

Anke Spies

Wunschkinder mit guten Müttern? – Der Babysimulator als Medium der Verunsicherung benachteiligter Mädchen

In: Villa, Paula-Irene/Thiessen, Barbara (Hg) (2009): Mütter - Väter: Diskurse, Medien, Praxen (Forum Frauen- und Geschlechterforschung, Bd. 24). Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 275-289.

Auf dem Hintergrund einer bundesweiten, unabhängigen Studie zum Einsatz von Babysimulatoren in der pädagogischen Praxis werde ich in diesem Beitrag (nach einer kurzen Einführung zum Simulationsinstrument) darlegen, mit welchen Steuerungsstrategien die Simulationspraxis unter zu Hilfenahme sozialer Konstrukte wie jenen vom „Wunschkind“ oder der „guten Mutter“ sozial-, bildungs- und marktbenachteiligten Mädchen über programmatische angelegte Verunsicherungsszenarien in ihren individuellen Entwicklungsprozessen stört.¹ Abschließend stellt sich die Frage, welche konzeptionellen Akzente eine nicht-stigmatisierende pädagogische Praxis hinsichtlich der biografischen Option früher Mutterschaft zu berücksichtigen hätte.

1. Das Medium Babysimulator

Die medial kommunizierte Sorge um eine angeblich dramatische Entwicklung der Fallzahlen minderjähriger Mütter entpuppt sich bei systematischer Betrachtung als Berechnungsfehler, der die methodische Veränderung der Erfassung durch das statistische Bundesamt außer Acht läßt. In Relation zur Gesamtgeburtenszahl liegt der Anteil der Geburten Minderjähriger seit Einführung der Altersjahrmethode im Jahr 2000 stabil bei etwa 1% (vgl. Spies 2008, 24). Nach der zuvor gültigen Geburtsjahrmethode bewegt sich ihr Anteil seit 1995 konstant zwischen etwa 0,6 und 0,7 % (vgl. ebd., 22).

Tatsächlich bedenklich ist allerdings die rasante Verbreitung von Babysimulationsprojekten, da mit den aus den USA importierten Geräten mehrheitlich sozial, bildungs-, und marktbenachteiligte Mädchen und junge Frauen in niedrigqualifizierenden Bildungsgängen mit Überforderungs- und Versagensszenarien konfrontiert werden. Die lebensgroßen Babypuppen in sieben ethnischen Besonderungsvarianten, können Hunger sowie hygienischen oder emotionalen Versorgungsbedarf signalisieren, der nur mit passendem, nicht an dritte

¹ Datengrundlage der Studie: Quantitative Befragung von MultiplikatorInnen (N=90, Rücklaufquote 42%), qualitative Befragung von PraktikerInnen (problemzentrierte Interviews; N=27) und 7 Gruppendiskussionen mit AdressatInnen unterschiedlicher Bildungsgänge (kurz vor und ein halbes Jahr nach ihrer Simulationserfahrung) sowie drei problemzentrierten Interviews mit fortbildungsverantwortlichen Fachkräften (vgl. Spies 2008).

übertragbarem ID-Chip gedeckt werden kann. Sie dienen als Medium zur Einsicht in die – von pädagogischen Lehr- und Fachkräften antizipierte – Versagenswahrscheinlichkeit der Mädchen als künftige Mütter und der Instabilität ihrer sozialen Beziehungen. Ein per Steuergerät variabel einstellbares Computerprogramm regelt über Weinen und Zufriedenheitsglucksen die Häufigkeiten des Versorgungsbedarfs bzw. den „Schwierigkeitsgrad“ des simulierten „Babys“. Die Versorgungsleistungen und der sachgerechte Umgang werden wiederum vom Computerprogramm aufgezeichnet und können anschließend per Steuergerät mit absoluten und prozentualen Angaben abgelesen werden.

Die Simulatoren werden vornehmlich an Schulen und dort häufig in Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen wie Beratungsstellen aber auch in Jugendhilfeeinrichtungen oder in Rehabilitationsinstitutionen eingesetzt und folgen mehr oder weniger einer mit dem Simulator zusammen zu erwerbenden Programmatik. Als Medium zur Abschreckung beim Verdacht auf einen von pädagogisch Verantwortlichen als ‚zu früh‘ empfundenen bzw. vermuteten Kinderwunsch von Jugendlichen werden die Simulatoren zumeist in Projektkontexte aber auch in regulären Unterricht eingebunden. Vordergründig knüpfen sie dort an biografisch relevante Themen wie Familienplanungs-, Partnerschafts- und Fertilitätsfragen an. So lassen sich in erster Linie Mädchen auf das auf den ersten Blick alltagsnah erscheinende Angebot einer lebensnahen Lernerfahrung ein, da der „Verwertungssinn“ (Ziehe 2005, 288) des Lernens für sie unmittelbar gegeben scheint – sie sich aber im schulischen Kontext auch vielfach nicht der wenigstens passiven Teilnahmeverpflichtung verwehren können. Ihre neugierige Gewissheit, dieser Herausforderung gewachsen zu sein, wird dann allerdings vielfach von Erfahrungen des Scheiterns und mit Stigmatisierungen oder auch Re-Traumatisierungen erschüttert (vgl. Spies 2008, 279 ff.).

In ungewöhnlicher Kooperationseinigkeit zwischen sozial-, schul- und sonderpädagogischen Fach- und Lehrkräften tritt das tradierte Konfliktpotenzial zwischen Jugendhilfe und Schule in den Hintergrund bzw. verschwindet sogar gänzlich, während mit dem als pädagogisches Instrument beworbenen Simulator die Marketingstrategie des Herstellers greift, der eine weltweite Simulationsbewegung anstrebt und dafür auch hohen persönlichen Einsatz zur Überwindung von strukturellen Hürden wie Organisationslogiken, regionale Bedingungen oder Zugriff auf öffentliche Gelder verlangt (vgl. dazu Spies 2008, 75ff.).

2. Von „Wunschkindern“ – und solchen, die nicht erwünscht sind

SimulationsmultiplikatorInnen und Bildungsinstitutionen erläutern in problemzentrierten Interviews den Einsatz der Puppen nebst zugehörigem Programm mehrheitlich als effektives Steuerungsinstrument der Geburtenkontrolle für die Zielgruppe marginalisierter junger Frauen unter 20. Stellvertretend für viele weitere sei die folgende Sequenzauswahl zitiert, die zugleich das komplementäre Steuerungsanliegen der Bildungsinstitutionen veranschaulicht:

X: (...) bieten es jetzt schon seit vier Jahren an, mit wachsender Begeisterung seitens der Schulen, wir (...) sind immer noch sehr davon überzeugt, dass es genau das ist, was in dieser Phase bei den jungen Menschen wirklich ja ne Einsichtsänderung bringt und ja, dass es auch genau das richtige ist, auch zur Vermeidung von Teenagerschwangerschaften. [I 17, § 2]

X: (...) Und, was also bei uns auch noch ausschlaggebend war, dass also die Förderschule und noch eine Schule, die so im Bereich- also die so mit Förderschülern so im Berufsbildungsbereich arbeiten, die haben also sehr vehement nachgefragt, ob wir nicht irgend etwas hätten, damit sie nicht immer dieses Problem hätten, dass *diese* Mädchen so früh schwanger werden trotz dieser ganzen Workshops und der Aufklärungsarbeit, die sie machen. [I 20, § 5, Hervorhebung im Interview durch besondere Betonung]

X1: (...) weil ich denke, dass sie sich einfach wirklich schwer tun selber und man den Kindern auch nichts Gutes tut, wenn sie in dieser Situation aufwachsen, einfach mit Müttern, die überfordert sind, die wenig Zeit haben, die wenig Geld haben, und die einfach noch zu jung dafür sind. [I 20, § 43]

Die Steuerung richtet sich vordergründig auf die Planbarkeit einer Schwangerschaft zu einem, von PädagogInnen definierten ‚richtigen‘ Zeitpunkt, der einige Jahre später liegt als die den AdressatInnen zugeschriebene Absicht. Die Verweise auf bestimmte Bildungsgänge und ökonomische Bedingungen zeigen aber auch, dass hinter der Idee des biografisch ‚richtigen‘ Zeitpunktes Aspekte milieuabhängig differenzierter Fertilität ausschlaggebend für die Auswahl der Adressatinnen sind. Nicht nur deren elterliche Fähigkeiten werden angezweifelt, sondern auch die Motive zur Umsetzung von Kinderwünschen, denn die MultiplikatorInnen unterscheiden zwischen dem Ideal des „Wunschkindes“ und jenen, hier förmlich denunzierten Kindern, auf die es die Mütter „angelegt“ haben.

X: Also da, denke ich, ist man selber, kann ich so als Mutter auch so sagen, noch ganz überrascht, *wenn man Mitte 20 ist und ein Wunschkind bekommt* und wie viel sich dann verändert und, ich glaube, dass gerade Jugendliche diese Tragweite nicht wirklich überblicken können. Dass so ein Ideal, so ein Wunsch da ist, aber was es wirklich bedeutet, ist eher gar nicht klar. [I 14, § 10] (Hervorhebung A. S.)

X: Natürlich waren da auch welche dabei, die es *ganz bewusst drauf angelegt* hatten, ganze Menge bekommen Kinder, weil sie keine Zukunftsperspektive haben, keine Anerkennung kriegen, keine Ausbildung haben und dann ist es ja auch ganz bequem, dann erhoffen sie sich natürlich auch die Anerkennung als Mutter, wenn sie schon sonst keine Anerkennung haben, ja, diese Vorstellung vom trauten Heim, intakte Familie, ja, das sind so *weswegen solche Schwangerschaften entstehen*. [I 21, § 23] (Hervorhebung A. S.)

X1: ... ja- ich geh in die Klasse, *es werden bestimmte Klassen ausgewählt. Natürlich erst einmal die Jugendlichen ohne Abschluss*, die eher aus einem benachteiligten sozialen Milieu kommen, sag ich mal. Und dann stuft es sich eben ab, bis zu den Fachklassen. Wir haben ja auch Kinderpflegerinnen, Fachklassen, die sind immer stinkesauer, weil sie oft nicht zum Zug kommen. Weil eben keine Zeit mehr ist. Aber das sind eben Jugendliche, die eine Berufsausbildung machen, die einen guten Abschluss haben, die auch erfahrungsgemäß sehr gut mit den Simulatoren zurechtkommen. Ganz im Gegensatz zu den BVJ Schülerinnen.[I 23, § 33] (Hervorhebungen A. S.; BVJ = Berufsvorbereitungsjahr zur Erlangung eines Schulabschlusses nach Verlassen der Allgemeinbildenden Schule)

Aufgrund ihrer arbeitsmarktstrukturell bedingten Einmündungsschwierigkeiten in Erwerbstätigkeit werden besonders jene Mädchen als potenzielle Risikogruppe und vordringliche Adressatinnengruppe markiert, die die schulischen Leistungsanforderungen nicht erfüllen. Ihre Desillusionierung hat demzufolge Vorrang vor dem (fachlichen?) Interesse anderer an der Säuglingspflege und beinhaltet in der Darstellung des impliziten Steuerungsanliegens auch eine Klassifizierung in jene, die der Desillusionierung bedürfen und solche, die über die Simulation Selbstvergewisserungsmöglichkeiten erhalten könnten.

Insgesamt zeigen die Selbstdarstellungen der MultiplikatorInnen ein widersprüchliches Steuerungsanliegen, denn einerseits sollen sich die Jugendlichen über die Simulationserfahrung mit bürgerlichen Normen der idealen Existenzsicherung vor der Familiengründung identifizieren und eigene Präferenzen und Optionen aufgeben, andererseits wird ihnen aber auch gerade diese Orientierung an bürgerlichen Idealen vorgeworfen und die Einsicht in deren Unerreichbarkeit als Ziel formuliert. Fast durchgängig findet sich die Einschätzung, dass alleine über eine erfolgreiche Einmündung in den Erwerbsarbeitsmarkt die Berechtigung zur Familiengründung erworben werden kann und ohne diese Voraussetzung zwangsläufig das Kindeswohl gefährdet sei. Den Mädchen wird die biografische Option Mutterschaft (vorläufig) strittig gemacht, indem sie als Angehörige einer sozial benachteiligten Bevölkerungsgruppe (verdeckt) auch „im Raster von Quantität und Qualität, Ressource und Bedrohung diskutiert (werden), (mit der) Folge einer doppelt differenzierten Fertilität“ (Etzemüller 2007, 41).

Dabei konzentriert sich das Interesse der MultiplikatorInnen allerdings auf Mädchen und junge Frauen ohne Migrationshintergrund, denn Abgrenzungsstrategien von Mädchen werden kulturalisierend mit ihrem Migrationshintergrund begründet und als 'anders' zum 'einheimischen Maß' definiert (vgl. Spies 2008, 253 ff). Sie werden analog zu traditionellen und kulturalisiert verfestigten, weiblichen

Geschlechtsrollenstereotypen beschrieben, aber auch von nichtmigrantischen Mädchen mit ähnlichen Familienkonstellationen ausdrücklich unterschieden:

X1: Die sind mit eingebunden. Ab und zu hab ich auch mal eine Aussiedlerin, die sich ein Baby abholt, aber eher selten. Weil eine andere Einstellung zum Thema haben. Die können jetzt nicht sagen- können nicht verstehen, warum wir sagen: Wartet lieber noch ein bisschen, macht erst eine Ausbildung, sichere erst deine Existenz. Die sagen: Als Aussiedlerfrau bist du nur etwas, wenn du recht früh deine Kinder bekommst. Ansonsten fehlt Dir die Anerkennung.

I: Ok.

X1: Das wär in ihrer Kultur so, sagen sie mir.

I: Und wie gehst Du damit um

X1: Ist schwierig. Ich versuch sie natürlich vom Gegenteil zu überzeugen. Die sagen mir auch ganz klar, sie müssen diese Puppen nicht ausleihen. Und das kann man einfach als Frau. [I23, §§ 117-119]

Diese Sequenz ist nur ein Beispiel unter vielen, die Mädchen mit Migrationshintergrund als Opfer ihrer Verhältnisse darstellen. Ihnen wird insofern auch keine freiwillige, bewusste biografische Entscheidungsmöglichkeit bei der Umsetzung von Kinderwünschen zugestanden. Sie werden vielmehr als Opfer von kulturellen Zwängen verstanden, die sich nicht helfen lassen wollen. Insofern können sie einerseits nicht zur Zielgruppe derer gehören, an deren ‚Verständnis‘ und Verantwortungsbewusstsein die Simulationsprojekte durch die aktive Simulationserfahrung ‚appellieren‘; andererseits können sie aufgrund der passiven Simulationsteilnahme der grundsätzlichen Verurteilung ihrer Familienorientierung nicht entkommen bzw. werden über diese ausgegrenzt.

3. Von „guten Müttern“ – und solchen, die Schweigen müssen

Die von den Fach- und Lehrkräften im Kontext früher Mutterschaft unterstellte Verantwortungslosigkeit findet sich in den Aussagen der befragten Mädchen nicht. Vor der Simulationserfahrung sind sie sich in allen Gruppendiskussionen einig, dass sie im Falle einer (ungeplanten) Schwangerschaft die Verantwortung für ihr Kind selbst übernehmen können und es keinesfalls in fremde Betreuung oder dauerhaft in die Obhut der eigenen Eltern geben wollen, da sie in diesen Fällen eine Bindungsstörung des Kindes befürchten. Eng mit der Verantwortungsfrage ist für die Mädchen der Wunsch verbunden, nach Erwerb von Schulabschluss und Ausbildungszertifikat, Kindererziehung und Beruf sicher miteinander vereinbaren zu können, damit sie tatsächlich ein „Wunschkind“ haben können. Der von den MultiplikatorInnen stets postulierte, sozial erwünschte, gesellschaftlich anerkannte biografische Verlauf, der die Existenzsicherungsmöglichkeit und damit verbunden die berufliche Selbstverwirklichung der Familienphase voranstellt, ist unzweifelhaft als Ideal akzeptiert. Aber auch Einschränkungen im idealen Verlauf sind einkalkuliert,

denn wenn der originäre Berufswunsch nicht umsetzbar scheint, wird die Dringlichkeit, die berufliche und familiäre Perspektive miteinander zu vereinbaren, besonders virulent (vgl. Spies 2005).

In den Gruppendiskussionen vor der Simulation thematisieren sie Berufsorientierung ebenso wie Einmündungsprobleme und grenzen sich von Schwangerschaft als Reaktion auf Resignation angesichts der schwierigen Berufsübergangssituation ab, kritisieren mit sozialraumbezogenen Erläuterungen familien-, jugend- und sozialpolitische Vernachlässigung von Lebens(planungs)- und Freizeitbedürfnissen Jugendlicher und erhoffen sich von einer aktiven Projektteilnahme eine Bestätigung ihrer Positionen in einer höchst unsicheren Situation sowie Rückmeldungen zu ihren Kompetenzen im Umgang mit Babys.

Ein halbes Jahr nach der Simulationserfahrung sind die Gruppendiskussionen von (Ver)Schweigungsphasen geprägt. Es scheint, als hätten die Mädchen eine kollektive Stigmatisierungserfahrung gemacht, über die sie ungern sprechen möchten. Kollektiv ist diese (Selbst)Stigmatisierung insofern, als dass es jeweils einen Gruppenkonsens des Codierens gibt. So gelingt es einer Gruppe, die Anwesenheit einer jungen Mutter² während des gesamten Diskussionsverlaufs *nicht zu* thematisieren, obwohl deren Schwangerschaft in der ersten Diskussionsrunde zu differenzierten Reflexionen über körperliche Belastungen, private Hilfesysteme und biografische Konsequenzen führte. Offensichtlich hat die Gruppe als kollektive Erfahrung die soziale Verurteilung früher Schwangerschaft internalisiert und beschlossen, die Mitschülerin vor der Veröffentlichung ihrer „Schande“ zu schützen. Stattdessen wird mehrfach die mit früher Mutterschaft zu erwartende und mit dem Simulator erlebte Beschämung thematisiert.

Die Aussagen einer jungen Mutter einer anderen Diskussionsrunde bestätigen diese These. Während sie in der ersten Erhebung sehr selbstbewusst von ihren Erfahrungen, Kompetenzen und Ansprüchen an sich selbst als ‚gute‘ Mutter berichtet, betont sie in der zweiten Runde ihre Randständigkeit und wertet ihren Diskussionsbeitrag mit Bezug auf ihre Mutterschaft ab:

X: „(...) also ich darf da jetzt so und so nichts sagen, denn ich bin ja selber früh Mutter geworden.“ [GD II2, 1285 – 1287]

Die Selbstwertsteigerung und Motivation zur eigenständigen Lebensführung durch Mutterschaft, die diese Schülerin in der Gruppendiskussion vor ihrer passiven

² Auszug Postskript: „Auf dem Weg zum Bahnhof begegnen wir der jungen Mutter mit Kinderwagen – eine Situation, die für uns alle drei sehr peinlich ist. Wir grüßen uns, aber sie ist entlarvt“ (PS II, 1 wir = zwei Interviewerinnen).

Praktikumsteilnahme zeigte, wird von ihr ein halbes Jahr *nach* der Teilnahme als individuelles Versagen dargelegt. Während sie vor der Simulation einen anerkannten Expertinnenstatus in der Gruppe hat und aktiv vertritt, klassifiziert sie sich nachher selbst als nicht berechtigt, eine Einschätzung zu geben. Sie entwertet so nicht nur ihre Aussage zur Situation einer schwangeren Mitschülerin sondern auch ihre Position als Mutter, während sie noch ein halbes Jahr zuvor die positiven Seiten ihrer biografischen Situation als verantwortungsvolle „gute Mutter“ zu betonen wusste ihr aber nun der frühe Zeitpunkt ihrer Mutterschaft das Rederecht entzieht und sie entsprechend der Botschaft des Simulationsprojektes als verantwortungslos erscheinen lässt.

4. Verunsicherung – von gewollten Effekten und ungewollten Nebenwirkungen

(Selbst)Stigmatisierungseffekte scheinen als Folge der kollektiven Simulationserfahrung zuvor erworbene Selbstwertüberzeugungen nachhaltig zu überlagern. Auch wenn die veränderte Selbstdarstellung auf einen „Publikumseffekt“ (Bogner/Menz 2002, 17) zurückzuführen sein sollte, belegt dieser – in der ersten Erhebungsphase zweifelsfrei für dieses Thema nicht vorhandene – Effekt, dass im heimlichen Lehrplan der Simulationsprojekte die Vermittlung der „Schande“ bzw. des „Versagens“ enthalten ist. So wird aus einer identitätsstiftenden biografischen Realität, auf deren erfolgreiche Bewältigung die o.g. Schülerin vor der Simulation mit Stolz verweist, anschließend eine selbstabwertende Randständigkeit. Dies verweist auf die Gefahr, dass die Demonstration der sozialen Unerwünschtheit früher Mutterschaft zu einer Distanz zum Hilfesystem führt, weil sogar ein „doppeltes Versagen“ eingestanden werden müsste: Einerseits die Hilfebedürftigkeit in einer akuten Notlage, andererseits zugleich das generelle Versagen hinsichtlich der eigenen Fertilitätssteuerung.

In der folgenden Passage (aus der zweiten Diskussionsrunde) werden Konsequenzen in der Selbst- und Fremdwahrnehmung sichtbar, denn die junge Schwangere lässt die Argumente der erfahrenen jungen Mutter (!) nicht gelten, die hier von ihren vergeblichen Bemühungen berichtet, die Abschreckungswirkungen zu relativieren:

X 3: (...) Die waren schon bei dieser Puppe abgeschreckt. Hauptsächlich wegen Freunde und das und das. Die haben gesagt: „Ne, mach ich nicht.“ Und jetzt ist meine Freundin schwanger und die ist so was von deprimiert jetzt, durch dieses- weil die dieses Babyprojekt gemacht haben, ist die so was von deprimiert und äh, möchte eigentlich das Kind überhaupt nicht haben.

I2: Wegen dieses-

LX3: Wegen dieses Babyprojekts. Weil sie sagt: „Ich kann das nicht und ich möchte das nicht und verlier meine Freunde.“ Sie sieht das ja immer noch, dass das eine Puppe war und dass das ja auch alles nicht so geht, aber dass sie abends nicht weg kann und- ne. Sie ist eingesperrt für ihr Leben lang und die ist da halt total deprimiert mit. Dadurch dass die ja das Ding da am Arm hatte. Die ist da total abgeschreckt worden. Da würden jetzt viele sagen: „Och, ist ja nur eine Puppe. Bei echten Kindern ist das ja nun auch wieder anders.“ Da geht man ja auch ganz anders mit um, und da macht man das ja schon selber von sich aus nicht, dass man sagt, das Baby ist jetzt eine Woche alt, pass mal eben auf. Das macht man ja schon von seinen Muttergefühlen her nicht. Aber sie hat dann Angst davor. (.) Kann ja sein, dass sich das noch ändert.

I2: Hat sie sich vor dem Elternpraktikum ein Kind gewünscht?

X3: *Nein.* Nee, sie hat das einfach nur so mal mitgemacht.

[GD II, 2, 1106-1128, Hervorhebung durch besondere Betonung in Diskussionsbeitrag]

Die Furcht vor sozialer Isolation steht im Widerspruch zu den Berichten der Mädchen in allen Diskussionsrunden der ersten Phase. Da waren sie sich einig, dass Elternschaft zu vielfältigen und als *bereichernd* empfundenen sozialen Kontakten führt, Partnerschaften in ihrem Umfeld durchaus stabil und mit geteilter Verantwortung gelebt werden (können), Bedürfnisse der Entspannung zwar eingeschränkt, aber lebbar sind und (auch ungeplante) Kinder eine Bereicherung des eigenen Lebens bedeuten. Die Selbsteinschätzung, die Aufgaben der Mutterschaft nicht kompetent bewältigen zu können, gibt einen Hinweis auf die höchst verunsichernde Konsequenz des Überforderungssettings das von MultiplikatorInnen und Fortbildungsverantwortlichen mehrheitlich als absichtsvoll erklärt wird.

Waren sich die Mädchen vor der Simulation einig, dass Schwangerschaft und Elternschaft in ihren Lebenskontexten – gleich ob geplant oder ungeplant – zu leistender und zu bewältigender, (kollektiver) biografischer Alltag ist, wird sie im Falle von problematischen Erfahrungen mit dem Simulator zur individuellen biografischen Katastrophe. Mit dem Simulator und seinem Einsatz etabliert sich also sowohl innerschulisch als auch außerschulisch ein Lernsetting, das, statt auf Stärkung, Ermutigung, Sicherheit und Zuversicht in eigene Kompetenzen zu setzen, zu Entmutigung, Verunsicherung, Angst und Selbstbildschwächung führen kann. Je enger mit dem Simulatoreinsatz am US-amerikanischen Programm gearbeitet wird, desto nachdrücklicher werden den Jugendlichen in systematisch angelegten Überforderungssettings ihre (vermeintlich) absehbare Kindeswohlgefährdung und die qua Alter zu erwartenden öffentlichen Stigmatisierungen demonstriert. War die Option Mutterschaft vor der Simulationserfahrung noch mit einer grundsätzlichen Zukunftsgewissheit verbunden, so ist sie ein halbes Jahr nach der Konfrontation über die mit dem Medium vermittelten Überforderungseffekte in der zweiten Erhebungsphase von der Einsicht in die eigenen Unzulänglichkeiten abgelöst worden. Zu deren Demonstration und Kontrolle werden Einstellungsänderungen und

Selbsteinschätzung per Fragebogen sowie (in manchen Projekten sogar benoteten) Tagebuchkontrollen quantifizierbar und nachprüfbar zu machen versucht.

Auch durch gezielte Programmierungen von höheren Schwierigkeitsstufen wird das Versagen in der Mutterrolle demonstriert: Dafür wird die Selbstbilddemontage der Mädchen in Kauf genommen und ihre bis dahin gültigen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen z. T. sogar absichtsvoll systematisch zu zerstören versucht, Gleichzeitig reagieren MultiplikatorInnen unsicher, wenn das Selbstwertgefühl von TeilnehmerInnen durch erfolgreiche Bewältigung auch schwierigster Anforderungen gestärkt statt gestört wird: In Extremfällen wird hier sogar zur Manipulation der Simulatoren gegriffen oder ein technisches Versagen des Mediums als „Mord“ deklariert.

Während sich MultiplikatorInnen und InitiatorInnen – in bester Absicht – sicher sind, präventiv und mit großer Breitenwirkung im Sinne des Kinderschutzes und der Zukunftssicherung ihrer von langfristiger Marginalisierung bedrohten AdressatInnen tätig zu sein, werden aus deren entwicklungs- und auch situationsadäquaten Selbstvergewisserungs- und Suchbewegungen Kumulationen von Gegenwarts- und Zukunftsverunsicherungen, wenn die Computeraufzeichnungen im Simulator ihnen in prozentualen und absoluten Zahlen Versagenhäufigkeiten per Ausdruck ‚beweisen‘ bzw. belegen, dass sie ihren Aufgaben als Mutter nicht gewachsen sein werden.

Obwohl Überforderung als zu vermeidende, unerwünschte ‚Nebenwirkung‘ von nicht passgenauen Lernarrangements bekannt ist, gelangt mit dem Medium des Babysimulators und seiner Programmatik die absichtsvolle Überforderung als geplantes Lernarrangement in unterschiedliche Bildungskontexte junger Menschen.³ Damit sind „Stress-Aufschaukelprozesse“ (vgl. Bundschuh 2003, 228 ff.) zu bewältigen die den beabsichtigten emotionalen und kognitiven Lernprozessen diametral gegenüber stehen, da die in der Regel mit Überforderung verbundenen negativen emotionalen Einstellungen zum Gegenstand, dazu führen (können), dass sich „Aggressionsbereitschaft, Angstgefühle, Unsicherheit, Unzufriedenheit, Unausgeglichenheit, Gefühlsschwankungen, Nervosität, Gereiztheit, Depressionen, Apathie, Hypochondrie, Lustlosigkeit, innere(r) Leere (und) Gefühl(e) des Ausgebranntseins“ (Bundschuh 2003, 230) als Reaktionen zeigen und damit das Kinderschutzanliegen der Simulationsprojekte als unhaltbar bzw. sogar riskant

³ Insofern ist es mehr als verwunderlich, dass sowohl Fortbildung als auch Multiplikation die Tragweite der Überforderungssettings nicht zu reflektieren scheinen sondern billigend in Kauf nehmen bzw. die emotionalen Konsequenzen für die erhoffte Transferleistung einkalkulieren (vgl. Spies 2008, 139 ff.).

kontraproduktiv entlarven. Die Gruppendiskussionen mit den Schülerinnen belegen in verschiedenen Sequenzen, dass derartige emotionale Überforderungsreaktionen durch die Simulationserfahrung tatsächlich hervorgerufen werden (vgl. Spies 2008, 130ff.). Sofern die Vor- und Nachbereitung überhaupt die Reflexion von Überforderung beinhaltet, ist diese Reflexion i. d. R. eng an die technischen Aufzeichnungen des Geräts und die – zwangsläufig als individuelle Leistung konnotierte – Einsicht in noch zu erwerbende Fertigkeiten gebunden und damit keinesfalls ein geeigneter Zugang, um Überforderungssituationen besprechbar zu machen und Schwellen zur Verbesserung des Kinderschutzes zu senken – zumal die Überforderung absichtsvoll provoziert wird. Vielmehr wird die Fortsetzung der emotionalen Überfrachtung und Überforderung vermehrt Abgrenzungsreaktionen gegenüber dem Hilfesystem hervorrufen, während zuvor vermittelte, negative Selbstbilder Persönlichkeitsstörungen befördern und unbewältigte Belastungsanforderungen als reaktives Syndrom zu selbst- und fremdschädigenden Verhaltensweisen führen können (vgl. Bauer 2005, 29). Hier bleibt zu hoffen, dass die Jugendlichen in ihren kognitiven und emotionalen Kompetenzen unterschätzt werden, damit das Wohl ihrer künftigen Kinder nicht letztlich durch die Simulationserfahrung gefährdet wird.

Gleich ob aktiv oder passiv mit dem Simulator konfrontiert, geraten die junge Frauen und Mädchen in benachteiligten Lebenslagen über seine Einsatzpraxis einmal mehr in den „Strudel der Marginalisierung“ (Münchmeier 2005, 36) und reagieren mit erweiterter⁴ Verunsicherung, Resignation und Selbststigmatisierung (vgl. Spies 2008, 130 ff.) – während ihnen unter dem Label der vermeintlichen Verbesserung ihre soziale Lage ethnisiert oder als individuell zu verantwortend kommuniziert wird. Durch derartige Effekte werden Zugänge zum Hilfesystem blockiert, wenn Schwangerschaft bzw. Mutterschaft als Konsequenz alters- und entwicklungsgemäßer sexueller Aktivität mit persönlichen Versagensetikettierungen in Vergangenheit (Verhütungsverhalten), Gegenwart (Verweigerung sozialer Normen) und Zukunft (Kindeswohlgefährdung) belegt wird:

X: „(...) wir haben auch ne zeitlang mal immer junge Mütter, *die wir früher in der Gruppe hatten*, die haben wir schon mal dazu eingeladen, um einfach mal zu berichten, weil die denen natürlich viel mehr glauben als uns, wie denn so ihre Situation war. Das war immer sehr interessant, aber ehm, die, eh, meistens sind die im Laufe der Jahre irgendwo in den Beruf rein und so, *also wir können nicht mehr so einfach darauf zurückgreifen, es ist schwieriger geworden*. Aber das war manchmal auch höchst interessant, weil die dann gesagt haben, *boa, da sitzt ne*

⁴ Zu den von Prager/Wieland (2005) nachgewiesenen, Handlungsoptionen schmälern den Zukunftsverunsicherungen, und den von Pfahl (2006) belegten Selbststigmatisierungsprozessen Jugendlicher, die am Übergang von Schule in Erwerbstätigkeit zu scheitern drohen, kommt sozusagen als ‚Doppelung‘ nun der Versagensbeweis im Privaten hinzu.

Siebzehnjährige, die hat nen zweijährigen Sohn und erzählt uns mal, was dann da so abgegangen ist, ne. Das hat sich auch immer gut gemacht.“ (I27, §74, Hervorhebungen A. S.)

Wenn diese jungen Frauen tatsächlich „in den Beruf rein sind“, dann ist fraglich, wie ihnen dies in ihrer Situation überhaupt gelingen konnte und was aus dem Gruppenangebot geworden ist. Vielleicht wollten sich die jungen Mütter aber auch nicht mehr vorführen lassen, so dass nun der Zugang zu dieser Adressatengruppe „schwieriger“ geworden ist, weil sie sich von den Angeboten der Einrichtung zurückgezogen hat. Unzweifelhaft hat die Inszenierung der Simulationsprojekte die professionelle soziale Praxis ebenso wie die informelle soziale Praxis dieser jungen Frauen verändert und den Kontakt zwischen Hilfeinstitution und Adressatinnen sozialer Arbeit gestört, wenngleich dies angesichts der begeisterten Überzeugung beim Einsatz des Instruments für die Interviewpartnerin nicht virulent zu sein scheint.

5. Frühe Mutterschaft – Stolperstein oder biografische Entwicklungsoption?

Während die Adressatinnen zentrale Schlüsselthemen wie komplexe Armutslebensbedingungen, Kompetenzklärungen, Partnerschaft und Zukunftsverunsicherung bearbeiten möchten (vgl. Spies 2008, 101 ff.), müssen diese Interessen hinter die Programmatik des technischen Gerätes zurücktreten. So wird in der Simulationspraxis z.B. Armut als Argument gegen die Umsetzung von Kinderwünschen rechnerisch belegt, aber nicht strukturell oder mit Blick auf die Kosten von Verhütungsmitteln thematisiert. Gleiches gilt für Berufsausbildung und Erwerbstätigkeit, die, ungeachtet der strukturellen Zugangsschwierigkeiten der Zielgruppenjugendlichen zum Arbeitsmarkt, als biografisches Orientierungsziel und ‚Zugangsberechtigung‘ zur Elternschaft vermittelt werden sollen. Dort, wo Planbarkeit suggeriert und Planung als individuell zu erbringende Lebensleistung vermittelt wird, werden die tatsächlichen Bedingungen und Schwierigkeiten des Berufsübergangs, infolgedessen sich Jugendliche aus niedrigqualifizierenden Bildungsgängen kaum noch Planungsfreiheiten zugestehen (vgl. May 2007), ausgeblendet.

Mit den Simulationsprogrammen ist eine massive Einmischung in Bewertungen familialer Lebensformen und Lebensstile verbunden, die unhinterfragt zur neuen „Denkanleitung“ pädagogischer Arbeit zu werden drohen. Die damit verbundenen Marginalisierungszuschreibungen stehen im Widerspruch zu den, in verschiedenen internationalen Studien belegten Befunden, die zeigen, dass besonders dort, wo Armutslebenslagen bereits vorhanden sind, nicht psychosoziale Probleme, sondern vielmehr deren Lösung mit Mutterschaft verbunden sein kann: „Choosing to become

pregnant was seen as an opportunity, one that was within their own control, to change their life for the better" (Cater/Coleman 2006, X). Es ist also keineswegs angebracht, die negativen Stereotypen – speziell in der Bewertung von Schwangerschaft und Mutterschaft bei mehrfach benachteiligten Mädchen – beizubehalten: „It could be that, in some situations, having a baby can represent a rational decision with some beneficial outcomes“ (Cater/Coleman 2006, X).

Australische Befunde (Kirkman/Harrison/Hillier/Pyett 2001) bestätigen die Ergebnisse von Phoenix (1991), die schon Anfang der 90er Jahre keine Anhaltspunkte dafür gefunden hat, dass junge Mütter von weniger Lebensfreude berichten, als solche, die ihre Mutterschaft hinausgezögert haben. Die in Australien befragten „teenage mothers“ charakterisieren ihre Mutterschaft (genauso wie die überwiegende Mehrheit der von Cater/Coleman 2006 befragten Engländerinnen) als positiv: „life is enriched by motherhood; young mothers have more energy than older mothers; (...) and the child is a source of pride and pleasure to the extended family“ und formulieren als größte Schwierigkeit „the reluctance of friends to include the young mother and baby in their social lives“ (Kirkman/Harrison/Hillier/Pyett 2001, 291).

Im Fachdiskurs werden frühe Schwangerschaften zwar auch als *Lösungsstrategie* (vgl. u.a. Häußler-Sczapan/Wienholz/Michel 2005) zur Bewältigung von Partnerschafts-, Berufs- und Ausbildungs-, Familien-, und/oder Identitätskonflikten gedeutet aber zugleich mit Blick auf bildungsbenachteiligte Mädchen mit Erwartungen an materiellen und psychosozialen Nutzen erklärt (vgl. u.a. Franz/Busch 2004; Osthoff 1999) und negativ konnotiert. Die Befunde von Cater und Coleman (2006) bestätigen zwar einerseits die strategischen Vermutungen, verweisen aber vor allem auf die Notwendigkeit, diese biografische Option *wertschätzend* anzuerkennen, statt zu verurteilen: Oft erfüllen sich mit Elternschaft psychosoziale Hoffungen, denn die jungen Mütter haben mit der Umsetzung ihres Kinderwunsches eine unabhängige, eigenständige und identitätsbildende Entscheidung zur aktiven Lebensveränderung und -verbesserung getroffen: „Bringing up a baby was perceived as providing a purpose, one that provided a sense of capability and satisfaction, and was better, than having a low paid, ‚dead-end‘ job“ (Cater/Coleman 2006, 53). Insofern sind psychosoziale Probleme viel weniger zu dramatisieren, als vielfach angenommen, denn: „Childhood and background factors, although not always explicitly stated, were instrumental in young women’s decision to become pregnant. An unsettled background (for example, a difficult and often traumatic family

upbringing) and negative experiences at school, resulting in poor educational attainment, provided an impetus to 'change direction' in their life" (Cater/Coleman 2006, 52 f.).

Die Schwierigkeiten liegen vielmehr in der beruflichen Integration und der wirtschaftlichen Abhängigkeit – und gar nicht so sehr in der individuellen Tatsache der frühen Mutterschaft – begründet. Es sind vor allem strukturelle Hürden und Benachteiligungen, die – sofern sie nicht durch ein familiäres oder soziales Netzwerk aufgefangen werden können – zu Überforderungen junger Mütter führen können (vgl. Friese 2003, 11; Thiessen/Anslinger 2004, 24; Häußler-Sczepsan/Wienholz/Michel 2005, 141) und dementsprechend durch ein unterstützendes Angebot aufgefangen werden müssen (vgl. Fleßner 2008). Die Simulationspraxis hat aber kein Interesse, dieses Strukturproblem als solches offen zu legen, sondern erklärt vielmehr durch die ‚gespielte Elternschaft‘ die strukturelle Bedingtheit zum individuellen Problem, während notwendige bildungs- und sozialstrukturelle Erneuerungen unterbleiben. Vielmehr bildet sich mit der deutschen Simulationspraxis auch die für England festgestellte Tendenz des „reconstituting(s) of teenage pregnancy as a problem of sexual morality to one of social morality“ (Carabine 2007, 965) ab.

Praxisberichte über augenscheinlich geringes Interesse an beruflicher Zukunftsplanung von sozial- und bildungsbenachteiligten Mädchen vernachlässigen die Ursachen des vermeintlichen Desinteresses, denn es sind vielmehr die geringen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, die die Verwirklichung beruflicher Ziele unerreichbar scheinen lassen, als ein tatsächlich nur gering entwickeltes Interesse am künftigen Beruf (vgl. Spies 2005). Für diese Mädchen ist die Möglichkeit, durch die frühe Umsetzung eines Kinderwunsches die Hoffnung auf soziale und gesellschaftliche Anerkennung (vgl. Friese 2001, 20,) zu erfüllen, eine Entscheidung, mit Hilfe derer sie die Resignationshaltung überwinden und erstaunliche Ressourcen freisetzen können (vgl. u.a. Wagner-Kröger 1996). Die allerdings bedürfen angesichts der nun unter anderen Vorzeichen zu gestaltenden Planung von (Berufs)Bildungswegen für junge Mütter angemessener Beratungs- und Hilfeangebote. Es offenbart sich eine pädagogische Herausforderung, die in den (vielfach erst im Aufbau befindlichen), geschlechts- und herkunfts- sowie milieusensiblen, flankierenden Maßnahmen zur Begleitung von biografisch orientierten Lernprozessen in der Regel noch nicht enthalten ist (vgl. Friese 2001; Spies 2006).

Würde adoleszente Schwanger- bzw. Mutterschaft ohne negative Konnotation, sozusagen neutral als „kritisches Lebensereignis“ (vgl. Filipp 1981) verstanden und als solches in der Planung und Konzeption pädagogischer Unterstützungsangebote berücksichtigt, würden auch die Kompetenzen gewürdigt, denn das Konzept der kritischen Lebensereignisse betrachtet sie als notwendige Voraussetzungen für „entwicklungsmäßigen Wandel“, die „potentiell zu persönlichem ‚Wachstum‘ beitragen“ (ebd.) können. Eine solche Perspektive auf adoleszente Mutterschaft stellt ein Deutungsmodell zur Verfügung, mittels dessen die typischen Strukturen krisenhaften Geschehens über die typischen Strukturen individueller Bewältigungsstrategien hinaus erschlossen werden und in ihren Wechselwirkungen beschrieben werden können (Schäfer 1994, 73 f.). Von besonderer Bedeutung scheint dabei zu sein, auf welche „aktuell dominanten Prozeßstrukturen des Lebenslaufes“ (Alheit 1996, 280) diese Ereignisse treffen und inwiefern deren Deutung der Perspektive von Bildungsprozessen in biografischen Kontexten zu folgen vermag (vgl. Spies 2000, 205 ff.).

Damit bliebe adoleszente Mutterschaft – auch mit Blick auf ihren stabil geringen Anteil an Schwangerschaften insgesamt – einerseits auf der individuellen Erfahrungsebene, die aber andererseits auch hinsichtlich sozialer Kategorien differenziert werden muss: Insbesondere deshalb, weil die spezifische Situation von jungen Müttern bzw. die biografische Option früher Mutterschaft der kritischen Reflexion von Wahrnehmungsstrukturen bedarf, die weniger die individuelle biografische Entscheidung, sondern vielmehr die einem Normativitäts- und Kompetenzvermittlungssog ausgesetzten Hilfestrukturen und die Vernachlässigung struktureller Probleme zu diskutieren hätte, um die Konsequenzen gängiger individualisierender, (sozial)politischer und moralischer Deutungsfolien sowie deren mediale Inszenierungen fassbar zu machen.

Literatur

- Alheit, Peter (1996): „Biographizität“ als Lernpotential: Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, Heinz-Herrmann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen. S. 276 - 307
- Bauer, Ullrich (2005): Das Präventionsdilemma. Potenziale schulischer Kompetenzförderung im Spiegel sozialer Polarisierung. Wiesbaden
- Bogner, Alexander/Menz, Wolfgang (2002): Expertenwissen und Forschungspraxis: die modernisierungstheoretische und die methodische Debatte um die Experten. In:

- Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.) Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Opladen. S. 7 - 29
- Bundschuh, Konrad (2003): Emotionalität, Lernen und Verhalten. Ein heilpädagogisches Lehrbuch. Bad Heilbrunn
- Carabine, Jean (2007): New labour's teenager pregnancy policy. Cultural Studies Volume 21 (6)
- Cater, Suzanne/Coleman, Lester (2006): „Planned“ teenage pregnancy. Perspectives of young parents from disadvantaged backgrounds. Bristol, Great Britain
- Etzemüller, Thomas (2007): Ein ewigwährender Untergang. Der apokalyptische Bevölkerungsdiskurs im 20. Jahrhundert. Bielefeld
- Fleißner, Heike (2008): Frühe Schwangerschaften. In: In: Scheithauer, Herbert/Hayer, Tobias/Niebank, Kay (Hg.): Problemverhalten und Gewalt im Jugendalter: Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention. Stuttgart. S. 225-238
- Filipp, Sigrun-Heide (1981): Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In: dies. (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse. München, Wien, Baltimore. S. 3 - 52
- Franz, Jutta/Busch, Ulrike (2004): Schwangerschaften Minderjähriger – Hintergründe und beraterische Anforderungen. In: BZgA FORUM Sexualaufklärung und Familienplanung. Heft 4/2004. S. 10 - 16
- Friese, Marianne (2003): Junge Mütter in Beratung, (Aus)Bildung und Beruf – Bremer Förderkette. Bericht und Expertise im Auftrag des Senators für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales, Freie Hansestadt Bremen. Bremen
- Friese, Marianne/Schweizer, Bettina (2001): Bildung und Ausbildung für junge Mütter: Eine Herausforderung für die Reform der beruflichen Bildung. In: Friese, Marianne/Helmken, Christine/Pregitzer, Sabine/Schweizer, Bettina (Hrsg.): Berufliche Lebensplanung für junge Mütter. Dokumentation der Fachtagung am 17. / 18 November in Bremen. Bremen. S. 12 – 28
- Häußler-Sczegan, Monika/Wienholz, Sabine/Michel, Marion (2005): Teenager-Schwangerschaften in Sachsen. Angebote und Hilfebedarf aus professioneller Sicht. Eine Studie im Auftrag der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA). In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.): Fachheftreihe Forschung und Praxis der Sexualaufklärung und Familienplanung, Band 26. Köln
- Kirkman, Maggi/Harrison, Lyn/Hillier Lynne/Pyett, Priscilla (2001): I know I am doing a good job: canonical and autobiographical narratives of teenage mothers. Culture, Health and Sexuality. Volume 3 (3). S. 279 - 294
- May, Michael (2007): Jugendberufshilfe – oder der immer wieder neue Versuch, strukturellen und institutionellen Diskriminierungen pädagogisch zu begegnen. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik. 37. Jg., Heft 4/2007. S. 420 – 435
- Münchmeier, Richard (2005): Entstrukturierung der Jugendphase – Chancen und Risiken für den Berufseinstieg. In: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.): Jung. Talentierte. Chancenreich? Beschäftigungsfähigkeit von Jugendlichen fördern. Opladen. S. 29 – 45
- Osthoff, Ralf (1999): „Schwanger werd' ich nicht alleine...“: Ursachen und Folgen ungeplanter Teenagerschwangerschaften. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Landau
- Pfahl, Lisa (2006): Schulische Separation und prekäre berufliche Integration: Berufseinstiege und biographische Selbstthematisierung von Sonderschulabgänger/innen. In: Spies, Anke/Tredop, Dietmar (Hrsg.):

- „Risikobiografien“ Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden. S. 141 – 156
- Phoenix, Ann (1991): Young Mothers? Cambridge
- Prager, Jens U./Wieland, Clemens (2005): Jugend und Beruf. Repräsentativumfrage zur Selbstwahrnehmung der Jugend in Deutschland: http://www.bertelsmannstiftung.de/bst/de/media/Studie_Jugend_und_Beruf.pdf [Letzter Zugriff 24.08.2007]
- Schäfer, Gerd E. (1994): Äqilibration und Krise. Orientierungspunkte für eine biographische Bildungsforschung. In: Günther Bittner (Hrsg.): Biographien im Umbruch. Lebenslaufforschung und vergleichende Erziehungswissenschaft. Würzburg. 1994. 56-80
- Spies, Anke (2008): Zwischen Kinderwunsch und Kinderschutz. Babysimulatoren in der pädagogischen Praxis. Wiesbaden
- Spies, Anke (2006): „Unterricht ist eben nur ein kleiner Teil...“ – Beratung für benachteiligte Mädchen, Jungen und ihre Eltern in der Berufsorientierungsphase. In: Spies, Anke/Tredop, Dietmar (Hrsg.): „Risikobiografien“ - Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden, S. 237-254
- Spies, Anke (2005): Kinder statt Beruf? Zukunftsoptionen benachteiligter Mädchen am Übergang von der Schule in den Beruf. In: Unsere Jugend. 57. Jahrgang. Heft 12/2005. S. 522-532
- Spies, Anke (2000): „Wer war ich eigentlich?“ Erinnerungen und Verarbeitung sexueller Gewalt. Frankfurt am Main
- Thiessen, Barbara/Anslinger, Eva (2004): „Also für mich hat sich einiges verändert... eigentlich mein ganzes Leben“. Alltag und Perspektiven junger Mütter. In: BZgA FORUM Sexualaufklärung und Familienplanung. Heft 4/2004. S. 22 - 26
- Kröger, Rosa (1996): Junge Mütter in der Heimerziehung – Mädchenspezifische Problemdefinitionen. In: Birtsch, Vera/Hartwig, Luise/Retza, Burglinde (Hrsg.): Mädchenwelt – Mädchenpädagogik. Frankfurt am Main. S. 222 - 240
- Ziehe, Thomas (2005): Die Eigenwelten der Jugendlichen und die Anerkennungskrise der Schule. In: Horster, Detlef, D./Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Pädagogik und Ethik. Wiesbaden. S. 277 – 291