

Groinig, Maria

Gewalt- und Distinktionsbewältigung im Leaving Care. Zum Einfluss von Klassismus auf Lebensverlaufs- und Bildungsübergänge von Care Leaver:innen

Siebert, Karolina [Hrsg.]; Handermann, Antje [Hrsg.]: Übergänge mit Klasse. Klassismus im Kontext von Übergangsgestaltung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 63-69



Quellenangabe/ Reference:

Groinig, Maria: Gewalt- und Distinktionsbewältigung im Leaving Care. Zum Einfluss von Klassismus auf Lebensverlaufs- und Bildungsübergänge von Care Leaver:innen - In: Siebert, Karolina [Hrsg.]; Handermann, Antje [Hrsg.]: Übergänge mit Klasse. Klassismus im Kontext von Übergangsgestaltung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 63-69 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-297996 - DOI: 10.25656/01:29799; 10.35468/6087-05

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-297996>

<https://doi.org/10.25656/01:29799>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Maria Groinig

Gewalt- und Distinktionsbewältigung im Leaving Care. Zum Einfluss von Klassismus auf Lebensverlaufs- und Bildungsübergänge von Care Leaver:innen

1 Einleitung

Der Begriff Care Leaver:in adressiert und kollektiviert junge Menschen, die zumindest zeitweise und auf der Grundlage eines Hilfeplanverfahrens außerhalb der Herkunftsfamilie in stationären Wohnformen (u. a. Wohngruppen, Wohngemeinschaften, betreutes Wohnen) und/oder in der Vollzeitpflege (u. a. Fremdpflege, Pflegefamilien, Verwandtschaftspflege, Netzwerkpflege) aufgewachsen sind und von dort den Weg ins Erwachsenenleben beginnen (Ehlke et al., 2022; Thomas, 2013, S. 12). Care Leaver:innen müssen die Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe im Alter von 18, spätestens 21 Jahren (ABGB § 21; B-KJHG 2013 § 29 Hilfen für junge Erwachsene; K-KJHG 2013 § 48 Hilfen für junge Erwachsene; § 41 SBG VIII) – im Sinne eines institutionell und rechtlich regulierten Übergangsmodus (Walther, 2015, S. 43) – verlassen, während Gleichaltrige durchschnittlich bis zum Alter von 25,2 Jahren im elterlichen Haushalt leben (FICE Austria, 2019, S. 176). Mit Blick auf den Lebens- und Bildungsverlauf können neben der Statuspassage Leaving Care allerdings diverse Übergänge adressiert werden, die für Heranwachsende im Kinder- und Jugendhilfekontext im Sinne des „Leaving Care“ relevant sind. Dazu zählen (1) die Übergänge in die, während und aus den Kinder- und Jugendhilfekontexten, (2) die entwicklungspsychologischen Lebensverlaufsübergänge, (3) die Übergänge in den Bildungs- und Ausbildungsstrukturen sowie (4) die soziokulturellen Übergänge mit Blick auf die Netzwerkbezüge und damit die Prozesse der Beziehungs- und Identitätsmodifikation. Insbesondere Heranwachsende aus benachteiligten Milieus sind häufig mit den in den gesellschaftlichen Tiefen- und Oberflächenstrukturen verankerten Gewalt- und Distinktionsformen konfrontiert. Für Grenzverletzungen und Exklusionsmechanismen im sozialen (Nah-)Raum, deren Ursachen in der Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen oder Milieus begründet liegen, bietet der Klassismus-Begriff eine Schärfung der Diskriminierungsform, die von Care Leaver:innen häufig erfahren und thematisiert wird.

2 Klassismus als Gewalt- und Distinktionsform während Lebensverlaufs- und Bildungsübergängen

Der Klassismus-Begriff kann mit den verwandten und ineinander verwobenen Diskriminierungsformen als kollektive Gewalt¹ verortet werden (WHO, 2003) und führt mitunter zu sequenziellen Traumatisierungsprozessen (Hübl, 2021; Huber, 2021; van der Kolk, 2021; Brunner, 2015). Im Kontext der Klassismus-Debatte hat sich ein eigenständiger Klassismus-Begriff konstruiert, der die akademische Diskussion (Rippl & Seipel, 2022; Hillmert, 2019) zum Anlass nimmt, um Bezug zu Relevanzsystemen von *marginalisierten*, *stummen* und *stimmenlosen* Individuen und Gruppen herzustellen. Damit geht es weniger um die Herstellung von begrifflicher Schärfe oder um die Festlegung starrer Definitionen anhand der sozioökonomischen Stellung oder des meritokratischen Bildungsmaßstabes, sondern um die Sensibilisierung für Perspektiven von betroffenen Individuen und Gruppen (Kemper & Weinbach, 2009, S. 13f.).

Insbesondere die Distinktionslinien im Bildungsraum sind mit intersektionalen Verhältnissen verknüpft (Bourdieu, 1987; Dazert, 2017). Ein Bruch in der Bildungsbiografie wird in der Regel auf individuelles Fehlverhalten, primär auf mangelnde Leistungen bzw. Leistungsbereitschaft zurückgeführt, womit soziale (Bildungs-)Ungleichheit legitimiert wird (Steiner et al., 2015, S. 176). Aus resonanztheoretischer Perspektive gelingen Bildungsprozesse allerdings dort, wo die Ausbildung und Etablierung von Resonanzachsen erfolgreich ist. Das resonanztheoretische Konzept dient im Kontext der Bildungsforschung der Abgrenzung gegen eine ökonomisch-instrumentalistische Verengung von Bildung auf Ausbildung, die vorwiegend auf Stoffaneignung ausgerichtet ist und damit auf Weltbildung zielt: „Bildung in einem resonanztheoretischen Sinne zielt aber weder auf Selbst- noch auf Weltbildung als solche, sondern auf Weltbeziehungsbildung“ (Rosa, 2019, S. 408). Rosa sieht in diesem Zusammenhang einen wesentlichen Erklärungsfaktor für die sich insbesondere in Deutschland nicht nur reproduzierende, sondern verschärfende soziostrukturelle Differenzierung der Gesellschaftsgruppen. Während bildungsbürgerlich vorgeprägte Kinder – vor allem Mädchen

1 Dem WHO-Weltbericht zu Gewalt und Gesundheit (2003) zufolge wird Gewalt in drei Ebenen typisiert: (1) selbstbezogene Gewalt, (2) interpersonale Gewalt und (3) kollektive Gewalt. Selbstbezogene Gewalt ist bspw. die Folge, wenn die individuelle, subjektive Psyche verletzt wurde (subjektiver Quadrant) und dies die Neurophysiologie, also das Nervensystem, traumatisiert und sein Wachstum stört (objektiver Quadrant). Interpersonale Gewalt bezieht sich auf die soziale Einbettung in Familie, Primärgruppe und Gemeinschaft (intersubjektiver Quadrant). Die kollektive Gewalt bezieht sich auf die soziostrukturellen, soziokulturellen und politökonomischen Dimensionen, die als gesellschaftliches Umfeld den interobjektiven Quartanten abbilden (u. a. Einkommenssituation, soziodemografische Lage, regionale Verortung, historische und intergenerationale Traumata in den soziokulturellen Tiefenstrukturen, kollektive Belastungen wie Krieg, Naturkatastrophen und Pandemien) (Hübl, 2021, S. 288; WHO, 2003).

– in deutschen Schulen reichhaltige Resonanzfelder erfahren, in denen sie sich Welt anverwandeln und Selbstwirksamkeitserfahrungen machen können, präsentiert sich die Institution Schule für gesellschaftliche Gruppen, die in der sozialen Teilhabe benachteiligt sind, vorwiegend als Entfremdungszone, „in der sie sich nichts sagen lassen, in der sie aber auch nichts anspricht und in der sie sich nur in einem zwischen Indifferenz und Repulsion pendelnden Modus zu bewegen vermögen“ (Rosa, 2019, S. 417).

Diverse internationale Studien der letzten Jahrzehnte verweisen darauf, dass Heranwachsende mit Kinder- und Jugendhilfee Erfahrung insbesondere im Bereich der formalen Bildung benachteiligt sind, da sie im Vergleich zur Gruppe der Gleichaltrigen ein niedrigeres Bildungsniveau erreichen (Groinig et al., 2019; Köngeter et al., 2016; Ferguson & Wolkow, 2012; Johansson & Höjer, 2012; Jackson & Cameron, 2012). Vor diesem Hintergrund sind das Kinder- und Jugendhilfeumfeld sowie das Bildungssystem kritikwürdig. Denn einerseits führt insbesondere Letzteres zu einer massiv ungleichen Ressourcenverteilung, zudem versperrt es Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten Schichten systematisch Resonanzachsen. Dabei ist weniger die Öffnung oder Schließung spezifischer Resonanzachsen entscheidend, sondern vielmehr die strukturelle Erzeugung dispositionaler Resonanz bei den einen und dispositionaler Entfremdung bei den anderen (Rosa, 2019, S. 418).

Bildungsprozesse sind in ihrer Sozialität allerdings mehrdimensional und umfassen auch Selbstbehauptungs- und Lebensbewältigungsstrategien unter exkludierenden Bedingungen. Im Zentrum der sozialpädagogischen Diskussion um Soziale Bildung stehen die gesamten sozialen Zusammenhänge und deren Bedeutsamkeit für Bildungsperspektiven im Rahmen spezifischer Lebenskonstellationen, (bildungs-)relevanter Institutionen und Rahmenbedingungen (Sting, 2010, S. 17). Vor diesem Hintergrund wird im Nachfolgenden empirisch rekonstruiert, wie Care Leaver:innen Gewalt- und Distinktionsprozesse im Kontext von Lebensverlaufs- und Bildungsübergängen bewältigen. In einer Fallstudie wird dazu qualitatives Interviewmaterial aus der österreichischen Studie „Bildungschancen und Einfluss sozialer Kontextbedingungen auf Bildungsbiografien von Care Leavern“² einer Sekundäranalyse unterzogen. Die Methodologie der rekonstruktiven Sozialforschung ist im Kontext der Dateninterpretation ein geeignetes Instrument, da die Theoriegenerierung Interesse an den Relevanzsystemen der zu beforschenden Subjekte hat. Die formulierende Interpretation fokussiert auf den kommunikativ-generalisierenden, immanenten oder wörtlichen Sinngehalt des Datenmaterials,

2 Das Forschungsprojekt „Bildungschancen und Einfluss sozialer Kontextbedingungen auf Bildungsbiografien von Care Leavern“ wurde von 2016–2019 unter der Leitung von Univ.-Prof. Dipl.-Päd. Dr. Stephan Sting an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt umgesetzt und durch den Jubiläumsfonds der Österreichischen Nationalbank (Projekt: 16821), SOS-Kinderdorf und Pro Juventute gefördert.

während die reflektierende Interpretation und die Diskursbeschreibung einen Zugang zum dokumentarischen oder soziogenetischen Sinngehalt des Impliziten, in konjunktiven oder kollektiven Erfahrungsräumen generierten Wissens herstellt (Bohnsack, 2014, S. 136f.). Dieses Wissen bringt die kollektiven Handlungs-, Orientierungs- und Deutungsmuster und die Rahmen der Erfahrungskontexte hervor, die im Sinne der wissenschaftlichen Interpretation objektiviert werden können (Bohnsack, 2014, S. 124).

3 Sozialpädagogische Bildungsräume als Ressourcen zur Bewältigung von Gewalt- und Distinktionsprozessen im Leaving Care

Mit Blick auf das biografisch-narrative Material (Schütze, 1983) wurden die Interviewteilnehmer:innen zunächst dazu eingeladen, selbst einen pseudonymisierten Namen zu wählen. Bereits die Wahl der Pseudonymisierung verweist auf die Erfahrung der systemischen Diskriminierung im Sozial- und Bildungsraum, wie eine Interviewteilnehmerin zum Ausdruck bringt, die sich provokativ als Chantal inszeniert. In der Chantalismus- oder Kevinismus-Debatte geht es im Kern darum, dass Herkunftskontexte mit niedriger ISCED³-Klassifikation ihre Kinder mit Namen benennen, die in Bildungskontexten aufgrund des Namensmerkmals und der damit einhergehenden Projektionen und Introjektionen benachteiligt werden. In der Befragungssituation dient die Identifikation der Interviewpartnerin ggf. dazu, schmerzhaft Verwundungen mit oberflächlichen Stereotypisierungen zu verdecken und das daraus resultierende Verhalten zu legitimieren. Die Heranwachsende hat im Herkunftskontext mehrdimensionale Gewalt und am Bildungsweg stigmatisierende Distinktion erfahren, die im Zusammenhang mit pubertären Entwicklungen zu selbst- und fremdgefährdendem Verhalten geführt bzw. dieses begünstigt haben:

„Weil du gefragt hast, was das Bildungs- und das mit dem Alltag irgendwie so zu tun hat, oder? ... Ich hab mir noch nie Gedanken über meine scheiß Bildung gemacht (wirkt angespannt). In erster Linie war echt einmal wichtig, mich zu verstehen, warum ich den Scheiß überhaupt mach. (2) Und dann (.) die Gedanken, dass ich echt irgendwas anderes machen will als wie (3) s o (4) das, was die von mir verlangen, ist erst viel zu spät gekommen ... Aber es ist einfach in dem Moment nicht gegangen, weil ich habe einfach keine Gedanken gehabt für sowas. (.) Normal sollte man sich schon mit 13, 14 Gedanken [machen], was für Schule man geht und so, aber keine Ahnung, mein Kopf war irgendwie anders. Besetzt mit den anderen Glump, oder? (seufzt, atmet durch) (5).“
(Chantal, Z. 320-332)

3 Internationale Standardqualifikation des Bildungswesens

Chantal verweist darauf, dass sie im Herkunfts- und Bildungskontext geringe Bildungsaspirationen, unzureichende Resonanzachsen und mangelhafte Mentalisierung erfährt, während die Gedanken und das Verhalten im Jugendalter mit dem *Glump* (schriftdeutsch: Gerümpel) okkupiert sind. In Chantals Reflexion mit Blick auf den Schulbesuch dokumentiert sich zunächst ein Spannungsverhältnis zur Etablierung horizontaler und diagonaler Resonanzachsen. In der Gruppendynamik erlangt Chantal eine führende Position, indem sie Mitschüler:innen und Lehrer:innen mobbt. Sie nutzt übergriffiges Verhalten, um wahrgenommen und von Peers anerkannt zu werden. Gleichzeitig ist ihr bewusst, dass die Beliebtheit kein Fundament hat und nur durch Inszenierungen hergestellt und erhalten werden kann:

„Und hab auch die Lehrer gemobbt. (5) Auf das sollte man echt nicht stolz sein, aber ich weiß nicht, es war einfach (2) es war einfach für mich ein gutes Gefühl, dass die anderen- (.) ich weiß nicht, dass die anderen einfach zu mir irgendwie halten und das, weiß ich nicht, dass ich so Freunde gehabt hab so viele. (.) Dass mich irgendwie jeder gekannt hat und so. Das war einfach für mich (2) gut in dem Moment. Deswegen hab ich das auch gemacht. (Geräusch: Kratzen?) (4) [...] U n d die Lehrer haben mich sicher nicht mögen. Also mit denen habe ich kein gutes Verhältnis gehabt. Meine Eltern auch nicht.“ (Chantal, Z. 483-496)

Im weiteren Verlauf eskaliert das Verhalten der Heranwachsenden und aufgrund ihres Gefährdungspotenzials wird sie der Schule und des Leistungssportvereins verwiesen, worauf sie mehrfach zwischen Psychiatrieaufenthalten und Kriseninterventionszentren wechselt bzw. hin- und hergeschoben wird. Im Zuge eines Aufenthaltes in einer sozialpädagogischen Mädchenwohngruppe gelingt ihr während der *Statuspassage Leaving Care* – dem Auszug aus der Jugendhilfe in der Altersspanne zwischen dem 16. und 19. Lebensjahr – der erfolgreiche Abschluss des 9. Schuljahrs und einer Lehrausbildung:

„Dann ist es eh gegangen im neunten Schuljahr. (8). Ich hab's dann einfach gemacht. (5) Und die Lehrer (4) bei den Lehrern hab ich halt, keine Ahnung, so, nicht Hilfe, aber- ja, von den Betreuern und so gekriegt. (.) War halt ein gewisser Rückhalt auch da. (8) Und so wie ich daheim war, hat es das halt nicht gegeben und dann machst es halt einfach nicht.“ (Chantal, Z. 460-466)

Vor diesem Hintergrund kann davon ausgegangen werden, dass Chantal im Kontext der sozialpädagogischen Jugendwohngruppe die Herstellung von nachhaltigen Resonanzachsen gelungen ist bzw. dass das Jugendhilfesetting dazu beigetragen und dies ermöglicht hat. Obwohl die Erfahrungen im schulischen Bildungsraum und mit Lehrkräften prekär bleiben, erlaubt der Rückhalt in der Wohngruppe und die damit etablierten Resonanzerfahrungen ein Einlassen auf die Qualifikationsanforderungen. Im Kontext der Ausbildung erfährt die Heranwachsende ebenso mit dem Vorgesetzten und Kolleg:innen ein resonierendes

Arbeits- und Leistungsumfeld. Ausgehend von der Wohngruppe wurde zunächst der Besuch einer regulären Sporthauptschule forciert, der mitunter aufgrund klassistischer und (selbst-)diskriminierender Zuschreibungen scheiterte.

4 Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund der theoretischen Annäherung, der Fallstudie und der sich darin dokumentierenden Orientierungen wird die Bedeutsamkeit einer kritisch-reflexiven Haltung deutlich. Es gibt wenig Bewusstsein für klassistisch-diskriminierende Zuschreibungen und habituelle Praktiken, mit denen Care Leaver:innen im Lebens- und Bildungsverlauf konfrontiert sind. Die Leaving-Care-Prozesse rund um den Erziehungshilfekontext werden häufig als halt- und haltungslose strukturelle und lebensweltliche Übergänge thematisiert, die von den Heranwachsenden mitunter als fremdbestimmter Bruch, als konflikthafter Ausbruch aus starren Strukturen oder als unkontrollierter Zusammenbruch erfahren werden. Damit ist die Herstellung von Wohlbefinden und nachhaltigen Bildungs- und Berufswegen gefährdet, die maßgeblich durch die Erhaltung von stabilen, Zugehörigkeit und Unterstützung gewährleistenden Umfeldern begünstigt wird. Mit Blick auf Identitätsbildungsprozesse muss zudem berücksichtigt werden, dass Arbeits- und Leistungserfolge einen zentralen Einfluss auf Anerkennungserfahrungen und gesellschaftliche Teilhabeperspektiven haben und während Kindheit und Jugend insbesondere durch Bildungswege und Qualifikationen hergestellt werden. Das Gedrängt-Werden im Lebens- und Bildungsverlauf und in institutionellen Kontexten behindert und verunmöglicht allerdings selbstbestimmte Bildungsprozesse und die Etablierung von Resonanzachsen zur Weltbeziehungsbildung.

Literatur

- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Budrich.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede*. Suhrkamp.
- Brunner, M. (2015). *Trauma und Gesellschaftlicher Kontext*. <http://www.agpolpsy.de/wpcontent/uploads/2008/12/Brunner-2015-Trauma-und-gesellschaftlicher-Kontext.pdf>. [16.08.2022].
- Dazert, D. (2017). *Distinktion als Lebensform. Eine qualitative Untersuchung ausgewählter Werke von Erasmus sowie Adolph v. Knigge*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17025-7>
- Ehlke, C., Sievers, B. & Thomas, S. (2022). *Werkbuch Leaving Care. Verlässliche Infrastrukturen im Übergang aus stationären Erziehungshilfen ins Erwachsenenleben*. IGfH-Eigenverlag.
- Ferguson, H. B. & Wolkow, K. (2012). Educating children and youth in care: A review of barriers to school progress and strategies for change. In *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1143-1149. doi:10.1016/j.childyouth.2012.01.034
- FICE Austria (Hrsg.). (2019). *Qualitätsstandards für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe*. Verlag Plöchl.
- Groinig, M., Maran, T., Hagleitner, W. & Sting, S. (2019). *Bildung als Perspektive für Care Leaver? Bildungschancen und Bildungswege junger Erwachsener mit Kinder- und Jugendhilfserfahrung*. Budrich.

- Hillmert, S. (2019). *Meritokratie als Mythos, Maßstab und Motor gesellschaftlicher Ungleichheit*. Tübingen. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.20954.70081>
- Huber, M. (2021). *Corona-Krise und andere Kollektivtraumata*. Auditorium Netzwerk. <https://shop.auditoriumnetzwerk.de/detail/index/sArticle/23166> [14.08.2022].
- Hübl, T. (2021). *Kollektives Trauma heilen. Persönliche und globale Krisen verstehen und als Chance nutzen*. Irisiana Verlag.
- Jackson, S. & Cameron, C. (2012). Leaving care: Looking ahead and aiming higher. In *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1107-1114. doi:10.1016/j.childyouth.2012.01.041
- Johansson, H. & Höjer, I. (2012). Education for disadvantaged groups. Structural and individual challenges. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1135-1142. doi:10.1016/j.childyouth.2012.01.042
- Kemper, A. & Weinbach, H. (2009). *Klassismus. Eine Einführung*. Unrast.
- Königter, S., Mangold, K. & Strahl, B. (2016). *Bildung zwischen Heimerziehung und Schule. Ein vergessener Zusammenhang*. Beltz Juventa.
- Rippl, S. & Seipel, C. (2022). Klassismus, Meritokratie und gruppenbezogene Vorurteile. Sozialer und kultureller Klassismus unter Studierenden: eine empirische Annäherung. In *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 17(3), 355-371.
- Rosa, H. (2019). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Suhrkamp.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. In *Neue Praxis*, 13(3), 283-293.
- Steiner, M., Pessl, G. & Bruneforth, M. (2015). Kapitel 5: Früher Bildungsabbruch – Neue Erkenntnisse zu Ausmaß und Ursachen. In M. Bruneforth, L. Lassnigg, S. Vogtenhuber, C. Schreiner & S. Breit (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2015. Band I. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. (S. 175-220) Leykam. doi:10.17888/nbb2015-2-5
- Sting, S. (2010). *Soziale Bildung. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven der Geselligkeit*. In L. Wigger (Hrsg.), *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft*. (S. 43-51) Leske + Budrich. https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5583/pdf/ZfE_Beiheft_2002_1_Sting_Soziale_Bildung_D_A.pdf. [15.08.2022].
- Thomas, S. (2013). Keine Zeit für Abenteuer. Erwachsenwerden in stationären Erziehungshilfen. In *PFAD* 4. Jg., 12-13.
- van der Kolk, B. A. (2021). *Verkörperter Schrecken. Traumaspuren in Gehirn, Geist und Körper und wie man sie heilen kann*. 7. Auflage. G. P. Probst.
- Walther, A. (2015). Übergänge im Lebenslauf: Erziehungswissenschaftliche Heuristik oder pädagogische Gestaltungsaufgabe? In S. Schmidt-Lauff, H. von Felden & H. Pätzold (Hrsg.), *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge*. (S. 35-56) Budrich.
- WHO Europa (2003). *Weltbericht. Gewalt und Gesundheit. Zusammenfassung*. <https://docplayer.org/959-Weltbericht-gewalt-und-gesundheit-zusammenfassung.html> [19.09.2022].

Autorin

Groinig, Maria, Dr. phil.

Universität Hildesheim, Institut für Sozial- und Organisationspädagogik
Mitglied im Forschungsverbund der CLS-Studie (www.cls-studie.de).
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erziehungs- und Bildungswissenschaft
mit Schwerpunkt Sozialpädagogik
groinig@uni-hildesheim.de