tag legt, allerdings die Problematiken einer Careleaverschaft letztendlich aus der Position heraus bearbeiten will, die er sich über die Jahre aufgebaut hat. Mit der Brille der „Selbstsozialisation“ (Heinz 2000) kann geschlussfolgert werden, dass Mike die ungleich verteilten Optionen und Handlungsspielräume durch eine „aktive Nutzung von Gelegenheitsstrukturen¹⁷“ (vgl. ebd.: 167) und dem Ausbau von unterschiedlichen Ressourcen für sich ausgleicht. Seine in der Kindheit gemachten Erfahrungen halten ihn nicht auf, sondern bestärken ihn und geben ihm in der Gegenwart Anlass zum Handeln. Seine Resilienz zeigt sich in der Abgeklärtheit gegenüber seiner Vergangenheit und letztendlichen Zielstrebigkeit.

In Bezug auf die zweite Forschungsfrage nach Mikes Bildungsentscheidungen (Abitur und Studium) wirkt es auf den ersten Blick so, als hätte er eine rein rationale Entscheidung getroffen. Mike handelt dahingehend, indem er zum Beispiel bezüglich seiner Studienwahl unterschiedliche Optionen im Moment der Entscheidung abwägt und die augenscheinlich intelligenteste sowie gewinnbringendste auswählt. Eine nähere empirische Betrachtung der Bildungsentscheidung offenbart allerdings die Vielschichtigkeit seiner Überlegungen. Zunächst zeigt sich eine „komplexe zeitliche Gestalt“ (vgl. Dausien 2014: 52) seiner Bildungsentscheidung. Das Abitur wird schon in jungen Jahren beschlossen und mitunter durch das „Verstehen des Systems“ ausgelöst (vgl. Transkript Mike, Z. 137-138). Somit beginnt die Entscheidung mit dem Wissen über den höchstmöglichen Schulabschluss. Doch erst in dem Moment, in dem er von einer außenstehenden Person (einer Lehrkraft) bestätigt wird, beginnt der eigentliche Prozess des Entscheidens. Gleichzeitig wird deutlich, auf welche Weise Mike seine Bildungsentscheidungen rückblickend legitimiert und reflexiv mit Sinn füllt, weshalb sie weiterhin unabgeschlossen sind (vgl. Dausien 2014: 53). Der biographische sowie gesellschaftliche „Legitimationszwang“ (vgl. ebd.: 52) von Bildungsentscheidungen wird in seiner Erzählung erkennbar, denn Mikes trifft seine Studienwahl passend zu seiner schulischen und außerschulischen Laufbahn – er stellt sie wie eine logische Konsequenz aus drei Interessensbereichen dar, die sich wiederum aus dem sozialen Kontext ergeben, den er um sich herum aufgebaut hat. Er trifft seine Entscheidungen nicht allein, sie ergeben sich aus seinem Umfeld, aus dem Einholen von Meinungen und bauen sich über lange Zeit

¹⁷ Das Nutzen von „Gelegenheitsstrukturen“ meint hier das Erkennen von Wegen und Sprungbrettern, Chancen für die Zukunft und passenden Möglichkeiten innerhalb der gegebenen äußeren Umstände

auf. Seine „Selbstpräsentation“ (vgl. Dausien 2014: 53) ist dabei jedoch stets die eines autonomen Subjektes, welches eigene Entscheidungen trifft. In seinem Fall stellt sich die Bildungsentscheidung „Studium“ als eine Anschlussmöglichkeit dar. Sie ist der nächste Schritt in einer linearen Abfolge von Abschlüssen.

Mikes Auslandsaufenthalt spielt eine wesentliche Rolle bei der Verwirklichung seines Bildungsweges. Dieser wird funktionalisiert, soll bestimmte Ziele erfüllen und kann zudem als Teil der Bildungsentscheidung „Studium“ verstanden werden¹⁸. Nicht nur möchte Mike während seiner Zeit in Asien ein wichtiges Sprachenzertifikat erlangen, für ihn ist es auch bedeutend, sich selbst einer Herausforderung zu stellen. Im Kontrast zu seiner Kindheit im Erziehungshilfesystem wird deutlich, dass der Auslandsaufenthalt für Mike eine Möglichkeit zur Selbstbestimmung und -verwirklichung bietet, die losgelöst von gemachten Erfahrungen stattfinden kann. Trotz Beschäftigungsschwierigkeiten innerhalb der Organisation, in der er arbeitet, sammelt er wertvolle Erfahrungen und schafft alles, was er sich für den Aufenthalt vorgenommen hat. Dies ist dahingehend von Bedeutung, da eine wichtige gesellschaftliche Rahmenbedingung starken Einfluss auf die Länge und Gestaltung von Mikes Auslandsjahr hatte. Die Rede ist von der Corona- Pandemie, aufgrund derer er vier Monate früher als geplant wieder nach Deutschland reisen muss. In der autobiographischen Erzählung Mikes zeigt sich das Abbild dieser Rahmenbedingung. Sie ist Teil des Geschehens und Ausgangspunkt für den darauffolgenden Verlauf seiner Schilderungen. Ohne den frühzeitigen Abbruch hätte er die Vorbereitungen für sein Studium laut seiner Einschätzung kaum geschafft. Zudem gab ihm der gewonnene Zeitraum die Chance, gemachte Erfahrungen vor dem Beginnen eines neuen Abschnittes zu verarbeiten (vgl. ebd., Z. 107-120). Bezogen auf den Auslandsaufenthalt und Studienbeginn stellt sich die Corona-Pandemie in Mikes Fall als ein sowohl begrenzender als auch eröffnender Aspekt heraus. Interessant ist, dass das Programm „Careleaver-Weltweit“ von Mike als Hilfe zwar anerkannt und benannt wird, eine Realisierung des Auslandsaufenthaltes ohne das Programm jedoch nicht unmöglich gewesen wäre.

Insgesamt reflektiert Mike seine bisher gemachten Erfahrungen eher positiv. Eine Distanzierung von seinem Herkunftsmilieu (vgl. El-Mafaalani 2012: 62) wird jedoch in der gesamten Biographie durch eine rational-abgeklärte Erzählweise sowie durch das starke Aufstiegsbestreben deutlich. Würde er nur aufgrund seiner heutigen Lebensumstände beurteilt, könnte kaum eine direkte Verbindung zum Care Leaver- Dasein hergestellt werden. Dennoch zeigt sich, dass er in seinem

¹⁸ Zur Beantwortung der 3. Forschungsfrage wird jedoch nicht die Entscheidung des Absolvierens eines Auslandsaufenthaltes in den Blick genommen, sondern die Bedeutung des Auslandsaufenthaltes für den Werdegang im Kontext einer Careleaverschaft

Engagement und Studium weiterhin an seine Vergangenheit anknüpft. Mike konnte, sofern es aus der Rekonstruktion seiner Lebensgeschichte erkennbar ist, seine Kindheit in der Erziehungshilfe „hinter sich lassen“ („Moving on“, vgl. Stein 2012: 170). Sein schulisches Umfeld hat ihn seine Kompetenz spüren lassen. Er war in der Lage, sich unterschiedliche Kapitalarten (soziales, inkorporiertes kulturelles) anzueignen, seine Resilienz wurde gefördert und er ist begabt. Das historisch-gesellschaftliche Zeitfenster, in dem er lebt, trat in Wechselwirkung mit seinen Interessen und Zielen. Er nutze Gelegenheitsstrukturen und traf zeitlich komplexe Entscheidungen, die in seinen Lebenslauf als Abfolge passen.

Eine weitere Interviewpartnerin war Sophie. Sie ist zum Zeitpunkt des Interviews 23 Jahre alt und studiert an einer Fernuniversität, nachdem sie einen Auslandsaufenthalt in Afrika absolvierte. Auch Sophie konnte ihre Kindheit im Erziehungshilfesystem weitestgehend hinter sich lassen¹⁹, ist zielstrebig und resilient, wobei sich ihre Zielstrebigkeit auf das Verfolgen und Anstreben einer akademischen Laufbahn bezieht. Eine klare Berufsvorstellung hat sie nicht. Ihre Resilienz benennt sie selbst bei der Antwort auf die Frage, wie es dazu kam, dass sie ihren Weg bisher erfolgreich meistern konnte, indem sie sagt:

„Ich habe einfach Glück, dass ich irgendwie resilient und zielstrebig bin, also äh wenn ich mich meinen Geschwistern vergleiche, die halt keinen Schulabschluss haben oder auch mit allen anderen, mit denen ich in Wohngruppen gelebt habe, ich habe einfach Glück gehabt, so ein paar Eigenschaften bei der Geburt gezogen, die dann dazu geführt haben, dass ich eben Sachen doch hinbekomme“ (Transkript Sophie, Z. 274-278).

Erneut zeigt sich ein individueller Unterschied in Begabung und Leistung, über den laut Recker (1974) bestehende Ungleichheiten (hier: in Bildungswegen) erklärbar gemacht werden können (vgl. ebd.: 19). Mit vier Jahren kommt Sophie in eine Wohngruppe, mit fünf in eine Pflegefamilie, mit zehn erneut in eine Wohngruppe. Im Alter von 17 Jahren verlässt sie schlussendlich das Erziehungshilfesystem – ein Jahr vor ihrer Volljährigkeit. Auch sie benutzt die Schulzeit zum einen als einen Marker von Normalität während ihrer Erzählung, indem sie nach der Aufzählung ihrer vielen Fremdunterbringungs-Wechsel sagt: „[...] und ja, bin in die Schule gegangen, das übliche eben“ (ebd., Z. 21-22). Zum anderen ist ihre Schullaufbahn auch für sie eine Ressource, da sie gute Noten schreibt, es ihr gefällt und sie aufbaut, sich mit anderen Schüler*innen zu messen und zu

¹⁹ Dies soll nicht bedeuten, dass die Care Leaver ihre Vergangenheit vergessen haben oder nicht mehr mit negativen Gefühlen diesbezüglich konfrontiert sind. Darüber können keine Aussagen gemacht werden. Allerdings machen ihre autobiographischen Erzählungen und Werdegänge deutlich, dass resilienzfördernde Umstände gegeben waren, sie weitestgehend mit der Vergangenheit abschließen konnten, Stabilität erreicht haben, sie vorankommen und positive Outcomes zu verzeichnen sind.

vergleichen (vgl. ebd., Z. 53-56). Ihre Bildungsorientierung war schon immer eine hohe, auch wenn sie niemanden kennt, der studiert:

„Ehm, ich glaub schon als Kind tatsächlich. Also ich kannte zwar niemanden, der studiert hatte oder so, aber ich war ganz gut in der Schule, in der Grundschule schon, und hab mich immer gerne mit den anderen gemessen. Und fand das immer ganz gut wenn ich irgendwie mehr wusste als jemand anderes. Und dann war das irgendwie dann schon in der, in der zweiten oder dritten Klasse da wollte ich dann unbedingt aufs Deutsch-Französische Gymnasium [...] also das war eigentlich schon relativ früh klar, keine Ahnung, schon in der zweiten Klasse oder so, da wollte ich auf jeden Fall aufs Gymnasium, und, äh, ja, das war ... irgendwie hab ich mich nicht, ja... das war jetzt irgendwie nicht ne bewusste Entscheidung, sondern das war, warum auch immer, schon immer für mich klar“ (ebd., Z. 53-63).

Ihre Bildungsentscheidung zum Abitur ist zeitlich gestreckt und baut sich, so scheint es zunächst, intrinsisch in ihr auf, da es keine Vorbilder zur Orientierung gibt. Ihr Bildungsweg und die damit einhergehenden Entscheidungen werden jedoch nicht nur von ihr selbst getroffen. Zunächst hat ihre Pflegemutter einen starken Einfluss auf ihre Schulleistungen, da sie Sophie negativ verstärkend zu guten Noten drängt und sie bestraft, wenn diese ausbleiben:

„Und auch, ich glaube auch das war ein bisschen meine Pflegemutter, also ich halte nicht viel von ihr, aber wenn ich irgendwie eine zwei nach Hause gebracht hab, dann hat sie mit mir geschimpft und mich gefragt, warum es keine eins war. Pädagogisch sehr unwertvoll, so würde ich nicht mit meinem, mein Kind behandeln, aber ich glaube, dass das durchaus zumindest irgendwie so bis zum Realschulabschluss dazu geführt hat, dass ich irgendwie äh auf jeden Fall gute Noten haben wollte und dann nicht zufrieden war, wenn das eine zwei oder drei war so, ja. [...] Meine Pflegemama hat mich mit Sicherheit nicht gepusht so, die hat das Gegenteil von pushen gemacht. Es war die einzige positive Eigenschaft und das hat sie auch nicht mir zuliebe gemacht, sondern nur, dass sie nicht die als schlechte Pflegemutter da steht“ (ebd., Z. 278-298).

Somit entsteht für Sophie innerhalb der Fremdunterbringung ein enormer Leistungsdruck, welcher jedoch nicht aus Nächstenliebe (oder der Liebe einer leiblichen Mutter) geschah, sondern sich aus der Pflegesituation an sich und den daraus resultierenden Ansprüchen der pflegenden Person ergibt. Sophies Orientierung am höchsten Schulabschluss wird demnach u.a. durch Druck erzeugt, den sie auch nach Verlassen besagter Pflegefamilie mit sich trägt. Die Pflegemutter beeinflusst mit ihrem eigenen Hintergrund und ihrer individuellen Motivation Sophies Werdegang. Zunächst kann Sophie das Gymnasium aber nicht besuchen, da eine Bestimmung von außen gemacht wird: „In der Wohngruppe, die haben dann aber gesagt ‚Ne, lieber Realschule oder Gesamtschule‘ oder so“ (ebd., Z. 59-60). Sie sagt dazu weiter: „[...] ich hab sehr gute Noten in der Grundschule geschrieben und dann hat man trotzdem entschieden, dass ich nicht aufs Gymnasium gehe so, weil man will das Kind ja nicht überfordern“ (ebd., Z. 303-305). Begründet wird diese Entscheidung von Seiten der Pflegenden damit, dass sie das bereits problembehaftete Kind hätten schützen wollen (vgl. ebd., Z. 305-309). Zu diesem Umstand bieten sich mehrere Zugänge. Zum einen zeigt sich, dass Sophies Leistungen innerhalb des Erziehungshilfesystems unbeachtet bleiben und sie aufgrund ihres Status

als Pflegekind zu einem niedrigeren Bildungsweg animiert wird. Sie wird dazu angehalten, sich entsprechend ihrer sozialen Position zu bewegen und diese nicht zu verlassen. „Rational“ wäre es gewesen, anhand der sehr guten Schulleistungen zu entscheiden. Zum anderen wird erneut eine in Bildungsentscheidungen steckende Verwobenheit von betroffener Person und anderen Subjekten deutlich. Sophies Wille und Zielstrebigkeit sind jedoch stark und so besucht sie nach erfolgreich bestandenen Realschulabschluss die gymnasiale Oberstufe und erwirbt die Hochschulzugangsberechtigung. Ihr Bildungsweg wird nach ihrem Auslandsaufenthalt erneut von außen beeinflusst – durch einen „Modi der Entscheidungsfindung“ (vgl. Dausien 2014: 43) in Form einer Immatrikulationsfrist:

„Und, genau, dann waren die Einschreibefristen für die Uni auch schon um, oder die waren irgendwie grad drei, vier Woche, nachdem ich zurückgekommen bin, waren die dann rum. Und da hatte ich mich immer noch nicht wirklich entschieden, was ich mache. [...] Ehm, joar, dann hab ich mich einfach für ein Studium eingeschrieben, irgendwie an so ner Fernuni, Wirtschaftspsychologie, hab ich ja schon gesagt“ (Transkript Sophie, Z. 151-160)

Es ist diese Frist, die Sophies Entscheidung steuert und in eine Nicht-Entscheidung, einen Zufall, umwandelt. Nach Heinz und Evans (1994) lässt sich in Sophies Werdegang ein auch ein strategisches-Übergangshandeln identifizieren, welches ihre starke Zielstrebigkeit bezüglich des Bildungsaufstieges beinhaltet.

Ihren Auslandsaufenthalt startet Sophie als einzige der Interviewpartner*innen zunächst ohne die Unterstützung von „Careleaver-Weltweit“. Erst nach ein paar Monaten in Afrika erfährt sie von dem Programm und bewirbt sich. Somit startet sie zwar ohne deren Unterstützung ihr Vorhaben, hätte es aber gleichzeitig ohne die Hilfe aufgrund von äußeren Einflüssen nicht beenden können. Die Corona-Pandemie zwingt Sophie dazu, Monate vor geplanter Abreise nach Deutschland zurückzukehren. Dabei hilft ihr das Programm finanziell sehr, da sie nicht die Option gehabt hätte, nach ihrer Rückkehr bei ihren Eltern unterzukommen oder von ihnen Unterstützung einzufordern. „Careleaver- Weltweit“ unterstützt sie bei der Überbrückung und Lebensführung bis zum Studienbeginn. Rückblickend bewertet Sophie ihren Auslandsaufenthalt als eine schöne und positive Erfahrung, die ihre moralischen Werte und Vorstellungen gefestigt hat und ihr wertvolle Erinnerungen bescherte - doch es sei nicht mehr als das gewesen (vgl. ebd., Z. 185-195). Da sie schon immer aufstiegsorientiert gewesen ist, nimmt ihr Auslandsaufenthalt eine Lücken- und Füllfunktion ohne explizites Ziel auf ihrem Weg zum Studium ein. Die Tatsache, dass Sophie ihr Auslandsjahr ohne „Careleaver- Weltweit“ plante und bis zu einem bestimmten Zeitpunkt durchführte, unterstreicht ihre Resilienz. Insgesamt zeigt sich in Sophies biographischer Erzählung eine aufgeklärte und gleichzeitig abgeklärte Reflexionsweise. Sie stellt sich in vielen Situationen als

autonomes Subjekt dar, welches gewisse Fähigkeiten und Eigenschaften besitzt, leugnet jedoch nicht das vielseitige Vorhandensein von äußeren Einflüssen und dementsprechender Handlungssohnmacht, die sich aus der Fremdunderbringung ergeben. Diesen Einflüssen gibt sie sich teils stark hin, erkämpft sich aber auch ihren eigenen Raum und kommt schlussendlich an ihrem in der Kindheit gesteckten Ziel der höheren Bildung an.

Ein weiterer Interviewpartner lässt sich zu Zielstrebigkeit und Resilienz einordnen sowie in die „Moving on“ – Gruppe nach Stein (2012). Morten ist zum Zeitpunkt des Interviews 22 Jahre alt und hat eine differente Lebensgeschichte zu erzählen, da er mit 15 Jahren zusammen mit seinem älteren Bruder vor einem Krieg flüchten muss. Ohne seine Eltern und als Minderjähriger wird er in Deutschland im Erziehungshilfesystem aufgenommen und beginnt mit dem Eintritt in das deutsche Schulsystem sein Ziel der höheren Bildung. Nicht nur muss Morten sich in einem fremden Land bürokratischen Herausforderungen stellen, sondern er lernt zudem innerhalb kürzester Zeit die deutsche Sprache, absolviert das Abitur und studiert zum Zeitpunkt des Interviews Politik in einer Norddeutschen Großstadt. Vor diesem Hintergrund ist er nichtsdestotrotz ein Care Leaver, denn mit 18 muss er das Pflegesystem ohne Rückkehroption und familiären Halt verlassen. Morten orientiert sich in seinem Werdegang an der formalen Bildung und durchläuft die Schritte des Realschulabschlusses und des Abiturs mit der Motivation, immer weiterzukommen. Zudem eignet er sich außerhalb der Schule durch soziales und politisches Engagement vermehrt soziales und (inkorporiertes) kulturelles Kapital an (vgl. Transkript Morten, Z. 106-108; Z. 164-167; Z. 172-174), wodurch er beispielsweise auch eine Person kennenlernt, die entscheidend für sein späteres Auslandsvorhaben sein wird (vgl. ebd., Z. 106-110). Seinen Bildungsprozess schildert er wie folgt:

„Genau und dann bin ich umgezogen, ich hab meine zehnte Klasse geschafft. In der Zeit, als ich noch im Kinderheim war, habe ich mich noch für Politik entschieden äh unbedingt. //Ja// Weil ich äh sehr wichtig fand, dass ich eine Chance bekommen habe, ähm hier in Deutschland zur Schule gehen und, irgendwann auch studieren, auch wenn das sehr schwierig ist für die Care Leaver ähm habe ich mich entschieden äh dieser Weg äh zu gehen, damit ich das was ich erlebt habe, ähm also versuchen zu zu einer Verbesserung äh zu bringen, sodass die äh die hinteren, die jetzt hinter mir stehen, nicht dasselbe erleben müssen. //Ja, ja// Ähm, ob das äh Flüchtlingspolitik ist oder auch Krieg in [Land] zum Beispiel. //Ja// So. Genau und nach der zehnten Klasse äh dadurch, dass ich mich sozial engagiere, habe ich sofort mich für Abitur entschieden. Ich habe Fachabitur im sozialen Bereich gemacht“ (ebd., Z. 56-66)

Markant ist in diesem Zitat die Bemerkung Mortens, er habe in Deutschland eine neue Chance bekommen. Dies ist laut einiger Forschungen ein weiterer Faktor, der Resilienz fördern kann (vgl. Rutter/Giller/Hunter 1998 nach Stein 2012: 166f.; Newman/Blackburn 2002: 8f.). Gleichzeitig wird dadurch sein Interesse an einem höheren Bildungsweg gestärkt. Mortens Bildungsentscheidung ist außerdem durch seine Fluchterfahrungen motiviert und gleichzeitig legitimiert. Aus dem historisch-

gesellschaftlichen Kontext, in dem er aufwächst, ergibt sich ein Werdegang, welcher als reflexive Sinnkonstruktion aufgebaut wird sowie Bildungsentscheidungen, die ihm einen höheren Zweck dienen. Zielgerichtet hat Morten eine Aufgabe, die er verfolgt. Seine Bildungsentscheidung zum Politik-Studium kann passend in „[...] die narrative Konstruktion seiner Lebensgeschichte integriert werden [...]“ (Dausien 2014: 53) – schließt sich um seine Vergangenheit und eröffnet aufgrund gemachter Erfahrungen eine Zukunftsperspektive. Sein Übergangshandeln ist ein strategisches, mit klaren Zielen, die verfolgt werden. Bevor Morten sein Studium beginnt, absolviert er einen Freiwilligendienst auf einer Insel im Mittelmeer. Er möchte dabei mehrere explizite Ziele erreichen:

„[...] wie ich das erzählt habe, ich hatte Ziele gehabt, durch mein FSJ wollte ich erreichen. Ähm erstens war die englische Sprache lernen, was ich auch geschafft habe. [...] Das zweite Ziel gewesen, also mein zweites Ziel, dass ich anderen Menschen äh unterstützen //Mhm// äh also helfe [...] Und das Dritte war, dass ich bisschen Zeit für mich nehme und äh, in Ruhe komme, sage ich mal, mehr Zeit für mich haben kann und äh das das das ist auf jeden Fall gewesen sein“ (Transkript Morten, Z. 190-215).

Der Auslandsaufenthalt wird funktionalisiert und besitzt eine Zweckmäßigkeit. Es existiert eine Liste, die abgearbeitet werden soll. Dies läuft wie geplant, sodass hinter jedes seiner Ziele ein Haken gesetzt werden kann. Dabei zeigt sich eine starke biographische Verwobenheit des Vorhabens und der dazugehörigen Ziele. Zum einen ist es Morten aufgrund von Krieg und Flucht lange Zeit nicht möglich, in die Schule zu gehen und Englisch zu lernen. In Deutschland angekommen gilt seine ganze Aufmerksamkeit dann zunächst dem Lernen der deutschen Sprache (vgl. ebd., Z. 92-96). Zum anderen ist er motiviert, anderen Menschen in schwierigen Lebenslagen zu helfen, er möchte „[...] sich wohlfühlen, dass man in sein Leben etwas gemacht hat oder Gutes getan hat“ (ebd., Z. 101-102). Aufgrund seiner Geflüchtetenvergangenheit hat Morten ein starkes Bedürfnis danach, sich an sozialen Prozessen zu beteiligen und unterstützende Funktionen zu erfüllen. Durch seinen Auslandsaufenthalt sowie sein soziales Engagement bekommt er dann die Möglichkeit, anderen zu helfen. Dies ist ein weiterer resilienzfördernder Faktor. Mit dem dritten Ziel verfolgt Morten den Wunsch nach allen prägenden und herausfordernden Geschehnissen, die er bis dato erleben musste, zur Ruhe zu kommen. Er sagt „Und ähm, genau, und ich wollte auch ähm natürlich auch ein bisschen mehr Zeit für nehmen für mich, eine Pause von dem ganzen Druck, was ich in den letzten Jahren erlebt habe“ (ebd., Z. 97-99). Es ist also eine spezifische Motivation, die nach innen gerichtet ist – Morten möchte nicht „rauskommen“, um etwas Neues zu erleben, um sich Herausforderungen zu stellen – sondern er möchte Abstand gewinnen und sich auf sich selbst konzentrieren. „Careleaver-Weltweit“ ist für ihn dabei die einzige Möglichkeit, einen Auslandsaufenthalt zu absolvieren: „Die [Careleaver-Weltweit] haben das überhaupt äh erst ermöglicht, äh dorthin zu gehen und dort zu arbeiten“ (ebd., Z. 117-118). Aufgrund bürokratischer

Hürden ist es Morten unmöglich, finanzielle Hilfe zur Realisierung seines Auslandsvorhabens zu bekommen: „Ähm genau, also finanziell war das am wichtigsten, weil dadurch, dass man keine äh Quelle hat sich äh finanzieren zu lassen oder Unterstützung zu kriegen. Deshalb war die die einzige Möglichkeit äh gewesen“ (ebd., Z. 271-273). Hier offenbart sich stark der Charakter einer Gelegenheitsstruktur (oder auch: Ermöglichungsstruktur) des Programmes, eine Chance für Care Leaver, einen Auslandsaufenthalt zu absolvieren, die zu einem bestimmten Zeitpunkt vorhanden ist und vorher nicht da war. Dadurch, dass internationale Jugendarbeit ein aktuelles Thema ist, welches in den letzten Jahren vermehrt Zuwendung fand, existiert das Programm und kann deshalb diesen Care Leavern helfen. Vielleicht liegt es auch daran, dass in den letzten Jahren das Thema Care Leaver überhaupt erst präsenter wurde und einige Menschen erkannt haben, dass es Bedarf gibt.

Bei allen der zielstrebigem Interviewpartner*innen greifen unterschiedliche Mechanismen der sozialen Testung nach Sorokin (1927), die ihnen vertikale Mobilität möglich machen. Sie haben klare Vorstellungen von ihren Werdegängen oder sind sich im Klaren darüber, was sie können und erreichen wollen. Die Zielstrebigem erleben die Schule als Ressource, können resilienzfördernde Erfahrungen machen, zeigen eine gewisse Akzeptanz gegenüber ihrer Kindheit als Care Leaver, nutzen Gelegenheitsstrukturen und akkumulieren unterschiedliche Kapitalarten. Ihre Bildungsentscheidungen entsprechen nicht ihrer sozialen Herkunft, sondern sind komplexe Prozesse, die in ihrem Werdegang durch unterschiedliche Faktoren beeinflusst werden und das Potential von Resilienz und Unterstützung von außen aufzeigen.

5.2.2. Die Treibenden

Lia lässt sich in die zweite der von Heinz und Evans (1994) entwickelten vier Formen von Übergangshandeln einordnen – dem „Schritt-für-Schritt“-Übergangshandeln (vgl. ebd.: 212; vgl. Heinz 2000: 180). Sie schaut, wie Sophie, an jedem neuen Abschnitt, was passiert – zeigt dabei jedoch nicht die gleiche Zielstrebigkeit bezüglich der höheren Bildung. Sie besitzt eine eher diffusere Zukunftsvorstellung. Diese hat einen Wunschberuf inne, welcher allerdings nicht stringent verfolgt wird. Dies gilt auch für ihre schulische sowie akademische Laufbahn. Zum einen hat sie das Gefühl, dem Wunsch ihres Vaters folgen zu müssen, das Abitur zu absolvieren und zu studieren. Somit ist es nicht ihr eigenes Ziel (vgl. Transkript Lia, Z. 814-817). Zum anderen ist es, wie bereits erwähnt, ihre Strategie, bei jedem Übergang zu schauen, welcher nächste Schritt infrage kommen könnte (vgl. ebd., Z. 817-825). Sie erwirbt ohne Probleme die Hochschulzugangsberechtigung, schreibt gute Noten und eröffnet sich den Weg ins Studium. Die Schule stellt sich, soweit es der Rekonstruktion

ihrer Lebensgeschichte zu entnehmen ist, jedoch für sie nicht als ähnlich starke Ressource heraus wie bspw. Bei Mike. Durch einen langen Schulweg und einen prägenden Schulwechsel erlebt sie starken Stress, welcher zeitgleich von den durch die Fremdunterbringung entstehenden Belastungen überschattet wird (vgl. ebd., Z. 834-846). Dennoch schafft sie es, alle Hürden zu meistern, Abitur zu machen, einen Auslandsaufenthalt zu absolvieren sowie ein Studium zu beginnen und beweist Resilienz und Durchhaltevermögen. Gleichzeitig bietet ihr die Schullaufbahn Sicherheit in dem Moment, in dem sie noch nicht weiß, wie ihr Werdegang sich gestalten wird. Zwar dient ihr die Schule nicht als enorme Ressource, dennoch stellen gute Schulnoten positive Schulerfahrungen dar, die resilienzfördernd wirken können. Des Weiteren greift auch hier der Mechanismus der sozialen Testung „Schule“, der Lia ihre Bildungsmobilität ermöglicht sowie ihre Begabung aufzeigt.

Auch wenn Lia ihren Bildungsweg „Schritt-für-Schritt“ abarbeitet und es scheint, als stünde sie vor jedem Übergang vor einer Wahl, sind ihre Bildungsentscheidungen allesamt komplexer. Die bereits erwähnte Beeinflussung durch den Wunsch ihres leiblichen Vaters ist offenkundig und beginnt früh, wenn sie sagt „Und ähm, mein Vater wollte halt immer schon so oder hat sich immer schon gewünscht, dass ich studiere und so“ (ebd., Z. 814-815). Das „immer“ impliziert, dass dieser Wunsch sich über einen langen Zeitraum streckt und sich in Form einer zu erfüllenden Anforderung in ihr ausgebreitet hat. Lias Vater ist demnach mit seiner eigenen Motivation in Lias Bildungsentscheidung involviert. Dagegen stellt Lia diese Entscheidungen in ihrer Erzählung als eine Art von Nicht-Entscheidung dar, als Zufall, der aus der Ermangelung an Perspektiven entsteht und das kleinere Übel bildet. Ihre Selbstkonstruktion ist dabei die eines „Objektes institutioneller Prozeduren“ (vgl. Dausien 2014: 55) – sie lässt sich „treiben“ von institutionellen Anforderungen und Richtlinien. Ein weiterer Punkt, der in Lias Bildungsbiographie hervorsteht, zeigt die Formung von Entscheidungen durch Zugangsvoraussetzungen. Obwohl sie die Vorstellung hat, Tierärztin zu werden, und dafür auch ein Praktikum absolviert, ist es schlussendlich der Numerus Clausus des Studiengangs der Tiermedizin, der sie von der Aufnahme abhält. Anstatt zu versuchen, über Umwege, Wartesemester o.ä. doch noch Tiermedizin zu studieren, wählt sie einen anderen Studiengang (vgl. Transkript Lia, Z. 821-825). Von ihrem Vorhaben zu studieren, lässt sie sich schlussendlich aber nicht abbringen.

Lias freiwilliges soziales Jahr ist stark different zu denen der weiteren Interviewpartner*innen, da es gekennzeichnet ist von unvorhergesehenen Ereignissen, Überforderung, Ausbeutung, der Pandemie und Krankheit. Zunächst erfüllt sich Lia mit ihrem Auslandsaufenthalt einen Wunsch, den

sie schon früh in ihrem Leben entwickelt und in der Oberstufe ausbaut, für den sie jedoch keine Realisierungsmöglichkeit sieht, bis sie von dem Programm „Careleaver-Weltweit“ hört (vgl. ebd., Z. 700-712). Hier spielt ihre Bezugsbetreuerin eine wesentliche Rolle, denn diese ermutigt sie zum einen zur Bewerbung, zum anderen unterstützt sie Lia bei ihrer Rückkehr aus dem Ausland, obwohl dies nicht ihre Aufgabe gewesen wäre. Das Programm nimmt erneut die Funktion einer Gelegenheitsstruktur oder auch einer Ermöglichungsstruktur ein. Es ist aus der Biographie zu entnehmen, dass „Careleaver-Weltweit“ der Auslöser des Auslandsvorhabens ist und in Lias Fall nur das Programm in der Lage dazu zu sein scheint, ihr dahingehend eine Perspektive zu eröffnen. Welche Rolle nimmt der Auslandsaufenthalt in Lias Werdegang ein? In dem Jahr arbeitet Lia in einer Einrichtung mit starkem Systembezug, was dazu führt, dass sie die Erfahrungen ihrer Kindheit im Erziehungshilfesystem aus einer „professionellen“ Perspektive reflektieren kann. Sie knüpft an diese Arbeit mit ihren biographischen Erfahrungen an und versteht plötzlich viele Situationen, die ihr widerfahren – sie kann sich vorstellen, warum sie geschahen, und erschafft sich eine Vergleichsperspektive, die ihr zeitgleich die Möglichkeit gibt, in aus einer Gegenwartspektive mit Abstand und mehr thematischem Wissen auf ihre Kindheit und Jugend zu schauen (vgl. ebd., Z. 72-77). Zudem ist das freiwillige soziale Jahr auch für Lia eine Chance, Abstand von gemachten Erfahrungen zu gewinnen und sich an den Umstand zu gewöhnen, nicht mehr im Erziehungshilfesystem zu leben, sondern ein eigenständiges Leben zu führen. Des Weiteren kennzeichnet die Corona- Pandemie Lias Zeit im Ausland enorm. Der Verlauf des Jahres ist ein Abbild für die Arbeitsbedingungen von freiwillig Angestellten in jener Einrichtung mit Systembezug unter langem Lockdown. Doch Lia bricht nicht ab, sondern erzählt rückblickend, dass sie dabei Stärke und eventuelle Zukunftsaussichten gewonnen habe (vgl. ebd., Z. 788-793; Z. 802-804).

Insgesamt lässt sich feststellen, dass Lia ihre bis dato gesammelten Erfahrungen mit Abstand reflektiert, viele Situationen heute besser versteht, ihre Handlungssohnmacht in der Kindheit und Jugend ihr aber dennoch bewusst ist. Auch sie ist in ihrem Leben „weitergekommen“, konnte sich anhand formaler Bildung orientieren und in die höhere Bildung eintreten. Dabei wurde sie von privaten Ereignissen belastet, konnte aber trotzdem in der Schule Erfolg erfahren und sich teils mithilfe anderer Personen, Programmen und ihrer Resilienz vorantreiben.

Die fünfte Interviewpartnerin ist die 22-jährige Norddeutsche Nancy. Laut Definition ist Nancy keine Care Leaverin, da sie sich nie in stationärer Pflege (im Kinderheim oder in einer fremden Pflegefamilie) befand – sie besaß aber von ihrem zwölften bis zu ihrem 18. Lebensjahr einen Pflegestatus, da der Lebensgefährte ihrer Mutter nach deren Tod ihr Pflegevater wurde. Noch

heute lebt sie mit diesem zusammen. Da auch sie über das Programm „Careleaver-Weltweit“ akquiriert wurde, lässt sich schon hier eine erste Feststellung machen: das „Label“ des Pflegestatus eröffnet Nancy eine Möglichkeit auf einen geförderten Auslandsaufenthalt, obwohl sie einen differenten Lebenshintergrund als ihre Mitstipendiat*innen hat. Das Programm ist also einerseits exklusiv für Care Leaver, stellt diese Definition aber breit auf und versucht, so viele Jugendliche wie möglich zu erreichen. Nancys autobiographische Erzählung wird trotz des Fehlens einer definitiven Care Leaver-Vergangenheit in der Diskussion behandelt, da ihr Bildungsentscheidungsprozess beispielhaft für die „Wirksamkeit des Verworfenen“ (vgl. Dausien 2014: 52) angeführt werden kann. Zudem verdeutlicht ihr Entscheidungsprozess, wie die durch die soziale Position vorgeprägte Vorstellung einer Laufbahn und das Ausbrechen aus dieser. Zunächst lässt sich festhalten, dass Nancy sich wie Lia zur zweiten Form von Übergangshandeln (vgl. Heinz/Evans 1994: 212) zuordnet lässt. Sie geht Schritt für Schritt ihren Weg und durchläuft eine längere Phase der Orientierung (vgl. Transkript Nancy, z.B. Z. 632-641). Im Laufe des Interviews spricht sie immer wieder den Wunsch aus, im medizinischen Bereich arbeiten zu wollen (vgl. ebd., Z. 31; Z. 634; Z. 651). Ihr freiwilliges soziales Jahr absolviert sie in Afrika in einem Krankenhaus. Auf die Frage, wie es zu diesem Wunsch kam, antwortet Nancy:

„Ich glaube, bei mir war's eigentlich so von Kind auf, aber dann wollte ich's doch nicht mehr machen. Als Kind meinte ich das immer, dann meinte meine Mama damals ‚ne, das dauert alles zu lange, mach lieber Krankenschwester, das gibt eher Geld‘ Und so mein Papa war so ‚nee, wenn sie Dings machen will, dann soll sie das machen, das ist besser‘ und so und ich war so ‚ne ich will nicht machen, was ihr macht, was ihr mir sagt, ich mache das, was ich machen möchte‘ Habe dann aber doch erstmal irgendwie auf meine Mama gehört und dann ja, dann war ich einfach so, ich wusste erstmal gar nicht, was ich machen wollte“ (ebd., Z. 693-699).

Nancys Kindheitswunsch, Medizin zu studieren, wird durch ihre Mutter und deren Vorstellung gebremst, ein Studium würde zu lange dauern und sich demnach finanziell nicht lohnen. Eine Ausbildung hingegen würde viel früher zu einem eigenen Einkommen führen. Zwar möchte Nancy selbst entscheiden, lässt sich aber langfristig erst einmal von ihrer Mutter beeinflussen. Hier zeigt sich ein Denken, welches durch eine auf Erfahrungen beruhender Einschätzung objektiver Chancen bestimmt ist (vgl. Bourdieu 2006: 33). Das Vorhaben „Medizin studieren“ wird also zunächst beiseitegelegt. Weiter geht das Zitat von Nancy folgendermaßen:

„So habe ich auch bis zur zehnten gelebt und dann bis zur elften und dann kam ja Profilwahl und da habe ich ja das Bioprofil gewählt. Da hat's dann nochmal wieder angefangen. Deswegen hab ich das nochmal erwähnt davor. Aber das war, ich hab's nur gewählt, weil, ich habe mich dafür interessiert, aber ich dachte mir, Theater interessiert mich auch und ich war auch nicht so schlecht. Ich dachte mir, Theater und Geschichte interessieren mich, Geschichte interessiert mich auch sehr. Gehe ich eben lieber da hin und das hört sich einfacher an als Bio, Chemie und dann Geografie hatte ich noch nicht und das wär dann auch noch mal erhöht gewesen und ach,

hier lieber nicht, melde ich mich ab. Nehme ich einfach Theatergeschichte, ist ein bisschen einfacher. Ja und dann habe ich mit dem Lehrer gesprochen, weil ich den schon in Bio hatte und er wollte auch, dass ich komme, weil, er wollte eigentlich, also er wollte, dass ich komme, aber er wollte auch, dass das Profil stattfindet, weil wir waren eigentlich sehr wenige und ähm. Dann meinte er „ja, mach das und so, komm, wenn es dir nicht gefällt, kannst du auch noch gehen“ und so. Ich so „ich weiß es nicht“ und dann meint er „Ja, du musst auch überlegen, dass du nicht wegen deinen Freunden das und so wählen sollst und da hatte er mich schon so ein bisschen bekommen, weil eigentlich sind alle dahin gegangen und ich dachte ich bin ja dann da mit denen und dann dachte ich mir egal, weißt du was? Ich wähl Bio als erstes und Theater als zweites. Mal gucken, was passiert. Heißt ja nicht, dass ich auch Bio bekomme. Dann habe ich Bio bekommen und dann war ich in einem X Y Profil“ (ebd., Z. 701-719).

Dieser Absatz zeigt eine vielschichtige Bildungsentscheidung. Zum einen orientiert sich Nancy bei ihrer Profilwahl in der gymnasialen Oberstufe zwar an ihren Interessen, im selben Moment jedoch auch an der Option, die in ihren Augen leichter zu bestehen wäre. Die Wahl, bei der sie am ehesten die Chance für sich sieht, Erfolg zu haben und die zudem auch von ihren Freund*innen gewählt wurde. Dadurch hätte sie sich in einer vertrauten Umgebung wiedergefunden und wäre bereits sozial integriert gewesen. Der Ursprungswunsch, eine naturwissenschaftliche Richtung einzuschlagen, wurde bis zu jenem Zeitpunkt nicht weiter beachtet. Es ist eine Lehrkraft, die Nancy bestärkt, das naturwissenschaftliche Profil zu wählen und sich nicht durch ihr Umfeld beeinflussen zu lassen, wobei diese Lehrkraft teils auch aus eigenen Interessen, aus einer spezifischen Motivation heraus handelt und Nancy mit für sie logischen Argumenten „überredet“. Im naturwissenschaftlichen Profil angekommen erzählt sie weiter:

„Und ähm ja, dann habe ich gedacht, okay, Ökologie ist ganz okay, hm, aber Genetik hat mich, hat mich sehr interessiert, weil da war ich dann auch ganz gut eigentlich drin. Ich weiß nicht, da konnte ich mir auch Sachen richtig gut merken. Da war das dann mit dem Lernen auch sehr gut noch und so, aber dann, ja da hat mich das eigentlich sehr interessiert und da habe ich auch gemerkt OK die Richtung sollte es vielleicht doch werden“ (ebd., Z. 728-733).

Sobald sich bestätigt, dass Nancy in der Richtung ihres Ursprungswunsches gute Leistungen zeigt, wird das ehemals Verworfenene erneut als Option deutlich und wirkt somit in der Gegenwart und Zukunft weiter. Dausien (2014) spricht hier von bereits erwähnter „Wirksamkeit des Verworfenen“ (vgl. ebd.: 52). Diese würde sich in vielen anderen Biographien erkennen lassen und meint, dass „[...] auch die nicht realisierten Optionen, die ‚zur Wahl‘ standen (oder eben gerade nicht), eine biographische Wirksamkeit entfalten“ (ebd.: 52-53). Wie noch gezeigt werden soll, zieht sich das Verworfenene durch Nancys nächste Bildungsschritte. Außerdem verdeutlicht das Zitat, dass Nancy sich zu wenig zugetraut und nun erfährt/spürt, was sie leisten kann. In der zwölften Klasse vollzieht sich dann eine Wendung und Nancy stellt die gesamte Bildungsentscheidung aufgrund von schlechter werdenden Leistungen sowie in ihren Augen bestehende Ziel- und Sinnlosigkeit des eingeschlagenen Bildungsweges in Frage:

„Und dann glaube ich so in der zwölften war halt so ein Tiefpunkt, wo ich dann nicht mehr wusste, was ich machen soll und so. Da wusste ich auch nicht, wozu genau ich eigentlich Abi machen möchte, weil, ich weiß nicht, für mich war das so, ich weiß nicht, was ich mache und mache ein Abi. Eigentlich, man muss ja eigentlich mit einem Plan das machen, theoretisch. Du machst das Abi, weil du weißt, was du machen, damit machen willst. Und ich war dann so ja, äh, ich weiß nicht genau, was ich damit machen möchte, ja “ (Transkript Nancy, Z. 733-739).

Das Abitur wird hier gleichgesetzt mit einem vorgefertigtem Berufsweg, welcher durch den Schulabschluss realisiert werden soll. Nur wenn ein bestimmtes Berufsziel angestrebt wird, ist es für Nancy „sinnvoll“, ein Abitur zu absolvieren – ohne dieses Ziel ist ihre Bildungsentscheidung für sie nicht legitim, nicht greifbar. Fast wirkt es so, als würde sie denken, sie hätte es nicht verdient, Abitur zu machen bzw. es stünde ihr ohne einen „Plan“ und eine „Verwertung“ nicht zu. Sie kann zu das Geschehen „Abitur“ nur aufgrund der dadurch erlangten Bildung und in Zukunft eröffneten Möglichkeiten nicht für sich akzeptieren. Dies zeigt, dass Nancy innerhalb ihrer zu gegebenem Zeitpunkt sozialen Position denkt und sich selbst Grenzen setzt.

Schlussendlich schafft Nancy ihr Abitur, ist jedoch mit ihrer Abschlussnote unzufrieden und davon überzeugt, mit dieser nicht im Bereich der Medizin studieren zu können (vgl. ebd., Z. 774-777). Es sind ihre Freund*innen, die sie aufbauen und ihr Mut machen, dass immer ein Weg gefunden werden könne (vgl. ebd., 777-780). Daraufhin entschließt sich Nancy dazu, ein freiwilliges Soziales Jahr zu absolvieren, um sich zu orientieren, wofür sie sogar ein einmonatiges Praktikum macht (vgl. ebd., Z. 637- 639). Sie entscheidet sich, wie bereits erwähnt, für die Arbeit in einem Krankenhaus in Afrika und entdeckt erneut ihr immer wieder Verworfenes und doch konstant vorhandenes (sie macht auch ein Praktikum in dem Bereich) Vorhaben des Medizinstudiums (vgl. ebd., Z. 782-783). Ihr Auslandsaufenthalt spielt für sie also eine entscheidende Rolle in ihrem Werdegang und ihrer Entwicklung (vgl. ebd., Z. 1053-1060). Sie kann praktische Erfahrungen sammeln, Selbstwirksamkeit erfahren und bekommt entscheidende Bestätigung. Wieder in Deutschland angekommen, erschließt sie sich nun erfahrungsbasiert einen weiteren Weg zum Medizinstudium, indem sie eine Ausbildung zur Rettungssanitäterin (vgl. ebd., Z. 648-649) macht. Im Endeffekt verfolgt Nancy doch ein Ziel, von welchem sie zwar im Laufe ihres bisherigen Lebens immer wieder abgebracht wurde, auf vielfältige und engagierte Weise aber immer wieder zurückfindet und herkunftsbedingte Nachteile durch Erfahrung, Wissen und Bildung ausgleicht.

Die Care Leaver, die sich treiben lassen, erlangen ihren bisherigen Bildungserfolg durch ein „Schritt-für-Schritt“-Übergangshandeln. Ihre Bildungsentscheidungen sind lange Prozesse, die von außenstehenden Personen und durch ihre Position im sozialen Raum beeinflusst werden. Ähnlich wie bei den Zielstrebigen ist es mitunter ihre Begabung und ihre Resilienz, die

Mobilitätsbewegungen erlaubt. Allerdings verfolgen die Treibenden in ihren Werdegängen keinen exakten Vorstellungen, sondern sie greifen an unterschiedlichen Stellen verschiedene Gelegenheiten auf, die zu gegebenem Zeitpunkt in ihr Leben passen und ihren Weg formen.

In einem abschließenden Fazit wird im Folgenden zusammenfassend dargestellt, was alle Interviewpartner*innen auszeichnet.

6. Fazit

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, auf der Grundlage autobiographischer Erzählungen von bildungserfolgreichen Care Leavern herauszufinden, auf welche Art und Weise sie ihren Bildungsaufstieg bestritten und warum gerade sie den Aufstieg schaffen konnten. Abschließend wurden unter Zunahme bereits existierender Kategorien und Einteilungen grobe Typen identifiziert. Ein spezifisches Merkmal für Bildungserfolg stellte ein absolvierter Auslandsaufenthalt dar. Dies setzte eine nähere Betrachtung von Care Leavern, sozialer Mobilität und Bildungsentscheidungen sowie der Rolle eines absolvierten Auslandsaufenthaltes voraus. Soziale Mobilität bzw. Bildungsmobilität wurde demnach qualitativ als Prozess untersucht, welcher sich durch die im narrativen Interview entstehende Stegreiferzählung entfalten und mit der Narrationsanalyse aufgedeckt werden konnte. Letztere gibt sowohl Klarheit über den zeitlichen Ablauf einer Lebensgeschichte als auch über deren Darstellung aus einer Gegenwartsperspektive und somit über die von den Care Leavern gelebte soziale Wirklichkeit, wie sie in einer Biographie zum Ausdruck kommt. Aufgrund des qualitativen Charakters der Forschung wird kein Anspruch auf Repräsentativität erhoben. Es handelt sich bei den Erkenntnissen um inhaltliche Verallgemeinerungen (vgl. Dausien 2014: 56), die eventuell über den Einzelfall hinausgehende Aussagen und Schlussfolgerungen zulassen. Zudem beziehen sich die entworfenen Typologien auf ausschließlich fünf Fälle, weshalb es sich schlussendlich um Einzelfallanalysen handelt, die abschließend auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin untersucht wurden.

Die interviewten Care Leaver lassen sich grob in zielstrebige und sich treibenlassende Bildungsaufsteiger*innen einteilen. Die Zielstrebigsten haben klare berufliche Vorstellungen bzw. klare Vorstellungen bezüglich ihrer Zukunft, die sie mithilfe einer akademischen Ausbildung verfolgen. Sie haben es geschafft, sich weitestgehend von ihrer Kindheit und Jugend in Erziehungshilfesystem zu emanzipieren und Resilienz aufzubauen. Dies konnten sie u.a. durch positive Erfahrungen in der Schule, fördernde Beziehungen zu Erwachsenen oder auch durch die Chance, selbst eine unterstützende Funktion einzunehmen. Gerade die detaillierte Analyse der

Lebensgeschichte von Mike zeigt bspw., wie stark ihm die Schule als Ressource diene und einen Ausgangspunkt für weitere außerschulische Aktivitäten und Engagement darstellte. Die Anhäufung von unterschiedlichen Kapitalarten durch Eigeninitiative ist ein weiteres Merkmal der Zielstrebigen. Zudem geben gemachte Fremdunterbringungserfahrungen in der Gegenwart Anlass zu spezifischem Handeln und sind der Grund für etwaige Berufswünsche – ein Bestreben, für die Nachkommen bessere Bedingungen zu schaffen.

Unter den Treibenden lässt sich eine klare Schritt-für-Schritt-Strategie ausmachen, bei der vor jedem Bildungsabschnitt immer wieder neu evaluiert wird. Dies ist der größte Unterschied zwischen den beiden Typen, denn „die Treibenden“ weisen wie „die Zielstrebigen“ Resilienz auf. Die formale Bildung dient ihnen weniger als Ressource, als das private biographische Ereignisse sie beschäftigen oder Zweifel gehegt werden. Ihre Orientierung wird jedoch durch formale Bildung angegeben, bietet positive und fördernde Erfahrungen und Lehrkräfte sowie gute Schulnoten bestärken sie in ihrem Werdegang.

Die getroffenen Bildungsentscheidungen sind trotz Zielstrebigkeit oder häufiger Evaluation keine ausschließlich autonomen Wahlen, sondern lange und komplexe Prozesse, die durch andere Subjekte beeinflusst werden. Mitunter entstehen sie aus dem spezifischen Care Leaver-Kontext heraus und entfalten legitimatorische Wirkungen im Angesicht der durchlebten Vergangenheit. Private Ereignisse und unterschiedliche Modi der Entscheidungsfindung beeinflussen die Wege der Care Leaver. Die Rolle des absolvierten Auslandsaufenthaltes ist teilweise eine funktionelle, die dem Erreichen von Zielen dient. Gleichzeitig wird die Chance geboten, eigenständige Ideen zu verfolgen, und etwas zu tun, was nicht von außen auferlegt wurde. Dies scheint im Kontrast zu den Fremdunterbringungserfahrungen in der Kindheit, die alle ohne ihre Beeinflussung entstanden, bezüglich der Auslandserfahrungen ein enorm wichtiger Aspekt für die Care Leaver zu sein. Zudem bietet ihnen der Auslandsaufenthalt einen Raum, in dem sie ihren Lebensabschnitt im Erziehungshilfesystem verarbeiten und Abstand gewinnen können. Ihre Motivation ist teils nach innen gerichtet und zielt nicht nur auf eine Horizonterweiterung ab, sondern auch auf die Schließung eines Erfahrungsbereiches. Die Zeit im Ausland war für sie oft eine „schöne Zeit“, die sie sich selbst schaffen wollten, interessengetrieben auswählten und lang gehegte Wünsche verwirklichen wollten. Gerade Lias Erfahrungen zeigen, welche Wirkung eine Auslandserfahrung, an die biographisch angeknüpft wird, haben kann. Durch den Auslandsaufenthalt war Lia dazu in der Lage, ihre Vergangenheit im Erziehungshilfesystem besser zu verstehen. Ohne „Careleave Weltweit“ wäre ein Auslandsjahr für die meisten der Interviewpartner*innen nicht möglich

gewesen. Das Programm, die geleisteten Hilfestellungen und das auf Care Leaver zugeschnittenen Angebot bewirkten, eine entfernte Idee in die Tat umzusetzen. „Careleaver Weltweit“ setzt damit ein deutliches Zeichen. Spezielle Hilfestellungen werden angenommen und vor allem werden sie benötigt. Denn auch bildungsorientierten, -motivierten und resilienten Care Leavern begegnen immer wieder unüberwindbare Hürden, die durchgezielte Hilfeleistungen aufgelöst werden können. Allerdings braucht es diese Bildungsorientierung, um sich überhaupt in einem Umfeld zu befinden, welches die Idee eines Auslandsaufenthaltes aufkommen lässt und eine mögliche Option darstellt.

Was ist allen interviewten Care Leavern dieser Arbeit gemeinsam? Sie sind resilient, konnten ihre Kindheit im Erziehungshilfesystem auf differente Weise hinter sich lassen, nutzten formale Bildung und dadurch gegebene Gelegenheiten als Orientierung und entschieden sich schon früh in ihrem Leben für einen höheren Bildungsweg, sei es durch intrinsische Motivation oder eine gewisse Beeinflussung von außen. Mitunter wurden sie zwischendurch zwar von diesem Weg abgebracht, fanden aber immer wieder zurück und bekamen Hilfe von unterschiedlichen Menschen. Sie befanden sich während ihrer Kindheit zwar im Erziehungshilfesystem, jedoch innerhalb eines sozialen Umfeldes, welches zumindest nicht gänzlich bildungsfern gewesen sein kann, da sie alle durch unterschiedliche Anknüpfungspunkte früh die Idee eines höheren Bildungsweges entwickeln. Teilweise fühlten sie sich innerhalb der Fremdunterbringung sehr wohl. Es wurde durch die Interviews sehr deutlich, dass innerhalb der Gruppe der Care Leaver binnendifferenziert werden muss. Sie haben teilweise sehr unterschiedliche Startvoraussetzungen, die die Betroffenen in differenzierter Weise zugänglich für Bildung und das Erkennen und Greifen von Gelegenheitsstrukturen machen. Die Interviewpartner*innen der vorliegenden Forschung starteten aus verschiedenen Gründen bereits von einer für sie vorteilhafteren und bildungsnäheren Position. Von dieser aus waren sie in der Lage, kulturelles und soziales Kapital anzusammeln, sich sozial und politisch zu engagieren, das Abitur zu absolvieren und fanden Wege, um innerhalb des Bildungssystems Erfolg zu haben und aufzusteigen – ihre Careleaverschaft stellte sich als keine selbsterfüllende Prophezeiung heraus. Alle interviewten Care Leaver sind dazu auf unterschiedliche Art und Weise begabt und leistungsfähig - sie nutzten die vorliegenden Möglichkeiten zu ihrem Vorteil, waren gut in der Schule und widerstandsfähig, wurden teilweise unterstützt und nahmen diese Unterstützung an. Diese Erkenntnisse zeigen zum einen, dass innerhalb der Gruppe der Care Leaver die soziale Herkunft häufig eine Rolle spielt. Die Ergebnisse zeigen zum anderen allerdings auch, dass die interviewten Care Leaver nicht ausschließlich passive Akteur*innen gesellschaftlicher

Strukturen sind, in die sie hineingeboren worden. Ihre Bildungsentscheidungen und -wege befinden sich zwischen diesen beiden Enden.

Der Wunsch nach dem Absolvieren eines Auslandsaufenthaltes ist in diese Überlegungen eingebettet, denn er bildet eine Stufe hinauf dem Bildungserfolg. Die Interviewpartner*innen schafften es, die bestehenden Hürden für sozial benachteiligte junge Menschen zu überwinden, nicht zuletzt durch die Hilfe des Programms „Careleaver Weltweit“. Als Ausblick stellt sich die Frage, wie internationale Mobilität allen gewillten Care Leavern möglich gemacht werden kann? Wie kann die Idee einer positiv grenzüberschreitenden Erfahrung in die stark unterschiedlichen Werdegänge eingebracht werden? Und wie kann das Instrument der Mobilität für diese Jugendlichen nutzbar gemacht werden? Die Angebote der internationalen Jugendarbeit sind immer davon abhängig, wie die Jugendlichen sie erleben und wahrnehmen. Die Unterstützung durch „Careleaver Weltweit“ ist allen Interviewpartner*innen gemeinsam und ein Vorzeigebispiel dafür, dass individuelle Angebote auf stark positive Resonanz stoßen und etwas bewirken können. Denkbar wäre, Programme zu entwickeln, die noch spezifischer auch auf jene Care Leaver zugeschnitten sind, die in bildungsferneren Milieus aufwachsen und andere Bedürfnisse mitbringen. Die Frage wird aufgeworfen, wie es geschafft werden kann, auch bei weniger bildungserfolgreichen Care Leavern den Eindruck zu vermitteln, dass Auslandsaufenthalte für sie von Vorteil sein können und sie in ihrem Werdegang eventuell positiv beeinflussen? Es geht um eine individuelle Verschränkung von biographischen Konstruktionen und Angeboten, um alle Care Leaver erreichen zu können. Es bleibt die Aufgabe zukünftiger Forschungen, diese Fragen in den Fokus zu nehmen. Das Themenfeld zu Care Leavern ist noch lange nicht erschöpft und bietet eine Vielzahl an Anknüpfungsmöglichkeiten.

7. Literatur- und Quellenverzeichnis

- ABT, Heike: *An den Jugendlichen liegt es nicht. Ergebnisse der Interviewbefragung von jungen Menschen zu Gründen ihrer Nicht-Teilnahme am internationalen Jugendaustausch*, in: BECKER, Helle/ THIMMEL, Andreas (Hrsg.): *Die Zugangsstudie zum internationalen Jugendaustausch. Zugänge und Barrieren*, Frankfurt am Main, Wochenschau Verlag, 2019, S. 68-99
- ARNETT, Jeffrey Jensen: *Emerging Adulthood. The Winding Road from the LateTeens through the Twenties*, Oxford University Press, 2006 (2004).
- ATTAR-Schwartz, Shalhevet: *School functioning of children in residential care. The contributions of multilevel correlates*, in: *Child Abuse & Neglect*, Nr. 33, 2009, S.429-440.
- BECKER, Helle: *Die Zugangsstudie. Ergebnisse des Forschungsprojektes*, Broschüre, Forschung und Praxis im Dialog – Internationale Jugendarbeit (FPD), transfer e.V., 2019.
- BECKER, Helle/ THIMMEL, Andreas: *Die Zugangsstudie zum internationalen Jugendaustausch. Zugänge und Barrieren*, Frankfurt am Main, Wochenschau Verlag, 2019.
- BECKER, Helle/ THIMMEL, Andreas: *Die Zugangsstudie. Einordnung in den Forschungskontext*, in: dersl.: *Die Zugangsstudie zum internationalen Jugendaustausch. Zugänge und Barrieren*, Frankfurt am Main, Wochenschau Verlag, 2019, S. 14-30.
- BERGER, Peter A.: *Soziale Mobilität*, in: SCHÄFER, Bernhard/ ZAPF, Wolfgang (Hrsg.): *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands*, Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften, 2. Auflage, 2001.
- BOURDIEU, Pierre: *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Taschenbuchverlag, 1982 (1979).
- BOURDIEU, Pierre: *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital* in: KRECKEL, Reinhard (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit*, Göttingen, 1983, S. 183-198.
- BOURDIEU, Pierre: *Die Biographische Illusion*, in: *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebenslaufforschung*, Jg. 32, H.1, 2019 (1990), S. 41-47.

- BOURDIEU, Pierre: *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*, in: STEINRÜCKE, Margareta (Hrsg.): *Schriften zu Politik und Kultur 4*, Hamburg, VSA-Verlag, Band 4, 2006 (1966).
- BERRIDGE, David: *Education young people in care. What have we learned?* In: *Children and Youth Services Review*, Nr. 34, 2012, S. 1171–1175.
- BETTMER, Franz: *Soziale Ungleichheit in Exklusion - Theoretische und empirische Bezüge im Kontext von Schule und Jugendhilfe*, in: BETTMER, Franz/ MAYKUS, Stephan/ PRÜß, Franz/ RICHTER, André (Hrsg.): *Ganztagsschule als Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung*, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007, S. 187-212
- BORGSTEDT, Silke: *Warum nicht? Wer macht mit und wer (noch) nicht? Ergebnisse der Repräsentativbefragung*, in: BECKER, Helle/ THIMMEL, Andreas (Hrsg.): *Die Zugangsstudie zum internationalen Jugendaustausch. Zugänge und Barrieren*, Frankfurt am Main, Wochenschau Verlag, 2019, S. 31-67.
- BURZAN, Nicole: *Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in die zentralen Theorien*, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 4. Auflage, 2011 (2004).
- CHETATA, Yasmine: *Entwicklungs- und Orientierungspotentiale des Europäischen Freiwilligendienstes*, in: IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland/ Forscher-Praktiker-Dialog Internationale Jugendarbeit/ transfer e.V. (Hrsg.): *Internationale Jugendarbeit wirkt. Forschungsergebnisse im Überblick*, Bonn, Köln, 2. Auflage, 2013, S. 157-174.
- CHANG, Celine/ THOMAS, Arno/ VAN ADELBERG, Daniela: *Internationale Workcamps und ihre Wirkungen auf die Teilnehmer*, in: IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland/ Forscher-Praktiker-Dialog Internationale Jugendarbeit/ transfer e.V. (Hrsg.): *Internationale Jugendarbeit wirkt. Forschungsergebnisse im Überblick*, Bonn, Köln, 2. Auflage, 2013, S. 108-115:
- COURTNEY, Mark E./ HOOK, Jennifer L./ LEE, JoAnn S.: *Distinct Subgroups of Former Foster Youth during Young Adulthood: Implications for Policy and Practice*, in: *Child Care in Practice*, Jg. 18, H.4, 2012, S. 409-418.

- DAUSIEN, Bettina: *Biografieforschung: Theoretische und methodologische Konzepte für eine re-konstruktive Geschlechterforschung*, in: BECKER, Ruth/ KORTENDIEK, Beate (Hrsg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*, Wiesbaden, 3. Auflage, 2010, S. 362-375.
- DAUSIEN, Bettina: „Bildungsentscheidungen“ im Kontext biografischer Erfahrungen und Erwartungen. *Theoretische und empirische Argumente*, in: ECARIUS, Jutta/ MIETHE, Ingrid/ TERVOOREN, Anja (Hrsg.): *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung*, Berlin und Toronto, Verlag Barbara Budrich, 2014, S. 39-61.
- Das Achte Buch Sozialgesetzbuch – Kinder und Jugendhilfe – in der Fassung der Bekanntmachung vom 11. September 2012 (BGBl. I S. 2022), das zuletzt durch Artikel 32 des Gesetzes vom 5. Oktober 2021 (BGBl. I S. 4607) geändert worden ist.
- DIERCKX, Heike/ MIETHE, Ingrid: *Was ist eine Bildungsentscheidung? Theoretisch und empirische Betrachtungen aus einer biografischen Perspektive*, in: ECARIUS, Jutta/ MIETHE, Ingrid/ TERVOOREN, Anja (Hrsg.): *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf: Perspektiven qualitativer Forschung*, Berlin und Toronto, Verlag Barbara Budrich, 2014, S. 19-38.
- DOLL, Alexandra: *Was bedeutet es, Care Leaver zu sein? Ein Resümee über die Zeit in der Jugendhilfe und danach*, in: *Sozial Extra. Durchblick Care Leaver*, Jg. 10, H.9, 2013, S. 50-52.
- DREBER, Marie-Luise/ MÜLLER, Werner: *Vorwort*, in: IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland/ Forscher-Praktiker-Dialog Internationale Jugendarbeit/ transfer e.V. (Hrsg.): *Internationale Jugendarbeit wirkt. Forschungsergebnisse im Überblick*, Bonn und Köln, 2. Auflage, 2013, S. 8-9.
- ECARIUS, Jutta/ MIETHE, Ingrid/ TERVOOREN, Anja: „Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Dis/Kontinuitäten, Paradoxien und soziale Ungleichheit“. *Eine Einführung*, in: dersl.: *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung*, Berlin und Toronto, Verlag Barbara Budrich, 2014, S. 9-18.
- EL-MAFAANALI, Adalin: *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitusformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2012.
- ERZBERGER, Christian/ HERZ, Andreas/ KOCH, Josef/ LIPS, Anna/ VAN SANSTEN, Eric/ SCHRÖER, Wolfgang/SECKINGER, Mike: *Sozialstatistische Grundlage sozialer Teilhabe von Care*

*Leaver*innen in Deutschland. Datenreport auf Basis der Erziehungshilfeforschung und repräsentativer Paneluntersuchungen*, Hildesheim, Universitätsverlag Hildesheim, 2019.

FISCHER-ROSENTHAL, Wolfram/ ROSENTHAL, Gabriele: *Warum Biografieanalyse und wie man sie macht*, in: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, Jg. 17, H.4, 1997, S.406-427

FISCHER, Wolfgang/ KOHLI, Martin: *Biografieforschung*, in: VOGES, Wolfgang (Hrsg.): *Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung*, Leske und Budrich, Band 1, 1987, S. 24-49.

GILLIGAN, Robbie: *Resilience, Transitions, and Youth Leaving Care*, in: MANN-FEDER, Varda/ GOYETTE, Martin (Hrsg.): *Leaving Care and the Transition to Adulthood: International Contributions to Theory, Research, and Practice*, Oxford, 2019, S. 51-68.

GROINING, Maria/ HAGLEITNER, Wolfgang/ MARAN, Thomas/ STING, Stephan: *Bildung als Perspektive für Care Leaver? Bildungschancen und Bildungswege junger Erwachsener mit Kinder- und Jugendhilfeeinfahrung*, Berlin und Toronto, Verlag Barbara Budrich, 2019.

GOFFMAN, Erving: *Stigma: über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 13. Auflage, 1998 (1963).

GOYETTE, Martin: *Social Networks and Social Support in the Transition to Adulthood: A Reflection on Social Integration Processes*, in: MANN-FEDER, Varda/ GOYETTE, Martin (Hrsg.): *Leaving Care and the Transition to Adulthood: International Contributions to Theory, Research, and Practice*, Oxford, 2019, S. 31-50.

HAHN, Alois: *Konstruktionen des Selbst, der Welt und der Geschichte. Aufsätze zur Kultursoziologie*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 2010.

HEINZ, Walter R.: *Selbstsozialisation im Lebenslauf. Umriss einer Theorie biographischen Handelns*, in: HOERNING, Erika M. (Hrsg.): *Biographische Sozialisation*, Stuttgart, Lucius&Lucius, 2000, S. 165-186.

HEINZ, Walter R./ EVANS, Karen: *Becoming Adult in England and Germany*, London, Anglo-German Foundation, 1994.

HEISER, Patrick: *Meilensteine der qualitativen Sozialforschung. Eine Einführung entlang klassischer Studien*, Wiesbaden, VS Springer, 2018.

- HERMANN, Harry: *Die Auswertung narrativer Interviews: ein Beispiel für qualitative Verfahren*, in: HOFFMEYER-ZLOTNIK, Jürgen H.P (Hrsg.): *Analyse verbaler Daten. Über den Umgang mit qualitativen Daten*, Opladen, Westdeutscher Verlag, 1992, S. 110-141, <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-25681>
- HOERNING, Erica M.: *Biographische Sozialisation. Theoretische und forschungspraktische Verankerung. Eine Einleitung zu den Beiträgen*, in: dersl. (Hrsg.): *Biographische Sozialisation*, Stuttgart, Lucius&Lucius, 2000, S. 1-20.
- HÖJER, Ingrid/ JOHANNSSON, Helena: *School as an opportunity and resilience factor for young people placed in care*, in: *European Journal of Social Work*, Jg. 16, H.1, 2012, S. 22-36.
- HRADIL, Stefan: *Soziale Ungleichheit in Deutschland*, Opladen, Leske + Budrich, 8. Auflage, 2001.
- ILG, Wolfgang: *Internationale Begegnungen im Kontext der Jugendarbeit. Empirische Ergebnisse aus einem unterschätzten Feld non-formaler Bildung*, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, Jg. 68, H.3, 2016, S. 312-326.
- KIEREK, Alina/ DECKER, Moritz: *Wie man die „Austauschfernen“ erreicht*, in: *Sozial Extra*, H.1, Jg. 44, 2020, S. 75-78.
- KLEEMANN, Frank/ KRÄHNKE, Uwe/ MATUSCHEK, Ingo: *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens*, Wiesbaden, VS Springer, 2. Auflage, 2013 [2009].
- KLEINING, Gerhard: *Soziale Mobilität*, in: WULF, Christoph (Hrsg.): *Wörterbuch der Erziehung*, München, Piper, 1989, S. 529-534.
- KONIETZKA, Dirk: *Soziale Mobilität und soziale Ungleichheit*, in: BAUER, Ulrich/ BITTLINGMAYER, Uwe H./ SCHERR, Albert (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2012, S. 813-828.
- KÖNGETER, Stefan/ SCHRÖER, Wolfgang/ ZELLER, Maren: *Statuspassage „Leaving Care“: Biografische Herausforderungen nach der Heimerziehung*, in: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, H.3, 2012, S. 261-276.
- KÖNGETER, Stefan/ ZELLER, Maren: *Übergänge in der Kinder- und Jugendhilfe*, in: SCHRÖER, Wolfgang/ STAUBER, Barbara/ WALTHER, Andreas/ BÖHNISCH, Lothar/ LENZ, Karl (Hrsg.): *Handbuch Übergänge*, Weinheim und Basel, Beltz Juventa, 2013, S. 568-588.

- KÖTTING, Michaela: *Biografische Analysen von Übergängen im Lebenslauf*, in: SCHRÖER, Wolfgang/ STAUBER, Barbara/ WALTHER, Andreas/ BÖHNISCH, Lothar/ LENZ, Karl (Hrsg.): *Handbuch Übergänge*, Beltz Juventa, Weinheim und Basel, 2013, S. 991-1010.
- KRACKE, Nancy/ BUCK, Daniel/ MIDDELDORF, Elke: *Beteiligung an Hochschulbildung. Chancen(un)gleichheit in Deutschland*, Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung HmbH (DZHW), DZHW-Brief, Nr. 03, 2019.
- KRECKEL, Reinhard: *Soziale Ungleichheit*, in: OTTO, Hans-Uwe/ THIERSCH, Hans (Hrsg.): *Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik*, Neuwied, Hermann Luchterhand Verlag, 2001, S. 1729-1735.
- LANGE, Joachim: *Jugendmobilität als europäische Strategie. Wer und was bewegt Jugendliche?*, Hildesheim und Rehburg-Loccum, Loccumer Protokolle 66, 2018.
- LEE, Chris/ BERRICK, Jill Duerr: *Experiences of youth who transition to adulthood out of care: Developing a theoretical framework*, in: *Children and Youth Services Review*, H. 46, 2014, S. 78-84.
- LIEBSCH, Katharina: *Konstruktivismus und Biographieforschung*, in: LUTZ, Helma/ SCHIEBEL Martina/ TUIDER, Elisabeth (Hrsg.): *Handbuch Biographieforschung*, Wiesbaden, VS Springer, 2018, S. 37-48.
- LUTZ, Helma/ SCHIEBEL, Martina/ TUIDER, Elisabeth: *Einleitung: Ein Handbuch der Biographieforschung*, in: LUTZ, Helma/ SCHIEBEL Martina/ TUIDER, Elisabeth (Hrsg.): *Handbuch Biographieforschung*, Wiesbaden, VS Springer, 2018, S. 1-10.
- NADDAF, Zijad: *Zugänge und Barrieren in der Internationalen Jugendarbeit –differenztheoretische Überlegungen*, in: BECKER, Helle/ THIMMEL, Andreas (Hrsg.): *Die Zugangsstudie zum internationalen Jugendaustausch. Zugänge und Barrieren*, Frankfurt am Main, Wochenschau Verlag, 2019, S. 146-176.
- MANGOLD, Katharina/ STRAHL, Benjamin/ EHLKE, Carolin: *Careleavers – ausstationären Hilfen zur Erziehung in die Selbstständigkeit. Herausforderungen an Praxis und Forschung*, in: *Sozial Extra. Durchblick Heimerziehung*, Jg.8, H.7, 2012, S. 41-45.
- MANGOLD, Katharina/ REIN, Angela: *Formale Bildung als Ressource für Care Leaver in Übergängen ins Erwachsensein?*, in: *Forum Erziehungshilfen*, Jg. 20, H.3, 2014, S. 141-146.

- MANGOLD, Katharina: „*Bildungserfolgreiche Jugendliche in stationären Hilfen zur Erziehung? – Das gibt’s doch gar nicht!*“, in: *Sozialmagazin. Die Zeitschrift für Soziale Arbeit*, Beltz Juventa, Jg. 39, H. 11-12, 2014, S. 48-55.
- MANGOLD, Katharina/ SCHRÖER, Wolfgang: *Ambivalente Bildung: prekäre Bewältigungslagen in der Lebenslage Student_in das Beispiel „Studierende mit Erziehungshilfeefahrung“*, in: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/ Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, H.4, Jg. 9, 2014, S. 435-449.
- MANGOLD, Katharina: *Studieren nach stationärer Jugendhilfe. Herausforderungen von Care Leavern im Übergang an Hochschulen*, in: *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung*, Jg. 25, H.1, 2016, S. 115-130.
- MANN-FEDER, Varda R.: *Introduction*, in: MANN-FEDER, Varda/ GOYETTE, Martin (Hrsg.): *Leaving Care and the Transition to Adulthood: International Contributions to Theory, Research, and Practice*, Oxford, 2019, S. 1-6.
- MATTHES, Lisa-Maria: *Das gelingende Leben. Die soziale Benachteiligung der Care Leaver am Übergang von der stationären Jugendhilfe in die Selbstständigkeit*, in: PLUNGER, Sybille/ RAHNFIELD, Claudia/ ROSCH, Ekkehard (Hrsg.): *Soziale Innovationen. Erkenntnisse aus der Praxis für die Handlungstheorie der Sozialen Arbeit*, Wiesbaden, VS Springer, 2021, S. 71-88.
- MÜLLER, Werner/ PLANTZ, Christina/ ZEUTSCHEL, Ulrich: *Der Forscher-Praktiker- Dialog Internationale Jugendarbeit. Eine Chronik der Jahre 1988-2011*, in: IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland/ Forscher- Praktiker-Dialog Internationale Jugendarbeit/ transfer e.V. (Hrsg.): *Internationale Jugendarbeit wirkt. Forschungsergebnisse im Überblick*, Bonn, Köln, 2. Auflage, 2013, S. 20-33.
- MÜLLER, Werner: *Die Zugangsstudie im Kontext der Entwicklung Internationaler Jugendarbeit*, in: BECKER, Helle/ THIMMEL, Andreas (Hrsg.): *Die Zugangsstudie zum internationalen Jugendaustausch. Zugänge und Barrieren*, Frankfurt am Main, Wochenschau Verlag, 2019, S. 9-13.
- NAGY, Andrea: *Vom Heim in die Selbstständigkeit. Perspektiven jugendlicher Care-Leaver auf den Übergang*, Bozen-Bolzano University Press, 2021.

- NEWMAN, Tony/ BLACKBURN, Sarah: *Transitions in the Lives of Children and Young People: Resilience Factors*, in: *Interchange*. Edinburgh: Scottish Executive, Nr. 78, 2002.
- NOLDA, Sigrid/ KADE, Jochen: *Zwischen Entscheidung und Ereignis. Okkasionelle Bildungsbiographien im Kontext des Lebenslaufs*, in: ECARIUS, Jutta/ MIETHE, Ingrid/ TERVOOREN, Anja (Hrsg.): *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung*, Berlin und Toronto, Verlag Barbara Budrich, 2014, S. 227-246.
- ROSENTHAL, Gabriele: *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*, Weinheim, München, Juventa-Verlag, 3. Auflage, 2011 (2005).
- ROSENTHAL, Gabriele: *Biographieforschung*, in: BAUR, Nina/ BLASIUS, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2. Auflage, 2019, S. 585-598.
- RECKER, Helga: *Mobilität in der „offenen“ Gesellschaft: zur theoretischen Orientierung der vertikalen sozialen Mobilitätsforschung*, Köln, 1974.
- REES, Paul: *The mental health, emotional literacy, cognitive ability, literacy attainment and „resilience“ of „looked after children“: A multidimensional, multiple-rater population based study*, in: *British Journal of Clinical Psychology*, Jg. 52, H.2, 2013 (2012), S. 183-198.
- REIßIG, Birgit: *Das Ende der „Normalbiografie“*, in: *DJI Impulse. Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts*, H.4, 2013, S. 4-6.
- SCHRÖER, Wolfgang: *Jugend und Mobilität in Europa. Ein einführendes Essay*, in: LANGE, Joachim (Hrsg.): *Jugendmobilität als europäische Strategie. Wer und was bewegt Jugendliche?*, Hildesheim und Rehburg-Loccum, Loccumer Protokolle 66, 2018, S. 7-18.
- SCHÜTZE, Fritz: *Biographieforschung und narratives Interview*, in: *Neue Praxis*, Jg. 13, H.3, 1983, S. 283-293.
- SCHÜTZE, Fritz: *Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens*, in: KOHLI, Martin/ Robert, G. (Hrsg.): *Biographie und Soziale Wirklichkeit: neue Beiträge und Forschungsperspektiven*, Stuttgart, Metzler, 1984, S. 78-117.
- SCHÜTZE, Fritz: *Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie*, in: KRÜGER, Heinz-Hermann/ MAROTZKI, Winfried (Hrsg.): *Handbuch*

erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2. Auflage, 2006 (1999), S 205-238.

SIEVERS, Britta/ THOMAS, Severine/ ZELLER, Maren: *Jugendhilfe - und dann? Zur Gestaltung de Übergänge junger Erwachsener aus stationären Erziehungshilfen*, Frankfurt am Main, IGfH-Eigenverlag, 2. Auflage, 2016.

SOROKIN, Pitrim Alexandrovich: *Social Mobility*, London, Early sociology of class, Band 3, 1998 (1927).

SOREMSKI, Regina: *Kontinuität im Wandel – Transformative und reproduktive Aspekte von Bildungsentscheidungen im Prozess des Bildungsaufstiegs*, in: ECARIUS, Jutta/ MIETHE, Ingrid/ TERVOOREN, Anja (Hrsg.): *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung*, Berlin und Toronto, Verlag Barbara Budrich, 2014, S. 247-262.

STEIN, Mike: *Resilience and Young People Leaving Care*, in: *Child Care in Practice*, Jg. 14, H.1, 2008, S. 35-44.

STEIN, Mike/ MORRIS, Marian: *Increasing the number of care leavers in 'settled, safe accommodation'*, in: Centre for Excellence and Outcomes in Children and Youth People's Service (C4EO) (Hrsg.): *Vulnerable Children. Knowledge Review*, Nr. 3, 2010.

STEIN, Mike: *Young People Leaving Care. Supporting Pathways to Adulthood*, London, Jessica Kingsley Publisher, 2012.

STEIN, Mike: *Supporting young people from care to adulthood: International practice*, in: *Child&Family Social Work*, Jg. 24, 2019, S. 400-405.

STEIN, Mike/WARD, Harriet: *Editorial: Transitions from care to adulthood – Persistent issues across time and place*, in: *Child&Family Social Work*, H.26, 2020, S. 215-221.

STEUERWALD, Christian: *Soziale Mobilität*, in: BOECKH, Jürgen/ HUSTER, Ernst- Ulrich/ MOGGE-GROTJAHN, Hildegaard (Hrsg.): *Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung*, Wiesbaden, VS Springer, 3. Auflage, 2018 (2008), S. 203-222.

STRAHL, Benjamin: *Heimerziehung als Chance? Erfolgreiche Schulverläufe im Kontext von stationären Erziehungshilfen*, Weinheim, Beltz Juventa, 2019.

STRAHL, Benjamin/RAFAELI, Tehila: *Turning Point Process to Higher Education among Care Leavers*, in: *Social Work & Society*, Jg. 12, H.1, 2014.

- SULIMANI-AIDEN, Yafit: *Future Expectations as a Source of Resilience among Young People Leaving Care*, in: *The British Journal of Social Work*, Jg. 47, H.4, 2017, S.1111-1127.
- THIMMEL, Andreas: *Zugangsstudie zur Internationalen Jugendarbeit. Zusammenfassung der Ergebnisse und Schlussfolgerungen*, in: BECKER, Helle/ THIMMEL, Andreas (Hrsg.): *Die Zugangsstudie zum internationalen Jugendaustausch. Zugänge und Barrieren*, Frankfurt am Main, Wochenschau Verlag, 2019, S. 177-193.
- THOMAS, Alexander/ CHANG, Celine/ ABT, Heike: *Erlebnisse, die verändern. Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2007.
- THOMAS, Alexander: *Internationaler Jugendaustausch – ein Erfahrungs- und Handlungsfeld für Eliten?*, in: IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (Hrsg.): *Forum Jugendarbeit*, Bonn, 2010, S. 18-27.
- THOMAS, Alexander: *Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen auf die Persönlichkeitsentwicklung*, in: IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland/ Forscher-Praktiker-Dialog Internationale Jugendarbeit/ transfer e.V. (Hrsg.): *Internationale Jugendarbeit wirkt. Forschungsergebnisse im Überblick*, Bonn, Köln, 2. Auflage, 2013, S. 90-107.
- TWEDDLE, Anna: *Youth leaving care: How do they fare?*, in: *New Directions For Youth Development*, Nr. 113, 2007, S. 15-31.
- WADE, Jim: *The Ties that Bind: Support from Birth Families and Substitute Families for Young People Leaving Care*, in: *British Journal of Social Work*, 2008, S. 39-54.
- WISSER, Ulrike: *Mobilität soll Chancengleichheit in Europa fördern. Der sozialintegrative Beitrag von Auslandsaufenthalten für junge benachteiligte Mensch*, in: IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (Hrsg.): *Forum Jugendarbeit*, Bonn, 2010, S. 42-53.
- WOHLRAB-SAHR, Monika/ PRYZBORSKI, Aglaja: *Qualitative Sozialforschung: ein Arbeitsbuch*, München, Oldenbourg Verlag, 4. Auflage, 2014.

Internetquellen:

Pressemitteilung Nr. N 069 vom 2. Dezember 2021,
https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2021/12/PD21_N069_12.html
(zuletzt geprüft am 29.07.2022).

Pressemitteilung Nr. N 019 vom 8. April 2022,
https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2022/04/PD22_N019_12.html
(zuletzt geprüft am 29.07.2022).

ROGER, Morgan: *After Care: Young people's views on leaving care. Reported by the Children's Rights Director for England,* 2012,
<https://dera.ioe.ac.uk/13959/1/REPORT%20After%20Care%202012.pdf> (zuletzt geprüft am 29.07.2022).

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit bestätige ich, Anna Hemann, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen der Arbeit, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken (dazu zählen auch Internetquellen) entnommen sind, wurden unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Diese Arbeit ist in gleicher oder ähnlicher Form noch bei keiner anderen Prüfungsbehörde eingereicht worden. Die gedruckte und die elektronische Version stimmen exakt überein.

Leipzig, den 02.03.2022



Anna Hemann



„Forschung und Praxis im Dialog“ (FPD)

ist ein bundesweit agierendes Netzwerk, das seit 1989 den interdisziplinären und trägerübergreifenden Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis im Handlungsfeld der Internationalen Jugendarbeit und auch des Kinder- und Jugendreisens unterstützt.

Das Netzwerk wird von transfer e.V. koordiniert.

Fact Sheets informieren über Projekte, Forschung(-sergebnisse) und innovative Konzepte, die relevant für die Weiterentwicklung Internationaler Jugendarbeit und das Kinder- und Jugendreisen sind.



transfer e.V.
Buchheimer Straße 64
51063 Köln
Tel +49 221 959219-0
Fax +49 221 959219-3
www.transfer-ev.de
fpd@transfer-ev.de