Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

2-2013

Schwerpunkt

Kinder und ihre Kindheit in sozialpädagogischen Institutionen

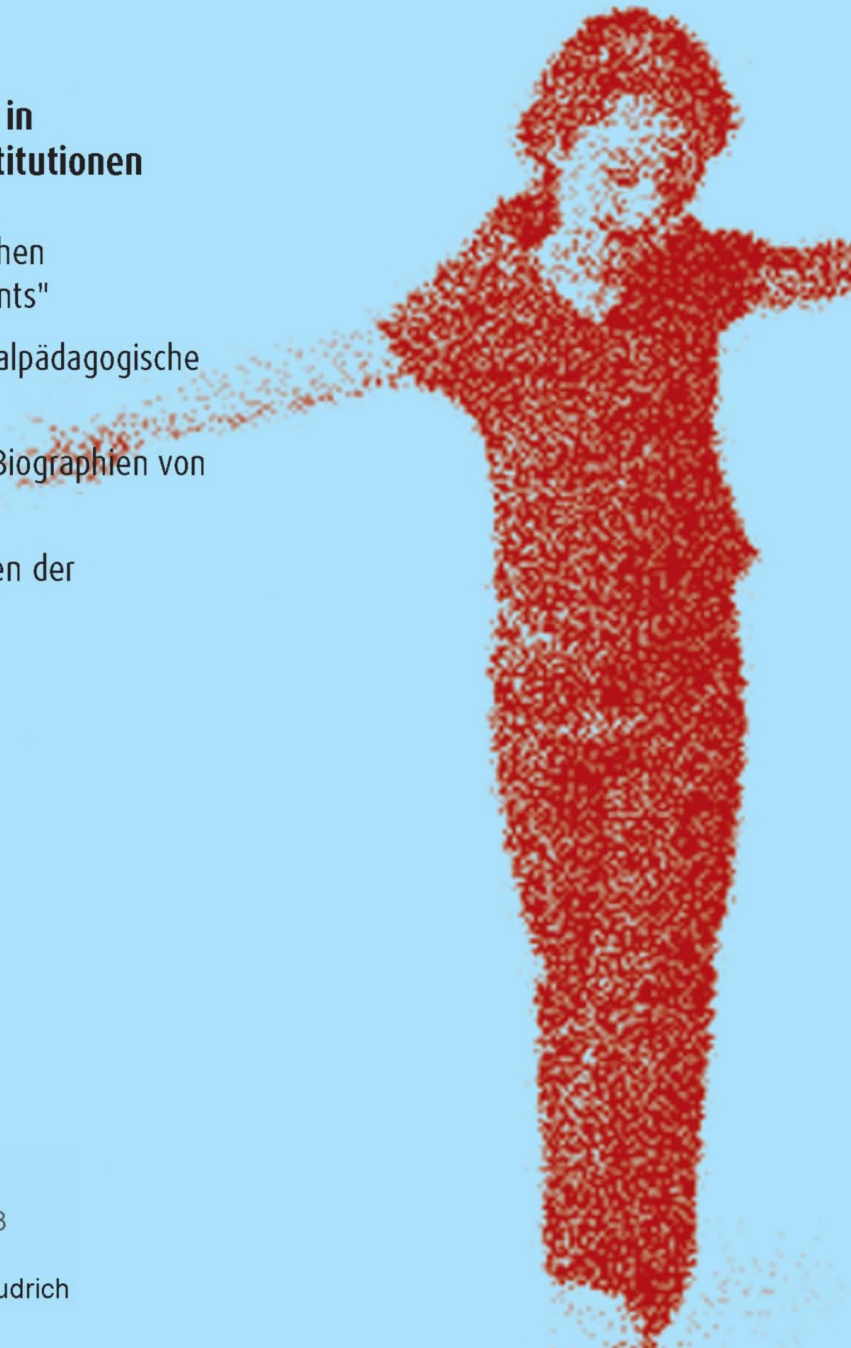
- Kindheit in luxemburgischen "Maison Relais pour Enfants"
- Familienkindheit als sozialpädagogische Herstellungsleistung
- Kindheit im Spiegel der Biographien von Kindern in Heimen
- Kinder als Adressat/-innen der Kinder- und Jugendhilfe

Freie Beiträge

- Kids Mobile Gaming

Kurzbeiträge

Rezensionen



77411
8. Jahrgang
2. Vierteljahr 2013
ISSN 1862-5002
Verlag Barbara Budrich

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft 2-2013

Jahrgang 8 Heft 2

Inhalt

Schwerpunkt
Kinder und ihre Kindheit in sozialpädagogischen Institutionen

Tanja Betz, Sascha Neumann
Editorial 143

Sascha Neumann
Sorgenkinder: Zur sozialpädagogischen Konstitution von Kindheit in luxemburgischen „Maison Relais pour Enfants“ 149

Florian Eßer
Familienkindheit als sozialpädagogische Herstellungsleistung: Ethnographische Betrachtungen zu familienähnlichen Formen der Heimerziehung 163

Susanne Siebholz
Adressat/-innen, Schüler/-innen, Familienkinder? Institutionalisierung von Kindheit im Spiegel der Biographien von Kindern in Heimen 177

Nina Thieme
„Wir beschäftigen uns eigentlich nur mit nicht-idealen Adressaten…“: Eine sozialwissenschaftlich-hermeneutische Perspektive auf Konstruktionen von Kindern als Adressat/-innen der Kinder- und Jugendhilfe 191

Allgemeiner Teil

Freie Beiträge

Kai-Uwe Hugger, Angela Tillmann, Julia Bader, Ilona Cwielong, Verena Kratzer
Kids Mobile Gaming: Mobiles Spielen bei Kindern im Alter von 6 bis 13 Jahren ... 205

Kurzbeiträge

Christine Feil, Christoph Gieger, Alexander Grobbin
Informationsverhalten von Kindern im Internet: Eine empirische Studie zur Nutzung von Suchmaschinen 223

Sousanna Maria Nikolaou
Kindheit und Wirtschaftskrise in Griechenland: Eine explorative Analyse der Presseberichterstattung ausgewählter Tageszeitungen 231

Nicole Himmelbach
Kindheit, Jugend und sozialer Wandel: Gegenwärtige und zukünftige Herausforderungen für die internationale Kindheits- und Jugendforschung 237

Rezensionen

Christian Lüders
Bildungsbiografien von Kindern, Teenies und Jugendlichen im Kontext ihrer Peers 243

Christian Haag
Thomas Rauschenbach, Walter Bien (Hrsg.) (2012): Aufwachsen in Deutschland. AID:A – Der neue DJI-Survey 247

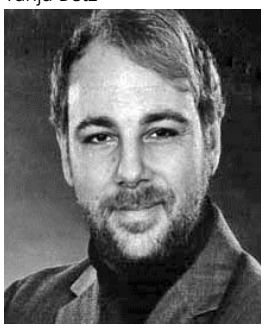
Jennifer Jordens
Mutz, Michael (2012): Sport als Sprungbrett in die Gesellschaft? Sportengagement von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und ihre Wirkung 250

Autorinnen und Autoren 252

Kinder und ihre Kindheit in sozialpädagogischen Institutionen

Tanja Betz, Sascha Neumann

Tanja Betz


Sascha Neumann

Historisch gesehen wird die Sozialpädagogik eher mit der Lebensphase „Jugend" als mit derjenigen der „Kindheit" in Verbindung gebracht (vgl. *Andresen/Diehm* 2006). Damit einhergehend wurde auch in der Politik der Fokus lange auf die Jugend gerichtet, so dass erst in jüngerer Zeit von einer Kinder- *und* Jugendpolitik die Rede sein kann (vgl. *Betz/Rauschenbach* 2009). Dennoch hatte es die Sozialpädagogik seit ihrem Entstehen schon immer mit Kindern zu tun (vgl. *Honig* 2008, 2011). Womöglich lässt sich die sozialpädagogische „Entdeckung des Kindes" im 19. Jahrhundert sogar als ein für ihre weitere Entwicklung wegweisendes Ereignis rekonstruieren (vgl. *Eßer* 2011), mit dem sie sich auf lange Sicht erfolgreich gegenüber Schulpädagogik, konfessionell geprägter Fürsorgeerziehung und Psychopathologie abgrenzen konnte. Ideen- und sozialgeschichtlich betrachtet, entwirft sich die Sozialpädagogik in der Periode zwischen Pestalozzis „Stanser Brief" und Bernfelds „Kinderheim Baumgarten" als eine Form der familienersetzenden Erziehung für in unterschiedlicher Weise als elternlos wahrgenommene Kinder. Die ‚sozialpädagogische' Kindheit profiliert sich so zunächst im Horizont einer Familienkindheit, die als eine im Zuge sozialen Wandels zunehmend prekärer werdende Selbstverständlichkeit gedeutet wird. Auch die Tageseinrichtungen für Kinder, die gegenwärtig häufig nahezu ausschließlich in ihrer Bildungsfunktion und dabei zugleich als erste Stufe des Bildungssystems adressiert werden, sind als Institutionen der Armenerziehung für strukturell und temporär elternlose Kinder entstanden (vgl. *Reyer* 1987, 2006), also als *sozialpädagogische* Einrichtungen, wenngleich dies erst in den 1920er Jahren von Gertrud Bäumer so deutlich auf den Begriff gebracht wurde (vgl. *Bäumer* 1929).

Genau diese Institutionen bilden gegenwärtig den größten und zugleich stetig wachsenden Leistungsbereich der Kinder- und Jugendhilfe, der zudem die höchsten Ausgaben – die Bruttoausgaben von Bund, Ländern und Gemeinden im Jahr 2011 belaufen sich auf 19 Milliarden Euro (vgl. *Statistisches Bundesamt* 2013; *BMFSFJ* 2013, S. 266) – auf sich vereint. Ein Blick in die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik liefert dabei gute Anhaltspunkte für eine Vermessung und größenmäßige Einordnung einer ‚sozialpädagogi-

schen Kindheit‘ der Gegenwart. Bezogen auf die Kindertagesbetreuung weisen die Zahlen aus dem Jahr 2012 für die unter dreijährigen Kinder eine Inanspruchnahme von 558.208 Kindern aus. Dies entspricht einer Quote von knapp 28%. Dabei gibt es große Differenzen zwischen West- und Ostdeutschland. Auch innerhalb der Bundesländer ist die Streuung groß – in Westdeutschland variieren die Quoten von 18% in Nordrhein-Westfalen bis 36% in Hamburg (*Rauschenbach/Schilling/Strunz* 2012, S. 1). Diese Zahlen steigen seit Jahren kontinuierlich an (vgl. ebd.). Weitaus höher liegen seit Jahrzehnten die Inanspruchnahmequoten bei den drei- bis unter sechsjährigen Kindern, aktuell belaufen sie sich auf 94% (*BMFSFJ* 2013, S. 295).

Den zweitgrößten und ebenfalls wachsenden Leistungsbereich der Kinder- und Jugendhilfe bilden die Hilfen zur Erziehung (zu deutlichen Ausgabensteigerungen von fast 50% im Zeitraum 1995-2010: *BMFSFJ* 2013, S. 267). Die darauf bezogenen Bruttoausgaben durch den Bund, die Länder und Gemeinden summieren sich im Jahr 2011 auf 7,8 Milliarden Euro (vgl. *Statistisches Bundesamt* 2013). Nach der dominierenden Erziehungsberatung ist die Sozialpädagogische Familienhilfe hierbei mit knapp 44.000 Neuhilfen (im Jahr 2011) die am häufigsten gewährte Leistung (vgl. *Fendrich/Pothmann/Tabel* 2012, S. 4ff.). Auch die Hilfen zur Erziehung sind in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen, wenngleich sich eine Konsolidierung der Fallzahlen andeutet. Gut 6% der unter 21-Jährigen haben in Deutschland im Jahr 2011 eine erzieherische Hilfe in Anspruch genommen (vgl. ebd.; *BMFSFJ* 2013, S. 295).

Ausgehend von diesen Daten von einer „sozialpädagogischen Formierung“ der Kindheit in Deutschland zu sprechen, wäre zwar sicher vermessen (vgl. in diesem Sinne bereits *Brumlik* 2000), gleichwohl sind die zunehmende Verbreitung vieler Hilfeleistungen und die Ausweitung von Angebotsformen nicht nur für die unter dreijährigen Kinder in den letzten Jahren beeindruckend. Für Adressatinnen und Adressaten, so resümiert die Sachverständigenkommission des 14. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung, „sind weite Teile der Inanspruchnahme von Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe – Kinderbetreuung, Erziehungsberatung, Schulsozialarbeit, Jugendarbeit – fast zu einer biografischen Selbstverständlichkeit geworden“ (*BMFSFJ* 2013, S. 251).

Gerade angesichts der langen Geschichte der sozialpädagogischen Beschäftigung mit Kindern und den skizzierten jüngeren Entwicklungen ist es erstaunlich, wie wenig bisher darüber bekannt ist, was Kindheit in sozialpädagogischen Institutionen ausmacht. Noch weniger Wissen gibt es darüber, wie die Sozialpädagogik ‚ihr’ Kind konstruiert. Das hat vor allem damit zu tun, dass Kinder und Kindheit in der sozialpädagogischen Diskussion vorrangig im Horizont der Aufgabe sozialpädagogischer Institutionen thematisiert werden. Genauer: Was die Sozialpädagogik über Kinder weiß, ist ein Wissen um sie als (potentielle) Adressatinnen oder Adressaten (vgl. *Honig* 2011, S. 754). Die Beschreibung dessen, was zeitgenössische Kindheit jeweils ausmacht, reduziert sich dabei auf eine Reflexion über die Herausforderungen, die sich daraus für das professionelle sozialpädagogische Handeln ergeben (vgl. etwa *Stickelmann/Frühauf* 2003). Entsprechend taucht die Frage nach der spezifisch sozialpädagogischen Konstitution von Kindheit in den einschlägigen Auseinandersetzungen mit dem Thema erst gar nicht auf (vgl. etwa *Hering/Schröer* 2008). Kindheit wird vielmehr weitgehend als eine fraglos gegebene Tatsache behandelt und auch die Unterscheidung von Kind, Kindheit und Kindsein, die für die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung eine herausragende Rolle spielt (vgl. *Honig* 2009), wird von der Sozialpädagogik nicht mitvollzogen.

Jugendhilfeforschung und sozialpädagogische Adressat/-innenforschung scheinen durchaus responsiv für die Frage nach der sozialpädagogischen Kindheit zu sein (vgl. hierzu *Bitzan/Bolay/Thiersch* 2006; *Arbeitskreis „Jugendhilfe im Wandel"* 2011). Dies gilt vor allem, wenn die „Konstruktion des Adressaten" empirisch ins Blickfeld gerückt wird (vgl. etwa *Thieme* 2011). Dennoch ist damit noch nicht ausgemacht, dass daraus auch Schlussfolgerungen gezogen werden, aus denen hervorgeht, wie Kindheit in der Sozialpädagogik auf spezifische Weise objektiviert wird. Anders gesagt: Sozialpädagogische Forschung zur „Konstruktion der Adressaten" *setzt Kinder als Kinder bereits voraus*. Wenn sie Kinder als Adressat/-innen thematisiert, so heißt dies noch nicht, dass sie sich gleichzeitig auch danach erkundigt, wie sie gerade dadurch zu Kindern *werden*, dass sie Adressat/-innen *sind*. Im Grunde ist dies eine alte Einsicht, die schon vor längerer Zeit formuliert wurde: *Hans Thiersch* moniert in seinen Bemerkungen „Zum 3. Jugendbericht" der Bundesrepublik Deutschland aus dem Jahre 1972 (vgl. *Thiersch* 1972) gerade jene Verengung des Blicks auf Kinder als Adressat/-innen der Kinder- und Jugendhilfe, die er nicht nur den Berichterstattern vorhält, sondern auch auf „Schwächen" (ebd., S. 254) zurückführt, die „im Stand der derzeitigen wissenschaftlichen sozialpädagogischen Diskussion begründet sind". *Thiersch* reklamiert entsprechend eine „Umkehrung der auf Notstände und Klientel gerichteten" Perspektive in Richtung der „kritische(n) Frage nach der auf sie reagierenden Institutionen" (ebd., S. 252). Die Frage nach der „Konstruktion des Adressaten" ist darin genauso vorweg genommen wie diejenige nach dem „Kind" oder dem „Jugendlichen" der Sozialpädagogik.

Die von *Thiersch* kritisierte Verengung des Blicks ist auch Ende der 1990er Jahre noch Gegenstand der seinerzeit intensiv geführten Diskussion um Ertrag, Funktion und Gegenstandsbereich der sozialpädagogischen Forschung. Auch hier wird ausdrücklich eine Kinder- und Jugendhilfeforschung gefordert, die sich „mit den jugendhilfespezifische(n) Institutionalisierungsprozessen von Kindheit und Jugend" auseinandersetzt (*Flößer* u.a. 1998, S. 246). Dieses Unternehmen ist seither nicht merklich vorangeschritten. Der Themenschwerpunkt setzt hier an und greift dieses Desiderat auf eine spezifische Weise auf. Die Leitfrage lautet: Was zeichnet gegenwärtig eine sozialpädagogische Kindheit aus, wodurch unterscheidet sich das ‚Kind' der Sozialpädagogik von dem der Schule, der Familie oder der Frühpädagogik?

Das Schwerpunktheft nimmt auf diese Frage im Horizont des Programms der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung Bezug und legt es im Sinne einer Theorie und Empirie der Konstitution von Kindheit in sozialpädagogischen Feldern der Gegenwart aus. Ein zentraler Referenzpunkt ist dabei zum einen die für die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung wichtige Prämisse, dass es nicht nur *eine*, sondern verschiedene Kindheiten gibt (vgl. *Bühler-Niederberger* 2011). Zum anderen knüpft das Themenheft an die Unterscheidung von *Kind und Kindheit* an. So wird es erst möglich, Kinder in ihrem Kindsein und das heißt in ihrer Unterschiedenheit von Erwachsenen empirisch zu thematisieren (vgl. *Honig* 2009). In diesem Sinne bezieht sich der Ausdruck „Kindheit" nicht auf Kinder als biologische Einzelwesen, sondern auf jenen Kontext der Vergesellschaftung, in dem Kinder als von Erwachsenen unterschiedenen Personen erst hervorgebracht werden. Wird die Besonderheit des Kindes also nicht mehr wesensmäßig vorausgesetzt, sondern als Resultat kontingenter Formen der Erwachsenen-Kind-Unterscheidung aufgefasst, dann ist es für die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung nur noch plausibel von „Kindheiten" im Plural zu sprechen. Fragt man ausgehend von einer kindheitssoziologischen Perspektive danach, ob es eine *sozialpädagogische Kindheit* gibt, so ist dies

gleichbedeutend mit der Annahme, dass Formen des Kindseins existieren, die hinsichtlich ihrer Besonderheit nicht einfach in einem allgemeinen anthropologischen oder zeitgenössischen Muster von Kindheit aufgehen, sondern gleichermaßen historisch wie kontextuell variieren. Das „Kind der Sozialpädagogik" muss damit auf eine andere Erwachsenen-Kind-Unterscheidung zurückgehen als das Kind des Marktes, des Staates oder der Familie. Entsprechend geht es in diesem Themenheft nicht darum, was die zeitgenössische Formierung von Kindheit als Lebensphase für sozialpädagogisches Handeln bedeutet, sondern um die Frage, *wie* Kindheit in sozialpädagogischen Institutionen auf spezifische Weise hergestellt wird und welche sozialen Erfahrungen Kinder dabei *als Kinder* machen. Präsentiert werden dazu vier qualitative Studien, die mit unterschiedlichen methodologischen Strategien und in verschiedenen, als sozialpädagogisch codierten Settings dieser Frage nachgehen.

Im Mittelpunkt des Beitrags von *Sascha Neumann* stehen Beobachtungen zu den Formen der Adressierung von Kindern *als Kinder* in Betreuungseinrichtungen. Zurückgegriffen wird dabei auf Material aus einer laufenden ethnographischen Studie an der Universität Luxemburg. Schauplatz der Untersuchung ist das alltägliche Geschehen in sogenannten *Maison Relais pour Enfants*, die als Betreuungseinrichtungen für Kinder im Alter von 0-12 Jahre zwei pädagogische Handlungsfelder unter einem Dach vereinen: das ‚frühpädagogische' Feld der Bildung und Betreuung von Kindern im Vorschulalter sowie das ‚sozialpädagogische' Feld der außerschulischen Betreuung für Kinder im Schulalter. Diese Konstellation erlaubt es früh- und sozialpädagogische Konstruktionen des Kindes innerhalb eines Forschungssettings kontrastiv-vergleichend in den Blick zu nehmen. Während die Frühpädagogik von einer Entwicklungskindheit ausgeht und ihre Adressierungen vor allem darauf richtet, die Differenz als ein Potential für zukünftig zu erwartende Entwicklungsschritte zu objektivieren, zeigt sich im sozialpädagogischen Setting der Maison Relais ein anderes Muster: Die Differenz von Kindern und Erwachsenen wird hier vor allem im Medium von Adressierungen hergestellt, die sich auf das bedrohliche Szenario möglicher Fehlentwicklungen beziehen.

Der Beitrag von *Florian Eßer* widmet sich der Frage, wie sich in familienähnlichen Formen der Heimerziehung Kindheit und Familialität im wechselseitigen Bezug aufeinander konstituieren. Den theoretischen Hintergrund bilden einerseits die Prämissen der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung und andererseits ein Ansatz des „doing family", wie er in aktuellen familiensoziologischen Entwürfen ausformuliert wird. Anhand einer ethnographischen Studie zu familienanalogen Wohngruppen der Heimerziehung rekonstruiert *Eßer* jene Praktiken, in denen Familialität und Kindheit zwischen den unterschiedlichen Akteuren alltäglich hergestellt und verhandelt wird. Die Beobachtungen dokumentieren, wie Heimerziehung in ihrer institutionellen Logik auf die Konstruktion von (Familien-)Kindheit – und somit auf eine spezifische Form der Relationierung von Kindern und Erwachsenen – zurückgreift. Folgt man *Eßers* anti-essentialistischem Zugriff auf den Gegenstand „Familie", dann lassen sich seine Ausführungen nicht lediglich einer sozialpädagogischen Kindheitsforschung zuordnen, sondern auch als ein Beitrag zur Familienforschung lesen.

Susanne Siebholz richtet ihren Blick auf das Verhältnis und den spezifischen Beitrag von Heim und Schule für die Konstitution von Kindheit. Der empirische Fokus liegt auf den biographischen Selbstthematisierungen derjenigen, die im Kontext von Schule und Heim als ‚Kinder' wahrgenommen werden und auf die diese Institutionen sich als ‚Kinder' beziehen. In einem rekonstruktiven Vorgehen arbeitet *Siebholz* die habitualisierten

Orientierungsmuster der Befragten im Hinblick auf die beiden pädagogischen Institutionen heraus. Sie werden auf jene Konstruktionen hin analysiert, in deren Horizont sich die Befragten selbst als ‚Kinder' thematisieren. Die Ergebnisse zeigen, wie die als ‚Kinder' Adressierten dabei ihre eigene Kindheit auch dadurch mit hervorbringen, dass sie ihre Lebensgeschichte auf eine Art und Weise verhandeln, die unmittelbar auf eine spezifische Form der pädagogischen Institutionalisierung verweist.

Nina Thieme erschließt in ihrem Beitrag die sozialpädagogische Konstitution von Kindheit im Horizont von Kategorisierungen durch Professionelle der Kinder- und Jugendhilfe. Auf der Folie von Auszügen aus ihrem Interviewmaterial rekonstruiert *Thieme* die kategorialen Zuschreibungen der professionellen Akteure im Hinblick auf ihre Funktion für die Legitimation sozialpädagogischer Interventionen. Die Rekonstruktion zeigt, dass die Begründung von Hilfsbedürftigkeit insbesondere mit solchen Zuschreibungen einhergeht, die Kinder wie auch ihr familiäres Umfeld essentialistisch als defizitär kennzeichnen.

Der Themenschwerpunkt will nicht nur zu einer sozialpädagogischen Forschung über Kinder und Kindheit im engeren Sinne beitragen, sondern auch das Spektrum empirischer Analysen in der Kindheitsforschung um einen Einblick in die Formen der Konstitution zeitgenössischer Kindheiten in verschiedenen sozialen Feldern erweitern. Die kindheitstheoretische Pointe der Analysen liegt entsprechend darin, theoretisch und empirisch nachzuvollziehen, inwiefern Kinder sich nicht nur untereinander entlang der Kategorien Geschlecht, Milieu, Alter etc. unterscheiden, sondern auch als Personen von sich selbst unterschieden sind, und zwar je nach ihrer Positionierung in einzelnen sozialen Feldern.

Literatur

Andresen, S./Diehm, I. (2006): Einführung. In: *Andresen, S./Diehm, I.* (Hrsg.): Kinder, Kindheiten, Konstruktionen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und sozialpädagogische Verortungen. – Wiesbaden, S. 9-21.

Arbeitskreis „Jugendhilfe im Wandel" (Hrsg.) (2011): Jugendhilfeforschung. Kontroversen – Transformationen – Adressierungen. – Wiesbaden.

Bäumer, G. (1929): Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie. In: *Nohl, H./Pallat, L.* (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik, Band V: Sozialpädagogik. – Langensalza, S. 3-17.

Betz, T./Rauschenbach, T. (2009): Bildungs- und Jugendpolitik. In: *Gawrich, A./Knelangen, W./ Windwehr, J.* (Hrsg.): Sozialer Staat – soziale Gesellschaft? Stand und Perspektiven deutscher und europäischer Wohlfahrtsstaatlichkeit. – Leverkusen, S. 169-187.

Bitzan, M./Bolay, E./Thiersch, H. (Hrsg.) (2006): Die Stimme der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe. – Weinheim.

Brumlik, M. (2000): Soziale Arbeit. Funktionale Erfordernisse, ideologische Selbstmissverständnisse und vergessene Traditionen. Zeitschrift für Pädagogik, 42. Beiheft, 186-211.

Bühler-Niederberger, D. (2011): Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume. – Weinheim.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. – Berlin.

Eßer, F. (2011): Die ‚Entdeckung' des Kindes als sozialpädagogisches Ereignis. In: *Dollinger, B./ Schabdach, M.* (Hrsg.): Zugänge zur Geschichte der Sozialpädagogik und Sozialarbeit. – Siegen, S. 133-146.

Fendrich, S./Pothmann, J./Tabel, A. (2012): Monitor Hilfen zur Erziehung 2012. – Dortmund. Online verfügbar unter: http://www.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/Startseite/Monitor_HzE_2012.pdf, Stand: 06.04.2013.

Flößer, G./Otto, H.-U./Rauschenbach, T./Thole, W. (1998): Jugendhilfeforschung. Beobachtungen zu einer wenig beachteten Forschungslandschaft. In: *Rauschenbach, T./Thole, W.* (Hrsg.): Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereich und Methoden. – Weinheim, S. 225-261.

Hering, S./Schröer, W. (Hrsg.) (2008): Sorge um die Kinder. Beiträge zur Geschichte von Kindheit, Kindergarten und Kinderfürsorge. – Weinheim.

Honig, M.-S. (2008): Das Kind der Sozialpädagogik. In: *Weigand, G./Böschen, M./Schulz-Gade, H.* (Hrsg.): Allgemeines und Differenzielles im pädagogischen Denken und Handeln. – Würzburg, S. 329-344.

Honig, M.-S. (2009): Das Kind der Kindheitsforschung. Gegenstandskonstitution in den *childhood studies*. In: *Honig, M.-S.* (Hrsg.): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. – Weinheim, S. 25-51.

Honig, M.-S. (2011): Kindheit. In: *Otto, H.-U./Thiersch, H.* (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. – München, S. 750-759.

Rauschenbach, T./Schilling, M./Strunz, E. (2012): Der U3-Ausbau im Endspurt – und danach. Kommentierte Daten der Kinder- und Jugendhilfe, 15, 3, S. 1-7. Online verfügbar unter: http://www.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/Komdat/Kom_Dat_Heft_3_2012__2_.pdf, Stand: 06.04.2013.

Reyer, J. (1987): Geschichte der öffentlichen Kleinkinderziehung im deutschen Kaiserreich, in der Weimarer Republik und in der Zeit des Nationalsozialismus. In: *Erning, G./Neumann, K./Reyer, J.* (Hrsg.): Geschichte des Kindergartens. Band 1: Entstehung und Entwicklung der öffentlichen Kleinkindererziehung in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart. – Freiburg, S. 43-81.

Reyer, J. (2006): Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule. – Bad Heilbrunn.

Statistisches Bundesamt (2013): Öffentliche Hand gab 2011 rund 30,5 Milliarden Euro für Kinder- und Jugendhilfe aus. Pressemitteilung vom 25. Januar 2013 – 32/13. – Wiesbaden.

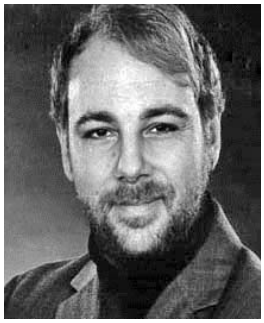
Stickelmann, B./Frühauf, H.-P. (Hrsg.) (2003): Kindheit und sozialpädagogisches Handeln. Auswirkungen der Kindheitsforschung. – Weinheim.

Thieme, N. (2011): AdressatInnenbezogene Kategorisierung durch professionelle AkteurInnen der Kinder- und Jugendhilfe – Theoretische Konstituierungen. In: *Arbeitskreis „Jugendhilfe im Wandel“* (Hrsg.): Jugendhilfeforschung. Kontroversen – Transformationen – Adressierungen. – Wiesbaden, S. 239-249.

Thiersch, H. (1972): Zum dritten Jugendbericht. Zeitschrift für Pädagogik 18, 2, S. 245-254.

Sorgenkinder: Zur sozialpädagogischen Konstitution von Kindheit in luxemburgischen „Maison Relais pour Enfants“

Sascha Neumann



Sascha Neumann

Zusammenfassung
Im Zentrum des Beitrages steht die spezifische Form der Konstitution von Kindheit in sozialpädagogisch codierten Settings. Ausgegangen wird zunächst von methodologischen Fragen: Wie sich lässt sich die Konstitution von Kindheit überhaupt und wie lässt sie sich eigentlich als eine „sozialpädagogische“ beobachten? Daran schließt eine empirische Rekonstruktion an, die sich auf ethnographische Beobachtungen zur Adressierung von Kindern als Kinder bezieht. Schauplatz der Beobachtungen sind sogenannte *Maison relais pour enfants*, die zwei pädagogische Felder auf sich vereinen: das ‚frühpädagogische‘ Feld der Bildung und Betreuung im Vorschulalter sowie das ‚sozialpädagogische’ Feld der außerschulischen Betreuung für Schulkinder. Die spezifisch sozialpädagogische Form der Konstitution von Kindheit wird dabei im Horizont der Gegenüberstellung zweier differenter Muster der Adressierung verdeutlicht: „Entwicklungskindheit“ und „Sorgenkindheit“.

Schlagworte: Kindheit, Kindheitsforschung, Ethnographie, Frühpädagogik, Sozialpädagogik

Problem children: Regarding the socio-pedagogical constitution of childhood in Luxembourgish “Maison relais pour enfants“

Abstract
Based on methodological considerations concerning the possibility of observing the constitution of childhood in social pedagogy, the paper explores the specific means of addressing children as children in socio-pedagogical practices. The analysis reflects empirical data from an ethnographic study in *Maison relais pour enfants* which unite two different educational fields under one roof: the field of early childhood education and the socio-pedagogical field of out-of-school care for children over 3. The specific form of the social-pedagogical constitution of childhood is, then, reconstructed by contrasting two different ways of addressing children: as developing children and as problem children.

Keywords: Childhood, Childhood Studies, Early Childhood Education, Ethnography, Social Pedagogy

1 Sozialpädagogische Kindheit(sforschung): Kurzer Abriss eines Erkenntnisprogramms

Dass die Sozialpädagogik auch Kinder zu ihren Adressaten zählt, lässt sich sowohl historisch wie auch statistisch relativ leicht nachvollziehen (s. hierzu *Betz/Neumann* i.d.H.). Ob dies auch schon bedeutet, dass es so etwas wie eine *sozialpädagogische Kindheit* gibt, ist

damit allerdings noch keineswegs gesagt. Stellt man nämlich die Frage nach der sozialpädagogischen Kindheit, dann setzt man bereits einiges voraus, was nicht unbedingt selbstverständlich ist – jedenfalls nicht auf Anhieb. Zunächst ist dies die Möglichkeit, dass es sich bei der sozialpädagogischen Kindheit um eine von anderen Kindheiten unterscheidbare Form handelt. Vorausgesetzt werden muss also überhaupt erst einmal, dass es nicht nur *eine*, sondern *verschiedene Kindheiten* gibt. Aus der Perspektive einer universalistischen Anthropologie des Kindes, wie sie in der (Früh-)Pädagogik lange Zeit verbreitet war und auf die sie auch heute noch in ihren bildungstheoretischen Visionen rekurriert (vgl. *Schäfer* 2005), liegt dies keineswegs auf der Hand. Ähnliches kann man für die Entwicklungsmodelle einer szientistisch paradigmatisierten Psychologie konstatieren. Und nicht zuletzt gilt dies auch für klassische Varianten funktionalistisch oder reproduktionstheoretisch argumentierender Sozialisationstheorien (vgl. hierzu kritisch: *Corsaro* 1997, S. 9ff.).

Die erwähnten Sichtweisen werden erst im Lichte der Perspektive der so gennanten „new social studies of childhood“ (*Kelle* 2009) fragwürdig. Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass diese von einer grundlegenden Unterscheidung zwischen Kindern als biologischen Einzelwesen und Kindheit als Lebensphase und Vergesellschaftungsform ausgehen, in deren Horizont erst die Differenz von Kindern und Erwachsenen so organisiert wird, dass Kinder als Kinder wahrnehmbar sind (vgl. *Honig* 1999). Anders als die Kategorie „Kind“ thematisiert „Kindheit“ dabei die *institutionalisierte* Form der Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen und damit jene soziale Umgebung, in der sich „Kindsein“ je historisch ereignet. Das Kind ist insofern kein Wesen und keine Einheit, sondern eine Form der Differenz, die beständig aktualisiert, hergestellt, konstruiert werden muss und dies geschieht historisch wie gegenwärtig auf je unterschiedliche Weise (vgl. *James/Prout* 1990). „Kindheit“ beschreibt vor diesem Hintergrund weniger eine natürliche oder eine von vorne herein für sich bestehende soziale Tatsache, sondern steht für ein Beobachtungsschema, das es epistemologisch erst ermöglicht, Kinder in ihrem Kindsein und das heißt, in ihrer Unterschiedenheit von Erwachsenen empirisch zu thematisieren (*Honig* 2009; 2011).

Im Lichte eines solchen sozioepistemologischen Zugangs, wie ihn die neuere sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung anstrebt, kann die Rede von der Vielfalt der Kindheiten entscheidend enttrivialisiert werden. Mit ihm lassen sich die kulturellen Repräsentationen der Kindheit nicht lediglich als Resultat von perspektivenabhängigen Konstruktionen, sondern auch als eine institutionalisierte Praxis der *Objektivierung* verstehen, die Kindheit als soziale Tatsache ebenso sehr darstellt wie herstellt (vgl. *Solberg* 1996). Damit aber wird die kindheitssoziologische These von den *multiple childhoods* (vgl. hierzu *Bühler-Niederberger* 2011, S. 53ff.; *Neumann* 2011a) noch einmal in radikalisierter Weise auf die Probe gestellt. Dies nicht nur, weil zugleich angenommen wird, dass Kinder in verschiedenen Kindheiten leben, sondern auch, weil damit die kontextuellen Grenzen objektivierter Kindheitsvorstellungen in den Blick geraten. Dabei kann auch sichtbar gemacht werden, wie unterschiedliche soziale Sphären selbst jene Phänomenalität zeitgenössischen Kindseins hervorbringen, die sie immer schon voraussetzen.[1] Kindheitskonstruktionen treten dann nicht lediglich als kontingente Diskursmuster (vgl. hierzu *Bischoff/Betz* 2011) oder mentale Einstellungen in Erscheinung, welche sich in der Wahrnehmung von Kindern als von Erwachsenen in spezifischer Weise unterschiedenen Personen manifestieren, sondern auch als Resultat einer sozialen Vollzugswirklichkeit, in der sie *in situ* ständig aufs Neue erzeugt werden (vgl. *Neumann* 2011b).

Die folgenden Ausführungen knüpfen an die sozioepistemologisch geprägte Perspektive der Kindheitsforschung auf die Hervorbringung von Kindheit an. Im Zentrum steht dabei die Frage, wie die Sozialpädagogik als gleichermaßen gesellschaftliche wie vergesellschaftende Praxis durch diese Praxis selbst jene Kinder erzeugt, die sie als solche immer schon im Blick hat. Ihr soll im Folgenden in *exemplarischer* Weise empirisch nachgegangen werden. Im Beitrag werden dazu drei Schritte unternommen. In einem *ersten* Schritt geht es um die methodologischen Voraussetzungen, unter denen sich die Prozesse der Konstitution einer „sozialpädagogischen Kindheit" empirisch beobachten lassen (Kap. 2). In einem *zweiten* Schritt werden anhand von ausgewählten Beobachtungen aus unterschiedlichen altersspezifischen Settings in sogenannten „Maison Relais pour Enfants" (MRE) mit der „Entwicklungskindheit" und „Sorgenkindheit" zwei differente Muster der Erwachsenen-Kind-Unterscheidung rekonstruiert und im Hinblick auf die Besonderheiten einer sozialpädagogischen Adressierung von *Kindern als Kindern* reflektiert (Kap. 3). In einem dritten Schritt werden die Beobachtungen schließlich kontextualisiert und zur These vom Kind der Sozialpädagogik als „Sorgenkind" verdichtet (Kap. 4).

2 Sozialpädagogische Kindheit beobachten: Methodologische Fragen

In methodologischer Hinsicht verweist das Vorhaben, die Eigenart einer sozialpädagogischen Konstitution von Kindheit empirisch beobachten zu wollen, zunächst auf eine doppelte Herausforderung: Einerseits geht es um die allgemeine Frage, wie Prozesse der Konstitution von Kindheit überhaupt in den Blick genommen werden können, andererseits geht es darum, wie Kindheit dabei zugleich als eine sozialpädagogische bestimmt werden kann.[2] Die sozialkonstruktivistische Epistemologie der neueren Kindheitsforschung legt hier eine Herangehensweise nahe, die es gestattet, auf beide Fragen *eine* Antwort zu geben. Geht man nämlich davon aus, dass der Begriff, den sich eine sozialpädagogische Praxis vom Kind macht, immer schon eingebunden ist in die Vollzüge der simultanen Herstellung und Darstellung von *Kindern als Kinder*, so kann die Konstitution der sozialen Tatsache des Kindseins zugleich als eine Dimension des Vorgangs betrachtet werden, mit dem die Akteure jene Realität herstellen, die sie als „sozialpädagogische" begreifen. Dies ergibt sich bereits daraus, dass die Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen einerseits für die (Sozial-)Pädagogik konstitutiv ist (vgl. *Nemitz* 1996), wenn sie als Praxis der Personenveränderung unmittelbar am Kind „arbeitet", diese Unterscheidung andererseits aber auch alles andere als eine *nur* sozialpädagogische bzw. pädagogische Unterscheidung darstellt (vgl. *Honig* 1999, S. 217). Methodologisch kann die Frage nach der sozialpädagogischen Kindheit entsprechend aufgegriffen werden als diejenige nach der Funktion, die eine spezifische Konstitution von Kindheit für die Selbsterzeugung einer sozialpädagogischen Praxis als sozialpädagogisch einnimmt.

Ein solcher Zugang hat die Pointe, dass er gegenüber der populären Annahme auf Distanz geht, der Pädagogik bzw. der Sozialpädagogik ginge es vornehmlich oder gar allein um Kinder (vgl. *Winkler* 2006). Er begreift „das" Kind weniger als den immer schon vorhandenen Adressat bestimmter personenverändernder Absichten und Interventionen, sondern als jenes „Medium", das es im Luhmannschen Sinne (vgl. *Luhmann* 1991) der Sozialpädagogik ermöglicht, sich selbst als sozialpädagogisch zu beobachten. Die sozial-

pädagogische Konstitution von Kindheit lässt sich somit – gleichsam ethnomethodologisch – thematisieren als Moment einer sowohl sinnvermittelnden wie sinnvermittelten Wirklichkeitserzeugung (vgl. *Garfinkel* 1967), die unmittelbar mit dem Vollzug der simultanen Herstellung und Darstellung von *Kindern als Kinder* verknüpft ist. Analysierbar wird die Konstitution der sozialen Tatsache des Kindseins so als Moment eines Geschehens, in dessen Ereignishaftigkeit und Situationalität die Akteure herstellen, wovon sie ausgehen und das sich als solches in seiner Besonderheit zugleich für Andere beobachtbar und mitteilbar macht, also seine eigene *accountability* erzeugt (vgl. ebd., S. 1f.). Ein solcher Zugang gestattet es nicht nur, gegenüber der Selbstverständlichkeit auf Distanz zu gehen, mit der die Akteure im Feld von Kindern sprechen, sondern auch die soziale Konstruktion von Kindern in ihrer operativen Bedeutsamkeit für ein Geschehen zu studieren, das die Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen selbst immer wieder aufs Neue hervorbringen muss (vgl. hierzu *Neumann* 2012).

Mit Blick auf die konkrete Ebene der empirischen Vollzugswirklichkeit stellt sich aus methodologischer Sicht aber auch die Frage, wie die Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen als Moment einer sich fortlaufend realisierenden Ordnungsbildung beobachtet werden kann. Anschließen lässt sich dabei etwa an Untersuchungen, welche die Vollzugswirklichkeit in verschiedenen pädagogischen Feldern als ein „Adressierungsgeschehen“ rekonstruieren (vgl. hierzu *Fritzsche/Idel/Rabenstein* 2011; *Dinkelaker/Idel/Rabenstein* 2011). Das Konzept der „Adressierung“ bezieht sich gleichsam auf die „Schaltstellen sozialen Geschehens“ (*Schnoor* 2011, S. 244), an denen sich Prozesse der Ordnungsbildungen in der Gestalt von sozialen Positionierungen nachvollziehen lassen, denen bestimmte Akteure in einem Feld jeweils unterliegen. In diesem Sinne erlaubt das Konzept der „Adressierung“ nicht nur, unterschiedliche Formen der Anerkennung und Subjektivation von Individuen als eine Dimension lokaler Vollzugswirklichkeiten zu operationalisieren (vgl. *Fritzsche/Idel/Rabenstein 2011*; *Reh/Ricken* 2012), sondern auch die sozialen Implikationen jener Geschehensmomente nachzuvollziehen, in denen jemand sowohl *als jemand* wie auch in seiner ihn erst personifizierenden Unterscheidung *als jemand bestimmtes* für sich und andere wahrnehmbar hervortritt. *Adressierung* bedeutet dann immer auch Objektivierung einer Person als einer bestimmten Person.

Aus kindheitstheoretischer Sicht ist das Konzept der „Adressierung“ vor allem deshalb interessant, weil es einen Weg eröffnet, die Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen *in actu* in den Blick zu nehmen (s. hierzu auch *Thieme* i.d.H.), nämlich als differente Formen der simultanen Adressierung und Positionierung von Kindern *als* Kinder (vgl. *Schnoor* 2011). Geht man davon aus, dass Pädagogik und Sozialpädagogik – soweit sie es ihren Zielsetzungen nach explizit mit Kindern zu tun haben – bei ihrer Adressatenkonstruktion weder auf die Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen noch auf das Wirksamkeitsversprechen der Personenveränderung verzichten können, dann muss sich dies auch in entsprechenden Adressierungen niederschlagen. Das heißt aber: Wenn Kinder als Kinder positioniert werden, dann geschieht dies immer schon dergestalt, dass sie nicht nur von Erwachsenen unterschieden, sondern im Vollzug dieser Unterscheidung zugleich als *veränderungsfähige* wie *veränderungsbedürftige* Personen in Erscheinung treten (vgl. *Neumann* 2012). Die Rekonstruktion dieser Form der Adressierung steht entsprechend im Mittelpunkt der Analyse des empirischen Materials, wie sie im Folgenden an Hand von Beobachtungen aus einer ethnographischen Studie in luxemburgischen „Maison Relais pour Enfants“ (MRE) vorgenommen wird.[3] Die Studie basiert auf einer ethnographischen Erkenntnisstrategie, die Datenerhebung und Datenauswertung in einer

feldanalytisch ausgerichteten, verfremdenden Neubeschreibung des Geschehens miteinander verschränkt (vgl. *Bollig/Neumann* 2011). Die teilnehmende Beobachtung im Rahmen des Projektes umfasste insgesamt 6 Einrichtungen, die in mehreren, bis zu 8-wöchigen Feldphasen von bis zu 3 Forscherinnen und Forschern untersucht wurden. Ausgewählt wurden diese Einrichtungen auf der Basis eines *snowball sampling,* das neben den Kriterien der Trägerschaft und der Regionalität auch die Größe sowie die Altersteilung der Kindergruppen berücksichtigte.

3 Differente Differenzen *in actu:* Früh- und sozialpädagogische Adressierungen im Vergleich

„Maison Relais pour Enfants“ sind flexible Einrichtungen der Betreuung, Bildung und Erziehung für Kinder im Alter von 0-12 Jahren, die im Zuge eines massiven Ausbaus der Kinderbetreuung ab dem Jahr 2005 in großer Zahl im Großherzogtum Luxemburg entstanden sind. Konzeptionell betrachtet vereinen die MRE zwei pädagogische „Handlungsfelder“ unter einem Dach: das „frühpädagogische“ Feld der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern im Vorschulalter, das in Luxemburg die Altersgruppe der 0- bis 4-Jährigen adressiert, sowie das „sozialpädagogische“ Feld der außerschulischen Betreuung für Kinder im Schulalter. „Vorschulkinder“ und „Schulkinder“ sind in Einrichtungen dieses Typus immer in unterschiedliche, räumlich und personell unabhängige Gruppen eingeteilt. Da „offene“ oder „teiloffene Konzepte“ in Luxemburg bis jetzt fast keine Rolle spielen, führen diese Gruppen folglich auch ein relatives „Eigenleben“.

Es ist vor allem dieser Umstand, der die MRE als Schauplatz für ethnographische Beobachtungen zur sozialpädagogischen Konstitution von Kindheit als besonders geeignet erscheinen lässt. Er erlaubt es nämlich, frühpädagogische und sozialpädagogische Adressierungen innerhalb ein und desselben Settings vergleichend in den Blick zu nehmen. Attraktiv ist dies nicht allein aus forschungsökonomischen Gründen. Vielmehr eröffnen sich damit Möglichkeiten für einen Vergleich, der von administrativen, rechtlichen, organisatorischen und standortbezogenen „Rahmenbedingungen“ weitgehend abstrahieren kann, da Letztere dieselben bleiben. Dabei kann der Blick auf die operative Ebene des Geschehens von der relativen Abweichungskohärenz der unterschiedlichen Settings in den MRE profitieren, weil er ihre Unterscheidbarkeit nicht einfach postulieren muss, sondern sie der Bewährung an der Empirie aussetzen kann. In diesem Sinne ist die Auswahl der ethnographischen Beobachtungsequenzen zu verstehen, auf die sich die weiteren Ausführungen stützen. Aus der Fülle des erhobenen Protokollmaterials haben sie sich als exemplarisch herauskristallisiert, weil sie es erlauben die angesprochenen internen Vergleichs- und Kontrastierungsmöglichkeiten in konsequenter Weise auszunutzen. Sie stammen aus zwei voneinander räumlich getrennten Settings einer einzelnen Einrichtung, die angesichts ihrer jeweiligen Zielgruppen – Kleinkinder vs. (Vor-)Schulkinder – je andere konzeptionell verankerte Zielsetzungen – Förderung der motorischen, kognitiven, sprachlichen Entwicklung für Kleinkinder vs. soziales Lernen für die Kinder im (Vor-)Schulalter – und auch eine je andere Alltagsorganisation aufweisen.

3.1 Differenz als Potential: Entwicklungskindheit

Es ist der erste Tag nachdem im Spielzimmer der „Spitzmäuse“ die lange geplante „Babyecke“ eingerichtet wurde. Da die „Babys“ der Gruppe noch nicht da sind, ist die neue Ecke gerade leer. Die Erzieherin Christiane kommt aus dem Flur durch die Glastür in den Gruppenraum. Sie trägt den 11 Monate alten Franco auf dem Arm, der soeben von seiner Mutter gebracht worden ist. Sie setzt ihn auf die gepolsterten Matten, die am Kopfende des Raumes platziert und von der neuen „Babyecke“ inzwischen durch flache Regale abgetrennt sind. Sie geht zum Esstisch, sieht kurz auf ihre Armbanduhr und notiert sich die „Bringzeit“ von Franco in einem Formular, das in einem Ordner abgeheftet ist. Währenddessen beginnt Franco zu quengeln. Christiane dreht sich zu den gepolsterten Matten, um nach Franco zu sehen. Nach einem Augenblick der Beobachtung geht sie zu ihm hin und sagt: „Oh, Chouchou, setz Déch emol richteg!“[4] Sie hebt ihn dabei hoch und drückt ihm mit dem Rücken an ein auf der Matte ausgebreitetes Kissen. Sein Quengeln verstummt für diesen Moment, Christiane schaut ihm ins Gesicht: „Bas dach schon een groussen Jong“[5].

Die Gruppe der „Spitzmäuse“ nimmt Kinder im Alter von 3-18 Monaten auf. Nach dem Erreichen des 18. Lebensmonats wechseln die Kinder in eine der drei Gruppen, die innerhalb der Einrichtung für die 18-36 Monate alten Kinder vorgesehen sind. Die besagte „Babyecke“ wurde eingerichtet, damit – so die Begründung des Personals – die „Kleinen“ in ihrem Wohlbefinden nicht so sehr von den schon mobilen „Größeren“ gestört werden. Diese Maßnahme verweist auf die Relevanz und Strukturierung eines modellhaften entwicklungspsychologischen Wissens, auf das die Erzieherinnen im Alltag in vielen Situationen routinehaft rekurrieren, wenn sie „liegende“, „sitzende“ und „laufende“ Kinder voneinander unterscheiden. Mit der „Babyecke“ wird diese Unterscheidung verräumlicht und gleichsam auf Dauer gestellt, so dass sie in der Beobachtung des alltäglichen Geschehens eher als manifeste Unterschiedlichkeit erscheint.

Die protokollierte Sequenz zeigt aber auch, dass neben der Unterscheidung von „Liegenden“, „Sitzenden“ und „Laufenden“ noch weitere im Spiel sind. Offensichtlich gibt es noch den „feinen Unterschied“, dass man als „sitzendes Kind“ auch „richtig“ oder „falsch“ sitzen kann. Und nicht zuletzt ist da noch die Unterscheidung von „Kleinen“ und „Großen“. Nur wenn man „richtig“ sitzt, gehört man zu den „Großen“. „Großsein“ ist in diesem Sinne offenkundig keine absolute, sondern eine relative Größe. Als Zuschreibung kann sie, wie sich im Laufe der teilnehmenden Beobachtung in anderen Situationen zeigte, auf alle Kinder angewendet werden, ganz gleich, ob sie nun zu den „Liegenden“, „Sitzenden“ oder „Laufenden“ gehören. „Großsein“ bedeutet entsprechend nicht „Erwachsensein“, sondern einen Zustand, der eine Veränderung hin zum Erwachsensein anzeigt. „Groß“ ist man nicht, weil man groß gewachsen wäre. „Groß“ ist man, wenn man sich in irgendeiner Hinsicht als „größer“ erweist, etwa dann, wenn man plötzlich mit dem Quengeln aufhört. Kinder werden so gleichsam *in actu* als in Veränderung begriffene Personen adressiert, als solche nämlich, die noch nicht ganz sind, was sie einmal werden („Große“), die aber schon anders sein können, als die, die sie einmal waren („Babys“). Anders gesagt: Die Ansprache als „Großer“ impliziert nicht lediglich eine Zustandsbeschreibung. Sie ist vielmehr zugleich mit einer Fähigkeitsadressierung verknüpft, die bereits auf die Imagination einer potentiellen nächsten Entwicklungsstufe hindeutet.

Die in der beschriebenen Sequenz vorgenommene Adressierung verweist jedoch nicht lediglich auf ein hintergründiges, quasi-entwicklungspsychologisches Routinewissen der

Erzieherin, sondern auch auf die operative Bedeutsamkeit seiner spezifischen Unterscheidungsleistungen für die Herstellung und Darstellung einer sich als pädagogisch explizierenden Vollzugswirklichkeit. Auffällig an der Szene ist dabei vor allem die Art und Weise, wie die Erzieherin Christiane auf das Quengeln Francos reagiert. Mit der Adressierung von Franco als „großer Junge" wird sein Quengeln nämlich nicht als eine akustische Störung und Unterbrechung des Betriebsablaufs aufgegriffen, sondern in ein Verhältnis zu seinem vermeintlich schon erreichten Entwicklungsstand gebracht. Der Zuschreibung des „Großseins" wohnt insofern auch ein Appell zur Verhaltensänderung inne, denn als eine entwicklungsbezogene Fähigkeitsadressierung, die unter Erwachsenen nie zur Anwendung käme und die entsprechend allein den Kindern gilt, sorgt sie dafür, dass sich die Interventionen der Fachkräfte als genauso notwendig wie erfolgversprechend plausibilisieren können. Die Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen wird im Horizont solcher Adressierungen allerdings nicht unmittelbar zwischen den Kindern und Erwachsenen selbst getroffen. Vielmehr wird sie als eine vollzogen, die diese Differenz im Kind selbst verortet, das qua seiner vermeintlich „natürlichen" Kindlichkeit nur das ist, was es ist, wenn es noch nicht ist, was es werden soll. Der Maßstab für die Unterscheidung ist also nicht ein angenommener Unterschied zu anwesenden Erwachsenen, sondern das jeweilige Kind selbst. Die Unterscheidung von „Großen" und „Babys" verweist in diesem Sinne auf die situative Hervorbringung eines *individuellen* Entwicklungsmaßstabs (vgl. hierzu *Bollig* 2010). „Großsein" bedeutet in diesem Sinne „größer zu sein" als man gerade noch war. „Klein zu sein" ist im Lichte dessen dann kein Defizit an, sondern ein Potential.

Unterstellt man dem geschilderten Fall eine gewisse Exemplarität im Hinblick darauf, wie die Frühpädagogik ihr Kind *als Kind* adressiert, dann lässt sich konstatieren, dass sie dies tut, indem sie die Erwachsenen-Kind-Differenz im Kind selbst ansiedelt und Kinder dabei als in der Zeitdimension selbst differente Personen objektiviert. Dadurch schafft sie sich jene Kinder, die sie braucht, um sich selbst als personenverändernde Praxis beobachten zu können. Ihr Paradigma des sich zum Erwachsensein hin entwickelnden Kindes gleicht dabei einer Projektion in die Zukunft, die auf die Gegenwart einer *Natur* des Kindseins als Prozess des Erwachsenwerdens vertraut. Inwiefern sich die Adressierung im sozialpädagogischen Setting der MRE davon abhebt macht die folgende Szene deutlich.

3.2 Differenz als Abweichung: Sorgenkindheit

Ich begleite eine Gruppe von 11 Kindern, einem Erzieher und einer Erzieherin zur sogenannten Besichtigung „ihrer Baustelle", die in der Nähe des fußläufig entfernten Bahnhofs liegt. Die Kinder halten sich an einem Seil fest, an dessen vorderem Ende der Erzieher Tim rückwärts vor der Gruppe hergeht. Wir marschieren einen Bürgersteig entlang, der in einem verkehrsberuhigten Wohngebiet liegt. Joshua berührt im Vorbeigehen mit seiner linken Hand einen Stapel Papiere, die zur Entsorgung vor einem der Wohnhäuser abgelegt worden sind. Dabei fällt eine Zeitung zu Boden, die obenauf lag. Da ich unmittelbar neben ihm gehe, bücke ich mich danach, um sie wieder auf den Stapel zu legen. Währenddessen sagt die Erzieherin Carola leise zu mir: „Nein, bitte nicht…". Mit lauter Stimme fährt sie fort: „Joshua, komm Du elo mol heihin an hiefs dat erëm op!?! Ma wierft net einfach Saachen op de Grond!".[6] *Ich trete einen halben Schritt zur Seite und mache Joshua Platz, damit er die Zeitung wieder aufheben kann.*

Die Kinder in der geschilderten Sequenz stammen aus der Gruppe der „wilden Kerle", in der die Einrichtung am Nachmittag 3- bis 4-jährige Kinder der örtlichen Vorschule, der sogenannten *l'éducation précoce* aufnimmt, die bereits Teil des luxemburgischen Bildungswesens ist. Insofern handelt es sich – terminologisch gesprochen – um ein Angebot der außerschulischen Bildung, Betreuung und Erziehung, das auch in Luxemburg traditionell als ein sozialpädagogisches Handlungsfeld codiert ist. Die erwähnte Baustellenbesichtigung ist eine Aktivität, die in bestimmten zeitlichen Abständen immer wieder erfolgt, damit die Kinder den Fortschritt des Bauvorhabens in Augenschein nehmen können. Was an der geschilderten Sequenz ins Auge fällt, ist zunächst der kollektive Charakter der Aktion, der sich in einer genauso kollektiven Adressierung der Kinder manifestiert. Die Kinder der „wilden Kerle" sind zu einer Art Zug zusammen gestellt. Der Erzieher als ihr „Zugführer" ist nicht nur darum bemüht, das Gefährt in seiner Spur zu halten, sondern versucht auch durch ständige Ansprachen die Aufmerksamkeit der Kinder zu kollektivieren: „Was sehen wir hier, was sehen wir dort, was haben wir da, was stand da beim letzten Mal?"

Unabhängig davon, dass Aktivitäten dieser Art unter bestimmten organisatorischen und sicherheitsrechtlichen Sachzwängen stehen, die eine sorgfältige Beaufsichtigung verlangen, ist der kollektive Charakter der Aktion durchaus kennzeichnend für das Alltagsgeschehen in dieser Gruppe. Im Vergleich zur Gruppe der „Spitzmäuse", wo gemeinsame Aktivitäten deutlich gegenüber einer vereinzelnden Zuwendung zu den Kindern zurückstehen, gehört das kollektivierende Zusammenstellen und Ordnen der Kinder (z.B. beim Mittagessen, beim Händewaschen, bei der Anfertigung der Hausaufgaben usw.) zu den prägenden Merkmalen, denen sich die Vollzugswirklichkeit gleichsam wie von selbst ständig aufs Neue versichert. Die Kollektivierung ist dabei nicht einfach nur ein Mittel der Alltagsorganisation, sondern auch ein bevorzugtes Format bei der Selbstdarstellung dieser Praxis. Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang die Verwendung von Fotographien, die in allen Gruppen der Einrichtung dazu genutzt werden, vor den jeweiligen Eingängen gegenüber interessierten Beobachtern (wie etwa den Eltern und den Kolleginnen und Kollegen) einen anschaulichen Eindruck von der Alltagswirklichkeit des Gruppenlebens zu vermitteln. Während bei den Fotos der Gruppen für die Krippenkinder deutlich die Darstellung einzelner Kinder dominiert, geben sich die Fotos der Gruppen für die Schulkinder tatsächlich zumeist als „Gruppenfotos" zu erkennen. Der Blick ihres Betrachters wird dabei vor allem auf die Gemeinschaftlichkeit von Aktivitäten gelenkt, während es bei den Krippenkindern zumeist darum geht, eine besondere Aufmerksamkeit für das einzelne Kind zur Schau zu signalisieren.

Die beschriebene Szene deutet darauf hin, dass die Kollektivierung auch noch andere Funktionen hat. Wie man an der Reaktion der Erzieherin Carola auf Joshuas vermeintliches „Fehlverhalten" sehen kann, erzeugt sie hohe Wahrscheinlichkeiten individuellen Auffälligwerdens, was dann wiederum Spielräume für Interventionen eröffnet, die auf eine Normalisierung abweichenden Verhaltens gerichtet sind. „Normalität" wird dadurch erzeugt, dass erst einmal eine gewisse Wahrscheinlichkeit für Abweichungen systematisch hergestellt wird und nicht etwa dadurch, dass man ihnen vorbeugt. Vor diesem Hintergrund entfaltet auch die individuelle Ansprache Joshuas in der beschriebenen Szene ihre besondere Wirkung, weil sie den Adressaten nicht nur auf sein Verhalten aufmerksam macht, sondern ihn damit überhaupt erst aus dem Kollektiv heraushebt. Die individualisierende Adressierung macht Joshua damit als Person qua seines Verhaltens in spezifischer Weise unterscheidbar. Diese Adressierung ist jedoch mit einem deutlichen Appell an eine vermeintlich universelle Bezugsnorm verbunden, auf deren Folie das Verhalten

von Joshua als eine negative Abweichung in Erscheinung tritt. Joshua wird dabei als Träger eines bestimmten Verhaltens identifiziert für das er genauso verantwortlich ist wie es ihm selbst unmittelbar „Probleme“ einbringt. Die Erzieherin Carola weist Joshua in diesem Sinne nicht etwa darauf hin, dass er etwas Bestimmtes kann oder noch nicht kann, sondern darauf dass „man“ so etwas nicht tut. Gerade weil aber im Unklaren bleibt, wofür das „man“ steht, ist diese Ansprache aufschlussreich. Das unpersönliche „man“ indiziert nämlich, dass es sich hier nicht, wie beim „Großsein“ um einen relativen Maßstab der Verhaltensbewertung handelt, sondern um einen absoluten. Genauer: *Joshua ist, was er ist, weil er sein kann wie alle anderen*. Das „man“ steht dabei für eine Norm, für die eine von der individuellen Entwicklung unabhängige Geltung in Anspruch genommen wird.

Die Anweisung an den Ethnographen, die am Boden liegende Zeitung nicht aufzuheben, verdeutlicht darüber hinaus noch zweierlei mehr. Einerseits verweist sie darauf, dass die beteiligten Fachkräfte eine Routine dafür entwickelt haben, wie sie mit solchen Irritationen umgehen. Sie gehören sozusagen zum *business as usual*. Andererseits gibt sie zu erkennen, dass die Einhaltung dieses routinemäßigen „Verfahrens“ für die Herstellung und Darstellung einer sich als sozialpädagogisch beobachtenden Vollzugswirklichkeit von operativer Bedeutsamkeit ist. Die Erzieherin besteht sowohl dem Ethnographen als auch Joshua gegenüber auf einer *umgehenden Revision* des Verhaltens und seiner Folgen, die nur durch Joshua selbst vollzogen werden kann. Deutlich wird daran, dass die Adressierung – anders als jene im benachbarten frühpädagogischen Setting – nicht auf einen antizipierten Entwicklungsfortschritt spekuliert, sondern viel unmittelbarer auf die Repräsentation einer personenverändernden Wirksamkeit ausgerichtet ist.

Die Szene aus dem Alltag der Gruppe der „wilden Kerle“ zeigt, dass sich die Kind-Erwachsenen-Differenz im Rahmen sozialpädagogischer Adressierung ebenfalls nicht aus einer expliziten Unterscheidung von den jeweils anwesenden Erwachsenen ergibt. Vielmehr ist auch sie verknüpft mit einer simultanen *Darstellung und Herstellung* von Kindern, die als *selbstdifferente* Personen von Erwachsenen unterschieden werden. Das Kind entsteht dabei operativ sozusagen als Einheit der Differenz zwischen erwünschtem und unerwünschtem Verhalten und ist nur in diesem Sinne unterschieden. Die Kindlichkeit des Kindes objektiviert sich dabei in der defizitären Unterschiedenheit zum Erwachsenen als jemandem, der die Dinge tut, wie man sie eben tut. Deutlich wird dies insbesondere auch in solchen Situationen, in denen das Personal bestimmte Verhaltensweisen der Kinder mit der Aufforderung quittiert, sie sollen so etwas „nie wieder tun“. Diese Aufforderung findet sich an verschiedenen Stellen des Materials und tritt immer dann auf, wenn es um Vorfälle geht, die selbst in der Situation nicht mehr rückgängig gemacht werden können. Kinder werden dabei als Träger eines bestimmten Verhaltens identifiziert für das sie genauso verantwortlich sind wie es ihnen unmittelbar selbst „Probleme“ einbringt. Die Verhaltensevaluation verweist dabei zwar ebenfalls auf die Erwartungen an ihr Verhalten in der Zukunft. Diese Zukunft aber ist keine, die einen positiven Entwicklungsfortschritt verspricht, sondern eine, in der sich die Differenz zum Erwachsenen in womöglich problematischer Weise verfestigt.

Solche Adressierungen sind keineswegs immer mit Abwertungen verbunden. Schließlich gehört die Erfahrung von Abweichung zur Normalität des professionellen Alltags. Im Lichte dessen lässt sich somit auch die Rede vom „Kind als Akteur“ (vgl. *Alanen* 1988; *Jenks* 1992 [1982]) – ein Lieblingsthema der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung – enttrivialisieren. „Akteure“ sind Kinder nicht nur im emphatischen Sinne, also dann, wie es die Kindheitsforschung gewöhnlich unterstellt, wenn sie sich einer Ordnung

und deren Regeln widersetzen oder sie als Handlungsbevollmächtigte und kompetente Teilhaber mit gestalten. *Agency* kommt ihnen vielmehr auch zu, wenn sie die Gestalt von „Komplizen“ (vgl. *Bühler-Niederberger* 2011, S. 202ff.) in jenem Spiel annehmen, mit dem es sich die sozialpädagogische Praxis ermöglicht, sich selbst als sozialpädagogisch zu beobachten. In dieser Perspektive sind dann Kinder *als Kinder* ebenso sehr „(sozial-)pädagogische“ Akteure wie die professionellen Fachkräfte (vgl. hierzu: *Schnoor/Seele* 2013). So wie der Schulunterricht den sich „langweilenden Schüler“ braucht, um sich seiner Relevanz und Aufgabe zu vergewissern, so braucht die Sozialpädagogik das von seiner vermeintlichen ‚Natur‘ abweichende Kind, um sich selbst etwas bedeuten zu können.

4 Resümee: Sozialpädagogische Kindheit als Kehrseite der *„best interests of the child“*

Die Frage, ob es so etwas wie eine sozialpädagogische Kindheit gibt, richtet sich nicht auf eine vorgesellschaftliche Wesensform des Kindes, sondern auf die feldspezifischen Kontexte, in denen das Kindsein eine von anderen sozialen und kulturellen Kontexten unterscheidbare Form annimmt. Beobachten lässt sich diese besondere Form des Kindseins an der Art und Weise, wie Kinder jeweils von Erwachsenen unterschieden werden. Diese Unterscheidung ist auch für die Pädagogik unverzichtbar, weil sie erst „die sozialen und kognitiven Bedingungen der Möglichkeit pädagogischer Intervention“ (*Honig* 2009, S. 46) stiftet. Folglich müssen (sozial-)pädagogische Adressierungen diese Differenz sowohl herstellen wie voraussetzen, um bewirken zu können, was ihnen als Leistung zugetraut wird. Das heißt aber: Die Adressierung von Kindern als Kinder ist von der Objektivierung ihrer Unterscheidbarkeit operativ wie analytisch nicht zu trennen. Insofern ist der jeweilige Status des Kindseins und die Position, die Kinder in pädagogischen Feldern einnehmen, weniger durch ihre individuellen Eigenschaften als Adressaten begründet als durch die Art und Weise der Adressierungen. Berücksichtigt man dazu noch die relativ geringe Altersdifferenz zwischen den Kindern in den untersuchten Gruppen – sie liegt im Extremfall bei nur wenigen Monaten – dann tritt die Adressierungspraxis umso mehr in ihre ganzen Nicht-Notwendigkeit hervor. Die Differenzen im Umgang mit den Kindern erklären sich also nicht einfach aus einem bestimmten, durch das jeweilige Lebensalter der Kinder vermeintlich determinierten Entwicklungsstand und einem quasi gesetzmäßigen Entwicklungsverlauf, wie dies etwa die klassischen entwicklungspsychologischen, psychoanalytischen oder sozialisationstheoretischen Modellvorstellungen postulieren. Viel eher erklärt sie sich aus den internen Prinzipien der „Vision und Division“ (*Bourdieu* 1999, S. 354), denen das pädagogische Feld als solches – einerseits – sowohl seine Besonderheit verdankt, um die herum es aber auch – andererseits – seine interne Differenzierung organisiert.

In dem als sozialpädagogisch codierten Setting der außerschulischen Betreuung in den *Maison relais pour enfants* nimmt die Erwachsenen-Kind-Differenz, so wie sie in den Adressierungen der Professionellen gehandhabt wird, die Gestalt einer behandlungsbedürftigen Abweichung an, die als solche – im Unterschied zur Frühpädagogik – weniger wahrscheinlich einem bestimmten Entwicklungsstand als vielmehr einem Normalisierungsdefizit zugeschrieben wird. Während die frühpädagogische Adressierung demgegenüber auf eine als „natürlich“ antizipierte positive Entwicklung spekuliert, richtet sich die sozialpädagogische Adressierung vor allem auf das bedrohliche Szenario einer mögli-

chen Fehlentwicklung.[7] Die im Rahmen der Beobachtungen geschilderte Praxis entspricht dabei einer implikationsreichen Vorstellung des Kindes, die in der Geschichte der Fürsorge eine lange Tradition hat (vgl. *Bühler-Niederberger* 2010). Sie folgt einer Konstruktion des Kindes „als Objekt der Besorgnis", der wiederum das Ideal einer „makellosen" Kindheit gegenüber steht. In diese Konstruktion sind immer auch schon Vorstellungen vom stets ‚gefährdeten Kind' eingeschrieben, was einen unnachgiebigen Umgang mit Fehlverhalten und etwaigen Missetaten genauso rechtfertigt wie verlangt (ebd., S. 25). Das Gegenstück zur „kindlichen Unschuld" ist in diesem Sinne das Bild des „gemeingefährlichen Kindes", das etwa auch schon prägend war für jene frühe Diskussion um eine sozialpädagogische Kinderforschung wie sie Anfang des 20. Jahrhunderts in der vom Herbartianer *Johannes Trüper* herausgegebenen Zeitschrift „Die Kinderfehler" geführt wurde (vgl. *Eßer* 2011, S. 136). Angesichts dessen wird deutlich, dass die historisch wirkmächtige Unterscheidung zwischen dem „heiligen Kind" und der „verführbaren Jugend" (vgl. *Andresen* 2001) als Dualismus keineswegs nur für die Abgrenzung der beiden Lebensphasen Kindheit und Jugend von Bedeutung ist. Vielmehr handelt es sich um eine Differenzannahme, die sich auch in den Kindheitskonstruktionen selbst wiederfindet. Zwar gibt es zum „heiligen Kind" kein Pendant des „heiligen Jugendlichen"; dies gilt jedoch nicht für die Annahme einer möglichen Gefährdung. Allem Anschein nach scheint es also mit dem von *Herman Nohl* bereits 1926 konstatierten Perspektivwechsel weg von den „Schwierigkeiten, die das Kind *macht*" und hin zu den Schwierigkeiten, „die das Kind *hat*" (*Nohl* 1949 [1926], S.157; Hervorh. i. Orig.), noch nicht so weit her zu sein. Die sozialpädagogische Adressierung von Kindern als „Problemträgern" verweist dabei nicht auf die Probleme, mit denen sie zu tun haben (*„problems of children"*), sondern gerade auf sie selbst als Problem (*„children as problems"*) und reproduziert damit eine weit verbreitete Sichtweise, die gleichsam die Kehrseite des romantischen Blicks auf die vermeintlich unschuldige Kindheit darstellt (vgl. *Brown Rosier* 2009).

Diese doppelte Ausprägung der pädagogischen Kindheitsvorstellung hat der niederländische Historiker *Jeroen J. H. Dekker* kürzlich am Beispiel der Entwicklung und Expansion der Wertidee des Kindeswohls (*„best interests of the child")* in mehreren Fallstudien vom 17. Jahrhundert bis in die Gegenwart hinein untersucht (vgl. *Dekker* 2010). *Dekker* kommt dabei u.a. zu folgendem Ergebnis: Die pädagogische Ambition, das glückselige Dasein des Kindes mit einer eigenen Rolle im Prozess der Kulturvermittlung zu verknüpfen, sowie die anwaltschaftliche Sorge um sein Wohlergehen stellen mit Blick auf die moderne Institutionalisierung von Kindheit keinen Gegensatz, sondern lediglich die komplementären Seiten ein und derselben Medaille dar. *Dekker* rückt damit das Wechselspiel der nur vermeintlich differenten Kindheitsvorstellungen in den Blick und lenkt so die Aufmerksamkeit auf sich gegenseitig verstärkende Effekte. Die Bemühungen um das Kindeswohl münden nicht nur in einem *better care for more and more children*, sondern auch in der Entdeckung einer immer größeren Zahl von gefährdeten Kindern. Sichtbar wird daran vor allem, wie pädagogische Institutionalisierungsprozesse ihre eigene janusköpfige Realität erzeugen. Mit Blick auf die Erziehungswirklichkeit der MRE sind solche Kontextualisierungen nicht zuletzt deshalb aufschlussreich, weil sie auf den ohne weiteres gar nicht so leicht erkennbaren Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Diskursen und institutionellen Praktiken im Umgang mit Kindern verweisen. In der beobachteten sozialpädagogischen Adressierung von Kindern *als Kinder* vermischt sich so auf eigentümliche Weise ihre Identifikation als *Problemträger* mit der Vorstellung von einer *Risikokindheit*, in deren Horizont das jeweilige Verhalten in die Zukunft projiziert und – defi-

zittheoretisch – als ein Gefährdungspotential gedeutet wird (s. hierzu auch *Thieme* i. d. H.). Es geht dann allerdings nicht mehr von den Bedingungen des Aufwachsens, sondern von den jeweiligen Personen selbst aus. Die sozialpädagogische Adressierung von Kindern als Sorgenkindern liegt exakt an dieser Schnittstelle: Sie adressiert gegenwärtiges Verhaltens mit Blick auf die darin verborgenen Risiken – nicht etwa für das Kind, sondern für eine abstrakte Allgemeinheit. Das Sorgenkind, so könnte man sagen, ist ein Risikokind, das bereits als ein Problemträger in Erscheinung getreten ist. Vor diesem Hintergrund wirkt der Titel, den der jüngst verstorbene ideelle Vater der *Maison relais pour enfants*, *Mill Majerus* (vgl. *Majerus* 2008), einem einschlägigen Beitrag zu ihrem konzeptionellen Auftrag vorangestellt hat als nur umso bezeichnender für ihr sozialpädagogisches Selbstverständnis. Ganz unverblümt lautet er: „Engagement für ‚Sorgenkinder‘ “.

Anmerkungen

1 Vgl. hierzu mit Blick auf frühpädagogische Praktiken der Bildungs- und Entwicklungsbeobachtung *Schulz* (2013).

2 In diesem Zusammenhang ist insbesondere auch auf das übergeordnete und bislang noch kaum gelöste Problem der Beobachtbarkeit des (Sozial-)Pädagogischen insgesamt hinzuweisen. Dieser Problemzusammenhang kann hier nicht ausführlich diskutiert werden (vgl. hierzu *Neumann* 2008; 2010). Dennoch gilt, dass der vorliegende Beitrag dieses Problem zu lösen versucht, indem er auf einen immer schon vorausgesetzten substanziellen Begriff des Sozialpädagogischen verzichtet und stattdessen – heuristisch – darauf vertraut, dass sich das untersuchte Feld selbst als sozialpädagogisch beschreibt wie auch der inhaltliche Kern dessen in ihm selbst fortlaufend auf dem Spiel steht.

3 Die Studie wurde im Zeitraum 2009-2012 von der Abteilung „Early Childhood: Education and Care“ an der Universität Luxemburg durchgeführt und mit Mitteln des Forschungsfonds der Universität sowie des luxemburgischen Ministerium für Familie und Integration finanziert.

4 „Oh, mein Herzchen, setz Dich mal richtig!“ (Übersetzung d. Verf.).

5 „Bist doch schon ein großer Junge.“ (Übersetzung d. Verf.).

6 „Joshua, kommst Du jetzt mal her und hebst das wieder auf!?! Man wirft nicht einfach Sachen auf den Boden!“ (Übersetzung d. Verf.).

7 Damit soll nicht bestritten werden, dass auch in der frühpädagogischen Praxis bestimmte Entwicklungsstände als zu revidierende Abweichungen behandelt oder in der sozialpädagogischen Praxis vermeintliche Verhaltensdefizite in zukünftige Bildungs- und Entwicklungserfordernisse übersetzt werden können. Jedoch ist offensichtlich, dass beides als Form der Adressierung für die situative Reproduktion der Erwachsenen-Kind-Unterscheidung und die daraus hervorgehende Selbstexplikation der spezifischen Pädagogizität des Geschehens weit weniger effektiv wäre, weil damit die Objektivierung der sich verändernden Person nicht so unmittelbar zustande kommen könnte.

Literatur

Alanen, L. (1988): Rethinking Childhood. Acta Sociologica, 31, 1, pp. 53-67.

Andresen, S. (2001): Heiliges Kind – verführbare Jugend. Die Nachhaltigkeit von Mythos und Moratorium. Zeitschrift für pädagogische Historiographie, 7, 1, S. 44-56.

Bischoff, S./Betz, T. (2011): Die diskursanalytische Rekonstruktion von politischen Leitbildern bildungsbezogener ‚guter Kindheit‘. EDUCARE Working paper 1/2011. Online verfügbar unter: http://www.idea-frankfurt.eu/wissen/projekte/pdf/pdf-ordnereducare/EducareWorkingPaper12011 BischoffBetz.pdf, Stand: 24.06.2012.

Bollig, S. (2010): Die Eigenzeit der Entwicklung(sdiagnostik). In: *Kelle, H.* (Hrsg.): Kinder unter Beobachtung. Kulturanalytische Studien zur pädiatrischen Entwicklungsdiagnostik. – Opladen, S. 95-132.

Bollig, S./Neumann, S. (2011): Die Erfahrung des Außerordentlichen. Fremdheit/Vertrautheit als methodisches Differential einer Ethnographie pädagogischer Ordnungen. Zeitschrift für qualitative Forschung (ZQF), 12, 2, S. 199-216.

Brown Rosier, K. (2009): Children as Problems, Problems of Children. In: *Qvortrup, J./Corsaro, W. A./Honig, M.-S.* (Eds.): The Palgrave Handbook of Childhood Studies. – Houndmills, pp. 256-272.

Bourdieu, P. (1999): Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes. – Frankfurt/Main.

Bühler-Niederberger, D. (2010): Organisierte Sorge für Kinder, Eigenarten und Fallstricke – eine generationale Perspektive. In: *Bühler-Neiderberger, D./Mierendorff, J./Lange, A.* (Hrsg.): Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe. – Wiesbaden, S. 17-41.

Bühler-Niederberger, D. (2011): Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume. – Weinheim.

Corsaro, W. A. (1997): The Sociology of Childhood. – London.

Dekker, J. J. H. (2010): Educational Ambitions in History. Childhood and Education in an Expanding Educational Space from the Seventeenth to the Twentieth Century. – Frankfurt/Main.

Dinkelaker, J./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (2011): Generalisierungen und Differenzbeobachtungen. Zum Vergleich von Fällen aus unterschiedlichen pädagogischen Feldern. Zeitschrift für qualitative Forschung, 12, 2, S. 257-278.

Eßer, F. (2011): Die ‚Entdeckung' des Kindes als sozialpädagogisches Ereignis. In: *Dollinger, B./ Schabdach, M.* (Hrsg.): Zugänge zur Geschichte der Sozialpädagogik und Sozialarbeit. – Siegen, S. 133-146.

Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (2011): Ordnungsbildung in pädagogischen Praktiken. Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution und Beobachtung von Lernkulturen. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 31, 1, S. 28-44.

Garfinkel, H. (1967): Studies in Ethnomethodlogy. – Englewood Cliffs, N. J.

Honig, M.-S. (1999): Entwurf einer Theorie der Kindheit. Die generationale Ordnung. – Frankfurt/Main.

Honig, M.-S. (2009): Das Kind der Kindheitsforschung. Gegenstandskonstitution in den *childhood studies*. In: *Honig, M.-S.* (Hrsg.): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. – Weinheim, S. 25-51.

Honig, M.-S. (2011): Kindheit. In: *Otto, H.-U./Thiersch, H.* (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. – München, S. 750-759.

James, A./Prout, A. (Eds.) (1990): Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Contemporary Childhood. – Basingstoke.

Jenks, C. (1992 [1982]): Constituting the Child. In: *Jenks, C.* (Ed.): The Sociology of Childhood. Essential Readings. – Aldershot, pp. 9-24

Kelle, H. (2009): Kindheit. In: *Andresen, S./Casale, R./Gabriel, T./Horlacher, R./Larcher Klee, S./Oelkers, J.* (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. – Weinheim, S. 464-477.

Luhmann, *N.* (1991): Das Kind als Medium der Erziehung. Zeitschrift für Pädagogik, 37, 1, S. 19-40.

Majerus, M. (2008): Engagement für „Sorgenkinder" – Aufgabe der „Maison Relais pour Enfants" und Kooperation mit der Schule. In: *Confédération Caritas* (Hrsg.): Sozialalmanach 2008. Schwerpunkt Kinderarmut & Bildung. – Luxembourg, S. 289-302.

Nemitz, R. (1996): Kinder und Erwachsene. Zur Kritik der pädagogischen Differenz. – Hamburg.

Neumann, S. (2008): Kritik der sozialpädagogischen Vernunft. Feldtheoretische Studien. – Weilerswist.

Neumann, S. (2010): Beobachtungen des Pädagogischen. Programm – Methodologie – Empirie. – Luxembourg.

Neumann, S. (2011a): Was ist Kindheit(-sforschung) und wie viele gibt es? Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 31, 4, S. 440-442.

Neumann, S. (2011b): Welche Unterscheidungen machen einen Unterschied? Zur sozialen Selektivität der Sprachverwendung in luxemburgischen „Maison relais pour enfants". Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 31, 4, S. 349-362.

Neumann, S. (2012): Kindheit und soziale Ungleichheit. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung. In: *Siebholz, S./Schneider, E./Busse, S./Sandring, S./Schippling, A.* (Hrsg.): Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs. – Wiesbaden, S. 141-151.

Nohl, H. (1926): Gedanken über die Erziehungstätigkeit des Einzelnen mit besonderer Berücksichtigung der Erfahrungen von Freud und Adler. In: *Nohl, H.*: Pädagogik aus dreißig Jahren. – Frankfurt/ Main, S. 151-160.

Reh, S./Ricken, N. (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In: *Miethe, I./Müller, H.-R.* (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. – Opladen, S. 35-56.

Schäfer, G. E. (2005): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. 2. erweiterte Auflage. – Weinheim.

Schnoor, O. (2011): Die Pädagogik der Stimme. Auditive Ethnografie frühpädagogischer Ordnungsbildung am Beispiel sprechmusikalischer Adressierungspraktiken. Zeitschrift für Qualitative Forschung, 12, 2, S. 239-255.

Schnoor, O./Seele, C. (2013): Organisationales Lernen ‚vom Kinde aus‘? Eine organisationsethnografische Fallstudie zum *secondary adjustment* einer frühpädagogischen Einrichtung. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 33, 1, S. 42-61.

Schulz, M. (2013): Frühpädagogische Konstituierung von kindlichen Bildungs- und Lernprozessen. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 33, 1, S. 26-41.

Solberg, A. (1996): The Challenge in Child Research: from ‚being‘ to ‚doing‘. In: *Brannen, J./O'Brien, M.* (Eds.): Children in Families. Research and Policy. – London, pp. 53-65.

Winkler, M. (2006): Weder Hexen noch Heilige – Bemerkungen zum Verhältnis von Pädagogik und der neueren soziologischen Kindheitsforschung. In: *Andresen, S./Diehm, I.* (Hrsg.): Kinder, Kindheiten, Konstruktionen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und sozialpädagogische Verortungen. – Wiesbaden, S. 83-105.

Familienkindheit als sozialpädagogische Herstellungsleistung: Ethnographische Betrachtungen zu familienähnlichen Formen der Heimerziehung

Florian Eßer

Florian Eßer

Zusammenfassung
Der Beitrag geht dem *doing family* in familienähnlicher Heimerziehung nach und fragt nach der Bedeutung solcher Praktiken für eine sozialpädagogische Kindheit. Basierend auf einer Ethnographie mehrerer Wohngruppen wird anhand von drei Vignetten empirisch herausgearbeitet, wie sich die Hervorbringung einer familialen Sorgestruktur und von Familienkindheit wechselseitig bedingen. Wenn Kindheits- und Familienforschung gemeinsam gedacht werden lässt sich rekonstruieren, wie Familienkindheit auch in öffentlichen Erziehungsinstitutionen denkbar wird. Die analytische Prämisse eines *doing family* (und eines damit verbundenen *doing childhood*) stellt nicht nur gängige Zuschreibungen von „Privatheit" und „Öffentlichkeit" zwischen Familie hier und Kinder- und Jugendhilfe dort in Frage, sondern bietet auch eine Alternative zu strukturkonservativen Leitbildern von Familie, wie sie in der Heimerziehungsdiskussion auch aktuell noch die Regel sind. Zugleich werden produktive Bezüge zu den aktuellen Diskursen um *care* möglich.

Schlagworte: Kindheitsforschung, Doing Family, Sozialpädagogik, Ethnographie, Care

Childhood as a result of social-pedagogical practices: Ethnographic considerations regarding familial analogous forms of residential care

Abstract
The article deals with *doing family* in familial analogous residential care and examines how these practices are connected to a childhood of social pedagogy. Based on an ethnographical examination of several residential care units, the way everyday production of care structures in families and the construction of childhood are interlinked with each other will be shown empirically. If childhood and family studies are considered together, it is possible to reconstruct how family analogous childhood may become possible within public child welfare services. The analytical premise of *doing family* (and one associated with *doing childhood*) not only challenges popular conceptions of "private" and "public" spheres separating family and children and youth services, but also offers an alternative to structurally conservative guiding principles of family, that have dominated the debate on residential care. At the same time, benefits of the current theoretical discussion on *care* and *care work* may be possible.

Keywords: Childhood Studies, Doing Family, Social Pedagogy, Ethnography, Care

1 Das ganzheitliche Kind und Familienkindheit

In modernen Vorstellungen von Kindheit zeichnet sich das Kind primär durch Ganzheitlichkeit aus: Während das erwachsene Subjekt als Ergebnis des Vergesellschaftungsprozesses von der Natur getrennt erscheint, ist das Kind mit dieser (noch) eins. Es ist jenes natürliche und ganzheitliche Wesen, das noch nicht zivilisiert ist (vgl. *Richter* 1987; *Baader* 1996; *Eßer* 2012b). Diese Annahme einer „universalistischen Anthropologie" (s. *Neumann* i.d.H.) ereignet sich historisch gesehen in engem Zusammenhang mit der Etablierung einer bürgerlichen Kultur in der westlichen Moderne (vgl. *Schmid* 2013). Sie ist geprägt durch eine Trennung von öffentlichem und privatem Leben, von Erwerbsarbeit und Familie. Während die männlich konnotierte Öffentlichkeit der Arbeitswelt fragmentiert und gegliedert scheint, bildet die feminin konnotierte Privatheit der persönlichen Beziehungen einen Rückzugsort, an dem sich der Mensch nicht entfremdet, sondern sich als ganze Person angenommen fühlen soll. Betrachtet man diese ‚Wahlverwandtschaft' zwischen moderner Kindheit und bürgerlicher Familialität, dann ist auch nicht weiter verwunderlich, dass die bürgerliche Familie über die letzten beiden Jahrhunderte hinweg als idealer Hort für Kinder galt. Der private Raum der Familie und das einheitliche Wesen des Kindes schienen sich geradezu organisch zu ergänzen: Der kindlichen Natur wird mit der Familie ein Kontext gegeben, der ebenso auf Universalismus, Dauerhaftigkeit und Einmaligkeit angelegt ist, wie der ganzheitliche kindliche Charakter. Den Nukleus dieser familialisierten Kindheit bildet eine quasi-symbiotische Mutter-Kind-Bindung (vgl. *Honig/Ostner* 2013).

Der private Raum der Familie war – und ist – in modernen westlichen Gesellschaften durch die Gesetzgebung besonders geschützt. Gefährdet schien die Privatheit und Autonomie der Familien nicht nur durch die Zumutungen der Arbeitsgesellschaft sowie des freien Marktes, sondern auch durch Interventionen der öffentlichen Hand. Gerade was die Erziehung der Kinder betraf, gerieten private und öffentliche Erziehung in ein Spannungsverhältnis zueinander und trugen gemeinsam zur Konturierung von Kindheit in der Moderne bei (vgl. *Mierendorff* 2010, S. 29ff.). Neben der Schule waren es insbesondere die Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe, deren Kompetenzen gegenüber denen der Familie austariert werden mussten (vgl. *Mierendorff/Olk* 2006). Es ergab sich ein Spannungsfeld zwischen privater Sorge und öffentlicher Verantwortung (vgl. *Eßer* 2010). Einerseits sollten Eltern relativ exklusiv die Erziehungsverantwortung für ihre Kinder übernehmen und es wurde in gleichem Maße die Institution der Familie vor dem Zugriff der Öffentlichkeit geschützt. Dies geschah in erster Linie durch entsprechende Paragraphen im Bürgerlichen Gesetzbuch (BGB) von 1900. Andererseits wurden in Deutschland historisch etwa zur gleichen Zeit auf Landesebene Fürsorgeerziehungsgesetze erlassen, die den legislativen Grundstein zu einem flächendeckenden Ausbau öffentlich verantworteter und getragener Erziehung bildeten. Trotz einer zunehmenden Familialisierung von Kindheit lebte somit eine wachsende Zahl von Kindern in öffentlichen Erziehungsinstitutionen.

Für die Heimerziehung ergibt sich aus diesem Spannungsverhältnis bis heute eine grundlegende Frage: Wenn moderne, beziehungsweise bürgerliche Kindheit „vor allem Familienkindheit" (vgl. *Schmid* 2013) ist und sich Familie gleichzeitig gerade durch ihre Privatheit auszeichnet – und sich somit in Abgrenzung gegenüber einer Öffentlichkeit vollzieht –, was geschieht dann, wenn Organisationen im öffentlichen Auftrag Aufgaben übernehmen, die für gewöhnlich in den Bereich des Privaten fallen? Oder, anders formu-

liert: Wie wird im öffentlichen sozialpädagogischen Setting der Heimerziehung ‚private' Familienkindheit hergestellt? Leitend dabei ist ein konstruktivistisches Verständnis von Kindheit im Sinne der *childhood studies* (vgl. z.B. *Honig* 2009). Aus dieser Perspektive heraus gibt es keine anthropologisch gegebene Wahlverwandtschaft zwischen ganzheitlichem Kind und privater Familie. Das Familienkind stellt vielmehr eine Hervorbringungsleistung der Familie als privater gesellschaftlicher Institution dar. So gesehen wechseln Kinder ‚ihre' Kindheit auch je nach dem institutionellen Kontext (Schule, Kindertagesstätte, Peer Gruppe usw.) in dem sie sich befinden.

Dieser Frage nach der Hervorbringung von Familienkindheit in der Heimerziehung soll im Folgenden empirisch anhand einer eigenen ethnographischen Studie in mehreren familienähnlichen Wohngruppen nachgegangen werden. Zunächst wird der Ansatz des *doing family* vorgestellt, der bei der Forschung leitend war (Kap. 2). Anschließend werden anhand dreier empirischer Vignetten Praktiken der Hervorbringung von Kindheit und Familie herausgearbeitet, die sich im Alltag der Heimerziehung wechselseitig bedingen: Konkret müssen verschiedene Lebenszusammenhänge und -kontexte der Kinder unter den Bedingungen einer professionellen Organisation in der Wohngruppe zusammengehalten werden (Kap. 2.1). Zudem ist die Hervorbringung von Sorgestrukturen und -beziehungen dadurch geprägt, dass sich die Kinder in unterschiedlichen Familialitäten befinden, die sie miteinander austarieren müssen (Kap. 2.2). Schließlich sind die Wohngruppen auch in ihrer Darstellung gegenüber anderen Erziehungsinstitutionen alltäglich nicht nur herausgefordert, sich als Familie darzustellen, sondern sie müssen sich in Bezug auf die Sorge, die sie für die Kinder *als* Kinder gewährleisten, auch an gängigen Familienvorstellungen messen lassen (Kap. 2.3). Aus den Ergebnissen der Empirie wird der Vorschlag abgeleitet, in der Rekonstruktion der Heimerziehungssettings analytisch nicht nur das *doing family* und das *doing childhood* aufeinander zu beziehen, sondern auch die Sorgepraktiken (das *doing care*) mit zu berücksichtigen (Kap. 3).

2 *Doing family* in der Heimerziehung

Die folgenden Überlegungen basieren auf einer Ethnographie des Verfassers in mehreren stationären Wohngruppen eines Jugendhilfeträgers in einer deutschen Großstadt (vgl. *Eßer/Köngeter* 2012).[1] Ziel des Projektes war es, im Auftrag des Trägers den pädagogischen Alltag zu rekonstruieren. Hierzu verbrachte der Ethnograph insgesamt 35 Feldtage in vier Wohngruppen. Die Auftragsforschung zielte auf eine Beschreibung des *doing family*, um zu rekonstruieren, was „Familialität" in und für diejenigen bedeutet, die Heimerziehung alltäglich leben. Gemäß den Prämissen ethnographischer Forschung war die Fragestellung zunächst wenig fokussiert und auf die Rekonstruktion der konkreten Praktiken bezogen, in denen sich der Alltag der Wohngruppen vollzieht (vgl. *Amann/Hirschauer* 1997). Zur Analyse wurden zunächst insbesondere die umfangreichen Feldnotizen und -protokolle herangezogen, aber auch weitere Materialien wie Fotografien und ethnographische Interviews.

Konzeptionell gesehen waren alle Wohngruppen als sogenannte familienähnliche Settings von Heimerziehung arrangiert. Konkret bedeutet dies, dass eine „innewohnende" Mitarbeiterin einen Großteil der Tage und Nächte in der Wohngruppe verbringt und dadurch eine Betreuungskontinuität gewährleisten soll, die jener von Familien vergleichbar ist. Un-

terstützt wird die sogenannte „Innewohnende“ von zwei weiteren Erzieherinnen und Erziehern, die Dienste übernehmen, sobald die Innewohnende „im Frei“ ist. Sie begleiten zudem die pädagogische Arbeit im Alltag. Da mit der Innewohnenden eine konstante Bezugsperson zur Verfügung steht, dürfen in diesen Wohngruppen auch bereits sehr junge Kinder untergebracht werden, gleichzeitig sind die Kinder in der Regel relativ langfristig untergebracht. Zum Zeitpunkt der Feldphase war das jüngste Kind drei und das älteste 16 Jahre alt.

In seiner Konzeption orientiert sich das skizzierte sozialpädagogische Heimerziehungssetting explizit an der Familie als privater Institution. Familienähnliche Formen von Heimerziehung wie diese schneiden in der wissenschaftlichen Beurteilung bislang in der Regel eher bescheiden ab: Die familienähnlichen Heimgruppen, so lautet der verbreitete Befund, würden wegen ihres nicht zu eliminierenden organisationalen Charakters notwendigerweise an der selbst gestellten Aufgabe scheitern, Familien zu imitieren. Sie seien zwar in ihrem Alltag dem von Familien mitunter äußerst ähnlich, doch handele es sich hierbei lediglich um „besonders geschickte Täuschungen“ (vgl. *Niederberger/Bühler-Niederberger* 1988, S. 175). Besonders wenn Mitglieder dieser Gemeinschaften ausscheiden oder gar ersetzt würden, werde die Täuschung für die Beteiligten evident, was wiederum notwendig zu einer *Ent*täuschung führe. Wäre es da nicht aufrichtiger, gleich zuzugeben, dass man eben nicht das Original, sondern lediglich ein gutes Imitat zu bieten habe – eine „Pseudorolex“ statt einer echten Luxusuhr, wie es beispielsweise Winkler formuliert (vgl. *Winkler* 2002, S. 318; ähnlich argumentiert auch *Wolf* 2002)?

Dieser Kritik an familienähnlichen Einrichtungen kann entgegen gehalten werden, dass sie einen Bewertungsmaßstab zugrunde legt, der auf einem recht statischen und in vielfacher Hinsicht überkommenen Modell von ‚Normalfamilie‘ beruht. Es handelt sich dabei um jene Kleinfamilie, die sich zur Blütezeit der bürgerlichen Kultur als Gegenstück zur kalten modernen Arbeitswelt formierte. Entsprechend lässt sich bei *Winkler* (2002) weiter lesen:

> „Eine Eigentümlichkeit der gelingenden familiären Lebenspraxis besteht also darin, dass ihr „Funktionieren“ letztlich darauf gründet, eben nicht – im Sinne etwa moderner Arbeitsteilung – funktional gegliedert zu sein und die Stellung ihrer Mitglieder auf Verdienst zu begründen; gegenüber aller Modernität wirken Familien daher archaisch, zugleich wird manche Fragwürdigkeit sichtbar. Bezahlte Elternschaft etwa könnte die Struktur der Familie zerstören.“ (ebd., S. 306)

Diese Mischung aus ‚klassischen‘ soziologischen Gesellschaftstheorien, in denen die Trennung zwischen privater und öffentlicher Sphäre betont wird, und einem bürgerlichen Familienmodell bilden gemeinsam ein voraussetzungsvolles Ideal, an dem sich öffentliche Erziehung nicht nur messen lassen, sondern zugleich auch strukturell scheitern muss. Dabei hat die Familienforschung der letzten beiden Jahrzehnte nicht nur infrage gestellt, inwiefern die bürgerliche Kleinfamilie angesichts sich pluralisierender Familienformen (noch) den Maßstab für alle Familienformen abgeben kann (vgl. *Jensen* 2009), sondern auch die Implikationen einer solchen Normalitätsfolie kritisiert. Hier fungiere eine *standard North American family* (SNAF) als ein „ideological code“, der auf der Grundlage eines Alleinverdienermodells mit Hausfrauenehe operiere (*Smith* 1993, S. 52). In der Folge dieser Kritik wurden Alternativen zu den ‚klassischen‘ Ansätzen entwickelt, wie sie durch strukturfunktionalistische oder psychoanalytische Theorietradition geprägt worden sind. Anstatt von vorab definierten Strukturen (wie etwa jener der bürgerlichen Kleinfamilie) auszugehen und entsprechende Strukturmerkmale festzulegen, ist „Familie“ für neuere Ansätze der Familienforschung an aktive Gestaltungsprozesse ihrer Mitglieder gebunden.

„[It] represents a quality rather than a thing“ (*Morgan* 1996, S. 186), bringt etwa Morgan diese theoretische Prämisse auf den Punkt. Dabei wird maßgeblich auf die Bedeutung von Familienpraktiken fokussiert: *Doing family* verweist „auf die Prozesse, in denen im alltäglichen und biographischen Handeln Familie als gemeinschaftliches Ganzes permanent neu hergestellt wird“ (*Schier/Jurczyk* 2007, S. 10). Die Fokussierung auf die Praktiken der Hervorbringung von Familie lässt verstehen, wie sich angesichts der Pluralität von Familienformen in modernen westlichen Gesellschaften unterschiedliche Lebensgemeinschaften trotz verschiedener Strukturen als Familie entwerfen können. Aus dieser Perspektive ist Familie also nicht von vornherein gesetzt und gegeben, sondern muss im Alltag hervorgebracht werden, um soziales Leben als Familie einerseits zu ermöglichen und andererseits ihre spezifischen Sorgeleistungen erbringen zu können. Diese sind laut Schier und Jurczyk charakterisiert als ein „Netzwerk besonderer Art, das um verlässliche persönliche Fürsorgebeziehungen zentriert ist“ (ebd., S. 11). Sie können somit wiederum als Teil des *doing family* von Familien verstanden werden.

Wenn im Folgenden vom *doing family* ausgegangen wird, so geht es also nicht um die Frage, *ob* oder zu welchem Grad familienähnliche Wohngruppen „richtige“ Familien sind, wenn man sie an einem strukturellen Normalmodell wie der *standard North American family* misst. Vielmehr steht die Frage am Anfang, *wie* Familie in familienähnlichen Wohngruppen hergestellt wird. Den ethnographischen Forschungsprinzipien folgend soll es daher um die Praktiken der Hervorbringung von Familialität gehen. Dabei gilt es nicht zuletzt zu klären, wie im *doing family* familienähnlicher Heimerziehung jenes Kind hervorgebracht wird, auf das sich die sozialpädagogische Praxis in der Erfüllung ihres Handlungsauftrags beziehen kann. Denn während mit der traditionellen bürgerlichen Kernfamilie noch unhinterfragt ein ganzheitliches Kind korrespondieren konnte, ist mit der Akzentverschiebung hin zum *doing family* auch die ‚organische‘ Verbindung von Kind und Familie brüchig geworden und muss durch eine neue ersetzt werden. Entsprechend hat auch die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung den Blick genau auf jene scheinbaren Selbstverständlichkeiten gelenkt und die Frage nach der Identifizierbarkeit und Adressierbarkeit von Kindern *als* Kindern gestellt (vgl. z.B. *Honig* 2009). Kinder sind folglich nicht ontologisch als Familienkinder vorauszusetzen, sondern werden dies – ebenso wie Erwachsene – erst in den alltäglichen Sorgepraktiken. So werden beim Arrangieren verlässlicher persönlicher Sorgebeziehungen Sorgebedürftigkeiten und Sorgeansprüche verhandelt, die aus einer Perspektive generationaler Differenzen heraus zu verstehen sind. Es geht also darum, die wechselseitige Verwiesenheit von *doing family* und *doing childhood* empirisch herauszuarbeiten. Der Beitrag gibt damit Impulse zur Bearbeitung eines Desiderats: Trotz der engen wechselseitigen Beziehung von Familie und Kindheit in der modernen Gesellschaft, wurden die aktuellen Prämissen der Familienforschung und der Kindheitsforschung bislang weder analytisch noch theoretisch systematisch aufeinander bezogen. Entsprechend werden im Folgenden in drei empirischen Vignetten unterschiedliche Aspekte des *doing family* und des damit verbundenen *doing childhood* in familienanalogen Wohngruppen rekonstruiert.

2.1 Familienkindheit und *„fractal identities“*

Es ist ein Charakteristikum der Heimerziehung als einer sozialpädagogischen Institution, dass sie ihre Zuständigkeit tendenziell wenig begrenzt, sondern sich vielmehr auf das

‚ganze' Kind mit allen Lebensbereichen bezieht. Anders als etwa die Kindertageseinrichtung oder die Schule, die als Institutionen die Idee einer funktional spezialisierten Zuständigkeit aufrecht erhalten können, wird mit der Zugehörigkeit zur Wohngruppe eine Form der Sorge konstituiert, die sich auf alle Lebensbereiche erstreckt: Während sich Schule oder Kindertageseinrichtung primär über die Aufgabe der Betreuung oder Bildung *der* Kinder definieren, ist die Heimgruppe für *das* Kind und die Sorge für sein bzw. ihr Leben an sich verantwortlich.

Im Rahmen der Feldforschung erwies sich die Form der Realisierung dieses Anspruchs im Alltag der beforschten ‚familienanalogen' Wohngruppen als instruktiv. Eine Vielzahl von Praktiken und Arrangements stellten sicher, dass jene potentiell entgrenzte Form der Zuständigkeit für die Kinder gewährleistet werden konnte. Am deutlichsten zeigt sich dies am Beispiel von Wochenplänen. Erkennbar wird, wie sich die Bewältigung der professionellen Aufgabe und die Hervorbringung kindlicher Ganzheitlichkeit im familialen Alltag auf spezifische Weise entsprechen: In den meisten Wohngruppen hängt für jedes Kind ein Plan aus, in den alle regelmäßigen außerschulischen und außer‚häuslichen' Termine des Kindes für jeden Wochentag eingetragen wurden (Therapiestunden, Vereinsaktivitäten, Musikunterricht etc.). Der Plan bewältigt zunächst eine organisatorische Aufgabe: Angesichts der Komplexität der Termine jedes einzelnen Kindes, der Vielzahl der in den Wohngruppe lebenden Kinder und den vielen Erzieherinnen und Erziehern muss der Überblick über die fixen und verbindlichen Punkte im Wochenrhythmus jedes einzelnen Kindes gesichert werden. Diese Funktion erfüllt der Plan, indem er die Aktivitäten des Kindes in tabellarischer Form visualisiert.

Dabei übernimmt der Plan jedoch auch eine eigenständige Rolle bei der Konstituierung des Alltags sowie bei der Herstellung der Zugehörigkeit zur Wohngruppe des Kindes *als* Kind. Dies wurde im Lauf der Ethnographie am deutlichsten, als ein Kind neu in eine Wohngruppe kam. Mit der Aufnahme des achtjährigen Marco wurde auch ein Wochenplan für ihn in der Wohnküche aufgehängt. Zu Anfang waren hier kaum Aktivitäten eingetragen und der Plan wies viele Leerstellen auf. Die Erzieherinnen und Erzieher der Wohngruppe machten es regelmäßig zum Thema, dass Marco nicht genug Beschäftigung habe. Als ich nach einigen Monaten für eine zweite Feldphase in die Wohngruppe zurückkam, deutete die Innewohnende Sabine auf den inzwischen volleren Plan und kommentierte erleichtert, dass er sich schön langsam fülle.

Der Wohngruppe als Kind zugehörig zu sein, bedeutet folglich, dort einen Plan zu haben, der den Alltag managt. Gleichzeitig ergibt sich aus dem Plan der sonst nirgends explizierte Anspruch auf die Versorgung mit einem gut gefüllten Wochenangebot. Der Plan bildet einen Knoten, der das Kind und dessen Aktivitäten auf die Wohngruppe hin zentriert und gleichzeitig nach einem bestimmten Schema organisiert. Die zu füllenden Spalten formieren den Alltag dabei nach einem außerschulischen und doch curricularen Baukastenprinzip: Leistungen, die über Schule und Wohngruppe hinausweisen, werden außerhalb „eingekauft" und organisiert. Hierdurch entsteht ein intermediärer Sektor zwischen Freizeit, Bildung und Therapie, der Beschäftigung und zugleich Erziehung der Kinder gewährleisten soll. Kindheit in der Einrichtung zeichnet sich dadurch aus, dass Erwachsene – in diesem Fall: Erzieherinnen und Erzieher – die Verantwortung für die Gestaltung eines Alltags entlang unterschiedlicher Angebote und Aktivitäten entfalten. Diese Angebote sollen das Kind zugleich unterhalten, bilden und gegebenenfalls therapieren. Der Wochenplan verweist damit nicht nur auf die Organisation einer institutionellen Aufgabe, die in der Verantwortung für das Management des Alltags der Kinder besteht,

sondern leistet gleichzeitig einen Beitrag zur Institutionalisierung von Kindheit innerhalb der Wohngruppen. Dabei entsprechen die angebotenen „‚enrichment' activities" in etwa einer Vorstellung vom Kind „as a project – soft, malleable and able to be developed and improved, with the ‚good' parent presenting a myriad of opportunities and support for the child to have a range of learning experiences" (*Vincent/Ball* 2007, S. 1065), wie es als typisch für Mittelschichtfamilien gelten kann. Die Räumlichkeiten der Wohngruppe bilden nicht selbst jenen *einen* relevanten Ort, an dem die Kinder exklusiv ihre außerschulische Freizeit verbringen. Stattdessen erfüllt die Wohngruppe ihre Aufgabe wesentlich durch Prozesse des Organisierens und Koordinierens weiterer Freizeit-, Bildungs- und Therapieangebote (vgl. *Eßer* 2012a).

Mit der Zentrierung des Kindes und seiner Aktivitäten auf die Wohngruppe bleibt nichtsdestotrotz der Anspruch auf eine Verantwortlichkeit für potentiell alle relevanten Lebensbereiche erhalten. In der Vernetzung dieser wird jenes ‚ganze' Kind hervorgebracht, das Adressat der entsprechenden Sorgestruktur ist und über den Wochenplan in der Wohngruppe symbolisch repräsentiert wird. Die Ganzheitlichkeit des Kindes ist somit keine natürliche oder anthropologisch-substanzielle Voraussetzung von Kinder- und Jugendhilfe. Vielmehr ist dieser Universalismus als Ergebnis einer Herstellungsleistung zu betrachten, die in der Wohngruppe als einem Ort jener Zentrierung des Kindes geschieht und mit Hilfe einer umfassenden Sorgestruktur, wie sie das sozialpädagogische Setting erbringen soll, erst gewährleistet werden kann. Dies stellt traditionelle Vorstellungen von Kindheit in Frage, die ein mit sich selbst identisches und von konkreten sozialen Kontexten unabhängiges Kind anthropologisch voraussetzen. Entgegen dieser Annahme schlagen *James* und *Prout* (1996) vor, von *fractal identities* auszugehen: „In our approach this same child, finds multiple expressions of the self through engagement with different sets of people in different social groups" (ebd., S. 50). Die Annahme von *fractal identities* ist damit für die Hervorbringung einer sozialpädagogischen Kindheit im Kontext der Heimerziehung instruktiv: Eben weil das Kind nicht ursprünglich einheitlich ist, sondern sich in unterschiedlichen sozialen Welten bewegt, müssen diese unterschiedlichen Kontexte aufwändig zusammengehalten und organisiert werden, auch wenn sie sich potentiell dem Zugriff der Wohngruppe entziehen. Auch ‚private' Formen der Familie sehen sich mit diesem Anspruch konfrontiert, dem hier in der Wohngruppe – zum Beispiel unter Zuhilfenahme eines Wochenplans – unter den spezifischen Bedingungen der sozialpädagogischen Organisation nachgekommen wird. Die Praktiken des *doing family* sind somit wechselseitig auf jene des *doing childhood* bezogen, insofern durch den Wochenplan eine umfassende Sorgestruktur der Familie organisiert wird, die verschiedene Lebensbereiche des Kindes umfasst. Zugleich wird hierin ein Familienkind hervorgebracht, das auf einen solchen ‚ganzheitlichen' Sorgerahmen verwiesen ist.

2.2 Familienkindheit im Kontext unterschiedlicher Familialitäten

Nicht nur symbolische Repräsentationen wie der Wochenplan, sondern auch Körperlichkeit und persönliche Beziehungen spielen bei der Rekonstruktion des *doing family* in den Wohngruppen eine wichtige Rolle. Die entsprechenden Praktiken können beispielhaft an folgender Szene herausgearbeitet werden: Der elfjährige Christian sitzt auf dem Schoß der Innewohnenden Sabine und gemeinsam berichten sie mir von Christians Wochenendplänen:

Christian erzählt, dass er morgen bei seinem Freund übernachten wird und dann die Nacht darauf bei seiner Mutter. Er ergänzt: „Und da bleib ich ganz lang, bis 20 Uhr." Dabei grinst er und sieht erwartungsvoll zu Sabine. Die widerspricht erwartungsgemäß: „Nee, nee, bis 18 Uhr!", nimmt ihn in die Arme und meint: „Dann bist du wieder bei mir, da bist du sicher!" Christian protestiert: „Bei meiner Mutter bin ich auch sicher." Sabine räumt daraufhin ein: „Ja, die passt auch gut auf dich auf."

In der kurzen Szene wird über Christians „Ausgang" verhandelt, wobei der Junge die Erzieherin leicht provoziert: Sein Grinsen weist darauf hin, dass er die Zeit sehr wohl kennt und auch weiß, dass er mit dem Widerspruch der Innewohnenden zu rechnen hat. Sabine reagiert nicht nur mit der Richtigstellung der Uhrzeit, sondern bemerkt zugleich, dass Christian mit seiner Rückkehr zu ihr (wieder) sicher sei. Christian weist daraufhin zwar nicht das unterstellte Bedürfnis nach der Gewährleistung von Sicherheit zurück, jedoch die unausgesprochene Botschaft, dass diese nur in der Wohngruppe, nicht aber bei der Mutter, gegeben sei. Während also Sabine implizit die Exklusivität der Gewährleistung von Sicherheit in der Wohngruppe herausstellt, macht Christian diese Botschaft explizit und bestreitet sie zugleich: Für ihn können sowohl die Wohngruppe als auch die Mutter seine Sicherheit gewährleisten. Sabine akzeptiert dies, obwohl es für sie nicht unproblematisch ist: Christians Unterbringung ist dadurch legitimiert, dass sein Wohl in der Herkunftsfamilie als nicht gesichert angesehen wurde. Nachdem Christian also die von Sabine implizit in die Interaktion eingeführte Botschaft der Nichtgewährleistung von Sicherheit bei der Mutter bestreitet, befindet sich die Innewohnende in der Zwickmühle: Sie muss entweder einlenken und damit potentiell die Legitimität der Unterbringung in Frage stellen oder auf ihrer Position beharren und damit Christians Loyalität zu seiner Mutter herausfordern – was ihn wiederum in Opposition zur Wohngruppe bringen würde.

Grundsätzlich lässt sich anhand der Szene ersehen, wie sich das *doing family* und die Sorgestruktur der Wohngruppe wechselseitig bedingen: Körperliche Praktiken wie das Umarmen und das auf dem Schoß Sitzen gehen mit einer Sorgepraktik einher, in deren Rahmen performativ Schutz gewährleistet wird. Diese Praktiken sind einerseits relational auf die Generationenbeziehung bezogen, insofern sie zwischen Kind als Schutzbedürftigem und Erwachsenem als Schützendem vermitteln. Andererseits sind sie stark personalisiert: Die Innewohnende identifiziert sich selbst mit dem sicheren Ort, an den Christian nach dem Wochenende bei seiner Herkunftsfamilie zurückkommen soll. Nicht die Wohngruppe, sondern die exklusive, persönliche und körperliche Beziehung zwischen Kind und Erzieherin, die sich auch in der Umarmung ausdrückt, stiftet Sicherheit. Gleichzeitig wird diese von der Innewohnenden beanspruchte Exklusivität von Christian zurückgewiesen. Insofern zeigt die Szene auch eine Aushandlung über den Charakter von Sorgeleistungen: Während Christian der Notwendigkeit einer Gewährleistung von Sicherheit implizit zustimmt, bestritt er den Anspruch auf Exklusivität, der damit verknüpft ist.

Christian befindet sich im Kontext mehrerer Familialitäten, in dem die *exklusive* Zuordnung basaler Sorgeleistungen zu einer Familie – hier zur Wohngruppe –, die Loyalität zur anderen Familie verletzen würde. Gemeinsam mit dem exklusiven Sicherheitsversprechen zeigt die Umarmung der Innewohnenden eine quasi-symbiotische Mutter-Kind-Dyade an, wie sie die Grundlage traditioneller Kindheits- und Familienentwürfe bildet. Christian jedoch befindet sich in unterschiedlichen familialen Kontexten, die durch derartige Exklusivitätsansprüche miteinander konfligieren können. Er muss daher die sich hieraus ergebenden *fractal identities* so weit als möglich koordinieren. Hier zeigt sich, dass die unterschiedlichen Identitäten nicht nebeneinander stehen müssen, sondern es zwischen

den unterschiedlichen *fractal identities* durchaus zu Spannungen kommen kann. Auch wenn Christian Emotionalität und Sicherheit auf der Grundlage einer persönlichen Beziehung zur Innewohnenden akzeptiert, will er diese nicht an eine derart exklusive Bindung nach dem Modell einer dyadischen Mutter-Kind-Bindung knüpfen.

Die Gewährleistung einer umfassenden Sorgestruktur und ein darauf bezogenes *doing family* in der Heimerziehung sind also nicht damit zu verwechseln, dass sich eine kernfamiliale Struktur und eine dyadische Beziehung entwickeln muss, wie sie traditionelle Familien-, Sozialisations- und Entwicklungstheorien vorsehen. Dies muss auch die Erzieherin letztlich einräumen. Obwohl sie von der Konzeption sowie der Organisationsstruktur der familienähnlichen Wohngruppe als Innewohnende die Rolle einer konstanten Bezugsperson zugesprochen bekommt, leitet sich hieraus im Alltag keine privilegierte Form der Mütterlichkeit nach dem Muster einer kernfamilialen Struktur auf der Grundlage einer sozialisatorischen Triade ab (vgl. für eine derartige Perspektive aktuell etwa *Funcke/Hildenbrand* 2009, S. 25). Für die in der Wohngruppe lebenden Kinder wird eine umfassende Sorgestruktur arrangiert, die den Versuch darstellt, eine Klammer um die verschiedenen Lebensbereiche zu bilden. Diese Praktiken entbinden die Kinder jedoch nicht davon, auch selbst zwischen den unterschiedlichen *fractal identities*, die sich aus diesen unterschiedlichen Lebensbereichen ergeben, zu vermitteln. Dies gilt besonders wenn, wie in obigem Beispiel, exklusive Sorgeansprüche der Innewohnenden mit der Solidarität zur leiblichen Mutter in Konflikt geraten.

2.3 „*Displaying family*" unter den Bedingungen öffentlicher Erziehung

In der Rekonstruktion der Interaktion zwischen Christian und der Innwohnenden Sabine wurde betont, wie die Praktiken der Hervorbringung von Familie zwischen den Mitgliedern der Wohngruppe mit deren mehrfachen Familialitäten vermittelt werden. In Bezug auf das *doing family* ist jedoch nicht nur das Aushandeln der Sorgeverhältnisse innerhalb der Gruppe relevant, sondern auch, wie sich diese nach außen darstellt. *Doing family* ist ebenso darauf verwiesen, dass sich die Beteiligten in ihrem Tun als Familie begreifen können. Dabei müssen sie sich auch auf die Deutungen und Zuschreibungen von Akteuren einlassen, die der Familie selbst nicht angehören. *Finch* (2007, S. 6) prägt dafür den Begriff des *displaying family*. Darunter fasst sie jene Praktiken, mit denen anderen Personen angezeigt wird, dass das, was sie gerade beobachten, „Familie" ist und von den darstellenden Personen auch als Familie verstanden wird.

Mütterlichkeit erweist sich dabei, wie exemplarisch gezeigt werden soll, für die Beteiligten als orientierendes und zugleich ambivalentes Konzept. Die folgende Szene ereignete sich bei einer Dienstbesprechung in einer anderen Wohngruppe. Die innewohnenden Silke berichtet dem Team von einer Auseinandersetzung mit der Lehrerin des sechsjährigen Felix. Vorausgegangen war, dass eines Morgens die Tupperdose mit Felix Frühstück im Kühlschrank vergessen wurde und dieser ohne Pausenbrot in die Schule kam. Die Lehrerin war sehr aufgebracht, dass sie ‚nur' die Nummer der Wohngruppe hatte und Silke nicht direkt erreichen konnte. Deshalb verlangte sie nach Silkes privater Handynummer für Notfälle:

> *Silke erzählt, dass sie der Lehrerin entgegnet habe, dass sie ihre Privatnummer nicht herausgeben würde. Daraufhin sei die Lehrerin pampig geworden und hätte gefragt: „Ist es jetzt ihr Kind oder nicht?" Die Bereichsleitung wirft dazwischen: „Ja, da sieht man dann, wie dünn das Verständnis*

der Leute ist". Silke berichtet weiter, dass sie ihrerseits echt „bräsig" geworden sei. Sie hätte ihr die Nummer von der Zentrale aufgeschrieben und ihre private Handynummer. Aber wenn die einmal auf ihrem privaten Handy anrufen würde, fährt Silke fort, dann wäre sie echt sauer, wenn es kein echter Notfall wäre. Die Bereichsleitung hakt an der Stelle nach: „Ja, wieso denn privat? Wieso gibst du die denn raus, die Privatnummer? Es war doch abgesprochen, dass du die Nummer von der Zentrale nennst! Die hat dich echt gekriegt, das hättest du nicht machen sollen. Von der Zentrale kann immer jemand reagieren, wenn was Dringendes ist." Das Team diskutiert anschließend weiter um das Thema Erreichbarkeit in Notfällen und ob denn sonst Eltern immer und überall erreichbar seien.

Familie fungiert hier in doppelter Weise als Vergleichsfolie. Einerseits dient sie den Erzieherinnen und Erziehern als normativer Referenzpunkt um zu entscheiden, ob die Ansprüche der Lehrerin legitim sind oder nicht: Wären denn „sonst" in einer Familie Eltern jederzeit und überall erreichbar oder nicht? Hieraus spricht der Wunsch, in der Betreuungsqualität zumindest einer „normalen" Familie[2] ebenbürtig zu sein – wobei im weiteren Gespräch bezweifelt wird, dass Eltern „sonst" immer für die Lehrerin verfügbar wären. Ungeachtet dessen stellt die Bereichsleitung jedoch heraus, dass die Erreichbarkeit unabhängig von der persönlichen Präsenz der einzelnen Mitarbeitenden durch die Einrichtung immer gegeben sei.

Sein eigentliches normatives Gewicht erhält der Vorwurf der Nichterreichbarkeit durch die Lehrerin nämlich dadurch, dass Familie noch in einer zweiten Weise als Vergleichsfolie fungiert: Es geht nicht nur darum, dass die familienanaloge Wohngruppe als Institution der Erziehungshilfe organisational eine bestimmte Betreuungsqualität gewährleisten soll und will, sondern Silke *wie eine* Mutter – beziehungsweise dem, was dem gängigen Mutterbild entspricht – die Sorge exklusiv und alleine gewährleisten soll. Ihr Unwillen, ihre Privatnummer herauszugeben, wurde von der Lehrerin als Weigerung interpretiert, ihre mütterliche Verantwortung gegenüber dem Kind zu erfüllen: Die Frage „Ist es jetzt ihr Kind oder nicht?" erhält ihre normative Kraft dadurch, dass sie Silke den Beweis abverlangt, dass sie eine *richtige* Mutter ist. Eben weil sie nach dem Verständnis der Lehrerin „eigentlich" nicht die Mutter ist, sollte sie nachweisen, dass es *doch* „ihr" Kind ist. Für „ihr" Kind kann sie die Zuständigkeit nach Dienstschluss eben nicht an die Einrichtung delegieren – so sieht es zumindest das traditionelle Mutterbild vor, an dem sie sich messen lassen muss. Dies ist die Falle, in die Silke getappt ist und der Grund, aus dem sie sich „kriegen" ließ, wie es die Bereichsleitung formuliert. Silke erbrachte den symbolischen Beweis ihrer Mütterlichkeit, indem sie ihre Privatnummer weitergab – auch wenn ihr Widerwille und ihr Ärger signalisieren, dass sie sich der Widersprüchlichkeit, in der sie sich damit befand, durchaus bewusst ist. Die starke Identifikation mit der Rolle der Mutter, die vom Träger angeboten und gefördert wird, führte hier im Alltag dazu, dass sich Silke als eine Mutter ansprechen ließ und sie sich hierin noch strenger prüfen lassen musste, als jede „echte" Mutter.

Mütterlichkeit setzt gemäß der Definition der Lehrerin, die Silke widerstrebend teilte, voraus, dass mit der Ganzheitlichkeit des Kindes eine ebenso ‚ganzheitliche' Mutter korrespondiert. Diese Mütterlichkeit folgt ebenfalls universalistischen Rollenmustern, die sich zeitlich und räumlich nicht begrenzen lassen. Die Mutter steht als Person stellvertretend für eine entgrenzte Sorgeverantwortlichkeit der Familie, so dass die Mutter auch für ein Butterbrot in die Schule zitiert werden kann. Die Innewohnende sieht sich hier von der Schule mit einer ähnlichen Ambivalenz „zwischen idealisierten und realisierbaren Ansprüchen an Familie" (*Richter/Andresen* 2012, S. 262) konfrontiert, wie andere Familien auch. Zugleich hat sie im Umgang mit diesen Anforderungen als öffentlich arrangier-

te Erziehungsinstitution eine Organisation zur Seite, die beispielsweise die Erreichbarkeit in Notfällen auch außerhalb individueller ‚Dienstzeiten' gewährleisten kann – während andere Familien in solchen Fällen eher auf ein informelles Bekanntschafts- oder Verwandtschaftsnetz zurückgreifen müssen.

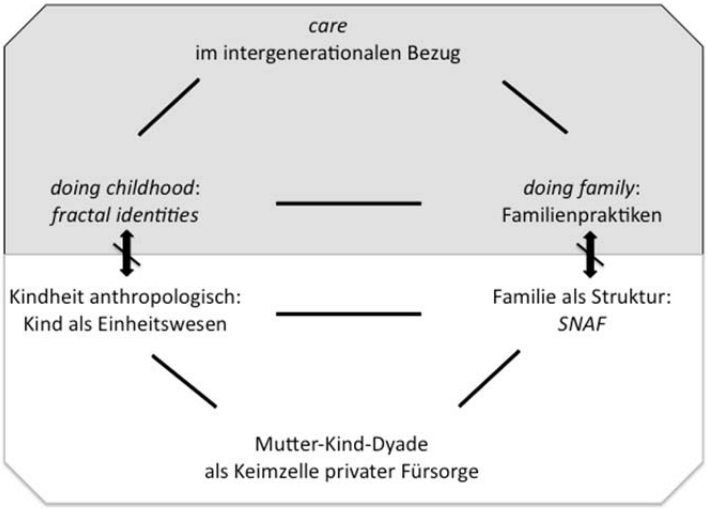
Was das *displaying family* betrifft, so sehen sich also familienähnliche Wohngruppen mit jenem Familienmodell konfrontiert, das Smith für den nordamerikanischen Kontext als *standard North American family* bezeichnet und dessen Legitimität angesichts einer Diversifizierung und Pluralisierung der Familienkonstellationen auch an der Realität vieler anderer Familien vorbei geht (s.o.) – und trotzdem seine normative Deutungsmacht (noch) nicht verloren hat (vgl. *Nelson* 2006). Der Umstand, dass familienähnliche Wohngruppen hieran scheitern müssen, ist jedoch nicht gleichbedeutend damit, dass das Konzept der Familienähnlichkeit gleichfalls zum Scheitern verurteilt wäre. Das Problem liegt aus der Perspektive des *doing family* nicht darin, dass die Wohngruppe als Fälschung einer ‚echten' Familie enttarnt würde (vgl. *Winkler* 2002, S. 318). Vielmehr werden in ihrem besonderen Fall lediglich jene Grenzen besonders evident, die dem traditionellen Familienmodell bereits aus der Perspektive der neuen Familienforschung aufgezeigt wurden und die hier unter den spezifischen Bedingungen einer sozialpädagogischen Organisation bearbeitet werden müssen.

3 *Doing family*, *doing childhood* und *doing care*

Die Analyse des *doing family* in den familienähnlichen Wohngruppen lieferte einen Einblick in unterschiedliche Sorgepraktiken, zu denen eine umfassende Koordination der unterschiedlichen Lebenskontexte der Kinder ebenso zu rechnen ist, wie die Gewährleistung einer persönlich konnotierten Schutz- und Sicherheitsstruktur. Hierin ist die Heimerziehung als sozialpädagogische Institution in ihrem praktischen Vollzug auf ein ganzheitliches Kind verwiesen, das sie dabei zugleich mit hervorbringt. Für gewöhnlich ist ein solches Kind an den Kontext der Familie als privater Institution gebunden. Jedoch wird durch den Ansatz des *doing family* nicht nur die Vorstellung einer *standard North American family* irritiert, sondern auch das Verhältnis von öffentlich zu privat, auf das dieses Modell gegründet ist. In der Rekonstruktion der familien(kind)bezogenen Praktiken in der Heimerziehung wurde deutlich, dass eine ‚öffentliche' Familienkindheit auf der Ebene des konkreten Alltagshandelns durchaus praktisch möglich ist. Vor dem Hintergrund einer praxeologischen Betrachtungsweise wird die „Privatheit" von Familie kontingent. Das gleiche gilt für Familienkindheit, die sich nicht mehr – einer binären Codierung von privat vs. öffentlich folgend – rein der Seite des Privaten zurechnen lässt (vgl. *Andresen* 2011).

Die Analyse zeigte auch, dass das *doing family* der familienähnlichen Wohngruppen dort an seine Grenzen stoßen muss, wo die Sorgepraktiken zu eng auf ein traditionelles Familienmodell bezogen sind und dessen Kern in einer quasi-symbiotischen Mutter-Kind-Dyade besteht, deren Sorgestruktur universalistisch und entgrenzt ist. Auch wenn in den Wohngruppen eine für die pädagogische Bearbeitbarkeit notwendige Ganzheitlichkeit erzeugt wird, verfügen die Kinder dennoch über unterschiedliche *fractal identities*, die es auszutarieren gilt – auch in Hinblick auf die Sorgepraktiken. Analytisch folgt daraus, dass nicht nur *doing family* und *doing childhood* aufeinander bezogen, sondern dass als Drittes noch die Sorgepraktiken (das *doing care*) analytisch mit einbezogen werden müssen (s. Abb. 1).

Abb. 1: Doing family, doing childhood und doing care



Quelle: Eigene Darstellung

Der analytische Zugang des *doing family* bietet also einen Ausweg aus der Strukturfalle, gemäß der familienähnliche Formen von Heimerziehung als ‚Imitate' gegenüber ‚echten' Familien immer defizitär erscheinen müssten. Zugleich offeriert er einen dem ethnographischen Vorgehen der Studie adäquaten Ansatz. Die Praktiken des *doing family* zielen auf die Hervorbringung einer umfassenden und persönlichen Sorgestruktur für die einzelnen Kinder. Familialität macht die Wohngruppe in ihrer Sorgeverantwortung nicht zuletzt auch gegenüber anderen pädagogischen Institutionen (wie der Schule oder der Herkunftsfamilie) identifizierbar und ansprechbar. Zugleich ist das *doing family* im Fall der familienähnlichen Wohngruppe als einem sozialpädagogischen Setting in Aushandlungsprozesse und ein Management unterschiedlicher Familialitäten aller Beteiligten verwoben. Hierin trifft sich die Analyse in ihren Ergebnissen mit neueren Konzepten von *care*, wie sie im Kontext feministischer Theorien entwickelt wurden: *Care* bedeutet hier, dass die Sorge für Andere aus dem engen Bezug sich aufopfernder mütterlicher – oder zumindest weiblicher – Liebestätigkeit gelöst wird (vgl. *Ostner* 2011, S. 467) und stattdessen verteiltere und generalisiertere Formen der Sorge denkbar werden (vgl. *Tronto* 2009/1993, S. 119f.). Für eine sozialpädagogische Kindheit, wie sie in der familienähnlichen Heimerziehung hervorgebracht wird, bedeutet dies, Sorgebeziehungen nicht von der wechselseitigen Abhängigkeit einer Mutter-Kind-Beziehung her zu denken, sondern von den Bedingungen der Organisation her, unter denen sie erbracht werden. Dies heißt jedoch nicht, dass sich die Sorgebeziehungen hierdurch von den sie mit begründenden Personen lösen würden. Weil die Situation der Kinder sowie der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter fast ausnahmslos durch mehrfache Familialitäten sowie weitere relevante Kontexte geprägt ist, müssen auch diese unterschiedlichen *care-givers* mit einbezogen werden. Hierunter fallen auch die Sorgeleistungen, die von den Kindern selbst erbracht werden (vgl. *Smart/Neale/Wade* 2001, S. 85ff.). Kinder sind – wie das Beispiel von Christian gezeigt hat – an der Aushandlung des intergenerationalen Sorgearrangements selbst konstitutiv beteiligt.

Anmerkungen

1 Das Forschungsprojekt wurde am Institut für Sozial- und Organisationspädagogik der Universität Hildesheim vom Verfasser dieses Beitrags unter Leitung von Stefan Köngeter und Wolfgang Schröer durchgeführt.

2 Bei dieser „normalen“ Familie handelt es sich um das, was die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sich in diesem Moment darunter vorstellen, d.h. es ist jene Normalfamilie, die sie situativ konstruieren, um sich damit zu vergleichen.

Literatur

Amann, K./Hirschauer, S. (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: *Hirschauer, S./Amann, K.* (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. – Frankfurt/Main, S. 7-52.

Andresen, S. (2011): Was ist „private Kindheit“? Perspektiven der Forschung. In: *Wittmann, S./Rauschenbach, T./Leu, H. R.* (Hrsg.): Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien. – Weinheim u.a., S. 63-73.

Baader, M. S. (1996): Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit. Auf der Suche nach der verlorenen Unschuld. – Neuwied u.a.

Eßer, F. (2012a): Assembling the Resident Child. Membership in residential care. In: *Honig, M.-S./ Neumann, S.* (Eds.): (Doing) Ethnography in Early Childhood Education and Care. – Luxembourg, pp. 133-152.

Eßer, F. (2012b): Das hybride Kind. Empirische Kinderforschung (1896-1914). – Hildesheim (unveröffentlichte Dissertationsschrift).

Eßer, F. (2010): Kindheit zwischen Familie und Wohlfahrtsstaat. Ein historischer Rückblick. Forum Erziehungshilfen, 46, 3, S. 68-72.

Eßer, F./Köngeter, S. (2012): Doing Family in der Heimerziehung. Familialität als professionelle Deutungsressource. Sozial Extra, 36, 7/8, S. 37-40.

Finch, J. (2007): Displaying Families. Sociology, 41, 1, pp. 65-81.

Funcke, D./Hildenbrand, B. (2009): Unkonventionelle Familien in Beratung und Therapie. – Heidelberg.

Honig, M.-S. (2009): Das Kind der Kindheitsforschung. Gegenstandskonstitution in den *childhood studies*. In: *Honig, M.-S.* (Hrsg.): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. – Weinheim u.a., S. 25-51.

Honig, M.-S./Ostner, I. (2013, i.E.): Die „familialisierte“ Kindheit. In: *Baader, M. S./Eßer, F./Schröer, W.* (Hrsg.): Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge. – Frankfurt/Main u.a.

James, A./Prout, A. (1996): Strategies and Structures. Towards a New Perspective on Children’s Experiences of Family Life. In: *Brannen, J./O’Brien, M.* (Eds.): Children in Families. Research and Policy. – London et al., pp. 41-52.

Jensen, A.-M. (2009): Pluralization of Family Forms. In: *Qvortrup, J./Corsaro, W. A./Honig, M.-S.* (Eds.): The Palgrave Handbook of Childhood Studies. – Basingstoke, Hampshire et al., pp. 140-155.

Mierendorff, J. (2010): Kindheit und Wohlfahrtsstaat. Entstehung, Wandel und Kontinuität des Musters moderner Kindheit. – Weinheim u.a.

Mierendorff, J./Olk, T. (2006): Das Spannungsverhältnis von Familie und Jugendhilfe. Ein historischer Diskurs. In: *Schmidt, N.* (Hrsg.): Handbuch kommunale Familienpolitik. Ein Praxishandbuch für mehr Familienfreundlichkeit in Kommunen. – Berlin, S. 70-84.

Morgan, D. H. J. (1996): Family Connections. An introduction to family studies. – Cambridge et al.

Nelson, M. K. (2006): Single Mother “Do” Family. Journal of Marriage and Family. Journal of the National Council on Family Relations, 68, pp. 781-795.

Niederberger, J. M./Bühler-Niederberger, D. (1988): Formenvielfalt in der Fremderziehung. Zwischen Anlehnung und Konstruktion. – Stuttgart.

Ostner, I. (2011): Care – eine Schlüsselkategorie sozialwissenschaftlicher Forschung? In: *Evers, A./ Heinze, R. G./Olk, T.* (Hrsg.): Handbuch Soziale Dienste. – Wiesbaden, S. 461-481.

Richter, D. (1987): Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters. – Frankfurt/Main.

Richter, M./Andresen, S. (2012): Orte „guter Kindheit"? Aufwachsen im Spannungsfeld familialer und öffentlicher Verantwortung. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 32, 3, S. 250-265.

Schier, M./Jurczyk, K. (2007): „Familie als Herstellungsleistung" in Zeiten der Entgrenzung. Aus Politik und Zeitgeschichte, 57, 34, S. 10-17.

Schmid, P. (2013, i.E.): Bürgerliche Kindheit. In: *Baader, M. S./Eßer, F./Schröer, W.* (Hrsg.): Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge. – Frankfurt/Main u.a.

Smart, C./Neale, B./Wade, A. (2001): The Changing Experience of Childhood. Families and divorce. – Cambridge.

Smith, D. E. (1993): The Standard North American Family. SNAF as an ideological code. Journal of Family Issues, 14, 1, pp. 50-65.

Tronto, J. C. (2009/1993): Moral Boundaries. A political argument for an ethic of care. – New York et al.

Winkler, M. (2002): Wie familienähnliche Hilfen zu beurteilen sind. Oder: Kleines Plädoyer für das Eigenrecht von Imitaten. In: *Sozialpädagogisches Institut am SOS-Kinderdorf e.V.* (Hrsg.): Glücklich an einem fremden Ort? Familienähnliche Betreuung in der Diskussion. – Münster, S. 303-320.

Wolf, K. (2002): Der Versuch, glücklich zu leben: Lebensgemeinschaften als pädagogischer Ort. In: *Sozialpädagogisches Institut am SOS-Kinderdorf e.V.* (Hrsg.): Glücklich an einem fremden Ort? Familienähnliche Betreuung in der Diskussion. – Münster, S. 108-124.

Adressat/-innen, Schüler/-innen, Familienkinder? Institutionalisierung von Kindheit im Spiegel der Biographien von Kindern in Heimen

Susanne Siebholz

Susanne Siebholz

Zusammenfassung
Ausgehend von der Perspektive der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung fragt der Beitrag danach, inwieweit unterschiedliche kindbezogene Institutionen Kindheit auf differente Weise konstituieren. Vergleichend werden dabei zwei unterschiedliche pädagogische Institutionen betrachtet: Schulen und Heime. Im Fokus der empirischen Analyse stehen diejenigen, die von beiden Institutionen als Kinder adressiert werden, also zugleich „Schulkinder“ und „Heimkinder“ sind. Ausgangspunkt sind die Darstellungen ihrer Lebensgeschichten, die in Form narrativ-biographischer Interviews erhoben wurden. Die Ergebnisse zeigen, wie sich unterschiedliche Kindheitskonstruktionen (sozial-)pädagogischer Institutionen in den Lebensgeschichten gegenwärtiger Kinder dokumentieren.

Schlagworte: Kindheit, Schule, Heim, Kinder- und Jugendhilfe, Biographie

Clients, students, children? The institutionalization of childhood as reflected by biographies of children in residential care

Abstract
The paper explores the extent to which the constitution of childhood varies in different child-related institutions, based on perspectives from the social childhood studies. It compares two pedagogical institutions: schools and residential care. The focus of attention is those who are addressed as children by both institutions, i.e. those who are both “children in schools” and “children in residential care”. The empirical data consists of the autobiographical narratives of these children collected in interviews. The findings show how different childhood constructions of (social-) pedagogical institutions are displayed in the life stories of children.

Keywords: Childhood, School, Residential Care, Child and Youth Services, Biography

1 Bedingungen von Kindheit: Kindheit in und durch pädagogische Institutionen

Kindheit ist ein historisch wandelbares und kulturspezifisches Konzept. Wer in einer Gesellschaft jeweils als Kind verstanden wird und in welcher Weise sowie wem gegenüber das Kindsein abgegrenzt wird, ist das Ergebnis sozialer Konstruktionsleistungen. Diese Erkenntnis ist in der Kindheitsforschung zunehmend zu einem forschungsleitenden Paradigma geworden. In diachroner Perspektive beispielsweise wurde die historische Ent-

wicklung von Kindheit untersucht (vgl. im Überblick *Kränzl-Nagl/Mierendorff* 2007), in synchroner Perspektive wurden plurale und ungleiche gegenwärtige Kindheiten in den Blick genommen (vgl. etwa *Betz* 2008). Kindheit wird in dieser sozialwissenschaftlichen Perspektive als eine Konstruktion, „das Kind" sowohl als Produkt als auch als Medium der Herstellung und Fortschreibung spezifischer Kindheitskonstruktionen verstanden. Die Frage nach der sozialen Konstruktion von Kindheit richtet sich dabei auf die diskursiven und interaktiven Prozesse, in denen Kindheitsvorstellungen hervorgebracht und verstetigt werden, wie auch auf die Ergebnisse und Konsequenzen dieser Prozesse, etwa in sozialstruktureller Hinsicht (vgl. im Überblick *Hengst/Zeiher* 2005).

Auch die nachfolgenden Überlegungen gehen von einem Kindheitsbegriff aus, der Kindheit als ein soziales Phänomen fokussiert. Dieser Begriff ermöglicht zum einen die Frage nach den sozialen Konstitutionsprozessen pluraler Kindheiten, zum anderen und damit einhergehend einen empirischen Zugang zum „Kindsein", der keinen substantiellen Begriff vom Kind voraussetzt. Kinder werden in diesem Verständnis als Repräsentantinnen von Kindheit empirisch beobachtbar. Mit *Honig* (2009, S. 41) macht dieser Ansatz „eine empirische Kindheitsforschung möglich, die nicht immer schon weiß, was und wie Kinder sind, die vielmehr fragt, wie Kinder zu ‚Kindern' werden, wie sie ihre soziokulturelle Bestimmtheit erlangen."

An den Prozessen der Herstellung und Verstetigung von Kindheiten, am „Kindheitsprojekt" (*Hengst* 1996) waren historisch und sind auch gegenwärtig pädagogische Institutionen beteiligt, die sich auf Kinder beziehen (vgl. *Zeiher* 2009). *Zeiher* spricht bei diesen Institutionen von „soziale[n] Gebilde[n] innerhalb gesellschaftlicher Kindheit, die dazu dienen, jeweils bestimmte Bedürfnisse, Aktivitäten oder Lebensbereiche der Kinder zu normalisieren und entsprechende Gelegenheitsstrukturen bereitzustellen" (ebd., S. 105). Daran anschließend stellt sich die Frage, inwieweit in unterschiedlichen kindbezogenen Institutionen Kindheit auf differente Weise konstituiert wurde und wird. Diese Frage wurde bislang noch nicht vergleichend bearbeitet (s. auch *Neumann* i.d.H.). Der vorliegende Beitrag nähert sich einem solchen Vergleich für zwei sich in unterschiedlicher Weise als pädagogisch verstehende Institutionen: für Schulen sowie für Heime im Kontext der stationären Kinder- und Jugendhilfe.

In einem ersten Schritt werden die Prozesse der Konstitution von Kindheit mit Blick auf die Schule sowie die (stationäre) Kinder- und Jugendhilfe betrachtet und die bisherigen Ansätze und Forschungsarbeiten dazu zusammengeführt (Kap. 2). Im Anschluss stehen in einem empirischen Zugang diejenigen im Mittelpunkt, auf die sich sowohl Schule als auch Heimeinrichtungen als Kinder beziehen, die also zugleich „Schulkinder" und „Heimkinder" sind. Sie werden als Repräsentant/-innen einer spezifisch konstituierten Kindheit begriffen, die durch diese doppelte institutionelle Bezugnahme gekennzeichnet ist. Ausgangspunkt der Analyse sind Darstellungen ihrer Lebensgeschichten, die in Form narrativ-biographischer Interviews erhoben wurden. Es werden Passagen aus zwei Interviews rekonstruiert, in denen die Untersuchten, die zum Zeitpunkt des Interviews in einem Heim leben, ihren bisherigen Lebensverlauf thematisieren. Hier interessiert zunächst die Frage, auf welche Weise diejenigen, auf die zwei unterschiedliche pädagogische Institutionen fortwährend als Kinder zugreifen, ihr bisheriges Leben erzählen. Besonderes Augenmerk liegt darauf, ob und in welcher Weise sich institutionelle Bezüge in den lebensgeschichtlichen Darstellungen dokumentieren (Kap. 3). Abschließend werden diese Rekonstruktionen daraufhin befragt, welche Schlussfolgerungen sich daraus für die Frage nach einer spezifischen Konstitution von Kindheit in (sozial-)pädagogischen Institutionen ergeben (Kap. 4).

2 Zur Konstitution von Kindheit durch Schule und (stationäre) Kinder- und Jugendhilfe

Die Frage nach der Institutionalisierung von Kindheit in und durch pädagogische Institutionen lässt sich zum einen historisch, zum anderen praxeologisch auffassen. Einerseits geht es damit um die Konstitution von Kindheit im gesamtgesellschaftlichen Prozess (2.1), andererseits im handlungspraktischen Vollzug (2.2). Die Durchsicht der Literatur zeigt, dass für beide Linien in unterschiedlichem Ausmaß Studien zur Schule und zur (stationären) Kinder- und Jugendhilfe vorliegen.

2.1 Konstitution von Kindheit im gesamtgesellschaftlichen Prozess: Die Rolle von Schule und (stationärer) Kinder- und Jugendhilfe

Die Beschäftigung mit dem Zusammenhang von Kindheit, Schule und gesellschaftlichen Prozessen fand in erster Linie im Kontext von Arbeiten zur Modernisierung von Kindheit statt. Unter dem Begriff der Scholarisierung wurde hier unter anderem die Beteiligung der Institution Schule an der Entstehung und Durchsetzung moderner Kindheit beschrieben (vgl. etwa *Zeiher* 2009). Scholarisierung und Familialisierung sind mit *Zeiher* „die beiden wichtigsten Prozesse der gesellschaftlichen Institutionalisierung der Kindheit“ (ebd., S. 108). Für die „Prozesse der Institutionalisierung der Kindheit durch Scholarisierung“ (ebd.) werden zwei Trends beschrieben: ein „Trend zu immer mehr Schule und schulartiger Behandlung für immer mehr Kinder“ (ebd.) sowie ein Trend der „Ausbreitung der Scholarisierung in ein früheres Alter der Kinder und in das außerschulische Alltagsleben“, also der „außerschulische[n] Scholarisierung“ (ebd., S. 109).

Mit dieser gesamtgesellschaftlichen Durchsetzung von Kindheit als Schulkindheit geht auch eine entsprechende Wahrnehmung von Kindern als Schülerinnen oder Schüler einher, die – darauf hat bereits *Büchner* (1996) hingewiesen – sich nicht auf Schule beschränkt, sondern inner- und außerhalb des schulischen Rahmens gilt und wirksam ist. Büchner unterscheidet analytisch zwischen „Kind-Kindheit“ und „Schul-Kindheit“, geht aber davon aus, dass „Schule so etwas wie ein ständiger (heimlicher) Wegbegleiter der Kinder in ihrem Lebensalltag und insbesondere auch bei ihren Aktivitäten außerhalb der Schule“ (ebd., S. 174) ist. In anderen Arbeiten wurde dies als die gesellschaftliche „Konstruktion des Schülers“ (*Scholz* 1999) und als „Schüleridentität“ (*Petillon* 1987) beschrieben.

Im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe findet sich zunächst ein ähnlicher Anschluss an die These der Institutionalisierung von Kindheit in der Moderne. So hat *Karsten* (1996) Überlegungen zu „Feminisierung“ und „verwalteter Kindheit“ als Strukturmomenten von Kindheit in Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe angestellt. *Thole* und *Witt* (2006, S. 21) betonen die wechselseitige Bedingtheit von Kindheit und der Herausbildung von Sozialpädagogik als Profession und Disziplin im Medium einer kindbezogenen Defizithypothese. In einem wohlfahrtsstaatlichen Zugang hat zuletzt *Mierendorff* (2010) die Beteiligung u.a. des Kinder- und Jugendhilferechts an der Etablierung und Aufrechterhaltung des „Strukturmuster[s] Kindheit“ (ebd., S. 264) herausgearbeitet.

Dass Kinder in einem Heim leben, kann im Kontext modernisierungstheoretischer Arbeiten als ein Effekt der staatlichen Kontrolle elterlicher Sorge verstanden werden, die

als Teil der De-Familialisierung von Kindheit beschrieben wurde (vgl. *Zeiher* 2009, S. 111). In dieser Perspektive wird deutlich, dass der Schutz von Kindern vor „schwerwiegenden Risiken" (ebd.) bereits in der frühen Moderne zur staatlichen Aufgabe geworden ist, die der Staat subsidiär gegenüber der Familie ausübt. Die Grundlagen für diese staatliche Intervention wurden rechtlich kodifiziert und professionell definiert, die Betreuung und Versorgung der aus der Familie „Herausgenommenen" entsprechend institutionalisiert (vgl. ebd.).[1]

Im Vergleich zum Kontext Schule und zur Beschäftigung mit der „Konstruktion des Schülers" fällt schließlich auf, dass bislang noch keine Auseinandersetzung mit der sozialpädagogischen Wahrnehmung und Konstruktion von Kindern als Adressat/-innen stattfand. Wenn von sozialpädagogischer Adressat/-innenforschung die Rede ist, dann in erster Linie als einem Forschungsprogramm, das die als Kinder Verstandenen immer schon als Adressat/-innen in den Blick nimmt (vgl. *Bitzan/Bolay/Thiersch* 2006; *Hanses* 2005; *Graßhoff* 2008; kritisch *Homfeldt/Schröer/Schweppe* 2008). Insoweit schreibt die Kinder- und Jugendhilfe*forschung* die Thematisierung von Kindern in der Logik der *Praxis* der Kinder- und Jugendhilfe weitgehend fort. Inwieweit und in welcher Weise Kinder- und Jugendhilfe jedoch über die adressat/-innenförmige Wahrnehmung von Kindern und ihre spezifische Adressierung *als* Kinder an der Herstellung und Verstetigung von Kindheiten beteiligt ist, ist eine ungeklärte Frage. Die Kategorie „Adressat/-in" insgesamt kam als Konstruktion erst jüngst in den Blick des Forschungsinteresses (vgl. *Thieme* 2011; *Thieme* i.E.), dies jedoch noch nicht im Zusammenhang mit Kindheit (s. dazu *Thieme* i.d.H.).

2.2 Handlungstheoretische Zugänge zur Konstitution von Kindheit in den Kontexten Schule und Heim

Gibt es auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene der Konstitution von Kindheit bereits eine grundlegendere Auseinandersetzung mit Schule und (stationärer) Kinder- und Jugendhilfe, so war die Ebene der handlungspraktischen Herstellung und Fortschreibung von Kindheiten in diesen sozialen Zusammenhängen weniger im Fokus.

Der Zusammenhang von Kindheit und Schule wurde im Rahmen von Arbeiten betrachtet, die das Handeln von Kindern und Erwachsenen im Kontext von Schulkindheit analysieren. Hier geht es – um zwei Punkte herauszugreifen – einerseits um kind- und erwachsenenseitige Entwürfe sowie handlungspraktische Vollzüge des „Schüler/-inseins", etwa im Unterricht (vgl. *Breidenstein/Kelle* 1998; *Breidenstein* 2006), am Übergang von der Pause in den Unterricht (vgl. *Wagner-Willi* 2005) und im Hinblick auf Sozial- und Interaktionsformen (vgl. *Krappmann/Oswald* 1995, 2005). Andererseits werden biographische Ver- und Bearbeitungen des „Schüler/-inseins" im Rahmen der Schülerbiographie (vgl. etwa *Kramer* u.a. 2009, für einen Überblick *Helsper/Bertram* 2006) thematisch.

Nur wenige Arbeiten finden sich, die das Handeln von Kindern wie Erwachsenen im Kontext von „Heimkindheit" untersucht haben. Zwar gibt es eine Reihe von retrospektiven Studien (vgl. etwa *Bürger* 1990; *Deniz* 2001; *Finkel* 2004; *Gehres* 1997; *Hamberger* 1998; *Kuhlmann* 2008; *Wieland* u.a. 1992; *Zeller* 2012), die sich auf die Heimvergangenheit von Kindern und Jugendlichen sowie auf Kindheit oder Jugend im Kontext der Geschichte der Heimerziehung beziehen. Studien jedoch, die die *gegenwärtig* als Kinder in Heimen Lebenden in den Mittelpunkt rücken, sind die Ausnahme und zumeist älteren Datums (vgl. *Hansen* 1994; *Kieper* 1980; *Lambers* 1996; *Landenberger/Trost* 1988;

Nestmann u.a. 2008; *Pothmann* 2007; *Romanski-Sudhoff/Sudhoff* 1984; *Siebholz* 2013; *Wolf* 1999). Eine explizit kindheitstheoretische Fragestellung findet sich hier bislang nicht.

2.3 Zusammenführung

Insgesamt gab und gibt es im Dialog von Schulforschung und Kindheitsforschung intensive Auseinandersetzungen mit dem Verhältnis von Kindheit und Schule (vgl. exemplarisch *Breidenstein/Prengel* 2005). Für das Schnittfeld von Kindheitsforschung und Kinder- und Jugendhilfe- bzw. Heimerziehungsforschung lässt sich dies nicht im gleichen Maße behaupten (vgl. aber *Andresen/Diehm* 2006). Die Suche nach Studien, die sich – analog zur Schulforschung – mit der Konstitution von Kindheit im Kontext etwa von stationären Erziehungshilfen in Heimen und sonstigen betreuten Wohnformen beschäftigen, ist wenig ertragreich. Die Auseinandersetzung mit den „jugendhilfespezifische[n] Institutionalisierungsprozesse[n] von Kindheit und Jugend" (*Flösser* u.a. 1998, S. 246), die *Flösser, Otto, Rauschenbach* und *Thole* (1998) als Desiderat und Perspektive der Jugendhilfeforschung insgesamt ausmachten, ist seitdem für diesen Bereich nicht merklich vorangeschritten. Es gibt keine dem schulischen Feld vergleichbar intensive Diskussion und Forschung dazu, was – analog zu „Schulkindheit" – „Heimkindheit" oder allgemeiner „(Kinder- und Jugend-)Hilfekindheit" konstituiert, sei es in der gesellschaftlichen Wahrnehmung und Thematisierung, in den institutionellen Entwürfen oder im handlungspraktischen Vollzug (s. *Eßer* i.d.H.). Die These einer Beteiligung an der gesellschaftlichen Institutionalisierung von Kindheit wurde sowohl für die Schule als auch für die Kinder- und Jugendhilfe formuliert, für letztere jedoch erst punktuell ausgearbeitet.

3 Lebensgeschichten von Kindern in Heimen: Exemplarische Rekonstruktionen

Ausgehend von den Überlegungen zur Institutionalisierung von Kindheit ist von Interesse, ob und inwieweit der Zugriff und die Adressierung durch pädagogische Institutionen, insbesondere durch Heim und Schule, sich auf der Mikroebene von lebensgeschichtlichen Darstellungen widerspiegeln. Dabei setzt die Empirie bei den als Kinder Verstandenen in ihrer Gegenwart als Kinder an und begreift die untersuchten Kinder in Heimen als Repräsentant/-innen einer auf spezifische Art und Weise konstituierten und institutionalisierten Kindheit (vgl. *Honig* 2009, S. 41). Die spezifische Differenz liegt zunächst darin, dass sich Schule und Kinder- und Jugendhilfe zugleich auf sie als Kinder beziehen und sie so Teil zweier verschiedener pädagogischer Welten sind.

Nachfolgend werden exemplarisch zwei Interviewpassagen rekonstruiert, in denen die Untersuchten zu Beginn des Interviews ihre bisherige Lebensgeschichte darstellen. Die ausgewählten narrativ-biographischen Interviews wurden im Rahmen des Promotionsvorhabens „Kinder in Heimen am Übergang von der Grund- in die Sekundarschule" erhoben. Bundesweit wurden 14 Kinder aus Heimen in der vierten Klasse der Regelgrundschule und elf von ihnen erneut in der fünften Klasse befragt. Die Auswertung erfolgt mit der dokumentarischen Methode. Die Fragestellung des Projektes insgesamt bezieht sich auf

die biographische Bedeutsamkeit des Übergangs zur weiterführenden Schule nach der vierten Klasse. Im Folgenden wird jedoch nur die Thematisierung des eigenen Lebens am Beginn des Interviews betrachtet, die *Schütze* (1983, 1984) in seinem Konzept des narrativ-biographischen Interviews als „autobiographische Stegreiferzählung" bezeichnet. Anhand der methodologischen Leitunterscheidung der dokumentarischen Methode zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen kommt in diesen Interviewpassagen, in denen es um „mein Leben" geht, zweierlei in den Blick. Zum einen kann identifiziert werden, *was* die Untersuchten im Rahmen der Darstellung ihres Lebensverlaufs thematisieren. Für diesen Beitrag ist vor allem interessant, inwieweit Heim und Schule dabei Gegenstand werden. Zum anderen lässt sich anhand der *Art und Weise* der Darstellung rekonstruieren, im Rahmen welcher Orientierungen die Untersuchten ihre Lebensgeschichte verhandeln. Es interessieren also ihre atheoretischen, handlungsleitenden Wert- und Welthaltungen oder „Orientierungsrahmen" (*Bohnsack* 2007, S. 135).[2] Ein fallvergleichendes Vorgehen ermöglicht dabei grundsätzlich, sowohl das Typische als auch das Besondere des Falls deutlicher herauszuarbeiten. Im gegebenen Rahmen kann dies allerdings nur in Ansätzen geschehen.

Zunächst wird die Darstellung des bisherigen Lebensverlaufs bei Kai-Martin[3] rekonstruiert. Seine Thematisierung des eigenen Lebens fällt im Vergleich zu den anderen Fällen des Samples einerseits durch eine starke Orientierung an Institutionen und institutionellen Übergängen, andererseits durch die Abwesenheit von Bezugspersonen auf. Im Anschluss wird der Fall Michael vergleichend hinzugezogen, bei dem neben eine ebenfalls starke Orientierung an institutionellen Übergängen zudem eine Orientierung an der Herkunftsfamilie tritt. Schließlich wird ein Bezug zum Gesamtsample hergestellt.

3.1 Kai-Martin: Institutionelle Übergänge als strukturierendes Moment der Lebensgeschichte

Kai-Martin beginnt auf die Frage der Interviewerin hin die Darstellung seines bisherigen Lebens folgendermaßen:

Iw: okee [Blätterrascheln 6 sec.] ja genau also ich ich möchte gern wissen (.) wie dein bisheriges leben so verlaufn is? (.) [Türenquietschen im Hintergrund]

Km: ja?

Iw: und versuch mal dich zurück zu erinnern an die zeit als du noch ganz klein warst (2) und dann erzähle dein leben von dieser zeit wo du klein warst bis heute (2) [kurzes Räuspern] und fang einfach an und ich sag erst mal gar nichts und hör dir (.) einfach nur zu und schreib mir das eine oder andre auf (.)

Km: ja (2) °wo soll ich anfangn° ähm ich war mal klein und wurde geborn im sankt elisabeth krankenhaus //mhm// s is in h-stadt (.)

Kai-Martin setzt ein, indem er fragt, wo er beginnen solle. Er sei „mal klein" gewesen und in einer Klinik in H-Stadt geboren worden. Mit dem „Kleinsein" eröffnet Kai-Martin seine Darstellung mit einer allgemeinen Beschreibung seiner selbst in der Vergangenheit. Er distanziert sich von dem so beschriebenen Zustand über die Zeitform: „ich war mal". Dies heißt im Umkehrschluss, dass er es heute nicht mehr ist. Im Fortgang beschreibt er, was sich zu dieser Zeit ereignet hat, nämlich seine Geburt. In einer zweifachen Detaillierung beschreibt er zunächst die Geburt durch ihren Ort, eine namentlich konkretisierte, medizinische Institution, und diese dann durch die Stadt, in der sie sich befindet. Er spezifiziert

das Faktum der Geburt für seine eigene Person damit über einen institutionellen Rahmen und dessen geographischen Ort. Kai-Martin fährt fort:

Km: und dann bin ich in ein kindergarten gekommn (2) die erst n jahre kann mich noch erinnern war ich zu hause [Geräusch] bin ich in ein kindergarten gekommen //mhm// bei de herrlichstraße (3) und dann mit drei bin ich in ein größeren kindergarten gekommn in der breitenfurterstraße //mhm// mit mehr kinder? (2) und [hörbares Ausatmen] da war ich auch s[ch]on (( )) (.) und dann war ich da bis siebn (3) und ähm (.) dann bin ich mit siebn in die erste klasse gekomm? (2) ähm in die fischerstraße? die is in a-stadtteil (.) //mhm// und ähm [Tür knallt im Hintergrund] (2) dann ähm (3) war ich auch noch mit sechs in berg. (.) also vier monate is auch so ein heim (2) //mhm// dann bin ich mit siebn (.) mh auch noch mal in ein heim gekomm das heißt (.) ähm un da war ich bis acht das (2) hieß ähm martin kirschner haus //mh// (.) un n hab ich auch die s[ch]ule gewechselt dann bin ich hierher gekomm (.) und denn (.) bin ich auf den kleinfelderweg gekomm musst ich noch mal die s[ch]ule wechseln und jetzt bin ich auf der brunnenstraße //mhm// und seit ich acht bin bin ich hier bin ich elf (3)[4]

In Bezug auf die Art und Weise der Darstellung lässt sich bei Kai-Martin eine Orientierung am Faktischen seines Lebensverlaufs herausarbeiten. Die Fakten sind bei ihm die Stationen oder Etappen seines Lebens, dargestellt in Form von Übergängen in Institutionen („Hinkommen") sowie teilweise der Aufenthaltsdauer dort. Dabei lassen sich zwei Linien erkennen: zum einen die der vorschulischen und schulischen Institutionen der Betreuung, Erziehung und/oder Bildung, zum anderen die der Lebens- und Aufenthaltsorte. Die verschiedenen Institutionen wie Kindergärten, Schulen und Heime werden in Detaillierungen und Beschreibungen jeweils mit Attributen versehen (Ort oder Name) und damit als spezifische Einrichtungen konkretisiert.[5]

Die zahlreichen Übergangserfahrungen werden bei Kai-Martin zum strukturierenden Moment seiner Lebensgeschichte. Er steht im Rahmen seiner Orientierungen vor der Herausforderung, die Wechsel zwischen unterschiedlichen Lebens- und Aufenthaltsorten (familiär: „zu hause", institutionell: drei Heime) zugleich mit bzw. parallel zu den Übergängen zwischen verschiedenen vorschulischen und schulischen Institutionen (zwei Kindergärten, vier Grundschulen) darzustellen. Er bewältigt diese Herausforderung, indem er die institutionelle Zweispurigkeit von (Vor-)Schul‚karriere' einerseits und Lebensort- bzw. Heim‚karriere' andererseits über das Lebensalter koordiniert.

Die Darstellung der Lebensgeschichte strukturiert Kai-Martin in erster Linie darüber, *wohin* (d.h. in welche vorschulischen, schulischen und Heiminstitutionen) er *wann* (ausgedrückt über das Lebensalter) nacheinander „gekommen" ist;[6] zum Teil auch darüber, *in/bis zu welchem Alter* er *wo* (in welcher Institution, „zu hause") war. Die Darstellung orientiert sich damit erstens an der *Zeit*: an einem zeitlichen Nacheinander, das sowohl erzählerisch („und dann") als auch über den Bezug auf das jeweilige Lebensalter („mit drei") hergestellt wird. Die zeitlichen Markierer sind dabei in erster Linie *Übergangsmarkierer*, also Zeiten des Übergangs von einer Institution in eine andere. Zweitens orientiert sich die Darstellung an *Orten*: an Aufenthaltsorten („war ich") und an Institutionen, in die er „gekommen" ist.[7] Sein jeweiliges Lebensalter und die institutionellen Orte bezieht Kai-Martin in den Abschnitten des Lebensverlaufs immer wieder aufeinander.

Kai-Martin verhandelt die institutionellen Etappen seines Lebens in einem zeitlich linear geordneten Nacheinander. Eine Ausnahme gibt es dabei: Der Aufenthalt in „berg"[8] wird gewissermaßen nachgeschoben zur Phase im zweiten Kindergarten, als er zeitlich schon in der ersten Klasse angekommen ist. Dies holt er jedoch über die Einordnung mittels Lebensalter wieder ein. Seine Etappen bekommen insgesamt den Charakter einer Aufzählung. Im Horizont liegt für Kai-Martin nicht die Ereignishaftigkeit der Übergänge und

Wechsel, sondern deren *Faktizität*. Innerhalb der formal-zeitlichen und der damit in Verbindung gebrachten institutionellen Struktur als Gerüst der Darstellung findet jedoch kein Auserzählen der Übergänge zwischen den einzelnen „Stationen" seines Lebens sowie der Ereignisse statt, die dort passiert sind. Kai-Martin orientiert sich an einer formal-schematischen Etappenhaftigkeit seines Lebens. Zentral sind dabei institutionelle Orte und Übergangszeiten.

Im Vergleich zu anderen Fällen fällt in Kai-Martins Darstellung die Abwesenheit von Personen auf. Seine Lebensgeschichte ist durch das Fehlen von Beziehung und Gemeinschaft gekennzeichnet und wird im Kern durch Institutionen konstituiert und strukturiert.

3.2 Kontrastierende Überlegungen

Auch bei Michael findet sich eine Orientierung an Übergängen zwischen verschiedenen Lebensorten. Ähnlich wie Kai-Martin beginnt er seine lebensgeschichtliche Darstellung mit seiner Geburt:

Mm: wo isch auf die welt kam ähm (.) war meine mutter und mein vater ähm (.) ham sisch immer gestrittn unn dann wo wo isch drei war ähm bin isch ähm zu pflegneltern gekommn //mhm// (.) also mit meim bruder //mhm// (.) und ähm zw- drei jahre ähm war ich da? in b-stadt //mhm// und dann ähmm bin isch wieder nach a-stadt zu meinen eltern? //mhm// (.) und ähm dann ham se si weiter ge- ähm stritten un ham sich dann getrennt? //mhm// (2) un na halt (.) un dann (2) kam ähm wo isch dann von den pflegeeltern kam warn ähm ohrproblem mit mir? //mhm// (.) dann musst isch ähm ins krankenhaus //mhm// und da hab isch mein trommelfell rausgekriegt //ehe// un (2) da war isch zwei drei wochen inn krankenhaus halt //mhm// un dann ähm (.) mit fünf war isch dann bei meiner mutter die gan- also die ganze zeit halt //mhm// bis heute ah hier //mhm// unn dann zweitausendsechs bin isch hierher gekomm (.)

Iw: mhm (4)

Mm: mein vater w- ist jetzt auch hier noch in a-stadt //mhm// (.) unn (2) das problem is wegen meiner mutter dass sie ähm problem ha- hat mit ihr ähm alkohol? //mhm// (.) mein vater ähm (2) eigentlich zu den könnt isch aber ähm (.) will isch net (.) un (2) daher bin isch hier

Anders als bei Kai-Martin ist jedoch bei Michael seine Geburt ein lebenszeitlicher Markierer, der temporal einordnet, was am Beginn seiner Darstellung steht, nämlich der Streit seiner Eltern. Den Beginn seines Lebens verbindet er so mit einer familiären Gegebenheit, die der ersten Unterbringung außerhalb der Herkunftsfamilie sowie der Trennung der Eltern vorausgeht.

Im Vergleich der Thematisierung des eigenen Lebensverlaufs bei Kai-Martin und Michael können mehrere Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet werden. Zunächst einmal unterscheiden sie sich darin, welche zentralen Lebensthemen sie ansprechen. Während Kai-Martins Leben sich als eine zweispurige Institutionengeschichte entlang von einerseits vorschulischen und schulischen Einrichtungen sowie andererseits familiären und institutionellen Lebens- und Aufenthaltsorten liest, werden bei Michael Konflikte im familiären Kontext, die außerfamiliäre Unterbringung und ein gesundheitliches Problem thematisch. Schule findet bei ihm keine Erwähnung.

Bei Michael treten dabei konkrete Personen und Beziehungen in Familie und Pflegefamilie auf, während Kai-Martin in der Eingangserzählung keinerlei Personen erwähnt. Wenn letzterer von „zu hause" spricht, ist dies bei ihm auch nicht als familiärer Ort mit Beziehungsqualität im Blick wie bei Michael, sondern als ein Ort des „Dort-Gewesen-Seins", der Unterbringung. Für Michael ist die fundamentale Sozialität der Familie orien-

tierungsgebend, wenn er sich selbst auch nicht ausschließlich im familiären Kontext thematisiert.

Gemeinsam ist ihnen hingegen, dass beide ihr Leben anhand von Etappen, von Stationen ihres Lebens darstellen. Hat Kai-Martin die Etappen als Aneinanderreihung von Übergängen in Institutionen verhandelt, die er über Attribute zu konkreten Einrichtungen spezifiziert, so thematisiert Michael neben den Übergängen in verschiedene familiäre und außerfamiliäre Aufenthaltsorte (Pflege- und Herkunftsfamilie, Heim, Krankenhaus) auch Ereignisse, die dort stattgefunden haben: Streit und Trennung der Eltern bzw. ein medizinischer Eingriff. Doch auch bei Michael werden diese Ereignisse nicht erzählerisch ausgestaltet. Bei beiden bekommen damit die verschiedenen Etappen einen Aufzählungscharakter. Weiterhin strukturieren sowohl bei Michael als auch bei Kai-Martin Übergänge, das „Hinkommen", und damit Diskontinuitäten die lebensgeschichtliche Darstellung. Für Kai-Martin kann man zuspitzen: Diese strukturgebende Funktion von Übergängen in jeweils neue Institutionen ist so stark und vordergründig, dass die Diskontinuität gerade zur Kontinuität seiner Lebensgeschichte geworden ist. Bei beiden findet sich schließlich eine Orientierung an einer linearen zeitlichen Strukturierung durch ihr jeweiliges Lebensalter und am Sachlich-Faktischen ihres Lebens, zu dem sie sich nicht über Bewertungen in Beziehung setzen.

Über die hier dargestellten Fälle hinaus zeigt sich in allen Interviews ein gemeinsamer Aspekt, der die Lebensgeschichten wesentlich mit strukturiert: Die Untersuchten beziehen sich bei der Thematisierung des eigenen Lebensverlaufs – wenn auch in unterschiedlicher Art und Weise – auf den Übergang in ein oder mehrere Heime. Wie dominant dieser Bezug ist und auf welche Art und Weise er mit welchen anderen, etwa familiären oder schulischen Bezügen verbunden wird, hängt dabei von den jeweiligen Orientierungen ab, die sich in der Art und Weise der Verhandlung der eigenen Lebensgeschichte dokumentieren. Hier deutet sich eine gemeinsame „Orientierungsproblematik" (*Bohnsack* 2007b, S. 234) an, was darauf hinweist, dass die Untersuchten einen konjunktiven Erfahrungsraum teilen. Kinder in Heimen – so zeigt die Empirie – verhalten sich implizit oder explizit dazu, dass sie in einem Heim leben, indem sie thematisieren, dass, wie und/oder warum es dazu kam. Ihr Lebens- und Aufenthaltsort ist – so könnte man anders formulieren – für sie mit der Herauslösung aus der Familie und dem Übergang in eine „Einrichtung über Tag und Nacht" reflexiv geworden. Für den Kontext Schule trifft dies nicht in gleichem Maße zu. Hier ist die Verhandlung der eigenen Lebensgeschichte bei Kai-Martin eine Ausnahme, wenn sie sich zentral und systematisch auch auf Schule bzw. schulische Übergänge bezieht. Der Fall Michael zeigt, dass die Verhandlung der bisherigen Lebensgeschichte auch ohne die Thematisierung von Schule möglich ist. Die Reflexion des Schulbesuchs ist damit nicht der gleichen Zwangsläufigkeit unterworfen, wie die der Unterbringung in einem Heim.

4 Kindheit in und durch (sozial-)pädagogische Institutionen im Medium der Biographie? Schlussfolgerungen und Anschlüsse

Der dargelegte durchgehende Bezug der Untersuchten auf den Übergang ins Heim verdeutlicht: Der intervenierende Zugriff der Kinder- und Jugendhilfe – in Form der Unterbringung in einem Heim – verstetigt und dokumentiert sich in der Wahrnehmung und

Thematisierung der eigenen Lebensgeschichte bei denjenigen, die als Kinder adressiert werden. Die sich anschließende Frage, ob und inwieweit der sozialpädagogische Zugriff so im Medium der Biographie eine *spezifische* Kindheit konstituiert, wäre – und dies ist ein erster Ausblick – in einem breiter kontrastierenden Vorgehen zu klären. Ein solcher Vergleich könnte sich etwa auf Gleichaltrige richten, die nicht in ihrem Kindsein und aufgrund ihres Kindseins zum Bestandteil sozialpädagogischer Prozesse geworden sind. Auch der Vergleich mit denjenigen, die als Kinder über Erfahrungen mit anderen Hilfeformen im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe verfügen, wäre aufschlussreich. Eine komparativ angelegte Studie, die die Lebensgeschichten von Kindern mit und ohne Kinder- und Jugendhilfeerfahrungen rekonstruiert und auf die soziale Konstitution von Kindheiten in und durch pädagogische Institutionen hin befragt, wäre sowohl für die Kindheitsforschung als auch die Sozialpädagogik ein Gewinn.

Die Themen und Thematisierungsweisen der eigenen Biographie von Kindern in Heimen wurden im vorliegenden Beitrag exemplarisch für zwei lebensgeschichtliche Darstellungen konkretisiert. Es deutet sich im Vergleich der beiden Interviews ein bestimmter biographischer Orientierungsrahmen als typenhaft an. Gekennzeichnet ist er durch eine dominante Orientierung an Übergängen als strukturierenden Momenten der eigenen Lebensgeschichte, durch eine damit verbundene Etappenhaftigkeit sowie durch eine Orientierung an der unhinterfragten und unhintergehbaren Faktizität des Lebensverlaufs. Als Differenz zeigt sich im Vergleich, dass Kai-Martin sein Leben nahezu ausschließlich im Horizont von Institutionen thematisiert, während Michael seine Lebensgeschichte vor allem im Rahmen von Familie verhandelt. Darüber sind auch (sozial-)pädagogische Einrichtungen, Schulen und Heime, auf je eigene Art und Weise in die Erzählung eingewoben.

In den Orientierungen der Untersuchten zeigt sich damit ein differenter Bezug auf zwei pädagogische bzw. sozialpädagogische Institutionen, die auf sie als Kinder zugreifen und sie als Adressat/-innen bzw. Schüler/-innen verstehen. Aus diesen Ergebnissen lassen sich abschließend zwei Thesen zur Wirkungs- und Funktionsweise pädagogischer Institutionen ableiten.

Zum einen stellen sich im Horizont der lebensgeschichtlichen Darstellungen von Kindern in Heimen die Konstruktionen der pädagogischen Institutionen als unterschiedlich wirkmächtig dar. Die Konstruktion der Schülerin oder des Schülers hat eine höhere Universalität und findet auf tendenziell alle Kinder im Schulalter Anwendung. Die Konstruktion des Adressaten oder der Adressatin seitens der Kinder- und Jugendhilfe dagegen vermag, sobald sie Geltung beanspruchen kann, die Biographie der Adressierten in einem deutlich höheren Maße zu beeinflussen. Der schulische Zugriff ist damit stärker normalisiert als der Zugriff der Kinder- und Jugendhilfe. Er besitzt eine relative Allgemeingültigkeit und ist damit – angesichts anderer biographischer Ereignisse – die tendenziell weniger erwähnenswerte Normalität. Dagegen stellt der Übergang in ein Heim eine stets zu erwähnende Anomalie dar, die eine explizite Integration in die eigene Biographie und zumeist auch eine Legitimation erfordert.

Zum anderen zeigt sich, dass die Befragten im Medium ihrer spezifischen biographischen Selbstthematisierung diejenigen Konstruktionen mit herstellen und fortschreiben, die sie selbst als Kinder konstituieren. Neben den Logiken von Familienkindheit und von Schulkindheit spielt dabei – so zeigt die Empirie – das eine Rolle, was analog als „Kinder- und Jugendhilfekindheit“ bezeichnet werden könnte. Sie wäre weiterführend über die hier betrachteten Kinder in Heimen hinaus zu untersuchen und immer auch in ihrer Ver-

schränkung und Interaktion mit anderen Institutionalisierungslogiken von Kindheit, etwa durch Schule und Familie, zu analysieren.

Pädagogische Kindheitskonstruktionen erlangen ihre Geltung unter anderem dadurch, dass sie biographische Relevanz bekommen. In der Konsequenz funktionieren pädagogische Institutionen wie Heim und Schule auch und gerade – vielleicht sogar nur – durch die Lebensgeschichten derjenigen hindurch, die von ihnen als Kinder adressiert werden. Die Fokussierung lebensgeschichtlicher Darstellungen von gegenwärtig in Heimen lebenden Kindern kann die bisherigen Antworten auf die Frage nach den „jugendhilfespezifische[n] Institutionalisierungsprozesse[n] von Kindheit und Jugend" (*Flösser* u.a. 1998), die im Rahmen von etwa wohlfahrtsstaatlichen und biographisch-retrospektiven Zugängen gefunden wurden, ergänzen und erweitern. Die Vermittlung der unterschiedlichen Zugänge und der jeweiligen Ergebnisse zu kinder- und jugendhilfespezifischen und anderen Institutionalisierungen von Kindheit gehört damit zu den zukünftigen Aufgaben im Schnittfeld von Kindheitsforschung und sozialpädagogischer Forschung.

Anmerkungen

1 Die Subsidiarität der außerfamiliären Erziehung, Betreuung und Versorgung gegenüber jener in Familie wird in ihrer normativen Kraft deutlich in der immer wiederkehrenden Diskussion um die Daseinsberechtigung von Heimerziehung sowie in der Präferenz von familiennahen, familienähnlichen, familiär strukturierten und (pflege-)familiären Settings der Unterbringung von Kindern außerhalb der Herkunftsfamilie (auch *Eßer* in diesem Heft).

2 Dieser methodologischen Unterscheidung wird in der dokumentarischen Methode in Form getrennter Auswertungsschritte Rechnung getragen. Im Folgenden werden diese Schritte zugunsten einer ergebnisorientierten Darstellung nicht im Einzelnen wiedergegeben.

3 Alle Namens- und Ortsangaben sind anonymisiert.

4 Kai-Martin spricht das „Sch" häufig als „S" aus. Zur besseren Lesbarkeit des Transkripts wird an den betreffenden Stellen „s[ch]" ergänzt.

5 Die geographische Verortung ist bei den vorschulischen und schulischen Einrichtungen in der betreffenden Stadt häufig bereits im Namen aufgehoben („Schule am Kleinfelderweg").

6 Während er vor allem die Übergänge in Institutionen, in Kindergärten, Schule, Heime hinein thematisiert („Hinkommen"), spricht er an zwei Stellen auch vom „Wechseln" der Schule. Der feine semantische Unterschied liegt darin, dass das „Hinkommen" ausschließlich auf den Zielort fokussiert, während das „Wechseln" eine Zweiseitigkeit (alt/neu, von/auf) enthält.

7 Schon das Geborenwerden beschreibt Kai-Martin über den institutionellen Ort der Geburt.

8 „Berg" ist die lokal übliche Kurzform für eine psychiatrische Klinik im Stadtgebiet.

Literatur

Andresen, S./Diehm, I. (Hrsg.) (2006): Kinder, Kindheiten, Konstruktionen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und sozialpädagogische Verortungen. – Wiesbaden.

Betz, T. (2008): Ungleiche Kindheiten. Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder. – Weinheim/München.

Bitzan, M./Bolay, E./Thiersch, H. (Hrsg.) (2006): Die Stimme der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe. – Weinheim/München.

Bohnsack, R. (2007a): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 6. Aufl. – Opladen/Farmington Hills.

Bohnsack, R. (2007b): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: *Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M.* (Hrsg.): Die do-

kumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2., erw. u. akt. Aufl. – Wiesbaden, S. 225-253.

Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. – Wiesbaden.

Breidenstein, G./Kelle, H. (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. – Weinheim/München.

Breidenstein, G./Prengel, A. (Hrsg.) (2005): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? – Wiesbaden.

Büchner, P. (1996): Das Kind als Schülerin oder Schüler. Über die gesellschaftliche Wahrnehmung der Kindheit als Schulkindheit und damit verbundene Forschungsprobleme. In: *Zeiher, H./Büchner, P./Zinnecker, J.* (Hrsg.): Kinder als Außenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit. – Weinheim/München, S. 157-187.

Bürger, U. (1990): Heimerziehung und soziale Teilnahmechancen. Eine empirische Untersuchung zum Erfolg öffentlicher Erziehung. – Pfaffenweiler.

Deniz, C. (2001): Migration, Jugendhilfe und Heimerziehung. Rekonstruktionen biographischer Erzählungen männlicher türkischer Jugendlicher in Einrichtungen der öffentlichen Erziehung. – Frankfurt a. M.

Finkel, M. (2004): Selbständigkeit und etwas Glück. Einflüsse öffentlicher Erziehung auf die biographischen Perspektiven junger Frauen. – Weinheim/München.

Flösser, G./Otto, H.-U./Rauschenbach, T./Thole, W. (1998): Jugendhilfeforschung. Beobachtungen zu einer wenig beachteten Forschungslandschaft. In: *Rauschenbach, T./Thole, W.* (Hrsg.): Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden. – Weinheim/München, S. 225-261.

Gehres, W. (1997): Das zweite Zuhause. Institutionelle Einflüsse, Lebensgeschichte und Persönlichkeitsentwicklung von dreißig ehemaligen Heimkindern. – Opladen.

Graßhoff, G. (2008): Theoretische Überlegungen zu einem empirischen Programm sozialpädagogischer Adressatenforschung. Neue Praxis, 38, 4, S. 399-408.

Hamberger, M. (1998): Heimerziehung aus Sicht der jungen Menschen. In: *Thiersch, H./Baur, D./Finkel, M./Hamberger, M./Kühn, A. D.* (Forschungsgruppe Jule): Leistungen und Grenzen von Heimerziehung. Ergebnisse einer Evaluationsstudie stationärer und teilstationärer Erziehungshilfen. – Stuttgart/Berlin/Köln, S. 506-576.

Hansen, G. (1994): Die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern in Erziehungsheimen. Ein empirischer Beitrag zur Sozialisation durch Institutionen der öffentlichen Erziehungshilfe. – Weinheim.

Hanses, A. (2005): AdressatInnenforschung in der Sozialen Arbeit – zwischen disziplinärer Grundlegung und Provokation. In: *Schweppe, C./Thole, W.* (Hrsg.): Sozialpädagogik als forschende Disziplin. Theorie, Methode, Empirie. – Weinheim/München, S. 185-199.

Helsper, W./Bertram, M. (2006): Biographieforschung und SchülerInnenforschung. In: *Krüger, H.-H./Marotzki, W.* (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2., überarb. u. akt. Aufl. – Wiesbaden, S. 273-294.

Hengst, H. (1996): Kinder an die Macht! Der Rückzug des Marktes aus dem Erziehungsprojekt der Moderne. In: *Zeiher, H./Büchner, P./Zinnecker, J.* (Hrsg.): Kinder als Außenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit. – Weinheim/München, S. 117-133.

Hengst, H./Zeiher, H. (2005): Von Kinderwissenschaften zu generationalen Analysen. Einleitung. In: *Hengst, H./Zeiher, H.* (Hrsg.): Kindheit soziologisch. – Wiesbaden, S. 9-23.

Homfeldt, H. G./Schröer, W./Schweppe, C. (2008): Vom Adressaten zum Akteur – eine Einführung. In: *Homfeldt, H. G./Schröer, W./Schweppe, C.* (Hrsg.): Vom Adressaten zum Akteur. Soziale Arbeit und Agency. – Opladen/Farmington Hills, S. 7-14.

Honig, M.-S. (2009): Das Kind der Kindheitsforschung. Gegenstandskonstitution in den childhood studies. In: *Honig, M.-S.* (Hrsg.): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. – Weinheim/München, S. 25-51.

Janze, N./Pothmann, J. (2003): Modernisierung der Heimerziehung: Mythos oder Realität? Entwicklung in der Heimerziehung im Spiegel statistischer Befunde. In: *Struck, N./Galuske, M./Thole, W.* (Hrsg.): Reform der Heimerziehung. Eine Bilanz. – Opladen, S. 101-122.

Karsten, M.-E. (1996): Der strukturimmanente „Blick“ der Kinder- und Jugendhilfe auf Kinder und Kindheit. In: *Zeiher, H./Büchner, P./Zinnecker, J.* (Hrsg.): Kinder als Außenseiter? Umbrüche in

der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit. – Weinheim/München, S. 151-156.

Kieper, M. (1980): Lebenswelten „verwahrloster“ Mädchen. Autobiographische Berichte und ihre Interpretation. – München.

Kränzl-Nagl, R./Mierendorff, J. (2007): Kindheit im Wandel – Annäherungen an ein komplexes Phänomen. SWS-Rundschau, 47, 1, S. 3-25.

Kramer, R.-T./Helsper, W./Thiersch, S./Ziems, C. (2009): Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. – Wiesbaden.

Krappmann, L./Oswald, H. (1995): Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. – Weinheim/München.

Krappmann, L./Oswald, H. (2005): Kinderforschung als Grundlagenforschung mit Praxisrelevanz. In: *Breidenstein, G./Prengel, A.* (Hrsg.): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? – Wiesbaden, S. 221-238.

Kuhlmann, C. (2008): „So erzieht man keinen Menschen!“ Lebens- und Berufserinnerungen aus der Heimerziehung der 50er und 60er Jahre. – Wiesbaden.

Lambers, H. (1996): Heimerziehung als kritisches Lebensereignis. Eine empirische Längsschnittuntersuchung über Hilfeverläufe im Heim aus systemischer Sicht. – Münster.

Landenberger, G./Trost, R. (1988): Lebenserfahrungen im Erziehungsheim. Identität und Kultur im institutionellen Alltag. – Frankfurt a.M.

Mierendorff, J. (2010): Kindheit und Wohlfahrtsstaat. Entstehung, Wandel und Kontinuität des Musters moderner Kindheit. – Weinheim/München.

Nestmann, F./Günther, J./Stiehler, S./Wehner, K./Werner, J. (Hrsg.) (2008): Kindernetzwerke. Soziale Beziehungen und soziale Unterstützung in Familie, Pflegefamilie und Heim. – Tübingen.

Petillon, H. (1987): Der Schüler. Rekonstruktion der Schule aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen. – Darmstadt.

Pothmann, J. (2007): ‚Bildungsverlierer‘ – eine Herausforderung für die Heimerziehung. Schulbesuch von 12- bis 17-Jährigen in Heimen und betreuten Wohnformen. In: Forum Erziehungshilfen, 13, 3, S. 179-188.

Romanski-Sudhoff, M./Sudhoff, H. (1984): Alltagswissen von Heimjugendlichen. Grundlagen für eine alltagsorientierte Nachbetreuung. – Frankfurt a.M.

Scholz, G. (1999): Die Konstruktion des Schülers. In: *Renner, E./Riemann, S./Schneider, I. K.* (Hrsg.): Kindsein in der Schule. Interdisziplinäre Annäherungen. – Weinheim, S. 46-56.

Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. Neue Praxis, 13, 3, S. 283-293.

Schütze, F. (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: *Kohli, M./Robert, G.* (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. – Stuttgart, S. 78-117.

Siebholz, S. (2013): Der Übergang von der Grund- in die Sekundarschule bei Kindern in Heimen. Erste Ergebnisse zu ihren Orientierungen in Bezug auf die Schulfindung. In: *Siebholz, S./Schneider, E./Busse, S./Sandring, S./Schippling, A.* (Hrsg.): Prozesse sozialer Ungleichheit. – Wiesbaden, S. 43-55.

Thieme, N. (2011): Hin-Sichten professioneller Akteure in der Kinder- und Jugendhilfe. Zur Bestimmung der Kategorie Adressat. In: *Oelerich, Gertrud/Otto, Hans-Uwe* (Hrsg.): Empirische Forschung und Soziale Arbeit. – Wiesbaden, S. 179-192.

Thieme, N. (i. E.): Kategorisierung in der Kinder- und Jugendhilfe. Zur theoretischen und empirischen Erklärung eines Schlüsselbegriffs professionellen Handelns. – Weinheim.

Thole, W./Witt, D. (2006): Zur ‚Wiederentdeckung der Kindheit‘. Kinder und Kindheit im Kontext sozialpädagogischer Diskussionen. Neue Praxis, 36, 1, S. 9-25.

Wagner-Willi, M. (2005): Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht. – Wiesbaden.

Wieland, N./Marquardt, U./Panhorst, H./Schlotmann, H.-O. (1992): Ein Zuhause – kein Zuhause. Lebenserfahrungen und -entwürfe heimentlassener junger Erwachsener. – Freiburg i. B.

Wolf, K. (1999): Machtprozesse in der Heimerziehung. Eine qualitative Studie über ein Setting klassischer Heimerziehung. – Münster.

Wolf, K. (2003): Und sie verändert sich immer noch: Entwicklungsprozesse in der Heimerziehung. In: *Struck, N./Galuske, M./Thole, W.* (Hrsg.): Reform der Heimerziehung. Eine Bilanz. – Opladen, S. 19-36.

Zeiher, H. (1996): Kinder in der Gesellschaft und Kindheit in der Soziologie. ZSE, 16, 1, S. 26-46.

Zeiher, H. (2009): Ambivalenzen und Widersprüche der Institutionalisierung von Kindheit. In: *Honig, M.-S.* (Hrsg.): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. – Weinheim/München, S. 103-126.

Zeller, M. (2012): Bildungsprozesse von Mädchen in den Erziehungshilfen. – Weinheim/Basel.

„Wir beschäftigen uns eigentlich nur mit nicht-idealen Adressaten…“: Eine sozialwissenschaftlich-hermeneutische Perspektive auf Konstruktionen von Kindern als Adressat/-innen der Kinder- und Jugendhilfe

Nina Thieme

Nina Thieme

Zusammenfassung
Im Zentrum des Beitrags steht die Frage, wie Professionelle der Kinder- und Jugendhilfe anhand von Kategorisierungen Kinder als Adressat/-innen Sozialer Arbeit konstruieren. Als Grundlage der Auseinandersetzung dient eine qualitativ-rekonstruktive Studie, in deren Rahmen zur Untersuchung der interessierenden Fragestellung *Repertory Grid Interviews* mit Professionellen der Kinder- und Jugendhilfe geführt wurden. Ein zentrales Ergebnis der sozialwissenschaftlich-hermeneutischen Rekonstruktion ist, dass Konstruktionen von Kindern als Adressat/-innen durch die sozialpädagogischen Professionellen (auch) anhand essentialistischer Negativkategorisierungen erfolgen, deren Sinn für Soziale Arbeit als professionalisierte Hilfe abschließend diskutiert wird.

Schlagworte: Konstruktion von Kindern als Adressat/-innen, Kategorisierung, Kinder- und Jugendhilfe, Repertory Grid Interviews, Sozialwissenschaftlich-hermeneutische Rekonstruktion

“We actually only deal with non-ideal clients …”: A hermeneutic perspective on constructions of children as clients in child and youth welfare

Abstract
This paper focuses on how social workers in child and youth welfare categorize children as clients. The discussion is based on a qualitative-reconstructive study. The findings of this study are derived from repertory grid interviews with social workers. The central outcome of the study is that social workers’ constructions of children as clients can be essentialist and negative. The meaning of this result for social work will be discussed to conclude the paper.

Keywords: Construction of Children as Clients, Categorization, Child and Youth Welfare, Repertory Grid Interviews, Sequential Analysis

1 Einleitende Bemerkungen: Kategorisierung als grundlegender Modus der Konstruktion von Kindern als Adressat/-innen Sozialer Arbeit durch sozialpädagogische Professionelle

Soziale Arbeit als professionalisierte, institutionalisierte Form der Hilfe ist durch eine spezifische Perspektive auf Kinder und damit zusammenhängend auch auf ihre Kindheiten gekennzeichnet: Kinder werden als Adressat/-innen konstruiert, deren „Kindheit als

ein Problem (…) [gefasst wird], für das eine öffentliche Verantwortung übernommen werden muss“ (*Honig* 2011, S. 755). Setzt man sich mit der Frage auseinander, wie sich solche Konstruktionen von Kindern als Adressat/-innen Sozialer Arbeit vollziehen, stößt man unweigerlich auf ein Phänomen, das anschließend an die Arbeiten von *Sacks* zur Analyse von „membership categories“ (2005, S. 418) insbesondere in ethnomethodologischen Studien zur Untersuchung von „Constructing clienthood in Social Work“ (*Hall* u.a. 2003) als Kategorisierung gefasst wird (vgl. u.a. *Hall/Slembrouck* 2011; *Hall/Slembrouck/Sarangi* 2006; *Messmer/Hitzler* 2007, S. 59ff.).

Konstruktionen von Adressatinnen und Adressaten – zu denen insbesondere im Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe auch Kinder zählen – sowie der ihnen zugeschriebenen Probleme durch sozialpädagogische Professionelle, so der gemeinsame Tenor dieser Studien, vollzögen sich grundlegend im Modus der Kategorisierung (vgl. u.a. *Hitzler* 2011, S. 295; *Juhila/Abrams* 2011, S. 282). Oder, anders formuliert: Solche Konstruktionen von Adressatinnen und Adressaten könnten nicht erfolgen, ohne auf Kategorien zurückzugreifen (vgl. *Hjörne* 2005, S. 490).

Die Frage, wie sich solche Kategorisierungen in der Sozialen Arbeit gestalten, steht im Zentrum des vorliegenden Beitrags. Als Grundlage der Diskussion dient eine von der Autorin durchgeführte qualitativ-rekonstruktive Studie, in der untersucht wurde, wie Professionelle der Kinder- und Jugendhilfe ihre Adressatinnen und Adressaten kategorisieren. Als Verfahren zur Erhebung der interessierenden Kategorisierungsprozesse wurden *Repertory Grid Interviews* gewählt, die aufgrund ihres spezifischen, strukturierenden Vorgehens die Erfassung von Kategorisierung *in actu* ermöglichen.

Dieses Verfahren wird im Anschluss an die im nächsten Kapitel folgende Darstellung des Forschungsstandes erläutert. Anhand eines Auszugs aus dem mit Hilfe der *Repertory Grid Technique* erhobenen Material der Studie erfolgt im vierten Kapitel eine sozialwissenschaftlich-hermeneutische Rekonstruktion hinsichtlich der erkenntnisleitenden Fragestellung. Welchen Sinn die anhand des Auszugs rekonstruierte Gestalt von Kategorisierungsprozessen für Soziale Arbeit hat, wird abschließend diskutiert.

2 Zum Forschungsstand: Adressatinnen- und adressatenbezogene Kategorisierung durch Professionelle Sozialer Arbeit als empirisch vernachlässigter Gegenstand

Vor dem Hintergrund der dargelegten Bedeutsamkeit von adressatinnen- und adressatenbezogenen Kategorisierungsprozessen in der Sozialen Arbeit, die nicht nur im Zusammenhang der Konstruktion von Kindern als Adressat/-innen Sozialer Arbeit durch Professionelle gilt, sondern sich grundlegend professionstheoretisch begründen lässt (vgl. ausführlich *Thieme* 2013, S. 53ff.), ist es geradezu erstaunlich, dass solche Kategorisierungen bisher kaum für den Kontext Sozialer Arbeit untersucht worden sind (vgl. *Hall/Slembrouck/Sarangi* 2006, S. 22). Eine Ausnahme stellen empirische Studien der in der *DANASWAC group* (Discourse and Narrative Approaches to Social Work and Counselling) organisierten Forscherinnen und Forscher dar. Die *DANASWAC group,* die als Netzwerk im Jahr 1997 auf einem Symposium an der Universität in Tampere in Finnland gegründet wurde, vereint Forschende, deren Untersuchungsinteresse unterschiedlichsten, sich in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit und der Beratung vollziehenden Praktiken gilt.

Diese Praktiken werden anhand gesprächsanalytischer, narrativer und ethnographischer Ansätze empirisch in den Blick genommen (vgl. *DANASWAC group* 2011).

Einige der von Forscherinnen und Forschern des Netzwerks durchgeführten Studien richten ihren Fokus auf Konstruktionen von Kindern als Adressat/-innen Sozialer Arbeit, indem die sich in diesem Zusammenhang vollziehenden Kategorisierungen der adressierten Kinder sowie damit verbunden auch ihre Lebensphasen in den Blick genommen werden (vgl. u.a. *Messmer/Hitzler* 2007; *White* u.a. 2009). Die gemeinsame Basis dieser Studien, die im Folgenden hinsichtlich ihrer Forschungsfrage/n, ihrer Datengrundlage sowie ihrer zentralen Ergebnisse dargestellt werden, liegt in einer Grundhaltung, die *Juhila* als „[e]thnomethodological spirit" (2003, S. 85) bezeichnet. Einen derartigen ‚ethnomethodologischen Geist' einnehmend, untersuchen *White* u.a. (2009) mit einer vom *Economic and Social Research Council* von 2007 bis 2009 geförderten Studie in Großbritannien die Einflüsse von Risikomanagementsystemen[1] auf die alltägliche Berufspraxis professioneller Akteure im Bereich des Kinderschutzes. Mit einem multimethodischen Ansatz, der unter anderem teilnehmende Beobachtungen, Interviews und Dokumentenanalysen umfasst (vgl. ebd., S. 19), analysiert die Forschergruppe auch die sich in diesem Kontext vollziehenden Kategorisierungen durch professionelle Akteure (vgl. *Hall/Slembrouck* 2011, S. 68).

In einer Teilstudie arbeiten *Hall/Slembrouck* heraus, wie Professionelle *child in need*-Fälle und *child in protection*-Fälle (vgl. ebd.) konstruieren. Die vorgenommenen Kategorisierungen der professionellen Akteure hinsichtlich der „Familienkindheit" (*Herlth* u.a. 2000) der Kinder, so ein zentrales Ergebnis, werden als untrennbar verbunden mit dem Deutungsmuster des „deficit parenting" (*Hall/Slembrouck* 2011, S. 63) gesehen, dessen Ausprägung entscheidend für die Einschätzung der Fälle ist. In einer weiteren Teilstudie illustrieren *White/Hall/Peckover* (2009) die Einflüsse eines im Zusammenhang mit den implementierten Risikomanagementsystemen angewendeten Instruments, des „Common Assessment Framework"[2] (S. 1197). Als ein wesentliches Ergebnis ihrer Untersuchung verweisen sie darauf, dass die in diesem standardisierten Instrumentarium vorgegebenen Kategorisierungen von Kindern und deren Familien von vielen der befragten Professionellen als unterkomplex zur Beschreibung der Fälle wahrgenommen wurden: Diese widersprächen einer vielfach von den professionellen Akteuren vertretenen Orientierung am konkreten Fall, dessen Darstellung auf Narrationen angewiesen sei (vgl. ebd., S. 1213ff.).

Eine weitere, im Kontext der *DANASWAC group* zu verortende Studie ist das von *Messmer/Hitzler* von 2004 bis 2007 durchgeführte DFG-Projekt „Reflexive Hilfeplanung in der Jugendhilfe als kommunikativer Aushandlungs- und Entscheidungsprozess". In ihrer konversationsanalytischen Studie, der „14 Aufzeichnungen von Hilfeplangesprächen zur stationären Heimunterbringung aus vier verschiedenen Heimeinrichtungen und Jugendämtern in NRW" (*Messmer/Hitzler* 2007, S. 44) zugrunde liegen, erforschen *Messmer/Hitzler* „die dem Hilfeplangespräch innewohnenden Rationalitäten institutionellen Handelns" (2011, S. 52). Die Studie macht deutlich, wie in Hilfeplangesprächen Kinder und Jugendliche sowie ihre Familien in der Interaktion aller Beteiligten in bestimmter Weise „produziert" werden: Neben einer sowohl die Professionellen als auch die anwesenden Klientinnen und Klienten betreffenden „[s]ozialen Adressierung und Identifizierung" (*Messmer/Hitzler* 2007, S. 47), eines „Reden[s] mit [den Adressatinnen und Adressaten] […] [oder eines verdinglichenden] Reden[s] über [sie]" (S. 53), dem Versuch der Herstellung einer „Passung […] von klienteler Identität, Hilfebedarf und Hilfeentscheidung" (S. 65) vollziehe sich die Klientenproduktion der beteiligten Kinder und Jugendlichen sowie deren Familien im Modus der „[s]oziale[n] Kategorisierung" (S. 59).

Mit den skizzierten Studien wird ethnomethodologisch ausgerichtet der Frage nachgegangen, wie sich für Konstruktionen von Kindern als Adressat/-innen Sozialer Arbeit relevante Kategorisierungen gestalten. Möchte man jedoch die für die Untersuchung der Konstruktion bedeutsamen Kategorisierungsprozesse durch Professionelle explizit ins Zentrum einer empirischen Untersuchung rücken, ist die Wahl eines Verfahrens indiziert, das im Gegensatz zu ethnomethodologischen Ansätzen Kategorisierungen professioneller Akteure ausdrücklich (heraus-)fordert. Als ein solches Verfahren wurde in der dem Beitrag zugrundeliegenden qualitativ-rekonstruktiven Studie die *Repertory Grid Interview Technique* (vgl. *Kelly* 1955a, 1955b) zur Erhebung gewählt. In der von der Autorin im Rahmen des DFG-Graduiertenkollegs „Jugendhilfe im Wandel" an der Universität Bielefeld von 2006 bis 2011 durchgeführten Studie zur Untersuchung des Phänomens der Kategorisierung in der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. *Thieme* 2013) wurden mit insgesamt sechs Professionellen aus der offenen Kinder- und Jugendarbeit einerseits und den Hilfen zur Erziehung andererseits qualitative *Repertory Grid Interviews* geführt. Deren Auswertung erfolgte auf der Basis einer sozialwissenschaftlich-hermeneutischen Rekonstruktion (vgl. *Soeffner* 2003, 2004). Im Folgenden wird die *Repertory Grid Interview Technique* näher unter dem Gesichtspunkt erläutert, wie mit dieser Methode im Rahmen der für sie konstitutiven Strukturierung der Erhebungssituation Kategorisierungen explizit (heraus-)gefordert werden.

3 Die *Repertory Grid Technique* als Methode zur Erfassung adressatinnen- und adressatenbezogener Kategorisierungen durch sozialpädagogische Professionelle

Die *Repertory Grid Technique* hat *George A. Kelly* in seiner *Psychology of personal constructs* (vgl. *Kelly* 1955a, 1955b) entwickelt. Primäres Ziel seiner Überlegungen war, „das Individuum auf einer neuen Grundlage zu erklären und damit greifbarer und untersuchbarer zu machen, als dies die Psychoanalyse [und behavioristische Ansätze, Anm. N.T.] bis dahin geleistet hatte[n]" (*Catina/Schmitt* 1993, S. 11): So betone *Kelly* sowohl in seinen theoretischen Ausführungen als auch im Rahmen seines methodischen Vorgehens, dass der Mensch – gemäß *Kellys* metaphorischer Auffassung vom Menschen als Forscher bzw. Wissenschaftler – der Welt anhand sogenannter *personal constructs* aktiv Bedeutung verleihe (vgl. ebd., S. 17). Die als Herzstück seiner *Psychology of personal constructs* zu fassenden persönlichen Konstrukte erläutert *Kelly* im Rahmen seiner umfangreich ausgearbeiteten theoretischen Position, die durch die Theorie persönlicher Konstrukte und die philosophische Grundlegung des Konstruktiven Alternativismus gegeben ist (vgl. ausführlich u.a. *Kelly* 1963), näher. Die grundlegende Prämisse besteht darin, dass die Auseinandersetzung von Menschen mit ihrer Umwelt einer dichotomen Logik folge, also auf einem Prozess der kontinuierlichen „Unterscheidung von Dingen und Ereignissen [basiert], die eine Person vornehmen kann" (*Fromm* 1995, S. 15). Damit ist gemeint, dass Dinge und Ereignisse nur dadurch Bedeutung erhalten, dass man sie zu anderen ähnlichen und unähnlichen Dingen und Ereignissen in Beziehung setzt (vgl. ebd.). Als *personal constructs* werden genau diese Prozesse der dichotom erfolgenden Interpretation von Wirklichkeit bezeichnet, die, rekurrierend auf *McGarty*, als Kategorisierung zu dechiffrieren sind: „Categorization is the process of understanding what some thing is by knowing

what other things it is equivalent to and what other things it is different from" (1999, S. 1). Dementsprechend ermöglicht eine Erhebung der persönlichen Konstrukte durch das im Folgenden zu erläuternde methodische Verfahren des *Repertory Grid Interviews* zugleich die Erforschung von Kategorisierungsprozessen *in actu*.

Ein *Repertory Grid Interview* ist gekennzeichnet durch eine spezifische, strukturierende Vorgehensweise[3], die unmittelbar an die methodologische Prämisse der dichotomen Interpretation von Wirklichkeit anschließt. Anhand eines *grids* (vgl. u.a. *Fromm* 2002, S. 195f.), einer für *Repertory Grid Interviews* typischen, gitterförmigen, der Dokumentation wesentlicher Aspekte dienenden Matrix, wird das Kategorisierung einfordernde Prozedere der Methode exemplarisch verdeutlicht. Das für den vorliegenden Beitrag aus den sechs in der Studie geführten *Repertory Grid Interviews* gewählte Interview, in dessen Rahmen das abgebildete *grid* entstanden ist, wurde mit einem Diplom-Sozialpädagogen, Herrn Felix Paul[4], geführt, der in einer Einrichtung der offenen Kinder- und Jugendarbeit tätig ist. Die Eintragungen in das *grid*, die auf den Ausführungen des Interviewten basieren, sind im Verlauf des Interviews durch die Interviewerin erfolgt und werden im Folgenden näher erläutert.

Zu Beginn des Interviews werden die Interviewten – also hier der in der Kinder- und Jugendhilfe tätige Professionelle – gebeten, konkrete Erfahrungsgegenstände, sogenannte den Gesprächsgegenstand des Interviews repräsentierende Elemente, zu benennen. Solche Elemente können in Abhängigkeit vom Untersuchungsinteresse beispielsweise Personen, Ereignisse oder physikalische Einheiten sein: Da es in der durchgeführten Studie um die Erforschung adressatinnen- und adressatenbezogener Kategorisierungsprozesse ging, sind von den professionellen Akteuren Adressatinnen und Adressaten aus der eigenen professionellen Praxis benannt worden. Herr Paul als einer der Interviewten hat Jennifer, Mike, Erkan usw. genannt, die von der Interviewerin in der ersten Zeile des *grids* festgehalten worden sind. Anschließend an die im vorliegenden Fall erfolgte Nennung von Namen konkreter Adressatinnen und Adressaten werden die Interviewten gebeten, drei der genannten Elemente zusammenzufassen. Dieser Prozess der Zusammenfassung folgt dem Prinzip, dass zwei Elemente durch eine Gemeinsamkeit, durch ein gemeinsames Attribut in Abgrenzung zu einem dichotom gedachten Kontrastpol, welcher dem dritten Element zugeschrieben wird, gekennzeichnet werden. Wie das *grid* exemplarisch verdeutlicht, hat der Interviewte, Herr Paul, in einem ersten Schritt, ablesbar in der Triadenspalte, die Elemente 7 (den Adressaten Paddy), 2 (den Adressaten Mike) und 6 (die Adressatin Madeleine) ausgewählt. Das Gemeinsame von Paddy und Mike besteht für ihn in der „gute[n] Qualität des Kontaktes" zu ihm. Diese Gemeinsamkeit von Paddy und Mike ist im *grid* in der mit „Attribut" betitelten Spalte von der Interviewerin festgehalten worden. Demgegenüber bezeichnet der Professionelle die Qualität des Kontaktes zu Madeleine als schlecht. Ablesbar ist dieser kontrastierende Pol zum genannten Attribut in der mit „Kontrastpol" überschriebenen Spalte. Diese dichotomen Pole bilden in der Terminologie *Kellys* das bereits eingeführte *personal construct,* ein persönliches Konstrukt also, mit denen Menschen ihrer Welt aktiv Bedeutung verleihen.

Abb. 1: *Grid* zum Interview mit dem Diplom-Sozialpädagogen Felix Paul

1 Jennifer	2 Mike	3 Erkan	4 Ango	5 Kai	6 Madeleine	7 Paddy	8 Jamie	9 Idealer Adressat	Ratingskala 1 2 3 4 5 6 7 Attribut	Kontrastpol	Triade		
4	1	3	1	5	5	1	4	7	gute Qualität des Kontaktes	schlechte Qualität des Kontaktes	7	2	6
4	7	5	1	2	4	7	6	1	Rückzug von Mitarbeitern	enger Kontakt zu den Mitarbeitern	4	5	7
2	2	7	1	7	7	1	1	7	Gruppenfähigkeit	Fehlen von nutzbringendem Gruppenverhalten	1	8	6
3	2	7	1	7	6	1	3	7	gute soziale Kompetenzen	Mangel an sozialer Kompetenz	4	7	3
1	1	1	7	4	1	7	6	1	wenig Kontrolle durch die Familie	viel Kontrolle, viele Regeln und Grenzen durch die Familie	2	3	4
2	2	7	1	7	6	1	1	7	gute Kontaktfähigkeit (bezogen auf Erwachsene)	schlechte Kontaktfähigkeit (Erwachsene)	1	8	5
1	1	6	1	7	7	1	1	7	selbstbewusster Umgang mit Umwelt und Menschen	mit Selbstzweifeln behafteter Umgang mit Umwelt und Menschen	2	8	6
4	4	7	2	7	2	1	1	7	Fähigkeit für angepasstes Verhalten in der Schule	mangelnde Fähigkeit für angepasstes Verhalten in der Schule	7	4	3
2	2	7	1	7	2	1	1	7	Freude am Spiel und Interaktion	Unfähigkeit zu Spiel und gelungener Interaktion	6	7	3

In quantitativ praktizierten *Repertory Grid Interviews* richtet sich der Fokus auf ein an die Konstrukterhebung folgendes *rating* dieser persönlichen Konstrukte hinsichtlich der einzelnen Elemente. Unerforscht bleibt jedoch, was sich aus der Perspektive der Interviewten hinter deren vieldeutig bleibenden persönlichen Konstrukten verbirgt. Hingegen wird in qualitativ verfahrenden *Repertory Grid Interviews* der Fokus gerade auf die persönlichen Konstrukte und deren Bedeutung für die Interviewten gelegt (vgl. ausführlich *Thieme* 2013, S. 140ff.). Die *personal constructs* dienen dabei quasi als Erzählstimulus, um bei den Interviewten Narrationen anzuregen. Konkret heißt das, dass der/die Interviewer/-in nach der Bedeutung des jeweiligen Pols für die Interviewten fragt, die dann beispielsweise anhand der Erzählung von bestimmten Situationen aus ihrem beruflichen Alltag die Bedeutung der dichotomen Pole der *personal constructs* spezifizieren. Diese möglichst genaue Bestimmung der persönlichen Konstrukte durch die Interviewten ist wiederum Voraussetzung, um ihre Sichtweisen – so ein zentraler methodologischer Anspruch der *Repertory Grid Technique* (vgl. ebd., S. 114) – möglichst angemessen erfassen zu können. Im Folgenden wird anhand eines protokollierten Auszugs einer solchen Erzählung eine Gestalt adressatinnen- und adressatenbezogener Kategorisierungen herausgearbeitet.

4 „Wir beschäftigen uns eigentlich nur mit nicht-idealen Adressaten …": Eine sozialwissenschaftlich-hermeneutische Perspektive auf Konstruktionen von Kindern als Adressat/-innen der Kinder- und Jugendhilfe

Der folgende Auszug stammt aus einer Erzählung aus dem bereits eingeführten Interview mit dem Diplom-Sozialpädagogen Felix Paul. Die Rekonstruktion erfolgt sozialwissenschaftlich-hermeneutisch (vgl. u.a. *Soeffner* 2003, 2004; zur Begründung der Wahl u.a. *Thieme* 2011, S. 289f.). Ausgangspunkt eines solchen extensiven sequenzanalytischen Verfahrens ist

> „die zeitliche Struktur oder sequenzielle Gestalt des Textes (…). Es wird rekonstruiert, wie sich der Text aufbaut und jede einzelne Sequenz wird in ihrer Einbettung in die Gesamtgestalt betrachtet. Dadurch wird es möglich, nicht nur wie meist bei inhaltsanalytischen Verfahren den *manifesten* Gehalt des Textes, sondern auch den *latenten* Gehalt zu erfassen, den Sinn, der ‚zwischen den Zeilen' liegt. Es gilt gerade das Anliegen interpretativer Verfahren, methodisch kontrolliert und intersubjektiv nachvollziehbar von der Oberfläche des Textes auf tiefer liegende und zunächst verborgende Sinn- und Bedeutungsschichten zu schließen" (*Rosenthal* 2008, S. 18; Hervorheb. im Original).

Einem sozialwissenschaftlich-hermeneutischen Verständnis gemäß geschieht eine Rekonstruktion immer auf der Folie einer für den Prozess wissenschaftlicher Interpretation unumgänglichen Fokussiertheit, primär bestimmt durch das „[vom] wissenschaftliche[n] Relevanzsystem gestellte [und von der Wissenschaftlerin bzw. dem Wissenschaftler als erforschenswert beurteilte] Problem" (*Knoblauch* 1995, S. 15). Diese Fokussiertheit bedingt gemäß *Weber* die Entwicklung von Idealtypen: „In seiner begrifflichen Reinheit ist dieses Gedankenbild nirgends in der Wirklichkeit empirisch vorfindbar, (…) [sondern] eine Utopie" (1973, S. 191), eine Konstruktion also des Forschers bzw. der Forscherin. Die im Folgenden entsprechend eines sozialwissenschaftlich-hermeneutischen Vorgehens rekonstruierte Passage entstammt der Endphase des Interviews mit Herrn Paul, in der er seine Arbeit mit den Kindern in der Einrichtung der offenen Kinder- und Jugendarbeit resümiert.[5]

> Herr Paul: Wir beschäftigen uns eigentlich nur mit nicht-idealen Adressaten (3 Sek.)
> Interviewerin: Okay.
>
> Herr Paul: die auffällig sind, die aus schwierigen Familien kommen (3 Sek.), die nicht-angepasste, -ideale Verhaltensweisen haben, das ist halt unsere Arbeit.

Reagierend auf eine Nachfrage der Interviewerin nach der von ihr im Rahmen der *Repertory Grid Interview Technique* vorgegebenen Kategorie des ‚Idealen Adressaten'[6] verweist der Professionelle Herr Paul darauf, dass seine Kollegin und er („wir") sich „eigentlich nur mit nicht-idealen Adressaten" beschäftigen würden. Während er im vorangegangenen Interviewverlauf den Begriff ‚Kinder' präferiert hat, um diejenigen zu bezeichnen, mit denen er zusammenarbeitet, greift der Professionelle in dieser Sequenz den von der Interviewerin verwendeten Adressatenbegriff auf. Die Entscheidung Herrn Pauls, den von der Interviewerin verwendeten Begriff an dieser Stelle aufzugreifen (und nicht, wie bisher im Interview, weiter mit dem Begriff ‚Kinder' zu operieren bei gleichzeitiger Zurückweisung des von der Interviewerin bereits zu Beginn des Interviews vorgegebenen Adressatenbegriffs), geht einher mit der Zuschreibung einer spezifischen Identität der so Bezeich-

neten: Im Gegensatz zum Begriff ‚Kinder', der zunächst allgemein der Benennung aller Menschen einer bestimmten Lebensphase dient (vgl. *KJHG* 2008, §7), wird durch den Adressatenbegriff im Kontext Sozialer Arbeit explizit auf diejenigen verwiesen, die Angebote dieser professionalisierten Form der Hilfe in Anspruch nehmen (müssen). Zu fassen als komplementäres Pendant zum Begriff der/des Professionellen sind „damit Personen gemeint, die in zentralen Bereichen ihres Lebens Probleme erfahren, für die es keine alltäglichen Problemlösungen gibt" (*Messmer/Hitzler* 2007, S. 41).[7] Aufgrund einer somit erfolgenden Reduktion der bezeichneten Kinder auf die Rolle als Hilfsbedürftige gerät nicht die Person ganzheitlich (s. dazu auch den Beitrag von *Eßer* i.d.H.) in den Blick, sondern es werden nur diejenigen Anteile der Person fokussiert, die für eine Bearbeitung durch Soziale Arbeit als zentral erscheinen. Im Vordergrund, um es pointiert zu formulieren, steht somit eine defizitorientierte Sichtweise auf die Kinder.

Diese Fokussierung auf die durch Soziale Arbeit zu bearbeitenden Defizite der Adressatinnen und Adressaten reproduziert sich in der rekonstruierten Passage: Der Professionelle beschreibt nicht, wie durch die Interviewerin intendiert, die Kategorie des ‚Idealen Adressaten', sondern er attribuiert in Abgrenzung zu dieser Kategorie die als Adressat/-innen bezeichneten Kinder seiner Einrichtung als „nicht-ideal". Während das Ideale im weitesten Sinn an einer wie auch immer material zu füllenden Idee von Vollkommenheit orientiert ist, weist indessen die Attribuierung von Adressatinnen und Adressaten als „nicht-ideal" gerade auf Aspekte hin, die verglichen mit dem in diesem Fall implizit bleibenden Ideal den als „nicht-ideal" Kategorisierten abgesprochen werden. Diese Konstruktion der adressierten Kinder als defizitär erfährt durch den anschließenden Relativsatz eine nähere Bestimmung: Es handele sich bei den Adressatinnen und Adressaten der Einrichtung um Kinder, „die auffällig sind, die aus schwierigen Familien kommen (3 Sek.), die nicht-angepasste, -ideale Verhaltensweisen haben".

In dieser Präzisierung werden den Kindern bestimmte Eigenschaften zugeschrieben. Darüber hinausgehend wird Bezug genommen auf ihre Familien, die als „schwierig" kategorisiert werden, worüber zumindest implizit eine Konstruktion familiärer Kindheit zum Ausdruck gelangt: Nicht nur die Kinder werden als „auffällig" und „nicht-angepasste, -ideale Verhaltensweisen" aufweisend bestimmt, sondern auch ihre Familien und somit unvermeidlich auch das Aufwachsen der Kinder in ihren Familien werden als problematisch markiert. Nicht nur in der vorliegenden Passage, sondern auch im Interviewverlauf reproduziert sich die aufgezeigte Tendenz einer Defizitorientierung in den adressatinnen- und adressatenbezogenen Kategorisierungen des Professionellen, die in Form einer Negativkategorisierung (vgl. *Messmer/Hitzler* 2007, S. 69), also im Fehlen der Anwendung positiv besetzter Kategorien zur Beschreibung der Adressatinnen und Adressaten, zum Ausdruck gelangt. Diese Tendenz, die Kinder der Einrichtung der offenen Kinder- und Jugendarbeit anhand negativ konnotierter Kategorien zu bestimmen, wird zwar durch die Konstrukterhebung zunächst außer Kraft gesetzt, bedingt durch die theoretische Grundannahme der *Repertory Grid Technique* einer dichotom erfolgenden Interpretation von Wirklichkeit. Gemäß dieser wird der Professionelle aufgefordert, Adressatinnen und Adressaten, über die er spricht, sowohl mit eher negativ als auch mit eher positiv konnotierten Kategorien bzw. Konstruktpolen zu bestimmen, die als dichotomes Paar ein persönliches Konstrukt darstellen. Sowohl jedoch in den Narrationen, die in qualitativ praktizierten *Repertory Grid Interviews* zu den *personal constructs* der Interviewten angeregt werden, als auch in der Eingangsphase des Interviews wird im vorliegenden Fall eine Tendenz zur Negativkategorisierung deutlich:

So begründet Herr Paul bereits zu Beginn des Interviews die Auswahl der Adressatinnen und Adressaten, die in der Terminologie der *Repertory Grid Technique* Elemente darstellen und zum Gesprächsgegenstand des Interviews erhoben werden sollen, damit, dass er sich „ganz bestimmt verschiedene Kinder 'rausgesucht [habe] mit ganz verschiedenen Persönlichkeitsstrukturen und mit ganz bestimmten Charaktereigenschaften, die irgendwie in der Arbeit (,) [ihm] in der letzten Zeit auffällig gewesen [seien] und die [ihm] deswegen im Kopf 'rumspuken [würden]".

Die Charaktereigenschaften der Kinder, deren Auffälligkeit Herrn Paul neben der Verschiedenheit der Persönlichkeitsstrukturen der Kinder als weitere Begründung für die getroffene Auswahl dient, erscheinen trotzdessen, dass sie dem Professionellen „irgendwie in der Arbeit (,) in der letzten Zeit auffällig gewesen" sind, zunächst nicht zwingend als negativ kategorisierte Eigenschaften: Vielmehr weichen die „[ihm] auffällig[en]" Charaktereigenschaften – und dadurch konstituiert sich das Auffällige bzw. das Auffallende – von einem wie auch immer definierten Normalen ab, sind also besonders. Ob jedoch diese Besonderheit vom Professionellen als positiv oder negativ bewertet wird, kann in dieser Sequenz noch nicht entschieden werden. Erst in dem anschließenden Relativsatz wird deutlich, dass die Auswahl Herrn Pauls anhand von Charaktereigenschaften erfolgt ist, die im negativen Sinn vom nicht näher bestimmten Normalen abweichen: So verweist Herr Paul darauf, dass ihm die Charaktereigenschaften „im Kopf 'rumspuken [würden]". Mit dem im parapsychologischen Bereich beheimateten Verb „rumspuken", das auf etwas Nebulöses, Gespenstisches und Unwesen Treibendes verweist, wird betont, dass die die Auswahl Herrn Pauls bedingenden Charaktereigenschaften von ihm negativ wahrgenommene Charaktereigenschaften sind.

Während der Professionelle zu Beginn des Interviews die von ihm als negativ wahrgenommenen Charaktereigenschaften der Kinder nicht näher präzisiert, verwendet er im weiteren Verlauf immer wieder konkrete, negative Kategorien zur Beschreibung der Adressatinnen und Adressaten, anhand der eine Defizitorientierung manifest wird: So erläutert der Professionelle im Rahmen eines Sprechens über den Jungen Erkan, dem er im Gegensatz zu Ango und Paddy „schlechte soziale Kompetenzen" attestiert, dass „Erkan, wenn der denn hier [in der Einrichtung sei] […], (4 Sek.) (…) zu den Kindern [gehöre], das mehr Aufmerksamkeit brauch[e], das mehr Zuwendung brauch[e], (2 Sek.) ähm, um den man sich immer mehr kümmern [müsse] (,) (…), weil er halt von seinen Verhaltensweisen auffälliger [sei] als die anderen". Über den von Herrn Paul vorgenommenen Vergleich von Erkan mit den „anderen" wird deutlich, dass nicht nur Erkan als „von seinen Verhaltensweisen auffällig[.]" kategorisiert wird, sondern dass auch allen anderen Adressatinnen und Adressaten der Einrichtung eine solche als negativ zu wertende Auffälligkeit in ihren Verhaltensweisen zugeschrieben wird: Während sie jedoch ‚nur' als auffällig kategorisiert werden, wird Erkan als besonders auffällig hervorgehoben, weshalb er mehr Zuwendung und Aufmerksamkeit durch den Professionellen benötigen würde. Kinder dagegen, denen solche Defizite fehlen würden, so Herr Paul, „könn[t]en in andere Einrichtungen gehen (…), die […] könn[t]en auch woanders spielen" (vgl. dazu auch die ausführliche Rekonstruktion in *Thieme* 2013, S. 146ff.).

Als Kernstück einer sowohl in der zuerst rekonstruierten Sequenz als auch in den daran anschließend aufgezeigten weiteren Passagen des Interviews deutlich werdenden „sozial eindeutig dispräferiert[en]" (*Messmer/Hitzler* 2007, S. 69) Negativkategorisierung bestimmen *Messmer/Hitzler* eine „Ist/Soll-Differenz" (ebd., S. 68). Mit dieser wird auf ein Abweichen der Kinder von einem durch institutionelle Hilfe anzustrebenden, im Ver-

gleich zum Ist-Zustand positiv konnotierten Soll-Zustand verwiesen. Die negative Kategorisierung des Ist-Zustandes geht mit einem erheblichen „Stigmatisierungsrisiko“ (ebd., S. 69) einher, das dann in eine handfeste Stigmatisierung mündet, wenn die verwendeten Kategorien zur Bestimmung der Adressatinnen und Adressaten sowie ihrer Problemlage von diesen als „etwas Schändliches und als etwas, worauf [sie] (…) gern verzichten würde[n]“ (*Goffman* 2001, S. 16), begriffen werden.

In der rekonstruierten Passage vollziehen sich die als Negativkategorisierungen zu bestimmenden Kategorisierungen in einem essentialistischen Modus (vgl. *Thieme* 2013, S. 217ff.). D.h., dass die verwendeten Kategorien den Kindern, ihren Verhaltensweisen sowie ihren Familien als gegebene, stabile Wesensmerkmale zugeschrieben werden, anhand derer sie zu bestimmen sind: Die Kinder *sind* auffällig, *haben* nicht-angepasste, -ideale Verhaltensweisen und stammen aus *schwierigen* Familien. Oder, mit *Maurer* formuliert: Die gewählten Attribute erstarren „tendenziell (…) und [werden] zu[.] konstanten, statischen Zuschreibungsmerkmal[en] zur Bestimmung der gewählten Adressatinnen und Adressaten (…). Dies[er Vorgang] wird als ‚Essentialisierung‘ (etwas zum ‚Wesen‘ der Betroffenen erklären) (…) [oder] ‚Naturalisierung‘ (…) bezeichnet“ (2008, S. 13). Dabei treten weitere „‚Seins-Möglichkeiten‘ de[r] Anderen oft völlig in den Hintergrund“ (*Meyer* 2005, S. 13). Die in diesem Fall durch den Professionellen benannten ‚Seinsweisen‘ werden als dominante und gültige ‚Seinsweisen‘ der Kinder und ihrer Familien bei gleichzeitiger Ausblendung anderer, möglicher ‚Seinsweisen‘ (vgl. *Zerubavel* 1991, S. 77) proklamiert, ohne dass in der rekonstruierten Passage die eigene Standortgebundenheit und die damit zusammenhängende Perspektivität des Sprechers hinsichtlich der vorgenommenen Kategorisierungen der Kinder sowie deren familiärer Situation Berücksichtigung findet. Die beschriebenen essentialisierenden Kategorisierungen sind gemäß *D'Cruz/Gillingham/Mendelez* als nicht-reflexive Kategorisierungen zu benennen, da „the ‚self‘ is [not] included and acknowledged as part of the process of [categorization]“ (2007, S. 79f.). Demgegenüber wäre eine als reflexiv zu bezeichnende Kategorisierung dadurch zu kennzeichnen, dass der kategorisierende Akteur seine eigene Perspektive als untrennbar verbunden mit dem Kategorisierungsprozess (an-)erkennt. So hätte der Professionelle – kontrastierend zur essentialistischen und demgemäß nicht-reflexiv erfolgenden Kategorisierung – in der rekonstruierten Passage beispielsweise formulieren können, dass *er und seine Kollegin* die Kinder, die die Einrichtung der offenen Kinder- und Jugendarbeit aufsuchen, und deren Verhaltensweisen als auffällig und nicht-angepasst *wahrnehmen*, womit akzentuiert worden wäre, dass Kategorien nicht unweigerlich das Wesen der Kategorisierten widerspiegeln, sondern in Relation zum/zur Kategorisierenden stehen.

Trotz der aufgezeigten, mit dem erheblichen Risiko einer Stigmatisierung zusammenhängenden sowie subtiler auch aus der nicht-reflexiven Erzeugung von ‚Seinsweisen‘ resultierenden sozialen Dispräferenz solcher essentialistischen Negativkategorisierungen finden diese, wie die Rekonstruktion gezeigt hat, im Rahmen der Konstruktion von Kindern als Adressat/-innen Sozialer Arbeit Anwendung (vgl. auch *Messmer/Hitzler* 2007, S. 59ff.). Wie lässt sich das erklären?

5 Resümee: Zum Sinn essentialistischer Negativkategorisierungen für Soziale Arbeit

Konstruktionen von Kindern als Adressat/-innen durch sozialpädagogische Professionelle sind angewiesen auf Kategorisierungsprozesse. Solche Kategorisierungsprozesse, die in der dem Beitrag zugrundeliegenden Studie anhand von *Repertory Grid Interviews* in den Blick genommen wurden, sind vielgestaltig. Eine Gestalt, die basierend auf einem Auszug aus den geführten Interviews sozialwissenschaftlich-hermeneutisch rekonstruiert wurde, ist eine essentialistische, d.h. nicht-reflexiv erfolgende Negativkategorisierung (vgl. ausführlich zu weiteren Gestalten von Kategorisierung *Thieme* 2013, S. 212ff.).

Solche essentialistischen Negativkategorisierungen, so ist festzustellen, stellen jedoch kein explizit an die sozialpädagogische Adressatengruppe der Kinder gebundenes Phänomen dar. Vielmehr kann man davon ausgehen, dass solche Kategorisierungen – wie Kategorisierungen im Allgemeinen (vgl. *Hall/Sarangi/Slembrouck* 1999, S. 544) – auf *alle* Adressatinnen und Adressaten Sozialer Arbeit Anwendung finden, sie also für Soziale Arbeit als professionalisierte Form der Hilfe im Grunde konstitutiv sind. So eröffnet die Essentialisierung im Rahmen von Negativkategorisierungen erst den Möglichkeitsraum für professionelles Handeln. Denn ausschließlich reflexiv erfolgende Kategorisierungen (vgl. *Thieme* 2013, S. 218), die als komplementäres Pendant zu essentialistischen Kategorisierungen fungieren, würden „eine Dynamik der Destabilisierung [in Gang setzen]" (*Diaz-Bone* 2002, S. 230), die „zur Steigerung des Bewusstseins um die Konstruktivität des [eigenen] Wissens und so zur Erosion seiner Selbstverständlichkeit" (ebd.) führen muss. Würden demzufolge professionelle Akteure Sozialer Arbeit ihre Kategorisierungen permanent als durch sie Konstruiertes hinterfragen, käme dies einer Negation jener Voraussetzungen gleich, auf deren Basis sie ihr Handeln begründen. Die Konsequenz läge in einer Verunmöglichung des eigenen Handelns.

Dieses demgemäß auf Essentialisierungen angewiesene Handeln der professionellen Akteure in der Sozialen Arbeit – unabhängig vom Handlungsfeld und der damit zusammenhängenden Adressatengruppe – richtet sich auf Menschen, „die in zentralen Bereichen ihres Lebens Probleme erfahren, für die es keine alltäglichen Problemlösungen gibt" (*Messmer/Hitzler* 2007, S. 41).[8] Eine Hilfegewährung im Sinn einer professionelle Expertise erfordernden Bearbeitung solcher Probleme kann nur aufgrund einer Kategorisierung von Adressatinnen und Adressaten als „defizitäre Wesen" (ebd., S. 68) erfolgen. Denn: Ohne solche das Defizitäre betonende Konstruktionen gebe es keine Adressatinnen und Adressaten Sozialer Arbeit und somit auch keine Notwendigkeit einer professionalisierten Bearbeitung von ihnen zugeschriebenen Problemen. Demgemäß würde eine ausschließlich auf Positivkategorisierungen (vgl. ebd., S. 69) basierende Soziale Arbeit sich selbst überflüssig machen. Dies lässt sich abschließend mit den Worten des Professionellen Herrn Paul pointiert formulieren: „Ich glaub' (1 Sek.) und der Punkt ist, dass ideale Adressaten unsere Arbeit nicht brauchen und unsere Zuwendung und (1 Sek.) die brauchen uns gar nicht" (*Thieme* 2013, S. 185).

Anmerkungen

1 Diese Systeme, die aus verschiedenen standardisierten Instrumenten bestehen, sind in Großbritannien im Zuge einer Reformierung des Handlungsfeldes *child welfare* implementiert worden, ver-

bunden mit der Hoffnung auf eine größere Kontrolle in diesem Bereich. Auslöser für die Reform war die Tötung der achtjährigen Victoria Climbié (vgl. *White* u.a. 2009, S. 18), der eine mehrmonatige Misshandlung des Mädchens vorausgegangen war, die von den in den Fall involvierten Akteuren des Kinderschutzes – trotz entsprechender Anzeichen – nicht erkannt und unterbunden worden ist (vgl. *Laming* 2003, S. 39ff.).

2 „The Common Assessment Framework is a standard assessment tool to be used by all professionals working with children for assessment and referral" (*White/Hall/Peckover* 2009, S. 1197).

3 Trotz der dem Interviewverfahren inhärenten strukturierenden Logik können *Repertory Grid Interviews* qualitativ praktiziert werden (vgl. zur ausführlichen Begründung *Thieme* 2013, S. 140ff.).

4 Alle Namen in der Studie wurden anonymisiert.

5 Im Rahmen einer sozialwissenschaftlich-hermeneutischen Rekonstruktion, so sei an dieser Stelle angemerkt, bestimmt „[n]icht die Menge des Materials, die in einer Analyseeinheit durchgearbeitet wurde, (…) deren Erfolg, sondern die Durchdringung des Materials, d.h. die Vielfalt der zutage geförderten Lesarten bzw. die Qualität und Dichte der Argumentationen" (*Knassmüller/Vettori* 2009, S. 312).

6 Die Kategorie des ‚Idealen Adressaten' ist den Interviewten durch die Interviewerin – unreflektiert ausschließlich in männlicher Form – als mögliches Element, auf welches sie Bezug nehmen können, aber nicht müssen, vorgegeben worden. Dabei gab es keine normative Setzung auf Seiten der Interviewerin, was genau das Ideale konstituiere. Vielmehr wurde die durch die Interviewten zu füllende Kategorie vor folgendem Hintergrund angeboten: In einer Erläuterung, wie der „ideale Adressat" gefasst wird, so die zugrundeliegende Annahme, gelangt das eigene, untrennbar mit Kategorisierungen verbundene professionelle Selbstverständnis besonders prononciert zum Ausdruck (vgl. dazu ausführlich *Thieme* 2013, S. 224f.).

7 Gerade in Hinblick auf Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit ließe sich diese These von *Messmer* und *Hitzler* sicherlich kontrovers diskutieren. Dass jedoch faktisch für die Einrichtung, in der Herr Paul tätig ist, diese Bestimmung von Adressatinnen und Adressaten Gültigkeit aufweist, reproduziert sich im weiteren Verlauf der Passage.

8 Geht man davon aus, dass nicht nur Soziale Arbeit, sondern alle professionalisierten Tätigkeiten mit Menschen zu tun haben, „die in zentralen Bereichen ihres Lebens Probleme erfahren, für die es keine alltäglichen Problemlösungen gibt" (*Messmer/Hitzler* 2007, S. 41), sind essentialistische Negativkategorisierungen nicht nur als ein für Soziale Arbeit konstitutives, sondern als professionstypisches Phänomen zu fassen.

Literatur

Catina, A./Schmitt, G. M. (1993): Die Theorie der persönlichen Konstrukte. In: *Scheer, J. W./Catina, A.* (Hrsg.): Einführung in die Repertory Grid Technique. Band 1: Grundlagen und Methoden. – Bern u.a., S. 11-23.

DANASWAC group (2011): DANASWAC. Discourse and narrative approaches to social work and counselling. Online verfügbar unter: http://www.uta.fi/yky/oppiaineet/sosiaalityo/tutkimus/danaswac.html, Stand: 01.11.2012.

D'Cruz, H./Gillingham, P./Melendez, S. (2007): Reflexivity, its meanings and relevance for Social Work: A critical review of the literature. British Journal of Social Work, 37, 1, pp. 73-90.

Diaz-Bone, R. (2002): Kulturwelt, Diskurs und Lebensstil. Eine diskurstheoretische Erweiterung der bourdieuschen Distinktionstheorie. – Opladen.

Fromm, M. (1995): Repertory Grid Methodik. Ein Lehrbuch. – Weinheim.

Fromm, M. (2002): Was sind Repertory Grid Methoden? In: *König, E./Zedler, P.* (Hrsg.): Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden, 2. Auflage. – Weinheim, S. 195-211.

Goffman, E. (2001): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität, 15. Auflage. – Frankfurt am Main.

Hall, C./Juhila, K./Parton, N./Pösö, T. (Eds.) (2003): Constructing clienthood in Social Work and human services. – London/New York.

Hall, C./Sarangi, S./Slembrouck, S. (1999): Speech representation and the categorization of the client in social work discourse. Text, 19, 4, pp. 539-570.

Hall, C./Slembrouck, S. (2011): Categorisations of child 'in need' and child 'in need of protection' and implications for the formulation of 'deficit' parenting. In: *Candlin, C. N./Crichton, J.* (Eds.): Discourses of deficit. – London, pp. 63-80.

Hall, C./Slembrouck, S./Sarangi, S. (2006): Language practices in Social Work. Categorisation and accountability in child welfare. – London/New York.

Herlth, A./Engelbert, A./Mansel, J./Palentien, C. (Hrsg.) (2000): Spannungsfeld Familienkindheit. Neue Anforderungen, Risiken und Chancen. – Opladen.

Hitzler, S. (2011): Fashioning a proper institutional position: Professional identity work in the triadic structure of the care planning conference. Qualitative Social Work, 10, 3, pp. 293-310.

Hjörne, E. (2005): Negotiating the 'problem-child' in school: Child identity, parenting and institutional agendas. Qualitative Social Work, 4, 4, pp. 489-507.

Honig, M.-S. (2011): Kindheit. In: *Thiersch, H./Otto, H.-U.* (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit, 4. Auflage. – München, S. 750-759.

Juhila, K. (2003): Creating a 'bad' client. Disalignment of institutional identities in Social Work interaction. In: *Hall, C./Juhila, K./Parton, N./Pösö, T.* (Eds.): Constructing clienthood in Social Work and human services. – London/New York, pp. 83-95.

Juhila, K./Abrams, L. S. (2011): Special Issue Editorial: Constructing identities in Social Work settings. Qualitative Social Work, 10, 3, pp. 277-292.

Kelly, G. A. (1955a): The psychology of personal constructs. Volume one. A theory of personality. – New York.

Kelly, G. A. (1955b): The psychology of personal constructs. Volume two. Clinical diagnosis and psychotherapy. – New York.

Kelly, G. A. (1963): A theory of personality. The psychology of personal constructs. – New York/London.

KJHG (2008): Kinder- und Jugendhilfe. Achtes Buch Sozialgesetzbuch. Online verfügbar unter: http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Kinder-_20und_20 Jugendhilfegesetz_20-_20SGB_20VIII,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf, Stand: 11.12.2012.

Knassmüller, M./Vettori, O. (2009): Hermeneutische Verfahren. Verstehen als Forschungsansatz. In: *Buber, R./Holzmüller, H. H.* (Hrsg.): Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen, 2. Auflage. – Wiesbaden, S. 299-317.

Knoblauch, H. (1995): Kommunikationskultur. Die kommunikative Konstruktion kultureller Kontexte. – Berlin.

Laming, W. H. (2003): The Victoria Climbié Inquiry. Online verfügbar unter: http://www.dh.gov.uk/prod_consum_dh/groups/dh_digitalassets/documents/digitalasset/dh_110711.pdf, Stand: 02.11.2012.

Maurer, S. (2008): Sich verlieren im unendlich Verschiedenen? Ungleichheit – Differenz – Diversity. Sozial Extra, 32, 11/12, S. 13-14.

McGarty, C. (1999): Categorization in Social Psychology. – London/Thousand Oaks/New Delhi.

Messmer, H./Hitzler, S. (2007): Die soziale Produktion von Klienten – Hilfeplangespräche in der Kinder- und Jugendhilfe. In: *Ludwig-Mayerhofer, W./Behrend, O./Sondermann, A.* (Hrsg.): Fallverstehen und Deutungsmacht. Akteure in der Sozialverwaltung und ihre Klienten. – Opladen/Farmington Hills, S. 41-73.

Messmer, H./Hitzler, S. (2011): Interaktion und Kommunikation in der Sozialen Arbeit. Fallstudien zum Hilfeplangespräch. In: *Oelerich, G./Otto, H.-U.* (Hrsg.): Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch. – Wiesbaden, S. 51-64.

Meyer, F. (2005): Die Städte der vier Kulturen. Eine Geographie der Zugehörigkeit und Ausgrenzung am Beispiel von Ceuta und Melilla (Spanien/Nordafrika). – Stuttgart.

Rosenthal, G. (2008): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung, 2. Auflage. – Weinheim/München.

Sacks, H. (2005): Lectures on conversation. Edited by Gail Jefferson, 4th edition. – Malden/Oxford/Carlton.

Soeffner, H.-G. (2003): Verstehende Soziologie und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Die Rekonstruktion der gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit. In: *Hitzler, R./Reichertz, J./Schröer, N.* (Hrsg.): Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zur Theorie der Interpretation, 2. Auflage. – Konstanz, S. 39-49.

Soeffner, H.-G. (2004): Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik, 2. Auflage. – Konstanz.

Thieme, N. (2011): Repertory Grid Methodik. In: *Oelerich, G./Otto, H.-U.* (Hrsg.): Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch. – Wiesbaden, S. 281-291.

Thieme, N. (2013): Kategorisierung in der Kinder- und Jugendhilfe. Zur theoretischen und empirischen Erklärung eines Schlüsselbegriffs professionellen Handelns. – Weinheim.

Weber, M. (1973): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, 4. Auflage. – Tübingen.

White, S./Hall, C./Peckover, S. (2009): The descriptive tyranny of the Common Assessment Framework: technologies of categorization and professional practice in Child Welfare. British Journal of Social Work, 39, 7, pp. 1191-1217.

White, S. et al. (2009): Error, blame and responsibility in Child Welfare: problematics of governance in an invisible trade. Full research report. ESRC, End of Award Report, RES-166-25-0048-A. – Swindon.

Zerubavel, *E.* (1991): The fine line. Making distinctions in everyday life. – Chicago/London.

Kids Mobile Gaming: Mobiles Spielen bei Kindern im Alter von 6 bis 13 Jahren

Kai-Uwe Hugger, Angela Tillmann, Julia Bader, Ilona Cwielong, Verena Kratzer

Kai-Uwe Hugger

Angela Tillmann

Julia Bader

Ilona Cwielong

Verena Kratzer

Zusammenfassung
Kindliches Medienverhalten ist heute zunehmend geprägt durch die Hinwendung zu digitalen Medien, insbesondere zu Spielen auf mobilen Endgeräten. Damit nehmen Kinder Teil an einem medialen und gesellschaftlichen Wandel, in dem Mobilität von zentraler Bedeutung ist. Zur Nutzung und Verarbeitung mobiler Spiele durch Kinder liegen allerdings sowohl national wie international bisher kaum sozialwissenschaftliche oder psychologische Untersuchungen vor. Erziehungswissenschaftlich ausgerichtete Studien, die herangezogen werden können, thematisieren vornehmlich Lernaspekte. In diesem Beitrag werden daher erstmals Daten über Nutzung und Bedeutung von digitalen Spielen auf mobilen Endgeräten bei Kindern im Alter von 6 bis 13 Jahren vorgelegt, mit besonderem Fokus auf den Stellenwert des Mobilen beim digitalen Spielen. Es handelt sich um erste Ergebnisse eines triangulativ angelegten zweijährigen Forschungsprojekts der Universität zu Köln und Fachhochschule Köln. Als zentrale Ergebnisse zeigen sich: Mobiles Spielen ist ein fester Bestandteil der heutigen Lebenswelt von Kindern. Dabei nimmt die Mobilität einen wichtigen Stellenwert beim digitalen Spielen ein.

Schlagworte: Mobiles Spielen, Digitale Spiele, Kindheit, Mediensozialisation, Digitale Kultur, Mobilität

Kid's Mobile Gaming: Mobile Gaming among 6- to 13-year-old children

Abstract
The media behaviour of today's children is increasingly informed by an orientation towards digital media, especially towards gaming on mobile devices. Therefore, children are actively participating in a change within society and the media landscape, in which mobility is taking a central position. As of now, there are very few national or international studies in the fields of social science and psychology that deal with children's use and their psychological processing of mobile games. In the context of educational science, all available studies mainly focus on aspects of learning. This article provides initial data on the use and relevance of digital games on mobile devices among 6- to 13-year-old children and especially focuses on the significance of mobility in digital gaming. It encompasses the first results of a two-year research project that uses the method of triangulation and is being conducted by the University of Cologne and the Cologne University of Applied Sciences. The central findings are that Mobile Gaming is a consistent part of the environment of today's children and that within children's digital gaming, mobility has an important status.

Keywords: Mobile Gaming, Digital Games, Childhood, Media Socialisation, Digital Culture, Mobility

1 Einleitung und Fragestellung

Mit der verstärkten Einführung technisch hochspezialisierter mobiler Spielekonsolen (dazu gehören vor allem Nintendo DS, PlayStation Portable) und der parallelen Entwicklung von Handys (Mobiltelefon, Smartphone) und Portable Media Playern zu Spielekonsolen, sind Kinder zu einer zentralen Zielgruppe auf dem Computer- und Videospielemarkt geworden. Die gegenwärtigen mobilen Endgeräte eröffnen Kindern vor allem durch ihre Portabilität und erweiterte multimediale Konvergenz ein Spielen am integrierten Bildschirm, das prinzipiell raum- und situationsübergreifend, ubiquitär, sozial konnektiert als auch personalisiert stattfinden kann. Zur Bedeutung, Nutzung und Verarbeitung digitaler Spiele auf mobilen Endgeräten durch Kinder liegen – sowohl national wie international – bisher kaum sozialwissenschaftliche oder psychologische Untersuchungen vor. Erziehungswissenschaftlich ausgerichtete Studien, die herangezogen werden können, thematisieren bislang vornehmlich Lernaspekte. Darüber hinaus fehlt ein Überblick über Angebote und Inhalte sowie Präferenzen für Spielgenres; dies gilt sowohl für mobile Spielkonsolen als auch für Handys, Smartphones, Portable Media Player und Tablets.

Für die Schließung dieser Forschungslücke möchte die vorliegende Untersuchung einen substanziellen Beitrag leisten. Sie betritt damit Neuland in einem wichtigen, für Kinder-Sozialisation zunehmend relevanten wissenschaftlichen Arbeitsfeld. Denn Kinder nehmen Teil an einem medialen und gesellschaftlichen Wandel, in dem Mobilität von zentraler Bedeutung ist. Mobile (Spiel-)Medien eröffnen die Möglichkeit, die räumliche Gebundenheit und auch Regelungen zur Begrenzung von Kommunikation zu überwinden. Potenziell können Kinder nahezu an jedem Ort und weitgehend unabhängig von elterlichen und pädagogischen Kontrollen agieren. Die mobilen Spielgeräte legen stetige Verfügbarkeit nahe und scheinen meist die gesamte Aufmerksamkeit der Kinder zu absorbieren – alle Sinneskanäle werden angesprochen. Auf der einen Seite werden damit neue Bezüge zur Welt, neue Aneignungsweisen von Welt, Entwicklung von Identitäten und Gemeinschaften, Wertorientierungen und Alltagskulturen und -ästhetiken sowie neue Formen des Wissens- und Kompetenzerwerbs möglich. Auf der anderen Seite zeichnen sich erste kommunikationskulturelle Problemlagen ab, z.B. im Hinblick auf das nur begrenzt reglementierbare Spiel und schwer überschaubare Kaufverhalten, den vereinfachten Zugang zu problematischen Inhalten, die neuen Vermarktungsstrategien mit unabsehbaren Folgekosten (In-Game Sales), die Verwendung personenbezogener Daten usw.

Als Förder- und präventive Schutzmaßnahme für den Umgang mit Computerspielen auf mobilen Endgeräten wird die Förderung von Medienkompetenz zunehmend wichtiger. Um gezielt fördern zu können, sind zunächst valide Daten über den Umgang der Kinder mit Computerspielen auf tragbaren Geräten notwendig. Dieser Aufgabe hat sich die vorliegende Untersuchung gestellt.

Forschungsziel des Gemeinschaftsprojekts von Universität zu Köln und Fachhochschule Köln ist es, Bedeutung, Nutzung und Verarbeitung von digitalen Spielen auf mobilen Endgeräten durch Kinder im Alter von 6 bis 13 Jahren zu erforschen und nach dem Stellenwert des Mobilen beim digitalen Spielen zu fragen. Theoretisch knüpft die Untersuchung an Konzepte der Kindheits-, Mediensozialisations- und Kommunikationsforschung an. Erste Ergebnisse der aktuell noch laufenden empirischen Untersuchung werden im Folgenden vorgestellt.

2 Theoretische Rahmung

Anknüpfend an die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung, die als multidisziplinärer Forschungsansatz unter der Überschrift der so genannten „(new) social studies of childhood" geführt wird (vgl. *Hengst* 2003; *Honig* 2009), nähern wir uns dem mobilen digitalen Spielen von Kindern aus der Perspektive von Kindern als kompetenten sozialen Akteuren und Akteurinnen. Berücksichtigt wird ebenfalls das Konzept der generationalen Ordnung, das die Gemeinsamkeiten von Kindern aus der Dichotomie „Kinder vs. Erwachsene" löst und ihre differentielle Zeitgenossenschaft, z.B. in der mediatisierten Gesellschaft erkennt (vgl. *Hengst* 2009). Dem Paradigmenwechsel in der Erforschung von Kindern und Kindheit in den 1980er Jahren folgend, werden Kinder somit nicht mehr als Entwicklungswesen, sondern als kompetente Gesellschaftsmitglieder angesehen, die aktiv an ihrer Entwicklung mitwirken und durch ihre alltäglichen Praxen Kultur, generationale Ordnungen etc. mit hervorbringen. Insbesondere vor dem Hintergrund der Individualisierungs- und Pluralisierungsbewegungen der zweiten Moderne erscheint Kindheit damit als eine wandelbare soziale Lebensphase, die es in ihrem jeweiligen historischen und kulturellen Kontext zu erforschen gilt. Forschungsarbeiten, die in diesem Kontext entstanden und für die vorliegende Arbeit heranzuziehen sind, beschäftigen sich vornehmlich mit der Frage der kulturellen Leistung von Kindern. Sie zeigen auf, wie Kinder das Angebot der Konsumindustrie in eigener Weise zu nutzen vermögen (vgl. *Hengst* 2002). Sie machen weiterhin deutlich, dass Kinder ihr Umfeld nicht mehr als einen sich kontinuierlich expandierenden einheitlichen Lebensraum wahrnehmen, der sich allmählich in konzentrischen Kreisen ausdehnt, wie *Baacke* (1989) es in Anlehnung an *Bronfenbrenner* (1981) in den 1980er Jahren beschrieben hat, sondern als eine Relation zwischen verstreuten Kinderorten bzw. „Inseln" (vgl. *Zeiher*/*Zeiher* 1994).

Die These der Verinselung von Kindheit besagt, dass die alltägliche Umwelt den Kindern durch ansteigendes Verkehrsaufkommen, zunehmende Bebauung und Asphaltierung keine geeigneten Spielräume mehr bereithält. Kinder können sich ihr Wohnumfeld demzufolge nicht mehr selbstständig aneignen, sie werden stattdessen zwischen verstreuten Kinderorten transportiert. Im Zuge dessen werden kindliche Aktivitäten weitgehend aus dem öffentlichen Raum gedrängt und in institutionelle – funktionalisierte und spezialisierte – oder private Räume verlegt. Diesen Prozess beschreibt der Begriff der „Verhäuslichung" (vgl. *Zinnecker* 1990). Es liegt auf der Hand, dass das Verschwinden natürlicher Bewegungsräume und die Verlagerung der Aktivitäten von Kindern in Innenräume die Mediennutzung begünstigt. Fraglich ist vor dem Hintergrund der zunehmend abverlangten Mobilität von Kindern und zeitgleich zu beobachtenden Verinselung und Verhäuslichung, inwieweit das digitale Spiel auf mobilen Endgeräten für Kinder (und auch Eltern) an Attraktivität gewinnt. Zu reflektieren ist in diesem Kontext auch das Verhältnis von Abhängigkeit und Autonomie.

In mediensozialisatorischer Hinsicht knüpft unsere Untersuchung an die grundlegende Vorstellung an, dass Kinder als dazu befähigt angesehen werden, sich ihre mediale Umwelt aktiv anzueignen und auch an der (gemeinschaftlichen) Gestaltung der Medien bzw. sozio-technischer Gefüge aktiv zu partizipieren. Dabei gilt, dass Einflüsse der Medien auf die Persönlichkeitsentwicklung und für den Sozialisationsprozess konstitutiv sind, allerdings nicht im Sinne einer direkten, kausalen Wirkungslogik, sondern im Rahmen der wechselseitigen Beziehung zwischen Subjekt und Medium, innerhalb eines komplexen

Bedingungsgefüges und kombiniert mit anderen Faktoren (vgl. *Tillmann/Hugger* 2013). In Anknüpfung an den medienökologischen Ansatz werden die spezifischen Handlungs- und Erfahrungsräume von Kindern in verschiedenen sozial-ökologischen Settings berücksichtigt (vgl. *Baacke* 1989).

Vor diesem Hintergrund müssen auch mobile Spiele, die von Kindern sehr häufig genutzt werden, für die kindliche Mediensozialisation als besonders wichtig angesehen werden. Spielprozesse auf stationären und mobilen Endgeräten können von Kindern sowohl als Ressource für Sozialisation fruchtbar gemacht werden als auch Risiken für sie bereithalten. Zu den Funktionen des Computerspielens für die jungen Heranwachsenden zählen der Zugang zu virtuellen Räumen sowie der Erwerb von Navigationskompetenzen für diese Räume, das Empfinden von Selbstwirksamkeit, das Management von Gefühlen sowie die Unterstützung von Abgrenzungs- und Autonomiebestrebungen (vgl. *Fritz* 2010). Freilich gelten für den Fall des Spielens auf mobilen Endgeräten besondere Bedingungen, die bei der Untersuchung der Computerspielesozialisation von Kindern einzubeziehen sind. Zeichnet sich das Spielen auf stationären Geräten noch durch Raumbezogenheit aus, geht es beim mobilen Spielen um ein in erster Linie personenbezogenes Handeln, das möglicherweise auch den Gestaltungsraum kindlicher Abgrenzungs- und Autonomiebestrebungen verändert.

Computerspiele sind nun nicht nur Ressource für Prozesse kindlicher Mediensozialisation. Sie sind zugleich als ein Basistyp mediatisierter Kommunikation zu verstehen (vgl. *Krotz* 2008). *Friedrich Krotz* unterscheidet drei Basistypen von Kommunikation mit Medien, die alle Modifikationen der Face-to-Face-Kommunikation darstellen: Erstens die mediatisierte interpersonale Kommunikation zwischen zwei Menschen, z.B. über E-Mail oder das Telefon. Zweitens präsentative und rezeptive Kommunikation, unter die die traditionelle Massenkommunikation fällt. Computerspiele sind ein Beispiel für den dritten Basistyp, den Krotz als interaktive Kommunikation bezeichnet. Für sie charakteristisch ist der dialogisch angelegte Kommunikationsprozess zwischen Mensch und Computersystem: „Der Computerspieler reagiert auf auftauchende Mitspieler sowie auf die Umwelt, die ihm der Computer als Spielfeld anbietet, und auf seine Antworten reagiert umgekehrt wiederum der Computer“ (vgl. *Krotz* 2008, S. 35). Die Definition von *Krotz* verhilft unserem Forschungsansatz nicht zuletzt dazu, das Spielen von Kindern auf mobilen Endgeräten in den gesellschaftlichen Mediatisierungsprozess der letzten Jahre einzuordnen. Dieser hat die Kontext-Situationen des medialen Alltags von Heranwachsenden einschneidend verändert. Mediatisierung als Metaprozess sozialen Wandels, innerhalb dessen sich „immer komplexere mediale Kommunikationsformen (entwickeln), und Kommunikation (...) immer häufiger, länger, in immer mehr Lebensbereichen und bezogen auf immer mehr Themen in Bezug auf Medien“ (*Krotz*, 2007, S. 38) stattfindet, zeigt sich heute nicht nur in der Zunahme, Digitalisierung und Ausdifferenzierung der Medien. Der gegenwärtig zu beobachtende Mediatisierungsprozess eröffnet neue sozio-technische Möglichkeitsräume und impliziert einen Bedeutungsanstieg der digitalen Medien im kommunikativen Alltag mit anderen. Unter diesen Voraussetzungen ist zu klären, welchen Anteil mobile Computerspiele in der Alltagswelt von Kindern und schließlich auch in der mediatisierten Kindheit einnehmen.

3 Darstellung des Forschungsstandes

Daten zum mobilen digitalen Spielverhalten von Kindern liegen bisher nur vereinzelt vor. Für den Gegenstand dieser Untersuchung haben diese Daten – so wird in einer Gesamtschau deutlich – eine nur begrenzte Aussagekraft, da sie sich vorwiegend auf Lernpotentiale beziehen (vgl. *Facer* u.a. 2008; *Klopfer* 2008; *Spikol/Milrad* 2008; *Kumar* u.a. 2010; *Hug* 2010; *Pachler/Bachmair/Cook* 2010).

Studien aus dem Bereich der Computerspiele sind angesichts des dynamischen Feldes oft veraltet und beziehen den zentralen Stellenwert der neue Generation mobiler Spielesysteme im Computerspielverhalten von Kindern nicht ein (vgl. *Beentjes* u.a. 2001; *Kafai* 1996; *Fromme/Meder/Vollmer* 2000). Sie sind außerdem oftmals der marketingorientierten Forschung zuzurechnen und damit insbesondere auf werberelevante Fragestellungen zugeschnitten. Dazu gehören etwa verschiedene empirische Studien im Auftrag des Computerspieleunternehmens Electronic Arts (EA) (vgl. *Kabel* 2006). Darüber hinaus sind sie meist zu unspezifisch im Hinblick auf die Altersgruppe der Kinder, indem nur oder schwerpunktmäßig die jungen Jugendlichen ab 14 Jahren berücksichtigt werden. So wurde z.B. in einer recht aktuellen Studie des JFF zur Nutzung mobiler Spiele angestrebt, 11- bis 21-jährige Besucher/-innen der Leipziger Games Convention zu befragen; aufgrund methodischer Mängel konnten jedoch fast ausschließlich Jugendliche (etwa vier Fünftel) erfasst werden, in der Alterspanne zwischen 14 und 21 Jahren (vgl. *JFF* 2008; *Mizuko* u.a. 2009). Hinzu kommen Studien, in denen vor allem das allgemeine Mediennutzungsverhalten von Kindern im Vordergrund steht (vgl. für den europäischen Kontext *Beentjes* 2001). Die Computerspielnutzung, insbesondere diejenige, die sich auf mobile Spieleplattformen bezieht, ist dabei lediglich ein kleiner Teilaspekt der Untersuchung, wie etwa auch die KIM-Studien des Medienpädagogischen Forschungsverbundes zeigen (vgl. z.B. *MPFS* 2011).

Wenngleich kaum Studien zu finden sind, die mobiles Spielen von Kindern zum Gegenstand haben, zeigen diverse Marktforschungsunternehmen, dass der Markt insbesondere für mobile Geräte stetig wächst (vgl. *Flurry Analytics*; *Newzoo*) – und liefern damit weitere Argumente dafür, dass wir uns mit dem mobilen Spielen von Kindern auseinandersetzen müssen.

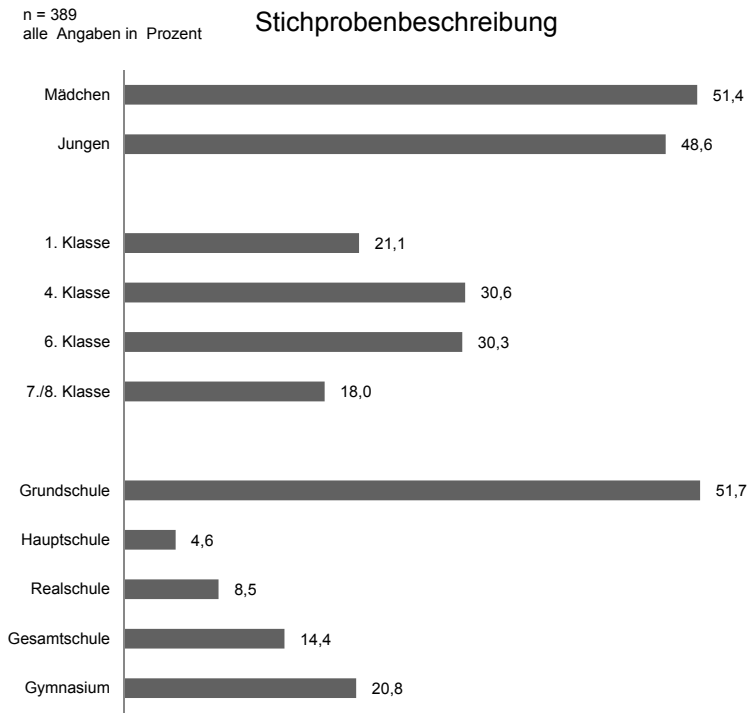
4 Darstellung der Methode

Die Untersuchung ist triangulativ angelegt, d.h. es werden verschiedene Methodologien kombiniert, mit dem Ziel der Erweiterung der Erkenntnismöglichkeiten. Neben einer Markt- und Genreanalyse wurden quantitative und qualitative Daten über die Nutzung von digitalen Endgeräten und ihre Funktion und Bewertung sowie die Umsetzung in das Alltagshandeln der Kinder erhoben als auch eine Teilgruppe von Eltern hinsichtlich der Bewertung der kindlichen Computerspielnutzung auf mobilen Konsolen befragt.

Um einen ersten Überblick über mobile Spiele zu bekommen, wurde zu Beginn der Studie eine Markt- und Genreanalyse durchgeführt. Die Marktanalyse umfasst sowohl den Hardwaremarkt (Spielgeräte) als auch den Softwaremarkt (Spiele) und orientierte sich an den Websites der Hersteller (Apple, Nintendo, Sony) und einschlägigen Online-Spielmagazinen (z.B. spielbar.de, 4Players.de) sowie Spielportalen (z.B. gamespot.com). Mithilfe eines Analyserasters wurden in Abhängigkeit zu den technischen Funktionen der ein-

zelnen Spielgeräte insbesondere die Möglichkeiten des interaktiven und vernetzten Spielens ausgelotet. Die Genreanalyse greift auf aus der Sozialwissenschaft bekannte Genres zurück (vgl. *Vollmer* 2000; *Fileccia/Fromme/Wiemken* 2010; *Kaminski/Witting* 2007). Berücksichtigt wurden zum damaligen Zeitpunkt die beliebtesten Spiele, die anhand von Hitlisten ermittelt wurden.

Tab. 1: Verteilung von Geschlecht, Klassenstufen und Schultypen in der Stichprobe



Im Anschluss an die Markt- und Genreanalyse erfolgte die Durchführung der quantitativen und qualitativen Erhebung. Anhand theoretischer Grundlagen und Hypothesen wurde ein Fragebogen sowohl für Kinder als auch ihre Eltern konzipiert. Im Oktober und November 2011 wurden an 12 Terminen 421 Schüler/-innen an 9 verschiedenen Schulen in Köln in durchschnittlich 30 minütigen Interviews quantitativ befragt. Die Stichprobe setzt sich zusammen aus Kindern der ersten und vierten Klasse in Grundschulen, der sechsten und achten und einer siebten Klasse auf weiterführenden Schulen. Ziel war es, die Altersspanne der Kinder zwischen 6 zwischen 13 Jahren sowie den Übergang von der Grundschule auf einer weiterführenden Schule abzubilden. Die bereinigte Nettostichprobe der Kinder umfasste nach der Datenüberprüfung und -bereinigung n=389 Kinder. Es liegt eine annähernd gleichgeschlechtliche Verteilung vor. Über 50 Prozent der Befragten gehen auf die Grundschule, 48,3 Prozent auf die weiterführende Schule (s. Tabelle 1).

5 Markt- und Genreanalyse: Geräte, Funktionalitäten, Genres

Mobiles Spielen findet auf unterschiedlichen Spieleplattformen statt. Neben bereits etablierten mobilen Konsolen (Handhelds) wie dem Nintendo DS (Nintendo) und der Play Station Portable (Sony), spielen Kinder heute auf Smartphones, Handys, Portable Media-Playern (z.B. iPod) und inzwischen auch vereinzelt auf Tablets.

Der größte Unterschied zwischen älteren Handhelds und neueren Konsolen besteht in der Funktionsvielfalt. Neben zahlreichen neuen interaktiven Bedienelementen (z.B. Touchscreen, Touchpen, Spracheingabe, Bewegungssensorik) bieten die heutigen Geräte über Bluetooth/Wi-Fi und Internetfähigkeit erweiterte Optionen für das gemeinsame Spielen und auch neue Kommunikationsmöglichkeiten.

Eines der marktführenden Handhelds, der Nintendo DS, verfügt aktuell z.B. über zwei Bildschirme. Der obere Bildschirm bildet den Spielverlauf ab, während der untere per Berührung bedient wird (Touchscreen). Die Steuerung des Spiels wird durch einen Touchpen vereinfacht. Über ihn können Spielfiguren exakt bewegt, Felder angetippt und Gegenstände verschoben werden. Einige Spielen lassen sich auch über ein integriertes Mikrofon per Spracheingabe steuern. Sowohl mit dem DS als auch mit der PSP kann der/ die Spieler/-in gemeinsam mit anderen spielen – im Team und/oder gegeneinander. Mithilfe von Bluetooth/Wi-Fi verbinden sich die Spieler/-innen mit ihren Konsolen kabellos, spielen an einem Ort, in benachbarten Räumen oder über das Internet weltweit miteinander.

Die Konvergenz der Geräte macht es möglich, dass die Spieler/-innen neben dem Spiel auch im Internet surfen (DSi/DSi XL, 3DS/3DS XL, PSP Geräte), mit Freund/-innen chatten, Audiodateien abspielen und über die integrierte Kamera Bilder aufnehmen (DSi/DSiXL, 3DS/3DSXL, PS Vita) können. Die neueste Konsole – die PS Vita – kombiniert zudem einen Touchscreen mit einem Touchpad und lässt sich mit Hilfe eines Bewegungssensors z.B. über Neige- und Kippbewegungen steuern.

Neben den genannten Konsolen etablieren sich weitere mobile Endgeräte als interaktive Spieleplattformen. Hierzu gehören insbesondere Smartphones, Portable Media Player und Tablets. Sie werden betrieben entweder durch das Betriebssystem Android (Googles Betriebssystem für Smartphones und Tablets, z.B. von HTC, Samsung, etc.) oder iOS (Apples Betriebssystem für iPhone, iPod und iPad). Gespielt wird an den Geräten über hochsensible Touchscreens; mit Fingern ausgeführte Bewegungen werden über die Berührung des Displays in spielerische Aktionen übersetzt. Ein integrierter Bewegungssensor erlaubt die Steuerung des Spiels bzw. i.d.R. der Spielfigur durch intuitives Kippen und Neigen des Gerätes. Dabei kann sowohl im Hoch- als auch im Querformat gespielt werden, das Bild wird automatisch angeglichen.

Für alle Spieleplattformen gilt, dass der Zugang zu den Spielen vereinfacht wurde. So können Spiele heute bequem über W-LAN von Zuhause aus oder an öffentlichen Hot Spots aus dem Internet heruntergeladen werden. Mit der Vita PS können Spieler/-innen über 3G auch unabhängig von W-LAN ins Internet gehen.

Die Genreanalyse des mobilen Spielemarkts, die im Rahmen der Untersuchung angefertigt wurde, zeigt, dass sich mobile Spiele weiterhin den bereits sozialwissenschaftlich etablierten Genres zuordnen lassen: Action, Adventure, Denk- und Geschicklichkeitsspiele, Jump'n'Run, Lernspiele (Edutainment), Rollenspiele, Sport- und Rennspiele, Simulation, Strategie. Ergänzt werden muss diese Einteilung um die Genres „Party" und „Musikspiel". Die Relevanz der zwei Genres, die im Rahmen der Spielmarktanalyse – wenn-

gleich auch nur vereinzelt – aufgefallen sind, zeigt sich insbesondere im Hinblick auf geschlechtsspezifische Spielweisen (s.u.).

Die im Rahmen der Untersuchung durchgeführte Spielemarktanalyse macht deutlich, dass von den untersuchten Spielen die beliebtesten Spiele für Smartphones (Android) und Apple-Produkte (iPhone, iPod touch, iPad) dem Genre „Denk- und Geschicklichkeitsspiel“ zugeordnet werden können. Solche Spiele eignen sich aufgrund der oftmals geringen Komplexität der Spielstrukturen besonders gut für das Spielen zwischendurch. Im Unterschied hierzu werden mit dem Nintendo DS und der PSP gerne Spiele gespielt, die sowohl hinsichtlich der Spielzeit als auch Spielaneignung eine intensivere Zuwendung erfordern. Spiele, die bevorzugt mit dem Nintendo DS gespielt werden, lassen sich nicht einem einzigen Genre zuordnen, sondern stellen eine Kombination aus Action-, Adventure- und Rollenspielen dar. Ähnlich verhält es sich bei der PSP: Favorisiert werden reine Actionspiele, gefolgt von Spielen, die Merkmale von Action- und Adventurespielen beinhalten.

6 Ergebnisse der quantitativen Befragung

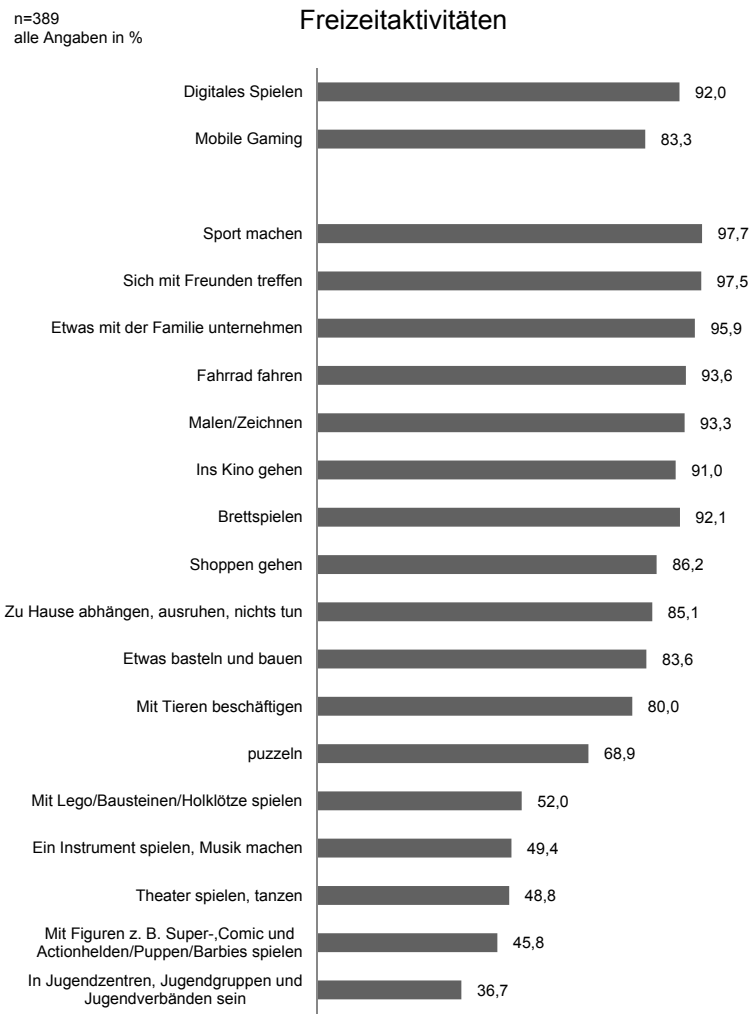
Die im Folgenden vorgestellten ersten Ergebnisse unseres quantitativen Untersuchungsteils beziehen sich auf den Stellenwert des Spielens auf digitalen mobilen Endgeräten in der Freizeit von Kindern und im Medienensemble von Kindern, auf allgemeine und geschlechts- sowie altersspezifische Nutzungsweisen und die Bedeutung des Faktors Mobilität bei Kindern von 6 bis 13 Jahren. In die Untersuchung einbezogen wurden alle digitalen Geräte, die Spieloptionen bieten. Die Geräte unterscheiden sich hinsichtlich ihrer multimedialen Konvergenz, da der Fokus jedoch auf dem Spiel liegt, bezeichnen wir sie im Folgenden als Spielgeräte.

6.1 Die Bedeutung von mobilem Spielen in der Freizeitgestaltung von Kindern

Um genauer zu beschreiben, wie 6- bis 13-jährige Kinder ihre Freizeit verbringen, haben wir nach der Häufigkeit des digitalen Spielens (mobil und stationär) als auch der von anderen nicht-medialen Freizeitbeschäftigungen gefragt (s. Tabelle 2). Die Antworten wurden über die Kategorien „sehr oft“, „oft“, „manchmal“, „selten“ oder „nie“ eingestuft. Nimmt man die Tätigkeiten in der Freizeit, die mindestens „selten“ ausgeübt werden, zeigt sich folgendes Bild: Digitales Spielen (mobil wie stationär) ist ein zentraler Bestandteil heutiger Kinderkultur. Allerdings werden andere Freizeitbeschäftigungen wie Sport und soziale Kontakte dadurch nicht eingeschränkt, im Gegenteil: Für die Kinder sind nicht-mediale Freizeitbeschäftigungen, Sport und soziale Kontakte weiterhin bedeutsamer. Sie sind Spitzenreiter unter allen Aktivitäten in der Freizeit von Kindern: 97,7 Prozent der Kinder treiben Sport, 97,5 Prozent treffen Freunde und 95,9 Prozent unternehmen etwas mit der Familie. Im Vergleich dazu spielen etwa vier Fünftel aller befragten Kinder von 6 bis 13 Jahren in ihrer Freizeit mit mobilen Endgeräten (83,3 Prozent). Nimmt man die stationären digitalen Spielgeräte hinzu, zeigt sich, dass fast alle Kinder (92 Prozent) mit Computer, Spielkonsole, Handy, Smartphone, Multimediaplayer oder Tablet spielen. Ähnlich stark vertreten wie das digitale Spielen insgesamt (stationär/mo-

bil) sind unter den Kindern die Freizeitbeschäftigungen Fahrrad fahren (93,6 Prozent), malen und zeichnen (93,3 Prozent) und mit Brettspielen spielen (92,1 Prozent).

Tab. 2: Freizeitaktivitäten von Kindern von 6 bis 13 Jahren im Vergleich



Etwa vier Fünftel aller befragten 6- bis 13-jährigen Kinder – also ähnlich viele, wie in ihrer Freizeit mit mobilen Endgeräten spielen – gehen in ihrer Freizeit Shoppen (86,2 Prozent), hängen zu Hause ab, ruhen sich zu Hause aus und tun dort nichts (85,1 Prozent), basteln und bauen etwas (83,6 Prozent) oder beschäftigen sich mit Tieren (80 Prozent). Mobiles Spielen (sowie digitales Spielen insgesamt) ist so integraler Bestandteil eines vielfältigen und facettenreichen Bildes von Aktivitäten, die heute selbstverständlich für die Freizeit und den Alltag von Kindern von 6 bis 13 Jahren sind. Die Mobilspieler/-innen

unter den Kindern zeigen im Vergleich zu den Nicht-Mobilspieler/-innen keine Einschränkungen anderer Freizeitbeschäftigungen.

6.2 Mobiles Spielen im Medienensemble von Kindern

Die Bedeutung des digitalen Spielens spiegelt sich in der hohen Verbreitung von digitalen Spielgeräten wider. Alle befragten Kinder haben zu mindestens einem Spielgerät Zugang. Das bedeutet, dass mindestens eines der Geräte Computer, stationäre und mobile Spielkonsole, Handy, Smartphone, Multimediaplayer und Tablet im Haushalt der Kinder – entweder bei einem anderen Familienmitglied oder bei den Kindern selbst – vorhanden ist. Diese Vollversorgung gilt sowohl für die mobilen als auch stationären Geräte. Computer (96,9 Prozent) und Handy (88,4 Prozent) sind am weitesten verbreitet. An dritter Stelle steht mit 75,6 Prozent der Zugang zu mobilen Spielkonsolen, danach sind Multimediaplayer mit 72 Prozent und die stationäre Spielkonsole mit 70,4 Prozent am häufigsten zu finden. Rund die Hälfte, nämlich 52,7 Prozent der Kinder, haben Zugang zu einem Smartphone. Dagegen befindet sich bisher bei nur 13,9 Prozent der Befragten ein Tablet im Haushalt.

Im Besitz der Kinder selbst sind neben stationären auch mobile Geräte zu finden. Mehr als vier Fünftel der Kinder (84,1 Prozent) nennen mindestens eines der mobilen Spielgeräte ihr Eigen, im Vergleich zu fast allen Kindern (93,8 Prozent), die mindestens ein stationäres Spielgerät besitzen. 39 Prozent der 6- bis 13-Jährigen haben sogar drei oder mehr der mobilen Spielgeräte mobile Spielkonsole, Handy, Smartphone, Multimediaplayer und Tablet.

Die mobile Spielkonsole ist das am weitesten verbreitete digitale Gerät unter Kindern. 67,9 Prozent, also mehr als zwei Drittel der 6- bis 13-Jährigen, besitzen eine mobile Spielkonsole. Über die Hälfte der Schüler/-innen von 6 bis 13 Jahren besitzt ein Handy (55,3 Prozent) und einen Multimediaplayer (51,7 Prozent). Diese Geräte sind unter Kindern weiter verbreitet als stationäre Spielgeräte wie Computer oder stationäre Spielkonsole, sie sind sogar häufiger im Kinderzimmer zu finden als Klassiker wie Fernseher und digitale Foto- oder Videokamera. Digitale Geräte, die auch für andere Tätigkeiten (z.B. für die Arbeit) gebraucht werden, sind öfter im Besitz anderer Familienmitglieder, etwa den Eltern. Die mobilen und stationären Spielkonsolen gehören sehr oft den Kindern selbst.

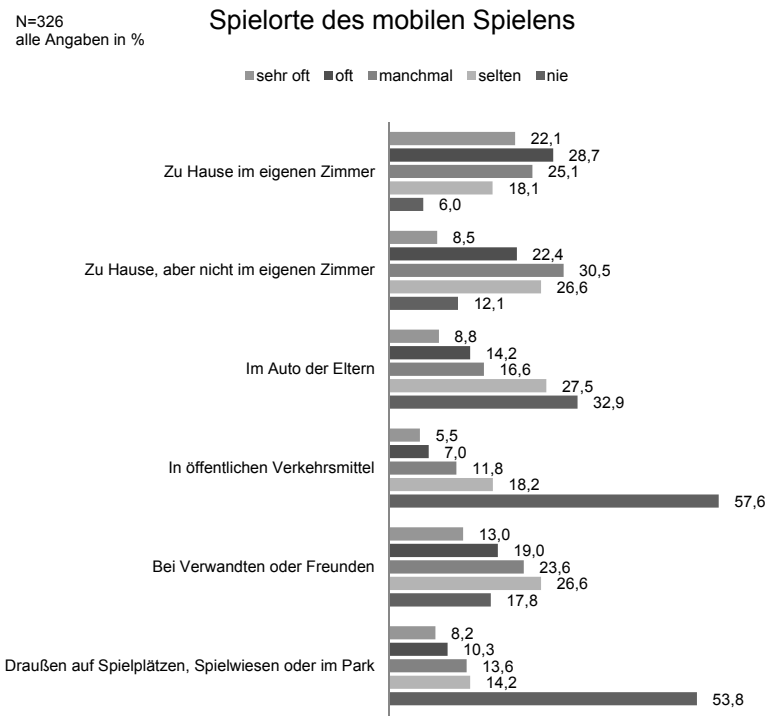
Zusammenfassend: Digitale Spielgeräte (mobil/stationär) sind ein fester und wichtiger Bestandteil im Medienensemble der 6- bis 13-Jährigen. Nicht nur zu stationären (Computer, stationäre Spielkonsole), sondern auch mobilen Spielgeräten (mobile Spielkonsole, Handy, Smartphone, Multimediaplayer und Tablet) haben fast alle Kinder von 6 bis 13 Jahren Zugang. Im Hinblick auf die digitalen Spielgeräte herrscht unter den befragten Kindern von 6 bis 13 Jahren Vollversorgung. In den Kinderzimmern, also im Besitz der Kinder selbst, sind vor allem mobile Spielgeräte zu finden. Die mobile Spielkonsole ist dabei das am weitesten verbreitete digitale Gerät unter den befragten Kindern.

6.3 Wie mobil ist mobiles Spielen? Die Mobilität des mobilen Spielens

Ein Blick auf die Daten zu den Motiven als auch Spielorten des mobilen Spielens zeigt, dass die physisch-technische Mobilität mobiler Endgeräte für Kinder zwischen 6 und 13 Jahren eine wichtige Rolle spielt. Etwa 96 Prozent spielen insgesamt an unterschiedlichen

Orten unterwegs mobil, d.h. nicht zu Hause (s. Tabelle 3): Über vier Fünftel spielen mobil bei Verwandten oder Freunden (82,2 Prozent), knapp zwei Drittel im Auto der Eltern (67,1 Prozent). Deutlich geringer, aber immer noch relativ hoch ist der Anteil an Kindern, die die mobilen Endgeräte im öffentlichen Raum nutzt: Etwa jedes zweite Kind spielt mobil auf „Spielplätzen, Spielwiesen oder im Park" (46,3 Prozent). Knapp zwei Fünftel spielt mobil in öffentlichen Verkehrsmitteln (42,5 Prozent). Ein ähnlich großer Anteil nutzt die mobilen Spielgeräte zu Hause (97,9 Prozent): Auch hier ist die physisch-technische Mobilität mobiler Endgeräte für Kinder relevant. Fast alle befragten Kinder, die mobile Spielgeräte nutzen, tun dies nicht nur im eigenen Kinderzimmer (94 Prozent), nahezu ebenso viele spielen mobil in einem anderen Zimmer zu Hause (88 Prozent). Deutlich wird weiterhin, dass 88,7 Prozent derjenigen Kinder, die in ihrem eigenen Zimmer mit mobilen Endgeräte spielen, auch in anderen Zimmern zu Hause mobil spielen. Kinder sind mit ihren mobilen Spielgeräten auch zu Hause unterwegs.

Tab. 3: Spielorte für mobiles Spielen in Bezug auf die Spielhäufigkeit



Digitales Spielen mit mobilen Endgeräten ist prinzipiell überall möglich. Fragt man die Kinder, aus welchen Gründen sie gerne mobil spielen, wird deutlich, dass die Eigenschaft der Mobilität bei vielen Kindern zwar nicht das Top-Motiv ist, aber dennoch relativ hoch eingeschätzt wird: Etwa jedes zweite befragte Kind (51,5 Prozent) stimmt zu bzw. stimmt voll und ganz zu, dass es mit mobilen Geräten spielt, weil es damit überall spielen kann. Etwas weniger Kinder (46 Prozent) stimmen zu bzw. stimmen voll und ganz zu, dass sie

sich wegen des gemeinsamen Spielens mit Geschwistern und Freunden den mobilen Geräten zuwenden. Wichtiger als die Eigenschaft der Mobilität sind den Kindern beim mobilen Spielen jedoch die Motive „Weil es Spaß macht“ (89 Prozent), „Weil mich der Inhalt des Spiels interessiert (67,2 Prozent), „Weil ich ein neues Spiel ausprobieren will (57, 9 Prozent) und „Weil mir langweilig ist“ (56,1 Prozent).

Zusammenfassend: Für Kinder hat physisch-technische Mobilität beim mobilen Spielen eine wichtige Bedeutung. Es zeigt sich, dass das Spektrum der Orte für mobiles Spielen groß ist. Auch zu Hause wird der Spielort gewechselt.

6.4 Die Nutzung von mobilen Spielen bei Kindern von 6 bis 13 Jahren

Mobiles Spielen nimmt eine wichtige Rolle im Alltag der befragten 6- bis 13-Jährigen ein. Dies zeigen die Daten zu Spielhäufigkeit und Einschätzung der Wichtigkeit. Um ein genaueres Bild der Nutzung von mobilen Spielen durch Kinder zu erhalten, haben wir zunächst die Häufigkeit medialer Aktivitäten erfragt: 92 Prozent der befragten Kinder spielen mit Computer, Spielkonsole, Handy, Smartphone, Multimediaplayer oder Tablet. 46,3 Prozent, also fast die Hälfte der 6- bis 13-jährigen Kinder, spielen auf einer fünfstufigen Skala von „nie“ bis „sehr oft“ sogar „oft“ oder „sehr oft“. Damit rangiert digitales Spielen hinter Fernsehen (97,9 Prozent sehen fern) und Musik hören (96,4 Prozent hören Musik) auf dem dritten Platz der häufigsten Beschäftigungen mit Medien und ist unter den Kindern beliebter als Bücher lesen (90,2 Prozent), im Internet surfen (87,1 Prozent), Kinder- und Jugendzeitschriften lesen (77,1 Prozent), mit dem Handy telefonieren (75,3 Prozent) und Radio hören (70,2 Prozent).

Wie häufig spielen 6- bis 13-jährige Kinder auf mobilen und stationären Geräten? Mobile Endgeräte wie Handy, Smartphone, Multimediaplayer, Tablet und mobile Spielkonsolen konkurrieren als Spielgeräte mit stationären Geräten (Computer – offline und online – und stationärer Spielkonsole). Mehr als vier Fünftel der Befragten (83,3 Prozent) spielen auf mobilen Endgeräten. Nur etwas mehr Kinder spielen auf stationären Geräten (89,9 Prozent).

Das beliebteste digitale Spielgerät ist zwar immer noch der Computer, auf dem spielen mehr als vier Fünftel der befragten Kinder (84,1 Prozent), und die stationäre Spielkonsole, auf der spielen etwa drei Viertel der Befragten (73,9 Prozent). Dicht darauf folgt jedoch die mobile Spielkonsole, auf der 72,7 Prozent der Kinder von 6 bis 13 Jahren spielen. Ein Viertel (23,9 Prozent) tut dies sogar „oft“ oder „sehr oft“. Etwa zwei Drittel der Kinder (61,9 Prozent) spielen mit dem Handy. Jedes zweite Kind (50,1 Prozent) spielt mit Multimediaplayern wie dem Ipod touch und 37,3 Prozent mit dem Smartphone. Einzig Tablets sind hier abgeschlagen, auch aufgrund des noch geringen Verbreitungsgrades. Bisher spielen nur 11,3 Prozent der befragten Kinder damit.

Die Bedeutung des digitalen Spielens zeigt sich auch bei der Frage nach der Wichtigkeit der einzelnen Geräte für das Spielen (im Mittelwertvergleich): Der Computer (offline: 3,56 und online: 3,41) und das Handy (3,34) sind für Kinder von 6 bis 13 Jahren die wichtigsten digitalen Spielgeräte, danach folgen mit wenig Abstand mobile (3,13) und stationäre Spielkonsolen (3,12) sowie Multimediaplayer (2,78) und Smartphone (2,73). Das Tablet (2,17) ist in der Wichtigkeit wiederum etwas abgeschlagen.

Zusammenfassend zeigt sich, dass mobiles Spielen ein fester Bestandteil im Alltag von Kindern ist, es steht auf Platz 3 bei den beliebtesten medialen Aktivitäten, nach dem

Fernsehen und Musikhören. Nahezu alle Kinder bzw. vier Fünftel spielen auf mobilen Endgeräten, bevorzugt auf mobilen Konsolen, dann aber auch dem Handy, dem Multimediaplayer und dem Smartphone.

6.5 Altersspezifische Nutzung von mobilen Spielen

Mit dem Alter der Kinder steigen Besitz und Nutzung von digitalen Spielen. Ab einem Alter von 8 Jahren spielen fast alle befragten Kinder (96 Prozent) mit Computer, Spielkonsole, Handy, Smartphone, Multimediaplayer oder Tablet. Bei den 6- bis 7-Jährigen spielen noch etwas weniger, nämlich zwei Drittel (76,5 Prozent), mit digitalen Endgeräten. Ältere Kinder ab 10 Jahren spielen häufiger als die Jüngeren. Unter den 10- bis 13-Jährigen spielen zwei Drittel „oft“ oder „sehr oft“ (66,3 Prozent), bei den unter 9-Jährigen ist es etwa ein Drittel (33,4 Prozent).

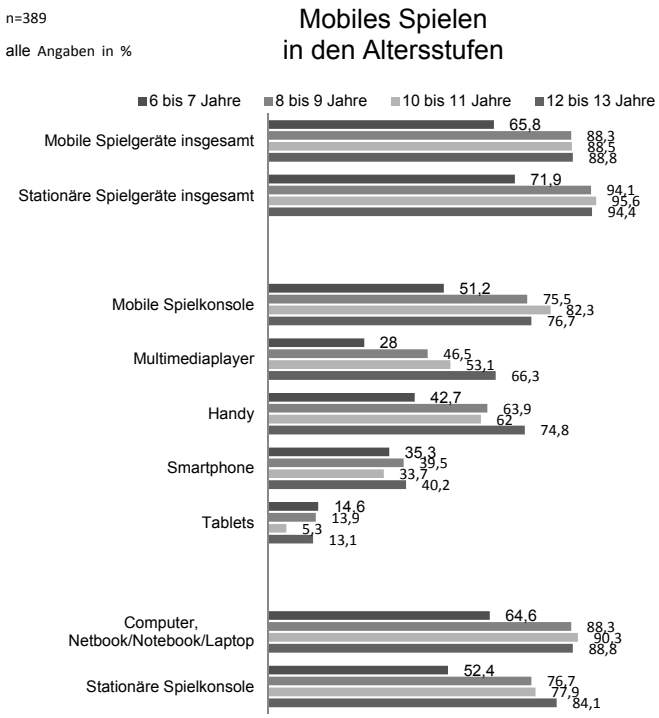
Unter den Spieler/-innen auf mobilen Endgeräten sind alle Altersstufen entsprechend der Verteilung in der gesamten Stichprobe vertreten. Bezüglich der unterschiedlichen Geräte Handy, Smartphone, Multimediaplayer, Tablet und mobile Spielkonsole unterscheiden sich die Altersgruppen (s. Tabelle 4). Die Anzahl derer, die mit einem Multimediaplayer oder Handy spielen, nimmt linear zu, je älter die befragten Kinder sind. Tablets werden in allen Altersgruppen von sehr wenigen Befragten genutzt, so dass hier keine aussagekräftige Auswertung möglich ist. Anders ist es bei Smartphones und mobilen Spielkonsolen: Auf diesen wird in allen Altersgruppen von einer ähnlich großen Anzahl an Kindern gespielt. Auf Smartphones spielt jeweils mindestens ein Drittel der befragten Kinder und auf mobilen Spielkonsolen sogar jeweils mehr als zwei Drittel, außer bei den Jüngsten von 6 bis 7 Jahren. Von diesen spielt rund die Hälfte mit einer mobilen Konsole. In allen Altersgruppen ist die mobile Spielkonsole das am häufigsten genutzte mobile Gerät für digitale Spiele. Während die Konsole unter den Jüngeren von 6 bis 10 unumstritten ist, machen unter den älteren Kindern in der Altersgruppe der 12- bis 13-Jährigen Multimediaplayer und Handy dieser Konkurrenz.

Diese Ergebnisse werden auch hinsichtlich der Verbreitung der Geräte bestärkt. Zugang zu Spielgeräten haben Kinder jeder Alterskategorie. Ganz anders sieht es jedoch bei dem Besitz der befragten Kinder aus. Unter den 6- bis 7-Jährigen besitzt die Hälfte mindestens ein mobiles Endgerät für digitale Spiele. Je älter die Befragten, desto wahrscheinlich ist, dass sie ein eigenes mobiles Gerät besitzen. Etwa vier Fünftel (82,6 Prozent) der 8- bis 9-Jährigen besitzen bereits mindestens ein mobiles digitales Spielgerät, unter den 10- bis 11-Jährigen sind es 95,6 Prozent und unter den 12- bis 13-Jährigen sind es sogar 99,1 Prozent. Auch die Anzahl der mobilen Geräte steigt mit dem Alter der Kinder.

Betrachtet man nun die einzelnen Spielgeräte Handy, Smartphone, Multimediaplayer, Tablet und mobile Spielkonsole zeigen sich einige Unterschiede. Der Besitz von Multimediaplayer, Handys und Smartphones steigt genauso wie der Besitz und die Anzahl der Geräte insgesamt mit dem Alter linear an. Im Unterschied hierzu steigt der Besitz von mobilen Spielkonsolen nicht linear mit dem Alter an. 37,8 Prozent der 6- bis 7-Jährigen nennen eine mobile Spielkonsole ihr Eigen, womit es das mobile Spielgerät ist, das unter den jüngsten Befragten mit Abstand am weitesten verbreitet ist. Von den 8 bis 9-Jährigen zählen dann bereits 68,6 Prozent der Befragten und von den 10- bis 11-Jährigen 78,8 Prozent zu den Besitzer/-innen einer eigenen mobile Spielkonsole. In dieser Alterskategorie kommt es zur Stagnation, d.h. unter den 12- bis 13-Jährigen haben 78,5 Prozent ein sol-

ches Gerät. Die mobile Spielkonsole ist damit typisch für die Kinder im Grundschulalter. Tablets sind in allen Altersstufen sehr gering im Besitz der Kinder selbst, so dass sich hier keine Tendenzen erkennen lassen.

Tab. 4: Mobiles Spielen in verschiedenen Altersstufen



Zusammenfassend ist festzuhalten: Ab 6 bis 7 Jahren spielen bereits zwei Drittel der Kinder digital. Je älter die Kinder werden, desto verbreiteter ist Spielen und auch der Besitz von entsprechenden Geräten. Mobile Spieler/-innen gibt es in jedem Alter, die mobile Spielekonsole und ihre Nutzung scheint jedoch vor allem ein Phänomen von Kindern im Grundschulalter zu sein. Unter den älteren Kindern steigen Multimediaplayer, Handy und Smartphone als Spielgeräte in der Gunst und stellen damit eine beliebte Alternative zur klassischen Spielkonsole dar. Mit dem Smartphone wird in allen Altersgruppen ähnlich oft gespielt, allerdings sind vor allem die älteren Befragten im Besitz eines eigenen Smartphones. Wenn hier die Entwicklung vom Handy zum Smartphone weiter greift und damit jüngere Kinder häufiger ein eigenes Smartphones besitzen, könnte es hier also zu einer Wandlung kommen. Die Daten zeigen, dass diejenigen, die ein eigenes Smartphone besitzen, durchschnittlich öfter damit spielen. Also würde das Smartphone – auch in der Gruppe der jüngeren Kinder – der Spielkonsole starke Konkurrenz machen.

6.6 Geschlechtsspezifische Nutzung von mobilen Spielen

Digitales Spielen ist sowohl unter Jungen als auch Mädchen ein wichtiger Bestandteil der Mediennutzung, 94,7 Prozent der Jungen und 89,5 Prozent der Mädchen spielen mit Computer, Spielkonsole, Handy, Smartphone, Multimediaplayer oder Tablet. Allerdings sind mehr Jungen häufige Spieler: Hier spielen etwa zwei Drittel (61,9 Prozent) „oft“ oder „sehr oft“. Mädchen sind eher gelegentliche und seltene Spielerinnen. Unter ihnen spielen nur ein Drittel (31,5 Prozent) „oft“ oder „sehr oft“ digitale Spiele.

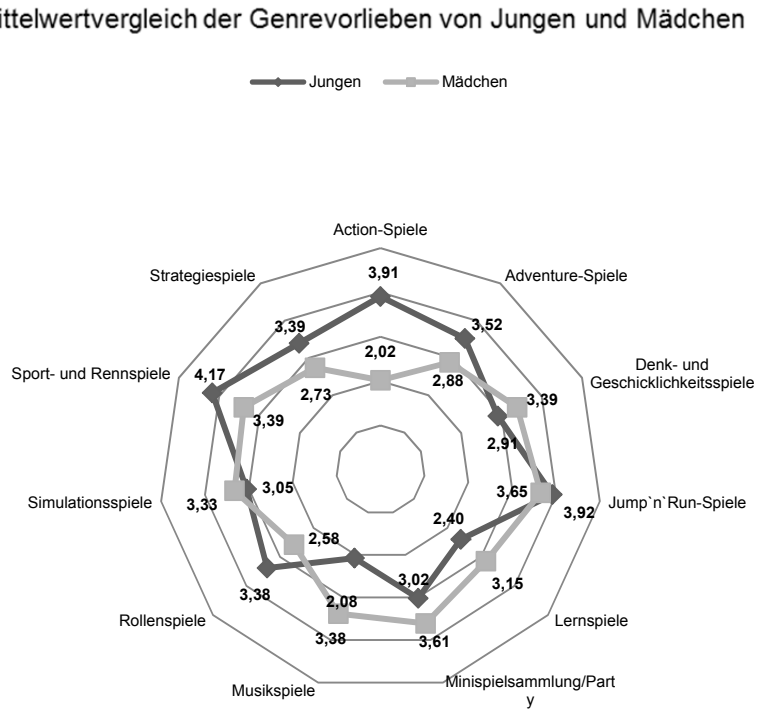
In Bezug auf das mobile Spielen sind nur wenige Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen zu finden. Unter den Spieler/-innen auf mobilen Endgeräten sind Jungen und Mädchen gleich stark verteilt. Bezüglich der unterschiedlichen Geräte zeigen sich allerdings einzelne Unterschiede. Mit dem Multimediaplayer spielen mehr als die Hälfte der Jungen (56,6 Prozent) im Vergleich zu 44 Prozent der Mädchen. Auch hinsichtlich Handy, Smartphone und Tablet haben Jungen einen Vorsprung gegenüber den Mädchen, der jedoch mit höchstens sechs Prozentpunkten relativ klein ausfällt. Das einzige digitale Spielgerät, mit dem Mädchen genauso oft spielen wie Jungen, ist die mobile Spielkonsole: Jeweils etwa drei Viertel der Mädchen (72 Prozent) und Jungen (73,5 Prozent) spielen damit.

Sowohl Mädchen als auch Jungen haben alle (rund 99 Prozent) Zugang zu mindestens einem der mobilen Spielgeräte Handy, Smartphone, Multimediaplayer, Tablet oder mobile Spielkonsole. Blickt man in die Kinderzimmer der 6- bis 13-Jährigen finden sich in Mädchen- und Jungenzimmern ähnlich viele Spielgeräte. Jeweils mehr als vier Fünftel der Mädchen (85 Prozent) und Jungen (83,1 Prozent) besitzen mindestens ein mobiles Endgerät für digitales Spielen. Jeweils rund 39 Prozent nennen sogar drei oder mehr Geräte ihr Eigen. Im Gegensatz zu stationären Geräten, allen voran die stationäre Spielkonsole (diese besitzen 59,8 Prozent der Jungen und nur 36 Prozent der Mädchen), sind mobile Geräte bei den befragten Jungen und Mädchen nahezu gleich stark vertreten. Mobile Spielekonsolen, Multimediaplayer sowie Tablets, zeigen keine geschlechtsspezifischen Unterschiede. Im Bereich der Mobiltelefone sind Handys (bei 58 Prozent der Mädchen und 52,4 Prozent der Jungen) stärker bei Mädchen zu finden, dafür besitzen Jungen häufiger Smartphones (20,6 Prozent der Jungen im Gegensatz zu 17 Prozent der Mädchen). Insgesamt sind Mobiltelefone jedoch ähnlich weit verbreitet.

Sowohl bei Besitz als auch Spielhäufigkeit von und mit mobilen Endgeräten sind sich Mädchen und Jungen ähnlich. Klare geschlechtsspezifische Unterschiede zeigen sich dann bei inhaltlichen Interessen. Dies spiegelt sich in den Genrevorlieben von Jungen und Mädchen wider (s. Tabelle 5).

Jungen zählen insbesondere Sport- und Rennspiele, Jump’n‘Run-Spiele, Actionspiele, aber auch, Adventure-Spiele und Strategiespiele zu ihren Favoriten. Mädchen dagegen nennen Jump’n’Run-Spiele, Partyspiele, Denk- und Geschicklichkeitsspiele sowie Musikspiele als diejenigen, die sie am liebsten spielen. Ähnlich stark begeistert sind sowohl die befragten Mädchen als auch Jungen von Jump’n’Run-Spielen und Simulationsspielen.

Tab. 5: Genrevorlieben von Jungen und Mädchen beim mobilen Spielen



Frage nach Genres auf einer fünfstufigen Skala von 1 "spiele ich gar nicht gerne" bis 5 "spiele ich gerne"

7 Diskussion und Ausblick

Die ersten Ergebnisse unserer Untersuchung zeigen ein differenziertes Bild kindlicher Mobilspieler/-innen. Anhand der Erhebung medialer und nicht-medialer Freizeitbeschäftigungen wird deutlich, dass mobiles Spielen ein integraler Bestandteil der kindlichen Alltagswelt ist. Dabei scheint das mobile Spielen nicht in Konkurrenz zu anderen Freizeitaktivitäten zu stehen. Die insbesondere in öffentlichen Diskussionen vertretene Substitutions-These, nach der das (mobile) Spielen andere (nicht-mediale) Freizeitbeschäftigungen zunehmend verdrängt, erhält vor diesem Hintergrund keine neue Nahrung. In diesem Punkt stimmen die Ergebnisse mit früheren Untersuchungen zur kindlichen Computerspielkultur überein (vgl. *Fromme* 2003).

In der bisherigen Forschung zum Computerspielen von Kindern wird freilich kaum zwischen dem Stellenwert stationärer und mobiler Endgeräte unterschieden. Unsere Daten belegen jedoch einmal mehr, dass für Kinder die physisch-technische Mobilität beim mobilen Spielen eine wichtige Bedeutung hat. Es zeigt sich, dass das Spektrum der Orte für mobiles Spielen groß ist, auch zu Hause wird der Spielort gewechselt.

Deutlich wird auch eine hohe Verbreitung von digitalen (konvergenten) Spielgeräten: Alle Kinder haben Zugang zu zumindest einem Gerät. Im Besitz der Kinder selbst sind vor allem mobile Geräte zu finden: Mobile Spielkonsolen, Handys und Multimediaplayer sind in dieser Hinsicht die am weitesten verbreiteten digitalen Gerät unter den befragten Kindern. In der weiteren Datenauswertung ist zu klären, ob den Kindern mit dem Besitz dieser Geräte in der Familie auch die alleinige und vor allem autonome Nutzung zugestanden wird. Dies würde darauf hinweisen – so eine Vermutung, die es freilich zu belegen gilt –, dass für die Kinder mit den mobilen Spielen nicht nur flexible Möglichkeiten der Suche nach Spaß und Unterhaltung verbunden sind, sondern sich auch neue Autonomiepotenziale kindlicher Entwicklung eröffnen.

Im Hinblick auf die Nutzungsdimension machen unsere Daten deutlich, dass die 6- bis 13-Jährigen nicht auf ein Gerät festgelegt sind, sondern Kinder die ganze Spannbreite mobiler digitaler Geräte für das Spielen nutzen. Zugleich lassen unsere Daten vermuten, dass der mobilen Spielkonsole, die von den mobilen Geräten zurzeit noch am häufigsten genutzt wird, zunehmend Konkurrenz von Seiten der Smartphones droht.

Deutlich wird weiterhin, dass die Anzahl der mobilen Geräte mit dem Alter steigt. Die mobile Konsole ist typisch für die Kinder im Grundschulalter, mit zunehmendem Alter gewinnen dann Geräte wie Smartphones an Bedeutung. Vor allem die älteren Kinder sind im Besitz eines eigenen Smartphones. Hier wird zu beobachten sein, wie sich die Entwicklung vom Handy zum Smartphone auf die mobilen Spielneigungen der jüngeren Kinder auswirkt.

Klare geschlechtsspezifische Unterschiede werden bei den befragten Kindern bei ihren inhaltlichen Interessen bzw. bei den Genrevorlieben deutlich – ein Ergebnis, das sich in ähnlicher Weise auch im Hinblick auf stationäres Spielen zeigt.

Um die Ergebnisse unserer Untersuchung genauer auszuwerten und zu interpretieren, sind weitere uni- und bivariate Analysen sowie eine Clusteranalyse vorgesehen, die in eine Typenbildung mündet. Darüber hinaus werden die quantitativen Daten mit den Ergebnissen der qualitativen Kinder- und Elternbefragung triangulativ verknüpft.

Literatur

Baacke, D. (1989): Sozialökologie und Kommunikationsforschung. In: *Baacke, D./Kübler, H.-D.* (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Konzepte und Erprobungen. – Tübingen, S. 87-134.

Beentjes, J. W. J./Koolstra, C. M./Marseille, N./van der Voort, T. H. A. (2001): Children's Use of Different Media: For How Long an Why? In: *Livingstone, S./Bovill, M.* (Eds.): Children and Their Changing Media Environment. A European Comparative Study. – Mahwah, NJ/London, pp. 85-111.

Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. – Stuttgart.

Facer, K./Joiner, R./Stanton, S/Reid, J./Hull, R./Kirk, D. (2008): Savannah: Mobile Gaming and Learning? Journal of Computer Assisted Learning, 20, 6, pp. 399-409.

Fritz, J. (2010): Computerspiele – Spielesozialisation. In: *Vollbrecht, R./Wegener, C.* (Hrsg.): Handbuch Mediensozialisation. – Wiesbaden, S. 269-277.

Fromme, J. (2003): Computer Games as a Part of Children's Culture. Game Studies, 3, 1. Online verfügbar unter: www.gamestudies.org/0301/fromme, Stand: 02.11.2012.

Fromme, J./Meder, N./Vollmer, N. (2000): Computerspiele in der Kinderkultur. – Opladen.

Fileccia, M./Fromme, J./Wiemken, J. (2010): Computerspiele und virtuelle Welten als Reflexionsgegenstand von Unterricht. – Düsseldorf.

Hengst, H. (2009): Generationale Ordnungen sind nicht alles. Über kollektive Identität und Erfahrungskonstitution heute. In: *Honig, M.-S.* (Hrsg.): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. – Weinheim/München, S. 53-77.

Hengst, H. (2003): Ein internationales Phänomen: Die neue soziologische Kindheitsforschung. In: *Orth, B./Schwietring, T./Weiß, J.* (Hrsg.): Soziologische Forschung: Stand und Perspektiven. – Opladen, S. 195-214.

Hengst, H. (2002): Zur Verselbstständigung der kommerziellen Kinderkultur. TelevIZIon, 15, 2, S. 45-51.

Honig, M.-S. (Hrsg.) (2009): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. – Weinheim/München.

Hug, T. (2010): Mobiles Lernen. In: *Hugger, K.-U./Walber, M.* (Hrsg.): Digitale Lernwelten. – Wiesbaden, S. 193-211.

JFF/Kopäd e.V. (Hrsg.) (2008): Mit Handy, Spielkonsole und Laptop: Allerorten mobil spielen. Online verfügbar unter: http://www.jff.de/dateien/Mobilspielen_JFF.pdf, Stand 02.11.2012.

Kabel, P. (2006): Spielplatz Deutschland. EA-Studie. Bd. 4. Hamburg.

Kafai, Y. B. (1996): Gender Differences in Children's Constructions of Video Games. In: *Greenfield, P. M./Cocking, R. R.* (Eds.): Interacting with Video. – Norwood, NJ. pp. 39-66.

Kaminski, W./Witting, T. (Hrsg.) (2007): Digitale Spielräume. Basiswissen Computer- und Videospiele. – München.

Klopfer, *E.* (2008): Augmented Learning: Research and Design of Mobile Educational Games. – Cambridge et al.

Krotz, F. (2008): Computerspiele als neuer Kommunikationstypus. Interaktive Kommunikation als Zugang zu komplexen Welten. In: *Quandt, T./Wimmer, J./Wolling, J.* (Hrsg.): Die Computerspieler. Studien zur Nutzung von Computergames. – Wiesbaden, S. 25-40.

Krotz, F. (2007): Mediatisierung: Fallstudien zum Wandel von Kommunikation. – Wiesbaden.

Kumar, A./Tewari, A./Shroff, G./Chittamuru, D./Kam, M./Canny, J. (2010): An Exploratory Study of Unsupervised Mobile Learning in Rural India. Online verfügbar unter: http://www.cs.cmu.edu/~anujk1/CHI2010.pdf, Stand: 02.11.2012.

Mayring. P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. – Weinheim/ Basel.

MPFS (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (Hrsg.) (2011): KIM-Studie 2010. Kinder und Medien und Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart. Online verfügbar unter: http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf10/KIM 2010.pdf, Stand: 02.11.2012.

Mizuko, I. et al. (2009): Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media. – Cambridge.

Pachler, N./Bachmair, B./Cook, J. (2010): Mobile Learning. Structures, Agency, Practices. – New York et al.

Spikol, D./Milrad, M. (2008): Physical Activities and Playful Learning Using Mobile Games. Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 3, 3, pp. 275-295.

Tamminen, S./Oulasvirta, A./Toiskallio, K./Kankainen, A. (2004): Understanding mobile contexts. Personal Ubiquitous Computing, 8, 2, pp. 135-143.

Tillmann, A./Hugger, K.-U. (2013, i.E.): Mediatisierte Kindheit – Aufwachsen in mediatisierten Lebenswelten. In: *Tillmann, A./Fleischer, S./Hugger, K.-U.* (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien.

Vollmer, N. (2000): Nutzungshäufigkeit und Spielvorlieben. In: *Fromme, J./Meder, N./Vollmer, N.* (Hrsg.): Computerspiele in der Kinderkultur. – Opladen, S. 28-46.

Zeiher, H. J./Zeiher, H. (1994): Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern. – Weinheim/München.

Zinnecker, J. (1990): Vom Straßenkind zum verhäuslichten Kind. Kindheitsgeschichte im Prozess der Zivilisation. In: *Behnken, I.* (Hrsg.): Stadtgesellschaft und Kindheit im Prozess der Zivilisation. Konfigurationen städtischer Lebensweise zu Beginn des 20. Jahrhunderts. – Opladen, S. 142-162.

Internetquellen

Flurry Analytics, www.flurry.com, Stand 02.11.2012

Newzoo, www.newzoo.com, Stand: 02.11.2012

Informationsverhalten von Kindern im Internet: Eine empirische Studie zur Nutzung von Suchmaschinen[1]

Christine Feil, Christoph Gieger, Alexander Grobbin

Christine Feil

Christoph Gieger

Alexander Grobbin

1 Einleitung

In einer Gesellschaft, in der Informationen zunehmend digitalisiert veröffentlicht und im Internet bereitgestellt werden, ist es erforderlich, dass der Einzelne über die Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügt, sich selbst Informationen zu erschließen. Eine sinnvolle Nutzung des Internets ist wegen seiner Informationsfülle ohne die Inanspruchnahme von Suchdiensten nicht möglich. Die ersten Studien speziell zum Umgang von Kindern mit Suchwerkzeugen wurden im Kontext der Bibliotheks- bzw. Informationswissenschaften durchgeführt. Zunächst ging es darum, zu beobachten, wie Kinder mit den Information-Retrieval-Systemen bzw. Online-Katalogen der digitalen Bibliotheken verfahren, später dann, zu erkunden, wie sie mit jenen der Webkataloge und Suchmaschinen zurechtkommen (vgl. *Bilal* 2000). Ein Teil der Studien beschäftigt sich mit der Evaluation der Suchmaschinen, also mit deren Usability, ein anderer mit den Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder, Suchmaschinen zu bedienen. Dabei werden nicht selten und mit Blick auf die Suchmaschinenoptimierung konsequenzenlos die Recherchefertigkeiten von Kindern mit jenen von Erwachsenen verglichen (vgl. *Torres/Hiemstra/Serdyukov* 2010). Dem entspricht, dass die Zieldimensionen von Informationskompetenz kaum altersspezifisch konkretisiert werden können. Sie umfassen neben den Recherchefertigkeiten die rationelle Auswahl, kritische Evaluation, produktive Weiterverarbeitung sowie gesellschaftspolitische Verortung von Informationen und den sozial verantwortlichen Umgang mit ihnen (vgl. *Gorski* 2008; *Ballod* 2005, 2012). Insofern ist „Informationskompetenz" ein Teilbereich der „Medienkompetenz", den es sowohl bei Kindern als auch bei Erwachsenen zu fördern gilt.

2 Forschungsstand: Zentrale Ergebnisse zur Suchmaschinennutzung von Kindern

Kinder nutzen fast ausnahmslos Suchmaschinen, auf denen sie in ihrer Muttersprache recherchieren können. Dies bedeutet, dass sich – sieht man von „Google“ ab – die vorliegenden internationalen Studien auf Suchmaschinen stützen, deren Interface bzw. Benutzeroberfläche sich häufig erheblich von den deutschen Suchmaschinen unterscheidet. Die Ergebnisse, die z.B. zur Nutzung von „Yahooligans“ durch US-amerikanische Kinder vorliegen, sind nur bedingt vergleichbar. Zu den bekannten kinderspezifischen Hürden, die einer erfolgreichen Internetrecherche entgegenstehen, zählen das Finden von Suchbegriffen und das Formulieren von Suchanfragen, die noch unvollständig ausgebildeten Schreib- und Lesefertigkeiten, das teilweise geringe Geschick beim Tippen und Scrollen sowie die Schwierigkeiten bei der Identifikation von suchanfragebezogenen relevanten Treffern (vgl. z.B. *Druni/Foss/Hatley* u.a. 2009; *Eickhoff/Dekker/Vries* 2012). Das kindertypische Verhalten auf Suchmaschinen wird meist in Abgrenzung zu jenem von Erwachsenen beschrieben (vgl. *Machil/Welp* 2003). Demnach seien die Suchanfragen der Kinder eher informations- als navigationsorientiert; dies bedeutet, dass sie häufiger als Erwachsene mit Suchbegriffen nach noch unbekannten Inhalteseiten und seltener als diese nach bekannten Websites bzw. Domänen, wie YouTube, Facebook oder eBay recherchieren. Das Suchen über die Kategorien von Web Directories („Browsing“) sei bei Kindern gegenüber der Suchworteingabe in Suchfelder („Searching“) der prioritäre Recherchestil (vgl. *Schacter/Chung/Dorr* 1998; *Bilal* 2000; *Bilal/Kirby* 2002; *Bar-Ilan/Belous* 2007). Das letztgenannte und häufig zitierte Argument ist im Zusammenhang mit der Nutzerforschung im Bereich der Internetsuchmaschinen eher als eine Reminiszenz an alte Suchmaschinenkonzepte zu werten. Die Benutzeroberfläche der untersuchten Kindersuchmaschinen bieten zwar neben den Suchfeldern auch Rubriken an, wie z.B. „Wissen“, „Freizeit“, „Nachrichten“ usf., wollen Kinder aber nicht endlos durch die automatisch erzeugten Trefferlisten scrollen, erübrigt die Grobsortierung nach Sachgebieten die Sucheingabe ins Suchfeld nicht.

3 Zielsetzung und Untersuchungsschwerpunkte der Studie

Ziel des Projektes war es, Erkenntnisse über das Informationsverhalten von Kindern im Internet, insbesondere über ihre Rechercheaktivitäten auf Kindersuchmaschinen zu gewinnen. Dabei stand sowohl die Frage im Mittelpunkt, welche Interessen und Themen der Kinder durch die Kindersuchmaschinen bedient werden, als auch das Anliegen aufzuklären, unter welchen Voraussetzungen und Bedingungen die Informationskompetenz der Kinder gefördert werden kann. Die Untersuchungsschwerpunkte lagen auf folgenden Fragestellungen:

- Von welchen Kindern werden Kindersuchmaschinen, von welchen allgemeine Suchmaschinen genutzt?
- Wie beurteilen Kinder die Suche auf Kindersuchmaschinen und auf allgemeinen Suchmaschinen?
- Wonach suchen Kinder, wie verhalten sie sich auf Suchmaschinen, wie gehen sie mit den Suchwerkzeugen um?

- Welche Anforderungen stellen Suchmaschinentechnologie und „Suchmaschinenlogik“ an Kinder und welches Wissen benötigen Kinder, um sie erfolgreich nutzen zu können?
- Sind Kinder in der Lage, dabei auch ihr eigenes Suchverhalten, die Suchergebnisse und deren Informationsgehalt zu reflektieren?
- Können Kindersuchmaschinen die Suchinteressen der Kinder bedienen und tragen sie mit ihrem inhaltlichen Zuschnitt entscheidend zur Wissensdistribution bei?

4 Methoden und Datenbasis

Den Untersuchungsschwerpunkten entsprechend wurde sowohl mit quantitativen als auch mit qualitativen Methoden gearbeitet. Dabei war es erforderlich, je nach Fragestellung mit unterschiedlichen Kooperationspartnern zusammenzuarbeiten. Der Kern der Studie wurde in Kooperation mit den Kindersuchmaschinen „Blinde Kuh“ (www.blindekuh.de), „fragFINN“ (www.fragFINN.de) und „Helles Köpfchen“ (www.helles-koepfchen.de) durchgeführt, die Logfileprotokolle zur Auswertung zur Verfügung stellten. Mit der Analyse dieser Suchmaschinenprotokolle betrat das Projekt Neuland. Eine vergleichbare Studie, die sich mit Vollerhebungen von Sucheingaben auf verschiedenen Kindersuchmaschinen befasst, liegt nicht vor. Um schulische Suchanfragen von privaten Rechercheinteressen abgrenzen zu können, wurden bewusst zwei Erhebungszeiträume ausgewählt: Die erste Logfile-Aufzeichnung fand während der „Schulzeit“ (16. bis 22. Januar 2011), die zweite während der „Ferienzeit“ (01. bis 08. August 2011) statt. Die Logfiles aus der Schulzeit enthalten insgesamt rund 2,5 Millionen, die aus der Ferienzeit insgesamt 0,54 Millionen Suchmaschinenklicks. Darunter befinden sich rund 560.000 bzw. 63.000 Suchanfragen, die per Hand in das Suchfeld eingetragen und abgeschickt wurden.

Bei der Aufbereitung der „Datenmassen“ erhielt das Projekt Unterstützung vom Institut für Technische und Betriebliche Informationssysteme (ITI) der Fakultät für Informatik der Universität Magdeburg, das die Suchmaschinenprotokolle auf einer Datenbank auslesbar für SPSS anlieferte. Die theoretisch vorhandenen Analysetools funktionierten in der Praxis nur mangelhaft oder gar nicht. Insbesondere standen die Anzahl der Rechtschreibfehler in den Sucheingaben sowie die für Kinderseiten charakteristischen kurzen Texte einer automatisierten Kategorisierung der Suchanfragen entgegen. Trotz der Datenmassen musste ein großer Teil der Auswertungsarbeiten manuell durchgeführt werden, wobei alle Suchanfragen einer Rechtschreibkorrektur unterzogen und deren Kategorisierung an einer 10-Prozent-Stichprobe durchgeführt wurde. Die Endauswertung erfolgte schließlich über SPSS. Allerdings war dafür aufgrund der Datenmassen und der linearen SPSS-Datenstruktur der vorliegende Datensatz je nach Fragestellung zu zerlegen und umzustrukturieren.

In Logfileprotokollen liegen keinerlei soziodemografische Daten vor, es ist deshalb auch nicht möglich festzustellen, von welchen Personen die Kindersuchmaschinen genutzt werden. Um die Nutzergruppe eingrenzen zu können, wurden in Kooperation mit dem Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest 6- bis 13-Jährige Internetnutzer im Rahmen der „KIM-Studie 2010“ zur Verwendung von Suchmaschinen befragt (vgl. *mpfs* 2011).

Bei der Teilnehmenden Beobachtungsstudie zum Recherchieren und Informieren aus Kinderperspektive (N = 31) wurde schließlich mit jugendschutz.net, Mainz, und SIN –

Studio im Netz, München, zusammengearbeitet. Hier konnte auf bewährte Erhebungs- und Auswertungsmethoden aus früheren Projekten zurückgegriffen werden (vgl. *Feil/Decker/Gieger* 2004, S. 235ff.): ScreenCording der Bildschirm- bzw. Browseraktivitäten, Tonaufzeichnungen der recherchebegleitenden Gespräche, Feldnotizen zum Verhalten der Kinder, Gruppengespräche und Kurzfragebögen zur Person bildeten das Erhebungsmaterial. Nach der Transkription des Erhebungsmaterials erfolgte die Auswertung nach den Sequenzen des Rechercheverlaufs.

Im Folgenden werden einige ausgewählte Ergebnisse der Studie vorgestellt. Ein Kurzbeitrag lässt allerdings keine Beantwortung aller Untersuchungsfragen und keine differenzierte Betrachtung der Untersuchungsergebnisse zu. Folglich bleiben an dieser Stelle die Kategorisierung der Sachanfragen nach Sachgebieten, die Informationslücken der Suchmaschinen sowie die Beurteilung der allgemeinen und speziellen Suchmaschinen durch Kinder außen vor. Der Gesamtbericht zum Projekt wird voraussichtlich ab September 2013 erhältlich sein.

5 Kindersuchmaschinen: Zielgruppen und deren Erreichbarkeit

Kindersuchmaschinen sind redaktionell betreute Suchräume, die Kindern altersgerechte und verständliche Internetangebote zugänglich machen und sie zugleich vor ungeeigneten Internetangeboten schützen wollen. In welchem Umfang sie von den Kindern angenommen werden, war zu Beginn der Studie offen. Nach der KIM-Studie 2010 (vgl. *mpfs* 2011) nutzen 57 Prozent der 6- bis 13-Jährigen das Internet (N=1.214), wobei nahezu jedes Kind, das online geht, auch Suchmaschinen verwendet (91%). Die 6- bis 13-jährigen Suchmaschinennutzer (n=626) bekamen Screenshots von bekannten Suchmaschinen – drei allgemeinen und fünf speziellen für Kinder – vorgelegt. Fast alle Kinder kannten „Google“ (97%), weit mehr als die Hälfte „Yahoo“ (58%) und ein knappes Viertel „Bing“ (23%). Von den Kindersuchmaschinen kannten 49 Prozent die „Blinde Kuh“, 48 Prozent „fragFINN“, 28 Prozent „Helles Köpfchen“, 23 Prozent „Milkmoon“ (inzwischen eingestellt) und 18 Prozent Loopilino. Unter der Bedingung, dass den Kindern die jeweilige Suchmaschine bekannt war, lag bei den 8- bis 9-Jährigen die Nutzerquote von „Blinde Kuh“, „fragFINN“ und „Helles Köpfchen“ jeweils bei etwa 65 Prozent („Google“ 85%). Bei den 10- bis 11-Jährigen wandten sich kaum mehr als 40 Prozent der „Blinden Kuh“ und „fragFINN“ zu, während das „Helle Köpfchen“ noch knapp die Hälfte der Kinder erreichte („Google“ 92%). Bei den 12- bis 13-Jährigen, die zu 95 Prozent „Google“ nutzten, nahmen nur noch 37 Prozent „Blinde Kuh“ und 38 Prozent „fragFINN“ in Anspruch, während das „Helle Köpfchen“ noch von 44 Prozent verwendet wurde. Lediglich für die recht kleine Gruppe der 6- bis 7-Jährigen war festzustellen, dass sie überwiegend die Kindersuchmaschinen nutzten (81%; „Google“ 76%).

Die Auskünfte der Kinder über alle abgefragten Suchmaschinen für Kinder und Erwachsene ergeben hinsichtlich des Verhältnisses von Kenntnis und Nutzung folgendes Gesamtbild: Knapp drei Viertel der Kinder kennen zwar die für sie gedachten Spezialsuchmaschinen, aber nur 43 Prozent verwenden diese. Die Mehrheit der Kinder recherchiert mit allgemeinen Suchmaschinen, die an den Interessen Erwachsener ausgerichtet sind. Des Weiteren stellte sich heraus, dass nur 32 Prozent der Eltern der befragten Kinder von Kindersuchmaschinen wissen.

6 Nutzungshäufigkeiten und -zeiten

Die beiden überraschendsten Ergebnisse mit Blick auf die Nutzung der Kindersuchmaschinen waren zum einen die Dominanz der „Blinden Kuh“ als Recherchewerkzeug gegenüber „fragFINN“ und „Helles Köpfchen“ und zum anderen der Rückgang der Suchanfragen in der Ferienzeit verglichen mit der Schulzeit um nahezu 90 Prozent. Letzteres verweist unter anderem darauf, dass die Recherchemotivation der Kinder auf Kindersuchmaschinen überwiegend fremdgesteuert bzw. durch schulische Belange hervorgerufen wird. In der Schulzeit werden Rechercheaktivitäten deutlich häufiger an Werktagen als am Wochenende durchgeführt, während es in der Ferienzeit nur geringe Abweichungen nach Wochentagen gibt.

Im Tagesverlauf werden die Kindersuchmaschinen hauptsächlich zwischen 8:00 und 20:00 Uhr genutzt, denn über 90 Prozent aller Suchanfragen wurden in diesem Zeitraum gestellt. An Werktagen gehen bei ihnen die meisten Suchanfragen vormittags zwischen 10:00 und 11:00 Uhr (10%) und nachmittags zwischen 14:00 und 15:00 Uhr (9%) ein. Am Wochenende dagegen liegen die Anfragespitzen zwischen 11:00 und 12:00 Uhr (10%) und zwischen 17:00 und 18:00 Uhr (9%). In der Ferienzeit verteilt sich die Nutzung etwas gleichmäßiger über den Tag.

7 Standardauswertungen: Suchbegriffe, Suchanfragenlänge, Trefferauswahl

Suchbegriffe: Während der Schulzeit wurden auf den drei Suchmaschinen etwas mehr als 560.000 Suchanfragen in das Suchfeld getippt. Dabei wurden rund 238.000 unterschiedliche Formulierungen gewählt. Die Chance, dass sich eine einzige der Suchanfragen wiederholt, liegt demzufolge bei einem Wert von 2,35. Nach der Durchführung der Rechtschreibkorrekturen an den Sucheingaben reduzierten sich die verschiedenen Suchwörter um 35 Prozent, das heißt, nach der Rechtschreibkorrektur liegen „nur noch“ 154.216 verschiedene Sucheingaben vor. Rund weitere 10.000 Suchbegriffe konnten bei der Rückführung auf die Grundform „eingespart“ werden (zum Verfahren und zur Wirkung, vgl. *Feil/Grobbin* 2012). Die häufigsten fünf Suchanfragen nach Rangfolge sind Spiel, Hund, Sex, Katze, Ägypten.

Suchanfragenlänge: In der Schulzeit bestehen die Suchanfragen zu 60 Prozent aus einem einzigen Wort, etwa 21 Prozent enthalten zwei Wörter, rund 11 Prozent drei Wörter und etwa 8 Prozent vier und mehr Wörter. Je nach Suchmaschine werden etwa zwischen 20 und 30 Prozent der Sucheingaben modifiziert, d.h. verlängert oder verkürzt. So wurden z.B. bei Mehrwortsuchen, die trefferlos blieben, bei einem guten Viertel der Folgeanfrage die Suchanfrage gekürzt. Häufiger aber, in knapp der Hälfte der Fälle, wurde ein neuer Suchtext eingegeben.

Trefferseiten: Wird mit einer Suchanfrage ein Treffer erzielt, gelangt der Nutzer automatisch auf die erste Trefferseite, die maximal 10 Treffer enthalten kann. Ab dem 11. Treffer müssen weitere Seiten aufgerufen werden. Wie viele Trefferseiten werden nach einer Suchanfrage, die fünf Trefferseiten anzeigt, gesichtet? In rund drei Viertel der Fälle wird

nur die erste Trefferseite angeschaut, jeder zehnte Nutzer sichtet zwei und nur jeder sechste Nutzer drei oder mehr Trefferseiten. Hier bestätigt sich das bekannte Phänomen, dass Treffer, die im Ranking weiter hinten liegen, kaum wahrgenommen werden.

Trefferauswahl: Auf einer Trefferseite, die wie erwähnt eine Liste mit 10 Treffern umfasst, stehen ein Drittel der ausgewählten Ergebnisseiten auf der 1. und 2. Rangposition und etwa ein weiteres Drittel auf Rangposition 3 bis 5. Das letzte Drittel der ausgewählten Ergebnisseiten steht auf der unteren Hälfte der Trefferseite, auf der 6. bis 10. Rangposition. Nachvollziehbar wird dieses Ergebnis dadurch, dass insbesondere Kinder die Trefferseite oft von oben nach unten durchklicken oder auf dieser nicht nach unten scrollen.

Suchen ohne Trefferklicks: Auffällig ist, dass nach mehr als einem Drittel der Suchanfragen während der Schulzeit und sogar bei knapp der Hälfte während der Ferienzeit keine einzige Ergebnisseite aus der Trefferliste ausgewählt wurde. Die Beobachtungsstudie zeigt, dass dieses Suchverhalten nicht unbedingt auf die Unzufriedenheit mit dem Rechercheergebnis zurückzuführen ist. Denn manchmal ist es auch möglich, die gesuchte Information der Annotation eines Treffers zu entnehmen, das Öffnen der Ergebnisseite erübrigt sich dann.

Suchmaschinenranking: Da das Verhalten auf Trefferseiten und bei der Trefferauswahl darauf verweist, dass sich die Nutzer nicht in die Tiefe der Trefferlisten begeben, ist das Ranking für die Kinderinternetangebote umso wichtiger, wenn sie überhaupt wahrgenommen werden wollen. Interessant ist, dass sich sowohl in der Schul- als auch in der Ferienzeit mehr als 35 Prozent der angeklickten Ergebnisseiten aus nur zehn Hauptdomänen speisen. Zu den Top-Ergebnisseiten zählen z.B. medienwerkstatt-online.de, wasistwas.de und kindernetz.de. Mit 25 Websites wird bei der „Blinden Kuh“ und bei „fragFINN“ bereits die 50-Prozent-Marke und beim „Hellen Köpfchen“ die 99-Prozent-Marke erreicht. Auch wenn das Ranking ein Ergebnis unzureichend verschlagworteter Inhalte besonders durch die kleinen Website-Anbieter sein kann, gilt es doch zu bedenken, dass die Wiederholung des „Immergleichen“ dem Anliegen entgegenläuft, die Informationskompetenz der Kinder fördern zu wollen. Genauer: Die Aufforderung, die an die Kinder gerichtet wird, mehrere Informationsquellen zu nutzen und Informationen zu vergleichen wird durch die „Website-Konzentration“ von den Suchmaschinen selbst konterkariert.

Anmerkung

1 Das Vorhaben wurde aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und aus dem Europäischen Sozialfonds (ESF) der Europäischen Union gefördert. Es wurde zwischen 1/2010 und 3/2013 am Deutschen Jugendinstitut e.V. durchgeführt.

Literatur

Ballod, *M.* (2005): Informationskompetenz. Dimensionen eines Begriffs. Computer + Unterricht, 15, 59, S. 44-46.

Ballod, M. (2012): Googeln im Unterricht zur Vermittlung von Informationskompetenz. In: *Gapski, H./Tekster*, *T.* (Hrsg.): Informationskompetenz im Kindes- und Jugendalter. Beiträge aus Forschung und Praxis. – München, S. 67-85.

Bar-llan, J./Belous, Y. (2007): Children as Architects of Web Directories: An Exploratory Study. Journal of the American Ssociety for Information Science and Technology, 58, 6, pp. 895-907.

Bilal, D. (2000): Children's Use of the Yahooligans! Web Search Engine. I. Cognitive, Physical, and Affective Behaviours on Fact-Based Search Tasks. Journal of the American Society for Information Science, 51, 7, pp. 646-665.

Bilal, D./Kirby, J. (2002): Differences and similarities in information seeking: children and adults as Web users. Information Processing and Management, 38, 5, pp. 649-670.

Druin, A./Foss, E./Hatley, L./Golub, E./Leigh Guha, M./Fails, J. (2009): How Children Search the Internet with Keyword Interfaces. Online verfügbar unter: http://hcil2.cs.umd.edu/trs/2009-04/2009-04.pdf, Stand: 15.04.2013.

Eickhoff, C./Dekker, P./Vries de, A. P. (2002): Supporting Children's Web Search in School Environments. Online verfügbar unter: http://msp.ewi.tudelft.nl/sites/default/files/final_0.pdf, Stand: 15.04. 2013.

Feil, C./Decker, R./Gieger, C. (2004): Wie entdecken Kinder das Internet? Beobachtungen bei 5- bis 12-jährigen Kindern. – Wiesbaden.

Feil, C./Grobbin, A. (2012): Informationsverhalten von Kindern im Internet. Quantitative Ergebnisse zur Nutzung von Kindersuchmaschinen. Projektbericht: Logfile-Analyse. Online verfügbar unter: http://www.dji.de/www-kinderseiten/898/Feil_Grobbin_Logfile-Bericht_1.pdf, Stand: 15.04.2013.

Gorski, M. (2008): Informationskompetenz im Spannungsfeld zwischen Schule und Universität: Beobachtungen zum Informations- und Suchverhalten in der gymnasialen Oberstufe und im Studium. Bibliotheksdienst, 42, 7, S. 738-761. Online verfügbar unter: http://www.zlb.de/aktivitaeten/bd_neu/heftinhalte2008/Informationsvermittlung010708.pdf, Stand: 28.04.2009.

Machill, M./Welp, C. (Hrsg.) (2003): Wegweiser im Netz. Qualität und Nutzung von Suchmaschinen. – Gütersloh.

mpfs – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2011): KIM-Studie 2010. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. – Stuttgart.

Schacter, J./Chung, G./Dorr, A. (1998): Children's internet searching on complex problems. Performance and process analyses. Journal of the American Society for Information Science, 49, pp. 840-849.

Torres, S. D./Hiemstra, D./ Serdyukov, P. (2010): Query Log Analysis in the Context of Information Retrieval for Children. Online verfügbar unter: http://doi.acm.org/10.1145/1835449.1835646, Stand: 15.04.2013.

Die Vielfalt evangelischer Jugendarbeit

Yvonne Kaiser
Matthias Spenn
Michael Freitag
Thomas Rauschenbach
Mike Corsa (Hrsg.)

Handbuch Jugend

Evangelische Perspektiven

2013. 530 Seiten. Hardcover
39,90 €
ISBN 978-3-8474-0074-5

Das Handbuch informiert über die Arbeit mit Jugendlichen in den evangelischen Kirchen und der evangelischen Jugendverbandsarbeit und stellt die Bandbreite und Vielfalt der Handlungsfelder und Arbeitsformen umfassend dar. Es zeigt die gesellschaftlichen und kirchlichen Bedingungen sowie die konzeptionellen Zusammenhange auf und beschreibt aktuelle Entwicklungsperspektiven.

Jetzt in Ihrer Buchhandlung bestellen oder direkt bei:

Verlag Barbara Budrich •
Barbara Budrich Publishers
Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen
Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 •
info@budrich.de

www.budrich-verlag.de

Kindheit und Wirtschaftskrise in Griechenland: Eine explorative Analyse der Presseberichterstattung ausgewählter Tageszeitungen[1]

Sousanna Maria Nikolaou

Sousanna Maria Nikolaou

1 Einleitung

Von der Wirtschaftskrise in Europa ist vor allem Griechenland in besonderem Maße betroffen. Ihre Folgen zeigen sich unter anderem in einer radikalen Senkung der Einkommen und des Lebensstandards sowie der Verdreifachung der Arbeitslosigkeit. Es liegt nahe, dass die veränderten Bedingungen gravierende Auswirkungen auf die psychische und somatische Gesundheit der Kinder und den Verlauf ihrer Entwicklung insgesamt haben. Es ist anzunehmen, dass ein Kind die Zustände von Instabilität und sozialer Unruhe in einer Gesellschaft verinnerlicht, dass es die wirtschaftliche Krise wahrnimmt und auch der soziale Zusammenhalt von Familien gefährdet sein kann. Die Krise macht sich in seinem sozialen Umfeld z.B. bei der schulischen und außerschulischen Nahrungsmittelzuteilung, der Unterbrechung von Förderunterricht sowie bei Problemen in der Gesundheitsversorgung bemerkbar.

Mit unserer explorativen Untersuchung wollen wir die Folgen, die die wirtschaftliche Krise auf das Leben griechischer Kinder hat, näher beleuchten und anhand einer Analyse von Presseveröffentlichungen zum Thema „Wirtschaftskrise und Kinder“ im Zeitraum von November 2011 bis Dezember 2012 entsprechende Problematiken verdeutlichen. Wir hoffen, damit über die Grenzen Griechenlands hinaus eine intensivere bildungspolitische Diskussion anzuregen. Zwar bilden Presseberichte soziale Wirklichkeit nicht unmittelbar ab. Sie vermögen es jedoch, so der Ausgangspunkt unserer Studie, die veränderten Rahmenbedingungen des Heranwachsens griechischer Kinder aufzuzeigen. Folgende Hypothesen sollen im Rahmen des Forschungsprojekts geprüft werden:

1. Die wirtschaftliche Krise in Griechenland hat signifikante Auswirkungen auf Kinder.
2. Die Phase der Kindheit vollzieht sich in Griechenland (als hochentwickeltes Land) gegenwärtig unter ungünstigen Bedingungen, die die geistige, psychische und körperliche Entwicklung der Kinder beeinflussen.

2 Vorgehen der explorativen Analyse

Die Analyse bezieht sich auf die drei großen griechischen Tageszeitungen im Zeitraum von November 2011 bis Dezember 2012. Ihre Auswahl erfolgte anhand von Daten der

A.D.N.P.A. (Athens Daily Newspaper Publishers Association) bezüglich des Verbreitungsgrades in der Bevölkerung (Anzahl der verkauften Zeitungen). Bei den ausgewählten Zeitungen handelt es sich um „Der Vima“ (wöchentliche Sonntagsausgabe), „Kathimerini“ (eine der ältesten Zeitungen Griechenlands) und „Ta Nea“ (die auflagenstärkste Zeitung).

Für die Analyse werden vier Hauptkategorien verwendet, bei denen davon ausgegangen werden kann, dass sie eine förderliche Entwicklung von Kindern begünstigen: *Gesundheit, Bildung, Ernährung* und *Schutz*. Theoretisch abgeleitet sind diese Kategorien aus den Standards der UN-Kinderrechtskonvention. Das „Übereinkommen über die Rechte des Kindes“[2] trat im Jahre 1990 in Kraft. Bis heute ist es in fast allen Ländern der Welt (in Griechenland 1992, nach FEK 192-2.12.92) ratifiziert worden und stellt einen rechtlich verpflichtenden Rahmen für die Rechte von Kindern dar.

Als Registrierungseinheit wurde das Thema „Wirtschaftskrise-Kind“ festgelegt. Den Hauptkategorien zugeordnet wurden die Texte, wenn das Thema mindestens einmal im Text genannt wurde. Konnten die Texte mehreren Kategorien zugeordnet werden, gab die schwerpunktmäßige Ausrichtung des Beitrags den Ausschlag. In die erste Kategorie „Gesundheit“ wurden all die Texte integriert, die sich mit dem Problem der Gesundheit der Kinder in Bezug auf die Wirtschaftskrise beschäftigten. Die zweite Kategorie „Bildung“ beinhaltete all die Texte, die Bezug auf die Auswirkungen der Krise auf die Erziehung der Kinder nahmen. Die dritte Kategorie „Ernährung“ bezog sich auf Texte, die sich mit dem Thema der Auswirkung der Krise auf die Ernährung der Kinder beschäftigten (Unterernährung, Zuteilung von Nahrungsmitteln). Die vierte Kategorie „Schutz“ enthielt Texte in Bezug auf die Verletzung der Rechte der Kinder (Gewalt, Missbrauch, Kinderarbeit, Kriminalität). Unterhalb der Ebene der Hauptkategorien wurden im Analyseprozess induktiv Themenschwerpunkte gebildet.

Insgesamt wurden 101 Texte erfasst, die sich den Kategorien zuordnen ließen. Davon wurden zwölf Texte aufgrund ihres mangelnden Themenbezugs in Relation zum Gesamttext nachträglich aus dem Datenkorpus ausgeschlossen.

3 Schwerpunkte der Berichterstattung

Schwerpunktmäßig verteilen sich die 89 Texte wie folgt auf die Kategorien:

Tab. 1: Schwerpunkte der Berichterstattung

Kategorie	**Anzahl der Artikel in den ausgewählten Zeitungen**		
	TO VIMA	**KATHIMERINI**	**TA NEA**
GESUNDHEIT	9	5	4
BILDUNG	6	8	7
ERNÄHRUNG	12	7	6
SCHUTZ	10	8	7
Gesamt	37	28	24

Hinsichtlich der ersten Kategorie „Gesundheit“ zeigten sich als die wichtigsten Probleme, auf die in den Artikeln hingewiesen wurden:

- Mangel an ärztlich-medikamentöser Versorgung der Kinder (Probleme in den Krankenhäusern, die auf Grund der Finanzkrise nur bedingt funktionsfähig sind, weil Ärzt/-innen, Pflegepersonal und medizinisches Material fehlen)
- Mangel an regelmäßigen Impfungen, die aus materiellen Gründen nicht stattfinden können
- Prozentuale Steigerung der Krankheitsfälle bei Kindern aus Familien mit sozialen oder wirtschaftlichen Problemen
- Bedarf an kostenlosen ärztlichen Untersuchungen für Schüler/-innen
- Vermehrung von Symptomen wie Fieberkrämpfe, Magen-Darm-Erkrankungen (z.B. weil Eltern aus finanziellen Gründen nicht in der Lage sind, Milchpulver für Säuglinge zu kaufen und auf andere Produkte für Erwachsene, die billiger sind, ausweichen)
- Vermehrung psychischer Gesundheitsprobleme (Angst- und Stresssymptome; Unsicherheit und Depressionen; Schuldgefühle bei Kindern, für die Situation im Elternhaus verantwortlich zu sein).

Was die zweite Kategorie „Bildung“ betrifft, gehen wir besonders auf folgende Themen ein, die direkt mit der Gehaltskürzung der Familien in Beziehung stehen:

- Kostenloser Förderunterricht an Nachmittagen von Lehrer/-innen (freiwillig und ohne Bezahlung) in vielen Städten Griechenlands
- Fehlender oder unzureichender Unterricht für Schüler/-innen mit Behinderungen (u.a. aufgrund fehlender Finanzen für den Transport der Schüler/-innen in die Schulen)
- Abnahme der Anzahl der Schüler/-innen an Privatschulen
- Einfluss der finanziellen Situation der Familien auf die Schulleistungen und die Bildung der Kinder
- Betreuungsprobleme in den Kindertagesstätten, da aus Gründen fehlender Kostenunterstützung von Seiten des Staates Personal fehlt und es in Relation zum Bedarf nicht genügend Plätze gibt
- Entstehung von Privatinitiativen von Einrichtungen zur Sammlung von Schulmaterial für bedürftige Kinder
- Mangel an Erholung und kultureller Unterhaltung für Familien aus finanziellen Gründen (freiwillige Lehrer/-innen bieten im Sommer Aktivitäten in den Schulen an).

Bezüglich der Kategorie „Ernährung“ zeigen sich die Probleme besonders in Bezug auf die Unterernährung der Kinder. Die Zeitungsartikel führen folgende Themen an:

- Kostenlose Mahlzeitenausgabe an den Schulen (nachdem es erste Anzeichen von Unterernährung bei den Kindern gab – vergleichbar mit der Nachkriegssituation in Griechenland)
- Durch Unterernährung bedingte Ohnmachtsanfälle der Kinder (allein in Athen werden 2000 Schüler/-innen wegen Unterernährung mit Mahlzeiten versorgt)
- Schüler/-innen, die finanziell nicht in der Lage sind, ihre Verpflegung in der Pause zu kaufen
- Extreme materielle Deprivation bei 11,2% der Kinder (Kathimerini, 27.10.2012)
- Essensverteilung an Schulen von der Erzdiözese, den Gemeinden und von unabhängigen, freiwilligen Institutionen.

Die vierte Kategorie „Schutz“ umfasst Fragen, die sich mit Themen beschäftigten, die sich auf die Rechte der Kinder in Bezug auf Ausbeutung, Misshandlung und Gewalt be-

ziehen. Aus den Zeitungsartikeln geht hervor, dass die Wirtschaftskrise, und als Folge daraus die Arbeitslosigkeit, unter der viele Familien leiden, zu Lebensumständen führen, die mit Blick auf Kinder und deren Lebensbedingungen, an Zustände in Entwicklungsländern erinnern. Konkret werden Themen untersucht, die sich auf Folgendes beziehen:

- Kinder werden von Eltern mit schwerwiegenden finanziellen Problemen in Heime abgegeben
- Auswirkungen der Krise auf die psychische Gesundheit der Kinder; Vorkommnisse von Kindesmisshandlung und Vernachlässigung
- Vermehrte Vorkommnisse von Gewalt innerhalb der Familie (in den Krankenhäusern wurden Fälle von misshandelten, vernachlässigten oder abgeschobenen Kindern beobachtet)

Die Tatsache der Verarmung der Kinder in Griechenland (laut statistischer Untersuchung betrifft es 24% der Kinder, was gemäß eines Berichts von TA NEA vom 17.10.2012 439.000 Fällen entspricht) hat private Organisationen sowie die Kirche mobilisiert, die die Nahrungsverteilung, die Impfungen oder die Betreuung von Kindern übernehmen. Dazu zählen: die Erzdiözese Athen (Archiepiskopi Athinon) mit der Mission „Die Kirche ins Haus“ (I ekklisia sto spiti), die „Medical Association of Athens“ (Iatreio Koinonikis Apostolis tou Iatrikou Syllogou Athinon“ – „Kind und Familie“ (Paidi kai Oikogeneia), „SOZO“ (SOZO), „Affection Family, Life and Vision“ (Storgi, Oikogeneia, Zoi kai Orama), die Nahrungsmittelbanken (Trapeza Trofimon), die „SOS-Kinderdörfer“ (Paidika Choria SOS), die Einrichtung „Das Lächeln des Kindes“ (To Chamogelo tou Paidiou), Netzwerke zum Austausch von Nahrungsmitteln, freiwilliger Dienst in Organisationen, und andere, unabhängige Organisationen wie z.B. die Vereinigung der Apotheker, „Wir können” (Boroume), „Eine andere Schule“ (Allo Scholeio), „Familien adoptieren Familien“ (Oikogeneies Iothetoun Oikogeneies).

4 Schlussfolgerungen

Die Themenschwerpunkte der Presseveröffentlichungen verdeutlichen, dass sich die soziale Situation in Griechenland offenbar gravierend verschlechtert hat. Die auf die Wirtschaftskrise folgende Arbeitslosigkeit und Armut hat Auswirkungen auf die geistige, psychische und körperliche Entwicklung der Kinder.

Für uns stellt sich nun die Frage, auf welche Art und Weise wir die Kinder schrittweise darauf vorbereiten können, sich dieser Welt und ihren Problemen zu stellen, um zu mündigen und fähigen Mitgliedern der Gesellschaft heranzuwachsen. Welche strategischen und politischen Entscheidungen braucht es, um den Kindern ihre Rechte als Kinder und als zukünftige Bürger zu gewähren?

Was den praktischen Teil der Inangriffnahme der Probleme auf dem Gebiet der Gesundheit und der Ernährung betrifft, scheint es uns notwendig zu sein, kostenlose Impfungen durchzuführen sowie Nahrungsmittel und Schulmaterial an den Schulen zu verteilen, an denen Kinder aus bedürftigen Familien unterrichtet werden. In Griechenland wurde der Mangel an staatlicher Versorgung bereits in der Vergangenheit über die örtlichen Gemeindestrukturen abgedeckt. Das wird in der heutigen Zeit durch die privaten Initiativen zur Unterstützung der bedürftigen Bevölkerung möglich. Aber auch diese reichen gegen-

wärtig nicht mehr aus, da sich die Wirtschaftskrise in immer größerem Maße ausdehnt und sich die Probleme, die durch die fehlende soziale Kohäsion entstehen, häufen. Es ist deshalb notwendig, dass der Staat in Bezug auf das Thema Unterernährung der Kinder (und nicht nur dort) die Initiative ergreift. Der Bildungsminister, Konstantinos Arvanitopoulos, hat etwa vorgeschlagen, Griechenland in ein europäisches Ernährungsprogramm einzubinden. Über eine solche politische Maßnahme der EU könnten Milch und Früchte an Schulen verteilt werden.

Zum Schutz und zur Bildung der Kinder sollten die Geisteswissenschaften die Initiative ergreifen und an den Schulen Diskussionen in Gang setzen, die sich mit Informationen über die Krise befassen, mit dem richtigen und vernünftigen Gebrauch von Gütern, der Unterstützung der Eltern bezüglich ihrer Elternrolle, und der Sensibilisierung und Mitarbeit bei Institutionen, die den Kindern Dienstleistungen anbieten. Im Rahmen der Schulbildung sollte Förderunterricht angeboten und flächendeckend etabliert werden, der schon jetzt an manchen Schulen durch engagierte Lehrer freiwillig durchgeführt wird. Weiterhin sollte es eine kostenlose Berufsberatung geben, sowie Angebote zur Erweiterung des kulturellen Niveaus der Schüler/-innen, die kostenlosen Zugang zu Museen und Theatern ermöglichen und Besuche von archäologischen Stätten mit einschließen.

Und letztendlich sollte diese Wirtschaftskrise den Anstoß geben zu einer neuen, von alten Vorstellungen ‚gereinigten' Vorstellung über Erziehung und Bildung, und dazu beitragen, den Horizont der Schüler/-innen zu erweitern, damit sie in Zukunft aktiv einer erneuten Krise ihres Landes entgegentreten können.

Anmerkungen

1 Mein besonderer Dank gilt Frau Lucia Kessler-Kakoulidis für die Übersetzung des Textes vom Griechischen ins Deutsche.

2 Übereinkommen über die Rechte des Kindes. UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. Online verfügbar unter: http://www.national-coalition.de/pdf/UN-Kinderrechtskonvention.pdf, Stand: 15 Januar 2013.

Offene Kinder- und Jugendarbeit

Ulrich Deinet

Innovative Offene Jugendarbeit

Bausteine und Perspektiven einer sozialräumlichen Offenen Kinder- und Jugendarbeit

Soziale Arbeit und sozialer Raum, Band 3

2013. 261 Seiten. Kart.
29,90 € (D), 30,80 € (A)
ISBN 978-3-8474-0022-6

Vor dem Hintergrund des Ausbaus der Ganztagsschule in ganz Deutschland, demographischer Veränderungen und der Bedeutung der neuen, virtuellen Räume der Jugendlichen steht die Offene Kinder- und Jugendarbeit vor großen Herausforderungen. Der Autor beschäftigt sich mit konzeptionellen Antworten und innovativen Praxen moderner Kinder- und Jugendarbeit und versucht Tendenzen aufzuzeigen und Orientierungen zu geben.

Ein Buch für alle, die sich mit der Entwicklung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit beschäftigen.

Jetzt in Ihrer Buchhandlung bestellen oder direkt bei:

Verlag Barbara Budrich •
Barbara Budrich Publishers
Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen
Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 •
info@budrich.de

www.budrich-verlag.de

Kindheit, Jugend und sozialer Wandel: Gegenwärtige und zukünftige Herausforderungen für die internationale Kindheits- und Jugendforschung

Nicole Himmelbach

Nicole Himmelbach

Die moderne Forschung um Kind und Kindheit erlebte in den vergangenen zwei Jahrzehnten auch auf internationaler Ebene einen enormen Aufschwung. Die neue Kindheitsforschung definiert sich zum einen über eine Grenzziehung zu vorwiegend sozialisationstheoretischen Denkmodellen und zum anderen fragt sie explizit nach den Perspektiven der Kinder. In der zunehmenden Fokussierung der Perspektiven und Äußerungsformen der Kinder selbst zeigt sich ihr Bild vom Kind als eigenständige Person, mit eigenen Rechten und Ansichten, die ihr Leben aktiv *mit*gestaltet und deren Meinung auch auf gesamtgesellschaftlicher Ebene berücksichtigt werden muss. *Qvortrup* (1991) spricht diesbezüglich von der Akteurschaft der Kinder. Kinder seien als *„young human being"* und nicht als *„future adult"* zu verstehen. Neben den Konstruktionen von Kind und Kindheit versucht man im Rahmen der neuen Kindheitsforschung zunehmend die jeweiligen sozialen Kontexte sowie die beobachteten gesellschaftlichen Wandlungsprozesse, welche für die individuellen Handlungsmöglichkeiten bestimmend sind, empirisch zu erfassen (vgl. *Braches-Chyrek* u.a. 2011). Gerade in einer sich zunehmend globalisierenden und „entgrenzenden" Welt gewinnt dabei die Frage um das Wohl der Kinder an Bedeutung. Kinderrechte, Kinderschutz, Bildung und Beteiligung sollen weltweit ein „gutes Aufwachsen" und „Kind-Sein" ermöglichen. Ansprüche und Zielsetzungen des Kinderschutzes unterliegen jedoch zum Teil differenten Vorstellungen von Kind und Kindheit. Parallel dazu lassen sich in der Vielfältigkeit der internationalen Kindheitsforschung zum Teil kontroverse Ansichten und Diskussionen erkennen. So wird auch die neue internationale Theorie der Kindheit zuweilen als eine Theorie der nördlichen Hemisphäre bezeichnet (vgl. *Lenhart* 2006).

Eine derartige Kritik macht deutlich, wie fundamental die Beschreibung und Analyse sozialer, ökonomischer und politischer Rahmenbedingungen des Aufwachsens von Kindern im Hinblick auf eine weitere Theorieentwicklung ist. Gerade im Sinne einer transnationalen Perspektive erweist sich der geographische Radius, innerhalb dessen Kindheit stattfindet, als sehr unterschiedlich. Sei es, weil sie arbeiten, weil Teile der Familien in anderen Ländern leben oder sie Akteure einer Kinderbewegung oder einer weit vernetzten Infrastruktur sind. Viele dieser Kinder bewegen sich in einem Umfeld, das weniger abgegrenzt ist, als es das insbesondere westliche Muster einer langen und behüteten Kindheit zulässt. So interessiert man sich im Sinne einer neuen grenzüberschreitenden Kindheits-

forschung insbesondere für die Veränderungen von Kindheit vor dem Hintergrund einer sich zunehmend wandelnden Welt.

Entsprechend sollte im Rahmen des 5. Weltkongresses zu den Rechten von Kindern und Jugendlichen zum einen Kindheit als Möglichkeit des Wandels diskutiert und zum anderen die Frage thematisiert werden, wie sich Formen des sozialen Wandels auf Kindheit und Jugend auswirken. Im Sinne des Veranstalters sei dabei das Bild vom Kind als Rechtssubjekt und Protagonist eines sozialen Wandels fundamental. Die Forderungen und praktischen Konsequenzen eines sowohl interdisziplinären als auch internationalen Austausches müssen sich entsprechend auf eine Verbesserung des weltweiten Schutzes von Kindheit und Jugend, sowie auf die Forderung nach einer Umsetzung ihrer Rechte richten. Eine Politik für Kindheit und Jugend, sei, so *Alicia M. Kirchner* (Ministerin für soziale Entwicklung) in ihrem Eröffnungsvortrag, grundlegend für die Sicherstellung einer gerechten Gesellschaft. Etwa 10.000 Teilnehmer/-innen besuchten im Oktober 2012 den 5. Weltkongress in San Juan de Argentina. Unter dem Titel *„Kindheit, Jugend und sozialer Wandel"* zielte der Kongress auf einen Austausch über die Realitäten von Kindheit und Jugend vor dem Hintergrund zunehmender gesellschaftlicher Veränderungen, sowie über die Beeinflussung von Kindheit durch Politik, Erziehungs- und Bildungsinstitutionen, Medien und Kultur ab.

Jens Qvortrup betonte in seinem Vortrag über einen detaillierten Abriss der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung, dass Kinder trotz erheblicher Differenzen in den Lebensbedingungen ganz unterschiedlicher Gruppen von Kindern wesentliche allgemeine Eigenschaften teilen, die Kindheit zu einer eigenen Kategorie macht. Kindheit stelle eine gesellschaftlich positionierte generationale Einheit dar. In den weltweit zum Teil sehr unterschiedlichen Lebenslagen von Kindern seien daher Formen der Ausgrenzungen und sozialen Ungleichheiten im Kontext generationaler Ordnung zu analysieren, um zum einen die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Kind und Kindheit*en* und zum anderen die *sozial*politische Diskussion ungleicher Bedingungen des Aufwachsens voranzutreiben. In diesem Sinne diskutierte auch *Alberto Minujin* (New School University, New York) die besondere Beziehung der Generationen im Hinblick auf die Verwirklichung von Kinderschutz und Kinderrechten und verdeutlichte damit eine beinahe durchgehende Orientierung der Konferenzbeiträge am Konzept der generationalen Ordnung, welches als grundlegendes theoretisches Konzept der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung mögliche Unterscheidungspraktiken von Kindern und Erwachsenen mit Blick auf soziale Ungleichheiten und Ausgrenzungen im Kontext dieses Ordnungssystems fokussiert (vgl. *Braches-Chyrek* u.a. 2011; *Honig* 2009).

Über das Konzept der generationalen Ordnung hinaus wurden jedoch auch im internationalen Vergleich differente Ansätze und Perspektiven der Kindheitsforschung deutlich hervorgehoben. Der lateinamerikanische Fokus der Kindheitsforschung liege, so *Eduardo S. Bustelo* (Universidad Nacional de Cuyo), auf der Verwirklichung und Umsetzung der Kinderrechte. In diesem Sinne könne man in Lateinamerika eher von einem kinderrechtspolitischen als einem psycho-sozialen oder entwicklungspsychologischen Ansatz der Kindheitsforschung sprechen. Kindheit werde in Lateinamerika gedacht als eine Theorie des sozialen Wandels, verbunden mit einer aktiven Rolle der Kinder. Das Konzept der Kindheit sei in Lateinamerika, so *Lourdes Gaitán* (Universidad Comlutense, Madrid), zugleich ein Konzept der Autonomie. Da die Debatte um Kinderrechte in Süd- und Mittelamerika eng mit dem Begriff des *protagonismo infantil,* den Ansätzen der Befreiungspädagogik und den Kinderarbeiterbewegungen verbunden ist (vgl. *Liebel* 2005), zeigt sich

eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Konzept des Kindes als sozialer Akteur. Das Denken über Kinder als Subjekt ist in Lateinamerika verknüpft mit dem Konzept von Kindern als Rechtsträger und Akteure sozialen Wandels. Die grundlegende Frage im Hinblick auf das Thema „Kindheit, Jugend und sozialer Wandel" bezieht sich demzufolge insbesondere auf die Akteurschaft und damit die Handlungsfähigkeit von Kindern: ob und in welcher Form spielen sie eine aktive Rolle im sozialen Wandel? Insbesondere die internationalen Entwicklungen der Kinderrechte haben zu einem grundlegenden gesellschaftspolitischen Perspektivenwechsel geführt. Kinder werden zunehmend als Akteure sozialen Wandels begriffen und, wie es sich jüngst in der Entwicklung des Individualbeschwerderechts für Kinder zeigte, als Rechtsträger begriffen.

Wenngleich dieses Konzept im lateinamerikanischen Raum besonders deutlich hervorgehoben wird, zeigt sich auch in der internationalen sozialwissenschaftlichen Diskussion eine immer stärker werdende Debatte um „Agency" im Rahmen der Kindheitsforschung. So erfolgt auch auf wissenschaftstheoretischer Ebene eine gegenstandsbezogene Differenzierung zwischen „Kindheitsforschung" und „Kinderforschung". Während man sich auf der einen Seite mit den staatlichen, institutionellen und auch rechtlichen Konstruktionen von Kindheit beschäftigt, betrachtet man auf der anderen Seite *das Kind* als Akteur mit eigenen Rechten. Kinder stellen entsprechend eine eigene soziale Gruppe dar, wobei Kindheit eine Lebenslage darstellt, „welche an den Sozialstatus ‚Kind' geknüpft ist" (*Andresen/Diehm* 2006, S. 10). Entsprechend wird auch im europäischen Raum Kindheit als Lebensphase vor allem als gesellschaftlich institutionalisierte Alterszugehörigkeit betrachtet (vgl. *Andresen/Diehm* 2006) und die Frage der Akteurschaft von Kindern in verschiedenen Bereichen diskutiert. Eine wie oben genannte Differenzierung lateinamerikanischer und europäischer Ansätze der Kindheitsforschung scheint, angesichts der deutlich rückläufigen entwicklungspsychologischen und sozialisationstheoretischen Perspektive, überholt. Auch die tradierte Vorstellung von Kindern als zukünftige Gesellschaftsmitglieder und vor allem bedürftige Wesen hat sich – zumindest auf wissenschaftstheoretischer Ebene – gewandelt. Wenngleich sich vor allem die Frage der Kinderrechte gerade in der nördlichen Hemisphäre lange Zeit vornehmlich auf den Schutz von Kindern bezog, nimmt die Diskussion um die Akteurschaft von Kindern und damit die Verwirklichung der Partizipationsrechte auch hier in den letzten Jahren deutlich zu. Setzt man sich mit dem weitreichenden Diskurs um Kinder- und Jugendpartizipation auseinander, so nimmt Lateinamerika eine Pionierrolle ein, der eine international verstärkte Thematisierung der Partizipation von Kindern und Jugendlichen im Zuge der Kindheitsforschung folgte.

Derartige Diskurse um die Frage der Beteiligung suggerieren jedoch häufig eine normative und vermeintlich eindeutige Bedeutung von Partizipation, die vor allem auf internationaler Ebene problematisch ist. So zeigt sich, dass sich die zum Teil sehr unterschiedlich gestaltenden Übergänge zwischen Kindheit, Jugend und Erwachsenheit auf die Diskurse um Kinder- und Jugendpartizipation auswirken. Eine gesellschaftliche Beteiligung von Kindern und Jugendlichen erfordert eine sozialräumliche Passung, die sich weltweit ganz unterschiedlich gestalten kann (vgl. *Walther* 2011). Derartige Unterschiede jedoch an Nationen oder gar Kontinenten festzumachen wäre unpräzise. Dennoch ist auf internationaler Ebene Partizipation von Kindern und Jugendlichen häufig mit „citizenship" und politscher Beteiligung verknüpft. So hob *Frank La Rue*, als UN-Sonderberichterstatter für das Recht auf Meinungsfreiheit und freie Meinungsäußerung, die besondere Bedeutung einer politischen Mitsprache hervor. Kindern dürfe es weder an Nahrung, noch an Bildung mangeln, so *La Rue*, aber vor allem dürften sie nicht zum Schweigen gebracht wer-

den. Das Schweigen der Kinder sei nicht Ausdruck der Normalität, sondern bloße Abwesenheit von Partizipation und Ausdruck einer Gesellschaft, die ihnen die notwendige Reife abspricht. Damit einhergehend sind Gesellschaften weltweit geprägt durch eine große adultozentrische Asymmetrie. Diese Form der Marginalisierung scheint international verbreitet.

Zweifellos sind Kinder aus einer anthropologischen Perspektive in vielen Bereichen auf Schutz und Sorge angewiesen und daher „in einem besonderen Maße von Erwachsenen abhängig" (*Andresen/Diehm* 2006, S. 11). Wenngleich unmittelbare Abhängigkeitsverhältnisse auf vorherrschenden gesamtgesellschaftlichen Strukturen und kulturellen Selbstverständnissen basieren, die zum Teil sehr unterschiedlich sind, bleibt Abhängigkeit eine zentrale Dimension der Kindheit. Forderungen nach gesellschaftlicher Beteiligung und Akteurschaft von Kindern müssen ebenso in diesem Kontext gedacht werden, wie Konzepte des Kinderschutzes und der Sorge. Darüber hinaus ist der Fokus auf Kinder als Subjekte und Akteure mit methodologischen und methodischen Herausforderungen innerhalb der Kindheitsforschung verbunden. *Lourdes Gaitán* fordert eine selbstverständliche Beteiligung von Kindern und Jugendlichen im Rahmen sozialwissenschaftlicher Kindheitsforschung. Es sei unabdingbar, Forschungsmethoden hinsichtlich der Positionierung von Kindern kritisch zu reflektieren und eine auf die Perspektiven von Kindern ausgerichtete Forschung weiter voranzutreiben. Stereotype Bilder von Kindern als Opfer und Jugendlichen als Täter resultieren zuweilen aus der mangelnden Beteiligung der jeweiligen Kinder und Jugendlichen. Forschung im Kontext von Kindheit und Jugend generiert notwendiges Wissen, um Bilder zu verändern und die soziale Arbeit wäre, so *Lourdes Gaitán*, in der Lage, dieses Wissen in die Praxis umzusetzen. So gilt es auf internationaler Ebene verstärkt über Kindheit*en*, Kinder und differente Vorstellungen von gutem Aufwachsen zu forschen, in dem Bestreben, Kindheit in ihrer Vielfältigkeit möglich zu machen. Dies bedeutet eine Verbesserung weltweiter Lebenslagen und die Unterstützung von Kindern in ihrer Handlungsfähigkeit. Ausgehend von einer inter- und zuweilen transnationalen, innovativen Kindheitsforschung ergeben sich spezifische Herausforderungen und Konsequenzen für die Praxis der sozialen Arbeit. Auswirkungen der Globalisierung auf gesellschaftliche Ungleichheiten und der zunehmende Machtverlust des Nationalstaates erfordern, so *Alberto Minujin*, eine verstärkte internationale Kooperation in Fragen von Kindheit und Kinderschutz. Aufgrund der Tatsache, dass Lebenslagen von Kindern durch unterschiedliche sozialräumliche, geschlechts- und herkunftstypische soziale Ungleichheiten bestimmt werden, sind länderübergreifende Kooperationen, im Sinne einer transnationalen sozialen Arbeit, von zunehmender Bedeutung. Das Bestreben nach einer Verwirklichung der Rechte des Kindes geht auch aus einer globalen Perspektive immer mit dem Ziel einher, die Bedingungen des Aufwachsens effektiv zu verbessern und Kindheit*en* möglich zu machen.

Dieses Ziel und das Bild vom Kind als kompetenter Akteur sozialen Wandels schien auch in San Juan weitestgehend Konsens zu sein. Und doch blieb eine Frage offen: Wo waren die Kinder und Jugendlichen auf einem Weltkongress zu „Kindheit, Jugend und sozialem Wandel"? So fragte *Manfred Liebel* im Auditorium kritisch nach ihrer fehlenden Beteiligung und verglich dies mit einem Kongress über Frauenrechte ohne Beteiligung der Frauen. Ein Parallelkongress für Kinder, unter dem Thema „Philosophieren mit Kinder", fand abseits des weiteren Kongressgeschehens statt und schien, ungeachtet seiner Werbewirksamkeit im Sinne vermeintlich gelebter Partizipation, eher ein unterhaltendes Spektakel zu sein. Ihre bewusste Ausgrenzung mahnte eine Gruppe arbeitender Kinder

und Jugendlicher aus Argentinien und Chile an. In einem Forum des Kongresses übergaben sie *Lourdes Gaitán* einen offenen Brief an die Organisatoren des Kongresses, in dem sie ihren Protest ausrückten: „Im Bewusstsein, dass die internationalen Organisationen (der Erwachsenen) beharrlich die Stimmen arbeitender Kinder außer Acht lassen, die tagtäglich um die Respektierung ihrer Würde kämpfen, sahen wir uns genötigt, uns mit anderen Akteur/-innen zusammen zu tun, um wenigstens mit einem Vortrag präsent zu sein. Diesen Vortrag mit dem Titel ‚Kinder und Jugendliche als revolutionäre Subjekte' wurde nur unter der Voraussetzung akzeptiert, dass ihn ein Erwachsener hält! Wie sollen wir uns da nicht aufregen!" (*ProNATs* 2012). Teilnahme und Mitwirkung der Kinder und Jugendlichen waren nicht vorgesehen. Kindheit als Paralleluniversum ist ein vieldiskutiertes Thema wissenschaftlicher Theorie, gelebt wurde sie auch in San Juan wieder einmal ganz praktisch.

Literatur

Andresen, S./Diehm, I. (2006): Kinder, Kindheiten, Konstruktionen. – Wiesbaden.

Bustelo, E. (2007): El recreo de la infancia. – Buenos Aires.

Braches-Chyrek, R./Bühler-Niederberger, D./Heinzel, F./Sünker, H./Thole, W. (2011): Deutungen und Bilder von Kindern und Kindheiten. In: *Promotionskolleg Kinder und Kindheiten im Spannungsfeld gesellschaftlicher Modernisierung* (Hrsg.): Kindheitsbilder und die Akteure generationaler Arrangements. – Wiesbaden, S. 9-18.

Gaitán Muñoz, L. (2006): La nueva sociología de la infancia. Política y Sociedad, 43, 1, p. 9-26.

Honig, M.-S. (Hrsg.) (2009): Ordnungen der Kindheit. – Weinheim/München.

Lenhart, V. (2006): Kindheit in der Dritten Welt – gegen die Marginalisierung der Mehrheit in der Theorie der Kindheit. In: *Andresen, S./Diehm, I.* (Hrsg.): Kinder, Kindheiten, Konstruktionen. – Wiesbaden, S. 201-212.

Liebel, M. (2005): Kindheit und Jugend in fremden Kulturen. – Weinheim/ München.

ProNATs e.V.: Problematischer Verlauf des V. Kongresses über die Rechte der Kinder und Jugendlichen in San Juan, Argentinien. Online verfügbar unter: www.pronats.de/home/news.de, Stand: 13.04. 2013.

Qvortrup, J. (1991): Childhood as a special phenomenon. An introduction to a series of national reports. – Vienna.

Walther, A. (2011): Handeln junger Frauen und Männer in der Öffentlichkeit – Partizipation oder Nicht-Partizipation. In: *Pohl, A./Stauber, B./Walther, A.* (Hrsg.): Jugend als Akteurin sozialen Wandels. – Weinheim, S. 203-235.

Familie 2020
Aufwachsen in einer digitalen Welt

BISCHOFF, SANDRA/
GEIGER, GUNTER/ HOLNICK, PETER/
HARLES, LOTHAR (HRSG.)

Familie 2020

Aufwachsen in der digitalen Welt

Erscheinungsjahr: 3/2012

200 Seiten. Kart.

Sprache: DE

19,90 € (D),
20,50 € (A),
28,90 SFr

ISBN 978-3-86649-433-6

Digitale Medien sind fester Bestandteil unseres Alltags geworden. Täglich kommen neue Geräte und Dienste auf den Markt. Während die junge Generation scheinbar mühelos mit diesen Medien umgeht, tragen sie bei Erwachsenen zu einer wachsenden Verunsicherung bei. Im Buch beschäftigen sich ausgewiesene ExpertInnen mit den Ursachen, den Auswirkungen und den Konsequenzen dieser Entwicklungen.

Wissen, was läuft: Kostenlos **budrich intern** abonnieren!
Formlose eMail an: info@budrich.de – Betreff: budrich intern

Verlag Barbara Budrich •
Barbara Budrich Publishers
Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen
Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 •
info@budrich-verlag.de

www.budrich-verlag.de • www.budrich-journals.de

Bildungsbiografien von Kindern, Teenies und Jugendlichen im Kontext ihrer Peers

Rezension von *Christian Lüders*

Christian Lüders

Heinz-Hermann Krüger, Sina-Mareen Köhler, Maren Zschach, Nicolle Pfaff (2008): Kinder und ihre Peers: Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien

Heinz-Hermann Krüger, Sina-Mareen Köhler, Maren Zschach (2010): Teenies und ihre Peers. Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit

Heinz-Hermann Krüger, Aline Deinert, Maren Zschach (2012): Jugendliche und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiografien in einer Längsschnittperspektive

Zu den bemerkenswerten Entwicklungen im Bereich der deutschsprachigen Kindheits- und Jugendforschung während der letzten Jahre gehört das Wiederauftauchen des Themas Gleichaltrigengruppe bzw. Peers als empirischer Forschungsgegenstand. Während sich im englischsprachigen Raum ein kontinuierlicher Faden an Studien und Veröffentlichungen über Jahrzehnte zu diesem Thema nachweisen lässt, ließ sich hierzulande kaum jemand bis Mitte des ersten Jahrzehnts des neuen Jahrtausends mit diesem Thema hinter dem Ofen hervorlocken.

Ein nicht unwesentlicher Anstoß für diese Renaissance dürfte sein, dass die jüngere Forschung die etwas ausgetretenen Pfade der Gleichaltrigenforschung verlassen hat und sich neue Kontexte erschloss. Neben dem Umgang mit den neuen Medien rückte dabei in mehrfacher Hinsicht vor allem die Schule in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Verbun-

Heinz-Hermann Krüger, Sina-Mareen Köhler, Maren Zschach, Nicolle Pfaff (2008): Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich 2008, 319 Seiten, ISBN: 978-3-86649-114-4.

Heinz-Hermann Krüger, Sina-Mareen Köhler, Maren Zschach (2010): Teenies und ihre Peers. Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, 278 Seiten, ISBN: 978-3-86649-312-4.

Heinz-Hermann Krüger, Aline Deinert, Maren Zschach (2012): Jugendliche und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiografien in einer Längsschnittperspektive. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, 292 Seiten, ISBN 978-3-86649-460-2.

den war damit nicht selten ein Wechsel der Blickrichtung: Während lange Zeit Gleichaltrigengruppen vorrangig als Gegenwelten zur Schule – und am Rande vermerkt: nicht selten auch zur Familie – thematisiert wurden, interessiert sich die jüngere Forschung verstärkt für das Zusammen- und Wechselspiel von schulischer und außerschulischer Sozialisation – was u.a. erfreulicherweise dazu führt, dass die schon immer in der Sache künstliche Trennung zwischen Schülerinnen- und Schülerforschung einerseits und Kindheits- und Jugendforschung andererseits endgültig obsolet wird. Aus dieser Perspektive rücken Gleichaltrigengruppen Kinder und Jugendlicher gleichsam von selbst in das Zentrum der Aufmerksamkeit. Sie werden aber nicht mehr als von der Schule losgelöste kleine Lebenswelten thematisiert; von Interesse sind stattdessen die schulischen Hinter- und Nebenbühnen, um einen Begriff von *J. Zinnecker* aufzunehmen, und ihre Bedeutung für die Gleichaltrigengruppen sowie das Ineinandergreifen von schulischen und außerschulischen Bildungsprozessen bzw. die Rolle, die dabei Gleichaltrigengruppen und -beziehungen spielen.

Einen zweiten Anstoß erhielt die Forschung durch die vor gut zehn Jahren formulierte Einsicht, dass Bildung mehr sei als Schule. Ihr folgte eine Öffnung des Blicks auch auf außerschulische, eher nonformale und informelle Bildungsorte und -prozesse bzw. auf das Zusammenspiel von außerschulischen und schulischen Bildungsprozessen.

Als geradezu prototypisch für diese jüngeren Entwicklungen in der deutschsprachigen Gleichaltrigenforschung dürfen drei Bände aus der Hallenser Projektgruppe um *Heinz-Hermann Krüger* gelten. Der Sache nach handelt es sich um die Forschungsergebnisse eines mehrjährigen, längsschnittlich angelegten qualitativen Forschungsprojektes. Im Zentrum stand dabei die Frage nach der Bedeutung der Peergroup für die schulische Bildungsbiografie, wobei die Annahme leitend war, dass es einen Zusammenhang zwischen lebensweltlichen – vor allem familialen, aber eben auch aus dem Kontext der Gleichaltrigengruppen stammenden – Erfahrungen und bildungsbiografischen Orientierungen gibt. Der erste Band (*Krüger* u.a. 2008) konzentriert sich dabei auf die Altersgruppe der Kinder, der zweite Band (*Krüger* u.a. 2010) auf die Altersgruppe der Teenies und der dritte Band auf das Jugendalter (*Krüger* u.a. 2012).

Empirische Grundlage der Studie waren neben quantitativ angelegten kleineren Vorstudien qualitative Interviews, Gruppendiskussionen und Ethnografien, wobei auch videografische Verfahren eingesetzt wurden. Die Auswertung orientierte sich am Verfahren der dokumentarischen Interpretation, wie es von *R. Bohnsack* entwickelt wurde. Von den 52 Kindern, die in der ersten Erhebungsphase teilnahmen, konnten in der zweiten Phase 36 und in der dritten Phase 32 Jugendliche befragt werden. Zusätzlich wurde das Sample um 23 „Ergänzungsfälle“ erweitert. Die Stichprobe verteilt sich weitgehend gleichmäßig über die Schularten Gymnasium, Sekundarschule, Gesamt- und Hauptschule.

Für das Vorgehen zentral war die Auswahl von zehn sogenannten Ankerfällen. Auf der Basis eines gestuften, nach Schulleistungen, Bildungsaspirationen und Einbettung in formelle bzw. informelle schulische und außerschulische Gleichaltrigengruppen und deren Verhältnis zur Schule typologisierenden Verfahrens wurden Fälle ausgesucht, deren Gleichaltrigennetzwerke in einem eigenen Untersuchungsschritt ethnografisch und mit Hilfe von Gruppendiskussionen untersucht wurden.

Es ist leicht nachvollziehbar, dass ein derartig aufwändiges Forschungsdesign ansehnliche Mengen an empirischem Material erzeugt. Um dieses überhaupt bewältigen zu können, verwendete das Projekt viel Mühe auf die Typen- bzw. Musterbildung im Horizont der Fragestellung. Im Kern ging das Projekt davon aus, dass in Bezug auf die Bildungsaspirationen „die grundlegenden Lebenswelten der untersuchten Heranwachsenden in Form von familia-

len und Bildungsmilieus weiterhin Bestand haben. Zugleich ist jedoch davon auszugehen, dass der im Zentrum unserer Studie stehende soziale Kontext der Peergroup einerseits an Bedeutung für die Ausformung habitueller Orientierungen gewinnt (…) und sich andererseits qualitativ verändert hat" (*Krüger/Grunert/Pfaff/Köhler* in *Krüger* u.a. 2010, S. 16).

Bei der Darstellung der Ergebnisse setzen die Autorinnen und Autoren vor allem auf zwei Formate: Neben den notwendigen Einleitungen, Darstellungen und Begründungen der Fragestellung, des Designs sowie des methodischen Vorgehens enthalten die drei Bände erstens Fallporträts (vor allem *Krüger* u.a. 2008) und zweitens in der Mehrheit thematisch-analytisch angelegte Beiträge. Diese umfassen ein bemerkenswert breites Spektrum. Neben Themen, die in mindestens zwei oder allen drei Bänden aufgegriffen werden, wie z.B. „Mikroprozesse sozialer Ungleichheit an der Schnittstelle von Schule und Peerkontext" von *H.-H. Krüger*, finden sich sowohl längsschnittlich angelegte als auch altersgruppenbezogene querschnittlich basierte Beiträge, die keineswegs immer und ausschließlich auf die leitende Fragestellung fokussiert sind.

Vergleicht man die drei Bände, erweist sich der erste Band noch eng an der leitenden Fragestellung orientiert. Beiträge wie „Schule als Kontext und Gegenstand von Peerkultur" von *M. Zschach* dokumentieren dies ebenso wie die Aufsätze von *M. Zasch, S.-M. Köhler* und *F. Haschke* zur „Bedeutung der Migrationserfahrung für das Zusammenspiel von Peerbeziehungen und schulischer Bildungsbiografie" oder von *N. Pfaff*, *M. Zschach* und *Chr. Zitke* zu „Peergroupppraxen und Umgang mit Schule – eine Sache des Geschlechts". Schon der zweite Band öffnet den Blick. Beiträge wie von *M. Zschach* zu „biografischen Selbstthematisierungen im längsschnittlichen Verlauf" oder von *S.-M. Köhler* zum „Wandel von Freundschaftsbeziehungen bei Heranwachsenden im Alter von 11 und 13 Jahren" bzw. von *C. Grunert* und *A. Deinert* zu „Raumkonstruktion von 13-Jährigen im öffentlichen Raum" indizieren, dass die Bände auch wichtige Beiträge für die generelle Diskussion um Gleichaltrigengruppen liefern. Das gilt auch für den dritten Band, in dem z.B. *A. Kessel* einen Text zu „Sexualität und Partnerwahl bei adoleszenten Mädchen" beiträgt.

In Bezug auf die leitende Fragestellung kommt das Projekt nach einer Reihe von Zwischenstufen zu vier „Längsschnittbasistypen" (*Krüger/Deinert/Zschach* in *Krüger* u.a. 2012, S. 59). Charakteristisch für den ersten Typ sind „wechselnde Mädchenfreundschaftsgruppen, die für ihre hohen Bildungsorientierungen stets die Funktion von institutionellen Begleiterinnen und inhaltlichen bzw. emotionalen Unterstützerinnen haben" (ebd.). Die Fälle des zweiten Typus sind geprägt durch den „An- und Abstieg mittlerer pragmatischer Bildungsorientierungen im Verlauf des Besuches der Sekundarstufe I und eine Einbindung in Peerkontexte als Parallelwelt zur Schule" (ebd.). Demgegenüber lässt sich der dritte Typus „als Wandel von bildungsfernen Orientierungen zur Bildung als Notwendigkeit und Veränderung der Peers vom Risikopotenzial zur Gegenwelt" (ebd., S. 60) beschreiben. Der vierte Typus schließlich lässt sich „als kontinuierliche Ausdifferenzierung höherer schulischer Bildungsorientierungen und Wandel der Peers von der Gegenwelt zur Parallelwelt charakterisieren" (ebd.).

Die hier bewusst etwas ausführlicher zitierte Beschreibung der vier Typen deutet an, dass das Projekt zum Schluss eine bemerkenswerte Abstraktionshöhe bei der Typenbildung erklommen hat. Ausgehend von den theoretischen Vorüberlegungen über mehrere Verdichtungs- und Kontrastierungsstufen, die vermutlich aus Gründen der Lesbarkeit nicht alle im Detail dokumentiert sind, erfolgte die Verdichtung zu den erwähnten vier Typen. Es bedarf des relativ konzentrierten Lesens, um die Plausibilität dieser vier Typen soweit als möglich nachzuvollziehen und zu verstehen, warum z.B. bei dem ersten Typus

Geschlecht offenbar eine zentrale Rolle spielt, bei den anderen aber nicht und warum – so manchem gängigen Vorurteil widersprechend – Migrationshintergründe oder Bildungsferne allein offenbar keine typenbildende Relevanz entfalten.

Die Forschungsgruppe weist ausdrücklich darauf hin, dass vor dem Hintergrund der Ergebnisse ein fünfter Typus, der als „kontinuierliches Festhalten an bildungsfernen Orientierungen und Peers als konstantes Risikopotenzial" beschrieben werden müsste und der an Hand der Ergebnisse anderer Studien naheliegen würde, sich im Sample aber nicht rekonstruieren ließ. Die Forschergruppe vermutet, dass dies mit dem Zugang über die Schulen oder mit den oft vergeblichen Bemühungen, Schülerinnen und Schüler, die schulisch abgestiegen sind oder die Schule ganz verlassen haben, zur Teilnahme an den Befragungen zu gewinnen, zusammenhängt (vgl. ebd.).

Vor dem Hintergrund des Standes der Forschung zeigt sich die Forschungsgruppe überrascht, dass trotz der Bedeutungszunahme der Gleichaltrigengruppen, vielfältiger Wechsel der Bezugsgruppe und ihrer Zusammensetzung „der Bedeutungshorizont der Peers für die schulische Bildungsbiografie bei sechs der untersuchten Ankerfälle (…) über den Untersuchungszeitraum von fast sechs Jahren von der fünften bis zur neunten Jahrgangsstufe nur partiell verändert hat, während hingegen bei vier Fällen eine einfache oder sogar grundlegende Bedeutungsverschiebung der Peers für die schulische Bildungslaufbahn konstatierbar ist" (ebd., S. 61). Man muss wohl angesichts der kleinen Fallzahlen bei solchen zahlenmäßigen Gewichtungen Vorsicht walten lassen. Immerhin zwingen die vorliegenden Ergebnisse zur Differenzierung. Einerseits bestätigen sie bekannte Einsichten wie etwa, dass mit zunehmendem Alter Gleichaltrigengruppen als Kompensationsräume für schulische Belastungen fungieren und dass riskante Gleichaltrigenkulturen schulische Bildungskarrieren auf Dauer gefährden (vgl. ebd., S. 63). Auf der anderen Seite enthalten die drei Bände eine Fülle von empirischen Hinweisen, die dafür sprechen, dass sich die Ausbildung von bildungsbezogenen Orientierungen im Kontext von Familie, Schule und Gleichaltrigengruppe als ausgesprochen vielschichtig erweist und die üblichen sozialstrukturellen Kriterien nur sehr bedingt die Zusammenhänge plausibel machen können – und dabei wurde den neuen Medien noch nicht einmal systematisch Aufmerksamkeit geschenkt.

Klugerweise haben die Autorinnen und Autoren darauf verzichtet, ihre Ergebnisse in einem bilanzierenden Kapitel zu verdichten. So bleibt nur der Durchgang durch rund 800 Seiten Projektberichte. Das allerdings lohnt sich. Schon das einleitende Kapitel über den aktuellen Forschungsstand ist sehr informativ wie auch die Fallporträts zu neun Schülerinnen und Schülern, ihren familialen Hintergründen und ihren Peerbeziehungen aus dem ersten Band. Das gilt auch für die Beiträge zu Coolness, Körperlichkeit und Jugendkultur, den Formen der Auseinandersetzung der Jugendlichen mit der Jugendkultur der „Emos" und den Stellenwert von Peerbeziehungen in Biografien von schulischen Absteigern im zweiten Band. Im dritten Band schließlich seien neben den bereits erwähnten Texten die Aufsätze zu den Biografieverläufen von schulisch erfolgreichen Mädchen mit türkischem Hintergrund und zum Wandel der Freundschaftsbeziehungen und Freizeitaktivitäten in der Phase der Hochpubertät, also bei 11- bis 15-Jährigen, exemplarisch herausgegriffen.

Die drei Bände können jeweils für sich gelesen werden und sind in ihrer Darstellung aus sich heraus verständlich. Ihre inhaltliche Tiefe gewinnen aber die zahlreichen Bezugnahmen vor allem auf die Ankerfälle erst im Gesamtüberblick. Sowohl für die Gleichaltrigenforschung als auch für schulbezogene Sozialisationsforschung liefern die drei Bände eine in dieser Weise bislang nicht zur Verfügung stehende Empirie und ein breites konzeptionell weiterführendes Anregungspotenzial.

Thomas Rauschenbach, Walter Bien (Hrsg.) (2012): Aufwachsen in Deutschland. AID:A – Der neue DJI-Survey

Rezension von *Christian Haag*

Christian Haag

Foto: M. Brumat

Im Zentrum dieses Buches stehen Untersuchungen zum neuen Survey *Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten* (AID:A) des Deutschen Jugendinstitutes in München (DJI). Dieser Survey integriert die vom DJI in den vergangenen 25 Jahren getrennt durchgeführten Surveys zu den Themenkomplexen Familie, Jugend, Kindheit und Kinderbetreuung. Mit einer 2009 durchgeführten deutschlandweiten Bevölkerungsbefragung mit rund 25.000 Studienteilnehmer/-innen richtet AID:A sein Augenmerk auf das Heranwachsen von Kindern und Jugendlichen und den Alltag von Familien.

Der vorliegende Überblicksband ist wie der Survey selbst breit angelegt. Die Beiträge fokussieren ausgehend von einer Lebenslaufperspektive auf die Forschung zu Kindheit und Kinderbetreuung, Jugend und Familien; zudem verorten sie sich transversal in der Forschung zu sozialer Ungleichheit sowie in der Sozialpolitik- und Wohlfahrtsstaatsforschung. Das Buch richtet sich an Adressat/-innen aus Wissenschaft, Politik und Fachpraxis. Thematisch und inhaltlich ist mit dieser Veröffentlichung der Anspruch verbunden, eine rein sozialstrukturelle Sichtweise auf Kindheit, Jugend und Familie zu überschreiten und den Blick verstärkt auf Erkenntnisse zu „sozialen Differenzierungsprozessen“ und „Mustern der Lebensführung“ (S. 22) zu richten.

Die zehn Beiträge des Sammelbandes ordnen sich vier Teilen zu, die mit *Aufwachsen in der Gesellschaft, Aufwachsen im Kindesalter, Aufwachsen im Jugendalter* und *Aufwachsen in der Familie* überschrieben sind. Die Einzeluntersuchungen der vier Teile werden durch zwei vorangehende Beiträge und einen abschließenden Beitrag gerahmt.

Die Rahmung bilden eine konzeptionelle Einführung durch *Rauschenbach*, ein forschungshistorischer Beitrag von *Bien* und abschließende forschungsmethodische Ausführungen von *Quellenberg*. Über den Ausweis der Notwendigkeit eines empirisch fundierten Wissens für aktuelle Diskussionen zu Kindheit, Jugend und Familie hinaus, erörtert die Einführung die beiden zentralen und übergreifenden Generalannahmen des neuen DJI-Surveys. Die Lebensumstände von Heranwachsenden waren demzufolge noch nie so gut wie gegenwärtig und haben sich als „Bedingungen des Aufwachsens“ (S. 10) zugleich markant verändert.

Thomas Rauschenbach, Walter Bien (Hrsg.) (2012): Aufwachsen in Deutschland. AID:A – Der neue DJI-Survey. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 248 Seiten, ISBN: 978-3-7799-2259-9.

Unter den Titel *Aufwachsen in der Gesellschaft* des ersten Teils fallen ein ungleichheits- und ein wohlfahrtsstaatstheoretisch orientierter Beitrag. Die bekannte Relevanz von herkunftsbedingten Bildungsungleichheiten und unterschiedlichen Bildungserfolgen wird in beiden Beiträgen noch einmal bekräftigt und bestätigt. Zudem wird die Notwendigkeit herausgestellt, die ethnische Herkunft einer differenzierten und ungleichheitsbezogenen Betrachtung zu unterziehen.

Das *Aufwachsen im Kindesalter* wird durch zwei Beiträge zur Kleinkindbetreuung und durch einen zur Kinderarmut repräsentiert. In diesem Teil wird die Bedeutung der vorangegangenen DJI-Kinderbetreuungsstudie deutlich, deren Fragestellung durch AID:A fortgeführt wird. Von Bedeutung ist hier der Befund, dass das bestehende Platzangebot der Tagesbetreuung für unter Dreijährige vor allem Familien mit zwei erwerbstätigen sowie gut ausgebildeten Eltern zu Gute kommt. Dies erachten die Autoren unter familien- und bildungspolitischen Erwägungen sowie vor dem Hintergrund des Anspruchs auf Chancengerechtigkeit als problematisch. *Leu* bindet die Befunde in eine Argumentation ein, in der die vermehrten volkswirtschaftlichen Diskussionen zu kurz- und langfristigen Erträgen der Kindertagesbetreuung einer kritischen Betrachtung unterzogen werden. Während die kurzfristigen Erträge in einem Zuwachs der mütterlichen Erwerbsbeteiligung und mehr Arbeitsplätzen in der Tagesbetreuung bestehen, sind die Erträge der langfristigen Bildungsprozesse von Kindern schwieriger zu antizipieren. So entziehen sich die familialen Praktiken sowie die Arbeitsweise und Förderung in Einrichtungen der Tagesbetreuung nach wie vor umfassend abgesicherten Erkenntnissen.

Unter dem Titel *Aufwachsen im Jugendalter* rücken im Teil III die Partizipation von Jugendlichen sowie die Übergänge in Ausbildung und Studium ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Demnach habe sich die allgemeine politische und soziale Partizipation von Jugendlichen in freiwilligen Vereinigungen und Organisationen keineswegs reduziert. Für die Übergänge von Schule in die berufliche oder hochschulische Ausbildung zeigt sich ferner, dass der Wechsel in das Berufsbildungs- und Hochschulsystem für einen Großteil der Jugendlichen nicht mehr unvermittelt vollzogen wird, sondern durch prekäre Ausbildungsschleifen bei niedrigen Bildungsabschlüssen und durch komfortable Orientierungsphasen bei höheren Bildungsabschlüssen bestimmt ist.

Unter dem Titel *Aufwachsen in der Familie* fokussiert Teil IV Elternschaft und geschlechtsspezifische Erwerbsarrangements in Familien. Der biografische Zeitpunkt für die Geburt des ersten Kindes wird in Bezug auf die Lebensführung in Familien und differente Lebenslagen betrachtet. Eine besondere Relevanz besitzt in den verbleibenden beiden Beiträgen die Erwerbstätigkeit und ihre spezifische Aufteilung zwischen den Geschlechtern. Hier interessieren vor allem die Konstellationen der traditionellen, der modernisierten und der egalitären geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung zwischen Erwerbs- sowie Haus- und Betreuungsarbeit. Diese Konstellationen werden gesondert mit Blick auf die Gestaltung des Familienalltags sowie anhand der Präferenzen für Erwerbs- und Kinderbetreuungsarrangements von Eltern untersucht.

Die ausgewiesene Stärke des AID:A-Survey ist eine Schwäche des Buches. Der Survey ist lebenslauforientiert und bezieht Personen von der Geburt bis zur Vollendung des 55. Lebensjahres ein. Er liefert Informationen zu einer umfangreichen Palette an Fragen und Themen. Das Buch übernimmt die thematische und lebensphasenbezogene Breite der Studie, kann aber dieser Vielfalt im gegebenen Umfang nur begrenzt Rechnung tragen. Somit entstehen vereinzelte, selektive Einblicke in viele Forschungsfelder, was zum Verlust an Tiefenschärfe führt. Das ist erst recht der Fall, wenn in einer Sozialberichterstat-

tung zu objektiven Lebensbedingungen zunehmend auch Aspekte der Lebensführung berücksichtigt werden sollen.

Die Problematik thematischer Breite spiegelt sich auch in der Struktur des Sammelbandes, in den gewählten Titelüberschriften und in ihrem inneren Zusammenhang wider. So stellt sich zu den einzelnen Teilen die Frage, wie ein Aufwachsen *in der Gesellschaft* unter den Bedingungen sozialer Ungleichheit und sozialstaatlicher Flankierung, vom Aufwachsen *im Kindes- und Jugendalter* sinnvoll unterschieden und ihm als davon unabhängige Sphäre gegenübergestellt werden kann. Was die Zusammenstellung der Kapitel angeht, so wäre eine stärkere Kohärenz wünschenswert. So irritiert es den Leser etwa, dass die beiden Beiträge zur Kleinkindbetreuung durch einen Beitrag zu Kinderarmut unterbrochen werden. Dieser bezieht sich jedoch nur auf – im Band insgesamt vernachlässigte – Schulkinder, ohne aber den notwendigen inhaltlichen Bezug zur Kinderbetreuung herzustellen.

Mit mehreren Beiträgen löst das Buch aber den Anspruch ein, die übliche strukturelle Perspektive um eine Sichtweise auf die alltägliche Lebensführung zu erweitern. So liefert der Band wichtige Informationen zur Ausgestaltung des Familienalltags unter Bedingungen der Balancierung von Erwerbs- und Familienleben und überschreitet damit eine rein strukturelle Sicht auf den zeitlichen Umfang der elterlichen Erwerbstätigkeit. In Bezug auf die Aufklärung der Herkunftsspezifität diverser Phänomene leistet eine solche Sichtweise einen wichtigen Beitrag. Dabei wird auf die zentrale Bedeutung von *schichtspezifischen Präferenzen und Betreuungsvorstellungen* (S. 94) hingewiesen. Diese werden seit längerem international diskutiert, insbesondere mit Blick darauf, wie diese Präferenzen und Vorstellungen den Familienalltag unterschiedlicher Sozialschichten prägen und strukturelle Restriktionen unterlaufen können.

Gelungen ist zudem die konzeptionelle, forschungshistorische und forschungsmethodische Rahmung der Beiträge. Sie verdeutlicht die Breite der aufgerufenen Diskurse und nimmt eine überaus informative Einbettung der DJI-Survey-Forschung in den deutschen Kontext in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts vor. Ebenso überzeugend ist die abschließende, offensiv mit Schwächen umgehende und transparente methodische Darstellung und Erörterung des AID:A-Survey. Sie entlastet die Einzelbeiträge von zahlreichen Details und Wiederholungen.

Die Surveys und Panels sowie die zahlreichen daran anschließenden Publikationen des DJI der vergangenen rund 25 Jahre liefern eine unverzichtbare und fundierte Informationsbasis zu Kindern, Jugendlichen und ihren Familien, um wissenschaftliche, politische und fachliche Diskussionen auf ein solides Wissensfundament zu stellen. Der AID:A-Survey und der besprochene Sammelband setzen diese bedeutende empirisch-sozialwissenschaftliche Forschungstradition fort.

Mutz, Michael (2012): Sport als Sprungbrett in die Gesellschaft? Sportengagement von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und ihre Wirkung

Rezension von *Jennifer Jordens*

Jennifer Jordens

An den vermeintlichen „Integrationsmotor Sport“ richten sich seitens Politik, Öffentlichkeit und Wissenschaft hohe Erwartungen. De facto sind das Sportengagement junger Migrantinnen und Migranten und die tatsächlichen Integrationsleistungen des Sports bislang nur unzureichend erforscht. *Michael Mutz* beabsichtigt mit der leicht gekürzten Fassung seiner empirisch angelegten Dissertation, „bestehende Forschungslücken zu erschließen und (…) die Debatte über die Integrationsleistungen des (Vereins-)Sports mit einem robusten empirischen Fundament zu versehen“ (S. 19). Ziel der Studie ist es, auf Basis repräsentativer Jugenddaten einen Einblick in das Sportengagement von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund (Integration *in den* Sport) zu geben und anzunehmende Sozialisations- und Integrationseffekte des Sports (Integration *durch* Sport) einer Überprüfung zu unterziehen.

Im theoretisch-konzeptionellen Teil der Arbeit, der die ersten beiden Kapitel umfasst, werden zunächst die assoziierten Integrationsleistungen des Sports und die leitenden Forschungsperspektiven erläutert. Anschließend werden die Grundlagen des sozialisationstheoretischen Rahmens beschrieben und auf das Handlungsfeld Sport bezogen. Ausgehend von einem interaktionalen Verständnis ist Sozialisation ein mehrperspektivischer Begriff, der sowohl auf die individuelle Persönlichkeitsentwicklung als auch auf die Sozialintegration bezogen werden kann. Bisherige Untersuchungen legen nahe, dass der Sport als tertiäre Sozialisationsinstanz vielfältige Gelegenheiten für die Persönlichkeitsentwicklung und die Sozialintegration von Jugendlichen bereithält. Daher stehen die Sozialisation *zum* und *durch* Sport im Fokus der Studie.

Der empirische Teil, der die Kapitel 3 bis 5 umfasst, bildet mit 233 Seiten den Schwerpunkt der Arbeit. Auf der Basis einer Sekundäranalyse des 32.376 Schülerinnen und Schüler umfassenden, repräsentativen Datensatzes der Ergänzungserhebung zur PISA-Studie 2000 (PISA-E) wird der Frage nachgegangen, wie Jugendliche in den organisierten Sport eingebunden werden (können) und welche Einflussfaktoren hierfür maßgeblich sind. In Anlehnung an vermeintliche Einflussfaktoren anderer Studien diskutiert *Mutz*

Mutz, Michael (2012): Sport als Sprungbrett in die Gesellschaft? Sportengagement von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und ihre Wirkung – Weinheim und Basel, 364 Seiten, ISBN: 9783779928058

mögliche Unterschiede im Sportengagement durch sogenannte „Brückentheorien“ über kulturelle Differenzen, soziale Ungleichheit, Diskriminierung und Geschlechtertypisierung. Ferner werden mögliche sportbezogene Sozialisations- und Integrationseffekte, die sich insbesondere aus der Teilnahme am schulischen und vereinsorganisierten Sport ergeben können, untersucht. Betrachtet wird der Einfluss des Sportengagements auf die Bereiche „Ausübung von Gewalt“, „Bildungs- und Berufsziele“ und „Einbindung in Peer-Groups“ im Vergleich von sportlich aktiven und eher inaktiven Jugendlichen unter Kontrolle von Teilnehmerselektionseffekten.

Diese Fragestellungen werden in den Abschnitten 4 und 5 bearbeitet. Einer detaillierten Aufarbeitung des multidisziplinären, u.a. internationalen Forschungsstands folgt die ausführliche Auseinandersetzung mit verschiedenen „Brückentheorien“. Die daraus abgeleiteten und überprüfbaren Annahmen und Indikatoren werden anschließend mit Hilfe verschiedener statistischer Verfahren, vornehmlich Regressionsanalysen, untersucht. Die Ergebnisdarstellung erfolgt jeweils im Anschluss an den theoretischen Teil und wird in einer Zusammenfassung resümiert und auf die theoretischen Überlegungen bezogen.

Die vorliegende Arbeit bietet vor dem Hintergrund sozioökonomischer, kultureller und geschlechtsbedingter Einflussfaktoren differenzierte Einblicke in die Sportbeteiligung von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. Ferner zeigt sich, dass die Sozialisationsleistungen des Sports nicht überschätzt werden dürfen. Entgegen der Selbstverständlichkeit angenommener Integrationsleistungen spielt der Sport im Vergleich zu anderen Sozialisationsinstanzen nur eine marginale Rolle. Ebenso ergeben sich die Integrationsvorteile des Sport „nicht ‚automatisch‘ und nicht ‚nebenbei‘“ (S. 307). Entsprechend schließt die Arbeit im sechsten Kapitel mit Implikationen für eine Jugend- und Integrationsarbeit im Sport in Richtung Sportpolitik und Sportpraxis ab, indem die Integrations- und Jugendarbeit im Sport stärker pädagogisch durchdacht und gezielt integrationsfördernd inszeniert werden müsse (S. 320).

Michael Mutz legt mit seiner Dissertation eine fundierte, methodisch aufwändige und überzeugende Arbeit zum Thema Sport und Integration vor. Der besondere Stellenwert der Arbeit ergibt sich im Vergleich zu bisherigen Studien aus den differenzierten Ergebnissen, insbesondere vor dem Hintergrund der familiären Lebensbedingungen der Jugendlichen. Dabei geht der Autor sehr reflektiert und methodenkritisch mit der Berechnung der Ergebnisse um. Das Theoriekapitel wirkt mit 33 Seiten im Vergleich zum Gesamtvolumen der Arbeit überraschend knapp, obgleich der empirische Teil mit zahlreichen Brückentheorien, Tabellen und der Fülle an detaillierten Befunden einige Längen aufweist. Für den zielgerichteten Leser empfiehlt sich daher ein Blick in die Zusammenfassungen jeweils am Ende der empirischen Kapitel. Die in Kapitel 6 beschriebenen Implikationen sind zwar nachvollziehbar, zeigen jedoch eine geringe Kohärenz zu den Ergebnissen der Arbeit, was eventuell der Einbindung in ein vom Bundesinstitut für Sportwissenschaft gefördertes Gesamtprojekt geschuldet ist. Als Dissertation mit einem wissenschaftlichen Zugang wird das Buch für diejenigen Leser/-innen zu einer spannenden und erkenntnisreichen Lektüre, die zum einen Anregungen für weitere Forschungsarbeiten suchen oder zum anderen an methodischen/konzeptionellen Zugängen zum Thema Integration und Sport interessiert sind.

Autorinnen und Autoren

Julia Bader, Dipl.-Päd., Fachhochschule Köln, Institut für Medienforschung und Medienpädagogik, *Forschungsschwerpunkte*: Mobiles Spielen von Kindern, Medienpädagogik, Queer Studies
Anschrift: Institut für Medienforschung und Medienpädagogik, Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften, Fachhochschule Köln, Gustav-Heinemann-Ufer 54, 50968 Köln
E-Mail: julia.bader[at]fh-koeln.de

Prof. Dr. Tanja Betz, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Juniorprofessorin für Professionalisierung im Elementar- und Primarbereich, Schumpeter-Fellow der Volkswagenstiftung, *Forschungsschwerpunkte*: sozialwissenschaftliche Bildungs- und Kindheitsforschung
Anschrift: Goethe-Universität Frankfurt am Main, FB Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe, Campus Westend – Grüneburgplatz 1, Fach 45 – PEG, 60323 Frankfurt am Main
E-Mail: betz[at]em.uni-frankfurt.de

Ilona Andrea Cwielong, Dipl.-Päd., Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulforschung, AG Medienpädagogik und Mediendidaktik, *Forschungsschwerpunkte*: Digitale Medien und Sozialisation, Jugendkultur und Jugendmedienforschung
Anschrift: Institut für Allgemeine Didaktik und Schulforschung, Humanwissenschaftliche Fakultät, Universität zu Köln, Gronewaldstr. 2, 50931 Köln
E-Mail: ilona.cwielong[at]uni-koeln.de

Florian Eßer, Dipl.-Päd., Universität Hildesheim, Institut für Sozial- und Organisationspädagogik, *Forschungsschwerpunkte*: Kinder- und Jugendhilfe, Kindheitsforschung, Geschichte der Sozialpädagogik
Anschrift: Universität Hildesheim, Institut für Sozial- und Organisationspädagogik, Marienburger Platz 22, 31141 Hildesheim
E-Mail: florian.esser[at]uni-hildesheim.de

Dr. Christine Feil, Deutsches Jugendinstitut e.V. München, Abteilung Kinder und Kinderbetreuung, *Forschungsschwerpunkte*: Kindheitsforschung, Medienforschung und Medienpädagogik
Anschrift: Deutsches Jugendinstitut e.V., Nockherstraße 2, 81541 München
E-Mail: feil[at]dji.de

Christoph Gieger, Deutsches Jugendinstitut e.V. München, Abteilung Kinder und Kinderbetreuung (ausgeschieden), *Forschungsschwerpunkte*: Medienpädagogik

Alexander Grobbin, Deutsches Jugendinstitut e.V. München, Abteilung Kinder und Kinderbetreuung, *Forschungsschwerpunkte:* Quantitative Methoden und Medienforschung, insbesondere Kindermedienforschung
Anschrift: Deutsches Jugendinstitut e.V., Nockherstraße 2, 81541 München
E-Mail: grobbin[at]dji.de

Dr. Christian Haag, Universität Luxemburg, Fakultät für Sprachwissenschaften und Literatur, Geisteswissenschaften, Kunst und Erziehungswissenschaften, Integrative Research Unit on Social and Individual Development, Forschungsdomäne Early Childhood: Education and Care, *Forschungsschwerpunkte*: Politik der Kinderbetreuung, Wohlfahrtsstaatsforschung, Kindheitsforschung, Bildungs- und Sozialberichterstattung
Anschrift: Université du Luxembourg, Faculté des Lettres, des Sciences Humaines, des Arts et des Sciences de l'Éducation, Unité de recherche INSIDE, Route de Diekirch, 7220 Walferdange, Grand-Duché de Luxembourg
E-Mail: christian.haag[at]uni.lu

Nicole Himmelbach, Dipl. Sozialpädagogin, Promovierende an der Universität Mainz, Institut für Erziehungswissenschaft, *Forschungsschwerpunkte*: Kindheitsforschung, Transnationale Soziale Arbeit, Kinderschutz und transnationale Vernetzungen
E-Mail: nicole.himmelbach[at]gmx.de

Prof. Dr. Kai-Uwe Hugger, Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulforschung, AG Medienpädagogik und Mediendidaktik, *Forschungsschwerpunkte*: Digitale Kindheits- und Jugendforschung, Mediensozialisation, Medienkompetenz
Anschrift: Institut für Allgemeine Didaktik und Schulforschung, Humanwissenschaftliche Fakultät, Universität zu Köln, Gronewaldstr. 2, 50931 Köln
E-Mail: kai.hugger[at]uni-koeln.de

Jennifer Jordens, Dipl.-Sozw., Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Sportwissenschaft, Arbeitsbereich Bildung und Unterricht im Sport, *Forschungsschwerpunkte*: Integrationsleistungen des Sports in Schule und Sportverein, Bewegung, Spiel und Sport an Ganztagsschulen, (kommunale) Bildungslandschaften und -netzwerke
Anschrift: Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Sportwissenschaft, Horstmarer Landweg 62b, 48149 Münster
E-Mail: jennifer.jordens[at]uni-muenster.de

Verena Kratzer, Dipl.-Jour., Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulforschung, AG Medienpädagogik und Mediendidaktik, *Forschungsschwerpunkte*: Medienforschung, Mediennutzung von Kindern, Quantitative Methoden der Sozialwissenschaft, Medienpädagogik
Anschrift: Institut für Allgemeine Didaktik und Schulforschung, Humanwissenschaftliche Fakultät, Universität zu Köln, Gronewaldstr. 2, 50931 Köln
E-Mail: verena.kratzer[at]uni-koeln.de

Dr. Christian Lüders, Leiter der Abteilung „Jugend und Jugendhilfe“ am Deutschen Jugendinstitut in München, *Forschungsschwerpunkte*: Kinder- und Jugendhilfe, Jugendforschung, Sozialpädagogik, qualitative Sozialforschung, Wissenschaftsforschung
Anschrift: Deutsches Jugendinstitut, Nockherstr. 2, 81541 München
E-Mail: lueders[at]dji.de

Dr. Sascha Neumann, Université du Luxembourg, Faculté des Lettres, des Sciences Humaines, des Arts et des Sciences de l’Education (FLSHASE), Research Unit INSIDE (Integrative Research Unit: Social and Individual Development), *Forschungsschwerpunkte*: Theorie der Kindheit und Kindheitsforschung, Theorie und Geschichte der Sozialpädagogik, Ethnographie der (Früh-)Pädagogik, Qualitative Bildungsforschung
Anschrift: Université du Luxembourg, Faculté des Lettres, des Sciences Humaines, des Arts et des Sciences de l’Éducation, Unité de recherche INSIDE, Route de Diekirch, 7220 Walferdange, Grand-Duché de Luxembourg
E-Mail: sascha.neumann[at]uni.lu

Ass.-Prof. Dr. Sousanna Maria Nikolaou, Universität Ioannina, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Pädagogische Abteilung, *Forschungsschwerpunkte*: Soziologie, Soziologie der Erziehung, Sozialisation der Kinder, Kindheit, Bildung und Massenmedien, Gewalt in der Schule
Anschrift: Universität von Ioannina, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Pädagogische Abteilung, University Campus, 45110 Ioannina
E-Mail: snikola[at]cc.uoi.gr

Susanne Siebholz, Dipl.-Päd., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik, Forschungsschwerpunkte: Kindheitsforschung, Schulforschung, Kinder- und Jugendhilfeforschung, soziale Ungleichheiten, qualitative Forschungsmethoden
Anschrift: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Philosophische Fakultät III: Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik, Franckeplatz 1, 06099 Halle
E-Mail: susanne.siebholz[at]paedagogik.uni-halle.de

Dr. Nina Thieme, Leibniz Universität Hannover, Institut für Erziehungswissenschaft, Bereich Bildungsforschung, *Forschungsschwerpunkte*: Kinder- und Jugendhilfe, Profession/Professionalität/Professionalisierung, Bildungsungleichheit
Anschrift: Leibniz Universität Hannover, Institut für Erziehungswissenschaft, Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover
E-Mail: nina.thieme[at]iew.phil.uni-hannover.de

Prof. Dr. Angela Tillmann, Fachhochschule Köln, Institut für Medienforschung und Medienpädagogik, *Forschungsschwerpunkte*: Digitale Kindheits- und Jugendforschung, Mediensozialisation, Medienkompetenz, Medien und Geschlecht
Anschrift: Institut für Medienforschung und Medienpädagogik, Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften, Fachhochschule Köln, Gustav-Heinemann-Ufer 54, 50968 Köln
E-Mail: angela.tillmann[at]fh-koeln.de

Kinder, Teenies und Jugendliche und ihre Peers

Heinz-Hermann Krüger
Aline Deinert
Maren Zschach

Jugendliche und ihre Peers

Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiografien in einer Längsschnittperspektive
2012. 292 Seiten. Kart.
29,90 € (D), 30,80 € (A), 41,90 SFr
ISBN 978-3-86649-460-2

Heinz-Hermann Krüger
Sina-Mareen Köhler
Maren Zschach

Teenies und ihre Peers

Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit
2010. 278 Seiten. Kart.
24,90 € (D), 25,60 € (A), 37,90 SFr
ISBN 978-3-86649-312-4

Heinz-Hermann Krüger
Sina-Mareen Köhler
Maren Zschach
Nicolle Pfaff

Kinder und ihre Peers

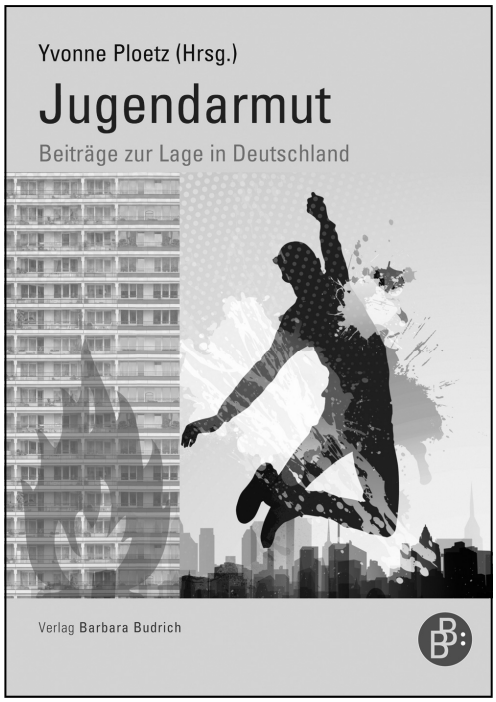
Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien
2008. 317 Seiten.
26,90 € (D), 27,70 € (A), 47,00 SFr
ISBN 978-3-86649-114-4

Wissen, was läuft: Kostenlos **budrich intern** abonnieren!
Formlose eMail an: info@budrich.de – Betreff: budrich intern

Verlag Barbara Budrich •
Barbara Budrich Publishers
Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen
Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 • info@budrich.de

www.budrich-verlag.de

Armut bei Jugendlichen



Yvonne Ploetz (Hrsg.)

Jugendarmut

Beiträge zur Lage in Deutschland

2013. 280 Seiten. Kart.
33,00 €
ISBN 978-3-86649-484-8

Was zeichnet die Armut junger Leute besonders aus?
Welche politischen Instrumente sind denkbar, um diesem Problem gerecht zu werden?
Wie kann Jugendlichen wieder eine Zukunft eröffnet werden?

Armut ist bei Jugendlichen schon lange kein Randphänomen mehr. Im Gegenteil: Die Altersgruppe der 15- bis 24-Jährigen ist schon quantitativ die am stärksten von Armut betroffene Bevölkerungsgruppe. Fachleute und Personen des öffentlichen Lebens setzen sich in dem Sammelband mit den Ursachen und Auswirkungen von Jugendarmut in der Bundesrepublik auseinander und diskutieren Auswege aus der Armut junger Menschen.

Jetzt in Ihrer Buchhandlung bestellen oder direkt bei:

Verlag Barbara Budrich •
Barbara Budrich Publishers
Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen
Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 •
info@budrich.de

www.budrich-verlag.de