

ONLINE FALLARCHIV SCHULPÄDAGOGIK

www.fallarchiv.uni-kassel.de

AutorIn: Ulrike Deppe

Interner Titel: Peerbeziehungen in Biographien von schulischen Absteigern

Methodische Ausrichtung: Dokumentarische Methode

Quelle: Deppe, U. (2010). 6. Die Bedeutung von Peerbeziehungen in Biografien von schulischen Absteigern. In: Krüger, H.-H.; Köhler, S.-M. & Zschach, M. (Hrsg.). Teenies und ihre Peers. Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit (S. 131-146), Opladen: Budrich.



Mit freundlicher Genehmigung des Budrich Verlages.

<http://www.budrich-verlag.de>

Falldarstellung mit interpretierenden Abschnitten

(...) Anliegen dieses Beitrags ist es demzufolge, vier im Folgenden vorgestellte Schülerbiografien dahingehend zu untersuchen, wie der Schulformwechsel auf eine niedriger qualifizierende Schulform verarbeitet wurde und welche Rolle Peers und insbesondere Freunde dabei spielten. (...)

In diesem Abschnitt werden die vier ausgewerteten Fälle mit ihrer Schulbiografie und der Entwicklung ihrer Freundschaften über den Abstieg hinweg kurz vorgestellt,[1] um sie anschließend zu kontrastieren und erste Hypothesen zu den biografischen Auswirkungen schulischer Auf- und Abstiege auf die Peerbeziehungen zu entwickeln.

Tobias Müller - „und da war ich froh wo ich widder heeme war (2) weil da och viele Idioten druff sind“ [2]

Tobias Müller war zum Zeitpunkt des zweiten Interviews 14 Jahre alt und lebte mit seinen Eltern, seinem Onkel und seiner pflegebedürftigen Großmutter in einem Mehrfamilienhaus in einem Dorf unweit einer Großstadt. Laut Aussagen der Eltern verfügt Tobias' Vater über das Abitur und ist gelernter Schlosser (wahrscheinlich aber eher über einen POS-Abschluss). Seine Mutter verfügt über einen POS-Abschluss, [3] jedoch ist über eine Ausbildung der Mutter nichts bekannt. Nach der „Wende“ waren die Eltern lange arbeitslos. Zuvor aber arbeitete der Vater als Kraftfahrer und die Mutter als Reinigungskraft. Inzwischen ist Tobias' Vater als Taxifahrer selbstständig, seine Mutter ist wieder in eine Anstellung gekommen.

Daneben hat Tobias eine etwa sechs Jahre ältere Schwester, die ebenfalls im Haus lebt.

Tobias besuchte in der ersten Welle die Sekundarschule in einem Nachbarort, nach der sechsten Klasse musste er auf eine Förderschule in einer relativ weit entfernten Gemeinde wechseln. Während er in seinem ersten Interview keine Aussagen zum Themenbereich Schule macht, stellt sich in der zweiten Welle das Thema als wichtig dar. Insgesamt lassen sich die Schulerfahrungen von Tobias bis zur Klasse 7 als Negativspirale charakterisieren, die ihren Ausdruck in Tadeln und schlechten Zensuren (Durchschnittsnote 5) in seiner Sekundarschulzeit fanden: *„hatt ich ähm och schlechte Zensuren, und viele Tadels jekricht, [...] und wo ich denn jehört habe dass ich äh d- dass ich die Klasse nich schaffe, (.) und dass ich uff ne andre Schule jehe habe ich dann alles nachjelassen. weil ich da keene Lust mehr hatte“* (I: Tobias ' 2007/08, 170-175). So ist er bereits nach der zweiten Klasse einmal sitzen geblieben. Der Unterricht und das Lehrerverhalten an Grund- und Sekundarschule wurden von Tobias rückblickend auch als demütigend und ungerecht beschrieben: *„da ham de Lehrer och immer jestichelt, denn dürft ich immer draußen stehn, (.) und alles, (.) hab ich immer den meisten Ärger jekricht“* (I: Tobias 2007/08, 175-177). Dagegen ist für Tobias der Wechsel auf die Förderschule sowohl hinsichtlich seines Leistungserfolgs als auch des Lehrerverhaltens überwiegend positiv besetzt. Neben seiner Orientierung an sozialer Integration in einer Gemeinschaft findet sich auch schulische Leistungsbereitschaft: *„wo ich jefracht habe immer (.) äh (.) na dass es dass es mir nochmal erklären sollen, da ham se immer jesacht nee. //schnieft// und in der andren Schule da ähm sach ich immer könn se mir das nochmal erklären, und denn machen se das immer“* (I: Tobias 2007/08, 183-187). Allerdings ging der Schulabstieg auch mit Erfahrungen von Demütigung in der ehemaligen Schule und Anfangsschwierigkeiten mit den Peers in der aktuellen Schule einher (s. Zitat im Titel). Der zeitliche Aufwand durch den langen Anfahrtsweg mit dem Bus führt bei Tobias zum einen zu häufigerem Schulabsentismus und zum anderen auch zu wenig Freundschaftskontakten mit Gleichaltrigen aus seiner aktuellen Schule nach Schulschluss.

Tobias' Freundschaften lassen sich im dörflichen Kontext verorten und sind über beide Erhebungszeitpunkte relativ konstant geblieben. So verfügt er seit der Grundschule über zwei engere Freunde, die mit ihm auf die Sekundarschule gewechselt sind und mit denen er in der siebten Klasse noch befreundet war. Während jedoch im ersten Interview die Geschichte seiner Freundschaften eher von Misserfolgen und Missgeschicken geprägt ist, beschreibt er sich in der zweiten Erhebungswelle als gut in die dörfliche Peergemeinschaft integriert. So ging es in der ersten Erhebungsphase nur um die Quantität der Freundschaften, er konstruierte ein Ideal einer großen Peergemeinschaft, welches sich aber nicht realisieren ließ. Seine Interaktionen mit den Peers und mit engeren Freunden waren geprägt von physischer Gewalt. Für Tobias' aktuelle Orientierungen ist sein Einstieg in die jugendkulturelle Welt eines Jugendklubs und einer von Jugendlichen unterhaltenen privaten Mopedwerkstatt zentral, mit dem sich sein Ideal an Integration und großer Peergemeinschaft erfüllt: *„wir ham jetzt so 'ne Werkstatt, wo mer och Mopeds bauen und so [...] und da fahrn wa och manchmal da treffen wa uns und feiern och Party manchma“* (I: Tobias 2007/08, 34-37). Dort erfährt er als Person und mit seinen Fähigkeiten Anerkennung und Wertschätzung.

Zusammenfassend lässt sich in Bezug auf die Frage, inwiefern sich der Schulabstieg auf die Freundschaftsbeziehungen auswirkt, feststellen, dass es zu keinen nennenswerten Veränderungen kam, da Tobias' Freundschaften nicht nur in dem gemeinsamen Schulbesuch, sondern auch in gemeinsamen Aktivitäten im dörflichen

Kontext ihre Basis hatten. Gerade aber in seinem letzten Interview betont er die Kontinuität seiner Freundschaften und die Anerkennung durch die Peergemeinschaft, sodass von einer gestiegenen Relevanz der Freundschaften ausgegangen werden kann. Während er noch keine Freunde in der Förderschule gefunden hat, bietet ihm seine dörfliche Peergemeinschaft verlässliche Kontakte. Zudem ist auch von einer Relevanz der Peers (neben der Familie) für seine Abschlusswünsche auszugehen, da er einen Hauptschulabschluss anstrebt und sich nicht mit einem Förderschulabschluss abgefunden hat. Allerdings bieten die Freunde daneben kein weiteres konkretes schulisches Unterstützungspotenzial.

Anna Blume — „aso musst ich de Klasse [4]wechseln und naja Anette irjendwie die hat dann mich nur vernachlässicht“ [5]

Anna Blume, der zweite Längsschnittfall, lebte zu beiden Erhebungszeitpunkten zusammen mit ihren Eltern, ihrem Onkel mit geistiger Behinderung und ihrer Urgroßmutter in einem Haus in einem kleinen Dorf. [6] Ihre Schulbiografie war bereits seit der Grundschule von Misserfolgen geprägt. Zwar erklärte Anna, sich in der Schule verbessern zu müssen, dies blieb aber auch weiterhin auf der Ebene der Absichtserklärungen stehen (vgl. Krüger/ Deppe/Köhler in diesem Buch). Für Anna war die Schule kein Lernort, sondern ein Ort, der von Ungerechtigkeiten durch Lehrende geprägt war. Die Schule stellte jedoch auch einen zentralen Ort der Peerkommunikation und Raum für Freundschaftsbeziehungen dar (vgl. Hoffmann 2008, S. 160).

Während Annas Freundeskreis in der ersten Welle noch aus Mädchen bestand, die aus verwandtschaftlichen, freundschaftlichen und nachbarschaftlichen Kontexten ihrer Familie stammten und mit dem sie auch den schulischen Alltag verbrachte, ist es in der zweiten Welle zu einem deutlichen Bruch gekommen (vgl. Krüger/Deppe/Köhler in diesem Buch), der unmittelbar mit dem Schulformwechsel zusammenzuhängen scheint: *„ja weil ich musste weil ich wegn Anette irjndwie warn mir meine Freunde wichtjer gewesn als meine Schule [...] und da bin ich halt ziemlich doll abjesackt dass ich in de Haupt jekomm bin [...] aso musst ich de Klasse wechseln und naja Anette irjendwie die hat dann mich nur vernachlässicht“ (I: Anna 2007/08, 217-224)*. Auch die anderen Freundinnen blieben Anna über den Schulformwechsel nicht treu. Annas aktuelle Freundschaftssituation ist zudem durch das einschränkende Verhalten der Eltern bezüglich ihres Aktionsradius so geprägt, dass sie sich die Freundschaften nicht mehr aussuchen kann und nun mit zwei Mädchen Freundschaft geschlossen hat, die in der ersten Welle noch zu der von ihr stigmatisierten Nachbarsfamilie gezählt wurden (vgl. Krüger/Deppe/Köhler in diesem Buch). Vom schulischen Leistungsstatus liegen die beiden Freundinnen noch niedriger als Anna. Während die jüngere Schwester noch die Grundschule besucht, geht die ältere und mit Anna etwa gleichalte Schwester auf eine Förderschule. Interessanterweise haben sich Annas Orientierungen in Bezug auf Peerbeziehungen kaum verändert. Sie orientiert sich immer noch an einem Ideal eines großen Freundeskreises zuungunsten intensiverer Einzelfreundschaften und zählt sehr schnell Peers aus ihrem sozialen Umfeld zu ihren Freunden, z.B. die neuen Klassenkameraden *„naja aso mit den aso in da B wo ich jetzt bin [...] joa da war ich halt nich so doll in Verbindung jewesn bis ich halt (.) dorthin kam und ja aso wurdn das dann langsam meine bestn Freunde jetzt“ (I: Anna 2007/08, 405- 408)*. Anna verschafft sich nach wie vor durch Gewalt Respekt, insbesondere in ihrer von Jungen dominierten Hauptschulklasse. So waren die Erfahrungen in der neuen Hauptschulklasse durch gewalttätige Auseinandersetzungen und Demütigung geprägt, wie dieses Beispiel

zeigt: „wo ich in de neue Klasse jekomm bin hat mir Bert n Stuhl weggezogn dass ich mich danebn jesetzt habe [...] da hab ich den den sein Ranzn genom und den vor (Maul) geschmissn den seine Federmappe genom und in de Fresse jeschmissn un nachher hatta noch richtch eene jeklatscht jekricht war mittn in Unterricht“ (I: Anna 2007/08, 217-224).

Zusammenfassend lässt sich im Hinblick auf die Auswirkungen des schulischen Abstiegs auf die Peerbeziehungen konstatieren, dass Anna ihre Freunde trotz gleichbleibender Schule aus dem Schulkontext und zugleich aus dem Freizeitkontext verloren hat. Dies ist jedoch weniger auf den schulischen Abstieg zurückzuführen, sondern vielmehr auf ihren riskanten Einstieg in die Jugendphase, der seinen Höhepunkt in einer Anzeige wegen Körperverletzung, erheblichem Alkoholmissbrauch und einer fallen gelassenen Diebstahlanzeige fand. Festzuhalten ist auch, dass in Annas biografischen Orientierungen die Freundschaften keinen nennenswerten Beitrag zur Verarbeitung der schulischen Abstiegserfahrungen leisten, sondern eher noch von ihr als Ursache für die verringerten Leistungen ab der sechsten Klasse gesehen werden.

Jennifer Riemer - „mit meim Freund, das war dann (.) perfekt, also ich war mit ihn zusamm in der Schule“ [7]

Auf den Fall Jennifer Riemer wurde man im Zuge der Erhebung und Auswertung des Falls Anna Blume (vgl. Hoffmann 2008; Krüger/Deppe 2008) aufmerksam. Entsprechend ihrer geäußerten schulischen Orientierungen, die nicht recht zum Leistungsstatus einer Gymnasiastin passen wollten, wurde ein schulischer Abstieg prospektiv vermutet. Dass Jennifer später tatsächlich die Schule gewechselt hatte, bestätigte sich, als sie im Zuge der zweiten Erhebungswelle als Ergänzungsfall für das Interviewsample als Schülerin der Sekundarschule im Realschulzweig interviewt werden konnte. Jennifer war damals 13 Jahre alt. Ihre Eltern sind geschieden. Sie lebt bei ihrer Mutter und ihrem Stiefvater in einem Einfamilienhaus in einem kleinen Dorf nahe Leipzig. Auch Jennifers Eltern haben die POS abgeschlossen. Ihre Mutter ist zum aktuellen Zeitpunkt in einem Immobilienmaklerbüro angestellt, während der Stiefvater auf Montage und der Vater als Mitarbeiter bei einer Sicherheitsfirma arbeiten. Jennifer hat keine weiteren Geschwister, mit denen sie zusammenlebt.

Jennifers Freizeitaktivitäten sind insgesamt informell und eher ungerichtet. Sie trifft sich mit ihrer besten Freundin in einem Jugendklub und spielt dort auch Billard oder bei einem Freund in der Werkstatt. Mit ihren „Kumpels“ aus den Dörfern im Umkreis spielt sie Fußball und trifft sich mit ihnen auch am Dorfteich oder an der Bushaltestelle des Ortes. [8] Oft hält sie sich auch bei ihrem festen Freund Markus auf. Gemeinsam mit diesem verbringt Jennifer ihre Freizeit häufig auch mit der älteren Clique (15 bis 17 Jahre alt), deren Aktivitäten sehr jugendlich geprägt, aber eher ungerichtet sind (z.B. an der Bushaltestelle des Dorfes abhängen, in der Werkstatt der Jugendlichen zusammensitzen, gemeinsam Essen oder ins Kino gehen).

Jennifer kann bis zum Wechsel auf die Sekundarschule eine erfolgreiche Schulkarriere verzeichnen. In der Grundschule in Leipzig sowie später dann in Lössen erreichte sie ohne großen Aufwand sehr gute Schulleistungen. Dabei hatte sie schon während der Grundschulzeit kein einfaches Verhältnis zu Gleichaltrigen. In der zweiten Grundschulklasse nach ihrem Umzug und Schulortwechsel mochten die Mädchen aus ihrer Klasse sie anfangs nicht, bis sich die Klassenlehrerin schützend vor Jennifer stellte. Zudem hatte sie eher Freunde unter den Jungen und den

Älteren, sonst nur eine Freundin in ihrem Alter. Ihr fester Freund Markus ist nach der Grundschule auf die Sekundarschule gewechselt, die sie nun auch besucht.

Entsprechend ihrer sehr guten schulischen Leistungen wechselte sie nach der Grundschule zunächst auf ein Gymnasium. Auf diesem Gymnasium konnte sie jedoch nicht bleiben und wechselte deshalb nach der fünften Klasse in den Realschulzweig der dörflichen Sekundarschule. Soweit dem Interview zu entnehmen ist, handelt es sich bei dem Hauptgrund des Wechsels um ein soziales Problem. So blieb Jennifer über das fünfte Schuljahr hinweg eine Außenseiterin in ihrer eigenen Klasse am Gymnasium und fand dort keine Freunde: *„ich war de eenzje die offs Gymnasium jegang iss, und das war och schon (.) schlimm für mich, weil ich jedacht hab mich kann dann keener leiden ja und so wars ja dann ooch; die ham alle dann hinter meim Rücken jelästert über mich“* (I: Jennifer, 125-127). Jennifer fand als „Dorfkind“ keinen Anschluss an andere Klassenkameraden und hatte durch ihre Gebundenheit an den Schulbus und dessen Zeiten auch in der fünften Klasse nur wenig Möglichkeiten, nach Schulschluss noch weitere Freundschaften außerhalb ihres dörflichen Erfahrungsraums zu schließen.

Der Auslöser für den Wechsel war nach Jennifers Angaben jedoch nicht die mangelnde Integration in die Klassengemeinschaft, sondern eine gewalttätige Auseinandersetzung mit einem Mitschüler. In der Folge wurde Jennifers Aussagen zufolge ein Schulverweis verhängt. [9] Außerdem wurde Jennifer während der Sommerferien in einer Psychiatrie behandelt. Die starke Tabuisierung aller Themen, die mit dem Schulwechsel und dem Psychiatrieaufenthalt zusammenhängen, weist darauf hin, dass Jennifer diese Erfahrungen noch nicht verarbeitet hat und noch nicht darüber sprechen kann. [10]

Nach dem Schulwechsel auf die Sekundarschule kann Jennifer an bestehende Freundschaftsbeziehungen anknüpfen: *„kannt ich ja schon alle“* (I: Jennifer, 233), *„das sin ja wieder die aus meiner Grundschule dann jewesen“* (I: Jennifer, 233f). Zudem ist sie mit ihrem festen Freund an derselben Schule. Gleichzeitig nimmt Jennifer den Wechsel auf die Sekundarschule auch als Erleichterung in Bezug auf die schulischen Anforderungen und einen Zugewinn an Freizeit wahr.

Für die Frage nach der biografischen Bedeutung der Peers bei einem schulischen Abstieg bleibt festzuhalten, dass diese beim Wechsel auf die niedriger qualifizierende Schulform bei Jennifer als tragend eingestuft werden kann. Während im Interview nichts darauf hinweist, dass es eher schulische Leistungen oder fehlende elterliche Unterstützung waren, die den Abstieg herbeiführten (auch wenn diese nicht ausgeschlossen werden können), ist der für die Schulkarriere negative Einfluss der Peers offensichtlich. Einerseits die Freundschaftsbeziehungen aus dem dörflichen Umfeld und die Beziehung zum Freund, die Jennifer an die Sekundarschule „ziehen“, andererseits die Desintegration und Ablehnung durch die Mitschüler am Gymnasium, die sie von der Schule „treiben“. Durch diese fatale Konstellation kann Jennifer ihre eigentlich höheren Bildungsorientierungen nicht enactieren, da sie sozial zu stark an ihr Milieu und ihre dörfliche Peergemeinschaft gebunden ist.

Romy Lack – „die sind total [...] blöd ☺“ [11]

Romy Lack ist zum Zeitpunkt des Interviews 15 Jahre alt und besucht die achte Klasse einer Realschule. Auf diese war sie nach dem Umzug der Eltern nach dem Besuch des Gymnasiums aufgrund mangelnder schulischer Leistungen gewechselt. Sie lebt mit ihren Eltern in einem modernen Einfamilienhaus in einem österreichischen Dorf nahe der deutschen Grenze. Romys Vater ist Professor für Medizin und lehrt an einer Universität. Ihre Mutter ist seit der Familiengründung

Hausfrau, ist jedoch gelernte Krankengymnastin und übte diesen Beruf bis dahin auch aus. Romy hat zudem zwei ältere Schwestern, die jedoch nicht mit der Familie umgezogen sind. Sie sind im vorherigen Wohnort der Familie, einer Großstadt in Mitteldeutschland, geblieben, wo die mittlere Schwester das Abitur ablegte und die ältere Schwester ein Studium der Medizin aufgenommen hatte.

Romys schulische Biografie gestaltete sich seit der Grundschulzeit als schwierig. Sie ist in ihrem Leben bereits zwei Mal umgezogen. Das erste Mal während der Grundschulzeit, das zweite Mal nun während des Besuchs der Sekundarstufe I. So besuchte sie die gleiche reformpädagogische Grundschule wie ihre beiden Schwestern, die diese problemlos durchliefen, und in der es nach Informationen der Mutter keine festen Lehrpläne gab und stattdessen viel Wert auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen gelegt wurde. Allerdings schafft es Romy nicht, sich die Grundfertigkeiten wie Lesen, Schreiben und Rechnen ausreichend anzueignen. So wiederholt sie die dritte Klasse freiwillig wegen „*eine[r] schlechte[n] Note*“ (I: Romy, 42). Was jedoch zu einem gelungenen Abschluss der Grundschulzeit durch einen Aufschub führen soll, wird durch den ersten durch die Karriere des Vaters bedingten Umzug der Familie nach Leipzig gebrochen. Im Zuge dieser Veränderung entschieden sich die Eltern dafür, das Mädchen für das letzte Jahr vor dem Übergang in die Sekundarstufe I auf eine Regelgrundschule zu schicken. Dort scheitert Romy gleich im ersten Halbjahr der vierten Klasse, sodass sie in das Endhalbjahr der dritten Klasse versetzt wird und anschließend erst die vierte Klasse durchlaufen konnte. Neben der Demütigung, zum zweiten Mal eine Klasse wiederholen zu müssen, kam für Romy hinzu, dass sie in der vierten Klasse der neuen Grundschule zunächst nur wenig Freunde fand und sich nicht wohlfühlte. Erst mit der erneuten Klassenwiederholung konnte sie sich in ihren schulischen Leistungen stabilisieren und fand auch sozialen Anschluss.

Beim Übergang auf die Sekundarstufe I konnte Romy erfolgreich auf ein Gymnasium in privater Trägerschaft wechseln, das das Bestehen einer Aufnahmeprüfung als Voraussetzung für den Schulbesuch hat. Der Besuch dieser Schule war Romys großes Ziel, denn ihre Schwestern besuchten beide auch dieses Gymnasium. Die Aufnahme in die Schule verbucht sie demzufolge als großen Erfolg, den sie sich selbst aber nicht zuschreiben kann, da sie ihn als eher zufällig betrachtet: „*und ich war ja (.) bin eigentlich noch nie so gut in der Schule gewesen und deswegen war ich ein- ziemlich glücklich*“ (I: Romy, 59f.). Nach nur zwei Jahren am Gymnasium zieht die Familie wieder um und Romys Leistungen am Gymnasium sind so schlecht, dass die Eltern entscheiden, sie auf eine Realschule [12] zu schicken. Die auf das namentlich benannte Gymnasium bezogene Begründung, „*weil ich eben °auf dem° MG nich gut war*“ (I: Romy, 87), beinhaltet, dass es durchaus nur das spezielle Gymnasium gewesen sein könnte, zu dem sie nicht befähigt war. Romy empfindet diesen Wechsel als heteronom und hat ihn demzufolge nicht freiwillig vollzogen. Ihr Verhältnis zur neuen Schule ist dementsprechend ambivalent. So ist sie mit dem Umgang der Lehrkräfte und den Lernanforderungen durchaus zufrieden. Aber auch zur neuen Schule ist ihr Lernhabitus nicht passfähig. So bilanziert sie die soziale Situation in ihrer neuen Klasse mit „*die sind total //holt Luft// blöd ☹*“ (I: Romy, 240) und grenzt sich von Klassenkameradinnen ab, die im Unterricht nicht aufpassen und sich von besseren Schülern Hilfe abholen, diese aber sonst abfällig behandeln. Romys durchaus durch „Leistungswillen“ geprägter Lernhabitus passt also nicht zu dem der Klassenkameradinnen. Trotzdem hat sie in dieser für sich zunächst negativ bilanzierten Klassengemeinschaft drei Freundinnen gefunden, die einen ähnlichen Lernhabitus teilen und mit denen sie ihre schulische und einen Teil der außerschulischen Freizeit verbringt.

Romys Freundschaften sind - auch durch die Umzüge der Familie - von Brüchen gekennzeichnet. So verliert sie den Kontakt zu ihren Grundschulfreundinnen nach dem Umzug nach Leipzig und hat zunächst Schwierigkeiten, Anschluss an der neuen Grundschule zu finden. Erst am Gymnasium findet sie ihre Mädchenclique, die eine größere Bedeutung für sie gewinnt. Allerdings ist auch diese Verbindung nur von kurzer Dauer, denn nach zwei Jahren auf dem Gymnasium zieht die Familie bereits nach Österreich und Romy muss neue Freundschaften an der Realschule knüpfen. Romys Freundschaftskonzept muss also zum Teil auch Pragmatismus enthalten und sie muss angesichts dieser Lebenssituation der sich wiederholenden einschneidenden Ortswechsel eine hohe Integrationsfähigkeit entwickeln. Romy verortet sich auch den Rekonstruktionen nach gern in größeren Gruppen und pflegt weniger privilegierte Einzelbeziehungen. Darüber hinaus zeigt sie auch eine Kompetenz, relativ schnell neue Freundschaften und Netzwerke zu schaffen, die mit einer Harmonieorientierung einhergeht: *„wir ham uns alle gut verstanden“* (I: Romy, 135). Freundschaften stellen für Romy eher eine Parallelwelt dar, eine Art Raum, in der Schule nur wenig Platz haben und vielmehr zur Entspannung vom Schulalltag beitragen soll. Dabei haben Freunde in ihrer Biografie keine leistungsunterstützende, sondern eher eine Anerkennungs- und Auffangfunktion. Das Verhältnis von Freundschaften und Schule in Romys Biografie lässt sich mit folgendem Zitat auf den Punkt bringen: *„ich hatte immer viele Freunde, auch das mit der Schule war halt immer schon ne Belastung für mich aber (.) diss hab ich mit den Freundn immer irgndwie hingekriegt“* (I: Romy, 555f).

Resümierend bleibt festzuhalten, dass mit den Umzügen in Romys Leben nicht nur Brüche beim Besuch der Schulen, sondern auch Abbrüche von Freundschaftsbeziehungen und Schwierigkeiten bei der Umstellung auf die neuen Schulen verbunden waren. Das warf sie, ohnehin schon durch Leistungsprobleme belastet, zusätzlich zurück. Ihre Freundschaften zeichneten sich bislang durch eine entlastende Funktion bei einer potenziell belastenden Schulkarriere aus, sind jedoch wenig kontinuierlich.

Freundschaften als „Verursacher“, „Tröster“ oder „Stabilisierer“ beim schulischen Abstieg - Fazit und Ausblick

Bei einem Vergleich der Fälle wird deutlich, dass sie in Bezug auf die schulische Entwicklung einige Parallelen aufweisen. Bei Anna und Tobias lässt sich eine sogenannte „Verstrickung in Anerkennungsprobleme“ (Liegmann 2007, S. 236) [13] feststellen, insofern sie ihr konflikthafte Verhältnis zu den Lehrenden als Hauptursachen für ihre Leistungsprobleme betrachten (vgl. ebd.; aber auch bereits Helsper u.a. 1991 bei jüngeren Erwachsenen). Dagegen dominiert bei Romy die subjektive Sicht, selbst Träger der Leistungsschwierigkeiten zu sein und bei Jennifer werden mögliche Leistungsprobleme komplett ausgeblendet. Eine „Reduktion der Zukunftsorientierungen“ per se und das Annehmen des Scheiterns, wie Hurrelmann und Wolf (1986, S. 110) bei den abgestiegenen Gymnasiasten feststellten und die Nittel (1992, S. 286) als „Schulversagensverlaufskurve“ bezeichnete, lässt sich hier nicht eindeutig ablesen. Vielmehr orientieren sich Romy und Jennifer an der Option des „Abiturs auf Umwegen“ (über Berufsschule und erweiterten Realschulabschluss). Auch Anna und Tobias halten weiterhin an den ursprünglichen Zielen fest, einen guten Abschluss zu erreichen und eine gute Lehrstelle zu finden, obwohl die Chancen von Haupt- und Förderschülern auf einen Ausbildungsplatz schlecht stehen [14] - Zudem lässt sich bei allen Fällen eine deutliche Erleichterung über die in der neuen Schulform gesunkenen Leistungsanforderungen konstatieren. Zwar gehen bei

Tobias, Anna und Romy mit dem Schulformwechsel Schwierigkeiten mit der Integration in das neue Schulumilieu und die veränderte Peerkultur an der Schule einher, die insgesamt als deutlich „rauer“ bezeichnet werden kann, dennoch lässt sich sagen, dass der Schulformwechsel als pädagogisches Mittel durchaus wirksam ist, indem er zunächst Erleichterung vom Leistungsdruck verschafft (vgl. Cortina 2003). Allerdings bleibt fraglich, ob die bereits in den Biografien von Romy oder Anna verankerte Sicht auf das schulische „Versagen“ mit diesem Schritt umgekehrt werden kann und ob es die weitreichenden Konsequenzen für die dadurch verschlechterten Ausbildungs- und Lebenschancen der Schülerinnen und Schüler aufwiegt (vgl. dazu die qualitativen Studien, die zu einem späteren Zeitpunkt die Schüler befragten oder als Längsschnitt durchgeführt wurden Hurrelmann/Wolf 1986; Helsper u.a. 1991; Nittel 1992).

Auch bei der Entwicklung der Freundschaftsbeziehungen gibt es über den Schulformwechsel hinweg nicht nur Parallelen. So entwickelten sich die Freundschaften Annas durch ihren riskanten Einstieg in die Jugendphase (vgl. Fend 2000, S. 304ff.) und ihre fehlende Bereitschaft individuellere Freundschaftsbeziehungen einzugehen eher zu einem größeren Risikopotenzial. Jennifer konnte keine tragfähigen Freundschaftskontakte am Gymnasium knüpfen und blieb der dörflichen Peergemeinschaft verhaftet, so dass sie schließlich an die Sekundarschule „zurückkehrte“. Zugleich stellen die Peers aus dem Schulkontext auch in ihrer Biografie ein Risikopotenzial dar, weil sie immer wieder eine Integration Jennifers verhinderten. Dagegen erscheinen die Freunde von Tobias zunehmend eine außerschulische Ressource. Zwar haben sie für die Schulkarriere an sich eine geringe Bedeutung, bilden aber für Tobias ein verlässliches Netzwerk vor Ort. Für Romy haben Freunde eine Funktion, die bei schulischen Misserfolgen emotionale Unterstützung gewährleistet. Während jedoch Tobias seine Freundschaften innerhalb des dörflichen Umfeldes erhalten und ausbauen kann, muss Romy durch den zusammenfallenden Umzug und Schulwechsel neue Freunde über die Schule rekrutieren und frühere Freundschaften über weite Entfernungen pflegen. Somit stellen sich nur die Freundschaften und Peerbeziehungen von Anna und Jennifer als Urheber der schulischen Abstiege dar. Bei Romy und Tobias spielten sie beim schulischen Abstieg eine untergeordnete Rolle. Des Weiteren gibt es Parallelen zwischen Anna, Tobias und Romy, aber auch Jennifer, sieht man von ihrem festen Freund ab, in Bezug auf ihre Freundschaften. Sie alle bevorzugen einen großen Freundeskreis gegenüber Einzelfreundschaften. In der Konsequenz beinhalten aber gerade diese weniger intensiven Beziehungen auch ein geringeres Unterstützungspotenzial bei schulischen Leistungsproblemen. Bei allen Fällen, auch Jennifer, liegen problematische bzw. wenig intensive Freundschaftsbeziehungen vor. Werden die Entwicklung der Schulkarriere und der Freundschaften in den Biografien nun ins Verhältnis zueinander gesetzt und miteinander verglichen, so lassen sich in einer sinngenetischen Typenbildung (vgl. Bohnsack 2007) die Fälle folgendermaßen zusammenfassen: Jennifer und Anna gehören zu den schulischen Absteigern, bei denen die Freunde den Abstieg verursacht haben (Typ 1 „Freunde als Verursacher“). Allerdings lassen sich bei diesem Typ zwei Varianten im Hinblick auf die Freundschaftssituation nach dem Abstieg unterscheiden: a) Verschlechterung der Lebens- und Freundschaftssituation (Anna) und b) Verbesserung der Lebens- und Freundschaftssituation (Jennifer). Der Fall Romy repräsentiert einen Typus, bei dem Freunde zwar keine nennenswerte schulische Unterstützung geboten haben, aber direkt nichts mit dem Abstieg zu tun haben. Sie stellen in einer schulisch schwierigen Biografie vor und nach dem schulischen Abstieg emotionale Unterstützer (Typ 2 „Freunde als Tröster“). Tobias hat keine Freunde an der neuen Schule bzw. seine

Freunde sind nicht an die Schule sondern an den Wohnort gebunden. Sein Freundeskreis gibt ihm außerhalb der Schulwelt und unabhängig von schulischen Leistungsnormen Anerkennung und Bestätigung. Für diesen Typ können auch Aspekte des Falls Jennifer herangezogen werden (Typ 3 „Freunde als Stabilisierer“). Wie bereits die Ergebnisse zum Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe I (vgl. Krüger u.a. 2007) und die Studie von Liegmann (2007) zu Schulformwechslern erwarten lassen, sind verschiedene Varianten der Verarbeitung eines Schulabstiegs oder -aufstiegs möglich. Die hier vorgestellten Typen decken jedoch sicherlich noch nicht das gesamte Spektrum der Entwicklung der Peerbeziehungen bei Schülerbiografien mit einem schulischen Abstieg ab. Somit wäre ein erstes Forschungsdesiderat, dass weitere Fälle mit Schulformwechseln von der Realschule auf die Hauptschule oder mit Wechseln über zwei Schulformen hinweg - diese sind sehr selten - gesucht werden müssten, um die hier angedachte Typologie weiter auszudifferenzieren und theoretisch zu sättigen. Die Typologien der bisherigen qualitativen Studien beziehen sich lediglich auf die Sicht des Schülers auf das Selektionereignis (vgl. Liegmann 2007) bzw. auf die Auswirkungen des Schulformwechsels auf das weitere Leben (vgl. Hurrelmann/Wolf 1986; Nittel 1992). Eine weitere interessante Frage wäre es, ob auch das Nichtvorhandensein von (engeren) Freundschaftsbeziehungen einen schulischen Abstieg mit verursachen kann. Ein möglicher Fall liegt in der Arbeit von Liegmann (2007) durch eine besondere Gleichgültigkeit gegenüber schulischen Anforderungen, aber auch Peerbeziehungen auszeichnet. Ein solcher Typ wird nach Liegmann (2007) als typischer „Absteiger“ betrachtet.

Zudem sollten auf methodischer Ebene auch Gruppendiskussionen mit Freunden und Betroffenen vor und nach dem Schulwechsel in das Vorgehen einbezogen werden, um auch die Sichtweise der Peers auf das Selektionereignis und Konsequenzen für die Freundschaft in den Blick zu bekommen. Mit Gruppendiskussionen und Ethnografie lässt sich auch das Unterstützungspotenzial der Peers bzw. Freunden für die Schulbiografie rekonstruieren, wie bereits Krüger u.a. (2007, 2008; Krüger/Deppe/Köhler in diesem Buch) für Schüler im Allgemeinen gezeigt haben.

Zuletzt wäre nach dem Passungsverhältnis von Schülerbiografie bzw. Peerkultur vor und nach dem Schulformwechsel zu fragen. Einen theoretischen Ansatz zur „Passung“ von Schülerbiografie und Schulkultur dazu hat Kramer (2002) geboten, allerdings lediglich auf gymnasiale Schülerbiografien bezogen. Zum Passungsverhältnis von Schülerbiografie und Peerkultur arbeitet derzeit das Projekt „Peergroups und schulische Selektion“ im Längsschnitt (vgl. Krüger u.a. 2007; Krüger u.a. 2008; Krüger/Deppe/Köhler in diesem Buch).

Fußnoten:

1) Bei den hier vorgestellten Fällen handelt es sich um gekürzte Fassungen ausführlicher Porträts.

2) I: Tobias 2007/08, 156f.

3) Der POS-Abschluss, also der Abschluss der Polytechnischen Oberschule, konnte in der DDR erworben werden. Er entspricht in seiner Wertigkeit in etwa dem heutigen Real- bzw. Regelschulabschluss. Im DDR-Schulsystem gab es daneben nur noch den Abschluss der Erweiterten Oberschule (EOS), der in der Regel ein akademisches Studium ermöglichte.

4) Der Schulformwechsel fand in diesem Fall innerhalb einer Sekundarschule statt, weshalb Anna in die Klasse des Hauptschulzweigs wechselte, nicht aber die Schule verlassen musste.

5) I: Anna 2007/08, S. 223 f.

6) Weitere Informationen zum Fall s. Krüger/Deppe/Köhler in diesem Buch.

7) I: Jennifer, 332f.

8) Vgl. Grunert/Deinert zur Bedeutung öffentlicher Räume für jüngere Jugendliche in diesem Buch.

9) Jennifer stellt sich dabei im Interview als Opfer dar. Es gibt aber Anhaltspunkte dafür, dass sie selbst auch Gewalt ausübte bzw. gewaltbereite Haltungen aufwies (vgl. Hoffmann 2008). Gerade auch die Literatur zeigt, dass es sich bei Gewalttätern oft auch gleichzeitig um Opfer handelt (vgl. z.B. Heitmeyer 1996; Pfeiffer/Wetzels/Enzmann 1999; Sutterlüty 2002; Neutzling 2005).

10) Es ist zu vermuten, dass eine gewalttätige Auseinandersetzung allein noch nicht der Grund für Jennifers Psychiatricaufenthalt war, sondern ihre insgesamt schlechte soziale Situation am Gymnasium dafür ausschlaggebend gewesen sein dürfte. So gelesen könnte das geschilderte Verhalten der Klassenkameraden durchaus auf Mobbing bzw. Bullying unter Schülern (vgl. Fliegel 2000; Scheithauer/Hayer/Petermann 2003) schließen lassen.

11) I: Romy, 240.

12) Das Dorf liegt direkt an der deutschen Grenze und Romy besucht in der nächstgrößeren deutschen Stadt die Realschule.

13) Liegmann (2007) zeigt in ihrer Studie, dass einige Schüler ihre negative Leistungsentwicklung mit gestörten sozialen Interaktionen begründen und charakterisiert diese als typische Abstiegsperspektive.

14) Nach Angaben des zweiten Nationalen Bildungsberichts „haben 2006 im Bundesdurchschnitt etwa 77% aller Förderschülerinnen und -schüler die Schule ohne einen Hauptschul- oder höher qualifizierenden Abschluss verlassen“ (Klieme u.a. 2008, S. 89). Beim Übergang in das Ausbildungssystem „dominiert im Gesamtfeld der Ausbildungsberufe das Mittlere Abschlussniveau vor dem Hauptschulabschluss“ (Klieme u.a. 2008, S. 108).

Quellenangabe dieses Dokumentes:

Deppe, U.: Peerbeziehungen in Biographien von schulischen Absteigern

In: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins/old/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos//deppe_peer_ofas.pdf, Datum des letzten Zugriffs 05.07.2014