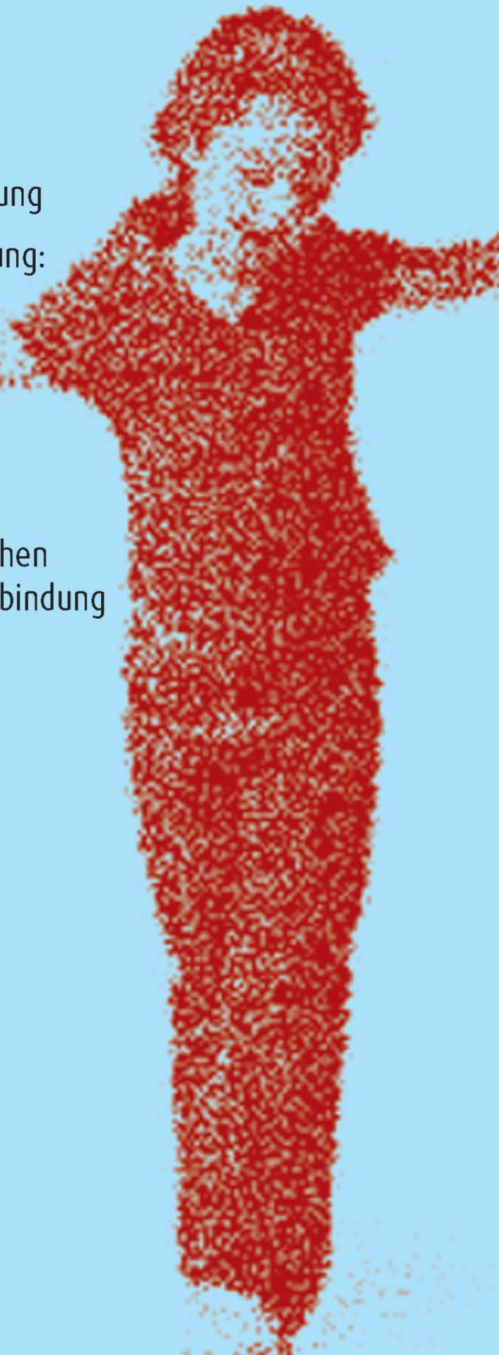
Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

3-2013

- Ideen von Erziehung in der Geschichte der Pädiatrie vom 18. bis zum 20. Jahrhundert
- Selbstvergewisserung in Eltern-Kind-Gruppen: Doing family in der institutionalisierten Familienbildung
- Gesprächskreise als Chance der Partizipationsförderung: Eine empirische Untersuchung zu Sportangeboten in der offenen Ganztagsschule
- Deciding on a College Major: Commitment Trajectories, Career Exploration, and Academic Well-Being
- Von individuellen Wertedilemmata zu gesellschaftlichen Regeln: Möglichkeiten und Notwendigkeiten der Verbindung von Werte- und politischer Bildung

Kurzbeiträge

Rezensionen



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

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft 3-2013

Jahrgang 8 Heft 3

Inhalt

Dagmar Hoffmann, Wolfgang Reißmann
Editorial 257

Freie Beiträge

Claudia Peter
Ideen von Erziehung in der Geschichte der Pädiatrie vom 18. zum 20. Jahrhundert 259

Severine Thomas
Selbstvergewisserung in Eltern-Kind-Gruppen: Doing family in der institutionalisierten Familienbildung 273

Ahmet Derecik, Nils Neuber
Gesprächskreise als Chance der Partizipationsförderung: Eine empirische Untersuchung zu Sportangeboten in der offenen Ganztagsschule .. 287

Julia Dietrich, Anna Lichtwarck-Aschoff, Bärbel Kracke
Deciding on a College Major: Commitment Trajectories, Career Exploration, and Academic Well-Being 305

Sibylle Reinhardt
Von individuellen Wertedilemmata zu gesellschaftlichen Regeln: Möglichkeiten und Notwendigkeiten der Verbindung von Werte- und politischer Bildung 319

Kurzbeiträge

Adela Ciortuz, Heinz Reinders
Determinanten von abweichendem Verhalten bei Kindern im Kontext der zirkulären Migration eines oder beider Elternteile 335

Klaus Hurrelmann, Mathias Albert, Gudrun Quenzel
Youth protest in Germany? An analysis based on the results of the Shell Youth Studies 341

Nicolle Pfaff, Günter Mey
Jugendforschung konkret: Bericht über das „Archiv der Jugendkulturen e.V." – Sammlung, Jugendbildungsstätte, Forschungskontext 347

Janine Trunk
Kinder psychisch kranker Eltern: Stand der Forschung und Implikationen für Empirie und Praxis 353

Rezensionen

Marcel Eulenbach
Bernhard Heinzlmaier (2013): Performer, Styler, Egoisten. Über eine Jugend, der die Alten die Ideale abgewöhnt haben 359

Carsten Weiß
Jürgen Mansel, Karsten Speck (Hrsg.) (2012): Jugend und Arbeit. Empirische Bestandsaufnahme und Analysen 362

Birgit Englert
Gerd Spittler, Michael Bourdillon (Hrsg.) (2012): African Children at Work. Working and Learning in Growing Up for Life 364

Martina Richter
Maren Zeller (2012): Bildungsprozesse von Mädchen in den Erziehungshilfen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa 366

Autorinnen und Autoren 369

Diskurs Förderpreis 372

Zur aktuellen Ausgabe

Nach Heft 1-2011 erscheint nunmehr das zweite Heft der Zeitschrift *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* ohne den gewohnten Themenschwerpunkt. Grund dafür sind positive Entwicklungen: Die Zeitschrift hat sich in den letzten Jahren im Spektrum der regelmäßig angebotenen fachwissenschaftlichen Veröffentlichungen weiter gut behaupten können und entsprechend hat sich auch die Zahl an Einreichungen für freie Beiträge erhöht. Diese Ausgangslage haben wir zum Anlass genommen, um eine weitere Ausgabe der Zeitschrift mit freien Beiträgen zu gestalten. Es ist aus unserer Sicht erfreulich, dass es somit außerhalb des Reglements möglich wird, die Perspektivenvielfalt der Kindheits- und Jugendforschung abbilden zu können. Die Beiträge des vorliegenden Heftes beschäftigen sich insofern nicht mit einem Forschungsbereich, sondern bearbeiten und diskutieren verschiedene Handlungs- und Problemfelder im Kontext der Entwicklung und Sozialisation von Kindern und Jugendlichen. Zugleich wird mit der vorliegenden Zusammenstellung die Bandbreite an disziplinären Zugängen und auch methodischen Vorgehensweisen innerhalb der Kindheits- und Jugendforschung deutlich, die für die Zeitschrift charakteristisch sind und weiterhin prägend sein sollen.

Zum Inhalt des Heftes: Der Beitrag von *Claudia Peter* beschäftigt sich mit den Ideen von Erziehung in der Geschichte der Pädiatrie vom 18. bis zum 20. Jahrhundert. Die Autorin zeigt auf, inwieweit sich die Pädiatrie von ihrer Gründungszeit, als sie sich prioritär als eine sozial-kritische Wissenschaft vom Kind verstanden hat und auch naturwissenschaftliches Wissen berücksichtigte, zu einem medizinischen Fach gewandelt hat. Innerhalb der pädiatrischen Wissensentwicklung hat das Thema der Erziehung kontinuierlich eine Rolle gespielt, wenngleich die entwickelten Erziehungsideen ein Spiegel der jeweiligen Situation des Faches waren. Dieses hat sich immer wieder zwischen politischer Vereinnahmung, neutraler Professionalität und sozialkritischem Engagement positionieren müssen.

Mit der Untersuchung des Doing Family in Eltern-Kind-Gruppen befasst sich *Severine Thomas*. In ihrem Artikel präsentiert sie die Ergebnisse ihrer Analysen von 21 leitfadengestützten Interviews mit Eltern, die mit ihren Kindern an einer Eltern-Kind-Gruppe teilnehmen. Im Hinblick auf ein zeitlich zunehmend früheres Aufsuchen von Bildungsin-

stitutionen diskutiert sie, inwieweit Familien bereits in der frühen Familienphase öffentliche Bildungsorte zur Selbstvergewisserung in ihrem erzieherischen Handeln und in ihrer Identifikation als ‚gute Eltern' nutzen. Ihre Studie verweist darauf, dass die Eltern-Kind-Gruppe zu einem etablierten Erfahrungsraum im Familienalltag wird und dass Formate der institutionellen Familienbildungsarbeit im Sinne des doing family oder doing parentship fungieren.

Im Anschluss daran widmet sich der Artikel von *Ahmet Derecik* und *Nils Neuber* den Ausbauprogrammen von Ganztagsschulen, die verstärkt als Lern- und Lebensraum zu gestalten sind und einen wesentlichen Beitrag sowohl zur pädagogischen als auch politischen Partizipation leisten sollen. Auf der Grundlage der Auswertung von fokussierten Interviews über Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote in offenen Ganztagsgrundschulen entwickeln die Autoren ein Modell einer intentionalen Partizipationsförderung, bei dem Gesprächskreisen eine besondere Bedeutung zukommt.

Der englischsprachige Beitrag von *Julia Dietrich*, *Anna Lichtwarck-Aschoff* und *Bärbel Kracke* dokumentiert die Ergebnisse einer Tagebuchstudie, deren Ziel die Erfassung von Mikro-Entwicklungsprozessen von Commitment und Exploration im Übergang von der Schule in die Hochschule ist. Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen die Entwicklungsverläufe von 33 Abiturienten bzw. Abiturientinnen im Zeitraum der Studienentscheidung nach dem Ende der Schulzeit. Die Autorinnen identifizieren drei Gruppen von Jugendlichen: „Entschiedene", „Verengende" und „Suchende". Zwischen diesen Gruppen zeigten sich Unterschiede im Explorationsverhalten während des Entscheidungsprozesses für eine Studienrichtung und hinsichtlich des akademischen Wohlbefindens. Suchende Jugendliche explorierten wenig in die Tiefe und berichteten geringeres akademisches Wohlbefinden als entschiedene und verengende Jugendliche.

Der letzte Beitrag dieses Heftes erörtert die Möglichkeiten und Notwendigkeiten einer Verbindung von Werte- und politischer Bildung. *Sibylle Reinhardt* erläutert, inwieweit moralische Dilemmata Individuen und Kollektive in ihren Werthaltungen und Gesellschaften zu politischen Regelungen herausfordern. Die Autorin arbeitet drei didaktische Konsequenzen für den Unterricht heraus: Demzufolge bedarf es einer Phase der Politisierung, für die sich als Theoriebezug und Analyseinstrument Kohlbergs Stufenmodell eignet. Ferner schlägt sie für die kooperativ-selbständige Schülerarbeit die darauf aufbauende „Moralstufenanalyse" vor. Ihrer Ansicht nach findet sich in der Trennung und Zusammenführung von Moral und Politik eine Parallele zur Beziehung von sozialem und politischem Lernen.

Dagmar Hoffmann und *Wolfgang Reißmann*, Siegen

Ideen von Erziehung in der Geschichte der Pädiatrie vom 18. bis zum 20. Jahrhundert

Claudia Peter

Claudia Peter

Zusammenfassung
Für „Kind, Wissenschaft und Staat“ – mit diesem Credo hat sich die Pädiatrie in ihrer Gründungszeit als eine ‚soziale Wissenschaft vom Kind‘ verstanden, die noch natur- und sozialwissenschaftliches Wissen in sich vereinte und die sowohl wissenschaftlich ambitioniert als auch sozialkritisch sein wollte. Nach dieser frühen, quasi omnipotenten Phase, hat sich die Pädiatrie peu à peu in ein naturwissenschaftlich fundiertes medizinisches Fach gewandelt, wobei sozialpädiatrische Bezüge nur noch für die klinische Praxis relevant blieben. Die Haltung zum Kind hat sich dabei vom sozialreformerischen Aufklärungspädiater bis hin zum Patrioten und repressiven Erzieher, der seine anwaltliche Funktion aus den Augen verlor, immer wieder gewandelt. Innerhalb der pädiatrischen Wissensentwicklung hat das Thema der Erziehung kontinuierlich eine Rolle gespielt, wenngleich die entwickelten Erziehungsideen ein Spiegel der jeweiligen Situation des Faches waren, sich zwischen politischer Vereinnahmung, neutraler Professionalität und sozialkritischem Engagement immer wieder neu positionieren zu müssen. Im folgenden Beitrag werden diese sozialen Implikationen pädiatrischer Fachtheorien dargestellt.

Schlagworte: Rezeption pädiatrischen Wissens, Epistemisches Objekt „Kind“, Erziehungsideen, Historische Kindheitsforschung, Pädiatriegeschichte

Ideas of education in the history of paediatrics

Abstract
For ‘the child, science and the state’ – with this credo paediatrics in its founding days understood itself as a ‘social science of the child’, that still united natural and social scientific knowledge and that aimed at being both scientifically ambitious and socially critical. After this early, quasi-omnipotent phase, paediatrics gradually transformed itself into a natural scientifically grounded medical subject and social-paediatric references remained relevant only for the clinical practice. In this process, the attitude towards the child changed again and again from the social-reformatory Enlightenment paediatrician to the patriot and repressive educator, who lost track of his function as advocate of the child. Within the development of paediatric knowledge, the issue of education consistently played a role, although the educational ideas developed were a reflection of the particular situation of the subject to always have to re-position itself between political cooptation, neutral professionalism, and socially critical engagement. In the following article, these social implications of paediatric theories will be presented.

Keywords: Reception of paediatric knowledge, Epistemic object ‘child’, Educational ideas, Historical science of child(hood), History of paediatrics

1 Einleitung und Fragestellung

Ab dem 18. und 19. Jh. waren mehrere Bereiche wissenschaftlichen Wissens im Entstehen, die das Kind zum epistemischen Objekt machten und diesbezügliches Deutungswissen kreierten. Zuvorderst sind hier die Pädiatrie und die Pädagogik zu nennen. Wie *Stroß* (2000) herausgearbeitet hat, haben sich beide als Profession und als universitäre Disziplin unterschiedlich schnell etablieren können. Zum Teil deswegen in Abgrenzung und Konkurrenz geraten, haben sie jedoch mit jeweils verschiedenen Rezeptionsmodi immer auch – wie *Stroß* am Erkenntnisgegenstand „Gesundheitserziehung" zeigt − das Wissen der anderen Disziplin wahrgenommen und diskutiert.

Warum ist auch heute wieder ein retrospektiver Blick auf diese Rezeptionspraxen interessant? Warum ist es interessant, die sich neu ausbildenden „Wissenschaften vom Kind" darin zu vergleichen, welches Bild sie sich vom Kind machten, worin sie sich ähnelten und worin nicht? Weil die jeweiligen zeitgenössischen Fachtheorien konklusive Ideen zum Kern der anderen Disziplin enthielten: Eine Theorie zu Krankheitsvorgängen im kindlichen Körper erlaubt es, Ideen darüber zu entwickeln, welche Erziehung für die Entwicklung und Gesundheit des Kindes förderlich sein könnte und welche nicht. Denn jede medizinische Theorie enthält eine implizite Theorie, wie sich Körper und Geist/Psyche beeinflussen. Damit lassen sich aus jeder medizinischen Pathogenitätstheorie Ansätze ableiten, wie stark und erfolgreich die Psyche über den Körper gebildet werden kann – oder umgedreht: er von ihr gebildet wird – und damit auch Ideen ableiten, wie man Kinder erziehen oder beeinflussen kann.[1] Pädagogische Theorien wiederum können Argumente entwickeln, welche Erziehungsformen kontraproduktiv oder gar unzulässig sind und empirische Sozialforschung kann Evidenzen aufzeigen, welche Bedingungen des Aufwachsens förderlich sind und welche eher kränkenden oder gar krankmachenden Charakter haben.

Während bisherige Arbeiten der historischen Bildungsforschung vor allem untersucht haben, inwieweit die Pädagogik Ideen der Medizin aufnahm, z.B. in Form der sogenannten Gesundheitserziehung (vgl. *Stroß* 2000); wie Schulreformen des 18. und 19. Jh. bei der Gestaltung von Schulräumen, Klassengrößen und Zeitregimen pädiatrisches Wissen (nicht) berücksichtigten (vgl. *von Stechow* 2008); wie neue Berufsfelder wie die der Schulärzt/-innen entstanden (vgl. *Stroß* 2008) oder die Pädagogik sich grundsätzlich an naturwissenschaftlichen Paradigmen orientierte (vgl. *Ritzi/Wiegmann* 2010), sind Arbeiten dazu, wie pädagogische Ideen von der Pädiatrie rezipiert wurden und dort Wirkung entfalteten, bisher kaum zu finden.

In diesem Beitrag soll es deshalb um die Erziehungsideen gehen, die die Pädiatrie in ihren verschiedenen historischen Etappen entwickelt hat. Untersucht werden diese Ideen anhand der zeitgenössischen medizinischen Theoriebildung, also an wissenschaftlichen Deutungsmustern zur Funktion und Wirkungsweise pathologischer Vorgänge im kindlichen Körper, und nicht an der ärztlichen Praxis, wie sie sich jeweils zwischen Ärzt/-innen und Patient/-innen eingerichtet hat.[2]

Der Beitrag versteht sich als eine explorative wissen(schaft)shistorische Erkundung, die medizin-, bildungs- und kindheitshistorische Forschungsfragen aufwirft und nach möglichen Querbezügen fragt, wobei die entdeckten Forschungsdesiderata in fokussierten Forschungsarbeiten genauer zu untersuchen wären. Er orientiert sich im Duktus an den neueren Science and Technology Studies: Dabei wird die Entwicklung pädiatrischen Wis-

sens als Wissensgeschichte angesehen und danach gefragt, wie sich dieses Wissen als ein spezieller Bereich wissenschaftlichen Wissens zum Kind ausdifferenzieren und verstetigen konnte und warum bestimmte Ideen, hier: Ideen zur Erziehung, in bestimmten Entwicklungsphasen dieses Wissensgebietes dominant werden konnten. Es interessieren dabei im Besonderen die Interdependenzen zwischen zeithistorischem Kontext und Fortentwicklung medizinischen Wissens. Da die Pädiatrie als Wissensgebiet sich zuerst in Frankreich konstituierte und erst später die deutsche Pädiatrie federführend wurde, beziehen sich alle folgenden Ausführungen vorwiegend auf diesen (sprach)räumlich-nationalen Rahmen.

2 Pädiatrische Ideen von Erziehung in den einzelnen Epochen

Was wusste man − in Form wissenschaftlichen Wissens − vom Kind, insbesondere vom kranken Kind, und was wusste man von den Erkrankungen des Kindes (im Gegensatz zu denen des Erwachsenen)? Das sind die Suchfragen, die diese Erkundung angeleitet haben. Was wurde aus diesem Wissen abgeleitet in Bezug auf die Frage, wie man Kinder erziehen sollte und insbesondere, wie man kranke Kinder erziehen sollte?

Mit der Aufklärung zeichneten sich mehrere neue Tendenzen im Umgang mit (kranken) Kindern ab: Erstens hat sie zu einer *Pädagogisierung* der Kindheit, aber auch zu einer Pädagogisierung der Medizin – durch die Rezeption der Aufklärungsliteratur durch die Pädiater – geführt. Gleichzeitig wurden mit der Entdeckung der Bildsamkeit des Menschen und der sich daraus entwickelnden Fantasie, ihn damit (vermeintlich beliebig) formen zu können, auch neue Kategorien eingeführt, die jetzt (un)erwünschte Eigenschaften in definierter Art und Weise erfassten: nicht nur die Medizin, sondern auch die Pädagogik experimentierte, beobachtete und vermaß (vgl. *Ritzi/Wiegmann* 2010) und unerwünschte Entwicklungsimpulse wurden nun pathologisiert, wie zum Beispiel der kindliche Eigensinn oder seine „Leidenschaften".

Zweitens vollzog sich die *Entwicklung der Medizin und der modernen klinischen Praxis* im deutschen Raum im Vergleich zu anderen Ländern nur zögerlich und mit ihr die der Pädiatrie. Wie für die gesamte Medizin galt auch für die Pädiatrie, dass die neuen, verwissenschaftlichten Theorien im Laufe des 18. Jh. vor allem in Frankreich entstanden (vgl. *Foucault* 1973), während Deutschland zunächst noch keine Rolle spielte und erst gegen Ende des 19. Jh. weltweit in der Pädiatrie führend wurde.Während beispielsweise *Charles-Michel Billard* in Paris Anfang des 19. Jh. die Auflage hatte, regelmäßig Sektionen durchzuführen, und in Frankreich und Österreich eigene Kinderstationen und -kliniken zur Regel wurden, erneuerte sich aufgrund der fehlenden Infrastruktur im deutschen Gebiet das pädiatrische Wissen und Handeln zögerlicher (vgl. *Köhler* 1971, S. 14). Dennoch wurde auch im deutschen Raum (wissenschaftliches) Wissen als Wert für sich (Erkenntnisorientiertheit) und als Sammlung, die systematisiert und ständig revidiert werden muss, mehr und mehr (an)erkannt: Für deutsche Mediziner, die wissenschaftlich tätig sein wollten, waren deshalb die Neuerungen im medizinischen Wissen und in der klinischen Praxis in Frankreich vorbildhaft und rezeptionspflichtig.

3 Die „éducation médicinale" als Idee der Puériculture: Pädiatrie im 18. und 19. Jahrhundert

Sowohl „Kinderkrankheit" als auch die Eigenheit des kindlichen Wesens und die Kindheit als eigene Lebensphase werden in dieser Zeit als drei verschiedene zeitgenössische *epistemische Probleme* formuliert. Als „Kinderkrankheiten" werden zu Ende des 18. Jh. Krankheiten bezeichnet, von denen angenommen wurde, dass sie ausschließlich bei Kindern vorkommen oder an deren physiologisch-somatische Bedingungen geknüpft sind. Hinter den jeweiligen Erklärungen blitzte ein Verständnis vom Kind auf, dass dieses als etwas Schwaches und Kindheit als andauernde Gefährdung zu erkranken begriff, als ein unreifes, metamorphosehaftes Entwicklungsstadium. Diese Bezeichnung löste den älteren Begriff der „Entwicklungskrankheit" oder „Entwicklungsentzündung" ab, mit der man zuvor die Anfälligkeit des Kindes während dieser Entwicklungsvorgänge – vom ersten Zahndurchbruch bis zur Geschlechtsreife – zu beschreiben versuchte (vgl. *Neumann* 1985, S. 66f.; *Neumann* 2000, S. 215ff.).

Wird im Begriff der „Entwicklungskrankheit" oder „Entwicklungsentzündung" das pathologische Ereignis noch in einer Irritation eines geregelten Ablaufs von aufeinanderfolgenden Vorgängen gesehen, die man sich zum Teil noch starr, beinahe mechanistisch vorstellte, so zeugt der Begriff der „Kinderkrankheit" einerseits von der Erkenntnis einer grundlegenden Verschiedenheit des kindlichen vom erwachsenen Körper, totalisiert aber andererseits alle Vorgänge im kindlichen Körper nun als vulnerable. Ein diagnostisches Wissen, um gesunde Prozesse von pathologischen Prozessen im einzelnen kindlichen Körper und während der gesamten kindlichen Entwicklung unterscheiden und erklären zu können, ist noch kaum vorhanden. Die Pädiatrie als Wissenschaft stand erst an ihrem Anfang: noch war wenig über die Physiologie des kindlichen Körpers bekannt, noch war weitgehend unklar, wie und was beobachtet bzw. untersucht werden sollte, aber die Wissenslücken wurden problematisiert, Diagnostik, Therapie und Diätetik überdacht und langsam modifiziert.[3]

Während in der Aufklärungszeit verschiedene neue Erziehungskonzepte, u.a. das der „negativen Erziehung", entworfen wurden, postulierte die französische Aufklärungspädiatrie einen eigenen Begriff, den der „éducation médicinale" (vgl. *Neumann* 2000). Nicht nur *Rousseau* mit seinem „Émile", *Locke* mit „Some thougts concerning education" oder *Kant* mit seinem Begriff der „physischen Erziehung" konzipierten Ideen zur Bildsamkeit, zur geistigen und körperlichen Ertüchtigung der Kinder, die Pädiater behaupteten auch eigenständige Erziehungsideen mit Blick auf das Kind und dessen Entwicklung. Die sich selbst „Puériculture" nennende Schule während der zweiten Hälfte des 18. Jh. in Frankreich verstand sich als eine pädagogisierte Kindermedizin, die sich der empirischen Erforschung des Menschen verschrieb und den cartesianischen Dualismus überwinden wollte (vgl. *Osterwalder* 2010, S. 100). *Pierre Brouzet* und die Puériculture gingen von einer „réciprocité d'influence" zwischen moralischer *und* körperlicher Entwicklung aus (ebd., Hervorh. i.O.), er schrieb 1764 in seinem „Essai sur l'éducation médicinale, des enfants, et sur leurs maladies":

> „So bedeutet ‚ein Kind erziehen' im allgemeinen Sinn, der im Wort *Erziehung (éducation)* zum Ausdruck kommt, nicht nur seinen Verstand aufzuklären und sein Herz zu bilden, für Gott, für die Gesellschaft und für es selbst (worin das wirkliche und einzige Anliegen der moralischen Erziehung besteht), sondern auch für seine Entstehung Sorge zu tragen, seine Geburt und das Wachstum seines

> Körpers zu bewachen, Schäden seiner Organe und seiner Säfte (*humeurs)* zu verhüten, eine Ordnung oder konstante Abfolge seiner Funktionen herzustellen; in einem Wort, aus einem Kind einen Erwachsenen oder einen Mann/Menschen (homme) zu machen; das also ist der Gegenstand der *Erziehung*, die wir die *éducation médicinale* nennen." (zit. nach *Neumann* 2000, S. 201, eigene Übersetzung)

Er kritisierte damit eine einseitig nur auf die geistige Bildung ausgerichtete Erziehung, die die Eigenheiten des Körpers vernachlässigt, und behauptete selbstbewusst ein Unterweisungsrecht gegenüber den Eltern, aber auch gegenüber klerikalen Erziehungsanstalten. Das Neuartige der Erziehungsideen, wie sie vor der Aufklärungszeit noch nicht gedacht worden sind und von *Brouzet*, *Rousseau*, *von Frank*[4], aber auch dem Hallenser Pädagogen *Francke* formuliert wurden, bestand darin, Kindererziehung als eine Art Zuwendung zu verstehen, die dem Alter und Entwicklungsstand des Kindes und – bei *Brouzet* – seines Körpers angemessen sein muss.[5]

Die Pädiatrie zeigte in der folgenden Zeit, wie die kindliche Physiologie und der kindliche Körper funktioniert, verabschiedete sich von der Vorstellung von Kindheit als Entwicklungskrankheit und dachte vorübergehend sogar biologische und nichtbiologische Komponenten in der Theoriebildung, z.B. in der Diätetik des späten 18. Jh. (vgl. *Raspe* 1973, S. 47f.) und in der Makrobiotik von *Hufeland* (vgl. *Raspe* 1973, S. 52f.), zusammen, bis mit der überwältigenden Evidenz und dem praktischen Erfolg der naturwissenschaftlich fundierten Diagnostik und Therapie soziale Faktoren in der Theoriebildung aus den Blick gerieten und nicht mehr theoretisiert wurden: Die Kinderheilkunde wurde im Laufe des 19. Jh. eine Naturwissenschaft.

Raspe (1973) zeichnet für die deutsche Pädiatrie zwischen 1800 und 1900 nach, wie diese aus der Aufklärungszeit entstandene Initiation als „soziale Wissenschaft vom Kind" zu einem klinischen Fach innerhalb der Medizin wurde, das sich in seinen Modellen fast ausschließlich naturwissenschaftlich orientiert. Zwar kann die Pädiatrie weniger als andere medizinische Fächer ihre sozialen Aspekte vor allem in der Praxis nie ganz ablegen, doch die Sozialpädiatrie[6], die sich ab Ende des 19. Jh. konstituiert, bleibt für die fachinternen wissenschaftlichen Diskurse und deren Theoriebildungen selbst marginal. Ideen aus den anderen Wissenschaften, der Pädagogik, der Psychoanalyse und der Kinderpsychologie[7], werden kaum mehr rezipiert, so dass die sozialpsychologischen Aspekte immer weniger beachtet und vor allem nicht mehr konzeptualisiert werden (vgl. ebd., S. 17).[8]

4 Die Vernaturwissenschaftlichung der Pädiatrie und die Idee der „richtigen" Kindererziehung im Ausgang des 19. zum 20. Jahrhundert

Die Medizin wurde in der ersten Hälfte des 19. Jh. sowohl in der klinischen Praxis als auch in der Theoriebildung maßgeblich durch die wissenschaftlichen Erkenntnisse der französischen Medizin geprägt, während gegen Ende des Jahrhunderts deutsche Mediziner die Theoriebildung dominierten. Die französische Medizin inkl. der Pädiatrie schichtete in dieser Zeit vor allem Wissen in der Pathologischen Anatomie und Inneren Medizin auf, führte eine genauere Nosologie, d.h. eine Systematisierung der Symptomatik und Semiotik, die Klassifikation klinischer Krankheitsbilder und eine neue Experimentalkultur der Verlaufsbeobachtungen ein. Neue klinisch-diagnostische Methoden wie Perkussi-

on, Auskultation, Thermometrie, Endoskopie, elektrische Untersuchungen, mikroskopische und chemische Analysen wurden entwickelt. In der Theoriebildung jener Zeit wurde die kindliche Physiologie kaum thematisiert, erst 1894 wird *Camerer*[9] damit hervortreten. Psychiatrische und sozialpsychologische Denkweisen sind kaum mehr vertreten, dafür expandierten Neurologie und Neuroanatomie.

Die deutsche Pädiatrie holte vor allem durch die zahlreichen Klinikgründungen, die die medizinische Arbeit auf eine andere organisatorische Basis stellten, auf (s. Tab. 1).[10] Die erste Welle dieser Kinderklinikgründungen im deutschen Gebiet war noch privat initiiert und kam mit privaten finanziellen Mitteln zustande (vgl. *Raspe* 1973, S. 73). Die zweite Welle von Gründungen erfolgte durch staatliche Investitionen und mit ihnen begannen auch die in Deutschland verzögerten Lehrstuhlgründungen für Kinderheilkunde.

Tab. 1: Erste Gründungswelle von Kinderkliniken (eigene Darstellung)

1787	1793	1802	1830	1837	1840	1841	1842	1843	1844	1852
Wien	Breslau	Paris	Berlin (Charité)	Breslau Wien	Dresden Würzburg	Ludwigs-burg	Stuttgart	Berlin	Berlin	Lübeck

Mit rund 20-jähriger Verspätung wurden in der zweiten Hälfte des 19. Jh. auch in Deutschland regelmäßige Sektionen eingeführt (vgl. *Raspe* 1973, S. 70). Zahlreiche kinderheilkundliche Zeitschriften wurden herausgegeben. Oft mit Bezug auf einen erzieherischen Auftrag, entweder als volksaufklärerische Gesundheitserziehung oder als fachübergreifendes Blatt wie etwa „Die Kinderfehler. Zeitschrift für Pädagogische Pathologie und Therapie“, wollten sie Vermittlungsorgan sich ausdifferenzierender Wissenschaften sein. Die Arbeitsteilung als geteilte Zuständigkeit setzte sich endgültig durch, die *Adolf Henke* schon 1821 erklärt hatte, wonach Kinderarzt und Pädagoge beiderseits für die Belehrung der bürgerlichen Mütter und ihrer Kinder zuständig seien (vgl. ebd., S. 63f.).[11] Auch wenn die Kinderheilkunde sich nun fast ausschließlich auf naturwissenschaftliche Erklärungsansätze stützte, so bedeutete das nicht gleichzeitig, dass sie sich aus der Diskussion sozialer Zusammenhänge zurückzog. Als in den naturwissenschaftlichen Theorien verankerte Disziplin entwickelte sie nach wie vor aus ihrer Perspektive heraus Vorstellungen von Entwicklung bzw. Erziehung.

Mit der Vernaturwissenschaftlichung und Verbürgerlichung der Pädiatrie stellt sich eine Haltung zum Kind ein, die einerseits resignativ war und es andererseits als Zukunft der Menschheit, der Familie und des Staates verherrlichte.[12] Die Ansichten, was an wem bemessen werden musste, hatten sich grundlegend gewandelt: Nicht mehr am Kind wurden legitime Interessen bemessen, sondern umgekehrt das Kind wurde Erfüllungsgehilfe staatlich-gesellschaftlicher Interessen und Wünsche, ohne Gewährung eines zeitlichen Schonraums für Entwicklung. Eine utilitaristische Haltung hielt Einkehr, nach der das Kind auf vorgegebene Ziele hin erzogen werden sollte. Die Ziele waren durch Erwachsene bzw. fachliche Autoritäten festgelegt und unabänderlich, die Spielräume für die Erziehung wurden enger. Erziehung wurde in einem Sinne von den Pädiatern funktionalisiert, dass Kinder – und ihre Gesundheit – mehr und mehr als staatliches Gut angesehen wurden. Ab den 1850er Jahren tendierten die Erziehungsideale in der Pädiatrie immer mehr zu Gehorsam und Ordnung: Verhaltensweisen und Entwicklungsvorgänge wie die Sauberkeitsentwicklung, die Sexualität aber auch Essgewohnheiten wurden zur Zielscheibe erzieherischer Diskurse und Regulierungen, bei denen der Mainstream der Pädiater beteiligt

war und zu wissen meinte, was das „Richtige“ und was das „Falsche“ ist[13]. Nur wenige Pädiater wie beispielsweise *J.E. Löbisch* zeigten alternative Haltungen. In den zeitgenössischen Texten sind das Kind und seine Natur nicht mehr nur gut, sondern ambivalent und das Böse in ihm muss bekämpft werden. Dieses Konzept stützt sich auf verschiedene Trends und Überzeugungen der Zeit. Die evolutionstheoretischen Thesen von *Darwin* ab den 1830er Jahren revolutionierten den Blick auf den Menschen und mit der aufkommenden Genetik die Annahme von „Anlagen“, die sich vererben. Mit dieser Biologisierung des Menschenbildes und der Vernaturwissenschaftlichung der Medizin hat das scheinbar Exakte und Beweisbare Hochkonjunktur. Daraus schöpfen auch die Pädiater ihr Selbstbewusstsein, wenn sie sich stets im „Richtigen“ wähnen und sich eine Kompetenz in der (physischen) Kindererziehung zuschreiben, die sie anderen, v.a. den Müttern, absprechen. Geprüft werden musste bei einer derart ambivalenten menschlichen Natur[14] und tückischen Biologie/Genetik umso mehr, weshalb nun besonders das unsichtbare Innere, die „inneren Werte“ bzw. die Gesinnung, interessant wurden. Hinter diesen invasiven Kontrollfantasien versteckte sich allerdings die skeptische Vorstellung, das an sich Unzähmbare zähmen zu müssen.

In der Selbstwahrnehmung der zeitgenössischen Pädiatrie ist die Zeit zwischen dem Deutsch-Französischen Krieg und dem 1. Weltkrieg als „heroische Phase unseres Fachs“ (*Noeggerath* 1943, S. 276) bezeichnet worden. Hinsichtlich der Meilensteine in der naturwissenschaftlichen Theoriebildung, der Institutionalisierung als ordentliches Fach in der Medizin und der praktischen Erfolge der sinkenden Säuglings- und Kindersterblichkeit kann dieser Einschätzung zugestimmt werden. Da die Pädiatrie inzwischen auch gesunde Kinder neben den kranken Kindern als Untersuchungsobjekte hatte, konnte sie auch allgemeine Theorien (z.B. zur Physiologie) entwickeln, von denen die gesamte Medizin profitierte. Die Forschung von *Camerer*, *Heubner* und *Rubner* zum kindlichen Stoffwechsel und seiner Energetik waren bahnbrechend. *Czerny* und *Biedert* schlossen mit Versuchen zur Parenteralernährung daran an. Wesentliche Erkenntnisse der Ernährungswissenschaft (Entdeckung der Vitamine und Spurenelemente, Funktion der Enzyme bei der Verdauung, Details der Stoffwechselvorgänge usw.) konnten praktische Probleme wie z.T. tödliche Ernährungsstörungen[15], Mangel- und Fehlernährung und Konservierungsprobleme von Lebensmitteln lösen. Neue diagnostische Verfahren (Lumbalpunktion, Röntgendiagnostik, mikroskopische Untersuchungen), aber vor allem bakteriologisch-serologische Untersuchungen und die eingeführten Impfungen halfen, die gerade Kinder betreffenden Infektionserkrankungen in einem Maße einzudämmen, dass sich auch dadurch die Sterblichkeitszahlen allmählich verringerten (vgl. *Schneeweiß* 2008). Die Pädiatrie wird in diesen Jahren deshalb in der Medizin als „Kriegsgewinnler“ (*Seidler* 2008, S. 28) wahrgenommen: mitten im Krieg (1. WK) wird in sie investiert, der Staat gründet Kinderkliniken und richtet an fast allen Universitäten Lehrstühle für Kinderheilkunde ein. 1921 konstituiert sie sich als eigenständige Fachgesellschaft in Deutschland endgültig[16] – gegen den professionsinternen Widerstand, v.a. der Allgemeinmediziner und Internisten. Sie wird zu einem großen Fach und kann andere Fächer, wie etwa die Anatomie, für sich in den Dienst nehmen.

In der Pathogenitätstheorie wird die Lokalismuslehre von der Konstitutionspathologie abgelöst, d.h. krank sind nicht mehr nur einzelne Organe oder Zellen, sondern mehrdimensional funktionsgestörte Organismen. Anlagen und deren pathogene Potenz als „interne“ Bedingungen (Endogenese) werden interessant, was allerdings zu einer Vernachlässigung der Theoretisierung der exogenen Faktoren führt. Im Selbstverständnis war die

Kinderheilkunde nicht mehr eine Disziplin der Kinderkrankheiten und pathologischen Prozesse, sondern ein Fach, das von einer impliziten Entwicklung, von einer Zeitlichkeit körperlicher Reifung ausging – die Kinderheilkunde bot erstmals eine komplexe, rein naturwissenschaftliche Entwicklungstheorie zur kindlichen Entwicklung an: Das Kind wurde darin als komplexer Organismus betrachtet; ätiologische Modelle, die soziopsychische Faktoren beinhalten, wurden nicht entwickelt.[17] Mit der Ausblendung sozialwissenschaftlicher und -psychologischer Theorieansätze durch eine Vernaturwissenschaftlichung des Objektes ‚Kind' und einer schleichenden Politisierung des Faches entstanden blinde Flecken. Die politischen Implikationen ihrer klinisch-praktischen Erfahrungen als Pädiater, wie sie aus Beobachtungen von Armutsfolgen und Mangelsyndromen z.B. an proletarischen Kindern gezogen werden konnten, wurden von vielen Pädiatern kaum artikuliert, ökologische und epidemiologische Fragen kaum aufgeworfen, weshalb *Raspe* (1973) meint: „Diese [die Pädiatrie] konnte um so leichter in den Dienst einer beliebigen Politik genommen werden, je weniger sie auf ihre gesellschaftliche Bedingtheit, ihre gesellschaftlichen Aufgaben und ihre gesellschaftliche Praxis reflektierte." (S. 18)

5 Sozialhygiene oder Sozialpädiatrie? Die Politisierung der Pädiatrie in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts

Hinsichtlich des Rückzugs der Kinderheilkunde aus sozialkritischen Betrachtungen, wie Entwicklung und Gesundheit des Kindes sozial beeinflusst werden, ist aber auch die Entstehung der Sozialpädiatrie eingangs des 20. Jh. zu nennen. Nicht offen sozialreformerisch und mit eigenständigen Bildungs- und Erziehungsideen wie die Aufklärungspädiatrie auftretend und auch weitgehend ohne Einfluss auf die zeitgenössische Theoriebildung der Pädiatrie, beobachtete sie jedoch die armutsbedingten Gesundheitsprobleme der proletarischen Kinder und war in der praktischen Krankenversorgung der Bevölkerung eine nicht zu unterschätzende Größe.

Die beginnenden Reflexionen über Zusammenhänge zwischen bestimmten Lebens- und Arbeitsbedingungen und speziellen Erkrankungen stellten den Kern einer sich konstituierenden Sozialmedizin dar, die entweder als naturwissenschaftlich orientierte Sozialhygiene mit disziplinarischen Konzepten oder als eher sozialkritisch denkende Sozialpädiatrie auftrat. Man befasste sich verstärkt mit öffentlichen Fürsorge- und Präventionsmaßnahmen: Schulhygiene, Kinderkrippen, Milchproduktion, Erholungskuren u.v.m. wurden zum Gegenstand wissenschaftlicher Forschung. Der Säuglings- und Kinderschutz institutionalisierte sich ebenfalls zu der Zeit. Schon 1879 war innerhalb der pädiatrischen Sektion eine Kommission für Findelkinder, Krippen und Asyle gegründet worden, die sich um Milchversorgung, Ferienkolonien, Seehospize und um die Ausbildung der Säuglingspflegerinnen Gedanken machte. Die sich seit der Jahrhundertwende organisierende Fürsorge und der Kinderschutz waren dabei Felder, in denen mehrere Berufsgruppen – Ärzt/-innen, Krankenschwestern, Sozialfürsorger/-innen und Lehrer/-innen − zusammenarbeiteten. Durch eine Koinzidenz gekennzeichnet, ist diese Zeit nicht nur eine Phase, in der sich Institutionen der Fürsorge und Krankenversorgung ausdifferenzierten, sondern auch eine Phase der Binnendifferenzierung der Pädagogik. Neben der allgemeinen Pädagogik expandierten reformpädagogische Ideen und Initiativen, heil-, sonder- und sozialpädagogische Wissensfelder differenzierten sich zunehmend.

Für die Versorgungspraxis nützlich, aber sowohl wissenschaftlich als auch intraprofessionell nur ungenügend anerkannt, erlebte die Sozialpädiatrie mit der Machtübernahme der Nationalsozialisten einen enormen personellen und ideellen Verlust. Gerade der sozialpädiatrische Zweig der Kinderheilkunde war zum großen Teil durch jüdische Ärzte aufgebaut worden, die mit dem NS-Regime ihre Arbeit und Existenz verloren. Von den 1400 Kinderärzt/-innen (Stand 1933) wurden 800 jüdische Kolleg/-innen ausgeschlossen, sie mussten ihre Praxen schließen und waren durch die Judenverfolgung existenziell bedroht. *Seidler* (2008, S. 30) wirft in diesem Zusammenhang die berechtigte Frage auf, wonach dieser Ausfall von mehr als der Hälfte der Kinderärzt/-innen in Deutschland von der Bevölkerung und den ärztlichen Kolleg/-innen spürbar gewesen sein muss – Forschungsergebnisse liegen dazu noch nicht vor.[18]

Die Politisierung der Kinderheilkunde vollzog sich aber nicht erst in den Jahren der nationalsozialistischen Herrschaft, sondern kontinuierlich zu den nationalistischen und militaristischen Trends schon seit Beginn des 20. Jh. Wie oben schon angedeutet, konnte sie die bevölkerungspolitischen Interessen des Staates für sich nutzen, um das eigene Fach strukturell zu verankern, andererseits deuten sowohl das Vokabular berühmter Reden als auch neu aufkommende Deutungsmuster in den medizinischen Theorien auf eine fehlende professionelle Distanz der Pädiater/-innen zum politischen Geschehen hin. *Arthur Schloßmann*, einer der bedeutenden Pädiater/-innen und Sozialmediziner/-innen seiner Zeit, sah die Kinderheilkunde in der Aufgabe, die qualitative „Wiederaufforstung des deutschen Volksbestands" zu garantieren (zit. nach *Seidler* 2008, S. 27), ein Aufruf, dem sich auf der „außerordentlichen" Sitzung der Deutschen Gesellschaft für Kinderheilkunde, der sogenannten „Kriegstagung" am 22. September 1917, sämtliche Pädiater/-innen angeschlossen haben. Das Kind in seiner Existenz nun vollkommen in den Dienst des Staates zu stellen und in seiner Funktion als zukünftiger „Wehrkraft" zu instrumentalisieren, mit diesem Deutungsmuster war *Schloßmann* schon 1908 ein Vorreiter (vgl. *Raspe* 1973, S. 123). Er drehte die Säuglingssterblichkeit in einen „kulturwidrigen Faktor, ein beängstigendes Symptom völkischen Verfalls" (ebd., S. 124). Derartige Töne anschlagend verstanden sich die Pädiater/-innen eher als Patrioten ihres Landes, denn als Advokaten der Kinder. Das Militaristische als Deutungsmuster dringt bis in die medizinischen (Pseudo-)Theorien ein: nun galt der (kindliche) Körper als gesund, der besonders ‚abgehärtet' und ‚widerstandsfähig' war, was durch entsprechende erzieherische Abhärtungsprozeduren erreicht werden sollte.

Der seit der Aufklärung formulierte und je nach Epoche unterschiedlich akzentuierte Dreifachauftrag der Kinderärzt/-innen, ‚Kind, Wissenschaft und Staat' zu dienen, hat sich bei nicht wenigen Kinderärzt/-innen zu dieser Zeit fast völlig zur patriotischen Willfährigkeit hin aufgelöst. Wie aus der medizinhistorischen Forschung zum Nationalsozialismus inzwischen bekannt,[19] machten einige Ärzt/-innen Kinder sogar zu Opfern von Menschenexperimenten oder rassistisch bzw. eugenisch motivierten Tötungsprogrammen (vgl. *Benzenhöfer* 2000) und pervertierten ihren professionellen Auftrag damit vollends.

6 Der Kinderarzt als Erzieher und Patriot: Das Selbstverständnis deutscher Pädiater während der beiden Weltkriege

Wie äußerten sich Pädiater/-innen in ihren Schriften in der ersten Hälfte des 20. Jh. zu Erziehungsfragen? Die Schriften zur physischen Erziehung hatten Ende des 19. Jh. zahlenmäßig abgenommen und waren nicht mehr von den bedeutendsten Pädiater/-innen wie früher verfasst worden, sondern von praktischen Ärzt/-innen bzw. Nichtpädiater/-innen, deren populärwissenschaftliche Erziehungsratgeber boomten. Die akademische Pädiatrie konzentrierte sich stattdessen auf Überlegungen zur öffentlichen Gesundheitsfürsorge, die unter den Stichworten „öffentliche Hygiene", „körperliche Heranbildung" und „Erhaltung des Nachwuchses" geführt wurden und klammerte Fragen der Gesundheitsfürsorge des Einzelnen weitgehend aus: das Individuum mit seinen Bedürfnissen und der Schutz des Privaten standen in jenen Jahren nicht hoch im Kurs (vgl. *Raspe* 1973, S. 127f.). 1900 formuliert *Georg Sticker* die Aufgaben des Kinderarztes wie folgt: „Versucht einmal, alle geistigen und sittlichen Mängel und Auswüchse als Folgen und Zeichen körperlicher Fehler zu betrachten und das Erziehungswerk am Kinde mit schlechten Neigungen oder mit unzureichender Begabung als einen Theil der Heilkunde anzusehen" (ebd., S. 132). Der im 19. Jh. einsetzende Trend der Biologisierung von Entwicklungs-, Krankheits- und Heilungsprozessen hatte dazu geführt, für derartige Prozesse immer somatisch-materielle Entsprechungen anzunehmen und dort den hauptsächlichen Ansatzpunkt aller Interventionen zu sehen. Selbst mental-psychische Vorgänge werden in den gängigen schulmedizinischen Theorien jener Zeit auf (hirn)physiologische, also materielle Vorgänge reduziert. Komplexe Wechselwirkungen zwischen Psychischem und Körperlichem werden als einfache und einseitige Kopplungen von Reizen gedacht; die Bedeutung von Interaktionsdynamiken und die Eigenlogik psychischer Vorgänge, wie sie die Psychoanalytiker/-innen jener Zeit entdeckten, wurden dagegen kaum rezipiert. Die Ärzt/-innen sind zu Experten des Somatischen geworden und behaupteten dennoch und fast noch überzeugter als je zuvor, entwerfen zu können, wie und auf welche Ziele hin Erziehung angelegt sein sollte. Dieser Art von „Idealpädagogik", die bestimmte Werte – robuste Gesundheit, feste Willenskraft, Beherrschung von Trieben, Ertragen von Schmerzen und Entbehrungen – als anzustrebendes Ideal aufstellte, die dann „am Kinde zu verwirklichen" sei, stand das Konzept der „Anlagepädagogik" gegenüber, das ebenfalls nicht wenige Pädiater/-innen und Pädagog/-innen der Zeit favorisierten (vgl. *Raspe* 1973, S. 130). Bei ihr wurde angenommen, dass in der Anlage der Individuen oder bestimmter Gruppen Fähigkeiten verborgen sind, die dann ausgebildet und gefördert werden sollten. Zunächst scheint diese Theorie stärker individuumsorientiert. Aber auch sie passte gut zu den zeitgenössischen Theorien der Neurophysiologie, der Konstitutionslehre und damaligen Genetik. Dass diese Theorie nur vermeintlich die Eigenrechte des Individuums berücksichtigte, lässt sich an den Konsequenzen ablesen: die Argumente sind gut anschlussfähig an die nationalsozialistischen Rassentheorien. Mit ihnen sind auch „minderwertige" oder „hochwertige" Individuen oder Völker herleitbar.

Mit der damaligen Überzeugung, dass die letztendliche Grundlage körperlicher und geistiger Gesundheit eine materielle ist, erlebte die „physische Erziehung" – als Annahme, über den Körper und dessen Disziplinierung den Geist bzw. die Psyche erziehen zu können – in gewisser Weise eine Renaissance. Erziehungsfragen wurden nicht mehr nur funktionalisierend gedacht, sondern Erziehung wurde von der Pädiatrie als eine Bio-Tech-

nologie im *Foucault*schen Sinne angesehen, unter Verwertungsüberlegungen gestellt und als (total) planbar, d.h. mit planbaren Erfolgen, angenommen. Die Vorstellung, mit erzieherischen Maßnahmen Menschen quasi ‚einstellen' zu können, war weit verbreitet. Diese Idee der scheinbaren Steuerbarkeit über materiell-biologische Vorgänge unterschätzte sowohl die eigenlogisch-reflexiven Vorgänge der zu Erziehenden als auch die Eigenlogik von Handeln (und auch die Eigenlogik biologischer Prozesse). Mit dieser autoritätsüberschätzenden und regulierungsverliebten Vorstellung von Erziehung war es nicht möglich, diese als pädagogisches Handeln anzusehen, das immer auch mit ungewissen Folgen behaftet ist (vgl. *Helsper/Hörster/Kade* 2003).

Was hielt die zeitgenössische Pädagogik von einem derartigen biotechnologischen (Miss-)Verständnis von Erziehung, das von vielen Pädiater/-innen präferiert wurde?[20] Zwar ist auch der zeitgenössischen Pädagogik diese Vorstellung nicht fremd gewesen, bezieht man das von dem Pädagogen *Rein* und den Pädiatern *Biedert* und *Selter* gemeinsam herausgegebene Buch „Das Kind" (1911, 2. Aufl.) ein: *Rein* hält die negative Erziehung für die falsche Pädagogik und plädiert eindeutig für eine abhärtende Körpererziehung. Für ihn „ist das medizinisch Sinnvolle auch das pädagogisch Wünschenswerte (und vice versa)" (*Raspe* 1973, S. 143). Doch neben solchen Bündnissen sind ebenso Oppositionen zu erkennen. Der Pädagoge *J. Trüper* meldete Zweifel an. Auf einer Tagung des „Vereins für Kinderforschung" in Jena 1900 äußerte er: „Der Arzt kommt zu leicht in Gefahr, das Psychische zu unterschätzen oder einseitig vom physiologischen oder psychopathologischen Standpunkte zu betrachten" und an anderer Stelle 1902: „Ein Teil der Ärzte nennt (…) jede Abnormität eines Kindes ‚Krankheit'. Auch die erziehliche Behandlung betrachtet sie [die Medizin] dementsprechend als eine ärztlich zu leitende Thätigkeit". „Hiergegen von vornherein und nachdrücklich Verwahrung einzulegen, wird hoffentlich auch die Zustimmung aller Ärzte finden, die von medizinischem Hierarchismus und Dogmatismus sich frei fühlen" (zit. nach *Raspe* 1973, S. 134). Solch eine deutlich geäußerte Meinung bekam nicht nur Zustimmung, sondern auch heftige Gegenworte.

7 Fazit

Dieser Beitrag versteht sich als eine Erkundung vorhandener pädiatriehistorischer Arbeiten für Fragestellungen der historischen Bildungs- und Kindheitsforschung. Meines Erachtens würde sich ein stärkerer Einbezug dieser Arbeiten lohnen, da die Pädiatrie als eine weitere im Ursprung „soziale Wissenschaft vom Kinde" entstanden ist, dann aber aufgrund der allmählichen Integration in die Medizin ein anderes Bild vom Kind entwickelt hat und davon abgeleitet, alternative – oft konkurrierende − Ideen und Wissensbestände zur kindlichen Entwicklung im Allgemeinen und zur Erziehung und Bildsamkeit im Besonderen entwickelt sowie in der klinischen Praxis auch erprobt hat.

Diese Situation brach liegender Themen in der historischen Forschung korrespondiert mit Desiderata in der empirischen Forschung zur heutigen Pädiatrie. Wenig Wissen zur Pädiatriegeschichte trifft auf kaum vorhandene ethnographische Feldforschung in der Pädiatrie[21] und wenig interdisziplinäre Forschungskooperationen zwischen Pädagogik/Erziehungswissenschaft, Kindheitsforschung und Pädiatrie. Gerade die beginnende Inklusion nicht nur behinderter, sondern auch schwer kranker Kinder in das Bildungssystem würde dafür eine gute Gelegenheit zu inter- und transdisziplinärer (Begleit-)Forschung bieten −

mit Forschenden, die sich pädiatrisches Wissen insoweit aneignen, um Wissens- und Handlungslogiken des pädiatrischen Feldes *re*-konstruieren zu können.

Als pädiatriehistorisches Forschungsdesiderat gilt, Pädiatriegeschichte nicht nur ideengeschichtlich, sondern auch als Professions-, Wissens- und Technikgeschichte samt Wechselwirkungen zu begreifen. Wie hat etwa die Einführung bestimmter Techniken und Technologien in der klinischen pädiatrischen Praxis die Wissensbildung und die professionelle Praxis (zwischen Kind und Pädiater/-in, aber auch Eltern und Pädiater/-in) verändert? Ebenso würde sich – vor dem Hintergrund der schwierigen Professionsgeschichte der deutschen Kinderheilkunde – eine genauere Untersuchung, wie sich die wissenschaftliche pädiatrische Wissensentwicklung und die Professionsbildung gegenseitig beeinflusst haben, lohnen.

Anmerkungen

1 Ein Blick in die neuere pädiatrische Ratgeberliteratur solider Provenienz zeigt, dass der Trend, sich als Pädiater/-in zu Erziehungsfragen des Kindes zu äußern, bis heute anhält. In den Büchern des Kinderarztes *Remo H. Largo* taucht das Wort Erziehung oft im Titel auf.

2 Dieser Beitrag stützt sich auf medizinhistorische Studien, die die zeitgenössische Fachliteratur der einzelnen Epochen der Pädiatrie analysiert haben, und fasst deren Ergebnisse sekundäranalytisch zusammen. Als theoretisch einflussreiches oder gar dominantes Fachwissen wird angenommen, was in der Fachliteratur gut vertreten bzw. viel diskutiert war. Die Geschichte der Pädiatrie wird in diesen Studien in der Regel als Ideengeschichte konzipiert und nicht als Wissens-, Technik- und Technologiegeschichte. Die Einführung bestimmter Techniken und Technologien in die pädiatrische Praxis hat diese – neben der Wissensentwicklung − gewiss ebenso beeinflusst, stellt aber bisher ein Forschungsdesiderat dar.

3 Zum Vergleich der Publikationszeitpunkte der ersten pädiatrischen Standardwerke: In Österreich kommt bereits 1813 das erste Lehrbuch der Pädiatrie heraus: *Boer, H. X.* (1813): „Versuch einer Darstellung des kindlichen Organismus in physiologischer, pathologischer und therapeutischer Hinsicht". 1828 gibt *Billard* in Frankreich sein Buch „Traité des Maladies des Enfants nouveau-nés et à la mamelle" heraus. Das für den deutschen Sprachraum wichtigste Werk ist *F. L. Meissners* „Grundlage der Literatur der Pädiatrik, enthaltend die Monographien über die Kinderkrankheiten", 1850 erschienen.

4 Von *Frank* stammt das „System einer vollständigen medicinischen Polizey", ab 1779 in mehreren Bänden erschienen. Für diese Schriften ist es geradezu typisch, dass sie pädagogische und pädiatrische Fragen noch nicht trennten. Er stellte darin auch Überlegungen zu ‚kindgerechten' Schulbedingungen an (Dauer der Schulstunden, Ferien, Pausen und Schlaf, hygienische Bedingungen, Sport usw.).

5 *Oelkers* argumentiert hierzu, dass *Rousseau* allerdings noch keine Vorstellung von dem hatte, was ‚Autonomie' des Kindes ist (vgl. *Honig* 1999, S. 49). Zur Konjunktur des „Entwicklungsparadigmas", das im 20. Jh. seinen Höhepunkt erlebt: vgl. ebd., S. 59-84.

6 Dass die Sozialpädiatrie zwar ein nicht mehr wegzudenkender Teil der ambulanten Versorgung ist, aber gleichzeitig dennoch in einem vorläufigen Status gehalten wird, erkennt man u.a. daran, dass die Sozialpädiatrischen Zentren (SPZ) ihre Leistungsverträge mit den Krankenkassen bisher immer wieder neu aushandeln müssen, während zum Beispiel die psychiatrischen Tageskliniken inzwischen als festes Segment der ambulanten Versorgung verankert sind, d.h. auch fest finanziell eingeplant sind und Kürzungen so aufwändiger legitimiert werden müssen.

7 Siehe zur Gründungszeit der deutschen Kinderpsychologie: *Tiedemann* (1787): „Beobachtungen über die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern".

8 Mit einem weit vorgreifenden Ausblick auf das 20. Jh. lässt sich konstatieren, dass der Austausch zwischen Pädiatrie und Pädagogik gegen Mitte des 20. Jh. fast gänzlich versiegt ist, was auch durch Initiativen von Seiten der Pädagogik in den 1960er Jahren nicht mehr prinzipiell geändert werden konnte (vgl. *Bittner* 1970; *Bittner/Flitner* 1966; *Harbauer* 1963).

9 *Camerer, Wilhelm* (1894): „Der Stoffwechsel des Kindes".

10 Im Vergleich zu Frankreich, Italien und Österreich hatte Deutschland eine geringe Anzahl an Findelanstalten, die gewissermaßen die Vorläufer der Kinderspitäler waren. Allerdings lag die Sterblichkeit in diesen Findelanstalten bei 90% (vgl. *Raspe* 1973, S. 8).

11 Wie verunsichert das Bürgertum in seinen Erziehungskompetenzen durch diese anhaltende Bevormundung war, davon gibt die Hauslehrerstudie von *Hagner* (2010) ein beredtes Zeugnis ab.
12 Vgl. zum modernen Kind-Mythos zu Beginn des 20. Jh. *Honig* (1999, S. 53ff).
13 Nach *Abraham Jacobi* (1889) ist es Aufgabe des Kinderarztes „durch eine richtige Ernährung und Erziehung (…) für den geistig und körperlich gesunden zahlreichen Nachwuchs zu sorgen. In diesem Sinne muss der Kinderarzt auch Pädagoge und Patriot sein" (zit. nach *Raspe* 1973, S. 130, 176).
14 Eine alternative Auslegung der Natürlichkeitsmetapher, der „Natur des Kindes", die auch hier teleologisch, wenn auch auf andere Ziele hin gedacht wird, stellt das reformpädagogische Konzept der „natürlichen Entwicklung" dar (vgl. *Honig* 1999, S. 51ff.).
15 1905 starben nach Analyse einer ärztlichen Kommission mehr als 45% der Säuglinge an „Ernährungsstörungen" und 20% an „Lebensschwäche". 1920 liegen die Ernährungsstörungen nur noch bei 16% (*Wauer/Schmalisch* 2008, S. 136).
16 Die erste Gründungsszene der Kinderärzte vollzog sich in der „Gesellschaft Deutscher Naturforscher und Ärzte", in der sich 1868 eine eigene „Section für Pädiatrik" gründete, zeitnah mit einer Sektion für öffentliche Gesundheitspflege und naturwissenschaftliche Pädagogik. Die Sektion war noch international organisiert und hatte Mitglieder aus Frankreich, Russland, Österreich und Deutschland.
17 Zur Begriffsgeschichte von „Entwicklung": Hatte „Entwicklung" in der Embryologie noch eher eine metaphorische Bedeutung, so etabliert er sich in der folgenden Zeit als eigener Begriff. Wie *Zinnecker* dargestellt hat, wird im 20. Jh. für die Deutung des Wesens des Kindes das „Entwicklungsparadigma" generell dominant, nicht nur in den Wissenschaften, sondern auch in öffentlichen Diskursen (vgl. *Honig* 1999, S. 59ff.). Dass auch die Pädiatrie in diesem Paradigma dachte, verwundert somit nicht. Interessant ist, dass jede Disziplin dieses Paradigma mit *seinen* Methoden und Konzepten inhaltlich zu füllen versuchte, die Kinderheilkunde also mit rein naturwissenschaftlichen Konzepten.
18 Allerdings arbeitet in der Deutschen Gesellschaft für Kinder- und Jugendmedizin (DGKJ) eine aktive historische Kommission, die sich derzeit um die Aufarbeitung bemüht.
19 Ein Beispiel ist der Jenaer Kinderklinikdirektor *Jussuf Ibrahim*. Der Fall ist dargestellt auf http://www.kinderklinik-jena.de/Allgemeinpaediatrie__Geschichte.html; vgl. auch die Ausstellung „Im Gedenken der Kinder" der DGKJ: http://www.im-gedenken-der-kinder.de.
20 Auch verschiedene pädagogische Konzepte selbst sind in die Nähe von technokratischen Fortschrittsutopien bzw. Erziehungstechnologien geraten (vgl. *Honig* 1999, S. 32, 46ff).
21 Die Studien von *Helga Kelle* und Mitarbeiterinnen stellen hier eine große Ausnahme dar (vgl. *Kelle* 2010). – Zu ergänzen wären aber zukünftig diese Studien von *Kelle*, die sich auf die pädiatrische Praxis mit in der Regel gesunden Kindern konzentrieren, durch empirische Studien des Umgangs der heutigen Pädiatrie mit (schwer) kranken Kindern, insbesondere bezüglich der Frage, wie Pädiater sich heute Entwicklung und Erziehung dieser schwer kranken Kinder vorstellen und Kinder und Familie dementsprechend begleiten und beraten. Dazu möchte die Autorin in nächster Zeit Ergebnisse vorlegen, die aus ihrem aktuellen DFG-Projekt stammen und frühere Studienergebnisse zum Umgang der Pädiatrie mit anderen kindlichen Patientengruppen (adipöse Kinder, Frühgeborene) ergänzen (vgl. *Peter* 2006, 2007, 2011, 2013a,b).

Literatur

Benzenhöfer, U. (2000): „Kinderfachabteilungen" und „NS-Kindereuthanasie". – Wetzlar.
Bittner, G. (1970): Erziehung aus der Sicht der Medizin. In: *Speck, J./Wehler, G.* (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. − München, S. 385-392.
Bittner, G./Flitner, A. (1966): Pädagogische Jugendkunde und medizinisches Denken. Praxis der Psychotherapie XI. − München, S. 100-117.
Foucault, M. (1973): Die Geburt der Klinik. Eine Archäologie des ärztlichen Blicks.− München.
Hagner, M. (2010): Der Hauslehrer. Die Geschichte eines Kriminalfalls. Erziehung, Sexualität und Medien um 1900. − Frankfurt a.M.
Harbauer, H. (1963): Pädagogik und Pädiatrie. In: *Besser, L.* (Hrsg.): Die Herausforderung der Pädagogen durch die heutige Zeit. − Heidelberg, S. 66-80.
Helsper, W./Hörster, R./Kade, J. (Hrsg.) (2003): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. – Weilerswist.

Honig, M.-S. (1999): Entwurf einer Theorie der Kindheit. − Frankfurt a.M.
Kelle, H. (Hrsg.) (2010): Kinder unter Beobachtung. Kulturanalytische Studien zur pädiatrischen Entwicklungsdiagnostik. – Opladen/Farmington Hills.
Köhler, P. (1971): Der Umgang mit dem Kind in der frühen deutschen Pädiatrie (1760-1840). Unveröff. Diss. − Heidelberg.
Neumann, J. N. (2000): Die „physische Erziehung" des Kindes. Medizin unter dem Paradigma der Erziehung in Pietismus und Aufklärung. In: *Neumann, J. N./Sträter, U.* (Hrsg.): Das Kind in Pietismus und Aufklärung. Beiträge des Internationalen Symposiums, 12-15. Nov. 1997, Franckesche Stiftungen zu Halle. Hallesche Forschungen. − Tübingen, S. 201-223.
Neumann, J. (1985): Theorie und Praxis der Kinderheilkunde bei Johann Heinrich Ferdinand von Autenrieth (1772-1835). Medizinhistorisches Journal, 20, S. 66-82.
Noeggerath, C. (1943): Otto Leonhard Heubner zur 100. Wiederkehr seines Geburtstages. Monatsschrift für Kinderheilkunde, 92, S. 265-291.
Osterwalder, F. (2010): Pädagogik im Rahmen der empirischen „science de l'homme" in Frankreich im ausgehenden 18. Jahrhundert. In: *Ritzi, C./Wiegmann, U.* (Hrsg.): Beobachten – Messen – Experimentieren. Beiträge zur Geschichte der empirischen Pädagogik/Erziehungswissenschaft. − Bad Heilbrunn, S. 95-116.
Peter, C. (2013a): Ungewissheiten in der ›Ankunft‹ eines frühgeborenen Kindes. Wahrnehmungen der Beteiligten. In: *Peter, C./Funcke, D.* (Hrsg.): Wissen an der Grenze. Zum Umgang mit Ungewissheit und Unsicherheit in der modernen Medizin. – Frankfurt a.M., S. 453-500.
Peter, C. (2013b): Normalisierungsstrategien zu dicken und frühgeborenen Kindern in medizinisch-gesundheitspolitischen Diskursen. In: *Kelle, H./Mierendorff, J.* (Hrsg.): Normierung und Normalisierung der Kindheit. – Weinheim/München, S. 120-141.
Peter, C. (2011): Essen ohne Maß? Zu Formen der Essensorganisation in Familien mit „dicken Kindern". In: *Zwick, M. M./Deuschle, J./Renn, O.* (Hrsg.): Übergewicht und Adipositas bei Kindern und Jugendlichen. − Wiesbaden, S. 137-159.
Peter, C. (2007): Anerkennung von sozialer Differenzierung und Vermeidung von sozialer Ungleichheit als Herausforderung für professionelle Akteure. Das Beispiel Neonatologie: Ärztliche Reaktionsweisen auf den unterschiedlichen elterlichen Umgang mit diagnostizierter Behinderung ihres frühgeborenen Kindes. In: *Tiesmeyer, K./Brause, M./Lierse, M./Lukas-Nülle, M./Hehlmann, Th.* (Hrsg.): Der blinde Fleck. Ungleichheiten in der Gesundheitsversorgung. − Bern, S. 195-209.
Peter, C. (2006): Dicke Kinder. Fallrekonstruktionen zum sozialen Sinn der juvenilen Dickleibigkeit. – Bern.
Raspe, H.-H. (1973): Kinderärzte als Erzieher. Ein spezieller Beitrag zur allgemeinen Geschichte der deutschen Pädiatrie (1800-1908). Unveröff. Diss. – Freiburg.
Ritzi, C./Wiegmann, U. (Hrsg.) (2010): Beobachten – Messen – Experimentieren. Beiträge zur Geschichte der empirischen Pädagogik/Erziehungswissenschaft. − Bad Heilbrunn.
Schneeweiß, B. (2008): Erfolge der Schutzimpfungen. In: *Historische Kommission der DGKJ* (Hrsg.): 125 Jahre Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendmedizin e.V. − Berlin, S. 126-132.
Seidler, E. (2008): „… die glückliche Spezialität der Kinderheilkunde". 125 Jahre Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendmedizin. In: *Historische Kommission der DGKJ* (Hrsg.): 125 Jahre Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendmedizin e.V. − Berlin, S. 17-36.
Stroß, A. (2008): Der Schularzt. Funktionalität und Normierungstendenzen eines neuen Berufsfeldes im 19. Jahrhundert. In: *Kelle, H./Tervooren, A.* (Hrsg.): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. – Weinheim/München, S. 93-105.
Stroß, A. (2000): Pädagogik und Medizin. Ihre Beziehungen in „Gesundheitserziehung" und wissenschaftlicher Pädagogik 1779-1933. – Weinheim.
von Stechow, E. (2008): Zur Geschichte der Idee eines „normalen Verhaltens". In: *Kelle, H./Tervooren, A.* (Hrsg.): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. – Weinheim/München, S. 75-91.
Wauer, R./Schmalisch, G. (2008): Die Entwicklung der Kinder-, Säuglings- und Neugeborenensterblichkeit in Deutschland seit Gründung der deutschen Gesellschaft für Kinderheilkunde. In: *Historische Kommission der DGKJ* (Hrsg.): 125 Jahre Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendmedizin e.V. − Berlin, S. 133-143.

Selbstvergewisserung in Eltern-Kind-Gruppen: Doing family in der institutionalisierten Familienbildung

Severine Thomas

Severine Thomas

Zusammenfassung
Viele Eltern nutzen mittlerweile recht selbstverständlich institutionalisierte Bildungsangebote unmittelbar vor und nach der Geburt bis zum Eintritt ihres Nachwuchses in die Krippe oder Kindertagesstätte. In einem Forschungsprojekt[1] in der Region Südniedersachsen wurden in Kooperation mit sechs Familienbildungsstätten Elternbildungsprozesse in pädagogisch angeleiteten Eltern-Kind-Gruppen untersucht. Der Beitrag präsentiert Ergebnisse, die aus der Analyse von 21 leitfadengestützten Interviews mit Eltern aus laufenden Eltern-Kind-Gruppen hervorgegangen sind. Die Diskussion fokussiert das Zusammenwirken von Familienerziehung und non-formellen, institutionalisierten Bildungsangeboten. Im Hinblick auf ein zeitlich zunehmend früheres Aufsuchen von Bildungsinstitutionen wird diskutiert, wie Familien bereits in der frühen Familienphase öffentliche Bildungsorte zur Selbstvergewisserung in ihrem erzieherischen Handeln und in ihrer Identifikation als ‚gute Eltern' nutzen. Ferner wird analysiert, inwieweit die Gruppe selbst zu einem etablierten Erfahrungsraum im Familienalltag wird. Dies könnte bedeuten, dass die Herstellungsleistungen im Sinne eines doing family oder doing parentship in besonderer Weise durch Formate der institutionellen Familienbildungsarbeit geprägt werden. Die Konstruktion von Familie und Öffentlichkeit als gegensätzliche soziale Sphären würde vor diesem Hintergrund an Eindeutigkeit verlieren.

Schlagworte: Familienbildung, Doing family, Elternschaft, Selbstvergewisserung

Self-Assurance in Parent-Child Groups: Doing family in institutions offering professional family education

Abstract
Today, many parents make use of institutionalized family education schemes very much as a matter of course before or after the birth of their children and until they visit a daycare centre. As part of a research and transfer project realized in six family education centres in the south of Lower Saxony, we analyzed processes of family education in parent-child groups conducted by education professionals. The article outlines findings developed from an evaluation of 21 guided interviews with parents taking part in parent-child groups at the time of the assessment. The discussion is focused on the interaction between education and upbringing in families and non-formal institutionalized educational schemes for families. As people are seeking out institutions of non-formal education at an increasingly early stage, we discuss how families already use public places of education in the early stages of family life for self-assurance. Do they also use these groups and other schemes to gain certainty about their children's upbringing and identify with the role of 'good parents'? Furthermore there is an analysis of the extent to which the group itself becomes an established realm of experience in families' everyday lives. This could mean that doing family or doing parentship is shaped in a specific way by institutionalized forms of family education. The construction of family and public life as contrasting social spheres would lose its unambiguous nature.

Keywords: Family education, Doing family, Parenthood, Self-Assurance

1 Eltern-Kind-Gruppen als Angebot der Familienbildung

Familienbildungsstätten sind gerade in der frühen Familienphase einer der ersten Orte, den Eltern als Institutionen der frühpädagogischen Bildung kennenlernen. Eltern nutzen diese Angebote zur Information, Beratung, mitunter auch zur individuellen Begleitung und Unterstützung, aber – im Hinblick auf Eltern-Kind-Gruppen – in besonderer Weise auch als Gelegenheiten für Gemeinschaftserfahrungen und Netzwerkbildung. In der frühen Familienphase eröffnen sie Räume einer geschützten Öffentlichkeit (vgl. *Deutsche Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung* 2008).

Dieser Beitrag bezieht sich ausschließlich auf die institutionelle Familienbildung in Form von professionell angeleiteten, themenunspezifischen Eltern-Kind-Gruppen für Familien mit Kindern von 1 bis 3 Jahren in der Trägerschaft von *Familienbildungsstätten*.[2] Sie bilden den größten Anteil mit dem differenziertesten und für die einzelnen Familienphasen umfassendsten Angebot (vgl. *Lösel* u.a. 2006). Die Anwesenheit von Eltern und Kindern bedeutet eine Orientierung an zwei Zielgruppen und schließlich an vier Interaktionsbeziehungen: Eltern-Eltern, Eltern-Kind, Kursleitung-Kind und Kursleitung-Eltern.

Bei pädagogisch angeleiteten Eltern-Kind-Gruppen handelt es sich um ein Bildungsangebot für Familien, das zwischen Erwachsenenbildung und präventiver Jugendhilfe (vgl. *Iller* 2010; *Rupp* u.a. 2004; *Schiersmann* 2001; *Schiersmann/Thiel* 1999; *Schiersmann* u.a. 1998) angesiedelt ist. Es zeigt sich allerdings, dass institutionelle Bildungsangebote für die Zeit nach der Geburt bis zum Eintritt in Krippe oder Kindergarten eher von gut situierten Mittelschichtfamilien nachgefragt werden – also die Idee eines präventiven Bildungsangebots nicht vorrangig benachteiligte oder sozial unterprivilegierte Familien erreicht. Ihr Zielhorizont bewegt sich innerhalb eines Spektrums aus ambitionierten Bildungsansprüchen engagierter Eltern, über einen Bildungsbedarf von Eltern im Interesse einer „gelingenden Elternschaft“ (*Schmidt-Wenzel* 2010), bis zu einer im fürsorgerischen Sinn verstandenen Bildungsbedürftigkeit von Familien (vgl. *Gilles-Bacciu* u.a. 2008; *Thiesen* 2010). Gleichzeitig verweist die frühzeitige Inanspruchnahme von non-formellen Bildungsangeboten nach der Geburt eines Kindes auf die Suche von Familien nach Gelegenheiten zu sozialer Begegnung mit anderen Familien und nach einer institutionell angebotenen, fachlichen Begleitung in der Phase früher Elternschaft.

Somit wird die „Strukturdifferenz“, die Familien gegenüber einer professionellen pädagogischen Praxis attestiert wird (*Xyländer* u.a. 2006, S. 18), diffuser, je intensiver institutionelle pädagogische Angebote genutzt werden. Diese Strukturdifferenz wird damit aber nicht grundsätzlich aufgehoben. So verweist *Liegle* (2005) auf die Wichtigkeit der Familie für die kindliche Entwicklung. Allerdings kann das Nutzungsverhalten gegenüber formalen Bildungsangeboten als ein Ausdruck moderner familiärer Kulturpraktiken interpretiert werden, innerhalb derer sich Familien selbst in ihrer Rolle als Erziehungs-, Bildungs- wie auch Lebensort neu konstituieren und als Familie individuell hervorbringen müssen (vgl. *Schier/Jurczyk* 2007). Genau genommen handelt es sich hierbei aber um ein weibliches Phänomen, denn nach wie vor sind über 90% der Erwachsenen in Eltern-Kind-Gruppen weiblich (vgl. *Gilles-Bacciu/Karr* 1987; *Zipfel/Thomas/Cloos* 2012).

Insofern bildet die pädagogische Praxis, die von Eltern *gewählt* wird, nicht nur ihre Bildungsvorstellungen, sondern auch ihr Selbstkonzept von Familie ab. Mit der wachsenden Präsenz von Bildungsinstitutionen im familiären Alltag, z.B. in Form von frühpäda-

gogischen Angeboten, stellt sich die Frage nach deren Stellenwert für Eltern im Sinne von Erziehungs- und Bildungsagenten.

Der Beitrag geht vor diesem Hintergrund der Frage nach, welche Bedeutung der Besuch einer Eltern-Kind-Gruppe für die Herstellung familiärer Alltagspraktiken einnimmt und fokussiert dabei insbesondere auf den Prozess der Selbstvergewisserung der Eltern innerhalb der Gruppe.

2 Die Bedeutung der institutionalisierten Familienbildungsarbeit für Eltern heute – ein wenig erforschtes pädagogisches Handlungsfeld

Elterliche Erziehungsfähigkeit wird einerseits beschrieben als eine angeborene Erziehungskompetenz, andererseits zu einer berufsmäßigen Tätigkeit erklärt. So vertritt *Baum* die Auffassung, dass Elternschaft einer Erziehungskonzeption und Erziehungsorganisation bedarf (vgl. *Baum* 2006, S. 15). Die historische Entwicklung der Familienbildung deutet darauf hin, dass Elternschaft einen genuinen Bildungsbedarf nach sich zieht, dass also mit der biologischen Elternschaft kein pädagogisches Expertentum einhergeht. Der Rückgriff auf die eigenen Erziehungserfahrungen genügt in der Regel nicht, da sich im Zuge des gesellschaftlichen Wandels die familialen Lebensbedingungen in einem kontinuierlichen Entwicklungsprozess befinden, so dass sich auch Paradigmen der Erziehung neu konturieren. Familie ist keine selbstverständliche Sozialform mehr. Sie generiert sich vielmehr als ein permanenter Konstruktionsprozess, welcher durch unbeständige soziale und wirtschaftliche Verhältnisse geprägt ist (vgl. *Baader* 2008; *Beck* 1986, S. 193). *Schier/Jurczyk* sprechen von einer „Entgrenzung von Familie“ (*Schier/Jurczyk* 2007, S. 13). Die Lebenssituation moderner Familien kennzeichnet sich demzufolge als eine kontinuierliche Aushandlung der eigenen sozialen Kontur sowie der sozialen Praktiken, die das Familienleben kennzeichnet. Diese Aushandlung vollzieht sich entlang der individuellen Bedürfnisse der Familienmitglieder sowie der gesellschaftlichen Normierungen, sozialstaatlichen und politischen Regulierungen, insbesondere aber auch der arbeitsmarktbedingten wirtschaftlichen Verhältnisse des Familienhaushalts. Die Autorinnen beschreiben dieses *doing family* als „Prozesse, in denen im alltäglichen und biographischen Handeln Familie als gemeinschaftliches Ganzes permanent neu hergestellt wird“ (ebd., S. 10). Sie weist unter modernen gesellschaftlichen Verhältnissen vielfältige Zusammensetzungen und Zugehörigkeiten mit zum Teil „multilokalen familialen Fürsorgebeziehungen“ (ebd., S. 11) auf. Gleichzeitig sind Familien aufgrund hoher Anforderungen an Flexibilität und Mobilität im Arbeitsleben auf die Bereitschaft zu teilweise ungewöhnlichen Konstellationen des Zusammenlebens – auf Dauer oder auf Zeit – verwiesen. Diese alltäglichen Anpassungsleistungen zwischen den eigenen Ansprüchen an ein individuell gestaltetes Familienleben sowie der Entwurf von Lebensmodellen, die auch beruflichen Anforderungen gerecht werden (müssen), sind emotional und alltagspraktisch hoch voraussetzungsvoll, da diese individualisierten Konstrukte kaum einen Rückgriff auf bestehende Praktiken zulassen.

In diesem kontinuierlichen familialen Herstellungsprozess ist es zudem zu einer wachsenden institutionellen Durchdringung von Familienaufgaben gekommen (vgl. *Rupp/Mengel/Smolka* 2010, S. 24f.; *Ecarius* 2002). Bereits in der frühen Familienphase übernehmen institutionelle Bildungsangebote heute eine wichtige Orientierungsfunktion für

Familien. Diese Institutionen werden somit zu einem etablierten Bestandteil in der Gestaltung des Familienalltags und werden zu Variablen des doing family – sei es bei der Wahl von Bildungsangeboten, aber auch hinsichtlich der Inanspruchnahme von Kinderbetreuungsangeboten.

Dieser Trend geht mit deutlich veränderten Erwartungen an Eltern im Hinblick auf die Übernahme einer aktiven Bildungsaufgabe für ihre Kinder einher (vgl. *Nave-Herz* 2012). Die Erfüllung einer tragenden Bildungsfunktion wird nicht mehr überwiegend den klassischen Institutionen ‚Kindergarten' und ‚Schule' zugeschrieben. *Büchner/Brake* (2006) zeigen, dass die soziale Position in der Gesellschaft über den Erwerb symbolischen Kapitals von der Herkunftsfamilie maßgeblich mit hergestellt werden muss. Außerdem wurde „wie nie zuvor in der Geschichte unseres Kulturkreises die frühkindliche Erziehung den Eltern so exklusiv überantwortet" (*Nave-Herz* 2012, S. 35). Vor diesem Hintergrund kennzeichnet auch die Teilnahme an Eltern-Kind-Gruppen das Interesse vieler Eltern an einem frühzeitigen Zugang zu Bildungs- und Förderangeboten für Kinder und Familien (vgl. *Gilles-Bacciu* 1993).

Eltern selbst wird in diesem Zug ein Bildungsbedarf vermittelt, der mitunter das Credo einer prinzipiellen Bildungsbedürftigkeit in sich trägt. Auch wenn es immer vielfältigere institutionalisierte Formen der Familienbildung und Elternbegleitung gibt, bedeutet dies nicht, dass Eltern damit aus ihrer Erziehungsverantwortung genommen werden – im Gegenteil: „Familie wird (…) zunehmend als wichtiger Ort des Lernens und der umfassenden Bildung (wieder-)entdeckt und zwar im Sinne einer wertvollen Ressource, gleichzeitig aber in bestimmten Konstellationen als schwerwiegende Hypothek und Einschränkung für die produktive Lebensbewältigung" (*Xyländer* u.a. 2006, S. 11). Damit angesprochen ist die starke Interdependenz von Bildungschancen und familiärer Herkunft (vgl. *Büchner/Brake* 2006). *Lange* konkretisiert den Stellenwert der Familie für die kindliche Entwicklung dahingehend, dass sie einerseits an Bedeutung verliert, da sich für Kinder mehr familienunabhängige Erfahrungsräume auftun. Andererseits wird die Familie „wichtiger als Selektions- und Interpretationsinstanz für diese Vielfalt und deren Integration in eine gelingende Lebensführung" (*Lange* 2007, S. 186f.). Vor diesem Hintergrund ist die Erziehung bereits in der frühen Familienphase stärker mit dem Spektrum öffentlicher bzw. institutionalisierter Bildung verwoben.

Im Hinblick auf Eltern-Kind-Gruppen kann angenommen werden, dass gerade die frühe Familienphase durch einen ausgeprägten Orientierungsbedarf gekennzeichnet ist, so dass den Familienbildungsangeboten für Familien mit Kindern zwischen 0 und 3 Jahren trotz des zeitlich geringen Umfangs von i.d.R. 1,5 Stunden in der Woche eine hohe Alltagswirksamkeit und präventive Bedeutung zugeschrieben wird (vgl. *Pettinger/Rollik* 2005; *Schiersmann* u.a. 1998; *Schiersmann/Thiel* 1999). Über die konkrete Bedeutung von Familienbildungsangeboten für die Ausgestaltung des Familienalltags liegen aber bisher kaum Forschungsergebnisse vor (vgl. *Iller* 2010).

Lösel u.a. (2006) und *Mühler/Spieß* (2008) weisen auf das Fehlen von Studien zum Nutzungsverhalten und zur Wirksamkeit von non-formellen Förderangeboten in der frühen Kindheit hin. Obwohl oder weil viele der Familienbildungsangebote sich an Kinder *und* ihre Eltern richten, werden sie kaum als professionelle frühpädagogische Settings wahrgenommen. Es besteht in den meisten Familienbildungsangeboten keine exklusive Konstellation zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft, auf die sich u. a. ein Schwerpunkt frühpädagogischer Forschung richtet. Ferner trägt der geringere Betreuungsumfang für Kinder, die ohne Eltern an Kursen und Gruppen teilnehmen, dazu bei, dass diese Form der institutionalisierten Fremdbetreuung in der Frühpädagogik kaum als pädagogisches

Handlungsfeld wahrgenommen wird. Hinzu kommt, dass die pädagogischen Fachkräfte in der Familienbildungsarbeit kein verbindliches berufliches Kompetenzprofil aufweisen. Nicht alle verfügen über eine pädagogische Grundausbildung und die geforderten fachlichen Standards für die Arbeit mit Unter-Dreijährigen variieren je nach Einrichtungsträger. Auch im Hinblick auf eine Institutionenforschung hat es bisher überwiegend zahlenmäßige Bestandsaufnahmen über Familienbildungsstätten in der wissenschaftlichen Literatur gegeben (vgl. *Schiersmann* u.a. 1998; *Lösel* u.a. 2006; *Rupp/Smolka* 2007). Als Institution der Frühpädagogik werden die Träger der Familienbildungsarbeit nicht selten explizit ausgeklammert (vgl. *Liegle* 2008).

Gleichzeitig zeichnen sich aber hinsichtlich der Inanspruchnahme von Familienbildungsangeboten in der frühen Familienphase grundsätzliche Veränderungen ab: Die Verweildauer von Familien in den Kursen der Familienbildung ist seit einigen Jahren grundsätzlich kürzer. Dies hängt mit dem Ausbau der öffentlichen Kindertagesbetreuung, aber auch mit der Einführung des Elterngeldes zusammen. Unter diesen Einflüssen ist zu beobachten, dass sich Eltern früher für eine öffentliche Kinderbetreuung und mitunter auch für einen Wiedereinstieg in den Beruf entscheiden. Ausgehend von dieser Entwicklung stehen Familienbildungsstätten vor der Aufgabe, ihre pädagogische Arbeit zu evaluieren, die Angebotsstruktur zu modifizieren und sich selbst als Bildungsträger stärker in Netzwerken z.B. zwischen Kindergärten und Schulen neu zu definieren.

3 Forschungsergebnisse: Elternbildung in Eltern-Kind-Gruppen

In einem Transferprojekt mit dem Ziel einer ‚on-going-evaluation' und der Praxisentwicklung wurden Eltern qualitativ und quantitativ zu ihren Erfahrungen in Eltern-Kind-Gruppen und zu dem Stellenwert der Gruppenteilnahme für den Familienalltag befragt. Es wurden mit 21 Eltern, die zum Zeitpunkt der Datenerhebung an laufenden, *themenunspezifischen* Eltern-Kind-Gruppen teilnahmen, leitfadengestützte Interviews geführt.[3] Die Eltern wurden zu ihren Erfahrungen in der Eltern-Kind-Gruppe gefragt und zudem gebeten, die Bedeutung der Gruppenteilnahme für die Gestaltung des Familienalltags zu skizzieren. Diese Bedeutungen werden seitens der Eltern häufig durch die Herstellung einer Differenz markiert:

a) in zeitlicher Dimension zwischen einem „Vor" der Teilnahme und dem Jetzt oder
b) in räumlicher Dimension zwischen den Erfahrungen in der – quasi-öffentlichen – Gruppensituation gegenüber den Bedingungen im privaten Umfeld.

Die Bedeutung der Gruppenteilnahme manifestiert sich also in der Gesprächssituation vielfach in Form einer Abgrenzung der Gruppenerfahrung von der häuslichen Situation bzw. als Veränderung des Alltagshandelns *infolge* der Teilnahme.

Sample

Die Befragten konnten sich nach einer Vorinformation durch die Kursleiterin und die Interviewerin zu einem Gespräch melden. Die befragten Eltern, in 20 Fällen Mütter, wiesen eine sehr homogene Sozialstruktur auf. Bei den angegebenen Zahlen handelt es sich um die Anzahl der jeweiligen Personen aus dem Sample (n=21), auf die die Angabe zutrifft[4]:

Tab. 1: Sozialstatistische Merkmale des Samples

Alter		Kinderzahl		Familienstand		Beruf	
< 25 Jahre	1	1 Kind	9	verheiratet	20	Studium	6
< 30 Jahre	3	2 Kinder	10	ohne Angabe	1	Technischer Beruf	3
< 35 Jahre	8	3 Kinder	2			Kaufmännischer Beruf	2
≥ 35 Jahre	9					Pädagogischer Beruf	1
						Pflegerischer/Heilberuf	4
						Ungelernt	2
						Keine Angabe	2

Die Interviews wurden nach den Strategien der Grounded Theory und dem darin zugrundeliegenden gegenstandsbegründeten Forschungsstil ausgewertet (vgl. *Glaser/Strauss* 2005).

4 Forschungsergebnisse zu Funktionen von Eltern-Kind-Gruppen

Das besondere Gruppensetting, die Anwesenheit der Kursleitung sowie verbindliche Abläufe und Rituale verleihen den Eltern-Kind-Gruppen den Charakter eines geschützten, alternativen Erlebnisraums – eines intermediären Feldes zwischen privater und öffentlicher Lebenswelt. Eltern beschreiben ihre Erfahrungen in einer Eltern-Kind-Gruppe als einen Kontrast zu den sehr verdichteten und auf Flexibilität angelegten Routinen, Pflichten und Unwägbarkeiten des Alltäglichen in einer Familie mit Kleinkindern.

Die Funktionen einer Eltern-Kind-Gruppe für die teilnehmenden Erwachsenen und Kinder lassen sich auf der Basis der qualitativen Interviews auf vier zentrale Aspekte zusammenführen. Die Gruppe ist ein Ort für

- Informationsaustausch;
- Gemeinschaftserlebnisse;
- Handlungsimpulse für Eltern und Kinder sowie
- die Entlastung und Selbstvergewisserung im Familienalltag.

Im Folgenden werden die ersten drei Funktionen im Gruppenprozess überblicksartig, der Aspekt der Entlastung und Selbstvergewisserung ausführlicher diskutiert, da dieser ganz besonders die Herstellungsleistungen des doing family innerhalb der Gruppe im Sinne einer Aushandlung von Merkmalen ‚guter Elternschaft' hervorhebt.

4.1 Informationsaustausch

Als besonders wichtig wird in den Befragungen der Informationsaustausch unter den Eltern benannt. Sie haben in der Regel kaum Berührungsängste, auch über kritische Ereignisse und Probleme des Familienlebens zu sprechen. Die allen Teilnehmern und Teilnehmerinnen gemeinsame Lebenssituation schafft Vertrauen. Der Austausch unter den Eltern bezieht sich in erster Linie auf das Orientierungswissen für die Alltagsbewältigung. Insbesondere für Eltern eines ersten Kindes besteht ein starkes Bedürfnis nach Rückhalt. Es erweist sich in den Gruppengesprächen als zentral, Erfahrungen mit den eigenen Kindern zu deuten, zu vergleichen und als normal zu interpretieren. Vielfach ist dieser Erfahrungsaustausch von wechselseitiger Bestätigung unter den Eltern der Gruppe geprägt:

> „Und das passiert hier ja oft genug, dass man da auch einfach fragt: Wie macht ihr das denn? So tauscht man sich einfach aus oder einer fängt an und erzählt: Ach, mein Kind macht das und das. Und dann fängt man an und überlegt, ja was macht meine? Und dann kommt man da auch ins Gespräch und dadurch ergeben sich automatisch so Ideen, die die anderen haben."

In diesem Prozess geht es nicht nur um Einzelfragen zu kindlicher Entwicklung, Erziehung und Elternschaft, sondern auch um eine grundsätzliche gruppendynamische *Aushandlung* von Merkmalen ‚guter Elternschaft', indem gemeinschaftlich Lösungen für Erziehungsfragen, Alltagsprobleme oder die Entwicklung einer geeigneten elterlichen Haltung gegenüber Anforderungen des Familienlebens erörtert werden. Anhand der Anregungen, die Eltern selbst als solche benennen, werden auch Leitideen und Merkmale der häuslichen Lebens- und Erziehungssituation sichtbar. Insofern bildet die Gruppenerfahrung eine Interpretationsfolie, vor der familiale Werte und Handlungspraktiken überprüft und u. U. angepasst werden.

4.2 Sich in Gemeinschaft erleben und bilden

Eltern mit Kleinkindern befinden sich in einer emotional sehr bewegenden Phase. Der Alltag lässt aber oft nicht genug Raum, um sich über die eigenen Gefühle und Gedanken auszutauschen. Auch beschreiben einige der befragten Eltern das Alleinsein mit einem Kleinkind ohne die Ansprache durch andere Erwachsene als einseitig, bisweilen als belastend. Hierzu bildet die Eltern-Kind-Gruppe einen Ausgleich:

> „Hier ist so diese (…) Atmosphäre gegeben. Man hat einfach die Chance, sich mal ohne dieses ganze Getue und Gehabe so wirklich als Elternteil zu unterhalten und auch mit all seinen Schwächen und so. Zum Beispiel, glaube ich, so auf einem Spielplatz würde nie jemand ankommen und sagen: Mensch, ich war heute Nacht wieder so unsicher. Das ist, glaube ich, sehr selten und das ist halt toll für das Elternteil hier."

Möglich wird dies, weil in diesem Gruppenforum partiell die intensive Eltern-Kind-Bezogenheit, die in der Regel zu Hause vorherrscht, aufgehoben wird. Eltern und Kinder erfahren zudem in der Eltern-Kind-Gruppe Situationen, die zu Hause nicht vergleichbar hergestellt werden können, aber – so wird es von einigen Eltern beschrieben – auch nicht mehr hergestellt werden müssen, weil sie sie in der Gruppe bereits hinreichend bearbeitet haben (so z.B. besondere Kreativ- und Bewegungsangebote). Die Gruppe als ein besonderer, nicht alltäglicher Erlebnisraum wird als Ressource erlebt.

Die Gruppe gestaltet sich aber auch als Ort, an dem miteinander soziale Regeln und Normen ausgehandelt werden. Durch die Eltern selbst sowie durch die pädagogische Leitung werden Standards und Ideale frühkindlicher Bildung vermittelt. Diese Auseinandersetzung mit Bildungs- und Erziehungsvorstellungen wirft bei einzelnen Interviewten durchaus Fragen auf, die aber in der Gruppe i.d.R. nicht kontrovers diskutiert werden. Die Anwesenheit gleichaltriger Kinder macht auch potentiell Entwicklungsunterschiede sichtbar, die manche Eltern verunsichern. Eltern-Kind-Gruppen bewegen sich in diesem Kontext auch in einem i.d.R. unausgesprochenen Spannungsfeld von Leistungs- und Entwicklungserwartungen an die eigenen Kinder.

4.3 Handlungsimpulse für Eltern und Kinder

Die Gruppensituation, das verfügbare Material und die räumlichen Gegebenheiten erleben die Eltern als anregend. Sie sind in anderer Weise aktiv mit ihren Kindern als sie es zu Hause wären. Sie können ihre Kinder an einem nicht-privaten Ort beobachten und Handlungsspielräume erweitern. In der Gruppensituation entdecken Eltern gleichzeitig Freiräume für sich selbst. Themen und Aktivitäten in der Gruppe knüpfen eng an das Familienleben an. Das Formale dieses Settings verwischt somit tendenziell. Die Gruppe eröffnet alternative Erlebnisräume. Allein durch den besonderen Ort, an dem sie stattfindet, sowie deren eigene Regeln und Rituale, kann sie auch kontrastiv gegenüber dem engeren familialen Erfahrungsraum erscheinen.

Im Hinblick auf ihre Kinder bewerten die Eltern den Kontakt zu Gleichaltrigen sehr hoch. Auch im Interesse einer Vorbereitung auf den Kindergarten schätzen die Eltern diese Erfahrung als einen besonders wichtigen Effekt der Eltern-Kind-Gruppe ein. Inwieweit die Teilnahme an einer Eltern-Kind-Gruppe aber tatsächlich den Übergang in eine Kindertagesstätte erleichtert, war nicht erkenntnisleitend in dem Projekt. Es ist allerdings hervorzuheben, dass mit der Zuschreibung einer vorbereitenden Funktion der Eltern-Kind-Gruppe auf die Krippe oder den Kindergarten bei Eltern bereits ein Bewusstsein für Übergangssituationen in frühkindliche Bildungsinstitutionen besteht.

4.4 Entlastung

Eltern mit Kleinkindern stehen in einer intensiven Sorgebeziehung, die von wechselseitigen Abhängigkeiten geprägt ist und die nur wenig Gelegenheit für eigene Freiräume lässt. Vor diesem Hintergrund stellen die befragten Eltern in den Interviews insbesondere das Moment der Entlastung als eine zentrale Funktion des Besuchs einer Eltern-Kind-Gruppen heraus. Den Schilderungen der Interviewten zufolge vollzieht sich eine Entlastung in unterschiedlicher Hinsicht: Die Gruppe entlastet Eltern temporär von der Aufgabe, selbst kindgerechte Beschäftigungsmöglichkeiten bereitzuhalten, situativ zu gestalten und zu begleiten. Die Gruppenteilnahme entlastet aber auch von der verdichteten, gleichzeitigen Zuständigkeit für Kindererziehung und Haushaltsführung. Sie legitimiert, den Fokus auf das Kind zu richten und sich mit ganzer Aufmerksamkeit ihm zuzuwenden und sogar eigene Bedürfnisse stärker in den Vordergrund zu rücken. Gleichzeitig kann die Gruppe einen Beitrag zu psychischer Entlastung leisten. Über die alltäglichen Begleitumstände von Elternschaft hinaus kann das Familienleben insbesondere in der frühen Familienphase Krisen auslösen. Diese werden in gesellschaftlichen Leitbildern von Elternschaft häufig nicht entsprechend thematisiert:

> „Also für mich ist auch wichtig, wenn [mein Sohn] jetzt in der Gruppe mit den Kindern gut umgehen kann. Das hat eine große Bedeutung für mich, dass er sozialer wird. Und für mich dann auch mit den Müttern sozusagen, dass ich auch einen Kontakt nach außen habe. Es klingt so, als ob ich ständig zu Hause war. Ich hab eigentlich studiert, aber es war eben nach der Geburt, ich erzähl das auch vielen, war für mich schon irgendwie, dass ich mich dann eingeschlossen habe, sozusagen. Warum auch immer, keine Ahnung, aber es gibt wohl solche Fälle."

In diesem Punkt sind Tabus angesprochen, da Elternsein und Familienglück in der Regel positive Assoziationen hervorrufen. Eltern-Kind-Gruppen können von diesen Mythen entlasten, indem sie Gemeinschaft bieten und auch problematische Begleiterscheinungen von

Elternschaft thematisieren. Idealbilder von Elternschaft können so durch Erfahrungsaustausch relativiert werden.[5]

Weiterhin beschreiben die Befragten die Gruppe als entlastend, weil sie einen Legitimationsgrund darstellt. Der Familienalltag ist zeitlich entgrenzt, da sich die sorgenden und hauswirtschaftlichen Tätigkeiten nicht auf bestimmte Zeiten des Tages festlegen lassen. Somit entstehen latent Entscheidungskonflikte. Gleichzeitig besteht der Wunsch der Eltern, auch exklusiv Zeit mit dem eigenen Kind zu verbringen. Diese Situationen müssen in dem Geflecht von Pflichten, Wünschen und Erwartungen mühsam hergestellt werden. Die Abwesenheit von zu Hause und die Wahrnehmung eines offiziellen Termins berechtigt, die Bewältigung dieses Geflechts temporär zurückzustellen. Die Anwesenheit in einer professionell geleiteten Gruppe wertet gleichzeitig das Spielen mit dem Kind und den Erfahrungsaustausch mit anderen Eltern als legitime Tätigkeit auf. Daran wird deutlich, dass bestimmte Elemente von Familienarbeit wie ‚Spielen mit den Kindern' oder ‚Erfahrungsaustausch mit anderen Eltern' nach wie vor nicht dem Stellenwert von Erwerbsarbeit gleichgestellt sind. Erst über die institutionalisierte Herstellung dieser Gelegenheiten erhalten sie den Status anerkannter Familienarbeit.

Die Handlungsoptionen, die Eltern einer Teilnahme an Eltern-Kind-Gruppen zuschreiben, gründen auf der Nicht-Alltäglichkeit des Ortes und der sozialen Gruppensituation als Gelegenheits- und Erfahrungsraum. Die Vielfalt der Erfahrungen, die Kinder in Ergänzung zur familiären Situation in einer Eltern-Kind-Gruppe kennenlernen, gilt gleichzeitig als Ausdruck eines vielseitigen Kompetenzerwerbs. Damit sind Versatzstücke eines impliziten Bildungsverständnisses der Eltern angesprochen, welche in der Entscheidungsbegründung für den Besuch von Familienbildungsangeboten erkennbar werden. Indem die Bildungsansprüche in der Eltern-Kind-Gruppe also offensichtlich erfüllt werden können, entlasten sich die Eltern von eigenen resp. gesellschaftlichen Erwartungen an die frühkindliche Förderung.

Die Bereitschaft, Eltern durch den Ausbau von Bildungs- und Beratungsangeboten zu unterstützen, markiert einen sozialen Wandel der Anforderungen an eine kompetente kindliche Entwicklungsbegleitung und Erziehung (vgl. *Nave-Herz* 2012). Weiterhin enthält sie aber auch eine gesellschaftliche Aufwertung der Familie als Bildungsort (vgl. *Lange/Xyländer* 2011). Gleichzeitig beinhalten diese familien- und bildungspolitischen Aktivitäten die Implikation eines potentiellen Defizits elterlicher Erziehungskompetenzen (vgl. *Böllert* 2007). Vor diesem Hintergrund wird die Inanspruchnahme von formalen Bildungsangeboten in den Prozess des doing family integriert. Die familialen Bildungsleistungen wie auch die privaten Lebenswelten werden mit öffentlichen Institutionen verwoben. Die Entlastung besteht somit auch darin, durch ein frühpädagogisches Curriculum Leitlinien für Erziehung und Bildung vorgegeben zu bekommen. Es bleibt dabei die Frage offen, inwieweit Eltern in diesem Modell zwischen öffentlichem Bildungsangebot und privatem Handlungsraum auch das Zutrauen in die eigenen Erziehungskompetenzen in Frage stellen und auf die formalen Institutionen als Ort der Selbstvergewisserung angewiesen sind.

4.5 Selbstvergewisserung als besonderes Moment der Entlastung

Die Kategorie der Selbstvergewisserung, die anhand der Datenanalyse identifiziert wurde, enthält Hinweise darauf, welchen Beitrag die Gruppenteilnahme für die Eltern zur Bewäl-

tigung der biographisch bedeutenden frühen Familienphase und zur Orientierung in der Elternrolle, insbesondere nach der Geburt des ersten Kindes, leistet. Eltern, so das Ergebnis der Untersuchung, suchen nach einer niedrigschwelligen Form für kompetente Begleitung und Beratung. Die Alltagsorganisation ist von Unsicherheiten und Ungleichzeitigkeiten geprägt, die Zweifel an den eigenen Fähigkeiten als Mutter oder Vater, aber auch als Organisator/-in des Familienalltags hervorbringt. Soziale Netzwerke müssen neu ausgelotet und auf die Bedürfnisse der Familie abgestimmt werden. In dieser Phase trägt die Gruppenteilnahme selbst zu einer Herstellung von Normalität im Elternsein bei: Sie bildet für viele Eltern einen ersten Ort mit festen Ritualen. Aber nicht nur das Ritualisierte erzeugt Normalität, sondern auch die geteilte Erfahrung, dass Elternsein ein kontinuierlicher Suchprozess ist. Der Bedarf nach Erfahrungsaustausch und die Generierung von Handlungsstrategien werden von den Interviewten immer wieder thematisiert. Elternschaft und Familie wird somit, wie *Schier/Jurczyk* (2007) dies grundsätzlich für das Familienleben in postfordistischen Gesellschaftssystemen herausgearbeitet haben, auch im Kontext von Eltern-Kind-Gruppen permanent hergestellt. Die Gruppe bildet somit in der Alltagstrukturierung einen etablierten Fixpunkt für die teilnehmenden Familien. Sie konstituiert sich als ein Forum individueller Sinnkonstruktionen von Eltern sowie kollektiver Aushandlungsprozesse von Bildern ‚guter Elternschaft' unter professioneller Begleitung. Die Gruppe generiert sich somit selbst in zweifacher Hinsicht als Herstellungsort für Familien: Für die Dauer der Gruppenstunde wird der familiäre Erfahrungsraum aus dem privaten Lebensumfeld heraus an einen öffentlichen, gewissermaßen alternativen Interaktionsort verlagert. Gleichzeitig wird in der Gruppensituation über diesen engeren Erfahrungskontext hinausgehend – quasi als Herstellungsleistung zweiter Ordnung – in interaktiven Aushandlungsprozessen an der Konstruktion von familiären Praxen und Normalitätsvorstellungen mitgewirkt.

Die Eltern-Kind-Gruppe bedeutet nicht nur für die Kinder einen frühen Einstieg in den Prozess einer institutionalisierten Bildungsbiographie, sondern stellt auch für viele teilnehmende Eltern – wenn auch zeitlich in einem geringen Umfang – ein temporäres Äquivalent für die Teilnahme am Erwerbsleben dar. Gleichzeitig definieren die befragten Eltern normativ die Teilnahme an einer Eltern-Kind-Gruppe als selbstverständlichen Bestandteil des Elternseins. Diese Identifikation der Gruppenteilnahme als ein typisches familiales Handlungsmoment dient somit auch einer, wenngleich eher mittelschichtsbezogenen, bildungsorientierten Aufwertung und Normalisierung der Teilnahme an diesem Angebot der Familienbildungsarbeit.

5 Ausblick: Eltern-Kind-Gruppen als Orte für Herstellungsprozesse von Familie: Öffnung privater Erziehung für institutionalisierte Bildungsangebote?

Wie anhand der Forschungsergebnisse gezeigt werden konnte, vollzieht sich gelingende Elternschaft nicht nur im Innenverhältnis als interaktiver Prozess zwischen Eltern und Kindern. Sie steht auch in einem unmittelbaren Bezug zu gesellschaftlichen Erwartungen, Familienleitbildern und Diskursen im engeren sozialen Lebensmilieu. Familien handeln nicht nur unter ihren Mitgliedern Regeln, Alltagspraktiken und Wertvorstellungen kontinuierlich aus, sie entwickeln diese auch im Wechselspiel mit ihrem sozialen Umfeld im

Sinne eines doing family. In diesem Kontext bilden Eltern-Kind-Gruppen eine frühe Gelegenheit für Familien, in einem öffentlichen und gleichzeitig geschützten Rahmen mit Menschen in der gleichen Lebensphase Handlungspraktiken zu entwickeln und zu reflektieren sowie eigene Positionen als Eltern zu finden. Die Gruppe bringt, moderiert durch die Bildungskonzeption der jeweiligen Familienbildungsstätte, aber auch durch die Aushandlungsprozesse der Teilnehmer/-innen selbst, Implikationen ‚guter Elternschaft' hervor. Somit fungieren auch Eltern-Kind-Gruppen als Herstellungsorte für Familienleitbilder, Erziehungs- und Sorgepraktiken. Diese Aushandlungsprozesse sind letztendlich auch, so haben es *Eßer/Köngeter* (2012) für die Sorgebeziehungen innerhalb sozialpädagogischer Pflegeverhältnisse illustriert, eine wichtige Voraussetzung für die Herstellung von Zugehörigkeiten innerhalb von Familien und somit auch für innerfamiliale Identifikationsleistungen.

Auch wenn das Sample aufgrund seiner homogenen sozialen Merkmale nicht die Vielfalt der familialen Lebensformen abbildet, so heben die Forschungsergebnisse hervor, dass kontinuierliche Aushandlungsprozesse über familiäre Beziehungen, die Reflexion elterlicher Erziehungs- und Bildungsaufträge sowie permanente Fragen hinsichtlich nicht-routinisierter Alltagsabläufe das Leben moderner Familien kennzeichnet.

Der Stellenwert der Eltern-Kind-Gruppenarbeit ist nicht nur im Hinblick auf dessen Förderungscharakter für die kindliche Entwicklung sowie als soziale Plattform für teilnehmende Eltern zu beurteilen, vielmehr bilden die Eltern-Kind-Gruppen auch ein pädagogisches, institutionell gerahmtes Setting, das an dem sozialkonstruktivistischen und interaktionistischen Herstellungsprozess von ‚Familie', insbesondere in der frühen Familienphase, bedeutend mitwirken kann. Die befragten Eltern hoben besonders die Andersartigkeit der Gruppen- gegenüber der häuslichen Lernsituation hervor. Das zeigt, dass der nicht-intentionale Familienalltag (vgl. *Liegle* 2005) und das Lernen von Kulturtechniken sowie gelebten Werthaltungen aus der familiären Handlungspraxis heraus für viele Eltern inzwischen nicht mehr als ein hinreichender Erfahrungsraum für eine optimale kindliche Entwicklung gilt. Eltern integrieren insofern inzwischen selbstverständlicher die Teilnahme an institutionellen Bildungsangeboten in ihren Familienalltag und konzipieren diese Teilnahme als Element familialer Praktiken. Dabei wird diese Sichtweise kaum in Frage gestellt, sondern den professionellen Bildungsangeboten teilweise bereits eine vorrangige Stellung eingeräumt: „Die Betriebsamkeit des neuen Bildungsmarktes lässt leicht übersehen, dass die Konzepte und Medien zur Unterstützung von Eltern selbst ihren Gegenstand mit konstituieren. Sie sagen jeweils auf eine bestimmte Weise, was Erziehung ist, wie Kinder sind, was Elternaufgabe ist" (*Gilles-Bacciu* 2010, S. 23f.). Der individuelle Herstellungsprozess von Familie und Erziehung wird, so kann aus der Position von *Gilles-Bacciu* gefolgert werden, in diesem Prozess durchaus auch von Bildungsinstitutionen okkupiert und weniger der individuellen Bewertung überlassen.

Insofern geraten Eltern in diesem Herstellungsprozess auch in eine Zirkularität aus Verunsicherung und Selbstvergewisserung, die mitunter durch die Logik der Institution selbst mit hervorgebracht wird. Die Orientierungshilfe und Stabilisierung in der Erziehungskompetenz, die Angebote der Familienbildung darstellen wollen, verstärken andererseits das Bedürfnis von Eltern nach professionell geleiteten Bildungsangeboten und tragen damit u.U. auch zu einer qualitativen Entwertung familialer Erziehungsleistungen bei. Diese Tendenz deutet darauf hin, dass das doing family einerseits durch individuelle Entscheidungs- und Aushandlungsspielräume gekennzeichnet ist, letztlich aber auch eng „in soziale, strukturelle sowie normative Vorgaben" (*Peter* 2012, S. 26) eingebettet ist.

Anmerkungen

1 Das Transferprojekt wurde zwischen 2010 und 2012 durch das Niedersächsische Institut für Frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) gefördert und an der Stiftung Universität Hildesheim in Kooperation mit sechs Familienbildungsstätten und einem überörtlichen Träger der Erwachsenenbildung durchgeführt.

2 Eltern-Kind-Gruppen werden grundsätzlich nicht nur von Familienbildungsstätten angeboten, sondern auch von anderen Bildungsträgern, z.B. von Familienzentren, Wohlfahrtsverbänden oder von Einrichtungen der Jugendhilfe als Gruppenangebote im Rahmen der Sozialpädagogischen Familienhilfe. Es gibt ebenso offene Eltern-Kind-Gruppenangebote z.B. in Early Excellence Zentren, häufig mit angeschossenen Elterncafés, also eine große Vielfalt an haupt- oder ehrenamtlich geleiteten, bisweilen selbst organisierten Gruppen.

3 Darüber hinaus wurde eine quantitative Befragung unter 540 Eltern derselben sechs Familienbildungsstätten durchgeführt. Die hier vorgestellten Ergebnisse beziehen sich allerdings ausschließlich auf den qualitativen Teil der Erhebung.

4 Diese Merkmale bestätigen sich auch in der quantitativen Befragung. Vergleichbare Studien kommen zu ähnlichen Ergebnissen, was die sozialen Merkmale der erwachsenen Teilnehmer/-innen von Eltern-Kind-Angeboten betrifft (vgl. *Zwingmann/Tomuik* 2005).

5 Diese Enttabuisierung von Krisen, die durch Elternschaft ausgelöst werden, ist allerdings bisher kein fest etabliertes Element der Eltern-Kind-Gruppenarbeit. Spezialangebote, z.B. für Frauen, die an postnatalen Depressionen leiden, bilden eine Ausnahme.

Literatur

Baader, M. (2008): Geburtsratgeber zwischen Beruhigungs- und Risikorhetorik in kulturgeschichtlicher Perspektive. In: *Wulf, C.* (Hrsg.): Das Imaginäre der Geburt. – München, S. 122-135.

Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. – Frankfurt a.M.

Baum, D. (2006): Elternschaft als Bildungsthema. Eine interdisziplinäre Untersuchung zu Grundlagen, Problemen und Perspektiven der Elternbildung im deutschsprachigen Raum einschließlich einer repräsentativen Elternbefragung in Oberösterreich. – Linz.

Böllert, K. (2007): Bildung ist mehr als Schule – Zur kooperativen Verantwortung von Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe. In: *Böllert, K.* (Hrsg.): Von der Delegation zur Kooperation. Bildung in Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe. – Wiesbaden, S. 7-32.

Büchner, P./Brake, A. (Hrsg.) (2006): Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. – Wiesbaden.

Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (2008): Eltern-Kind-Gruppen – ein Gewinn für Familien, Kirche und Gesellschaft. Ergebnisse der Fachdiskussion zur Zukunftsfähigkeit von Eltern-Kind-Gruppen. Forum Erwachsenenbildung, 41,1, S. 95-98.

Ecarius, J. (2002): Familienerziehung im historischen Wandel. Eine qualitative Studie über Erziehung und Erziehungserfahrungen in drei Generationen. – Opladen.

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

Gilles-Bacciu, A. (2010): Zwischen Jugendhilfe, Kommerz und Weiterbildung. Familienbildung mit Klärungsbedarf. Forum Erwachsenenbildung, 43, 2, S. 22-26.

Gilles-Bacciu, A. (1993): Eltern-Kind-Gruppen. Neue Institutionen für die frühe Kindheit bilden sich heraus. In: *Engelhard, D.* (Hrsg.): Handbuch der Elementarerziehung. Pädagogische Hilfen zur Arbeit in Tageseinrichtungen für Kinder. – Seelze-Velber, Abschnitt 2.31 und 2.32.

Gilles-Bacciu, A./Karr, A. (1987): Eltern-Kind-Kurse in der Erwachsenenbildung. ‚Verspielte' Bildungschancen für Frauen? Erwachsenenbildung, 33, 4, S. 215-217.

Gilles-Bacciu, A./Heuer, R./Lock, S. (2008): Elternbildung als frühe Hilfe für belastete Eltern. Der Eltern-Kind-Kurs „Babynest – Leichter Start mit Kind". Erwachsenenbildung, 54, 4, S. 217-219.

Glaser, B. G./Strauss, A. L. (2005): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. 2. Auflage. – Bern.

Iller, C. (2010): Familienbildung. In: *Zeuner, C.* (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online. – Weinheim/München, o.A.

Lange, A. (2007): Von der Fremd- zur Selbstsozialisation? Chancen und Risiken der Entgrenzung von Kultur und Ökonomie für Kinder und Jugendliche seit 1960. In: *Gebhardt, M./Wischermann, C.* (Hrsg.): Familiensozialisation seit 1933 – Verhandlungen über Kontinuität. Studien zur Geschichte des Alltags. Band 25. – Stuttgart, S. 183-207.

Lange, A./Xyländer, M. (Hrsg.) (2011): Bildungswelt Familie. Theoretische Rahmung, empirische Befunde und disziplinäre Perspektiven. – Weinheim.

Liegle, L. (2008): Erziehung als Aufforderung zur Bildung. Aufgaben der Fachkräfte in der Perspektive der frühpädagogischen Didaktik. In: *Thole, W./Roßbach, H.-G./Fölling-Albers, M.* (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. – Opladen/Farmington Hills, S. 85-114.

Liegle, L. (2005): Der soziale Ort, an dem sich im Regelfall die ersten Schritte der Menschwerdung vollziehen. Stichworte zu den Perspektiven einer Familienwissenschaft. Neue Sammlung, 45, 3, S. 401-423.

Lösel, F./Schmucker, M./Plankensteiner, B./Weiss, M./Zucker, A. (2006): Bestandsaufnahme und Evaluation von Angeboten im Elternbildungsbereich. Abschlussbericht. – Erlangen. Online verfügbar unter: http://www.bmfsfj.de/doku/elternbildungsbereich, Stand: 03.08.2011.

Mühler, G./Spieß, C. K. (2008): Informelle Förderangebote – Eine empirische Analyse ihrer Nutzung in der frühen Kindheit. In: *Roßbach, H.-G./Blossfeld, H.-P.* (Hrsg.): Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 11/2008. – Wiesbaden. S. 29-46.

Nave-Herz, R. (2012): Familie im Wandel? – Elternschaft im Wandel? In: *Böllert, K./Peter, C.* (Hrsg.): Mutter + Vater=Eltern? Sozialer Wandel, Elternrollen und Soziale Arbeit. – Wiesbaden, S. 33-49.

Peter, C. (2012): Familie – worüber sprechen wir überhaupt? In: *Böllert, K./Peter, C.* (Hrsg.): Mutter + Vater=Eltern? Sozialer Wandel, Elternrollen und Soziale Arbeit. – Wiesbaden, S. 17-32.

Pettinger, R./Rollik, H. (2005): Familienbildung als Angebot der Jugendhilfe. Rechtliche Grundlagen. Familiale Problemlagen. Innovationen. Berlin u. Bonn: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Online verfügbar unter: http://www.bmfsfj.de/Publikationen/familienbildung/01-Redaktion/PDF-Anlagen/gesamtdokument,property=pdf,bereich=familienbildung,sprache=de, rwb=true.pdf, Stand: 03.08.2011.

Rupp, M./Mengel, M./Smolka, A. (2010): Handbuch zur Familienbildung im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe in Bayern. Ifb-Materialien 7-2010. – Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg.

Rupp, M./Oberndorfer, R./Mengel, M. (2004): Familienbildung zwischen Bildungsangebot und sozialer Dienstleistung. Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg. Online verfügbar unter: http://www.ifb.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifb/materialien/mat_2004_1.pdf, Stand: 03.08.2011.

Rupp. M./Smolka, A. (2007): Von der Mütterschule zur modernen Dienstleistung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10, 3, S. 317-333.

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

Schiersmann, C. (2001): Familienbildung in Deutschland. In: *Gieseke, W.* (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. – Opladen, S. 447-453.

Schiersmann, C./ Thiel, H.-U. (1999): Innovationen in der Familienbildung. Ergebnisse einer bundesweiten Institutionenanalyse. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2, 1, S. 99-113.

Schiersmann, C./Thiel, H.-U./Fuchs, K./Pfizenmaier, E. (1998): Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung. Eine bundesweite empirische Institutionenanalyse. – Opladen.

Schmidt-Wenzel, A. (2010): Gelingende Elternschaft. Von der Spezifik innerfamilialer Lernkultur zur subjektwissenschaftlich fundierten Elternbildungsarbeit. Forum Erwachsenenbildung, 43, 2, S. 38-44.

Thiesen, B. (2010): Lebenswirklichkeiten von Familien. Problemlagen und Anforderungen an Familienbildung. Forum Erwachsenenbildung, 43, 2, S. 8-15.

Xyländer, M./Lange, A./von der Hagen-Demszky, A. M. (2006): Bildungsprozesse in der frühen Kindheit. Neue Einsichten zur Bedeutung der Familie und ihre Relevanz für den KITA-Alltag. In: *Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz* (Hrsg.): Bildung schützt! Kinder und Jugendschutz als integraler Bestandteil von Bildungsprozessen in Tageseinrichtungen für Kinder. – Berlin, S. 7-49.

Zipfel, A./Thomas, S./Cloos, P. (2012): Familienbildung in Eltern-Kind-Gruppen. Grundlagen – Materialien – Perspektiven. – Hildesheim.

Zwingmann, B./Tomuik, I. (2005): Motive des Besuches von Eltern-Kind-Kursen in konfessioneller Trägerschaft. Ergebnisse einer Teilnehmerbefragung. Unveröffentlichtes Manuskript. – Köln.

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

Gesprächskreise als Chance der Partizipationsförderung: Eine empirische Untersuchung zu Sportangeboten in der offenen Ganztagsschule

Ahmet Derecik, Nils Neuber

Ahmet Derecik

Nils Neuber

Zusammenfassung
Mit dem Ausbau von Ganztagsschulen ist die Erwartung verbunden, die Schule zu einem Lern- und Lebensraum zu gestalten, in dem Partizipation ein konstitutives Moment ist. Die Hoffnungen richten sich vor allem auf die Kinder- und Jugendhilfe als Kooperationspartner von Schule. Bisher liegen dazu jedoch kaum empirische Befunde vor. Mit diesem Forschungsdesiderat befasst sich der Beitrag am Beispiel von Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten in offenen Ganztagsgrundschulen. Ausgehend von Modellen der demokratischen Partizipation sowie der pädagogischen Partizipation wird ein Modell der Partizipationsförderung in der Ganztagsschule entwickelt. Auf dieser Grundlage werden über ein qualitatives Untersuchungsdesign mittels Videoaufnahmen und fokussierender Interviews Partizipationsprozesse von Kindern im Rahmen von Sportangeboten erfasst. Exemplarisch werden empirische Befunde zu Gesprächskreisen berichtet, die den Spielraum für eine intentionale Partizipationsförderung im Ganztag verdeutlichen.

Schlagworte: Partizipation, Ganztagsschule, Sportangebote, Gesprächskreise

Discussion groups as an opportunity for the promotion of participation: empirical findings on sports offers in open all-day schools

Abstract
The expansion of all-day schools is connected with the expectation that school should become a learning and living space in which participation is a constitutive moment. Hopes are primarily aimed at child and youth welfare as a cooperation partner of school. So far, there are hardly any empirical findings in this field. Based on the example of open all-day primary schools, this paper focuses on this research desideratum. Referring to models of democratic participation and educational participation a model for the promotion of participation in all-day schools will be developed. In a qualitative research design, the participation processes of children in sports offers will be recorded using video recordings and interviews. The empirical findings on discussion groups will be illustrated showing the wide scope for the intentional promotion of participation in all-day schools.

Keywords: Participation, All-day school, Sports offers, Discussion groups

1 Einleitung

Im Zuge der Ganztagsschulentwicklung wird eine verstärkte Zusammenarbeit von Schule und außerschulischen Bildungsanbietern gefordert, vor allem in den Bereichen Sport, Musik und Kultur. Hintergrund dieser Überlegungen ist nicht nur die angespannte Finanzlage der öffentlichen Haushalte, sondern auch der Wandel des Erziehungs- und Bildungssystems in modernen Gesellschaften (vgl. *Grunert/Wensierski* 2008). Ausgehend von einem differenzierten Bildungsverständnis wird in diesem Zusammenhang von einer *Ganztagsbildung* gesprochen. Darunter werden Institutionalisierungsformen verstanden, die formelles und nicht-formelles Lernen „durch die komplementären Kernelemente Schulunterricht und Jugendarbeit unter Beibehaltung ihrer jeweiligen institutionellen Eigenheiten zu einem integrierten Ganzen gestalten" (*Coelen* 2006, S. 131). Im Zuge der Ganztagsschulentwicklung eröffnet die Verzahnung nicht-formeller und formeller Lernformen, ergänzt durch informelle Lernmöglichkeiten, nicht nur eine Vielzahl an *Erfahrungs- und Lerngelegenheiten*, sondern auch zahlreiche Chancen für die Förderung von Partizipation, die die traditionelle Vormittagsschule so nicht bieten kann (vgl. *Neuber* 2009).

Die Kooperation von Ganztagsschule und Jugendhilfe verläuft mittlerweile im Großen und Ganzen erfolgreich; das gilt auch für die Kooperation von Schulen und Sportvereinen. Sportvereine sind zudem die am häufigsten genannten Kooperationspartner von Ganztagsschulen (vgl. *Arnold* 2010, S. 96; *Züchner/Rauschenbach* 2011, S. 185; *Laging/Stobbe* 2011, S. 221). In Bezug auf die Angebotszufriedenheit kommt *Haenisch* (2011) zu dem Fazit, dass Bewegungs-, Spiel- und Sportaktivitäten „die Rangfolge der inhaltlich akzentuierten außerunterrichtlichen Angebote" (S. 200) anführen (vgl. auch *Forschungsgruppe SpOGATA* 2012, S. 17). Als freie *Träger der Kinder- und Jugendhilfe* orientieren sich die Sportvereine an den Grundgedanken des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG), d.h. ihre Arbeit zielt sowohl auf das Anregen sportlicher Aktivitäten als auch auf die Förderung personaler und sozialer Kompetenzen (vgl. *Golenia/Neuber* 2010).

Insofern zählt auch die *Partizipationsförderung* zu den zentralen Zielen von Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten im Ganztag, zumal in offenen Ganztagsschulen, deren Angebote im so genannten ‚Freizeitbereich' stattfinden. Das „Qualitätsmanual Bewegung, Spiel und Sport" fordert entsprechend, dass Übungsleiterinnen und Übungsleiter im Ganztag einen demokratischen Führungsstil pflegen und die Partizipation jedes Kindes fördern sollen (*Landessportbund NRW* 2008, S. 27). Gleichwohl stehen empirische Befunde zu diesem Feld bislang aus. Diesem Forschungsdesiderat widmet sich die vorliegende explorative Studie am Beispiel von *Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten* (BeSS-Angebote) an offenen Ganztagsgrundschulen in Nordrhein-Westfalen (vgl. *Forschungsgruppe SpOGATA* 2012).

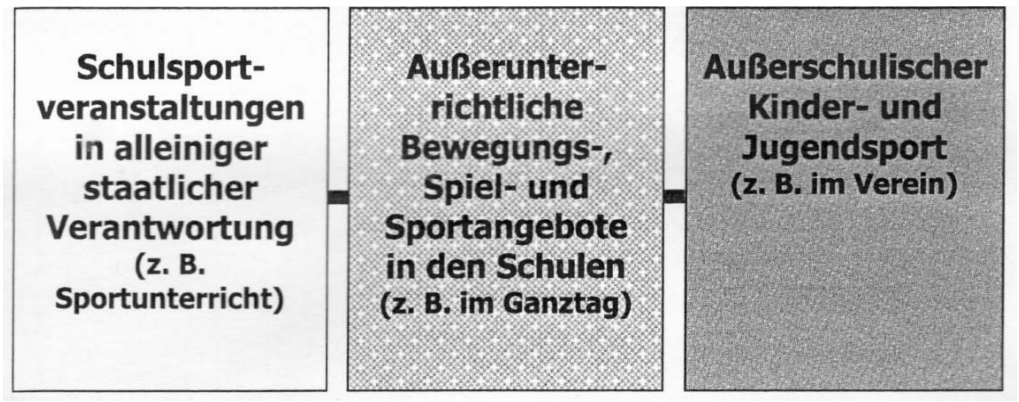
2 Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote im Ganztag als „dritte Säule" des Kinder- und Jugendsports

Ganztagsangebote finden zwar in aller Regel in der Schule statt, sie sind aber nicht mit dem Sportunterricht vergleichbar, da sie nicht auf curricularen Vorgaben basieren und keine Noten vergeben werden. Zudem sind sie oft jahrgangsübergreifend konzipiert. Die

Sportangebote werden häufig von Übungsleiterinnen und Übungsleitern geleitet. *Ganztagsangebote* sind aber auch kein Vereinstraining, da sie unter den Rahmenbedingungen der Schule stattfinden. Sie beruhen oft auf einer verpflichtenden Teilnahme für ein Schulhalbjahr. Zudem werden in der Regel keine Wettkämpfe ausgetragen, und die Gruppen sind zumeist relativ heterogen. Sowohl Übungsleiter/-innen als auch Sportlehrkräfte geben an, dass ihre üblichen Routinen bei der Gestaltung von Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten im Ganztag nicht greifen (vgl. *Schulz-Algie/Derecik/Stoll* 2009). Insofern handelt es sich um einen neuen Angebotstyp. Die Erfahrungen aus der hessischen Initiative „Sportverein plus Schule" (vgl. *Derecik* u.a. 2012) bestätigen die Annahme des *Landessportbunds NRW* (2004): „Es entsteht ein Szenario, dass sich neben den beiden zentralen Säulen der bestehenden Struktur des Kinder- und Jugendsports (…) – dem Schulsport und dem Vereinssport – zunehmend eine dritte Säule ‚Sport im Ganztag' entwickeln kann" (S. 7).

Durch den Ausbau von Bewegungs- und Sportangeboten im Ganztag haben sich somit die Strukturen des Kinder- und Jugendsports geändert, da sich neben dem staatlich verantworteten Sport in der Schule und dem gemeinwohlorientierten Kinder- und Jugendsport im Verein „im Bereich der außerunterrichtlichen schulischen Angebote eine weitere ‚Säule' der Kinder- und Jugendbildung im Sport gebildet" hat (*Pack/Bockhorst* 2011, S. 169) (s. Abb. 1).

Abb. 1: Das Drei-Säulen-Modell der Kinder- und Jugendbildung im Sport (*Pack/Bockhorst* 2011, S. 169; mod. nach *Kohl* 2004, S. 16)



Insofern geht es bei den Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten im Ganztag um mehr „als nur um eine nahtlose Verlängerung von Vereinsangeboten oder nur um eine Verdoppelung des schulischen Sportunterrichts" (*Naul* 2006, S. 21). Das stellt pädagogische Fachkräfte vor besondere Herausforderungen, da sie sich „pädagogisch in einem neuen *Schnittpunkt zwischen einer Sozial- und Sportpädagogik*" befinden (*Naul* 2006, S. 21; Hervorhebung d. Verf.). Entsprechend sind ihre Handlungsweisen auch nicht mit denen von Übungsleiter/-innen und Sportlehrkräften in ihren herkömmlichen Settings vergleichbar. Diese sportbezogenen Überlegungen dürften ebenso auf andere Angebote übertragbar sein. Ganztagsangebote im Allgemeinen und Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote im Besonderen unterliegen damit besonderen Anforderungen (vgl. *Neuber* 2009). Eine wesentliche Herausforderung stellt die *Förderung von Partizipation* dar.

3 Partizipationsförderung in der Ganztagsschule

Da der Partizipationsbegriff sehr unterschiedlich verwendet wird, bietet sich eine Differenzierung nach *politischen, sozialen und pädagogischen Aspekten* der Partizipation an (vgl. *Betz/Gaiser/Pluto* 2011). Das Konzept der *Demokratischen Partizipation* von *Eikel* (2007) bezieht sich auf die Schule und vereint konventionelle Formen politischer Partizipation mit Formen sozialer Partizipation und aktiver Mitgestaltung. Im Sinne einer politischen *Mitbestimmung und Entscheidung* soll zum einen nicht vollkommen auf das Abgeben einer Stimme verzichtetet werden, zum anderen „erfordert demokratische Partizipation auch die Kooperation und Zusammenarbeit in Gruppen und Netzwerken, die entsprechende Kommunikationsprozesse in Form demokratischer *Mitsprache und Aushandlung* umfassen" (*Eikel* 2007, S. 19; Hervorhebung d. Verf.). Die politische und soziale Akzentuierung des demokratischen Partizipationsbegriffs bedarf darüber hinaus Formen aktiver Verantwortungsübernahme, die mittels aktiver *Mitgestaltung und Engagement* zu erreichen sind. Mit dieser dritten Form des demokratischen Partizipationsbegriffs wird sowohl die Bedeutung einer aktiven Verantwortungsübernahme bei gesellschaftlichen Aufgaben, als auch die Bedeutung des aktiven Handelns für erfolgreiches Lernen in der Schule herausgestellt.

Für die Förderung von Partizipation ist es von zentraler Bedeutung, dass die Handlungsformen der *Mitbestimmung, Mitsprache und Mitgestaltung* konsequent miteinander verknüpft werden. Ohne an dieser Stelle auf die konkreten Handlungsformen einzugehen (vgl. *Eikel* 2007, S. 16-19), kann resümiert werden, dass mit diesem Modell eine theoretische Grundlage zur Bestimmung des Partizipationsbegriffs geliefert wird, deren Wirkungsbereich durchaus über die Schule hinausgeht. Damit erarbeitet *Eikel* (2007) vor allem das ‚Wozu' der *Partizipation als normative Zielvorstellung*. Allerdings liefert sie keine Hinweise, wo und wie genau diese inszeniert werden können. Genau hierin liegt jedoch das zentrale Forschungsdesiderat. Was bislang in der Diskussion um Partizipation fehlt, ist eine konkrete Planungs- und Handlungshilfe für Lehrende, die das „Wo" und „Wie" der Partizipation beschreibt (vgl. *Bettmer* 2009, S. 171). Hier kann das Modell der Pädagogischen Partizipation im (Sport-)Unterricht von *Messmer* (1995) Hinweise liefern.

Auch dieses Modell ist zunächst schulbezogen. *Messmer* (1995, S. 27) konzentriert sich bei der Bestimmung des Partizipationsbegriffs[1] auf Unterrichtsprozesse und ist dabei bestrebt, auf der interaktionalen Ebene *„Planungshilfen" für den Unterricht* zu entwickeln. Damit geht es ihm um die Frage, wo und wie Partizipation konkret gefördert werden kann. Als pädagogisch-didaktische Auslegung des Partizipationsbegriffs zielt der Ansatz auf eine zielorientierte Sequenzfolge von Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung (vgl. *Messmer* 1995, S. 38; *Eidgenössische Sportkommission* 1998, S. 54). Damit werden Heranwachsenden vor Überforderung geschützt, zugleich können ihnen ausreichend Gelegenheiten geboten werden, „in denen Partizipation erlernt werden kann" (*Betz/Gaiser/Pluto* 2011, S. 16).

In Anlehnung an *Gieseckes* (1989) Begriffe *Erkennen*, *Informieren*, *Arrangieren* und *Initiieren* systematisiert *Messmer* (1995) in seiner Untersuchung zur Partizipation von jugendlichen Schülerinnen und Schülern unterrichtliche Partizipationsmöglichkeiten. Zunächst definiert er unterrichtliche Entscheidungen („Wo"), bei denen Partizipation möglich ist (vgl. *Messmer* 1995, S. 87). Sind die Möglichkeiten bestimmt, „sollten sie mit entsprechenden Maßnahmen inszeniert werden" (*Messmer* 1995, S. 112). Bei diesem Schritt

geht es um das Schaffen von personalen und situativen Voraussetzungen, also um das „Wie“ der Partizipation (vgl. *Messmer* 1995, S. 87). Das „Informieren“ dient dabei dem Schaffen personaler Voraussetzungen, sodass Schülerinnen und Schüler reflexiv am Unterrichtsgeschehen teilnehmen können. „Arrangieren“ und „Initiieren“ betreffen die situativen Voraussetzungen zum Ermöglichen von Partizipation. In der Praxis handelt es sich oft um eine Kombination dieser Inszenierungsformen, und dies umso mehr, je breiter die Partizipationsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern werden (vgl. *Messmer* 1995, S. 94).

Insgesamt konkretisiert *Messmer* damit zwar das „Wo“ und „Wie“ der Partizipation im Unterricht, vor allem seine Angaben zum „Wo“ bleiben jedoch allgemein. Es fehlen konkrete Handlungs*situationen*, in denen Partizipation greifbar wird bzw. inszeniert werden kann. In Erweiterung zu *Messmer* sind daher anschauliche *‚Orte‘ der Partizipationsförderung* zu suchen, innerhalb derer die Förderung von Partizipation durch Informieren, Arrangieren sowie Initiieren erfolgen kann.

Dafür erscheint es hilfreich, das Modell der Pädagogischen Partizipation um einen Situationsansatz zu erweitern (vgl. *Deinet* 1992, S. 56). Die Einführung des Situationsbegriffs in das Modell der pädagogischen Partizipation kann als Kunstgriff verstanden werden, durch den allgemein verständliche ‚Orte‘ sichtbar werden, in denen wiederum die Inszenierung einer Partizipationsförderung in konkreten Handlungssituationen möglich ist. Die vorliegende Untersuchung setzt also bei schul- und schulsportbezogenen Konzepten an und überträgt diese durch die Einführung einer situativen Komponente auf intentionale Lehr-Lern-Situationen in Ganztagsangeboten. Dieses kombinierte und am Situationsansatz orientierte Konzept kann als Modell der *Partizipationsförderung in der Ganztagsschule* bezeichnet werden (s. Abb. 2). Im Folgenden wird das Modell in Bezug auf Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote angewendet.

Abb. 2: Modell der Partizipationsförderung in Ganztagsschulen (mod. nach *Messmer* 1995 und *Eikel* 2007)

4 Forschungsstand und Fragestellungen

Trotz der hohen Bedeutsamkeit von Partizipationsprozessen fallen die empirischen *Befunde zur Partizipation in der (Grund-)Schule* ernüchternd aus. Es zeichnet sich ab, dass „bei der Umsetzung der Partizipationsangebote noch immer deutliche Defizite und eine enorme Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit bestehen" (*BJK* 2009, S. 2). Tatsächlich konnte bislang keine flächendeckende Partizipationskultur in der Schule und im Unterricht etabliert werden. Mit Verweis auf die StEG-Studie (vgl. *Holtappels* u.a. 2008) formulieren *Arnold/Steiner* (2011) zusammenfassend, dass Partizipation in der Schule aus Sicht der Lehrenden dort stattfinden soll und kann, wo es zu keinen direkten Berührungspunkten mit ihrem Handeln kommt. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass sich Heranwachsende nach Ansicht der Schulleitungen besonders in erweiterten bzw. zusätzlichen Bildungs-, Betreuungs- und Freizeitangeboten einbringen können.

Im Gegensatz zur Halbtagsschule wird der *Ganztagsschule* damit ein höheres Potenzial für die Partizipationsförderung zugeschrieben. Konkrete Befunde zur *Partizipation von Kindern und Jugendlichen im Ganztag* sind bislang allerdings ebenfalls noch Mangelware (vgl. *Coelen/Wagener* 2009). Am ehesten werden diese Aspekte in den wissenschaftlichen Begleitstudien zur Offenen Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen thematisiert, wobei das Hauptaugenmerk auf der institutionellen Ebene liegt. Insgesamt wünschen sich 82% der Kinder mehr Partizipation, indem sie öfter nach ihrer Meinung gefragt werden wollen. Mädchen nennen dies häufiger als Jungen und ältere Kinder häufiger als jüngere Kinder (vgl. *Beher* u.a. 2007, S. 254-255). In der Studie „Partizipation an ganztägigen Grundschulen" (PagGs) sehen Erst- und Zweitklässler „ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten fast ausschließlich im Freizeitbereich (…) (etwa in Pausen) oder im Sportunterricht (z.B. bei der Wahl von Spielen oder Mannschaften)" (*Coelen/Wagener* 2011, S. 124). Erste quantitative Befunde zu *Partizipationsmöglichkeiten bei Sportangeboten* in Offenen Ganztagsgrundschulen liefern die Ausführungen von *Haenisch* (2011). Danach kann der Sport eine vergleichsweise hohe Partizipationskultur vorweisen, da das „Selbstverständnis des Personals im Bereich BeSS (Bewegung, Spiel und Sport) – wie das des Personals in den anderen Bereichen – deutlich pädagogisch und keinesfalls fachlich geprägt" ist (*Haenisch* 2011, S. 208). Ihr Selbstverständnis zeichnet sich in erster Linie durch Zuschreibungen wie „Pädagoge/in", „Betreuer/in" oder „Freizeitgestalter/in" aus. Qualitative Untersuchungen, die sich auf die konkreten Möglichkeiten der Partizipationsförderung konzentrieren und systematisch die Partizipationsprozesse in den Fokus rücken, stehen jedoch aus. Vor dem Hintergrund des Forschungsstands und der bisherigen theoretischen Ausführungen lassen sich für die empirische Untersuchung zwei Fragestellungen ableiten, die in einem explorativen Zugang erfasst werden sollen:

1. Unter welchen Rahmenbedingungen findet Partizipation in Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten statt?
2. Wo und wie wird Partizipation in Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten inszeniert?

5 Untersuchungskonzeption

Für die explorative Untersuchung wurden fünf *Ganztagsgrundschulen* im Sinne des theoretical samplings ausgewählt. In Anlehnung an die Strukturierung der *Forschungsgruppe SpOGATA* (2008) wurden in diesen Schulen, die aus vier sozialräumlichen Siedlungstypen (Ballungskern, Ballungsrandgebiet, solitäres Verdichtungsgebiet und ländlich geprägte Zone) stammen, insgesamt 14 Ganztagsangebote systematisch beobachtet (s. Tab. 1).

Tab. 1: Übersicht der beobachteten Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote

Stichprobe	**Sportartenspezifisch**		**Sportartübergreifend**	
Beobachtungen	2 x Ringen und Raufen (1-4) Jungenfußball (1-4)	Mädchenfußball (1-4) Jungenfußball (1/2) Jungenfußball (3/4)	Bewegungslandschaften (1/2) Mädchensport (1-4) 3 x Sportangebot (3/4)	Artistik (3/4) Sportmotorik (1/2) Allgemeinsport (1)
Summe	**6 sportartenspezifische Angebote**		**8 sportartenübergreifende Angebote**	

Die Stichprobe der interviewten Personen richtete sich nach den beobachteten Ganztagsangeboten, wobei 16 pädagogische Fachkräfte (Übungsleiterinnen und Übungsleiter) ausgewählt wurden, elf jüngere (unter 33 Jahre) und fünf ältere (über 40 Jahre). Bei den Kindern wurden sowohl jüngere als auch ältere Kinder interviewt, um deren subjektive Sichtweisen auf Partizipationsprozesse zu erfassen. Insgesamt wurden 40 Interviews mit Kindern der ersten bis vierten Klasse geführt: 20 mit Erst- und Zweitklässlern und 20 mit Dritt- und Viertklässlern (s. Tab. 2).

Tab. 2: Übersicht der Interviews mit Kindern sowie Übungsleiter/-innen

	Kinder				**Übungsleiter**			
	1./2. Klasse		**3./4. Klasse**		**< 33**		**> 40**	
Stichprobe	**m**	**w**	**m**	**w**	**m**	**w**	**m**	**w**
Interviews	10	10	11	9	7	4	2	3
Summe	20		20		11		5	

Als Untersuchungsmethoden kamen zunächst Videoaufnahmen zum Einsatz. Sie orientierten sich an den zentralen Begriffen der pädagogischen Partizipation (s. Kap. 3) und wurden genutzt, um soziale Handlungen, in denen Partizipationsprozesse stattfinden, sichtbar zu machen (vgl. *Knoblauch/Schnettler* 2007, S. 585). Dadurch geraten *Alltagshandeln und Alltagssituationen* in den Blick, die vor allem für Kinder nicht nur anregend und motivierend wirken, sondern sie in die Lage versetzen, detailliertere Informationen über die erlebte Situation zu liefern (vgl. *Heinzel* 1997, S. 406). Gleichzeitig wurden ebenfalls theoriegeleitet Leitfäden für die fokussierenden Interviews mit Kindern und Übungsleiter/-innen angefertigt. Vor dem Hintergrund des zugrundeliegenden Modells der Partizipationsförderung wurde also für die Videoaufnahmen und für die fokussierenden Interviews zwischen *Voraussetzungen von Partizipation* (*Wo* kann partizipiert werden?) und *Inszenierungsformen von Partizipation* (*Wie* kann partizipiert werden?) unterschieden. Sowohl für die Kinder als auch für die Übungsleiterinnen und Übungsleiter

wurde jeweils ein separater allgemeiner Interviewleitfaden entwickelt. Im Vordergrund standen dabei die *Interaktionen zwischen Kindern und Übungsleiter/-innen*.

Während die meisten fokussierenden Interviews mit den Übungsleiterinnen und Übungsleitern aus organisatorischen Gründen ohne den Einsatz der Videoaufnahmen erfolgte, wurden die Interviews mit den Kindern durchweg unter Einbezug von zuvor aufgenommenen und bearbeiteten Filmsequenzen geführt. Dazu wurden die Videoaufnahmen anhand des theoriegeleiteten Beobachtungsleitfadens einer *partizipationsrelevanten Sequenzbestimmung* unterzogen und in kurze Videoclips mit einer Länge von 30 bis 120 Sekunden kodiert und geschnitten. Dabei kamen für jedes Kind, zusätzlich zum allgemeinen Leitfaden, im Schnitt fünf bis sechs Videoszenen mit *sequenzbezogenen Leitfäden* zum Einsatz.

Die Daten wurden sukzessiv von Februar 2010 bis März 2011 erhoben. Insgesamt entstanden ca. 650 transkribierte Textseiten als Rohdaten, die in einem *zirkulären Prozess* jeweils zwischen den einzelnen Erhebungszeitpunkten für jede Grundschule mit Hilfe des computergestützten Auswertungsprogramms MaxQda ausgewertet wurden. Zur Auswertung der Daten aus den fokussierenden Interviews wurde das Verfahren des *thematischen Kodierens* nach *Flick* (1995, S. 206) gewählt.

Auf diese Weise konnte in der vorliegenden Untersuchung, unter Berücksichtigung der soziodemografischen Merkmale ‚Alter' und ‚Geschlecht', sowohl eine fallspezifische als auch fallübergreifende Gliederung nach thematischen Bereichen vorgenommen werden, die einen Überblick über die *Partizipationsmöglichkeiten und -prozesse in Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten* erlauben. Die Untersuchungsergebnisse enthalten durch die *dichte Beschreibung* (vgl. *Geertz* 1983) der Daten aus den fokussierenden Interviews nicht nur die *faktischen Beschreibungen* konkreter partizipationsrelevanter Situationen, sondern ebenso die *Deutungen der Handlungen* und die idealisierten Vorstellungen der jeweiligen Akteure aus dem Feld. Dadurch bewegt sich die Auswertung von Partizipationsprozessen tatsächlich „immer zwischen faktischen und idealen Situationen" (*Pluto* 2007, S. 278).

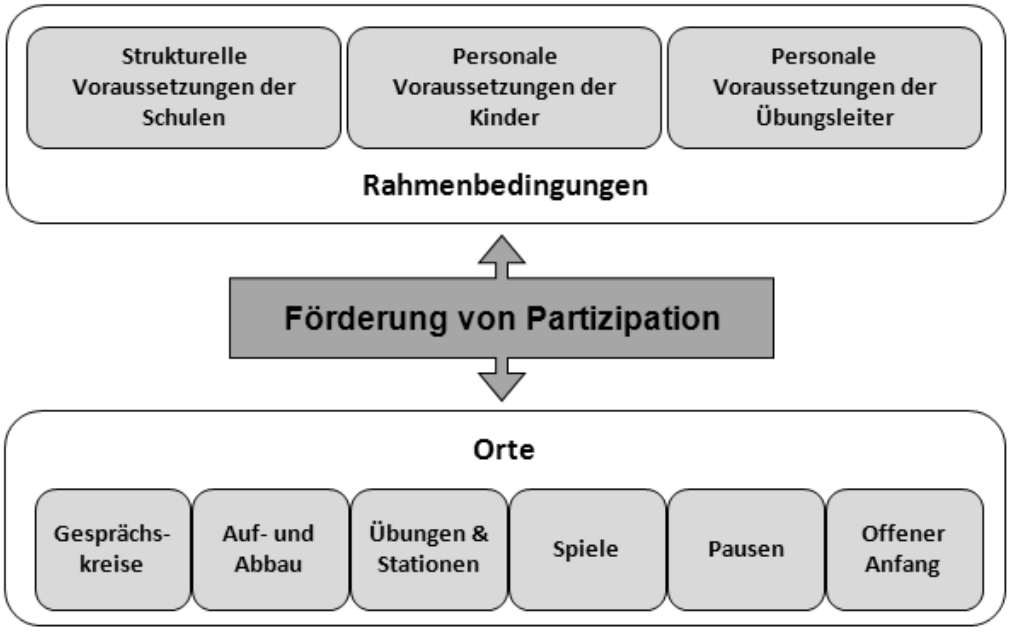
6 Partizipationsprozesse in Gesprächskreisen

Die empirischen Ergebnisse zur Partizipation in Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten in offenen Ganztagsgrundschulen verweisen auf zwei grundlegende Ebenen. Zum einen können die *Rahmenbedingungen* der Partizipation auf der institutionellen und personalen Ebene betrachtet werden. Zum anderen können sechs konkrete *‚Orte' der Partizipationsförderung* auf der interaktionalen Ebene ermittelt werden (s. Abb. 3). Ohne darauf an dieser Stelle vertiefend eingehen zu können, zählen zu den Rahmenbedingungen neben den strukturellen Voraussetzungen von Schulen, z.B. der Verankerung von Partizipation im Schulprogramm, vor allem die personalen Voraussetzungen von Kindern und Übungsleiter/-innen.

Die ‚Orte' zeichnen sich durch ein unterschiedliches Möglichkeitsspektrum in Bezug auf die Förderung von Partizipationsprozessen aus. *Gesprächskreise* sowie der *Auf- und Abbau* von Geräten sind vergleichsweise klar strukturiert und bieten daher gute Möglichkeiten, um Voraussetzungen für demokratisches Handeln bei den Kindern zu entwickeln. *Übungen und Stationen* sowie *Spiele* eröffnen zahlreiche Gelegenheiten, um Kindern eine

Partizipationspraxis in Aushandlungsprozessen zu ermöglichen. *Pausen* sowie *Offene Anfänge* bieten aufgrund ihres geringen Strukturierungsgrades gute Gelegenheiten für die Selbstbestimmung von Kindern (vgl. *Derecik/Kaufmann/Neuber* 2013).

Abb. 3: Rahmenbedingungen und Orte der Partizipationsförderung bei Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten in der *Ganztagsgrundschule*



Im Folgenden werden exemplarisch die Ergebnisse zu Partizipationsprozessen im Rahmen von Gesprächskreisen vorgestellt. *Gesprächskreise* finden sich in vielen Ganztagsangeboten – auch außerhalb von Bewegungs-, Spiel- und Sportaktivitäten. Sie bieten vielfältige Möglichkeiten für die Initiierung und Reflexion von Partizipationsprozessen. Im Gegensatz z.B. zum offenen Anfang zeichnen sich Gesprächskreise durch eine vergleichsweise hohe Lenkung der pädagogischen Fachkräfte aus, was insbesondere von jüngeren Kindern auch gewünscht wird. Die Untersuchungsergebnisse verweisen auf drei zentrale *Funktionen von Gesprächskreisen*: Sie dienen als Orte für verlässliche Strukturen (Kap. 6.1), dem Austausch von Informationen (Kap. 6.2) sowie dem Einüben demokratischer Kommunikationsprozesse (Kap. 6.3).

6.1 Gesprächskreise als Orte für verlässliche Strukturen

Die meisten Grundschulkinder kennen Gesprächskreise bereits aus dem Kindergarten oder dem (Sport-)Unterricht als Orte, die ihnen eine verlässliche Struktur bieten. Ein Gesprächskreis wird gerade für unruhige und störende Kinder als besonders wichtige Struktur erachtet, weil sie dadurch merken, „es gibt Zeiten, da kann ich ausprobieren und tun und es gibt Zeiten, da muss ich kommen und zuhören“ (S2/BeSS2/ÜLwü40, 62)[2]. Wenn das den Kindern transparent gemacht wird, erkennen sie den Gesprächskreis als einen Rahmen an, der Ordnung schafft: „Wenn die Kinder im Kreis sitzen, dann ist das halt

nicht so durcheinander“ (S2/BeSS1/K1w4Jg, 91). Mädchen und Jungen finden Gesprächskreise gut, weil dann alle zuhören können, was der Übungsleiter sagt: „Das ist ja auch besser, als wenn alle in den Ecken verteilt sind. Dann hört man ja auch nichts“ (S3/BeSS1/K3w3Jg, 84).

Unruhe wird nicht nur von Fachkräften als unangenehm empfunden, sondern auch von den Kindern, die zuhören wollen. Sie finden es nicht gut, wenn ihre Übungsleiter/-innen schreien müssen, um Ruhe und Ordnung in die Gruppe zu bringen. Dafür können nach Aussagen der Kinder drei Gründe angeführt werden: Erstens macht es einigen Kindern Angst, wenn die Übungsleiter/-innen schreien. Zweitens kostet die Unruhe Zeit und hält die Kinder vom Spielen ab. Drittens wissen die Kinder, dass sie sich in den Kreis begeben, um Informationen zu erhalten und sich auszutauschen. Damit wird der Gesprächskreis nicht nur als Ort für sichere und verlässliche Strukturen verstanden, sondern auch als Ort des Informierens erkannt.

6.2 Gesprächskreise als Orte des Informierens

In der Praxis wird Gesprächskreisen vor allem eine Informationsfunktion zugesprochen. Den meisten pädagogischen Fachkräften ist allerdings nicht bewusst, inwiefern Partizipation und Information im Gesprächskreis zusammenhängen. Ihnen ist vor allem wichtig, dass die Kinder zuhören, wenn sie etwas erklären wollen. Ruhe und Ordnung sind sicherlich wichtige Bedingungen, um Informationen auszutauschen. Und Informationen sind wiederum eine notwendige Voraussetzung dafür, dass sich Kinder auf die Stunde einlassen und eine Orientierung erhalten. Darüber hinaus sind Informationen aber auch wichtig, um partizipationsrelevante Kompetenzen von Kindern zu fördern. In Gesprächskreisen beziehen sich die Informationen vor allem auf die *Ziele von Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten* (Kap. 6.2.1), auf die *Inhalte* (Kap. 6.2.2) sowie die *gemeinsamen Verhaltensregeln* (Kap. 6.2.3).

6.2.1 Informieren über die Ziele der Ganztagsangebote

Informationen über die Angebotsziele können sowohl langfristig als auch kurzfristig ausgerichtet sein. Langfristige Ziele beziehen sich zumeist auf einen systematischen Kompetenzaufbau („Training“). Mit kurzfristigen Zielen werden dagegen die Intentionen einer Stunde angesprochen. *Langfristige Ziele* bedürfen einer besonderen Thematisierung, da allen Beteiligten bewusst gemacht werden muss, „worauf es ankommt“ und wie das Ziel erreicht werden soll (S2/BeSS1/ÜLmü40, 44). Diese „Einordnung ganz am Anfang“ hält ein Übungsleiter für besonders wichtig, nicht nur, um die angestrebten Ziele vor Augen zu führen, sondern auch um gefährliche Situationen durch gemeinsame Verhaltensregeln zu reduzieren (S2/BeSS1/ÜLmü40, 44). Die Kinder finden es wichtig, wenn sie bereits zu Beginn des Bewegungs-, Spiel- und Sportangebots über die langfristigen Ziele informiert werden, weil sie sich dann darauf einstellen können. Entsprechend äußert sich bspw. ein Junge, der an einem Zirkusangebot teilnimmt:

> „Ich finde es eigentlich schon wichtig, weil würden wir das ja überhaupt gar nicht wissen und würden wir jetzt einen Auftritt haben und er würde jetzt sagen: ‚Ihr könnt Euch jetzt eine Sache aussuchen‘, dann kannst du dir ja nicht in zwei Sekunden was ausdenken“ (S2/BeSS1/K1m3Jg, 98).

In Bezug auf *kurzfristige Ziele* kann zunächst festgestellt werden, dass viele Fachkräfte die Kinder nicht über ihre Stundenziele informieren. Das wird zum einen damit begründet, dass sie sich als Ziel lediglich vorgenommen haben, „dass die Kinder in Bewegung kommen und Spaß daran haben" (S4/BeSS1/ÜLmu30, 47). Zum anderen werden Kinder über die Ziele nicht informiert, weil die Übungsleiter/-innen sich „eigentlich noch keine Gedanken drüber gemacht" haben, welche Bedeutung Informationen im Zusammenhang mit Partizipation haben können (S4/BeSS1/ÜLwu30, 198). Von den Kindern selbst werden Informationen über kurzfristige Stundenziele unterschiedlich bewertet. Während langfristige Ziele als wichtig erachtet werden, signalisieren die meisten Kinder kaum ein Interesse, über die Ziele der jeweiligen Stunden informiert zu werden. Vor allem bei Erstklässlern steht im Vordergrund, ob sie Gefallen an den Inhalten der Bewegungsangebote finden. Auch ein Übungsleiter findet, dass jüngere Kinder nicht fragen, „was erwarte ich jetzt von Herrn Koch oder was erwarte ich von der Fußball AG, sondern macht es mir Spaß oder macht es mir keinen Spaß?" (S2/BeSS4/ÜLmu30, 74).

Unabhängig davon, ob sich die Kinder für eine Transparenz der Ziele interessieren, ist sich eine Übungsleiterin sicher, dass Kinder die Ziele einer Sportstunde nachvollziehen können:

> „Ich habe zum Beispiel zuletzt meinen Kindern beim Trampolin versucht zu erklären, warum muss man sich aufwärmen. Aufwärmen heißt nicht nur, dass mir warm ist, sondern ich muss meine Muskeln auseinanderziehen, damit sie sich besser zusammenziehen können und ich war überrascht, wie sie mir beim nächsten Mal, genau eine Woche später, genau das wieder erzählt haben. Das haben sie also durchaus verstanden und ich habe schon immer gedacht, Kinder müssen wissen, warum sie irgendwas tun" (S2/BeSS2/ÜLwü40, 132).

6.2.2 Informieren über die Inhalte der Ganztagsangebote

Übungsleiterinnen und Übungsleiter informieren die Kinder häufiger über die Inhalte als über die Ziele von Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten. Dabei gehe es nicht um detaillierte Erläuterungen, sondern lediglich um eine Kurzfassung der Stunde. Ein Übungsleiter beschreibt das exemplarisch für seine Fußball-AG:

> „Dann habe ich die Kinder begrüßt und habe im groben Rahmen gesagt, was sie machen. Dass sie sich so ein bisschen drauf einstellen können. Zum Beispiel habe ich gesagt: ‚Wir werden anfangen, uns ein bisschen warm zu machen. Dann werden wir den Schwerpunkt auf Torschuss legen und dann machen wir noch ein Spiel zum Schluss'" (S2/BeSS4/ÜLmu30, 48).

Diese Kurzinformationen scheinen bei Kindern zu einer Erhöhung von Motivation und Konzentration zu führen. Sie beziehen sich aber nicht nur auf den Stundenverlauf. Die Kinder werden ebenfalls über Spielregeln informiert: „Weil wir dann wissen, wie die Regeln lauten. Wenn jemand die Regeln nicht verstanden hat, sagt er einfach: ‚Frau Müller, Frau Müller, ich kenn' die Regeln nicht'" (S3/BeSS1/K2w1Jg, 73). Zugleich verlangen einige Kinder ein Mitspracherecht in Bezug auf die Stundeninnhalte. Einigen wenigen Übungsleiter/-innen ist es wichtig, über die Inhalte der Stunde und die Möglichkeiten der Partizipation zu informieren, damit die Kinder erfahren, dass die Inhalte nicht „vorgefertigt" sind, „sondern dass das von denen mit beeinflusst werden kann" (S5/BeSS2/ÜLmu30, 19-23).

Die Aussagen zu den Bedürfnissen der Kinder nach Transparenz der inhaltsbezogenen Informationen erweisen sich – ebenso wie die Aussagen zu den Zielen – als uneinheitlich. Gerade jüngere Kinder scheinen nicht unbedingt informiert werden zu wollen, da

sie sich noch nicht zutrauen, über die Inhalte der Stunde mitzubestimmen. Dabei besteht auch eine gewisse Sorge vor dem Unmut des Übungsleiters: „Ich glaube, der wird sauer, wenn ich sage, was wir spielen sollen“ (S1/BeSS4/Km1Jg, 104). Zudem ist es den Kindern durchaus recht, wenn die Fachkräfte die Inhalte bestimmen, weil dadurch eine Art Verbindlichkeit entstehe und Streit über unterschiedliche Interessen vermieden werden könne. Ältere Kinder halten das Informieren zwar für „nicht ganz so wichtig“, finden es aber dennoch „eigentlich schon gut“, wenn sie wissen, was sie machen sollen (S2/BeSS3/Km3Jg, 32). Sie erklären, dass sie es „auch nicht nervig“ finden, informiert zu werden (S2/BeSS3/Km3Jg, 135).

6.2.3 Informieren über die Verhaltensregeln in Ganztagsangeboten

Allgemeine Verhaltensregeln gewährleisten ein angemessenes soziales Miteinander in der Gruppe, zugleich bieten sie aber auch einen Rahmen für Partizipation und können selbst Gegenstand von Aushandlungsprozessen sein. Bei der Festlegung von Verhaltensregeln besteht mitunter die Auffassung, dass Kinder nicht mitbestimmen sollten: „Das ist ja aus Schülersicht oder aus Kindersicht nicht irgendetwas, wo die jetzt mitbestimmen wollen oder wo es Sinn machen würde, dass sie mitbestimmen“ (S1/BeSS3/ÜLwu30, 144). Die Einführung von Verhaltensregeln geschieht also oft fremdbestimmt durch die Übungsleiterinnen und Übungsleiter. Die Disziplinierung von Kindern wird dabei als „Mittel zum Zweck“ betrachtet, um die eigenen (motorischen) Ziele durchsetzen zu können:

> „Dass die Stunde funktioniert. Dass ich meine Ziele durchsetzen kann. Und ich denke auch nicht, dass sie dadurch in ihrer Selbstbestimmung eingeschränkt werden. Wenn ich jetzt jemanden diszipliniere, (…) dann würde ich den auf die Bank setzen. (…) Und wenn das dann immer noch nicht funktioniert, kann ja immer mal sein, dann haben Kinder schon mal von der Dreiviertelstunde 40 Minuten gesessen, wenn sie einen wirklich schlechten Tag hatten“ (S4/BeSS2/ÜLmü40, 53).

Die Information über Verhaltensregeln dient allerdings nicht nur der Durchsetzung von Zielen. Einige Übungsleiter/-innen betonen auch ihre Funktion für die Entwicklung eines Gruppengefühls, die Befähigung zum kooperativen Handeln sowie zum sozialen Kompetenzerwerb (vgl. S3/BeSS2/ÜLmu30, 17). Dazu gehöre, dass die Verhaltensregeln bereits am Anfang des Bewegungs-, Spiel- und Sportangebots zur Diskussion gestellt werden, damit die Kinder ihre Vorstellungen und Meinungen dazu äußern können. So sollten die Kinder nach Ansicht einer Übungsleiterin immer die Möglichkeit erhalten, Verhaltensregeln zu verhandeln:

> „Wenn ich also sage, ich stelle die und die Regel auf, weil (...). Dann kann das Kind überprüfen, ist die Begründung jetzt richtig oder kann ich die gar nicht nachvollziehen. Da kann es darauf reagieren und sagen, das verstehe ich aber nicht, weil (...). Dann muss ich wieder reagieren. Also, man hat ja dann ein Hin und Her und muss sich dann auf irgendeiner Ebene einigen“ (S2/BeSS2/ÜLwü40, 134).

Die Kinder selbst verlangen häufig, dass die von den pädagogischen Fachkräften aufgestellten Regeln und Verbote transparent gemacht werden. Regeln zu setzen und einzuhalten ist eine Aufgabe, mit der Übungsleiter/-innen im Verlauf der Angebote immer wieder konfrontiert werden. Dabei kann es sein, dass ein Kind mit einer Regel nicht einverstanden ist und einen sinnvollen Vorschlag für eine *Regelveränderung* einbringen möchte. In diesen Fällen dürfen die Kinder manchmal mitbestimmen. Gerade wenn eine Regel immer wieder auf Widerstand stößt, wird eine Regeländerung von manchen Übungsleiter/-innen als angemessen betrachtet. Allerdings sind nicht alle Verhaltensregeln verhandelbar. Die Mitbestimmung der Kinder wird eingeschränkt, wenn es um Sicherheitsfragen

geht. Eine Fremdbestimmung über Verhaltensregeln ist also „überall da gegeben, wo es Gefährdungen gibt“ (S2/BeSS2/ÜLwü40, 82). Die Einhaltung von *Sicherheitsregeln* dient dem Schutz der Kinder und soll ihr Recht auf Unversehrtheit gewährleisten.

6.3 Gesprächskreise als Orte zur Einübung von Kommunikation

Gesprächskreise haben eine besondere Bedeutung für das Erlernen von Kommunikationsfähigkeit und -bereitschaft. Damit alle Kinder gleichberechtigt in einem geschützten Rahmen kommunizieren können, bedarf es der räumlichen Nähe sowie einer Begegnung auf Augenhöhe. Allerdings stellt sich Kommunikation auf Augenhöhe zwischen den Kindern nicht automatisch ein. Wenn Gesprächskreise nicht systematisch eingeführt und eingeübt werden, kann es vorkommen, dass einige Kinder stören, was gerade ruhigere Kinder unerfreulich finden: „Ja, das stört mich eigentlich, weil alle leisen Kinder leiden ja darunter“ (S2/BeSS1/K1m3Jg, 146, 133). Als Begründung führen die Kinder zum einen an, dass sie auf die Übungsleiterin hören müssen und zum anderen, dass die störenden Kinder von allen „auch die Zeit verplempern“ (S2/BeSS1/K1m3Jg, 139). Gerade jüngere Kinder wollen nicht zu lange in einem Gesprächskreis sitzen und darauf warten, dass sie spielen können. Unruhe in Gesprächskreisen sollte aus Sicht der Kinder von den Übungsleiter/-innen unterbunden werden.

Idealerweise geschieht das nach Aussage der Kinder nicht durch Ermahnung, sondern durch das Arrangieren eines transparenten Kommunikationsprozesses. In diesem Sinn bekundet auch ein Übungsleiter, dass Kinder angeleitet werden sollten, die Ursache von Störungen wahrzunehmen, „vernünftig miteinander zu reden, die Meinung der anderen Kinder zu tolerieren und ernst zu nehmen“ (S2/BeSS1/ÜLmü40, 14). Zu einem pädagogischen Partizipationsverständnis gehöre die Förderung von Kooperation und Argumentation. Diese Verantwortung liege in den Händen der pädagogischen Fachkräfte und könne in Gesprächskreisen initiiert werden. Hierbei sollen die Übungsleiter/-innen vor allem jüngere und ruhigere Kinder aktiv unterstützen:

> „Also bei den Jüngern ist es eindeutig so, dass wir da noch viel häufiger die Kinder ermutigen müssen. (…) Einige reagieren dann aber auch auf positive Erfahrungen, wenn sie einmal gemerkt haben, man hört mich hier auch ich bin hier wichtig. Dann fällt es ihnen zunehmend leichter, ihre Meinungen und Wünsche auch zu äußern. Bei älteren Kindern ist es, glaube ich, ein eintrainiertes Verhalten. Es ist weniger aber auch dort gibt es noch Kinder die einfach von ihrer Persönlichkeit her nie diejenigen sind, die in der ersten Reihe stehen und sagen, so jetzt möchte ich auch mal was dazu sagen und so weiter. Aber da ist es auch unsere Aufgabe, ein Blick dafür zu haben“ (S3/GTKwü40, 11).

Auch wenn gerade jüngere Kinder noch nicht über die notwendigen Kompetenzen für Dialoge und Aushandlungen verfügten, könnten Kommunikationsprozesse mit ihnen jedoch bereits geübt werden:

> „Ich bin der festen Meinung, dass man das sehr wohl unterstützen kann. Das eben durch regelmäßige Gespräche, Gesprächskreise, mit ganz festgelegten Regeln das in die Kinder hineinbringen kann“ (S2/BeSS1/ÜLmü40, 14).

Dieser Übungsleiter misst damit der pädagogischen Partizipation eine hohe Bedeutung bei und formuliert entsprechend auch Regeln, wie Gesprächskreise ablaufen sollten. Die Kinder finden die *Einführung von Sprechregeln* gut, weil sie die Kommunikation strukturieren. Wenn es keine Sprechregeln gebe, würden alle Kinder durcheinander reden und

dadurch würde es „dann irgendwann richtig laut [werden]. Da kriegen dann ja fast alle Kinder Ohrenschmerzen“ (S2/BeSS2/Km1Jg, 60).

Die Steuerung und Moderation des Gesprächskreises übernehmen meist die Übungsleiter/-innen. Dazu gehöre auch, unangemessene Beiträge von Kindern abzublocken, z.B. wenn Kinder versuchen, ihren Willen durchzusetzen, obwohl dieser auf keine Mehrheit stößt oder wenn sie besondere Aufmerksamkeit haben wollen bzw. wenn sich die Beiträge der Kinder nicht auf den Diskussionsgegenstand beziehen. Der Kommunikationsprozess mag manchmal den zeitlichen Rahmen strapazieren, dennoch wird die Kommunikationsbereitschaft z.T. aufgegriffen, um die Kinder zum demokratischen Handeln zu erziehen. Mit Übung und zunehmendem Alter können die Kinder sogar befähigt werden, abwechselnd einen Gesprächskreis zu moderieren. Dazu sollten sie zunächst allerdings angeleitet werden, diese Leitungsfunktion zu übernehmen. Die Gruppe erhält dadurch die Möglichkeit, unter Aufsicht ihre Gesprächskreise *selbst zu organisieren*.

7 Zusammenfassende Diskussion

Im Zuge der aktuellen bildungspolitischen Diskussion sind *Ganztagsschulen* auf die Kooperation mit außerschulischen Anbietern angewiesen; das betrifft auch die Zusammenarbeit von Schulen und Sportvereinen in offenen Ganztagsgrundschulen. Damit ist die Chance verbunden, mehr *Partizipation* in der Schule zu ermöglichen, als das bisher der Fall ist (vgl. *Betz/Gaiser/Pluto* 2011). *Steiner/Arnoldt* (2012) stellen allerdings fest, dass auch innerhalb der Ganztagsangebote „keine neuen Formen der Partizipation ausprobiert [werden]. Studien belegen, dass auch hier Kinder und Jugendliche in erster Linie konsultiert, aber kaum aktiv in die Angebotsgestaltung einbezogen werden. Das betrifft sowohl die Frage, was angeboten wird, als auch die Art und Weise, wie die Angebote pädagogisch gestaltet werden“ (S. 24).

Entsprechend konstatieren *Beher* u.a. (2007), dass eine *Partizipationskultur* in der Ganztagsschule bislang „eher die Ausnahme als die Regel“ (S. 302) ist. Der Wunsch, Partizipation zu fördern, ist zwar vorhanden, häufig mangelt es jedoch an *strukturellen Voraussetzungen* und *didaktisch-methodischem ‚Handwerkszeug‘*. Insbesondere die praktische Umsetzung, also das „Wo“ und „Wie“ der Partizipationsförderung, ist weitgehend unbestimmt (*Bettmer* 2009, S. 171). Hier setzt die vorliegende explorative Untersuchung an. Die empirischen Befunde zu Partizipationsprozessen in Gesprächskreisen von Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten zeigen exemplarisch, dass auch in diesem Feld keine flächendeckende Partizipationskultur etabliert ist. Allerdings lassen sich zahlreiche Gelegenheiten aufzeigen, wo und wie Partizipation initiiert werden kann.

Auf der Grundlage der Daten können den Gesprächskreisen in Ganztagsangeboten drei *zentrale Funktionen* zugeschrieben werden: Zunächst bieten sie Kindern *verlässliche Strukturen*, zumindest wenn Zeitpunkt, Ort und Verhaltensregeln einheitlich gestaltet werden. Des Weiteren sind sie ein *Ort des Informierens* angebotsbezogener Ziele und Inhalte. Außerdem können Übungsleiterinnen und Übungsleiter die Kinder über soziale Verhaltensregeln in Kenntnis setzen. Schließlich kann der Gesprächskreis als *Ort des Einübens von Kommunikationsprozessen* verstanden werden. Kinder können lernen, den Gehalt einer Information zu bewerten, Stellung zu nehmen und Alternativen zu entwickeln. Gerade in Bezug auf die Regeln des sozialen Miteinanders in einer Gruppe beste-

hen hier gute Chancen, demokratisches Handeln praktisch zu (er-)leben und zu lernen (vgl. *Stolz/Kaufmann/Schnitzer* 2011).

Innerhalb der Gesprächskreise („Wo“) kann der S*pielraum der Übungsleiterinnen und Übungsleiter* für konkrete Situationen beschrieben werden („Wie“). Dabei reicht das Handlungsspektrum von fremdbestimmten, zumeist unreflektierten Vorgaben bis hin zu offenen, annähernd gleichberechtigten Verständigungssituationen zwischen Fachkräften und Kindern. Ähnliches gilt auch für weitere ‚Orte‘ der Förderung von Partizipation in Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten. Beispielsweise kann den Kindern in Situationen des *Offenen Anfangs*, im Gegensatz zu den Gesprächskreisen, relativ viel Selbstbestimmung eingeräumt werden. Allerdings kann auch hier in aller Regel nicht auf die Intervention der Übungsleiter/-innen verzichtet werden, da die Voraussetzungen für ein gleichberechtigtes, demokratisches Miteinander kaum vollständig entwickelt sind (vgl. *Derecik/Kaufmann/Neuber* 2013).

Insgesamt zeigen die Untersuchungsergebnisse, dass Übungsleiterinnen und Übungsleiter in der Ganztagsgrundschule gefordert sind, klare und *transparente Strukturen* vorzugeben, innerhalb derer Kinder partizipieren können. Gerade jüngere Kinder bedürfen noch der Anleitung, um demokratisches Handeln am ‚Modell‘ erfahren und im Idealfall aktiv umsetzen zu können. Die *Partizipationsfähigkeit der Kinder* sollte jedoch nicht unterschätzt werden, da insbesondere ältere Kinder in vielen Situationen durchaus in der Lage sind, mitzubestimmen, mitzusprechen und mitzugestalten. Dafür bieten Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote zahlreiche, authentische Gelegenheiten, die es im Sinne der Förderung von Partizipation und Partizipationsfähigkeit zu nutzen gilt.

Anmerkungen

1 *Messmer* (1995, S. 9) verwendet die Begriffe Mitbestimmung und Partizipation synonym. Nach *Eikels* (2007) Ausführungen stellt Mitbestimmung jedoch einen spezifischen Aspekt des Partizipationsbegriffs dar. Aus diesem Grund ist im Folgenden nur von Mitbestimmung die Rede, wenn explizit der politische Partizipationsbegriff thematisiert wird. Ansonsten wird der Mitbestimmungsbegriff von Messmer durch Partizipation ersetzt.

2 Die Quellenangaben sind abgekürzt. Zuerst wird die Schule (S), dann das Bewegungs-, Spiel- und Sportangebot (BeSS) angeführt. Es folgen die interviewten Kinder (K) bzw. Übungsleiter (ÜL) oder Ganztagskoordinatorin (GTK) in Kombination mit dem Geschlecht (w oder m) und dem Jahrgang (Jg) bzw. Alter (ü=über, u=unter). Abschließend wird die Fundstelle des Zitats belegt, welches den entsprechenden Absatz im computergestützten Auswertungsprogramm MaxQda darstellt.

Literatur

Arnold, B. (2010): Kooperationspartner von Ganztagsschulen: Berücksichtigung der Vielfalt. In: *Laging, R./Böcker, P.* (Hrsg.): Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagsschule. – Butzbach-Griedel, S. 95-103.

Arnold, B./Steiner, C. (2011): Partizipation an Ganztagsschulen. In: *Betz, T./Gaiser, W./Pluto, L.* (Hrsg.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten. – Schwalbach, S. 155-177.

Beher, K./Haenisch, H./Hermens, C./Nordt, G./Prein, G./Schulz, U. (2007): Die offene Ganztagsschule in der Entwicklung. Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. – Weinheim/München.

Bettmer, F. (2009): Partizipation und Anerkennung. Voraussetzungen einer demokratischen Öffnung der Schule aus Sicht der Wissenschaft. In: *Prüß, F./Kortas, S./Schöpa, M.* (Hrsg.): Die Ganztagsschule:

Von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. – Weinheim, S. 171-184.

Betz, T./Gaiser, W./Pluto, L. (2011): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. In: *Betz, T./Gaiser, W./Pluto, L.* (Hrsg.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten. – Schwalbach, S. 11-31.

Bundesjugendkuratorium (BJK) (2009): Partizipation von Kindern und Jugendlichen – Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums. – München.

Coelen, T. (2006): Ausbildung und Identitätsbildung. Theoretische Überlegungen zu ganztägigen Bildungseinrichtungen in konzeptioneller Absicht. In: *Otto, H. U./Oelkers, J.* (Hrsg.): Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. – München, S. 131-148.

Coelen, T./Wagener, A. L. (2009): Partizipation an ganztägigen Grundschulen. Forschungsstand und erste Eindrücke aus einer empirischen Erhebung. In: *Appel, S./Ludwig, H./Rother, U.* (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagsschule 2010 – Vielseitig fördern. – Schwalbach, S. 129-138.

Coelen, T./Wagener, A. L. (2011): Partizipation an ganztägigen Grundschulen. Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Erhebung. In: *Appel, S./Rother, U.* (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagsschule 2011. – Schwalbach, S. 115-126.

Deinet, U. (1992): Das Konzept „Aneignung" im Jugendhaus. – Opladen.

Derecik, A./Habbishaw, Y./Schulz-Algie, S./Stoll, M. (2012): Sport im Ganztag. Ergebnisse der Initiative „Sportverein plus Schule" (Hrsg. von der Sportjugend Hessen). – Frankfurt am Main.

Derecik, A./Kaufmann, N./Neuber, N. (2013): Partizipation in der Offenen Ganztagsgrundschule. Pädagogische Grundlagen und empirische Befunde zu Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten (Bildung und Sport, 3). – Wiesbaden.

Eidgenössische Sportkommission (Hrsg.) (1998): Lehrmittel Sporterziehung. Das neue Grundlagenwerk der Schweiz. – Schorndorf.

Eikel, A. (2007): Demokratische Partizipation in der Schule. In: *Eikel, A./de Haan, G.* (Hrsg.): Demokratische Partizipation in der Schule. Ermöglichen, fördern, umsetzen. – Schwalbach, S. 7-42.

Flick, U. (1995): Qualitative Forschung. Theorien, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. – Reinbek.

Forschungsgruppe SpOGATA (2008): Abschlussbericht der Essener Pilotstudie im Rahmen des Evaluationsprojektes „Evaluation des BeSS-Angebotes an offenen Ganztagsschulen im Primarbereich in seinen Auswirkungen auf die Angebote und Struktur von Sportvereinen, Koordinierungsstellen und die Ganztagsförderung des LandesSportBundes NRW in Nordrhein-Westfalen". – Essen.

Forschungsgruppe SpOGATA (2012): Abschlussbericht des Forschungsprojektes „Evaluation des BeSS-Angebotes an offenen Ganztagsschulen im Primarbereich in seinen Auswirkungen auf die Angebote und Struktur von Sportvereinen, Koordinierungsstellen und die Ganztagsförderung des LandesSportBundes NRW in Nordrhein-Westfalen" (BeSS-Eva NRW). – Essen.

Geertz, C. (1983): Dichte Beschreibung. – Frankfurt am Main.

Gieseke, H. (1989): Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. – Weinheim.

Golenia, M./Neuber, N. (2010): Bildungschancen für die Kinder- und Jugendarbeit. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Sportverein. In: *Neuber, N.* (Hrsg.): Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte. – Wiesbaden, S. 189-209.

Grunert, C./Wensierski, H. J. (2008): Jugend und Bildung. Modernisierungsprozesse und Strukturwandel von Erziehung und Bildung im 21. Jahrhundert – Einleitung. In: *Grunert, C./Wensierski, H. J.* (Hrsg.): Jugend und Bildung. Modernisierungsprozesse und Strukturwandel von Erziehung und Bildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. – Opladen, S. 9-15.

Haenisch, H. (2011): Charakteristik der Förderaktivitäten in den BeSS-Angeboten des offenen Ganztags. In: *Naul, R.* (Hrsg.): Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagsschule. Bilanz und Perspektiven. – Aachen, S. 198-212.

Heinzel, F. (1997): Qualitative Interviews mit Kindern. In: *Friebertshäuser, B./Prengel, A.* (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. – Weinheim/München, S. 396-413.

Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.) (2008): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen" (StEG). – Weinheim.

Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG): Online verfügbar unter: http://www.kindex.de/pro/index~mode~gesetze~value~kjhg.aspx, Stand: 23.11.2012.

Knoblauch, H./Schnettler, B. (2007): Videographie. Erhebung und Analyse qualitativer Videodaten. In: *Buber, R./Holzmüller, H. H.* (Hrsg.): Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen. – Wiesbaden, S. 583-599.

Kohl, M. (2004): Sport im Ganztag – ein neuer Baustein der Kooperation Schule – Sportverein. Betrifft Sport, 26, 3, S. 14-19.

Laging, R./Stobbe, C. (2011): Bewegungsaktivitäten im Alltag von Ganztagsschulen. Ausgewählte Ergebnisse aus dem Projekt StuBSS. In: *Naul, R.* (Hrsg.): Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagsschule. Bilanz und Perspektiven. – Aachen, S. 213-228.

Landessportbund NRW (Hrsg.) (2004): Bewegung, Spiel und Sport im Ganztag – aber sicher! Arbeitshilfe für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der gemeinwohlorientierten Sportorganisationen in schulischen Ganztagsangeboten. – Duisburg.

Landessportbund NRW (Hrsg.) (2008): Qualitätsmanual Bewegung, Spiel und Sport. Arbeitshilfe für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Sportorganisation und ihre Partner im offenen Ganztag. – Duisburg.

Messmer, R. (1995): Partizipation im Unterricht. – Lizentiat.

Naul, R. (2006): Sozialpädagogische und sportpädagogische Profession im Ganztag: Qualitätskriterien und Fortbildungsbausteine für Angebote mit Bewegung, Spiel und Sport. Expertise für das BLK-Verbundprojekt „Lernen für den GanzTag". – Duisburg-Essen.

Neuber, N. (2009): Ganztagsschule. Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote in Kooperation von schulischen und außerschulischen Partnern. In: *Lange, H./Sinning, S.* (Hrsg.): Handbuch Sportdidaktik. – Balingen, S. 260-275.

Pack, R. P./Bockhorst, R. (2011): Bewegung, Spiel und Sport in Ganztagsschulen als Impulsgeber für die Entwicklung von kommunalen Bildungslandschaften. In: *Naul, R.* (Hrsg.): Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagsschule. Bilanz und Perspektiven. – Aachen, S. 164-181.

Pluto, L. (2007): Partizipation in den Hilfen zur Erziehung. Eine empirische Studie. – München.

Schulz-Algie, S./Derecik, A./Stoll, M. (2009): Kooperation von Schule und Sportverein. Zwölf Gelingensbedingungen für erfolgreiche Kooperationen. Pädagogik, 61, 3, S. 26-28.

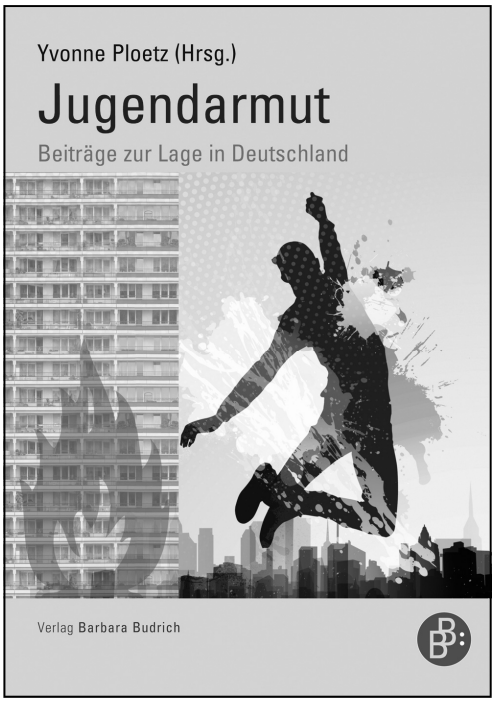
Steiner, C./Arnoldt, B. (2012): Mehr als Lernen. Schulen kooperieren mit außerschulischen Partnern, um Ganztagsangebote zu realisieren. Wie verändert sich dadurch das Miteinander in der Schule? DJI Impulse, 99, 3, S. 22-25.

Stolz, H. J./Kaufmann, E./Schnitzer, A. (2011): Bedeutung partizipativer Gestaltungsformen für Unterricht und Angebot in Ganztagsschulen. In: *Betz, T./Gaiser, W./Pluto, L.* (Hrsg.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten. – Schwalbach, S. 179-194.

Strauss, A. (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. – München.

Züchner, I./Rauschenbach, T. (2011): Der Sport in der Ganztagsschule. Empirische Befunde zur Kooperation von Sportvereinen und Schulen in der Ganztagsschule. In: *Naul, R.* (Hrsg.): Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagsschule. Bilanz und Perspektiven. – Aachen, S. 183-197.

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

Deciding on a College Major: Commitment Trajectories, Career Exploration, and Academic Well-Being

Julia Dietrich, Anna Lichtwarck-Aschoff, Bärbel Kracke

Julia Dietrich

Anna Lichtwarck-Aschoff

Bärbel Kracke

Abstract
In this weekly diary study we followed thirty-three adolescents through the transition from school to college and focused on the micro-level processes of commitment and exploration while adolescents decided on their college major. Between their final exams at school and their enrolment in college they completed standardized diaries once a week. Nine months later at the end of their first semester in college, adolescents reported on their academic well-being (satisfaction with college major, perceived fit regarding interests and expectations, and drop-out intentions). We assigned the participants to one of three theoretically derived commitment trajectories: decided (adolescents who had committed themselves to one option early in the process and implemented their choice), narrowing (adolescents who narrowed down to one favorite option), and searching (adolescents with low and changing commitments), and found meaningful differences in exploration processes and subsequent academic well-being. Searching adolescents explored particularly little in-depth information about their future studies and showed worse academic well-being than decided and narrowing adolescents.

Keywords: Commitment, Career exploration, Transition to college, Diary study, Academic well-being

Entschiedene vs. Suchende: Entwicklungsverläufe von Commitment und Exploration während des Übergangs Schule-Hochschule und akademisches Wohlbefinden im Studium

Zusammenfassung
Ziel der vorliegenden Tagebuchstudie war die Erfassung der Mikro-Entwicklungsprozesse von Commitment und Exploration im Übergang von der Schule in die Hochschule. Im Mittelpunkt stand die Untersuchung der Entwicklungsverläufe von 33 Abiturient/-innen im Zeitraum der Studienentscheidung nach dem Ende der Schulzeit. Den Jugendlichen wurde zwischen Abiturprüfung und Einschreibung an einer Hochschule wöchentlich ein standardisierter Fragebogen vorgelegt. Zusätzlich wurde am Ende des ersten Semesters an der Hochschule das akademische Wohlbefinden (Studienzufriedenheit, Passungserleben und Studienabbruchintentionen) mittels eines Follow-Up-Fragebogens erfasst. Die Datenauswertung der Tagebuchstudie zum Commitment ergab eine Zuordnung der Jugendlichen zu einem von drei theoretisch abgeleiteten Entwicklungsverläufen: Entschieden (Jugendliche, die sich bereits früh im Entscheidungsprozess auf nur eine Studienoption festgelegt hatten), Verengend (Jugendliche, die über die Zeit ihre Festlegung auf eine Option verengten) und Suchend (Jugendliche mit geringen und wechselnden Festlegungen). Es zeigten sich zudem Unterschiede zwischen diesen Gruppen im Explorationsverhalten während des Entscheidungsprozesses und hinsichtlich des akademischen Wohl-

befindens. Suchende Jugendliche explorierten wenig in die Tiefe und berichteten geringeres akademisches Wohlbefinden als entschiedene und verengende Jugendliche.

Schlagworte: Commitment, Berufsbezogene Exploration, Entwicklungsverläufe, Übergang ins Studium, Tagebuchstudie, Akademisches Wohlbefinden

1 Introduction and theoretical framework

The transition to college imposes a major challenge for adolescents. Given the vast array of possible options, adolescents need to undertake the difficult task of making a choice and forming commitments for their future career when approaching high school graduation. The issue of making occupational commitments hence becomes an urgent matter right before going through the transition from high-school to college (cf. *Dietrich/Parker/Salmela-Aro* 2012). Although it is known that adolescents vary in how they generally approach career choices and transitions, little is known about the actual processes in adolescents' career decision-making, i.e., processes of commitment and exploration, as they unfold under conditions of urgency (cf. *Dietrich* et al. 2012), and their developmental patterns. That is, while some adolescents might make their choices and commitments very early, others might be in the midst of the decision process when approaching the deadlines for college admission. This study follows German students from the application process to college until the end of the first semester. Our aims were, first, to describe patterns of commitment trajectories during the application process to college, and second, to examine the extent to which these commitment trajectories relate to academic well-being in college.

According to theories of developmental regulation and career development, career transitions, such as the transition from school to college, are age-graded normative tasks that trigger young people's engagement towards task accomplishment (for a review see *Dietrich* et al. 2012). In turn, young people's phase-adequate career engagement—defined in terms of intentional activities that influence important career outcomes—is considered adaptive behavior (cf. *Dietrich* et al. 2012). Such activities include setting career goals, undertaking career exploration activities, and making career commitments. In translating *Eriksons's* theory, *Marcia* (1966) was the first to systematically distinguish commitment and exploration as the core elements involved in forming an identity during adolescence. Whereas commitment refers to making relatively firm choices, e.g., about a future career, and engaging in implementation of these choices, exploration encompasses the process of seeking and processing information which informs such commitments.

In the career domain, researchers have proposed that how adolescents cope with the decisional tasks of commitment and exploration has implications for the implementation and quality of their career-related choices (see *Dietrich* et al. 2012, for an overview). *Hirschi/Läge's* (2007) six-phase model of career decision-making, which integrates previous models of career decision-making, provides a fruitful basis for conceptualizing the choice process during the transition to college. They propose that the choice process occurs in a series of six phases: (1) becoming concerned about career choice, (2) generating possible alternatives, (3) reducing the alternatives, (4) deciding among few options, (5) establishing a commitment to the chosen option, and (6) being decided and firmly committed to one's choice. According to the model, different kinds of career exploration ac-

tivities—in-breadth and in-depth—are undertaken in different phases of the decision-making process. Whereas in-breadth exploration pertains to researching rather superficial information, for instance, possible income or qualification needs in several different occupations, in-depth exploration refers to exploring in greater detail the characteristics of one particular occupation and thinking about whether oneself is suited for this kind of work (see e.g. *Gati/Asher* 2001; *Germeijs/Verschueren* 2006). In the six-phase model of career decision-making, in-breadth exploration is predominant in the first phases of the process, and in-depth exploration is predominant in the later phases (cf. *Hirschi/Läge* 2007). Similar to *Hirschi/Läge* (2007), *Luyckx* and colleagues (2006) distinguished between processes of making commitments and evaluating them. According to their dual-cycle model of identity formation, in-breadth exploration is important in order to explore possible alternatives before a commitment to one alternative is made. After a commitment is made, in-depth exploration is important as it serves the strengthening or re-evaluation of the present alternative (cf. *Luyckx* et al. 2006).

A number of previous studies has shown that young people differ in their ability to make and implement firm commitments (see e.g. *Berzonsky/Kuk* 2000) and in their developmental trajectories of commitment and exploration. Recently, *Kunnen* (see 2009) proposed three distinct trajectories of commitment and exploration: an information-oriented trajectory (adolescents actively explore information before they commit to an option), a normative trajectory (adolescents form commitments based on the normative expectations of significant others instead of exploration), and a diffuse trajectory (adolescents avoid identity decisions as long as possible) in the process of identity formation (see also the identity style model, *Berzonsky/Kuk* 2000). In *Kunnen's* model, the information-oriented trajectory is further divided into subtypes: According to the frequency of changes in their commitments, individuals belong either to a gradual subtype with few commitment changes, to a fluctuating subtype that shows a moratorium-achieved-moratorium-achieved trajectory, or to a searchers subtype that is characterized by an enduring moratorium (cf. *Kunnen* 2009).

Thus, in the wake of the growing interest in process models (see e.g. *Lichtwarck-Aschoff* et al. 2008), the field of identity research has begun to study the micro-level processes (i.e., day to day or week to week) that are involved in changes and the development of identity (see e.g., *Klimstra* et al. 2010). Very little is known, however, with regard to the role that vocational identity development plays when young people go through the post-school transition phase (cf. *Dietrich* et al. 2012). According to *Dietrich* and colleagues' phase-adequate engagement framework, approaching high school graduation and the deadlines for college admission should trigger commitment and exploration (transition-as-cue hypothesis). Moreover, phase-adequate engagement should benefit adolescents' successful dealing with the demands of the transition while inadequate engagement has costs for them (costs-and-benefits hypothesis). Benefits and costs are potential transition outcomes such as accomplishing one's career goals or being satisfied with and engaged in the new activity. Although longitudinal studies are scarce, there is some evidence suggesting that exploration and commitment significantly increase as adolescents approach the post-school transition (cf. *Germeijs/Verschueren* 2006), and that engaging in such behaviors has positive consequences for choice implementation (cf. *Germeijs/Verschueren* 2007; *Kracke/Schmitt-Rodermund* 2001). Furthermore *Dietrich/Kracke/Nurmi* (2011) showed that adolescents who engaged in thorough exploration of the available options during the transition to college were more satisfied with how the transition

progressed. However, these studies did not take into account developmental patterns of commitment and related changes in exploration.

In the current study, we therefore focus on differences in typical trajectories of how adolescents come to their decision on a college major when only little time is left until a decision has to be made. Although generally admission deadlines function as a trigger for commitment and exploration (cf. *Dietrich* et al. 2012), adolescents are expected to differ in the extent to which their decision-making for a college major has progressed. Applied to the transition process to college, the six-phase model of career decision-making (cf. *Hirschi/Läge* 2007) implies that some adolescents have already made their choices and commitments, while others are in the midst of the decision process when approaching the deadlines for college admission. The yet undecided adolescents can be further divided into those who have a favorite option in mind, and those who have not. Thus, in line with *Hirschi*/*Läge* (2007), we assume three possible groups of adolescents with different commitment trajectories in the application process to college: a decided trajectory, a narrowing trajectory, and a searching trajectory. As will be detailed below, adolescents in different trajectory groups were expected to differ, first, in their overall mean levels of studying-related career exploration (in-breadth and in-depth) during the admission process to college, second, in the week to week mean changes of their exploration (increase vs. decrease), and third, in the week to week stability vs. variability of exploration (research question 1). Moreover, based on the costs-and-benefits hypothesis (cf. *Dietrich* et al. 2012) we expected to find differences between adolescents in different commitment trajectories in terms of academic well-being after having entered college (research question 2). Specific hypotheses for each trajectory group will be outlined below.

(1) The *decided trajectory* is characterized by strong commitments. Adolescents in this group have decided on a preferred alternative and eventually implement this choice (cf. *Hirschi/Läge* 2007). As decided adolescents have already made firm commitments, they were expected to show low and stable levels of in-breadth exploration (cf. *Luyckx* et al. 2006), while in-depth exploration could still be present to enhance the current commitment. In line with the costs-and-benefits hypothesis (cf. *Dietrich* et al. 2011), previous research has shown that having made firm commitments and identifying with them goes along with active coping and higher well-being, regardless of whether commitments are based on previous explorations or not (see e.g., *Kunnen* et al. 2008; *Luyckx* et al. 2005; *Vleioras/Bosma* 2005). Accordingly, decided adolescents were expected to experience high academic well-being in college, as assessed by satisfaction with studies, perceived fit, and low drop-out intentions.

(2) The *narrowing trajectory* is characterized by a crystallizing process as described by *Hirschi*/*Läge* (2007), in which one preferred alternative is selected from a pool of several alternatives and is eventually implemented. However, adolescents on the narrowing trajectory are somewhat delayed in their decision-making as they form a strong commitment to one option just shortly before facing application deadlines. Due to the hypothesized narrowing process, in-breadth exploration should decrease, while in-depth exploration should be more frequent and even increase over time (cf. *Gati/Asher* 2001). In-depth exploration activities were assumed to be highest in this group which is still involved in active decision-making (cf. *Hirschi/Läge* 2007). Being similar to a fluctuating information-oriented trajectory (cf. *Kunnen* 2009), we expected high week to week variability in exploration in the narrowing trajectory. Moreover, as the crystallizing process ends with a

firm commitment, adolescents in this group were hypothesized to show better academic well-being in college than searching adolescents (cf. *Berzonsky/Kuk* 2000; *Kunnen* et al. 2008; Nurmi et al. 1997).

(3) The *searching trajectory* is characterized by generally weak and changing commitments (cf. *Kunnen* et al. 2008). That is, the favorite option changes despite the urgency of making a firm commitment. In-breadth exploration activities were expected to be more frequent than in the other groups and fluctuating. Due to the lack of a strong commitment, in-depth exploration should be low (cf. *Luyckx* et al. 2006), but also highly variable. Regarding mean changes in exploration, two possibilities exist. As the pressure to make a decision is inevitable at this point, on the one hand an increase in both in-breadth and in-depth exploration can be expected (cf. *Dietrich* et al. 2012). On the other hand, since searching adolescents' exploration likely is subject to more or less random contextual cues which trigger the search for study-related information (cf. *Flum/Blustein* 2000), it is also possible to find no systematic mean change in exploration over time. Finally, previous research has shown that both continuous exploration and weak commitments make adolescents particularly prone to maladjustment (cf. *Berzonsky/Kuk* 2000; *Kunnen* 2009; *Kunnen* et al. 2008; *Nurmi* et al. 1997). Therefore, in terms of academic well-being we anticipated searching adolescents to be worst off after the first semester at college.

2 Method

2.1 Sample and Procedure

The sample consisted of German adolescents attending upper track schools (Gymnasium) who were facing the transition to university. Generally after finishing high school, about 60 percent of the students from cohorts having left school before 2011 directly continued their education (mainly females because boys had to do military service), of which 40 percent directly entered college studies, and about 20 percent entered vocational education (cf. *Federal Ministry of Education and Research* 2007). German high school graduates apply for a particular subject instead of a particular college. This requires having made commitments to one's college major before entering college. In this study, the focus was on those adolescents who plan to move directly from high school to college. Typically, applications are sent during summer, and studies begin in fall. College admission in Germany is highly dependent on the grade point average adolescents attain in their General Qualification for University Entrance (Abitur). As adolescents receive their Abitur results in late spring, there is a relatively short time frame for making final decisions about one's college applications. The present study aimed to capture identity development during exactly this time frame.

A total of 46 students participated in a weekly diary study that would follow them from shortly after obtaining their Abitur results until enrolment into one major. The sample was recruited from an ongoing longitudinal panel study, in which students had participated in an assessment during their final school year. The main data collection took place over 21 weeks from June to September 2009. Data of four participants was collected in a pilot data collection in 2008. During the application process to college participants filled in standardized weekly diaries in an online assessment procedure and received 25€ as a

reward. The diary period ended when a person had enrolled at a college, or when he or she had eventually decided not to enter college for the next winter term but instead decided to do something else (e.g. jobbing or traveling). Participants completed between 2 and 21 assessments (Mod = 9, M = 8.13, SD = 3.74). For the current analyses, only those participants were included who had not dropped out during the diary assessment period and who had completed at least four weeks of data collection in order to arrive at time lines of reasonable length. For that reason, 13 cases had to be removed from the sample. The final sample consisted of 33 adolescents (27 female, 6 male) aged 17-18 years. Compared to the other potential diary participants in the panel study (youths who had indicated planning an immediate transition to college, $n = 142$ out of $N = 232$), the actual 33 diary participants did not differ in terms of gender, career exploration nor decisional status (i.e., being decided vs. being undecided about one's future career path).

The length of time lines used for our analyses ranged from 4 to 14 weeks[1] in the diary period ($M = 10.07$, $SD = 2.43$) and was unrelated to commitment trajectory group and exploration. At the end of the diary period 32 adolescents had eventually enrolled at a college, and one participant had ended up working. Approximately nine months later at the end of their first semester at college, participants were contacted again for the follow-up assessment on academic well-being. Thirty participants completed the follow-up. No academic well-being data was available for the participant who ended up working.

2.2 Measures

2.2.1 Weekly Diary Measures

Description of the application process. In each week, students named up to three majors they were currently considering entering. For each major they indicated how certain they were that they would enter this major (range 0-100). Moreover, students reported on the applications they sent, on the admissions they received, and on the subject and the college in which they eventually had enrolled. This information was used to classify adolescents into commitment trajectory groups.

Career exploration. In each week, participants reported on their in-breadth and in-depth career exploration activities (two items per dimension). They indicated on a 6-point Likert scale (1 = *not at all*, 6 = *very intensively*) how intensively they had engaged in each activity. Sample items are "During the last week I collected some general information and/or I talked with someone about occupations, majors or universities in general" (in-breadth exploration), and "During the last week I thoroughly thought about whether the occupations/majors I consider entering really suit me" (in-depth exploration). Using the aggregate score across time points for each person, the in-breadth exploration items correlated $r = .47$, $p = .005$ (Cronbach's alpha = .63), the in-depth exploration items correlated $r = .59$, $p < .001$ (Cronbach's alpha = .74). The mean of the two items at each time point was computed for each exploration dimension.

Academic Well-Being. At the end of the first semester in college, participants indicated on a 6-point Likert scale (1 = *does not apply*, 6 = *fully applies*) to what extent the following statements were true of them. To assess participants' *satisfaction with studies* participants rated how satisfied they were with their current studies (cf. *Westermann* et al. 1996;

3 items, e.g., "All in all I am satisfied with my current studies"). Cronbach's alpha for this scale was .78. To assess *perceived fit* participants rated how congruent their current studies were to their interests and expectations (cf. *Bergmann* 1998; 2 items, e.g., "My current studies fully fit my interests"). Cronbach's alpha was .89. Finally, on the *drop-out intention* scale developed by *Ditton* (1998), participants indicated how strong was their intention to quit their current studies (3 items, e.g., "I have thought about quitting my studies"). Cronbach's alpha was .83.

2.2.2 Analysis Strategy

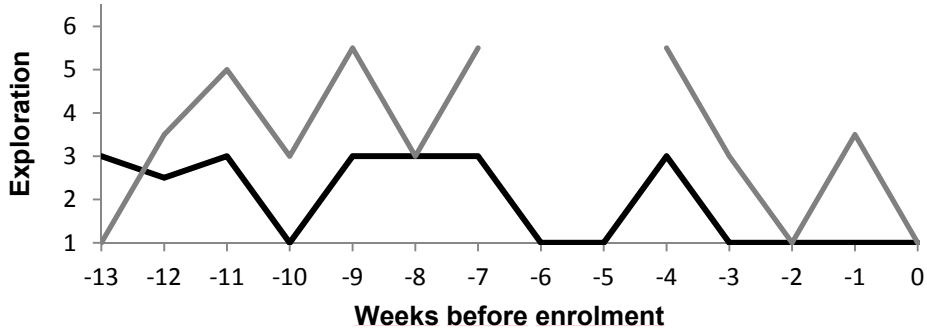
On the basis of their application process data, adolescents were grouped in one of the three trajectory groups according to the following criteria. All adolescents could clearly be assigned to one of the groups. Adolescents were assigned to the decided trajectory, if they named only one option as their preferred college major during the whole diary period of which they were completely certain they would enter it, and if they eventually enrolled into this major. Adolescents were assigned to the narrowing trajectory, if they named, among several other options, one preferred college major and eventually enrolled into this major. The eventually chosen major was the favorite option throughout the entire diary period, and adolescents had continuously reported the highest certainty levels for it. Last, adolescents were assigned to the searching trajectory, if their preferred major changed during the diary period, i.e., if the option with the highest certainty levels was a different major at different points in time, and if adolescents eventually chose a major which was not the initially preferred one.

In the following, we describe a few issues concerning our small sample and the interdependence in our data. Simulations and resampling techniques, such as Monte Carlo analyses, are appropriate for small samples. They are parameter free and allow for the testing of any specific null hypotheses (cf. *Todman/Dugard* 2001). We applied a non-parametric permutation test (cf. *Todman/Dugard* 2001) for testing differences in means, mean changes (linear slopes) and standard deviations (week to week variability) between the trajectory groups as well as for testing the mean changes (linear slopes) themselves against zero (for a similar procedure, see *Steenbeek/van Geert* 2007). We tested against the null hypothesis that no statistical difference exists between adolescents from different trajectory groups and between different time points within one adolescent. Accordingly, this null hypothesis assumed that instead of distinct distributions for each of the trajectory groups only one underlying distribution existed. In other words, according to the null hypothesis, the assignment of a particular adolescent to one of the trajectory groups as well as the order of time points within each adolescent is arbitrary. We tested the null hypothesis by randomly rearranging the adolescents over the three trajectory groups and the time points within each adolescent. For each random rearrangement (permutation), we calculated the desired parameter (e.g., mean difference between the groups). Next, we counted the number of times that the random permutation produced a parameter which was at least as large as the observed parameter. Finally, dividing this number by the number of times the permutation had been carried out (1000 times) yielded an exact p-value.

As a first step, we assigned each adolescent's last time point (the final decision) as the zero point. This was done because the final decision is the common temporal marker for all individuals. If there were weeks with missing data, the respective cell was left empty. Examples for the resulting time lines are shown in Figure 1. Next, we computed the mean,

the intra-individual standard deviation and the linear slope (linear regression line reflecting the mean change) in exploration for each individual based on all available data. Finally, we computed the mean from the individual parameters over the adolescents in each trajectory group[2]. Using the same procedure, we examined the differences in academic well-being by comparing the means between the three trajectory groups.

Fig. 1: Two example trajectories of exploration over the course of the study



3 Results

The assignment of the adolescents to one of the three choice trajectories based on the application process data yielded the following distribution of groups. In the decided trajectory group were 17 adolescents, in the narrowing group were 9 adolescents, and in the searching group were 7 adolescents. In the follow up at the end of the first semester, one adolescent had dropped out from both the decided group and the narrowing group.

The results, as depicted in Table 1, showed that the trajectory groups did not differ from each other in their mean intensity and variability of in-breadth exploration. All three groups showed a significant decline in in-breadth exploration (all *p*s < .001) which was stronger in the searching trajectory than in the decided trajectory (*difference* = .08, p = .034). The means of in-depth exploration differed by group, such that narrowing adolescents explored significantly more in-depth than decided (p = .001) or searching adolescents (p = .026), while the latter two did not differ significantly from each other. Moreover, narrowing adolescents explored more in-depth than in-breadth (p < .001), whereas no such difference was found in the decided or the searching trajectory. In-depth exploration decreased significantly in all trajectory groups (decided and narrowing: p < .001, searching: p = .002). Adolescents on the narrowing trajectory showed the strongest decrease of in-depth exploration, whilst the slopes of the other two groups did not differ (decided vs. narrowing: *difference* = .10, p = .040; searching vs. narrowing: *difference* = .12, p = .044). With respect to intra-individual variability the results showed higher variability of in-depth exploration for narrowing (p = .001) and searching (p = .019) as compared to decided adolescents.

Tab. 1: Descriptive statistics for in-breadth and in-depth exploration (means, intra-individual standard deviations, and linear slopes)

	M	*SD*	Slope
	Decided trajectory (n = 17)		
In-breadth exploration	1.67	.90	-.11***
In-depth exploration	1.79	.92	-.17***
	Narrowing trajectory (n = 9)		
In-breadth exploration	1.70	.94	-.15***
In-depth exploration	2.51	1.39	-.27***
	Searching trajectory (n = 7)		
In-breadth exploration	1.80	1.10	-.19***
In-depth exploration	2.00	1.26	-.15**

*** $p < .001$. ** $p < .01$.

Note. Asterisks indicate whether a slope (linear mean change) was significantly different from zero.

Tab. 2: Means for academic well-being by trajectory group

Trajectory group	Satisfaction with studies	Perceived fit	Drop-out intentions
Decided trajectory (n = 15)	5.05^{a}	5.07^{c}	1.48^{e}
Narrowing trajectory (n = 8)	5.25^{a}	4.81^{c}	1.88^{e}
Searching trajectory (n = 7)	4.29^{b}	3.21^{d}	3.29^{f}

Note. Means in one column sharing a common subscript are not statistically different.

The follow up results showed that both decided and narrowing adolescents exhibited high levels of academic well-being, such that they were highly satisfied with their studies and perceived a high fit between their studies and their interests and expectations (see Table 2). Furthermore, both decided and narrowing adolescents had weak intentions to quit studies. Decided and narrowing adolescents did not differ significantly from each other in terms of satisfaction with their studies, perceived fit and drop-out intentions. In contrast to the first two trajectory groups, the searching group showed significantly worse well-being to college. Searching adolescents were less satisfied with their studies ($p = .015$ vs. decided, $p = .022$ vs. narrowing), perceived less fit ($p = .003$ vs. decided, $p = .001$ vs. narrowing), and had higher drop-out intentions than decided ($p = .023$) and narrowing adolescents ($p = .006$).

4 Discussion

This weekly diary study employed a micro-level perspective on adolescents' commitment and exploration during the application process to college. The study had two aims: First, to describe trajectories of career commitment and exploration under conditions of urgency (research question 1), and second, to examine differences in academic well-being at the end of the first semester in college (research question 2).

To begin with, our results showed that while the majority of adolescents had already committed themselves to one major in the last phase of the decision process (decided trajectory), there was a considerable amount of adolescents who showed a late crystallization process towards one option (narrowing trajectory), and who had weak and changing commitments (searching trajectory). As a next step in describing these trajectories, we examined how adolescents differed in their overall mean levels, mean level changes, and week to week variability of studying-related career exploration.

Concerning the decided trajectory group, we found the expected low and even decreasing levels of in-breadth exploration. Also in-depth exploration was low and decreased over time. Moreover, academic well-being was high for adolescents on a decided commitment trajectory, lending further support to the hypothesis that making firm commitments is associated with elevated general and domain specific well-being levels (cf. *Luyckx* et al. 2005; *Vleioras/Bosma* 2005). Similarly, from a phase-adequate engagement perspective (cf. *Dietrich* et al. 2012) it can be considered appropriate in relation to post-school outcomes to have a strong commitment towards a college major. Since this has rarely been studied across the post-school transition, our study is one of the few to examine potential outcomes of phase-adequate identity work (see also *Germeijs/Verschueren* 2007).

With regard to the narrowing trajectory group, our findings also largely confirmed our expectations. As hypothesized, adolescents on the narrowing trajectory explored most in-depth information compared to the other groups and further showed a high week to week variability of in-depth exploration. High variability corresponding with high levels of exploration and with a crystallization of a commitment to one favorite option confirms the conceptual closeness of this trajectory to an information-oriented trajectory (cf. *Kunnen* 2009). Moreover, exploration in-depth was higher than exploration in-breadth. This suggests that those adolescents indeed have made a firm commitment and thus explore in-depth information, for example about specific universities, before entering the major they have committed to (cf. *Luyckx* et al. 2006). Even though we found a decline instead of an increase in in-depth exploration for the narrowing trajectory, the mean changes of exploration still indicate a crystallization process (cf. *Hirschi/Läge* 2007). It might well be possible that in-depth exploration had its peak before our study started, or during the beginning of data collection. During the course of the study, in-depth exploration then showed the same decline as within decided adolescents, but on a higher mean level. Finally, in line with prior research (cf. *Luyckx* et al. 2005), our findings on academic well-being suggest that arriving at firm commitments and identifying with them can be considered phase-adequate towards the transition (cf. *Dietrich* et al. 2012). This even holds for individuals who are somewhat delayed in their decision-making, as was the case for narrowing adolescents, thus suggesting that making commitments very late is not necessarily related to transition costs.

Finally, the searching trajectory was characterized by low and decreasing levels of both types of exploration which was unexpected for this group of adolescents. Thus, even though searching adolescents did not have strong commitments at the start of the application process, and despite the urgency of making a college major decision (cf. *Dietrich* et al. 2012), they did not seem to explore a range of alternative choices but decreased their in-breadth exploration before matriculation even stronger than decided adolescents. Furthermore, in line with our expectation we found higher week to week variability for searching adolescents. To summarize, high variability of in-depth exploration corre-

sponded with low levels of it and unstable commitments. In contrast to the narrowing trajectory, the high variability in the searching trajectory group may resemble more non-systematic (low) exploration activities, potentially triggered by more or less random contextual cues (cf. *Flum/Blustein* 2000). Moreover, as predicted, searching adolescents showed significantly worse academic well-being than decided and narrowing adolescents. That is, searching adolescents were less satisfied with their studies, perceived a lower fit between their major and their interests and expectations, and showed higher drop-out intentions. Our results suggest that adolescents' dealing with the task of choosing a college major in a way characterized by low and changing commitments and exploration represents a type of inadequate engagement (cf. *Dietrich* et al. 2012).

When interpreting the findings of this study, a number of considerations should be taken into account. Small sample sizes like ours are common with diary studies, particularly over longer periods of time (see *Lichtwarck-Aschoff/Kunnen/van Geert* 2010; *Schindler/Tomasik* 2010) and are one of the drawbacks of the diary approach. Highly committed participants are needed who stay motivated for keeping diaries. This does not only makes such studies expensive, but also keeps a certain kind of people involved in data collection by the risk of a selective dropout. Although we did not find differences between diary participants and non-participants in the variables of interest, it is still likely to have a selective sample. Moreover, the small sample size of this study limits the possibility to statistically generalize our results to the population of adolescents at the transition to college. However, our study focused on the development of individual trajectories over time, and resampling techniques allowed for appropriate statistical analyses of this data (see *Todman/Dugard* 2001). In addition, as was typical for the year when our participants graduated from high school, more females than males made an immediate transition from school to college due to males being in military or civil service. Our findings were thus obtained with a sample dominated by girls, which could have influenced our results. Since mandatory military service in Germany has ended in 2011, adolescents who nowadays take gap years have typically made a decision to do so. Comparing individuals who take a gap year with those who move directly from school to college is a next step towards testing the generalizability of our results. Finally, although longitudinal, the design of our study was still correlational; therefore caution is warranted with respect to causal interpretations. For example, we do not know whether taking a certain commitment trajectory causes lower academic well-being. It could be that well-being is also a psychological resource for phase-adequate engagement (see, e.g., *Haase/Heckhausen/Silbereisen* 2012) and further research is needed to explore this possibility.

As such, this study is a first step in the examination of the processes involved in the transition from school to college and different developmental patterns therein. A next important step would be to study the mechanisms which drive development during these transition periods. For example, in the searching trajectory group, what are the environmental conditions or cues that trigger exploration (cf. *Flum/Blustein* 2000)? Second, in-breadth exploration did not differ between groups and might be more relevant in earlier phases of the decision-making process (cf. *Hirschi/Läge* 2007), thus exploration and commitment could be studied over a longer period of time.

Moreover, further theoretical elaborations on mechanisms of phase-adequate engagement and related identity processes at the transition from high school are needed (cf. *Dietrich* et al. 2012). They could fruitfully be based within a dynamic systems framework (e.g., *Lichtwarck-Aschoff* et al. 2008). Dynamic systems theory contends that the two lev-

els of development, micro-development (day to day, week to week) and macro-development (months, years) influence one another. On the one hand, developmental goals defined by adolescents' internal reflections of current developmental tasks (cf. *Heckhausen* et al. 2010) can be described as higher order goals on the macro-level of development (cf. *Carver/Scheier* 1990). Developmental goals affect the (micro-level) goals adolescents set and the actions they undertake in their everyday lives, such as exploring a certain post-school option. Macro-level entities thus function as a constraint for everyday behaviors (e.g., *Granic/Patterson* 2006). On the other hand, identity processes on the micro-level of development can be assumed to have consequences for the attainment of the macro-level developmental goals. Long-term progress with developmental goals thus emerges out of successive short-term interactions. Applied to adolescents during the transition to college, identity processes on the micro-level might contribute to long-term progress with the macro-level transition-related goal of becoming clear about one's preferences for a college major.

Combining both levels of time in one theoretical model has at least two advantages. First, such a model acknowledges that different processes might be at work on the well-researched developmental macro-level and on the rather under-researched micro-level (cf. *Lichtwarck-Aschoff* et al. 2008). Second, such a model is able to shed light on the processes and mechanisms which drive long-term development (see, e.g., *Kerpelman/Pittman/Lamke* 1997). We thus encourage researchers to intensify their efforts in the study of micro-level development at the transition from high school.

In conclusion, the gains of this study are twofold. On the one hand, this study is the first to describe micro-level developmental processes of commitment and exploration while adolescents pass the post-school transition. While such processes can be captured with diary studies, they remain unexplored in large panel studies. On the other hand, applying commitment and exploration as indicators of phase-adequate engagement (cf. *Dietrich* et al. 2012), the results showed that differences in such engagement processes (not only engagement levels) were associated with post-transition outcomes. The present study further gives hints for the design of future research for the investigation of micro-level processes and mechanisms involved in vocational identity development during the transition from school to college.

Footnotes

1 Due to varying deadlines at the different colleges and different dates of receiving letters of admission, the length of the individual time lines until final enrolment at a university differed between participants. One participant completed 21 weekly assessments. Of this time line, only the last 14 time points (length of the next longest time line) were included in the current analyses to be able to include this outlier in analyses in the same way as the other participants.

2 To rule out the possibility that our analysis method biased the results we also employed a group mean based method. The analyses on the group level were based on aggregated data for each time point. We computed the means of exploration for each time point over all adolescents in each trajectory group. From the aggregated data, we computed an overall group mean as well as a least-squares linear slope. The results obtained with this method resembled those reported in the results section.

References

Bergmann, C. (1998): Bedingungen und Auswirkungen einer interessenentsprechenden Studienwahl. In: *Abel. J./Tarnai, C.* (Eds.): Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf. – Münster, pp. 29-43.

Berzonsky, M./Kuk, L. S. (2000): Identity status, identity processing style, and the transition to university. Journal of Adolescent Research, 15, 1, pp. 81-98.

Carver, C. S./Scheier, M. F. (1990): Origins and functions of positive and negative affect: A control-process view. Psychological Review, 97, pp. 19-35.

Dietrich, J./Kracke, B./Nurmi, J.-E. (2011): Parents' role in adolescents' decision on a college major: A weekly diary study. Journal of Vocational Behavior, 79, pp. 134-144.

Dietrich, J./Parker, P. D./Salmela-Aro, K. (2012): Phase-adequate engagement at the post-school transition. Developmental Psychology, 48, 6, pp. 1575-1593.

Ditton, H. (1998): Studieninteresse, kognitive Fähigkeiten und Studienerfolg. In: *Abel, J./Tarnai, C.* (Eds.): Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf. – Münster, pp. 45-61.

Federal Ministry of Education and Research (2007): Berufsbildungsbericht 2007. Retrieved from: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/BBB2007.pdf, date: December 4, 2012.

Flum, H./Blustein, D. L. (2000): Reinvigorating the study of vocational exploration: A framework for research. Journal of Vocational Behavior, 56, 3, pp. 380-404.

Flyvbjerg, B. (2006): Five misunderstandings about case study research. Qualitative Inquiry, 12, pp. 219-245.

Gati, I./Asher, I. (2001): Prescreening, in-depth exploration, and choice: From decision theory to career counseling practice. Career Development Quarterly, 50, 2, pp. 140-157.

Germeijs, V./Verschueren, K. (2006): High school students' career decision-making process: Development and validation of the study choice task inventory. Journal of Career Assessment, 14, 4, pp. 449-471.

Germeijs, V./Verschueren, K. (2007): High school students' career decision-making process: Consequences for choice implementation in higher education. Journal of Vocational Behavior, 70, 2, pp. 223-241.

Granic, I./Patterson, G. R. (2006): Toward a comprehensive model of antisocial development: A dynamic systems approach. Psychological Review, 113, pp. 101-131.

Haase, C. M./Heckhausen, J./Silbereisen, R. K. (2012): The interplay of occupational motivation and well-being during the transition from university to work. Developmental Psychology, 48, pp. 1739-1751.

Hirschi, A./Läge, D. (2007): The relation of secondary students' career-choice readiness to a six-phase model of career decision making. Journal of Career Development, 34, pp. 164-191.

Kerpelman, J. L./Pittman, J. F./Lamke, L. K. (1997): Toward a microprocess perspective on adolescent identity development: An identity control theory approach. Journal of Adolescent Research, 12, pp. 325-346.

Klimstra, T./Luyckx, K./Hale, W./Frijns, T./van Lier, P./Meeus, W. (2010): Short-term fluctuations in identity: Introducing a micro-level approach to identity formation. Journal of Personality and Social Psychology, 99, pp. 191-202.

Kracke, B./Schmitt-Rodermund, E. (2001): Adolescents' career exploration in the context of educational and occupational transitions. In: *Nurmi, J.-E.* (Ed.): Navigating through adolescence: European perspectives. – New York, pp. 141-165.

Kunnen, E. S. (2009): Qualitative and quantitative aspects of commitment development in psychology students. Journal of Adolescence, 32, 3, pp. 567-584.

Kunnen, E. S./Sappa, V./van Geert, P./Bonica, L. (2008): The shapes of commitment development in emerging adulthood. Journal of Adult Development, 15, 3-4, pp. 113-131.

Lichtwarck-Aschoff, A./Kunnen, E. S./van Geert, P. (2010): Adolescent girls' perceptions of daily conflicts with their mothers: Within-conflict sequences and their relationship to autonomy. Journal of Adolescent Research, 25, pp. 527-556.

Lichtwarck-Aschoff, A./van Geert, P./Bosma, H./Kunnen, E. S. (2008): Time and identity: A framework for research and theory formation. Developmental Review, 28, pp. 370-400.

Luyckx, K./Goossens, L./Soenens, B./Beyers, W. (2006): Unpacking commitment and exploration: Preliminary validation of an integrative model of late adolescent identity formation. Journal of Adolescence, 29, 3, pp. 361-378.

Luyckx, K./Goossens, L./Soenens, B./Beyers, W./Vansteenkiste, M. (2005): Identity statuses based on 4 rather than 2 identity dimensions: Extending and refining Marcia's paradigm. Journal of Youth and Adolescence, 34, 6, pp. 605-618.

Marcia, J. E. (1966): Development and validation of ego-identity status. Journal of Personality and Social Psychology, 3, 5, pp. 551-558.

Nurmi, J.-E. (2004): Socialization and self-development. In: *Lerner, R./Steinberg, L.* (Eds.): Handbook of adolescent psychology. – Hoboken, pp. 85-124.

Nurmi, J.-E./Berzonsky, M. D./Tammi, K./Kinney, A. (1997): Identity processing orientation, cognitive and behavioural strategies and well-being. International Journal of Behavioral Development, 21, 3, pp. 555-570.

Schindler, I./Tomasik, M. J. (2010): Life choices well made: How selective control strategies relate to career and partner decision processes. Motivation and Emotion, 34, 2, pp. 168-183.

Steenbeek, W./van Geert, P. (2007): A theory and dynamic model of dyadic interaction: Concerns, appraisals, and contagiousness in a developmental context. Developmental Review, 27, pp. 1-40.

Todman, J./Dugard, P. (2001): Single-case and small-n experimental designs: A practical guide to randomization tests. – Mahwah, NJ.

Vleioras, G./Bosma, H. A. (2005): Are identity styles important for psychological well-being? Journal of Adolescence, 28, 3, pp. 397-409.

Westermann, R./Heise, E./Spies, K./Trautwein, U. (1996): Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 43, pp. 1-22.

Von individuellen Wertedilemmata zu gesellschaftlichen Regeln: Möglichkeiten und Notwendigkeiten der Verbindung von Werte- und politischer Bildung

Sibylle Reinhardt

Sibylle Reinhardt

Zusammenfassung
Moralische Dilemmata stellen Individuen vor die Entscheidung zwischen wichtigen Werten. Oft stellen solche Dilemmata zugleich die Gesellschaft vor die Aufgabe einer allgemeinen politischen Regelung. Drei didaktische Konsequenzen für den Unterricht werden in diesem Beitrag mit Beispielen skizziert: Es bedarf einer Phase der Politisierung, als Theoriebezug und Analyseinstrument eignet sich Kohlbergs Stufenmodell, und für die kooperativ-selbständige Schülerarbeit wurde die „Moralstufenanalyse" entwickelt. Die Trennung und Zusammenführung von Moral und Politik finden eine Parallele in der Beziehung von sozialem und politischem Lernen.

Schlagworte: Moralisches Dilemma, Individual-Ethik und politische Rahmensetzung, Didaktische Konsequenzen, Moralstufenanalyse, Soziales und politisches Lernen

From individual value dilemmas to societal rules: opportunities for a connection between value and political education

Abstract
Moral dilemmas ask individuals to decide for one side of conflicting values. Often society will or must decide on a political rule to render a general answer. Three didactical consequences for teaching are outlined and demonstrated by examples: Teaching must arrange for a separate phase of political questioning, Kohlberg's stage model renders a theoretical frame for analyses and was transformed into the instrument of 'moral-stage-analysis' for cooperative learning. The relationship of ethics and politics (separation and combination are necessary) is the same as the relationship of social and political learning.

Keywords: Moral dilemma, Personal ethics and political framing, Results for teaching, Analyses-by-moral-stages, Social and political learning

1 Das methodologische Problem: Wie über Unterricht reden?[1]

Empirische Bildungsforschungen wie die PISA-Untersuchungen (vgl. *Baumert* u.a. 2001; *Klieme* u.a. 2010) zerstören Illusionen über die Verbreitung von Kompetenzen und rütteln deshalb auf. Nicht zuletzt wurde Bildung auf diese Weise in der Öffentlichkeit zum Thema, und zwar sowohl als Produktivkraft als auch als humane Ressource zur Selbstentfaltung und Welterschließung. Bemerkenswert ist dennoch, wie wenig wir über Unterricht wissen. Weder kennen wir die Variationen von Unterricht und ihr Auftreten in den verschiedenen Fä-

chern, noch können wir ihren Erfolg empirisch belegen. Sogar die Fächer Mathematik und Naturwissenschaften melden Fehlanzeige, „da es bisher an empirisch überprüften Unterrichtskonzepten zum langfristigen Kompetenzaufbau mangelt“ (*Klieme* u.a. 2010, S. 173).

Das mathematikdidaktische Großforschungsprojekt COACTIV untersuchte die „Professionelle Kompetenz von Lehrkräften“ (*Kunter* u.a. 2011) anhand von Schüler- und Lehrerangaben, analysierte die im Unterricht eingesetzten Aufgaben und stellte Beziehungen zu den Mathematikleistungen her. Die grundsätzlichen Annahmen über Unterricht können sicher für viele Fächer gelten, d.h. „dass Unterricht dann hohe Qualität aufweist, wenn es gelingt, bei Schülerinnen und Schülern kognitive Prozesse anzuregen, die zu sinnstiftendem Lernen führen, indem Wissen organisiert und geordnet wird und neue Zusammenhänge erschlossen werden“ (ebd., S. 346). Aber diese recht abstrakte Ebene von Kriterien erfasst nicht die konkrete Ebene unterrichtlicher Prozesse. In Fächern mit stark kulturgebundenen Themen und wechselnden Gegenständen (wie in politischer Bildung) ist zudem international kumulierende Forschung noch schwerer möglich als in Fächern mit eher standardisierbaren Inhalten wie Mathematik und Naturwissenschaften.

Was ist zu tun? Die Wirklichkeit bietet eine riesige Fülle von Erfahrungen und manchmal werden diese Erfahrungen dokumentiert und theoretisiert. Dokumentationen bestehen häufig aus Videographien und / oder Transkripten oder sorgfältigen Protokollen. Das Theoretisieren besteht darauf aufbauend aus dem Bezug zur fachdidaktischen Diskussion und Reflexion und häufig aus dem Bezug zu einer fachlich provozierten Theorierichtung der Sozialwissenschaften. So zieht beispielsweise *Petrik* (2013a) die soziologische Werteforschung heran. Ich selbst nutze in meinen folgenden Ausführungen das ursprünglich entwicklungspsychologische Modell von *Kohlberg*. Dieses Vorgehen ist weder theoriegeleitet, denn die Anstöße sind Erfahrungen, Beobachtungen und Fragen aus dem Handeln im Unterricht; noch ist dieses Vorgehen ein Praxisbericht, weil die Erfahrungen systematischer erhoben werden und die Verarbeitung über die Praxis theoretisierend hinausgeht. Vielmehr handelt es sich um eine eigene Sorte Unterrichtsforschung. Wie lohnend solche Zugänge sein können, zeigen die Empfehlungen für guten Unterricht von *Wolfgang Hilligen* (1964, 1975, 1985), dem Klassiker der Problemorientierung in der Politikdidaktik: 1. Nicht an Begriffen, sondern an Gegenständen arbeiten! 2. Klare, ergiebige Arbeitsaufträge erteilen! 3. Arbeitstechniken, Denkanstöße, kategoriale Fragen einüben und Kooperationen fördern! 4. Zeit lassen! 5. Fehler nicht zu schnell korrigieren! 6. Kontroversen aufgreifen (und nicht wegwischen)! 7. Den Grad der Schwierigkeit differenzieren! Diese Empfehlungen haben keineswegs an Aktualität verloren.

Fachdidaktische Unterrichtsforschung in realistischer Größenordnung kann so aussehen: In Dissertationsprojekten können Unterrichtsformate mit quantitativen (so *Manzel* 2007 für den Einsatz eines „web-quest“) oder qualitativen Methoden (so *Thormann* 2012 mit der dokumentarischen Methode zu „Politische Konflikte im Unterricht“) verglichen werden oder auch politische Bildungsgänge von Schüler/-innen in einer Dorfgründung nachverfolgt werden (so *Petrik* 2013b mit der Argumentationsanalyse). Weniger aufwändig können Beobachtungen erfasst und theoretisiert werden, was dann zu didaktischen Empfehlungen für das Handeln führen kann.

2 Ein Modellversuch in NRW: Das Dilemma einer Person weist in die Politik

Das Land Nordrhein-Westfalen erprobte seit 1987 mehrere Jahre lang in einem Modellversuch, ob sich die Theorie von *Lawrence Kohlberg* für die Entwicklung der kognitiv-moralischen Kompetenz nutzen lässt (vgl. *Lind/Raschert* 1987; *Landesinstitut für Schule und Weiterbildung* 1991, 1993). In diesem Projekt entwickelten Lehrerinnen und Lehrer Dilemmata, die im Unterricht verhandelt und im Landesinstitut didaktisch ausgewertet wurden.[2] Ein Dilemma, wie *Kohlberg* es für seine empirische Forschung als methodisches Instrument einsetzte (vgl. *Kohlberg* 1987), stellt den Konflikt gewichtiger Werte zur Entscheidung und provoziert Rechtfertigungen.

Christine Lutter-Link, eine Realschullehrerin im Rheinland, wurde durch den weltweiten Skandal des Exports einer Giftgasfabrik nach Rabta in Libyen durch eine deutsche Firma[3] angeregt, das moralische Dilemma einer Unternehmerin zu entwerfen. Diese Unternehmerin steht vor der Frage, den Auftrag zum Bau eines Labors anzunehmen oder abzulehnen:

> Die Firma Waba erhält einen Großauftrag zum Bau einer Laboranlage für Gifte in einem Land des Nahen Ostens, das versichert, dass die Gifte gegen Insekten eingesetzt werden sollen. Der Geschäftsleitung ist jedoch bekannt, dass Oppositionelle dieses diktatorischen Regimes mit Gift umgebracht wurden und dass die mit Hilfe dieser Anlage produzierbaren Gifte die Umwelt stark belasten.
>
> Die Firma Waba ist ein mittelständischer Betrieb und von Großaufträgen dieses Umfanges abhängig. Die Erfüllung dieses Auftrages würde der Firma Waba wirtschaftlich gut tun und sogar kurzfristig die Schaffung neuer Arbeitsplätze bedeuten. Wenn der Auftrag nicht angenommen würde, müssten Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer entlassen werden.
>
> (Es folgt ein Gespräch mit dem kaufmännischen und dem technischen Leiter. Der Arbeitsauftrag fragt nach der Annahme/Ablehnung des Auftrags.)

Der Unterricht wurde videographiert und analysiert (vgl. *Lutter-Link/Reinhardt* 1993). Die Verhandlungen der Schüler/-innen einer 8. Klasse kreisten mit zunehmender Dichte und Konzentration um die moralischen Punkte der Schuld, des Interesses (Eigen-, Gruppen-, Allgemeininteresse) und der Betroffenheit. In zweierlei Hinsicht deuteten einzelne Schülerbeiträge in diesem und in anderen Fällen (vgl. *Reinhardt* 1999) über die Ebene des Individuums hinaus: einzelne Lernende thematisierten die dem unternehmerischen Handeln vorgeordnete Struktur des wirtschaftlichen Systems durch Hinweise auf das mögliche Handeln anderer Unternehmen (Konkurrenz) und auf das politische System durch die Frage nach gesetzlichen Regelungen.

Das fiktive Dilemma mit damals realistischem Anspruch veranlasste meine Recherche in der Industrie- und Handelskammer, ob das Dilemma weiterhin der subjektiven Entscheidung aufgegeben oder inzwischen politisch vor-entschieden worden war. Die Recherche führte 1991 in eine Regelungssystematik aus Außenwirtschaftsgesetz, Außenwirtschaftsverordnung, Ausfuhrliste und Ausfuhrgenehmigungspflicht (vgl. Details in *Lutter-Link/Reinhardt* 1993). Seitdem ist das genannte Dilemma kein Dilemma einer einzelnen Person mehr, sondern Exporte von sog. dual-use-products müssen vom Bundesamt für Wirtschaft und Ausfuhrkontrolle in Eschborn (BAFA)[4] genehmigt werden.

3 Die erste didaktische Konsequenz: Eine Phase der Politisierung

Das Beispiel des Chemie-Export-Dilemmas zeigt den Übergang der personalen, also der individuellen, moralischen Auseinandersetzung in die politische Ebene der kollektiven Rahmensetzung. Die Entscheidung wird nicht (mehr) dem Individuum überlassen bzw. zugemutet, sondern die Gesamtgesellschaft setzt als politisches System die Bedingungen für das Handeln einzelner Akteure. Auch das berühmte Heinz-Dilemma von *Kohlberg* (1987) provoziert über dessen Zugriff hinaus die Frage nach Regelungen durch ein allgemeines Versicherungssystem. Es ist eine Verkürzung der moralischen Frage, wenn sie einzig und allein zur Aufgabe einzelner Personen gemacht wird.

Das Postulat der Transzendierung des Personalen in das Kollektive muss für Unterricht konkretisiert, also in der Regel in einer Unterrichtsmethode verankert werden.[5] Eine Unterrichtsmethode artikuliert die innere Dynamik des Lernprozesses, also den Weg der Auseinandersetzung mit einem Gegenstand (Problem, Konflikt, Fall etc.). Die Dilemma-Methode (vgl. *Reinhardt* 2012) operationalisiert die Forderung in der vierten Phase:

Tab. 1: Dilemma-Methode

Phase I	Konfrontation mit dem Dilemma einer Person (z.B. Sterbehilfe?)
Phase II	Strukturierung des Dilemmas (Konfligierende Aussagen, Werte)
Phase III	Reflexion der Argumente (Qualität? Werte, Tatsachen?)
Phase IV	Politisierung des Dilemmas (Gesetzliche Richtschnur? Welche?)[6]

Grundsätzlich führt der Weg vom lebensweltlichen Zugang, der den Lernenden am ehesten verfügbar ist und sie eventuell emotional bedrängt, über die Klärung und Vergewisserung möglicher Gründe zu einer distanzierten Bewertung und Analyse der unterschiedlichen Argumente und Stellungnahmen hin zur Dimension des demokratischen kollektiven Rechtsetzens (vgl. auch *May* 2011, 2013).

In der ersten Phase, die mit einer Abstimmung zum Dilemma enden kann, können Empörung, Entsetzen und Angst ausdrücklich oder implizit aufscheinen. Da starke Gefühle wie Empörung ambivalent sind, bietet die Dilemma-Methode einen Weg der Verarbeitung an. Empörung hat Kraft und motiviert, ist aber offen und indifferent im Ziel. Häufig hat sie einen Werte-Bezug, den es zu klären und zu bewerten gilt. Der Werte-Kern der Empörung muss zu rechtfertigen sein, damit sie zur Grundlage für politisches Handeln werden darf und nicht blind zerstört (vgl. *Reinhardt* 2013a).

In der letzten Phase genügt der subjektive Zugang überhaupt nicht mehr. Wie das Beispiel des Chemie-Exports gezeigt hat, kommen hier die Strukturen und Daten des politischen Systems ins Geschehen. So sehr demokratische Politik und Werte miteinander zusammenhängen (sollten), so gravierend anders sind die fachlichen Fundamente. Waren zuerst für die sogenannte Sachanalyse der Lehrer/-innen Ethik und Philosophie (oder auch *Kohlbergs* Modell der Stufen, vgl. weiter unten) mögliche Ratgeber, so wechseln die planenden Lehrer/-innen jetzt in die Welt demokratischer Politik und die Disziplinen der jeweiligen Politikfelder. Die Phase der Politisierung setzt also die Klärung und Bewertungen einer moralischen Frage voraus und bettet sie in die Komplexität des politischen Systems und in die Kompliziertheit der jeweiligen Sachstrukturen ein.

Dieser Vorschlag der expliziten und unterrichtsmethodisch gesicherten Politisierung ist weder von *Fritz Oser* (1987, 2001) noch von *Georg Lind* (2003) aufgenommen worden.[7] In einer Korrespondenz hat *Georg Lind*, mit dem mich viele Intentionen und Erfahrungen verbinden, mir 2010 geantwortet, dass er das Politische auch weiterhin von Politiklehrer/-innen behandeln lassen wolle und nicht in sein Konzept der Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion integrieren wolle. Diese Absage an die politische Dimension ist unangemessen – zu prüfen wäre lediglich, ob bei konkreten Dilemmata die Politisierung überflüssig sein könnte (vielleicht bei moralischen Dilemmata strikt privater Lebensführung).

Auch die Auseinandersetzung um *Kohlberg* in der Politikdidaktik berührt diesen Punkt, aber in ganz anderer Richtung. *Bernhard Sutor*, dessen Unterrichtsmethode „Politisches Entscheidungsdenken" (vgl. *Reinhardt* 2012) einen Lernweg für die politisch-moralische Urteilsbildung darstellt, bemängelt die Platzierung der Politik erst in der vierten Phase, denn das Politische gehöre ins Zentrum des Politik-Unterrichts (Nachweise bei *Reinhardt* 2009). Hier liegt – bei allen Übereinstimmungen in den Zielvorstellungen – ein didaktischer Dissens vor. *Sutor* denkt offensichtlich von der Sache aus, aber es geht um die Perspektive der Lernenden. Subjekte werden von einem personalisierten Dilemma gewissermaßen „gefangen", sie setzen sich damit auseinander und ermöglichen sich dadurch den Zugang zur Politik. Die Platzierung spricht also nicht gegen die Bedeutung von Politik, sondern gibt ihr eine Lernchance.

4 Die zweite didaktische Konsequenz: Ein Instrument für die Reflexion auf Werte

Werte-Bildung ist keine Übermittlung klarer Direktiven, sondern ein Prozess der auch strittigen Reflexion durch – der Idee nach – mündige Bürger (vgl. *Reinhardt* 1999). Wie kann Unterricht beim Erwerb moralisch-politischer Urteilsfähigkeit helfen? Die Komplexität der Zusammenhänge wird nicht nur durch die Politisierung der moralischen Frage (oder umgekehrt die Moralisierung der politischen Frage) gewahrt und entfaltet, sondern auch durch die Anwendung eines Instruments für die Reflexion auf Gründe. Die Dilemma-Methode lässt in ihrer zweiten Phase inhaltliche Gründe sammeln. Diese inhaltlichen Gründe können Werte bezeichnen (wie z.B. in Schüler/-innenäußerungen, dass es bei dem Export-Auftrag um Arbeitsplätze in der Region, also um das Wohlergehen von Menschen geht), sie können auch inhaltliche Aussagen zum Lebensbereich, um den es geht, sein (wie z.B. der Hinweis eines Schülers, dass andere Unternehmen den Export-Auftrag ausführen würden, wenn die Unternehmerin Frau Großkopf den Auftrag ablehnt). Emotional vielleicht heftige Äußerungen aus der ersten Phase werden hier notiert und gesichert.

Die konfligierenden Argumente bleiben nicht als solche stehen, sondern werden in der dritten Phase als Argumente betrachtet und bewertet. Die Frage: „Welche unserer Argumente finden wir warum besonders überzeugend?" distanziert und verlegt die Verhandlung auf eine Meta-Ebene. Diese Distanz durch Rückschau vermindert auch die Verantwortlichkeit der Beitragenden für ihre vorher produzierten Stellungnahmen. Es ist ein großer Vorteil von Unterricht (durch seine Lebens- und Handlungsferne), dass die Lernenden in Gedanken probieren und ändern können – sie hängen nicht mit ihrer persönlichen Identität in einer Äußerung fest. Schüler/-innen scheuen sich nach aller Erfahrung nicht, auch sich widersprechende Argumente auszuprobieren, weil sie wissen, dass Unterricht inhaltlich offen sein kann.

Für die distanzierte Betrachtung und Einordnung von Werturteilen ist *Kohlbergs* Stufenmodell für die Entwicklung von Urteilsstrukturen geeignet, und zwar als Typologie von Urteilsstrukturen und weniger als Modell ontogenetischer Entwicklung (vgl. genauer *Reinhardt* 1999):

Tab. 2: Modell der Urteilsstrukturen (Ebenen und Stufen)

Ebenen	Stufen	Orientierung an/am
Egozentrische Ebene	Stufe 1	eigenen Wohlergehen
(präkonventionell)	Stufe 2	strategischer Tauschgerechtigkeit
Soziozentrische Ebene	Stufe 3	Erwartungen von Bezugsgruppen
(konventionell)	Stufe 4	Gesellschaftsverfassung
Universalistische Ebene	Stufe 5	Sozialvertrag
(postkonventionell)	Stufe 6	verallgemeinerungsfähigen Prinzipien

Quelle: nach *Kohlberg* 1995/1968

Die Stufen entfalten sich erweiternde soziale Perspektiven und ein sich generalisierendes Gerechtigkeitskonzept. Alle diese unterschiedlichen Strukturen moralischen Urteilens gibt es und mindestens in Ansätzen und Ahnungen verstehen sehr viele Menschen alle diese Argumentationen (nicht nach den test-theoretischen Festlegungen *Kohlbergs*, die seine empirische Arbeit leiteten, die aber für didaktische Transformationen unerheblich bleiben können). Steht bei Stufe 1 das Ich im Vordergrund, so weitet sich die Perspektive über den sozialen Nahraum bis hin zur Universalität aller denkbaren Betroffenen unter der Verfahrensidee eines idealen Diskurses auf Stufe 6.

Die Vertrautheit von Lehrenden mit dem Modell hilft ihnen einerseits, die Interaktionen im Unterricht besser zu verstehen, also eine Art praktischer Hermeneutik zu betreiben (vgl. Beispiele bei *Reinhardt* 1999). Dabei geht es im Unterricht nie um die Zuordnung von Personen zu den Stufen – das würde die erwähnte Heterogenität[8], Widersprüchlichkeit und Vorläufigkeit von Äußerungen verkennen, sondern es geht um das Verstehen der Verhandlung moralischer Fragen. Andererseits können Lehrende durch das Stufenmodell zu Impulsen angeregt werden, da die Schüler/-innenäußerungen in der Regel unterschiedliche Stufenbezüge aufweisen, die zu einander kognitive Konflikte erzeugen und deshalb als Motoren für das Lernen wirken können.

Im Beispiel des Chemie-Export-Dilemmas hat eine 10. Klasse in meinem Unterricht die folgenden *Argumente* produziert:

Tab. 3: Chemie-Export-Dilemma

Für den Auftrag	Gegen den Auftrag
Der Auftrag ist gut für die Firma.	Man muss weiter denken als an die Firma: Umwelt.
Die Firma geht sonst Bankrott.	Aber falls das Gesetz das verbietet, sind die Konsequenzen für die Firma mies.
Das kurzfristige Firmen-Interesse: Sonst nehmen andere den Auftrag!	Langfristiges Firmen-Interesse (Image-Verlust)
Es geht um Arbeitsplätze!	Es geht um Menschenleben!

Offensichtlich ist die soziale Perspektive der Argumente teils auf das Eigen-Interesse der Firma bezogen, teils auf die Bezugsgruppe der Arbeitnehmer und teils auf Interessen, die den Nahraum überschreiten, nämlich die der Umwelt und die der Menschen in jenem fernen Land. Auch ist deutlich, dass die Nahraum-Interessen (hier die der Beschäftigten) nicht etwa gering zu schätzen sind, weil sie der Stufe 3 nach *Kohlberg* zuzuordnen sind. Einmal hat ein Schüler mit größter Betroffenheit die Überlegung angestellt, wie er als Geschäftsführer mit Entlassungen umgehen würde. Die Dignität partikularer Werte-Bezüge zeigte sich jüngst auch in der Kontroverse um die Beschneidung von Jungen (vgl. *Reinhardt* 2013a), weil hier Identitätsfragen auf dem Spiel stehen, die eng mit kulturellen und sozialen Gemeinschaften verbunden sind.

Joachim Detjen hat zusammen mit *Bernhard Sutor* wiederholt vor der Nutzung des *Kohlberg*-Modells in meiner Version gewarnt (Nachweise bei *Reinhardt* 2009). Zentral ist sein Vorwurf, dass in dem Modell unterschiedliche Handlungskontexte nicht berücksichtigt werden, dass es aber Sinn macht, in unterschiedlichen gesellschaftlichen Subsystemen (wie Markt, Familie, Gesetze) unterschiedliche Urteilskriterien anzuwenden. Das ist richtig, aber die Nutzung des Modells als Instrument zur Analyse ist eine Verfremdung der Arbeiten von *Kohlberg*. Es geht nicht um die Diagnose der ontogenetischen Entwicklung der Urteilskompetenzen von Individuen unter testtheoretischen Prämissen und Verfahrensweisen, sondern es geht, genau wie *Detjen* es fordert, um die Analyse gesellschaftlicher Realität. Dafür braucht man Instrumente und das Stufenmodell von *Kohlberg* kann dies als Typologie oder Klassifikation leisten.

5 Die dritte didaktische Konsequenz: Selbständiges und kooperatives Lernen

Schüler/-innen können das Modell von *Kohlberg* kennenlernen und dann selbständig als Instrument handhaben (vgl. *Reinhardt* 1999). Einen wichtigen Konstruktionsschritt ist in letzter Zeit *Christian Fischer* gegangen. Er hat das Problem gelöst, wie man Lernenden das Stufenmodell von *Kohlberg* als Typologie für die Klassifikation von Urteilen (oder auch Strukturen der Realität) an die Hand geben kann. Er stellt die Stufen in einer auch erzählenden Form so dar, dass Einzelne oder Gruppen mit Hilfe dieser „Moralstufenanalyse" konkrete Fälle, Dilemmata oder Strukturen bearbeiten können. Sein Ausgangspunkt war die Beobachtung, dass sich manche Schülerinnen und Schüler aus moralischen Gründen weigerten, das Denken Rechtsextremer überhaupt anzusehen. Mit Hilfe der Moralstufenanalyse konnten sie „Volksgemeinschaft" als soziales Ordnungskonzept des Rechtsextremismus untersuchen und begreifen (vgl. *Fischer* 2011; das Instrument befindet sich im Didaktischen Koffer).[9]

Ein sehr berührendes und lehrreiches tragisches Dilemma ist der Fall *Daschner*. Der Fall zeigt die persönliche Tragik des handelnden Individuums, die auch heuchlerische öffentliche Diskussion und die Probleme der politischen Bearbeitung eines nicht lösbaren Dilemmas. Der Polizeivizepräsident von Frankfurt am Main hatte 1992 dem (mutmaßlichen) Kindesentführer *Gäfgen* die Anwendung von Folter androhen lassen, wenn er nicht den Ort nenne, wo der entführte Sohn einer bekannten Bankiersfamilie sich (hoffentlich) befinde. Gefunden wurde dann die Leiche des Kindes.

Daschner befand sich in einem unlösbaren Dilemma zwischen der Verpflichtung, Leben zu retten, und der Verpflichtung, nicht zu foltern und auch nicht damit zu drohen.

Seine strafrechtliche Verurteilung geht auf den universalen und für den Staat absolut bindenden Grundsatz der Menschenwürde zurück.[10] Dieser Fall ist auch heute noch Lehrer/-innen und Student/-innen geläufig, wohl wegen seines exemplarischen Charakters: die Berufung auf universale Menschenrechte löst nicht das moralische Dilemma des konkreten Einzelfalls im konkreten Kontext. In einer Fortbildungsveranstaltung zu „Werte-Bildung" ermitteln auf der Basis der Moralstufenanalyse von *Fischer* Lehrer und Lehrerinnen die folgenden Argumente für und gegen das Handeln *Daschners*.[11]

Tab. 4: Das *Daschner*-Dilemma

Stufe	Argumente für die Folter-Androhung	Argumente gegen die Folter-Androhung
I	Er ist unter Druck der anderen: Rette das Kind!	Die Tat wird bestraft werden
II	Der Entführer verdient nichts anderes. Der Erfolg würde rechtfertigen	Ich will Präsident bleiben. Als Jurist blamiere ich mich total (Emotion)
III	Mitleiden mit der Mutter und anderen in der Familie	Man quält nicht andere (Goldene Regel)
IV	Retten ist seine Aufgabe	Das Gesetz verbietet Folter
V	Das Gesetz müsste Ausnahme zulassen	Das Menschenrecht steht nicht zur Verhandlung
VI	Leben des Menschen	Menschenwürde

Es ist offensichtlich, dass mit Hilfe der Moralstufenanalyse inhaltlich reichhaltige und nach ihren moralischen Bezügen unterscheidbare Argumente erworben werden können. Deshalb war auch das Urteil nachvollziehbar, denn ein Gesetz muss viele mögliche andere Fälle und Konsequenzen mitbedenken, und das Urteil basierte auf einem höchstrangigen Wert. Das bedeutet nicht die Lösung des Dilemmas und es bedeutet auch nicht eine Einstimmigkeit in der Gruppe, aber jede Entscheidung ist – auch gegen die eigene Überzeugung – verstehbar, kann also toleriert werden. Für *Daschner* wäre das Dilemma wohl nur durch die Akzeptanz des Urteils (trotz des Festhaltens an seiner Entscheidung) ertragbar geworden, also durch die Einsicht in die Nicht-Lösbarkeit des Dilemmas bei Achtung vor dem Gesetz.

Die öffentliche Diskussion damals war teilweise dem Ernst des Dilemmas nicht gewachsen. So wurde der Verfassungsrechtler *Dreier* für seine hypothetische Überlegung einer rechtfertigenden Pflichtenkollision in der FAZ diffamiert (vgl. *Reinhardt* 2008). Dabei wurde implizit unterstellt, es gäbe in Werte-Fragen immer klare Lösungen und somit die klare Teilung in Gut und Böse.

In einer Fortbildung für Beamte von Polizei und Zoll wurde ihre Dilemma-Wahl durch den Beitrag eines Polizisten bestimmt, der froh war, nicht mehr zur Bereitschaftspolizei zu gehören: „Ich fand's schrecklich, wenn ich Demos der Rechten begleiten musste." Die Arbeit mit der Moralstufenanalyse konnte ohne die Gefahr der moralischen Disqualifikation auch Argumente für solche Einsätze anführen und schließlich zu einer bewertenden Einordnung mit demokratietheoretischem Anspruch gelangen (vgl. *Reinhardt* 2013a).

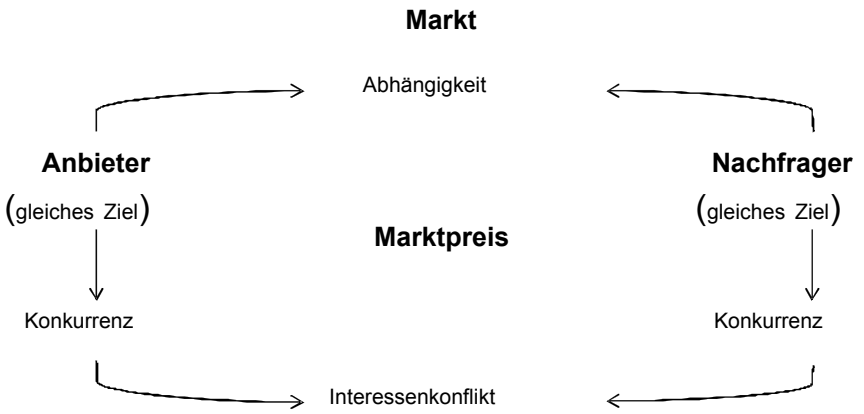
6 Auch Moral und Wirtschaft gehören zusammen (und Politik)

Seit der Finanzkrise 2008 sind Zweifel an der Sinnhaftigkeit finanzwirtschaftlichen Handelns und marktwirtschaftlicher Strukturen verbreitet. Gefragt wird nach der normativen

Steuerung in der Wirtschaft und ob nicht viele Beteiligte in erster Linie ihren materiellen Egoismus ausleben (können). Die Frage nach der Moral in der Wirtschaft ist natürlich uralt (*Adam Smith* war Moralphilosoph) und auch Schüler/-innen haben sie schon vor Jahrzehnten gestellt. Die didaktische Voraussetzung dafür war vermutlich eine doppelte: zum einen ein sozialwissenschaftlicher und nicht ein technisch verkürzter Wirtschaftsunterricht, zum zweiten die Kenntnis des Moralstufen-Modells von *Kohlberg*. Was ist damit konkret gemeint?

Mit Hilfe des Planspiels „Wir suchen eine Wohnung" (vgl. *Weinbrenner/Reinhardt* 2002 – Didaktischer Koffer) kann man Schüler und Schülerinnen ganz unterschiedlichen Alters[12] sich in konkrete Abläufe verwickeln und in der Auswertungsphase ein kognitives Konzept von „Markt" erarbeiten lassen. Über Leitfragen kann das Spielgeschehen abstrahiert werden: Wie ist die soziale Beziehung innerhalb der Gruppen der Nachfrager (= Wohnungssuchende) und der Anbieter (= Wohnungsanbieter)? Wie ist die soziale Beziehung zwischen den Gruppen der Nachfrager und Anbieter? (Hilfsfrage: Mögen die sich?) Das Konzept sieht dann so aus:

Abb. 1: Planspiel „Wir suchen eine Wohnung"



Der Marktpreis wird nicht als Gleichgewichtspreis definiert (das wäre eine technische Aussage mit ideologischem Nebenklang), sondern als Konfliktregelungspreis oder als Kompromiss (der eine der beiden Seiten besser stellen kann als die andere). Der Marktpreis regelt (nicht: löst) den Konflikt, entscheidet die Konkurrenz und koordiniert das Handeln der einzelnen Wirtschaftssubjekte. Diese Grundstruktur ist auf andere Güter und Dienstleistungen als Wohnungen übertragbar.

Von hier aus und gestützt auf die Planspiel-Erfahrungen (vgl. *Reinhardt* 2012) können weitere Fragen angestoßen werden, die politisch relevant sind: Soziale Frage? Gerechtigkeit? Gemeinwohl? Machtverhältnisse? u.a.m. Die Fortsetzung in die Frage nach der politischen Regulierung drängt sich also auf. Möglich ist ebenfalls der Blick auf die moralische Qualität des wirtschaftlichen Systems. Dabei geht es dann also nicht mehr um die Betrachtung des Handelns eines einzelnen Akteurs (wie im Beispiel der Chemie-Unternehmerin), sondern es geht um die Untersuchung der moralischen Qualität(en) des Systems.

Ein Leistungskurs in Sozialwissenschaften kannte das Stufenmodell von *Kohlberg* und eine Schülerin warf im Lernbereich Wirtschaft die Frage auf, ob wir nicht mit Hilfe von *Kohlberg* bestimmen könnten, wie diese wirtschaftliche Ordnung das Handeln von Menschen moralisch steuert.[13] Die Frage der Schülerin war durchaus „spitz" gemeint, im Unterton bezweifelte sie eine nennenswerte moralische Qualität.

Zuerst wurde Stufe 2, die der direkten Austauschgerechtigkeit (wie du mir, so ich dir), angeführt, denn auf dem Markt tauschen wir gleichwertige Größen (mein gutes Geld gegen das gute Gut). Das Äquivalent bestimmt sich – im idealtypischen Marktmodell – durch das Zusammentreffen von Anbietern und Nachfragern auf dem Markt. Üblicherweise fehlen bei diesen Tauschtransaktionen Motive wie Mitleid mit der Gegenseite (zum Beispiel dem Inhaber des Ladens) und den Konkurrenten oder Großzügigkeit (außer in bestimmten Situationen mit Trinkgeld-Sitten) oder andere nicht-ökonomische Motive. Dann wurden aber Möglichkeiten angeführt, die eher der Stufe 3 entsprechen, nämlich das Engagement eines Unternehmers für seine Beschäftigten oder das Engagement eines Angestellten für seine Aufgabe oder seine Firma; diese Möglichkeiten setzen die Konkurrenzmechanismen nicht außer Kraft, können aber das Marktgeschehen in Grenzen umspielen. Auch wurde auf das gesetzmäßige Handeln der Stufe 4 hingewiesen, wenn Regulierungen (z.B. zum Arbeitsschutz) befolgt werden. Denkbar sind auch „gerechte" Käufe mit einem Begriff von Gerechtigkeit, der die Gegenseite nicht als Gegenseite behandeln möchte, sondern ihr Lebensrecht bedenkt und bewusst einen höheren als den Markt-Preis zu zahlen bereit ist (z.B. „Fair-Kaffee").

Ein Hinweis auf *Adam Smith* komplizierte den moralischen Zugang zusätzlich. Seine Idee, dass eine „unsichtbare Hand" die Einzelegoismen so koordiniere und transzendiere, dass letztlich für viele der größtmögliche Wohlstand resultiere, fügte der Sicht auf Motive des Handelns Einzelner eine Perspektive des Gesamtsystems hinzu, das sich gewissermaßen hinter dem Rücken der Subjekte abspielt. An diesem Punkt unserer Analyse war große Nachdenklichkeit eingekehrt (vgl. zu Details und zur Theoretisierung der Institutionen-Ethik *Reinhardt* 1999, 2012).

7 Eine Parallele: Soziales und politisches Lernen sind nicht identisch, gehören aber zusammen

Für das Verhältnis von moralischen und politischen Zugängen zu Welt und Wirklichkeit ist wohl unbestritten, dass dies unterschiedliche Zugänge sind. Ebenso dürfte deutlich geworden sein, dass die beiden miteinander zu verknüpfen sind, dass also moralische Fragen häufig eine politische Fortsetzung oder Dimension haben können und dass politische Fragen häufig Werte implizieren.

Für das Verhältnis von sozialem und politischem Lernen ist die Diskussion anders verlaufen. Im vergangenen Jahrzehnt wurde oft behauptet, dass soziales Lernen zugleich politisches Lernen sei bzw. dass sich politisches Lernen automatisch aus sozialem Lernen ergebe. Ebenso oft wurde dieser Behauptung widersprochen (vgl. *Reinhardt* 2012). Eine erste Meta-Analyse (vgl. *Reinhardt* 2010) ergab den Befund, dass soziales Lernen als Lernen im und für den gemeinschaftlichen Nahraum keineswegs zugleich politisches Lernen als Lernen für die staatlich-demokratische Systemebene bedeutet. Eine zweite Meta-Analyse (vgl. *Reinhardt* 2013b) ergab sogar eine Umkehrung der Betrachtungsweise: Nicht soziale Einstellun-

gen und Tätigkeiten ergeben politische Aktivität, sondern politische Einstellungen und Tätigkeiten umgreifen soziales Engagement. Der Staatsbürger der Demokratie beinhaltet den Bürger des bürgerschaftlichen Engagements, aber nicht unbedingt umgekehrt.

Mit der Hilfe des Begriffspaares „Privat – Öffentlich" kann die Differenz aufgeschlüsselt werden. *Hannah Ahrendt* hat den Wandel der Entgegensetzung des privaten und des öffentlichen Bereichs von der Antike bis in die Moderne verfolgt. *Jürgen Habermas* hat den Wandel der Struktur der Öffentlichkeit in der bürgerlichen Gesellschaft und die Rationalisierungen in den Lebens- und Systemwelten der Moderne verfolgt (Argumentationen entfaltet in *Reinhardt* 2013b). Mit beiden Autor/-innen ergibt sich eine scharfe Entgegensetzung des privaten und des öffentlichen Bereichs.

Als Privatpersonen wählen wir subjektiv Ansichten und Emotionen, wir wählen aus zwischen Angeboten in vielen Bereichen unseres Lebens, wir handeln frei und willentlich im Rahmen der Gesetze und Möglichkeiten. Die Wahlen des Berufs, der Bekanntschaften, des Wohnorts, der politischen Orientierungen sind unsere ureigene Sache, erst recht das Knüpfen exklusiver Beziehungen. Wir mögen unsere Freunde und nur diese, wir beziehen die Familie in unser Leben ein (oder auch nicht), aber viele andere Menschen und Gruppen dürfen nicht über unsere Schwelle treten. Diese Beziehungen in unserem sozialen Nahraum sind durch Loyalität gefestigt, sie werden durch Einverständnisse über unser gemeinsames konkretes Leben und durch gleichsinnige Emotionen (Harmonie) gestiftet, vielleicht auch teilweise durch Verpflichtungen gegenüber Institutionen. Als Privatpersonen können wir diese Beziehungen, wenn sie nicht mehr tragen, verlassen und aufkündigen.

Ganz anders ist der Raum des Öffentlich-Politischen, der Demokratie, strukturiert. Die Logik des Systems ist der institutionalisierte Konflikt, also der Streit um Interessen und Werte, die Konkurrenz um Problemdefinitionen und Lösungsideen, schließlich der Kampf um Mehrheiten und Entscheidungen. Die formale Gleichheit inkludiert alle Staatsbürgerinnen und Staatsbürger mit gleichem Recht auf Teilhabe an diesen Konflikten. Das Konfliktgeschehen wird integriert durch Verfahren (die Verfassung formuliert deren Rahmen) und durch Werte (die Verfassung formuliert Menschenwürde und Grundrechte als unaufhebbare und unaufgebbare Fixpunkte). Aussteigen kann niemand, denn nicht zu partizipieren heißt nicht, kein Staatsbürger zu sein.

Eine vorschnelle Ganzheitlichkeit kann dazu führen, dass – weil nun einmal beide Sphären zu unserem Leben gehören – der private Bereich und der öffentliche Bereich durcheinander geraten. Und dann hat demokratische Politik einen schweren Stand: Da die private Welt des gemeinschaftlichen Nahraums ohnehin und unabweisbar gegeben ist, die politische Welt uns aber nicht so unmittelbar (be-)trifft, können wir von naturwüchsigen Lernprozessen für den Nahraum ausgehen, aber nicht für die politische Demokratie. Deshalb ist es naheliegend – und zum Beispiel in Medien leicht zu beobachten –, dass Kategorien und Emotionen des Privaten auf das Öffentliche übertragen werden. Diese Fehlverständnisse (vgl. *Reinhardt* 2012) führen zur Personalisierung von Politik und zu unangemessenen Vorwürfen: Politik sei ein ständiger Streit, sie sei zu langsam, zu kompliziert, zu weit weg vom Bürger und zu machtbestimmt. Der Politik wird also vorgeworfen, dass sie nicht den privaten Modus von Harmonie und Kooperation verfolge.

Einerseits können solche Prozesse der Privatisierung von Politik zu einer Postdemokratie apathischer Bürger und zur Konzentration von Entscheidungen bei Eliten führen. Andererseits können aber auch die vielen Initiativen und Bewegungen, die ihre höchstpersönliche Sicht der Dinge und nur diese verfolgen, langfristig politisch sozialisieren. Ebenso wie z.B. Stuttgart 21 die Wege der Demokratie beeinflussen wird (mehr früherer Einbezug von Bür-

gern), kann die Auseinandersetzung z.B. um die Endlagerung unseres Atommülls, die zurzeit vornehmlich als „Bei-mir-nicht-Initiativen“ abläuft, eine bildende Selbst-Reflexion auf Besonderes und Allgemeines anstoßen. Der Ausgangspunkt des Privaten kann – hoffentlich – in eine neue Qualität des Öffentlich-Demokratischen übertreten.

8 Fazit: Die didaktischen Aufgaben

Institutionen mit dem Auftrag politischer Bildung, also auch Schulen, haben die didaktische Aufgabe, in den arrangierten Lernprozessen Brücken zu konstruieren, die die Lernenden aus ihrer privaten Welt in die Welt der politischen Demokratie (und zurück) gelangen lassen. Das ist der Sinn des Satzes, Unterricht habe die Lernenden dort abzuholen, wo sie sind. Alle fachdidaktischen Prinzipien für den Politik-Unterricht und die zugehörigen Makro-Methoden zeigen diese Struktur, denn alle bauen Brücken von der Lebens- zur Systemwelt und alle „handeln“ das Kontroversprinzip (vgl. *Reinhardt* 2012).

Die Dilemma-Methode setzt, wie oben gezeigt, bei persönlichen Äußerungen an, sortiert die Werte-Bezüge, reflektiert sie auf einer Meta-Ebene (möglicherweise mit dem Instrument der Moralstufenanalyse) und führt die moralische Frage schließlich in den Raum der politischen Rahmensetzung. Dieser Prozess der Bildung achtet die subjektiven Zugänge der Lernenden und hilft ihnen bei der Entwicklung übergreifender Perspektiven, wodurch sie zu verantwortbaren Stellungnahmen gelangen können.

Das Dilemma in der Dilemma-Methode personifiziert den Konflikt zwischen zwei etwa gleichwertigen Werten. Es wäre ein reizvolles Unterfangen, unterschiedliche Konflikt-Zugänge in der sozialwissenschaftlichen Bildung vergleichend zu analysieren und auf den Lernprozess hin zu befragen, den sie anstoßen. Der Klassiker ist natürlich die Konfliktanalyse, die die von *Giesecke* begründete Konfliktorientierung arrangiert (vgl. *Reinhardt* 2012). Dabei geht es um aktuelle Konflikte zwischen Interessen, die häufig eine materielle Basis haben und ebenso häufig eine „ideelle“ Rechtfertigung erfahren. Die politischen Vignetten (vgl. *Oser/Biedermann* 2007) sind Geschichten, in denen ein Dilemma zwischen relevanten Gegensätzlichkeiten (Gemeinwohl vs. Privateigentum, Tradition vs. Gegenwart usw.) besteht. Diese Vignetten dienen als Forschungsinstrumente zur Identifikation der Entwicklung des politischen Urteils, könnten aber auch in der Lehre eingesetzt werden. Die „critical incidents“ (vgl. *Abs/Pyka* 2013) werden als Instrument erst noch entwickelt und betreffen die illegitime Ausübung von Macht im Lebensfeld der Jugendlichen. In der Wirtschaftsdidaktik werden soziale Dilemmata (wie z.B. das Allmende-Dilemma) eingesetzt, um die unterschiedlichen Perspektiven der Partikular-Interessen und des Gemeinwohls erfahren zu lassen (vgl. *Loerwald* 2009). Alle diese Zugänge vertrauen auf die motivierende und Erkenntnis erzeugende Kraft kognitiver Dissonanzen (*Festinger*) und die Störung durch Gegensätze, die die erworbenen Schemata zum Begreifen und Bewerten von Welt verunsichern (*Piaget*).

Im Falle des Werte-Dilemmas drängt sich ein Instrument für die Analyse der Werte und ihre Bewertung auf, nämlich das Stufenmodell von *Kohlberg*, das hier aber keine Stufen indiziert, sondern auf unterschiedliche Urteils- oder auch Handlungsstrukturen verweist. Gesellschaftliche Teilbereiche und Funktionssysteme können auf ihre normative Qualität bzw. Eigentümlichkeit hin befragt werden. In der Form der Moralstufenanalyse kann das Instrument von älteren Lernenden selbständig gehandhabt und auch auf andere Themen angewandt werden.

Methodologisch hervorzuheben ist hierbei, dass ein ursprünglich entwicklungspsychologisches Modell der Ontogenese aus der Tradition der quantitativen Psychometrie gelöst und zum Instrument für die hermeneutische Untersuchung individueller Motive und gesellschaftlicher Strukturen im Unterricht verfremdet wurde. Didaktisches Denken ist ganz selten „Reduktion", wie häufig formuliert wird, sondern eher „Transformation", weil eine Wirklichkeit eigener Art entsteht, die nicht nur vor der sog. Sache (wie z.B. die Wissenschaften sie definieren), sondern auch vor den Lernenden und den Zielen und Möglichkeiten des Unterrichts gerechtfertigt werden muss.

Anmerkungen

1 Dank gebührt den anonymen Gutachter/-innen für Kritik und Vorschläge.
2 Zum Projekt gehörten weitere Themen (zum Beispiel die Just Community) und auch empirische Forschung.
3 Vgl. zur Geschichte *Ulfkotte* (1993, 1996) sowie *Hoffmann* (1996).
4 vgl. http://www.BAFA.de, damals hieß das Amt Bundesamt für Wirtschaft.
5 Lehrerinnen und Lehrer werden häufig überschüttet mit Anforderungen, ohne dass konkrete Wege des Unterrichtens angeboten werden. Das verursacht bei den Fordernden (z.B. Wissenschaftler/-innen) in der Regel Frustration, weil nichts Greifbares passiert, und bei den Angesprochenen in der Regel Achselzucken, weil sie mal wieder größte Probleme ohne Technologie lösen sollen.
6 Innerhalb der Phasen sind ganz unterschiedliche Verfahren (wie z.B. Rollenspiel, Pro-Kontra-Streitgespräch u.v.m.), Medien und Sozialformen denkbar (vgl. dazu *Reinhardt/Richter* 2011). Diese Mikro-Zugänge ersetzen nicht die Suche nach einer den Lernenden, der Sache und den unterrichtlichen Möglichkeiten angemessenen Makro-Methode. Makro-Methoden – außer der Dilemma-Methode seien hier nur die Konfliktanalyse und die Problemstudie erwähnt – finden ihre didaktische Fundierung in den fachdidaktischen Prinzipien, die domänenspezifisch anzulegen sind (vgl. *Reinhardt* 2012).
7 *Fritz Oser* und *Georg Lind* waren wissenschaftliche Berater in dem NRW-Projekt und haben den Fortgang maßgeblich mitbestimmt.
8 *Georg Lind* (2000) hat früher schon die Erzeugung eines einzigen Stufenwertes aufgrund der testtheoretischen Konventionen in der Methode von *Kohlberg* kritisiert.
9 Neuerdings hat *Fischer* (2011) die Wirtschaftssysteme Marktwirtschaft und Planwirtschaft mit Hilfe der Moralstufenanalyse untersuchen lassen (unveröffentlicht). Das ist ein Beispiel dafür, dass auch Strukturen der Wirklichkeit ein lohnender Gegenstand sind (s. Punkt 5).
10 Das Frankfurter Landgericht hat 2011, gestützt auf eine Entscheidung des Europäischen Gerichtshofs, dem Kindesmörder eine (geringe) Entschädigung für die Folterandrohung und Prozesskostenhilfe zugesprochen (vgl. *Müller* 2011).
11 Den Urteilen Jugendlicher zu „Folterverbot oder ‚Rettungsfolter'?" gingen *Weyers/Köbel* (2010) nach und erhielten das Ergebnis, dass „eine hohe Diskrepanz zwischen allgemeiner und kontextueller Beurteilung der Menschenrechte" existiert (S. 604).
12 Das Material passt sich den Lernenden und ihrer jeweiligen Zugangsweise an, muss also nicht etwa auf das Alter oder den Entwicklungsstand hin verändert werden (vgl. *Reinhardt* 2012).
13 Offensichtlich hat diese Verwendung des Stufenmodells wenig mit einer entwicklungspsychologischen Perspektive zu tun, sondern hier geht es um die Reichweite der Perspektiven und die Formen von Gerechtigkeiten.

Literatur

Abs, H. J./Pyka, T. (2013): Using critical incidents for the assessment of citizenship competence. In: *Print, M./Lange, D.* (Eds.): Civic education and competences for engaging citizens in democracies. – Rotterdam/Boston/Taipei, pp. 125-148.

Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./ Weiß, M. (= Deutsches PISA-Konsortium) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. – Opladen.

Didaktischer Koffer (laufend). Online verfügbar unter: http://www.zsb.uni-halle.de/didaktischer-koffer, Stand: 15.07.2013 (dort: Unterrichtsreihen).

Fischer, C. (2011): Die Moralstufenanalyse als Instrument – am Beispiel Rechtsextremismus. Gesellschaft – Wirtschaft – Politik, 60, 2, S. 255-266.

Hilligen, W. (1964): Didaktische und methodische Handreichungen zur politischen Bildung. – Frankfurt a.M.

Hilligen, W. (1975): Zur Didaktik des politischen Unterrichts 1. – Opladen.

Hilligen, W. (1985): Zur Didaktik des politischen Unterrichts. – Opladen.

Hoffmann, W. (1996): Ein Auschwitz unterm Wüstensand. DIE ZEIT vom 23. August 1996, S. 2.

Klieme, E./Artelt, C./Hartig, J./Jude, N./Köller, O./Prenzel, M./Schneider, W./Stanat, P. (Hrsg.) (2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. – Münster u.a.

Kohlberg, L. (1987): Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung. In: *Lind, G./Raschert, J.* (Hrsg.): Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg. – Weinheim/Basel, S. 25-43.

Kohlberg, L. (1995): Moralische Entwicklung. In: *Kohlberg, L.* (Hrsg.): Die Psychologie der Moralentwicklung. – Frankfurt a.M., S. 7-40.

Kunter, M./Baumert, J./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, St./Neubrand, M. (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. – Münster u.a.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1991): Schule und Werteerziehung – ein Werkstattbericht. – Soest.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1993): Werteerziehung in der Schule – aber wie? – Soest.

Lind, G. (2000): Ist Moral lehrbar? – Berlin.

Lind, G. (2003): Moral ist lehrbar. – München.

Lind, G./Raschert, J. (Hrsg.) (1987): Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg. – Weinheim und Basel.

Loerwald, S. (2009): Sind soziale Dilemmata handlungsorientiert erfahrbar? Eine kritische Analyse von Dilemma-Spielen für den Wirtschaftsunterricht. In: *Seeber, G.* (Hrsg.): Befähigung zur Partizipation. – Schwalbach/Ts., S. 171-188.

Lutter-Link, C./Reinhardt, S. (1993): „Export einer Chemiefabrik" – Schüler/innen diskutieren eine moralische Frage. In: *Grammes, T./Weißeno, G.* (Hrsg.): Sozialkundestunden. Politikdidaktische Auswertungen von Unterrichtsprotokollen. – Opladen, S. 35-51 [abgedruckt in *Landesinstitut* (Hrsg.) (1993), S. 114-130].

Manzel, S. (2007): Kompetenzzuwachs im Politikunterricht. Ergebnisse einer Interventionsstudie zum Kernkonzept Europa. – Münster u.a.

May, M. (2011): Dilemma-Methode. In: *Reinhardt, S./Richter, D.* (Hrsg.): Politik – Methodik. 2. Aufl. – Berlin, S. 49-53.

May, M. (2013): Der werteorientierte Ansatz. In: *Deichmann, C./Tischner, C. K.* (Hrsg.): Handbuch Dimensionen und Ansätze in der politischen Bildung. – Schwalbach/Ts., S. 175-187.

Müller, R. (2011): Ist Straßburg schuld? Warum der Kindsmörder eine Entschädigung erhalten soll. Frankfurter Allgemeine Zeitung vom Samstag, 6. August 2011, S. 10.

Oser, F. (1987): Möglichkeiten und Grenzen der Anwendung des Kohlberg'schen Konzepts der moralischen Erziehung in unseren Schulen. In: *Lind, G./Raschert, J.* (Hrsg.): Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg. – Weinheim/Basel, S. 44-53.

Oser, F. (2001): Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung. In: *Edelstein, W./Oser, F./Schuster, P.* (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. – Weinheim/Basel, S. 63-89.

Oser, F./Biedermann, H. (2007): Zur Entwicklung des politischen Urteils bei Kindern und Jugendlichen. In: *Biedermann, H./Oser, F./Quesel, C.* (Hrsg.): Vom Gelingen und Scheitern Politischer Bildung. – Zürich/Chur, S. 163-187.

Petrik, A. (2013a): Entwicklungswege des politischen Selbst. Über den unterschätzten Beitrag der Wertewandelforschung zur Rekonstruktion von Politisierungsprozessen in Lebenswelt und Politikunterricht. In: *Bremer, H./Kleemann-Göhring, M./ Teiwes-Kügler, C./Trumann, J.* (Hrsg.): Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. – Weinheim/Basel, S. 159-183.

Petrik, A. (2013b): Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. 2. erweiterte Auflage – Opladen/Berlin/Toronto.

Reinhardt, S. (1999): Werte-Bildung und politische Bildung. Zur Reflexivität von Lernprozessen. – Opladen.

Reinhardt, S. (2008): Werte in die politische Bildung! Aber wie? Gesellschaft – Wirtschaft – Politik, 59, 2, S. 277-288.

Reinhardt, S. (2009): Wie kommen die Werte in die politische Bildung? In: *Oberreuter, H.* (Hrsg.): Standortbestimmung Politische Bildung. – Schwalbach/Ts., S. 37-47.

Reinhardt, S. (2010): Was leistet Demokratie-Lernen für die politische Bildung? Gibt es empirische Indizien zum Transfer von Partizipation im Nahraum auf Demokratie-Kompetenz im Staat? Ende einer Illusion und neue Fragen. In: *Lange, D./Himmelmann, G.* (Hrsg.): Demokratiedidaktik. – Wiesbaden, S. 125-141.

Reinhardt, S. (2012): Politik – Didaktik. 4., überarbeitete Neuauflage. – Berlin.

Reinhardt, S. (2013a): Politische Bildung durch Empörung? Werte und Institutionen gehören zusammen! Das Dilemma der Beschneidung von Jungen als Beispiel. In: *Syring, M./Flügge, E.* (Hrsg.): Die Erstbegegnung mit dem Politischen. Erfahrungsorientierte politische Erstkontakte in Unterricht, Schule und Lebenswelt. – Immenhausen, S. 55-70.

Reinhardt, S. (2013b): Soziales und politisches Lernen – gegensätzliche oder sich ergänzende Konzepte? In: *Bremer, H./Kleemann-Göhring, M./Teiwes-Kügler, C./Trumann, J.* (Hrsg.): Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. – Weinheim/Basel, S. 239-252.

Reinhardt, S./Richter, D. (Hrsg.) (2011): Politik – Methodik. 2. Aufl. – Berlin.

Thormann, S. (2012): Politische Konflikte im Unterricht. Empirische Rekonstruktionen zu Unterrichtsarrangements am Gymnasium. – Wiesbaden.

Ulfkotte, U. (1993): Europäische Unternehmen helfen Libyen beim Bau einer zweiten Giftgasfabrik. Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr. 63 vom 16. März 1993, S. 7.

Ulfkotte, U. (1996): Hilft Deutschland beim Bau einer libyschen Giftgasfabrik? Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr. 50 vom 28. Februar 1996, S. 4.

Weinbrenner, P. (1975): Wir suchen eine Wohnung. Ein Planspiel. – Ravensburg. [Ergänzt und aktualisiert durch *S. Reinhardt* 2002, in: Didaktischer Koffer].

Weyers, S./Köbel, N. (2010): Folterverbot oder „Rettungsfolter“? Urteile Jugendlicher über Moral, Menschenrechte, Rechtsstaatlichkeit angesichts eines realen moralischen Dilemmas. Zeitschrift für Pädagogik, 56, 4, S. 604-626.

Ein kritischer Blick auf Bildung nach PISA

Hartmut König

Strukturwandel der Bildung

Eine kritische Zeitdiagnose

2012. 337 Seiten. Kart.
36,00 € (D), 37,10 € (A)
ISBN 978-3-8474-0014-1

Auf PISA folgte ein Strukturwandel in der Bildung. Damit entstanden neue Herausforderungen für die Einrichtungen und Akteure. Das Buch zeichnet aus kritisch-zeitdiagnostischer Sicht das erste Jahrzehnt dieser „Bildungsreform" nach. Es bietet den Nutzern Orientierungshilfen für ein Navigieren zwischen bildungspolitischen Erwartungen und pädagogischen Optionen in Schulen und Hochschulen.

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-verlag.de

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

Determinanten von abweichendem Verhalten bei Kindern im Kontext der zirkulären Migration eines oder beider Elternteile

Adela Ciortuz, Heinz Reinders

Adela Ciortuz

Heinz Reinders

1 Einleitung

Zirkuläre Migration von Arbeitskräften stellt für osteuropäische Länder eine der dynamischsten Formen sozialer Mobilität dar. Unter dem Phänomen der Zirkelmigration wird nach *Anghel/ Horvath* (2009) die „Pendelmigration zwischen Heimatland und einem oder mehreren Zielländern" (S. 29) verstanden, eine Definition, die allgemein akzeptiert ist und den wiederkehrenden bzw. *„iterativen"* (vgl. *Newland* 2009) Charakter der zirkulären Migration widerspiegelt: Migranten gehen ein paar Monate ins Ausland, um zu arbeiten; kommen in ihr Heimatland zurück; verweilen dort für einige Zeit, um dann wieder in das Zielland für die Arbeitsaufnahme zu migrieren. Klassische Beispiele für erwerbsbedingte Zirkelmigration sind Saisonarbeiter/-innen im Agrar- oder Tourismus-Bereich. Häufig handelt es sich bei Zirkelmigrant/-innen auch um Partner aus einer Paarbeziehung, bei denen einer der Partner für die Erwerbstätigkeit migriert und der andere Partner im Heimatland bleibt und sich – so vorhanden – um die Kinder kümmert. Genau diese Konstellation ist im hier beschriebenen Forschungsprojekt von Interesse. Vor allem soll untersucht werden, wie sich die Rollen zwischen den Partnern durch die Zirkelmigration verändern und unter welchen Bedingungen es diesen gelingt, mögliche negative Folgen für die Familie, insbesondere aber die für Kinder, zu mildern.

1.1. Spannungen und veränderte Machtverhältnisse als Folge der Zirkelmigration

Paarbeziehungen, innerhalb derer einer der Partner zirkuläre Migration praktiziert, stellt einen Mikrokosmos dar, in dem die Familienmitglieder verschiedene Rollen einnehmen (vgl. *De Keijzer* 1998). Verschiedene Studien haben dabei gezeigt, dass sich diese Rollen als Folge zirkulärer Migration und der damit verbundenen Absenz einer der Partner verändern und sich u.U. auch Machtverhältnisse verschieben (vgl. *Wahyuini* 2005; *Silver* 2006; *Tyrell* 2011). Dies bezieht sich vor allem darauf, dass der zu Hause verbliebene Partner die Rolle und die damit verbundenen Funktionen des migrierenden Partners

teilweise mit übernimmt. Gleichzeitig stellt dies nicht nur das Rollengefüge, sondern auch die Belastbarkeit des Partners in Frage. Die Anpassung an die Rollen- und Funktionsübernahme ist mit Stress durch Verknappung der Ressource Zeit und der möglicherweise unzureichenden Kompetenzen verbunden. Je nach milieuspezifischen Wertvorstellungen kann auch die Übernahme von Funktionen, die dem jeweils anderen Geschlecht zugeschrieben werden, psychischen Stress erzeugen.

Sowohl die Übernahme veränderter Funktionen als auch deren Rückführung in das vorherige Muster, wenn der oder die Partner/-in zurückkehrt, führen zu Stress in der Familie (vgl. *Schmalzbauer* 2004). Aus Forscherperspektive sind aber gerade diese Anpassungsprozess bei Weggang und Rückkehr der migrierenden Partner besonders geeignet, die Aushandlungs- und die Funktionsdynamiken wie auch die damit verbundenen Machtaspekte zu betrachten (vgl. *Pantea* 2011).

So wird gerade vor dem Hintergrund der Machtfrage in Paarbeziehungen traditioneller Provenienz untersucht, inwieweit sich zu Hause gebliebene Frauen durch den (zeitweisen) Weggang ihrer Männer emanzipieren können und neue Handlungsfreiheiten erlangen (vgl. *Haour-Knipe* 2008). *Debnath/Selim* (2007) argumentieren, dass diese emanzipatorischen Momente temporär und nicht permanent sind, weil die Wiederaufnahme der traditionellen Rollen mit der Rückkehr des Partners einen Angleichungsprozess hin zum (wieder) funktionierenden System Familie darstellen. Vor diesem Hintergrund stellen sich für die Betrachtung von Familien mit Zirkel-Migration zwei Fragen:

1. Welche Spannungen entstehen in diesen Familien durch die Zirkel-Migration?
2. Fällt es Familien mit eher gleichberechtigten Vorstellungen von Partnerschaft leichter, die Spannungen zu entschärfen?

1.2. Die Auswirkungen zirkulärer Migration auf Kinder

Allgemein wird anerkannt, dass zirkuläre Migration eines oder beider Elternteile Einfluss auf die Kinder dieser Familien hat (vgl. *Debnath/Selim* 2007). Inwieweit diese Einflüsse jedoch positiver oder negativer Art sind, wird von Studie zu Studie aber durchaus unterschiedlich eingeschätzt. Einerseits wird die Abwesenheit eines Elternteils als Zustand psychischer Deprivation beschrieben, die den Auswirkungen bei Scheidungskindern ähnlich sei. Die Kinder erlebten laut dieser Studien emotionale und psycho-soziale Schwierigkeiten und wiesen Nachteile in ihren Bildungsbiographien auf (vgl. *Coe* u.a. 2011; *Laoire* u.a. 2011; *Gianelli/Mangiavacchi* 2010; *UNICEF* 2010). *Haour-Knipe* (2008) berichtet über Fälle, bei denen sich die Kinder von ihren Eltern entfremdet fühlen. Sie erleben ihre Eltern primär als Geldressource und machen sie für ihre eigenen Probleme verantwortlich (vgl. auch *Bryant* 2005). Studien der UNICEF in Moldawien verweisen zudem auf der Aggregatsebene auf den Zusammenhang zwischen dem Anteil an Kindern mit abwesenden Elternteilen und der Jugendkriminalitätsrate (vgl. *UNICEF* 2010).

Andererseits zeigen mehrere Studien, dass die sozio-ökonomische Situation von Kindern mit migrierenden Eltern besser als die von Kindern mit nichtmigrierenden Eltern ist (vgl. *Charbit/Bertrand* 1985; *Debnath/Selim* 2007; *Sørensen/Guarnizo* 2007). Die wichtigsten positiven Effekte der zirkulären Migration sind materieller Wohlstand, eine höhere Wahrscheinlichkeit, eine Privatschule zu besuchen, bessere Leistungen in der Primarstufe und eine häufigere Nutzung formeller außerschulischer Aktivitäten. Die Ergebnisse von *Charbit/Bertrand* (1985) legen sogar nahe, dass die physische und

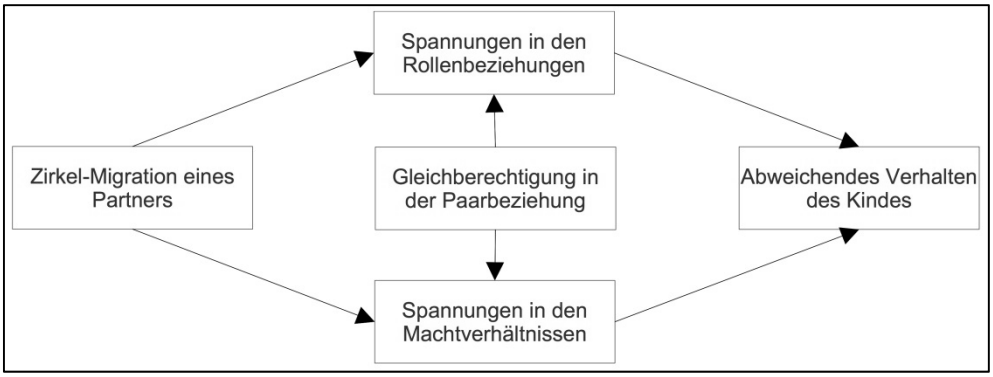
psychische Gesundheit dieser Kinder besser ist als die von Kindern, deren Eltern nicht migrieren.

Die Heterogenität der Befunde legt zum einen nahe, die Eingangsvoraussetzungen der Familien mit Zirkel-Migration zu betrachten. Welches Bildungsniveau weisen diese Familien auf und für welche Tätigkeiten wird Zirkel-Migration betrieben? So ist etwa die Tätigkeit im Management eines Unternehmens mit anderen Voraussetzungen verknüpft als die Tätigkeit als Erntehelfer/-in. Zum anderen ist der Blick auf die familialen Ressourcen lohnend, die für die Bewältigung der Wandlungsprozesse zur Verfügung stehen (vgl. *Butz* 1998). So zeigen etwa die Arbeiten von *Labib* (1997) oder *Parreñas* (2003), dass die Folgen von Anpassungsstress geringer ausfallen, wenn die Eltern mit den Kindern offen kommunizieren, die Gründe für die Migration darlegen und insgesamt ein ‚warmes', zugewandtes Erziehungsklima vorherrscht. Unter Rückgriff auf die vorherigen Ausführungen soll als vermittelnder Prozess jedoch nicht die Kommunikation oder der Erziehungsstil betrachtet werden. Vielmehr soll der Frage nachgegangen werden, ob unterschiedliche Auswirkungen auch eine Konsequenz (nicht) bestehender Gleichberechtigung in der Paarbeziehung darstellen.

2 Erkenntnisziele der Studie

Das Augenmerk der vorliegenden Studie liegt auf der Erklärung, unter welchen Bedingungen zirkuläre Migration einen negativen Einfluss auf die Entwicklung von Kindern besitzt. Hierzu wird ein Rahmenmodell formuliert, welches Zirkel-Migration als Ursache für Spannungen in der Paarbeziehung auf der Ebene der Rollenänderung sowie der Machtverhältnisse vermutet. Diese Spannungen führen, so die These, vor allem dann zu deviantem Verhalten bei Kindern, wenn eine Paarbeziehung eher patriarchalisch als gleichberechtigt gestaltet wird (s. Abb. 1).

Abb. 1: Untersuchungsleitendes Modell zum Einfluss zirkulärer Migration



Aus dieser Perspektive kann die Tatsache, dass die Situation der Kinder zwischen den verschiedenen Familien variiert, als Folge der innerfamilialen Verarbeitungsprozesse erklärt werden (vgl. *Ciortuz* 2012). Bislang wurden aus dem Gesamtmodell zwei Pfade besonders betrachtet und folgende Hypothesen formuliert:

H_1: Je geringer die Gleichberechtigung in der Paarbeziehung ist, desto stärker fallen die Spannungen aus, die bei der Zirkel-Migration durch die Veränderung der Rollen sowie der Machtverhältnisse hervorgerufen werden.
H_2: Die durch veränderte Rollen entstandenen Spannungen führen zu einer höheren Wahrscheinlichkeit abweichenden Verhaltens bei den Kindern.

3 Methode

Die theoretischen Annahmen gelten für Familien mit Zirkel-Migration. Entsprechend können sie auch nur an einer Stichprobe überprüft werden, bei der wenigstens ein Elternteil über regelmäßige Erfahrungen der Zirkel-Migration verfügt. Eine solche Stichprobe ist, u.a. auch aus rechtlichen Gründen, nicht leicht erreichbar. Deshalb wurde die Entscheidung getroffen, in Rumänien Reisebusse als Datenquelle zu nutzen, mit denen Zirkel-Migranten, wie Saisonarbeiter/-innen oder Pflegekräfte, zum Zielland gefahren werden. Auch wurde in strukturschwachen Dörfern vor Ort gezielt danach gefragt, ob in Familien Fälle von Zirkel-Migration vorliegen. Teilweise waren die Vorbehalte gegenüber dem Fragebogen sehr groß. In den meisten Fällen gelang es aber, dass beide Partner diesen ausfüllten. Bei der selektiv interessierenden Stichprobe war Repräsentativität letztlich nicht das Ziel.

Den Befragten wurde ein Fragebogen mit größtenteils standardisierten Fragen vorgelegt, deren Items auf 7-stufigen Likert-Skalen zu beantworten waren. Von den insgesamt 3.085 ausgeteilten Fragebögen wurden 1.086 ausgefüllt. Als letztlich gültige Fragebögen wurden 1.036 in die Auswertungen einbezogen. 774 der gültigen Fragebögen wurden von beiden Partnern ausgefüllt (387 Paare) und 262 von einem Partner (177 Frauen und 85 Männer). Bei 337 Paarbeziehungen, bei denen beide Partner einen Fragebogen ausgefüllt haben, wurde eine Gesamtzahl von 554 Kinder berichtet (1 Kind: N=166; 2 Kinder: N=139; 3 Kinder: N=28; 4 Kinder: N=4). Bei den 209 Paaren, bei denen nur ein Partner an der Umfrage teilgenommen hat, lag eine Gesamtzahl von 324 Kinder vor (1 Kind: N=116; 2 Kinder: N=74, 3 Kinder: N=16; 4 Kinder: N=3). Die den Befragten vorgelegten Skalen erwiesen sich insgesamt als zuverlässig bis sehr zuverlässig mit einem Cronbachs Alpha von $\alpha \geq 0{,}70$.

4 Ergebnisse

Die beiden Hypothesen wurden mittels linearer Regression geprüft. Dabei ergibt sich für die erste Hypothese, dass das Ausmaß der Gleichberechtigung in der Paarbeziehung sowohl das Ausmaß der erlebten Spannungen durch Rollenveränderungen vorhersagt ($b = -0{,}53$; $p < 0{,}001$) als auch prädiktiv hinsichtlich der Spannungen durch veränderte Machtkonstellationen ist ($b = -0{,}33$; $p < 0{,}001$). Demnach sind beide Formen von Spannungen als Folge der Zirkel-Migration in solchen Familien seltener anzutreffen, bei denen eine hohe Gleichberechtigung in der Paarbeziehung wahrgenommen wird. Diese Prädiktion gilt für die Rollenverhältnisse ($R^2 = 0{,}323$) stärker noch als für die Machtverhältnisse ($R^2 = 0{,}112$).

Im nächsten Schritt wurde dann gemäß der zweiten Hypothese überprüft, inwieweit die beiden Spannungsmomente das Ausmaß abweichenden Verhaltens der Kinder vorhersagen. Dabei ergibt sich, dass zwar die durch geänderte Rollen induzierten Spannungen das

Ausmaß devianten Verhaltens der Kinder prädizieren ($b = 0{,}56$; $p < 0{,}001$), nicht aber die durch geänderte Machtverhältnisse ($b = 0{,}01$; n.s.). Insgesamt werden in diesem Modell mit den beiden Prädiktoren etwas mehr als 32 Prozent der beim abweichenden Verhalten auftretenden Varianz erklärt ($R^2 = 0{,}322$).

5 Diskussion

Die Forschungsergebnisse zeigen, dass eine wichtige Determinante abweichenden Verhaltens bei Kindern die Spannungen sind, die von den Veränderungen der familiären Rollen hervorgerufen werden. Diese Spannungen entstehen, weil Funktionen des jeweils anderen Partners in Abwesenheit übernommen und bei Rückkehr wieder angeglichen werden müssen. Zudem werden die neuen Rollen mutmaßlich als anstrengend empfunden, da sie möglicherweise nicht mit dem Selbstbild übereinstimmen (vgl. *Burke* 1980) und mit den anderen Rollen konfligieren können (vgl. *Gilbert/Hansen* 1983). Ferner ist zu vermuten, dass die vom Partner übernommene Rolle zu Überlastungen hinsichtlich der vorhandenen Zeit und vorhandenen Kompetenzen führt (vgl. *Martin* 2005; *Debnath/Selim* 2007). Aus der Familienstressforschung ist bekannt, dass sich diese Spannungen auch auf das Erziehungsverhalten gegenüber den Kindern übertragen (vgl. *Butz* 1998). Abweichendes Verhalten wird vor diesem Hintergrund wahrscheinlicher (vgl. *Classen* 1997).

Allerdings zeigen die ersten Analysen der Daten auch, dass die durch Zirkel-Migration erzeugten Spannungen dann geringer ausfallen, wenn die Partner die Beziehung als eher gleichberechtigt erleben. Diese „Demokratisierung" der Beziehung erleichtert es den Partnern offenbar, Veränderungen in ihren Rollenkonstellationen besser zu verhandeln und zu einem Konsens bei sich verändernden Bedingungen im Moment der Ab- und Rückreise zu gelangen. Dass bei stärkerer Gleichberechtigung Spannungen in Machtfragen weniger häufig auftreten, liegt dann offenbar auch in der Logik der Beziehungskonstellation.

Insgesamt kann die Studie also Hinweise darauf geben, unter welchen Bedingungen Zirkel-Migration nachteilige Auswirkungen auf Kinder haben kann. Einschränkend muss allerdings festgehalten werden, dass es sich um eine auf eine rumänische Region begrenzte Stichprobe handelt. Im weiteren Verlauf soll diese Stichprobe um Zirkel-Migranten in Deutschland ergänzt werden. Zudem liegen nur querschnittliche Daten vor, die keine kausalen Schlüsse erlauben. Die Regressionen werden vor dem Hintergrund der Theorie als gerichtete Zusammenhänge gesehen. Bei der sehr schweren Zugänglichkeit zur interessierenden Stichprobe sind Querschnittsdaten bisher auch die einzige Möglichkeit, mehr über die durch Zirkel-Migration bedingten Familienprozesse zu erfahren. Diese Studie soll für Migranten aus Osteuropa einen ersten Einblick ermöglichen.

Literatur

Anghel, R. G./Horvath, I. (2009): Sociologia migraţiei. Teorii şi studii de caz româneşti. – Laşi.

Bryant, J. (2005): Children of International Migrants in Indonesia, Thailand, and the Philippines: A review of evidence and policies. UNICEF Innocenti Research Centre. – Florenz.

Burke, P. J. (1980): The Self: Measurement Implications From a Symbolic Interactionist Perspective. Social Psychology Quaterly, 43, pp. 18-29.

Butz, P. (1998): Familie und Jugend im sozialen Wandel. – Hamburg.

Charbit, Y./Bertrand, C. (1985): Enfants, familles, migrations dans le basin mediterraneen. – Paris.

Ciortuz, A. (2012): The effect of circular migration on conjugal partnership. Mediating and moderating factors. Conference of Doctoral School of West University of Timisoara. May 2012. – Timisoara.

Classen, G. (1997): Zur Genese abweichenden Verhaltens. – Hamburg.

Coe, C./Reynolds, R. R./Boehm, A. D./Hess, J. M./Rae-Espinoza, H. (2011): Everyday ruptures. Children, youth, and migration in global perspective. – Nashville.

De Keijzer, B. (1998): Paternity and gender transition. In: *Schmuckler, B.* (Ed.): Families and gender relations in transformation EDAMEX and The Population. – Mexico, pp. 301-325.

Debnath, P./Selim. N. (2007): Social and Economic Costs of Migration on Family Members Left Behind. Draft Study. IOM Dhaka. – Dhaka.

Giannelli, G. C./Mangiavacchi, L. (2010): Children's schooling and parental migration: Empirical evidence on the 'left behind' generation in Albania, discussion paper series // Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit, No. 4888. Online verfügbar unter http://www.econstor.eu/bitstream/.../625152 409.pdf, Stand: 02.04.2012.

Gilbert, L. A./Hanson, G. R. (1983): Perceptions of parental role responsibilities amongworking people: Development of a comprehensive measure. Journal of Marriage and the Family, 44, pp. 203-212.

Haour-Knipe, M. (2008): Dreams and disappointments: migration and families in the context of HIV/AID. Joint Learning Initiative on Children and HIV/AIDS. Online verfügbar unter http://www. childmigration.net/files/2.pdf, Stand: 20.06.2013.

Labib, A. (1997): Les familles restées en Tunisie. In: *Benchérifa, A.* (Édit.): Migration internationale et changements sociaux dans le Maghreb: actes du colloque international du Hammamet, Tunisie. – Tunis, p. 101-130.

Martin, Ph. L. (2005): Migrants in the global labour market. A paper prepared for the Policy Analysis and Research Programme of the Global Commission on International Migration. Online verfügbar unter http://www.migrationdevelopment.org/.../TP1_01.pdf , Stand: 02.04.2012.

Newland, K. (2009): Circular migration and human development. UNDP Human Development Reports, Research Paper 2009/42, October 2009. New York, United Nations Development Programme. Verfügbar unter http://www.migrationpolicy.org/pubs/newland_HDRP_2009.pdf, Stand: 03.04.2012.

Ní Laoire, C./Capena-Méndez, F./Tyrrell, N./White, A. (2011): Childhood and Migration in Europe: Portraits of mobility, identity and belonging in contemporary Ireland. – Farnham.

Nunnally, J. (1978): Psychometric theory. – New York.

Pantea, M. C. (2011): Young People's Perspectives on Changing Families' Dynamics of Power in the Context of Parental Migration. Young, 19, 4, pp. 375-395.

Parreñas, R. S. (2003): The care crisis in the Philippines: Children and transnational families in the new global economy. In: *Ehrenreich, B./Hochschild, A. R.* (Eds.): Global Woman: Nannies, Maids and Sex Workers in The New Economy. – New York, pp. 39-55.

Schmalzbauer, L. (2004): Searching for wages and mothering from afar: The case of Honduran transnational families. Journal of Marriage and the Family, 66, pp. 1317-1331.

Silver, A. (2006): Families Across Borders: The Effects of Migration on Family Members Remaining at Home. – Chapel Hill, N.C.

Sørensen, N. N./Guarnizo E. L. (2007): Transnational Family Life Across the Atlantic: The Experience of Colombian and Dominican Migrants in Europe. In: *Sørensen, N. N.* (Ed.): Diaspora, Development and Transnational Engagement – IOM Geneva, pp. 151-176.

Tyrell, N. (2011): Migration and Family Separation: Paper presented at Children's Experiences, Migration and Family Relationships Conference – Plymouth University.

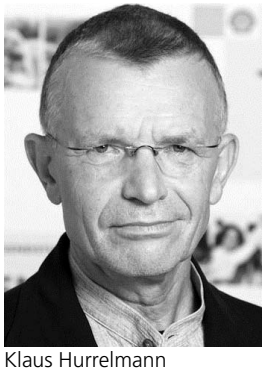
UNICEF (2010): Filling the Evidence Gap: Children, Adolescents & Migration. Online verfügbar unter http://www.unicef.org/socialpolicy/ files/Children_Adolescents_and_ Migration. pdf, Stand: 04.05.2012.

Uttal, L. (2011): Family Theories. Online verfügbar unter https://mywebspace.wisc.edu/luttal/web, Stand: 20.06.2013.

Wahyuni, E. S. (2005): The Impact of Migration on Family Structure and Functioning: Case Study in Jawa. Poster Session 5 in IUSSP XXV International Population Conference. – Tours, pp. 18-23.

Youth protest in Germany? An analysis based on the results of the Shell Youth Studies

Klaus Hurrelmann, Mathias Albert, Gudrun Quenzel


Klaus Hurrelmann

Mathias Albert

Gudrun Quenzel

Youth protest, sometimes accompanied by riots, in a number of European countries over the last few years repeatedly trigger the question whether similar forms of protest can be expected in the near future from young people in Germany as well. While any, often spontaneous eruption of (violent) protest, can never be predicted with certainty, we argue, based on an analysis of the last Shell Youth Studies (cf. *Shell Deutschland* 2002, 2006, 2010), that it is rather unlikely to happen in Germany, indeed that if anything this likelihood has decreased over recent years. We identify three explanations for the – compared to a range of other European countries – striking acquiescence of the current young generation in Germany: 1. A range of institutions that keep young Germans in the education system until they finally find employment, 2. a strong culture of pragmatic individualism, and 3. a strong distrust of political parties.

1 High uncertainty, but inclusion in the education system

Since the 1990s, the German labour market has been so competitive that about ten to fifteen percent of the young generation has not had the chance to become permanently integrated into the labour force. They have grown up during periods of global and national economic crises which resulted in relatively high unemployment rates. German youth unemployment rates may seem moderate in comparison to other European countries (e.g., Italy and Spain). However, in comparison to their parents' generation, these young people no longer have a *de facto* guarantee that they would get a job with the transition to adulthood. As a result, fear of unemployment is very high and can be found in all age and status groups.

Most of young people in Germany are responding to this unpredictable economic opportunity structure by investing heavily in their education. They seem to take it for granted that it is their individual responsibility to devote themselves to achieve an appropriate training record.

The Shell Youth Studies also clearly demonstrate inequalities between different groups of adolescents. Social origin, including immigration background, determines how successful young people are in their school career. While the majority of young people exhibits a high level of personal confidence and optimism and achieves a great deal of educational success, up to 20% of young Germans do not have either the cognitive and social competences, or the complex skills of self-organization necessary to fulfill the demands of the educational system (*Shell Deutschland* 2010, p. 110). Among the young people who experience problems, the majority are young men. Young men with immigration background are especially vulnerable (cf. *Quenzel/Hurrelmann* 2013). Even in this relatively disadvantaged position, they take responsibility for their own failures, believing they had not followed the rules of meritocracy.

Yet it is also important to note that youth unemployment in Germany has always remained roughly at the ten percent mark. An extended 'transitional system', a dual occupational training system, and excessive periods of university studies have meant that the pressure currently apparent for example in Spain has never prevailed in Germany.

While this generation's life prospects are characterized by structural uncertainty, it remains rather optimistic. Nevertheless, the majority of young people feels threatened with regard to the uncertain economic and professional opportunities available to it. At the same time, most young people consciously enjoy the considerable social and cultural freedoms they have and are excited about the wide range of opportunities for action and self-articulation in the areas of media, fashion, music, entertainment, leisure and social interaction. They cheerfully accept the independence with which the 'moratorium' during their present life phase presents them: the social 'state of waiting' in their life course that is postponing the adoption of a 'responsible' adult status which includes having a family and a career. They more or less wait patiently in order to eventually access the desired path to full societal membership: long-term fulltime employment and an independent family (cf. *Hurrelmann/Quenzel* 2013).

Thus, today's German youth are 'children of the meritocracy' who take it that individuals themselves are to a large degree responsible for personal failures or successes. They realize that they will face stiff competition on the labor market; not all will have access to prestigious careers. Yet they stick to their pragmatism even though they know that some of them will be rejected by the labor market – despite the fact that they have undergone much more rigorous educational training, and have achieved higher school and university degrees than their parents and grandparents.

2 Individualism and highly pragmatic attitudes

The three most recent Shell Youth Studies all come to the same conclusion: most of the young people in Germany today have developed a strikingly pragmatic approach in regard to shaping their personal future. Although they consider the present economic and political situation to be critical, they trust that they will be able to cope with the objective chal-

lenges facing them through personal, individual effort. Given this worldview, we have called Germany's present youth generation the 'Pragmatic Generation'.

The dominant value orientation of approximately 80 percent of young Germans can be described as pragmatic and self-assured, as they create a synthesis of the 'old' and the 'new'. There is a renaissance of values of hard work and ambition, strength, influence and security. These are combined with values which foster self-realization: creativity, independence, enjoyment of life and high quality of life. These values are a combination of unabashed materialist and post-materialist orientations, of self-realization mixed with a love of order in a broad sense. These young people accept that hard work and discipline will lead to both material wealth and to enjoyment of life. They employ self-centered and needs-oriented 'ego-tactics'. They are interested in politics, yet are annoyed at the activities of the traditional political parties (cf. *Shell Deutschland*, 2010, p. 129).

This pragmatic generation of young Germans actively explores the opportunities for 'individualization' within the social structures available to it. For the majority, individual attitudes and achievements have become crucial. Sophisticated patterns of biographical self-management encourage these young people to develop high self-efficacy. They enjoy the opportunity to dive into a diverse social life and come to grips with a plurality of cultural worlds.

However, about 20 percent of young people in Germany do not share the pragmatic optimism of the majority. These have not been successful either in school or in their training fields. Like the majority, they wish to bring together strength and quality of life. They similarly long for influential positions, yet have a clear sense that they have neither the performance ability, nor the appropriate social skills to succeed in this endeavor. In these groups, political interest is almost non-existent, and social and civic engagement is limited. Economic insecurity means that these young people have greater reservations with regard to democracy. Though organized political protest is not a part of their lives, they sometimes commit themselves to radical rightwing parties (cf. *Shell Deutschland*, 2010, p. 152).

3 Strong distrust of political parties

A first glance at the results of the Shell Youth Studies seems to suggest that the 'pragmatic generation' is not very interested in politics, and has a deep distrust of party politics and politicians, yet is fairly satisfied with its life situation and the state of society. A second glance, however, discloses a rather innovative path to social and political engagement.

Young people feel alienated from the political system. They regard parties as political 'machines' and worry that they are not tackling the urgent problems related to their future. The impression that they have no influence on the decisions made by politicians leads to a mixture of helplessness and alienation. Young Germans fear that the political system is unaware of crucial social and economic developments. As they turn away from this system, some of them no longer identify with current political structures and parties. This silent protest, although not immediately discernible, presents a growing challenge to the political elite as well as to German democratic civil society. This development reveals a relative complacency amongst young people in a Germany (which, unlike most other

European states, has thus far escaped the world economic and financial crises of the last years relatively unscathed), and a general dissatisfaction with traditional party politics.

In the post-war self-understanding of the Federal Republic of Germany, a strong, politically interested and engaged society of responsible, mature, and informed citizens ('mündige Bürger') provides the cornerstone of the country's character as a stable Western democracy. In public debates, the tremendous long-term decline in political interest amongst young people is thus perceived as being highly problematic.

Against this background, the drop from an all-time high of 57% politically interested young people at the beginning of the 1990's (certainly a reaction to the unexpected unification of the two German states in 1989) to an all-time low of 34% in 2002 can understandably be seen as dramatic (cf. *Shell Deutschland* 2002, p. 91). After 2002 there was a certain recovery, as the number of politically interested young people rose to 39% in 2006 and to 40% in 2010 (cf. *Shell Deutschland* 2010, p. 130).

There has, however, been a significant development during the most recent period, which is not immediately obvious. Over the years, political interest has remained both stratified and gendered: young males have been and remain more interested in politics than females, and young people from the higher strata of society have been and remain more interested than those from lower strata. Yet a significant change is apparent when one differentiates between age groups. Although it remains true that the level of political interest generally increases with age, the 1% overall increase between 2006 and 2010 actually hides a slight decrease in political interest in the age group generally most interested (from 48% to 47% in the 22-25 year age group) and a significant decrease in the second most interested age group (from 42% to 38% in the 18-21 year age group). In light of this development, it becomes apparent that the slight overall increase is brought about by a significant increase in political interest among the younger age groups, from 15% to 21% in the 12-14 year age group, and from 26% to 33% in the 15-17 year age group (cf. *Shell Deutschland* 2010, p. 133).

The growing political interest shown by the younger age groups suggests a possible imminent 'traditional' (re-) politicization of the young generation. However, it must be kept in mind that for the young generation in Germany, social engagement continues to be an involvement in 'non-traditional' forms of politics.

This development must be understood against the background of young people's *Politikverdrossenheit* (political disenchantment), which in fact has always been a *Parteien-* and a *Politikerverdrossenheit* (disenchantment with political parties and politicians). When asked about the level of trust that they hedge for various societal institutions – ranging from the police to labor unions, to large corporations – young people have traditionally replied that political parties deserve their trust the least (only to be outdone by banks in 2010). The party young people persistently identified as being best able to solve the most pressing societal problems has been 'none' (cf. *Shell Deutschland* 2010, p. 142).

The traditional question 'Are you interested in politics?' calls forth a response that equates 'politics' with party politics and with distrusted politicians, and this attitude most likely accounts to a large extent for the decreasing interest in politics in general. The Shell Youth Studies indicate that this form of politics is not what many young people would describe when asked to reflect more closely on their definition of politics.

The type of political interest that automatically equates 'politics' with society's visible institutions and organizations (basically: 'what you see in the headlines') is only one aspect of political engagement. The other type is more diffuse, with boundaries that are

much less clear than those provided by institutions and organizations. Yet, through the education system, the peer-group, and even family environments, this type extends much further into the daily lives of young people (cf. *Arnold* et al. 2011; *Pfaff* 2006).

This broader understanding of, and interest in politics becomes apparent when one takes a closer look at young people's willingness to become politically active. Whereas the overall traditional level of political interest has been around 40%, there is now a 77% willingness to become politically active (cf. *Shell Deutschland* 2010, p. 143). However, when further differentiating between the types of political activity young people are willing to engage in, becoming active in a political party, or in any other political grouping receives the lowest scores. Yet, activities most removed from traditional forms of (party) political engagement score highest: signing a petition, boycotting the purchase of specific products for political reasons, or participating in protest marches/demonstrations (cf. *Shell Deutschland* 2010, p. 147).

4 Conclusion

Young Germans face many problems on their path towards adulthood. For two decades, they have had extremely unfavorable career prospects. As a result, they have had to reorient their lives to address insecurity and uncertainty. However, they have accepted and faced these challenges with remarkable patience. The dominant mentality of these young people has become one of pragmatic individualism. Their attitudes towards politics are characterized by the feeling that (nor any political party, for that matter) can influence the social and political developments to significant extents. Thus, even though young people might again become more interested in politics and are actually quite willing to participate in a number of political activities, there seems to be little reason why they should take to the streets.

References

Arnold, N./Fackelmann, B./ Graffius, M./Krüger, F./Talaska, St./Weißenfels, T. (2011): Sprichst Du Politik? – Berlin (Friedrich-Ebert-Stiftung).

Hurrelmann, K./Quenzel, G. (2013): Lost in transition: status insecurity and inconsistency as hallmarks of modern adolescence. International Journal of Adolescence and Youth. DOI: 10.1080/02673843.2013.785440.

Pfaff, N. (2006): Jugendkultur und Politisierung. – Wiesbaden.

Quenzel. G./Hurrelmann. K. (2013): The growing gender gap in education. International Journal of Adolescence and Youth. DOI: 10.1080/02673843.2012.665168.

Shell Deutschland (Ed.) (2002): Jugend 2002. – Frankfurt am Main.

Shell Deutschland (Ed.) (2006): Jugend 2006. – Frankfurt am Main.

Shell Deutschland (Ed.) (2010): Jugend 2010. – Frankfurt am Main.

Familie
Das neue Referenzwerk

HANS BERTRAM
NANCY EHLERT (HRSG.)
Familie, Bindungen und Fürsorge
Familiärer Wandel in einer vielfältigen Moderne
2011. 746 S.
Hc. 89,90 € (D), 92,50 € (A), 119,00 SFr
ISBN 978-3-86649-391-9
Kt. 49,90 € (D), 51,30 € (A), 66,90 SFr
ISBN 978-3-86649-447-3

Dieser Band präsentiert 35 Beiträge namhafter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus Soziologie, Politologie, Ethnologie, Ökonomie, Psychologie und Anthropologie zur Frage der Sicherung familialer Fürsorgeleistungen, der Gewährleistung von Fürsorglichkeit und der Unterstützung der älteren Generation. Lange wurde angenommen, dass Modernisierungs- und Globalisierungsprozesse in den verschiedenen Regionen dieser Welt einem ähnlichen Muster folgen; die Beiträge in diesem Band zeigen jedoch, dass die hier untersuchten Länder und Regionen auf die Herausforderungen der Moderne und einer globalisierten Welt mit teilweise ähnlichen Herausforderungen sehr unterschiedlich reagieren:
Es gibt keine einheitliche, sondern nur eine vielfältige Moderne.

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

Jugendforschung konkret: Bericht über das „Archiv der Jugendkulturen e.V." – Sammlung, Jugendbildungsstätte, Forschungskontext

Nicolle Pfaff, Günter Mey

Nicolle Pfaff

Günter Mey

1 Kontext: Jugendkultur

Seit der Konstitution von Jugend als Lebensphase zu Beginn des 20. Jahrhunderts haben sich immer wieder spezifische ‚soziale Orte' von und durch Jugendliche etabliert – geprägt durch ästhetische Praktiken, eigene Produkte, spezielle Territorien, eigen(tümlich)e Sprache und Musik und vor allen darin und darüber transportierten Wertvorstellungen in Abgrenzung zu anderen (Alters-)Gruppen. Die sich gleichzeitig entwickelnde Jugendforschung und insbesondere Arbeiten zu den Praxisformen jugendlicher Gleichaltrigengruppen haben auf die Bedeutung dieser Kontexte hingewiesen (vgl. zusammenfassend *Baacke* 1993; *Dewe/Scherr* 1995; *Mey* 2013 oder die Werkschau zu Jugendästhetik im 20. Jahrhundert von *Bucher/Pohl* 1988; siehe aktuell *Krüger/Richard* 2010).

Mit den Begriffen der „Jugendkultur", der „Jugendsubkultur" – wahlweise auch „Gegenkultur" – und des Stils (und im angloamerikanischen Sprachraum entsprechend: youth culture, youth group culture, counter culture etc.) wurden dabei wechselnde ästhetische und soziale Gruppierungen Jugendlicher in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen beschrieben (zur Historie der Begriffsgenese vgl. *Pfaff* 2006, S. 44ff.); dies geschah teilweise auch im Anschluss an die „Klassiker" aus dem Arbeitsfeld des Birminghamer Centre for Contemporary Cultural Studies (kurz: CCCS; vgl. *Clarke* u.a. 1979; *Willis* 1979; *Hebdige* 1979) und ihre Rezeption in Deutschland (vgl. *Lindner/Wiebe* 1985). Inhaltliche Foki der Analyse bestanden zum einen in der gesellschaftsstrukturellen Verankerung der Kulturen, in der ästhetischen Bezugnahme und Abgrenzung von der Gegenwartsgesellschaft sowie in der Deskription spezifischer Inhalte und Formen der Sozialisation in jugendkulturellen Gemeinschaften. Vor dem Hintergrund der deutlichen Ausdifferenzierung der Jugendkulturlandschaft (vgl. *Farin* 2011) sowie struktureller Veränderungen ihrer Praktiken werden Phänomene jugendkultureller Vergemeinschaftung aktuell in der deutschsprachigen Jugendkulturforschung auch unter dem Begriff der „Szene" gefasst (vgl. *Hitzler/Bucher/Niederbacher* 2001; *Hitzler/Niederbacher* 2010), die als thematisch fokussierte kulturelle Netzwerke von in weitestem Sinne juvenilen Menschen verstanden

werden, die materiale und mentale Formen der kollektiven Selbststilisierung teilen und ihre Gemeinsamkeiten an jeweils szenespezifischen Orten, in spezifischen Räumen, zu spezifischen (Eigen)Zeiten und mittels speziellen Medien interaktiv stabilisieren und weiterentwickeln.

Ungeachtet der mehr als 50 Jahre reger Jugendkulturforschung sind Institutionen, die sich den jugendkulturellen Praktiken und (der Sammlung) ihrer Erzeugnisse widmen, rar. Eine Ausnahme stellt das gemeinnützige *Archiv der Jugendkulturen* dar. Das Archiv der Jugendkulturen e.V. wurde 1998 von *Klaus Farin* und anderen als Einrichtung zur Dokumentation von Jugendkulturen und zur Vermittlung von Wissen über diese gegründet. Als Institution besteht das Archiv seither erstens aus einer umfangreichen Sammlung von Zeugnissen aus Jugendkulturen und wissenschaftlichen Studien sowie Medienberichten. Zweitens werden dort vielfältige Projekte im Bereich der kulturellen und politischen Jugendbildung sowie Fortbildungen für pädagogische Professionelle und anderen mit Jugendlichen befassten Akteuren realisiert. Drittens schließlich findet im Umfeld des Archivs in Form von Studienprojekten, Tagungen und Publikationen wissenschaftliche Forschung zu jugendkulturellen Phänomenen statt. Außerdem wurden aus dem Archiv heraus im letzten Jahrzehnt ein gleichnamiger Verlag und eine Stiftung zur Förderung von jugendkulturellen Aktivitäten, Bildungsprojekten und von empirischen Untersuchungen gegründet.

Vorgestellt werden hier die einzelnen Tätigkeitsfelder des Archivs mit besonderem Fokus auf der Sammlung und aktuellen Bildungsprojekten sowie seine Schwesternorganisationen, den Verlag und die Stiftung. Damit soll auf ein bislang im Bereich der Jugendforschung noch nicht in größerem Umfang genutztes Potenzial für wissenschaftliche Untersuchungen zum Gegenstandsfeld der Jugendkulturforschung hingewiesen werden.

2 Präsenzbibliothek zum Thema Jugendkulturen

Die Sammlung des Archivs der Jugendkulturen e.V. besteht insbesondere aus Fanzines, verschiedenen medialen Erzeugnissen, wie Platten und Videos, Presseberichten und wissenschaftlichen Studien über jugendkulturelle Phänomene. Im Einzelnen sind dies neben rund 7.000 Publikationen aus den Feldern der wissenschaftlichen Jugend- und Populärkulturforschung sowie Hunderten von unveröffentlichten Abschlussarbeiten zu jugendkulturellen Themen etwa 40.000 Zeugnisse jugendkultureller Praktiken in Form von Fanzines und Zeitschriften aus mehr als 30 Stilen, über 8.000 CDs, LPs, MCs, DVDs, Videos sowie unzählige Flyer und Presseausschnitte. Zum Bestand gehören auch Modeerzeugnisse (T-Shirts, Sneaker), Eintrittskarten, Aufkleber, Aufnäher, Plakate und Buttons.

Aus diesem Fundus werden auf Anfrage europaweit Ausstellungen in Museen bestückt. In Zusammenarbeit mit dem *Berliner Museum für Kommunikation* sind Plakate zur Entwicklung und Historie von Jugendkulturen entstanden. Weitere Sammlungen, die dem Archiv überlassen wurden (z.B. die des ehemaligen Vereins „Berliner Rock- und Poparchiv“ sowie der Nachlass der Firma PlanetCom zur Love Parade), sollen in nächster Zeit in die Bestände eingearbeitet werden.

Gegenüber diesen Nutzungsweisen und Verwertungen findet sich in der Jugendkulturforschung bislang kaum eine Bezugnahme auf eben durch die Jugendkulturen selbstproduzierten Artefakte; hier bietet der Bestand einen umfassenden und systematisch aufbe-

reiteten Materialfundus für eine Vielzahl von jugendkulturellen Szenen; und die öffentlich zugängliche Bibliothek des Archivs der Jugendkulturen stellt für wissenschaftliche Studien im Zusammenhang von Grundlagenforschung und Qualifikationsarbeiten einen hervorragenden Ort für Recherchen, Materialerhebungen sowie empirische Ausarbeitungen dar.

3 Bildungsprojekte und Szenezugänge

Das Archiv ist erfolgreicher Träger von Bildungsprojekten in Form von Bildungsangeboten für pädagogische Institutionen, Professionelle und Jugendliche sowie in Form von Ausstellungen. Diese Tätigkeiten des Archivs der Jugendkulturen greifen kulturelle und politische Entwicklungen auf und entwickeln ausgehend von ästhetischen Praktiken in jugendkulturellen Szenen Zugänge zu deren Thematisierung (vgl. *Rohmann* 2013). Insbesondere für diese Arbeit erhielt das Archiv in den vergangenen Jahren gleich mehrere Auszeichnungen, wie bspw. den Preis des Bündnisses für Demokratie und Toleranz im Jahr 2003 sowie den Kulturpreis der Kulturpolitischen Gesellschaft im Jahr 2009. Zwei aktuelle Projekte des Archivs sollen im Folgenden einen Einblick in dieses Tätigkeitsfeld der Institution geben.

Das Projekt New Faces

Das Projekt *New Faces* richtet sich in der Arbeit mit Jugendlichen und pädagogischen Fachkräften vorwiegend an Schulen gegen Antisemitismus in der Gegenwartsgesellschaft. Dazu wird mit medienpädagogischen und jugendkulturellen Ansätzen sowie mit Methoden aus der antirassistischen Bildungsarbeit Wissen über Israel anhand von aktuellen Jugendkulturen vermittelt. Über HipHop, Punk oder Streetart setzen sich die Teilnehmer/-innen kreativ und kritisch in der Produktion von Medien mit Vorurteilen und Zuschreibungen an Israel und das Judentum auseinander. Das interkulturell zusammengesetzte Team des Projekts besteht aus Szeneangehörigen aus Israel, Deutschland und anderen Ländern. Das Projekt New Faces bedient sich der Globalität und Internationalität jugendkultureller Szenen und betreibt auf dieser Grundlage politische Bildung.

Das Projekt EIGENREGIE

Medienpädagogisch ist auch das Projekt *EIGENREGIE* ausgerichtet, in dem es um die Sammlung und Bearbeitung von Alltagserfahrungen zwischen Generationen geht. Videogestützte Zeitzeugeninterviews zu alltagskulturellen Themen, wie Fankulturen, Cliquenleben, Migration etc. werden von jugendlichen Teams mit Angehörigen älterer Generationen durchgeführt und in Videocollagen aufbereitet. Die Workshops finden an Schulen und bei verschiedenen außerschulischen Bildungsträgern statt und zielen auf die Stärkung intergenerativer und interkultureller Zusammenhänge. Neben dem Wissen über das Leben vorangegangener Generationen erwerben die Jugendlichen grundlegende journalistische Kenntnisse und erweitern ihre Medienkompetenz.

Beide Projekte werden im Rahmen des Programms *Toleranz Fördern Kompetenz Stärken* des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, von der Bun-

deszentrale für politische Bildung und weiteren Institutionen unterstützt. Der Institution sichern diese Tätigkeiten durch Einbezug von jugendkulturellen Akteuren in die Bildungsarbeit einerseits einen engen Zugang in jugendkulturelle Szenen. Szenemitglieder sind als Teamer und pädagogische Kräfte in die Bildungsarbeit verschiedener Projekte involviert, wodurch aktuelle Entwicklungen in Jugendszenen ins Archiv vermittelt werden und in seine pädagogische Arbeit einfließen. Andererseits steht das Archiv der Jugendkulturen e.V. im Rahmen dieser Bildungsarbeit in intensivem Kontakt zu pädagogischen Institutionen und Professionellen.

4 Studien zu jugendkulturellen Phänomenen

Neben der bedeutsamen Sammlung des Archivs und der hier exemplarisch vorgestellten Bildungsarbeit betreiben dessen Akteure bereits seit einiger Zeit ebenfalls Studien zu jugendkulturellen Phänomenen. Diese umfassen neben der Systematisierung von publizierten und nicht publizierten wissenschaftlichen Arbeiten zum Themenfeld jugendkultureller Aktivitäten beispielsweise die Realisierung der Zeitschrift *Journal der Jugendkulturen*, das mit Themen wie bspw. Mädchen in Jugendkulturen, Jugend in Lateinamerika oder historischen Betrachtungen von Jugendkulturen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts immer wieder auch Leerstellen der Jugendkulturforschung aufgreift. Studien, die im Kontext des Archivs, beispielsweise in der Vorarbeit zu Ausstellungsprojekten oder vor dem Hintergrund der Bildungsarbeit realisiert werden, erscheinen im gleichnamigen Verlag.

5 Verlag Archiv der Jugendkulturen KG

Im Jahr 2003 gründeten Mitglieder des Archivs der Jugendkulturen e.V. den gleichnamigen Verlag mit dem Ziel, Arbeiten aus dem Umfeld des Vereins in Eigenproduktion zu publizieren und zu vermarkten. Dazu gehören bis heute wissenschaftliche Untersuchungen aus dem Feld der Jugendkulturforschung ebenso wie Begleitbände zu Projekten des Vereins, journalistische Dokumentationen und populärwissenschaftliche Titel zu Themen der Jugend, Jugendarbeit und Jugendkultur, Fotobände sowie Arbeiten junger Autorinnen und Autoren. Interessant ist in diesem Zusammenhang insbesondere die wissenschaftliche Reihe des Verlags Archiv der Jugendkulturen KG, in der seit 2010 zehn Printtitel und 15 E-Books in Form von Fallstudien zu einzelnen Szenen, historischen Betrachtungen zur Entwicklung von Jugendkulturen sowie zu spezifischen Phänomenen und Praktiken in Jugendkulturen erschienen sind.

6 Respekt – Stiftung zur Förderung von jugendkultureller Vielfalt und Toleranz, Forschung und Bildung

Die *Stiftung Respekt* wurde im Jahr 2010 im Zuge einer groß angelegten Spendenkampagne zum Erhalt des Archivs der Jugendkulturen e.V. gegründet. Ihr zentrales Ziel ist die Unterstützung der Arbeit des Vereins, insbesondere im Bereich des Erhalts der Samm-

lung, der Förderung von Forschungsarbeiten zum Thema Jugendkulturen sowie jugendkultureller Praxisprojekte. Mit der Gründung der Stiftung soll eine nachhaltige Sicherung des Archivs der Jugendkulturen durch private Investitionen erreicht werden, wo politische Akteure und Institutionen seit Jahren eine infrastrukturelle Grundsicherung für die Sammlung versagen. Aktuell läuft über die Stiftung ein Wettbewerb zur Einreichung von wissenschaftlichen Qualifikationsarbeiten über Jugendkulturen, der den Preisträger/-innen die Publikation ihrer Studien in der wissenschaftlichen Reihe des Verlags Archiv der Jugendkulturen KG anbietet. Der Preis soll jährlich ausgeschrieben werden.

7 Fazit

In der Anlage des Archivs der Jugendkulturen als Sammlung, Forschungskontext und Träger von Bildungsprojekten bietet es für wissenschaftliche Untersuchungen zum Thema Jugendkulturen umfangreiche Chancen. Die Sammlung stellt eine umfassende Materialgrundlage dar, sie liefert einen Zugang in jugendkulturelle Szenen und ist insbesondere auch für die Dissemination von Forschungsergebnissen nutzbar. Neben der umfangreichen und bislang in wissenschaftlichen Kontexten nicht hinreichend frequentierten Sammlung und Bibliothek ist es vor allem die besondere Expertise der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Archivs im Bezug auf die Historie wie auf aktuelle Entwicklungen der Jugendkulturlandschaft in Deutschland, die das Archiv zu einem ganz besonderen Ort und Diskussionskontext für das Feld der Jugendkulturforschung machen.

Weiterführende Informationen

Archiv der Jugendkulturen
Fidicinstraße 3, 10965 Berlin
Tel. 030/6942934, Fax. 030/6913016
archiv[at]jugendkulturen.de

Webseiten der Institutionen

Archiv der Jugendkulturen e.V. – http://www.jugendkulturen.de
Archiv der Jugendkulturen Verlag KG – http://shop.jugendkulturen.de
Stiftung Respekt – http://www.respekt-stiftung.de

Literatur

Baacke, D. (1993): Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung. – Weinheim.
Bucher, W./Pohl, K. (Hrsg.) (1986): Schock und Schöpfung. Jugendästhetik im 20. Jahrhundert. – Darmstadt.
Clarke, J. u.a. (Hrsg.) (1979): Jugendkultur als Widerstand. Milieus, Rituale, Provokationen. – Frankfurt a.M.
Dewe, B./Scherr, A. (1995): Jugendkulturen, Lebenskonstruktionen und soziale Deutungsmuster. In: *Ferchhoff, W./Sander, U./Vollbrecht, R.* (Hrsg.): Jugendkulturen – Faszination und Ambivalenz. Einblicke in jugendliche Lebenswelten. – Weinheim, S.133-145.
Farin, K. (2011): Jugendkulturen in Deutschland. – Bonn.

Ferchhoff, W. (2010): Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. – Wiesbaden.
Hebdige, D. (1979): Subculture: The Meaning of Style. – London.
Hitzler, R./Bucher, T./Niederbacher, A. (2001): Leben in Szenen – Formen jugendlicher Vergemeinschaftung heute. – Opladen.
Hitzler, R./Niederbacher, A. (2010): Leben in Szenen – Formen juveniler Vergemeinschaftung heute (3. vollständig überarbeitete Auflage) – Wiesbaden.
Krüger, H.-H./Richard, B. (2010): Inter-Cool 3.0. Jugend Bild Medien. Ein Kompendium zur aktuellen Jugendkulturforschung. – München.
Lindner, R./Wiebe, H.-H. (Hrsg.) (1985): Verborgen im Licht – Neues zur Jugendfrage. – Frankfurt a.M.
Mey, G. (2013): Jugend braucht (T)Räume. In: *Keller, H./Wolf, R.* (Hrsg.): The Beat Goes on: Der Sound. Der Style. – Oldenburg, S. 11-15.
Pfaff, N. (2006): Jugendkultur und Politisierung. Eine multimethodische Studie zur Entwicklung politischer Orientierungen im Jugendalter. – Wiesbaden.
Rohmann, G. (2013): Chancen und Grenzen der Subjektorientierung – Einblicke in die Bildungsarbeit des Archiv der Jugendkulturen e.V. Berlin. Psychologie & Gesellschaftskritik, 37, 3.
Willis, P. (1979): Spaß am Widerstand – Gegenkultur in der Arbeiterschule. – Frankfurt a.M.

Kinder psychisch kranker Eltern: Stand der Forschung und Implikationen für Empirie und Praxis

Janine Trunk

Janine Trunk

1 Einleitung

Etwa 3,8 Millionen Kinder leben in Deutschland mit mindestens einem psychisch kranken Elternteil zusammen (vgl. *Röhrle/ Christiansen* 2009). Unberücksichtigt bleiben bei dieser Schätzung all jene Kinder, deren Eltern „nur" subklinisch belastet sind oder dem Gesundheitssystem nicht vorstellig werden. Da sie ein deutlich erhöhtes eigenes Erkrankungsrisikos aufweisen (vgl. z.B. *Mattejat/Remschmidt* 2008; *Schneider* 2009), ist eine bedeutsame Frage, wie sich die psychische Störung eines Elternteiles auf die kindliche Entwicklung auswirkt. Die Beantwortung verlangt eine multiperspektivische Betrachtung, die sich unmittelbar aus den intergenerationalen Wechselwirkungen ergibt. Betrachtet man z.B. den Einfluss einer elterlichen Depression auf die kindliche Entwicklung, muss zwischen dem Geschlecht des erkrankten Elternteiles und dem ggf. differentiellen Einfluss je nach Geschlecht des Kindes unterschieden werden. Die Anzahl der Rückfälle, die Schwere der elterlichen Depression sowie die Chronizität müssen bei gleichzeitiger Exploration des kindlichen Entwicklungsstatus' Berücksichtigung finden. Aufgrund dieses komplexen Bedingungsgefüges liegen trotz intensiver Forschungsaktivität der letzten 15 bis 20 Jahre kaum spezifische Befunde zur sog. intergenerationalen Transmission psychischer Störungen vor; also repräsentative Studien, die zugrunde liegende psychische, soziale und biologische Mechanismen des spezifischen Erkrankungsrisikos der Kinder psychisch kranker Eltern untersuchen (vgl. im Überblick *Trunk* 2011). Da genetische Merkmale nur 30 bis 40% der Varianz aufklären und psychosoziale Faktoren über 50% der kindlichen Entwicklungsrisiken begründen (vgl. *Schneider* 2009), werden im Folgenden wichtige Schwerpunkte psychologischer und sozialwissenschaftlicher Forschung skizziert und in einem abschließenden Fazit mit Implikationen für Forschung und Praxis diskutiert.

2 Forschungsschwerpunkte

Für ein hinreichendes Verständnis der Situation von Familien mit einem psychisch kranken Elternteil ist die *Untersuchung des Erlebens, Verhaltens und der Gefühle erkrankter Eltern(-teile)* in ihrem sozialen Umfeld relevant, um Interventionen bedarfsgerecht entwickeln und evaluieren zu können. Psychische Störungen von Eltern im Vergleich zu kin-

derlosen Erwachsenen unterscheiden sich substantiell in dem Ausmaß des erlebten Schuldempfindens, des Leidensdrucks und der Sorge vor sozialer Stigmatisierung[1] (vgl. im Überblick *Schneider* 2009). Während Schuldgefühle bei kinderlosen Erwachsenen häufig diffus sind, rekurrieren sie z.B. bei depressiven Eltern auf deren Rolle als Mutter oder Vater, indem sie sich beispielsweise vorwerfen, ein schlechter Elternteil zu sein oder sich extrem sorgen, dem Kind zu schaden (vgl. *Riecher-Rössler* 2006). Diese Faktoren müssen in den Behandlungsplan integriert werden, da sie teilweise negativ Einfluss auf den weiteren Krankheitsverlauf und die intrafamilialen Kommunikationsmuster i.S. eines Teufelskreises nehmen.

Die kindzentrierte Forschung betrachtet *psychosoziale Folgen* und *spezifische Belastungen betroffener Kinder*. Neben erschwerten Bedingungen der Alltagsgestaltung, die für Kinder mit einem Verlust des Sicherheitsempfindens und einer erlebten eingeschränkten elterlichen Feinfühligkeit einhergehen können, wurden folgende Problembereiche bei Nachkommen psychisch kranker Eltern identifiziert (vgl. z.B. *Mattejat/Remschmidt* 2008; *Schneider* 2009):

- Schuldgefühle, für die elterliche Erkrankung verantwortlich zu sein;
- Desorientierung und Verängstigung aufgrund der nicht nachvollziehbaren Situation;
- Tabuisierung und Isolation;
- Betreuungsdefizit;
- Abwertungserlebnisse;
- Loyalitätskonflikte innerhalb und außerhalb der Familie;
- Parentifizierung.

Die *Resilienz- und Bewältigungsforschung* untersucht hingegen, wie es trotz vielfältiger Belastungen und Risiken gelingt, gesund zu bleiben und wie sich Kinder psychisch kranker Eltern mit den belastenden Lebenserfahrungen auseinandersetzen. Neben Flexibilität und Anpassungsfähigkeit als funktionalen Bewältigungsstrategien, konnten verschiedene protektive Merkmale für eigene psychische Störungen ausgemacht werden (vgl. *Lenz* 2005; *Schneider* 2009; *Griepenstroh/Heitmann/Hermeling* 2012):

- Robustes, aktives und kontaktfreudiges Temperament;
- Emotionale Einfühlungs- und Ausdrucksfähigkeit;
- Konstruktives Problemlöseverhalten;
- Positives Selbstwertgefühl und internale Kontrollüberzeugungen (Selbstwirksamkeitserwartung);
- Alters- und entwicklungsorientierte Aufklärung über die Erkrankung der Eltern;
- Emotional sichere Bindung an die Bezugspersonen;
- Positives Erziehungs- und Familienklima mit festen und klaren Verhaltensregeln;
- Gute Paarbeziehung der Eltern;
- (Affektive) Präsenz des nicht-erkrankten Elternteiles;
- Soziale Unterstützung und Integration in ein Netzwerk.

Demgegenüber verfolgt die *Risikoforschung* das Ziel, Gruppen mit umschriebenem Erkrankungsrisiko dezidiert zu beschreiben und Merkmale zu spezifizieren, in denen sich Risiko- von Vergleichsgruppen ohne psychisch kranken Elternteil unterscheiden. Ein zentrales Ergebnis ist, dass etwa ein Drittel der betroffenen Kinder selbst kinder- und jugendpsychiatrisch in Erscheinung tritt und ein weiteres Drittel vorübergehende sozial-emotionale, teilweise auch kognitive, Anpassungsschwierigkeit aufweist. Die psychische

Erkrankung eines Elternteiles markiert also eine belastende psychosoziale Entwicklungsbedingung (vgl. im Überblick *Lenz* 2005), deren Einfluss auf die kindliche psychische Gesundheit durch weitere Faktoren moderiert wird (wie den sozioökonomischen Status und das Bildungsniveau der Familie, das Erziehungs- und Familienklima sowie das Kommunikationsverhalten; vgl. *Röhrle/Christiansen* 2009). Außerdem verstärken sich in Familien mit psychisch kranken Eltern(-teilen) psychosoziale Risiken häufig maladaptiv (z.B. Armut, niedriges Bildungsniveau, mangelnde Integration in den Arbeitsmarkt, chronische Partnerschaftskonflikte; vgl. *Deneke/Thyen/Schlack* 2009; *Gehrmann/Sumargo* 2009; *Mattejat/Remschmidt* 2008).

Da Risikofaktoren im Zusammenhang mit psychischen Erkrankungen stehen, ist deren Kenntnis wesentlich für die Grundlagenforschung und daraus resultierende praktische Arbeit. Allerdings handelt es sich bei Risikofaktoren um deskriptive Merkmale, die das Auftreten und Persistieren einer psychischen Störung begünstigen. Bislang ist wenig darüber bekannt, welche Mechanismen und Ursachen umschriebenen Risikofaktoren zugrunde liegen. Das ist in der *Vulnerabilitätsforschung* forschungsleitend, in der v.a. in sog. high-risk-Studien untersucht wird, ob konstituierende Merkmale einer spezifischen psychischen Störung auch bei gesunden Kindern psychisch kranker Eltern zu beobachten sind. Nach über 10-jähriger einschlägiger Forschungsaktivität erklären z.B. *Gotlib/Joormann* (2010) depressive Kardinalsymptome wie depressives Grübeln, Verharren im depressiven Affekt und unzureichende Stimmungsregulation mit defizitären stimmungsgebundenen Hemmprozessen (*„valence-specific inhibitory deficits“*, *Gotlib/Joormann* 2010, S. 298). Durch dieses Unvermögen, negative Informationen zu hemmen, können diese nicht aus dem Aufmerksamkeitsfokus ausgeblendet werden und die Arbeitsgedächtniskapazität wird überschritten. Ob dieses valenzspezifische Inhibitionsdefizit eine Folge oder Ursache von Depressionen ist, bleibt bei der Untersuchung bereits erkrankter (und auch remittierter) Personen unbeantwortet. Studien mit gesunden Nachkommen depressiver Eltern erlauben hingegen eine Schlussfolgerung, ob es sich bei diesem Hemmdefizit um ein prämorbides Merkmal i.S. eines Vulnerabilitätsfaktors handelt (vgl. im Überblick *Trunk* 2011).[2] Die explizite Untersuchung von Vulnerabilitätsmerkmalen ist deshalb wichtig für die Entwicklung und Evaluation von Präventions- und Interventionsmaßnahmen, um spezifischen (intrapsychischen) Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden.

3 Prävention und Intervention

Viele Maßnahmen für Kinder psychisch kranker Eltern(-teile) versuchen multimethodisch die kindliche Resilienz zu stärken und über elterliche Erkrankungen aufzuklären (z.B. „KipkEl“, vgl. *Staets/Gumz* 2008). Andere richten ihren Fokus vor allem auf die Elternarbeit (z.B. „Kanu“, vgl. *Reinisch/Schmuhl* 2012), um Erziehungskompetenzen zu stärken und die intrafamiliale Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeit zu fördern. Nur wenige Maßnahmen haben störungsspezifische Belastungen der Kinder und Familien im Blick und richten sich per se an „Kinder psychisch kranker Eltern“, also eine sehr heterogene Kategorie, ohne explizit unterschiedliche elterliche Krankheitsbilder und -verläufe zu berücksichtigen. Da sich psychische Störungen auf kognitiver, neuroanatomischer, biochemischer, emotionaler und der Verhaltensebene teilweise erheblich unterscheiden, bleibt also in vielen Interventionsprogrammen der Befund differentieller Effekte auf die Nach-

kommen in Abhängigkeit spezifischer elterlicher Störungen unberücksichtigt. Wie dargelegt, zeigt sich im Kontext depressiver Störungen z.B., dass gesunde Kinder depressiver Eltern bereits Auffälligkeiten in der emotionalen Informationsverarbeitung aufweisen, die denen ihrer erkrankten Eltern entsprechen. Diese automatischen aufmerksamkeitssteuernden Prozesse lassen eine starke Resistenz gegenüber resilienzfördernden Maßnahmen erwarten, die sich auf kognitive *Inhalte*, nicht aber auf kognitive und emotionale zugrunde liegende *Prozesse* richten, also ggf. zu global für spezifische risikoerhöhende Merkmale sind (vgl. im Überblick *Trunk* 2011).

4 Fazit und Implikationen für Forschung und Praxis

Obgleich Kinder psychisch kranker Eltern zunehmend in das Interesse der Fachöffentlichkeit rücken, bleibt festzuhalten, dass wesentliche Fragen der psychosozialen Transmission psychischer Störungen (noch) offen sind. Bedeutsam scheint v.a. die Konkretisierung elterlicher Störungsbilder anhand von operationalen Diagnosekriterien, um zu prüfen, ob unterschiedliche psychische Erkrankungen differentielle Effekte auf Kinder haben. In engem Zusammenhang damit stehen auch Merkmale der individuellen elterlichen Psychopathologie, wie beispielsweise Komorbidität(en), der Schweregrad oder Verlauf der Störung, da sie wichtige Prädiktoren für die kindliche Anpassung darstellen (vgl. *Mattejat/Wüthrich/Remschmidt* 2000). Zukünftige forschungsleitende Fragen sollten darüber hinaus nicht nur auf die elterliche Störungsspezifität und Psychopathologie rekurrieren, sondern auch auf die Rolle und Funktion des erkrankten Elternteiles in der Familie. Bislang liegen z.B. kaum differentielle Vorhersagen über den Einfluss einer mütterlichen resp. väterlichen Depression auf den Entwicklungsverlauf von Kindern vor. Die meisten Studien betrachten das von Müttern ausgehende (spezifische) Risiko, weil Frauen doppelt so häufig von Depressionen betroffen sind wie Männer, dem Gesundheitssystem eher vorstellig werden (vgl. *Beesdo-Baum/Wittchen* 2011) und möglicherweise eher bereit sind, an entsprechenden Untersuchungen teilzunehmen. Aber auch hier sind Interaktionseffekte zwischen Geschlecht und Funktion des Elternteiles mit dem Alter und dem Geschlecht des Kindes zu erwarten.

In dem multikausalen Bedingungsgefüge ist auch die dezidierte Erfassung des kindlichen Entwicklungsstatus wichtig. Beispielsweise sind Töchter depressiver Mütter im Jugendalter deutlich vulnerabler für eigene depressive Episoden als jüngere Kinder oder gleichaltrige Jungen (vgl. im Überblick *Mattejat/Wüthrich/Remschmidt* 2000), was alters- und geschlechtsspezifische Effekte verdeutlicht.

Schließlich sind es auch forschungsmethodische Erwägungen, die zukünftig stärker fokussiert werden sollten: Reicht die Spezifizierung (weiterer) Resilienzfaktoren i.S. einer Bewältigungsorientierung oder sind es nicht auch oder insbesondere Ergebnisse der high-risk-Forschung über zugrunde liegende Vulnerabilitätsmerkmale, die Aufschluss über risikoerhöhende Prozesse geben?

Aber auch der praktische Bezugsrahmen lässt Lücken erkennen: Im deutschsprachigen Raum sind zwar Bemühungen erkennbar, ein flächendeckendes Versorgungsangebot für Kinder psychisch kranker Eltern und deren Familien zu implementieren, regionale Versorgungsstrukturen sind aber nicht immer hinreichend auf die spezifischen Bedarfe des Klientels vorbereitet und entsprechend vernetzt (vgl. *Gehrmann/Sumargo* 2009). Da-

rüber hinaus bleiben in vielen Interventionsmaßnahmen spezielle Lebenssituationen betroffener Familien und Entwicklungsparameter der Kinder unberücksichtigt. Zwar haben sich einige Projekte in der Praxis bewährt, aber nur wenige sind hinreichend empirisch überprüft; es fehlen z.B. randomisierte Kontrollgruppendesigns sowie die standardisierte Erhebung und Kontrolle möglicher konfundierender Variablen, die die Wirksamkeit der Maßnahmen beeinflussen können. In Anlehnung an die Empfehlungen von *Röhrle/ Christiansen* (2009) und die dargestellte Befundlage zu Kindern psychisch kranker Eltern sollten Präventions- und Interventionsprogramme auf empirisch ermittelte störungsspezifische Vulnerabilitäts- und Resilienzfaktoren rekurrieren, um Effekte theoriegeleiteter Interventionen im Längsschnitt bewerten zu können.

Anmerkungen

1 Eine häufig berichtete Sorge psychisch kranker Eltern(-teile) ist z.B., das Sorgerecht aufgrund einer (unterstellten) Kindeswohlgefährdung zu verlieren. Die sachliche Informationsvermittlung, dass das KJHG (1994) erst alle möglichen familienunterstützenden Maßnahmen vorsieht, bevor ein Kind in Obhut genommen wird, entlastet die meisten Eltern erheblich (vgl. *Deneke/Thyen/Schlack* 2009). Empirische Daten zeigen außerdem, dass die meisten Eltern trotz psychischer Erkrankungen erziehungsfähig sind (vgl. *Schneider* 2009).

2 Eine Pilotstudie mit 35 Grundschulkindern zeigt, dass Kinder, die bereits eine depressive Episode eines Elternteiles miterlebt haben *(n* =15), traurige Gesichtsbilder als saliente depressionsspezifische Stimuli im Vergleich zu einer parallelisierten Kontrollgruppe (*n* = 20) weniger effizient hemmen. Dieses Befundmuster korrespondiert mit Ergebnissen einer erwachsenen Analogstichprobe (*N* = 30), in der ausschließlich dysphorische Versuchspersonen (*n* = 14) traurige Gesichtsbilder nicht hemmten. Das unterstützt die Hypothese eines valenzspezifischen Inhibitionsdefizites als stabilem und spezifischem Vulnerabilitätsmerkmal depressiver Störungen, das sich schon bei gesunden Kindern (ehemals) depressiver Eltern darstellen lässt (vgl. *Trunk* 2011).

Literatur

Beesdo-Baum, K./Wittchen, H.-U. (2011): Depressive Störungen: Major Depression und Dysthymie. In*: Wittchen, H.-U./Hoyer, J.* (Hrsg.): Klinische Psychologie und Psychotherapie. – Berlin, S. 879-914.

Deneke, C./Thyen, U./Schlack, H. G. (2009): Kinder in besonderen Familiensituationen. In: *Schlack, H. G./Thyen, U./von Kries, R.* (Hrsg.): Sozialpädiatrie. Gesundheitswissenschaft und pädiatrischer Alltag. – Heidelberg, S. 395-409.

Gehrmann, J./Sumargo, S. (2009): Kinder psychisch kranker Eltern. Monatsschrift Kinderheilkunde, 157, 4, S. 383-394.

Gotlib, I. H./Joormann, J. (2010): Cognition and depression: Current status and future directions**.** Annual Review of Clinical Psychology, 6, pp. 285-312.

Griepenstroh, J./Heitmann, D./Hermeling, S. (2012): Kinder psychisch kranker Eltern: Lebenssituation und Entwicklungsrisiken. In: *Bauer, U./Reinisch, A./Schmuhl, M.* (Hrsg.): Prävention für Familien mit psychisch erkrankten Eltern. – Wiesbaden, S. 23-46.

Lenz, A. (2005): Kinder psychisch kranker Eltern. – Göttingen.

Mattejat, F./Remschmidt, H. (2008): Kinder psychisch kranker Eltern. Deutsches Ärzteblatt, 105, 23, S. 413-418.

Mattejat, F./Wüthrich, C./Remschmidt, H. (2000): Kinder psychisch kranker Eltern. Forschungsperspektiven am Beispiel von Kindern depressiver Eltern. Nervenarzt, 71, 3, S. 164-172.

Reinisch, A./Schmuhl, M. (2012): Das Präventionskonzept für Kinder psychisch erkrankter Eltern „Kanu – Gemeinsam weiterkommen". In: *Bauer, U./Reinisch, A./Schmuhl, M.* (Hrsg.): Prävention für Familien mit psychisch erkrankten Eltern. – Wiesbaden, S. 119-138.

Riecher-Rössler, A. (2006): Was ist postpartale Depression? In: *Wimmer-Puchinger, B./Riecher-Rössler, A.* (Hrsg.): Postpartale Depression. Von der Forschung zur Praxis. – Wien, S. 11-20.

Röhrle, B./Christiansen, H. (2009): Psychische Erkrankungen eines Elternteils. In: *Lohaus, A./Domsch, H.* (Hrsg.): Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter. – Heidelberg, S. 259-269.

Schneider, S. (2009): Kinder psychisch kranker Eltern. In: *Schneider, S./Margraf, J.* (Hrsg.): Lehrbuch der Verhaltenstherapie. Band 3: Störungen im Kindes- und Jugendalter. – Heidelberg, S. 843-853.

Staets, S./Gumz, H. (2008): Kipkel – Kinder psychisch kranker Eltern. Ein ambulantes Präventionskonzept für Kinder. Psychopraxis, 22, 5, S. 26-29.

Trunk, J. (2011): Parentale Depression als kontextuelles Entwicklungsrisiko. Die kognitiven Inhibitionsleistungen von Kindern. – Hamburg.

Bernhard Heinzlmaier (2013): Performer, Styler, Egoisten. Über eine Jugend, der die Alten die Ideale abgewöhnt haben

Rezension von *Marcel Eulenbach*

Marcel Eulenbach

Die Darstellungsweise des Buches von *Bernhard Heinzlmaier* hat einiges für sich. Der Autor entwickelt eine Zentralperspektive auf die zu behandelnden Themen, indem er jugendliche Lebensformen und soziale Metaprozesse in ihren Zusammenhängen darstellt und zu diesem Zweck auf die Diagnose eines grassierenden Neoliberalismus Bezug nimmt. Damit bildet das vorliegende Buch eine erfreuliche Ausnahme in der Mainstream-Jugendforschung. Denn in Publikationen empirischer Befunde zu spezifischen Fragestellungen werden Leser/-innen häufig mit der Frage zurückgelassen, worin denn der Ertrag der jeweils publizierten Befunde für das Verständnis der gesamten Lebensrealität heutiger Jugendlicher liegen könnte. An diesen Orientierungsbedarf schließt die Publikation *Heinzlmaiers* an, die als zeitdiagnostisches Portrait der Gegenwartsjugend gelesen werden kann.

Dazu werden unterschiedliche Lebensbereiche Jugendlicher in eine Zusammenschau gebracht: Die Kapitelüberschriften des Buches lauten u.a. „Kultur und Bildung im Konkurrenzgetümmel“ (Lebensbereich Bildung/Ausbildung), „Keine Mission, keine Vision, keine Revolution?“ (politisches Engagement/Jugendproteste), „Medien als jugendliche Inszenierungswelten“ (soziale Netzwerke im Internet), „Freizeit als Ort der Selbstbestimmung?“ (Freizeitorientierungen) oder „Jugendliche Freizeitkulturen in der Risikogesellschaft“ (Jugendszenen). In der Aufarbeitung dieser Themen werden in feuilletonistischer Manier alltägliche, aber auch (jugend-)theoretisch geronnene Beobachtungen mit gesellschaftsanalytischen, philosophischen und kulturwissenschaftlichen Einsichten verbunden. Es ist die Beweglichkeit dieser Darstellung, in der jugendliche Verhaltensweisen und theoretische Referenzen kurzgeschlossen werden, die den Blick für Zusammenhänge schärft und insbesondere die nicht wissenschaftlich orientierten Leser/-innen zu ungewohnten Betrachtungsweisen einlädt.

Zentraler Bezugspunkt für die Themenentfaltung ist die Diagnose einer neoliberalen Transformation der Gesellschaft. „Die Ökonomisierung des Sozialen ist die Folge einer Verallgemeinerung der Marktwirtschaft, d.h. ökonomische Imperative ufern aus, verlas-

Bernhard Heinzlmaier (2013): Performer, Styler, Egoisten. Über eine Jugend, der die Alten die Ideale abgewöhnt haben. Berlin: Archiv der Jugendkulturen, 196 Seiten, ISBN: 978-3-943774-43-6.

sen ihren angestammten Bereich, die Sphäre der Ökonomie, und greifen auf nahezu alle anderen Sphären der Gesellschaft über – auf Schule, Familie, Gesundheitswesen, Bildung etc.“ (S. 10) Besonders fatal sind die Auswirkungen auf die Bildungseinrichtungen, die nach *Heinzlmaier* vollends in den Sog neoliberalen Denkens geraten sind. Der Autor sieht eine Schieflage des Bildungssystems durch Überbetonung der Ausbildungsfunktion, während musische und geisteswissenschaftliche Fächer an den Schulen zunehmend marginalisiert würden (vgl. S. 29ff.). *Humboldt*, *Adorno*, *Oskar Negt* und *Martha Nussbaum* werden als Gewährsleute eines nicht instrumentell-verkürzten Bildungsideals angeführt, das den umfassenden Vernunftgebrauch einfordert und Bildung mit Orientierungswissen und einer kritisch-reflexiven Haltung verbindet. Diese Implikationen des Bildungsbegriffs seien für Demokratiefähigkeit und politische Urteilskraft unentbehrlich, aber durch die Ausrichtung der Bildungsinhalte an ökonomischer ‚Verwertbarkeit‘ ins Hintertreffen geraten.

Dass *Heinzlmaier* diese „Bildungsmisere“ (S. 8) als Deutungsschlüssel für die gesamte Lebensrealität von Jugendlichen verwendet, wird an seinen Ausführungen zu politischem Engagement und Jugendprotesten deutlich. Die pragmatische Haltung der jungen Generation lasse das Engagement des ‚homo oeconomicus‘ für das Gemeinwesen schwinden, denn „seine Kraftreserven werden vom Kampf um den eigenen Vorteil vollständig aufgebraucht“ (S. 51). Und weiter heißt es: „Die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen kann in den (Aus-)Bildungseinrichtungen weder entdeckt noch entwickelt werden.“ (S. 53) Im Kapitel „Medien als jugendliche Inszenierungswelten“ werden digitale Medienpraktiken als Facette der Ökonomisierung des Sozialen betrachtet. Social Network Sites wie facebook führen demnach zu einer „Vernutzung der Zwischenmenschlichkeit zum eigenen, ganz persönlichen Vorteil“ (S. 65). In den virtuellen Gemeinschaften würden Jugendliche nicht nur dem zweifelhaften Wert des ‚Networking‘ folgen, sondern auch dem Appell zu Selbstdarstellung und -vermarktung. Im Kapitel „Freizeit als Zeit der Selbstbestimmung“ geht der Autor davon aus, dass die Zeit der Entpflichtung „für Jugendliche der bevorzugte Artikulationsraum für ihre kulturellen Ambitionen“ (S. 106) ist. An dieser Stelle leitet *Heinzlmaier* zur Thematik der Szenen als typische Freizeitkulturen Jugendlicher über und geht auf deren Tendenzen zu Ästhetisierung und Körperkult ein. Die Jugendszenen seien aber auch von einer Leistungsorientierung geprägt, die eine den Social Network Sites vergleichbare Selbstvermarktung nach sich zieht: „Wer ist der ‚Styler‘, der am besten performt? Wer hat das schnellste Auto? Wer kann die besten Tricks auf dem Snowboard? Wer hat die meisten Freunde auf facebook?“ (S. 102f.)

Das Verdienst dieser zeitdiagnostischen Erkundungen liegt darin, jugendliche Lebensformen im Kraftfeld ökonomischer Rationalität zu verorten. Gleichwohl zeigen sich auch problematische Interpretationen. So ist die Behauptung des Autors schlicht falsch, dass das ‚nachfrageorientierte‘ Spiel mit falschen Identitäten im Internet zur Normalität geworden ist – aktuelle Studien zeigen, dass die ‚offline‘-Beziehungen den ‚online‘-Selbstpräsentationen ihren Stempel aufdrücken. Netzwerkplattformen erweitern realweltliche Kontakte in den virtuellen Raum hinein. Mit seiner Kritik an der Instrumentalisierung von Bildung für ökonomische Interessen verliert *Heinzlmaier* das aus Sicht der Jugendlichen gravierendste Problem aus dem Blick, durch das die gegenwärtige ‚Bildungsmisere‘ tatsächlich gekennzeichnet ist: die skandalöse Entwertung der mittleren und unteren Bildungsabschlüsse. Die Engführung der Bildungsinhalte auf ihre Qualifikationsfunktion ist freilich eine Diskussion wert, allerdings sind gesellschaftlich auferlegte Zumutungen für Jugendliche doch zunächst einmal damit verbunden, dass sich Leistungseinsatz (in

Schule und Ausbildung) und gesellschaftliche Anerkennung (in Form von Ausbildungsplätzen und Berufseinstiegen) zunehmend entkoppeln. Bei der Lektüre des Buches fällt aber auch auf, dass nicht in allen Kapiteln gleichbleibend konsistent argumentiert wird. Heißt es in einem Unterkapitel („Musik und Politik") bspw.: „Alles ist nur noch ein Spiel mit Stilen, Symbolen, Äußerlichkeiten. Jugendkultur ereignet sich nur mehr als ästhetisches Schauspiel, längst ist sie keine materielle politische Kraft mehr" (S. 95), so ist kurz darauf zu lesen, dass die symbolischen Ressourcen der Musikkultur genutzt werden, „um durch die Neukombination und Umdeutung von popkulturellen Zeichen und Symbolen Widerstand gegen herrschende Diskurse, Rollenfestlegungen und ästhetische Konzepte zu leisten" (S. 96). Mag es eben noch hingehen, Formen des symbolischen Widerstands nicht unter den Politikbegriff zu fassen, so stellen sich Lese-Irritationen spätestens dann ein, wenn „in den Peergroups und den juvenilen Szenen ökonomische Erfolgskriterien zur Grundlage des Erwerbs von sozialen Positionen und dem Aufbau von Prestige" (S. 102) erklärt werden. Die Diagnose marktförmiger Sozialbeziehungen in Jugendszenen trifft hier unvermittelt auf das Lob symbolischen Widerstands in eben diesen Stilgemeinschaften. Letztlich lassen sich solche Unstimmigkeiten darauf zurückführen, dass der Verfasser seinen Gegenstandsbereich – *die* Jugend – nicht weiter ausdifferenziert. Damit ist das Manko der vorliegenden Publikation benannt, deren Generalisierungen teilweise an der Existenz unterschiedlicher Teilpopulationen der Jugend vorbeigehen. Das geschärfte Problembewusstsein des Autors, eine Darstellungsweise, die wichtige Themen des Jugendalters in einen Zusammenhang einrückt und nicht zuletzt die Tatsache, dass in diesem Buch deutliche Stellungnahmen nicht gescheut werden, machen die Lektüre dennoch lohnenswert. Für die Jugendforschung bleibt zu überlegen, was der hier beschriebene Wandel der Lebensphase Jugend für ihre Begriffe und Konzepte bedeutet und ob diesen weiterhin ein kritisches Erkenntnispotenzial zukommen kann.

Jürgen Mansel, Karsten Speck (Hrsg.) (2012): Jugend und Arbeit. Empirische Bestandsaufnahme und Analysen

Rezension von *Carsten Weiß*

Carsten Weiß

Wenn heutzutage von „Jugend" geredet wird, geht es weniger um die moralische Verfasstheit von Menschen in einer bestimmten Lebensphase, sondern eher um eine zukunftsgerichtete Bewertung ihrer arbeitsmarktlichen Integrationsfähigkeit. Aktuelle Diskurse beschäftigen sich nicht mehr mit Moratorien, Rebellion oder alternativen Subkulturen; es geht um „Employability" und „Ausbildungsreife". Die damit verbundenen Diskussionen sind vielfältig und sehr ambivalent: Mal wird es so dargestellt, dass uns im Zuge der demografischen Entwicklung die Fachkräfte ausgehen; mal sehen wir ganze Kohorten ihrer beruflichen und gesellschaftlichen Teilhabe am regulären Arbeitsmarkt beraubt. Dies gilt insbesondere mit Blick auf einige unserer europäischen Nachbarländer. So sind „Jugend und Arbeit" aktuell untrennbar miteinander verknüpft, und das Buch mit gleichnamigem Titel aus der Reihe „Jugendforschung" kommt deshalb gerade recht.

Häufig wird in Rezensionen von Sammelbänden die Heterogenität von Einzelbeiträgen angemerkt bzw. auch moniert. Das ist hier nicht der Fall, da das Buch sehr stringent den aktuellen Stand der Kunst in der empirischen Jugendforschung zur arbeitsweltbezogenen Lebenssituation und zu biografischen Perspektiven von jungen Menschen repräsentiert.

Das Sammelwerk, bestehend aus 16 Beiträgen von insgesamt 31 Autorinnen und Autoren, gliedert sich thematisch in sieben Abschnitte. Neben der üblichen Einleitung zur Relevanz des Themas behandeln die ersten zwei Teile die klassischen Phasen „Berufsvorbereitung" und „Berufseinstieg". In den Ausarbeitungen fällt die Schwerpunktsetzung der Publikation schon zu Beginn sehr deutlich auf: Es geht primär um Formen der Benachteiligung bzw. um schwierige Formen im Verhältnis von Jugend und Arbeit. Die empirisch sauber herausgearbeiteten Bestandsaufnahmen führen vor Augen, wie neue Formen der Wahlfreiheit im Übergang Schule/Beruf schnell in einen Euphemismus pervertieren können, in dem es nicht mehr um „Freiheiten", „Chancen" und „Flexibilität" in unsicheren Zeiten geht, sondern um eine tiefe Orientierungslosigkeit in Kombination mit changierenden Phasen aus Fatalismus und Zweckoptimismus. Insofern spiegeln die Bei-

Jürgen Mansel, Karsten Speck (Hrsg.) (2012): Jugend und Arbeit. Empirische Bestandsaufnahme und Analysen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 306 Seiten, ISBN: 978-3-7799-1760-1.

träge eher eine defizitorientierte Sicht auf das Verhältnis von Jugend und Arbeit wieder, bei der Brüche und biografische Herausforderungen und deren individuelle (Nicht-)Bewältigung im Vordergrund stehen. Die Benachteiligung ist dementsprechend auch Gegenstand der folgenden drei Abschnitte im Buch, jeweils zu benachteiligten Jugendlichen allgemein, Jugendlichen mit Wanderungsgeschichte und arbeitslosen Jugendlichen. Nun kann ein überambitioniertes Elternhaus aus dem Bildungsbürgertum ebenfalls als eine Form der Benachteiligung oder als Hindernis in einer gelungenen arbeitsweltorientierten Identitätsbildung angesehen werden, doch darum geht es in dem Buch nicht. Vielmehr wird hier Benachteiligung als strukturell bedingt und systematisch feststellbar gesehen. Gemeint sind damit hauptsächlich junge Menschen, die nicht in Familien, sondern in *Herkunfts*familien leben, nur schlechte oder gar keine schulischen Abschlüsse vorweisen können oder straffällig geworden sind.

Diese Perspektive wird im sechsten Abschnitt um zwei Aufsätze aus der Schweiz zur Lebenssituation von benachteiligten und gering-qualifizierten Jugendlichen erweitert. Die Abschnittsüberschrift „Lebenssituationen und biografische Perspektiven von Jugendlichen in Europa“ ist in diesem Zusammenhang meines Erachtens etwas irreführend, da hier nicht die strukturell interessanten Länder mit hohen Jugenderwerbslosenquoten Südeuropas gemeint sind, sondern eher individuelle Bewältigungsstrategien von benachteiligten Jugendlichen in Ländern mit noch relativ resorptionsfähigen Ausbildungs- und Arbeitsmärkten. Zudem findet sich ein Beitrag bezüglich der „Erwartungen und Lebensorientierungen der polnischen und deutschen Jugend in Zeiten von Unsicherheit“ in diesem Buchteil.

Der abschließende Ausblick im siebten Teil der Beitragssammlung, hier insbesondere der Aufsatz von *Linda Nierling*, ist gleichermaßen interessant und desillusionierend: Die alten Befunde zur Relevanz von Erwerbsarbeit als identitätsstiftendes Element in der Erwachsenenwerdung, auch und gerade für benachteiligte junge Menschen, werden auch in dieser aktuellen Bestandsaufnahme bestätigt. Allerdings ist – heute wie damals – die Hoffnung auf alternative Lebenskonzepte oder andere Quellen der Identitätsstiftung von Seiten der Menschen, die es nicht auf Anhieb geschafft haben oder schaffen werden, weiterhin unbegründet. Vielmehr steht die biografische Jugendforschung eher in Gefahr, einer Art Resilienzforschung zu verfallen, in der die Empirikerinnen und Empiriker zu Schaulustigen werden, die die strukturell Benachteiligten dabei beobachten, wie sie individuell mit der Situation umgehen. Das vorliegende Buch bietet die ideale Gelegenheit, sich dieser möglichen externen Kritik in Zeiten vielfältiger sozialpolitischer Herausforderungen zu stellen und sich eine sozialwissenschaftlich fundierte Meinung zu bilden. Allerdings gilt die Einschränkung, dass, abweichend vom relativ allgemein gehaltenen Titel, sich die deskriptiven Darstellungen und Analysen durch die Fokussierung auf die biografische Perspektive der Jugendlichen auf die Angebotsseite des Arbeitsmarktes beschränken und strukturelle (Rahmen-)Bedingungen zwar erwähnt, aber nicht weiter behandelt werden.

Gerd Spittler, Michael Bourdillon (Hrsg.) (2012): African Children at Work. Working and Learning in Growing Up for Life

Rezension von *Birgit Englert*

Birgit Englert

Der Band „African Children at Work" untersucht die Zusammenhänge zwischen Arbeit und Lernen im Leben von Kindern in Afrika. Im Mittelpunkt steht die Arbeit von Kindern in der Familienökonomie, ein Bereich, der sich grundsätzlich von der zumeist mit dem Begriff Kinderarbeit assoziierten bezahlten produktiven Arbeit, etwa in Minen, auf Farmen oder in Fabriken, unterscheidet. So ist es den Herausgebern und Autor/-innen ein Anliegen, dem dominanten Diskurs in den Medien, aber auch in zahlreichen NGOs, in dem fast ausschließlich die negativen Aspekte von Kinderarbeit thematisiert werden, etwas entgegenzusetzen – freilich ohne die Existenz der ausbeuterischen Formen von Kinderarbeit zu negieren. Eine differenzierte Auseinandersetzung mit der gesamten Bandbreite des Themas ist bislang jedoch rar. Dieses Buch leistet einen Beitrag zur Ausweitung der Debatte durch ethnographische Studien, die die Sichtweisen und Erfahrungen der Kinder selbst in den Mittelpunkt stellen.

Der Band ist aus den Präsentationen eines Workshops hervorgegangen, der Anfang 2011 von dem Internationalen Forschungscenter „Work and Human Life Cycle in Global History" unter der Leitung von Afrikahistoriker *Andreas Eckert* veranstaltet wurde. Neben Einleitung und einem Schlusskapitel, enthält er elf Kapitel, die sich dem Thema arbeitende Kinder in unterschiedlichen Kontexten und unterschiedlichen afrikanischen Ländern widmen. Der Schwerpunkt liegt dabei auf Westafrika, dem acht der Fallstudien gewidmet sind. Ergänzt werden sie durch je eine Fallstudie zu Sudan und Südafrika sowie zum *African Movement of Working Children and Youth* (AMWCY), das sich von Westafrika ausgehend in über 20 afrikanischen Staaten etabliert hat. Die Mehrzahl der Autor/-innen kommt aus dem Bereich der Kultur- und Sozialanthropologie, weitere haben in der Soziologie, Geographie und Geschichte ihren Hintergrund.

Die ersten Fallstudien sind dem Thema arbeitende Kinder in einem dörflichen Kontext gewidmet, in dem durch die Beteiligung von Kindern an den Arbeitsprozessen auch deren Ausbildung in ebendiesen geleistet wird. Auf Basis ihrer sich oft über viele Jahre erstreckenden Forschungsarbeit vor Ort, betonen die Autor/-innen, dass die Kinder, die in

Gerd Spittler, Michael Bourdillon (Hrsg.) (2012): African Children at Work. Working and Learning in Growing Up for Life. Münster: LIT, 360 Seiten, ISBN: 978-3-643-90205-4.

den Feldern mithelfen (*Spittler*, *Polak*) oder etwa bei Töpferarbeiten (*Köhler*) eingebunden werden, Stolz und Selbstbewusstsein aus ihrer arbeitenden Tätigkeit beziehen.

Weitere Kapitel beschäftigen sich mit den Verknüpfungen von globalen und lokalen Diskursen, etwa in Bezug auf das Thema Migration von Kindern und Jugendlichen in Mali. Wie *Dougnon* zeigt, zielen die Diskurse und von NGOs gesetzten Aktionen gegen Kinderarbeit gleichzeitig auch darauf ab, Migration zu unterbinden – eine Praxis, die in der untersuchten Region jedoch auf eine lange historische Kontinuität verweisen kann. Für die Jugendlichen, die aus den Dörfern ihrer Kindheit wegziehen, bedeutet sie Teil ihres Prozesses hin zum Erwachsenwerden.

Ein weiteres Thema, an dem sich die Diskrepanz zwischen der Logik externer Akteure wie NGOs aber auch dem Staat und den Menschen in den Dörfern zeigt, ist das Thema Schulbesuch. *Alber* argumentiert in ihrer Fallstudie zum nördlichen Benin, dass weitere Kampagnen für eine höhere Einschulungsrate ohne Erfolg bleiben werden, solange Eltern einzelne ihrer Kinder von der Schule fernhalten, um sicherzustellen, dass sie im Dorf bleiben und sich um ihre Eltern kümmern, wenn diese im Alter Unterstützung brauchen. Aber auch die Kinder selbst finden oft wenig Gefallen an Schulen, in denen Unterrichtspraktiken überwiegend von Autorität geprägt sind.

Der Band greift zweifelsohne ein aktuelles Thema auf, wenngleich einzelne der Beiträge den Eindruck erwecken, nicht ganz auf dem Stand zu sein. Zwar wird in allen Beiträgen die gegenwärtig relevante Literatur rezipiert, teilweise aber liegen die Feldforschungen, auf denen die Fallstudien basieren, schon lange zurück – mitunter bis zu 15 Jahre. Nicht zuletzt deshalb hätte man sich in einigen Kapiteln nähere Angaben zur Feldforschung gewünscht. Das Ziel, eine Art Gegendiskurs zu dem, der Kinderarbeit per se als Gefahr für die Entwicklung des Kindes ansieht, zu setzen, gelingt dennoch und wie *Bourdillon* im Schlusskapitel feststellt: „The studies in this volume show that the conflict is not simply one of ‚advanced' or ‚modern' ideas as opposed to ideas that be conceived of as ‚backward' or ‚primitive'. There is considerable empirical evidence supporting ideas held by parents in Africa, and throughout the world, that industriousness, including various kinds of work, has important positive functions in the way children grow up." (S. 344)

Die Beiträge sind durchgehend gut geschrieben und bieten aufgrund der Fülle des enthaltenen ethnographischen Materials eine weitgehend anregende Lektüre. Der Band eignet sich somit nicht nur für Wissenschaftler/-innen, die sich für Kindheit in Afrika interessieren, als auch für Praktiker/-innen, die sich für Kinderrechte engagieren. Die nuancierten, differenzierten Analysen, die dieser Band vereint, regen dazu an, herkömmliche Annahmen über Kinderarbeit zu hinterfragen und das Bewusstsein für die unterschiedlichen lokalen Kontexte zu schärfen. Wie *Bourdillon* zu Recht schreibt, ist der Kontakt zwischen Wissenschaftler/-innen und Praktiker/-innen oft sehr beschränkt, da beide Kreise je eigene Konferenzen besuchen und Publikationen wechselseitig kaum wahrnehmen. Dem ansprechend gestalteten Band ist zu wünschen, dass er dazu beiträgt, diese Grenzen etwas aufzubrechen.

Maren Zeller (2012): Bildungsprozesse von Mädchen in den Erziehungshilfen

Rezension von *Martina Richter*

Martina Richter

Maren Zeller beginnt ihre Studie mit einer überraschend deutlichen Positionierung für eine qualitativ-rekonstruktive Analyse: Ihre Prämisse, dass Erziehungshilfen einen Ort von Bildungsprozessen darstellen, lässt sich durchaus als Ausgangshypothese lesen. Inhaltlich wendet sich die Autorin damit unmissverständlich gegen eine Post-PISA-Diskussion um Bildung in Deutschland, innerhalb derer eine scharfe Kategorisierung von Kindern und Jugendlichen und ihre Herkunftsfamilien in „bildungsnah" oder „bildungsfern" vorgenommen wird. „Bildungsferne" wird dabei auch gerade den Kindern und Jugendlichen, Müttern und Vätern zugeschrieben, die durch die Erziehungshilfen Unterstützung erhalten. Ähnliches gilt für das Handlungsfeld der Erziehungshilfen selbst.

Während in Feldern wie der frühkindlichen Pädagogik oder der offenen Kinder- und Jugendarbeit ein Bildungsauftrag mittlerweile nahezu selbstverständlich formuliert und in fachpolitischen Debatten „pro Bildung" positioniert wird, zeigt sich in den Erziehungshilfen bislang allenfalls eine zögerliche Auseinandersetzung bzw. wird Bildung nahezu ausgeklammert und dies aus Sicht *Maren Zellers* zu Unrecht. Die Erziehungshilfen gelten vielfach als „bildungsfernes" Handlungsfeld im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe und diese (Selbst-)Einschätzung verhindert offensichtlich, dass eine ansonsten ubiquitäre Bildungsdebatte, die die Kinder- und Jugendhilfe insgesamt erreicht und die Fachdebatte der letzten Jahre nachhaltig prägt, auch im Bereich der Erziehungshilfen Einzug hält. Dass Bildung auch als zweifelhaftes „politisches Aufstiegsprojekt" innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe verhandelt und stets von kritischen Stimmen begleitet wird, z.B. mit dem Argument, sie macht sich zum Anhängsel von Schule, verhehlt *Maren Zeller* dabei jedoch keineswegs, sondern greift auch diesen Diskurs offensiv auf.

Maren Zeller legt der Leserin mit diesem deutlichen Auftakt ihre Forschungsmotivation und Sprecherinnenposition ohne Umschweife offen, gibt sich zugleich im weiteren Verlauf ihrer Untersuchung aber keineswegs damit zufrieden, die Erziehungshilfen als Bildungsort lediglich empirisch „zu bestätigen". Vielmehr entwickelt *Maren Zeller* systematisch und mit überzeugender sprachlicher Klarheit das sich stellende Forschungs- und

Maren Zeller (2012): Bildungsprozesse von Mädchen in den Erziehungshilfen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 219 Seiten, ISBN: 978-3-7799-2250-6.

Theoriedesiderat in der gegenwärtigen Kinder- und Jugendhilfeforschung. Ihre Untersuchung erhebt demnach den Anspruch, nicht weniger als eine empirische Erforschung von Bildungsprozessen von Mädchen/jungen Frauen in den Erziehungshilfen vorzulegen. Die Herausforderung ergibt sich dabei gerade aus der Frage, wie sich Bildungsprozesse empirisch fassen lassen. Für eine theoretische Konturierung greift *Maren Zeller* dabei auf die strukturale Bildungstheorie zurück und versteht Bildung demnach als Transformation von Selbst- und Weltverhältnis. Den empirischen Zugang zu Bildungsprozessen in den Erziehungshilfen sucht *Maren Zeller* über die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, da diese – gegenüber einer bisher unzureichend ausbuchstabierten sozialpädagogischen Bildungsforschung – als etablierte Method(ologi)e gelten kann, um Bildungsprozesse systematisch zu fassen.

Der Untersuchungsfokus von *Maren Zellers* Analysen lässt sich somit anhand der Frage markieren, wie Erziehungshilfen und auch Schule als institutionelle Arrangements für Mädchen/junge Frauen biographisch relevant werden und wie sie in ihre (Selbst-)Bildungsprozesse involviert sind. *Maren Zellers* Untersuchung basiert auf 16 biographisch-narrativen Interviews mit jungen Frauen im Alter von 16 bis 25 Jahren. Die interviewten Mädchen/jungen Frauen erhielten alle als Kind oder als Jugendliche Erziehungshilfen. Ins Zentrum ihrer Analyse stellt *Maren Zeller* drei kontrastive Fälle. Die vergleichend angelegte Auswertung dieser Fälle („Caroline", „Yvonne" und „Marlene") geschieht mit Blick auf gemeinsame Strukturmerkmale. Die Strukturierung des Vergleichs richtet sich dabei an fallimmanenten analytischen Kategorien und an der Analyse der Prozessstrukturen aus. Drei Aspekte rekonstruiert *Maren Zeller* in ihrer vergleichenden Analyse als die zentralen: zunächst die biographischen Muster, dann die rekonstruierten Lern- und Bildungsprozesse sowie schließlich deren institutionellen Bedingungen mit Blick auf Erziehungshilfen und Schule.

Im Ergebnis kann *Maren Zeller* in ihren Analysen nachzeichnen, wie bei „Caroline" eine Transformation von Selbst- und Weltverhältnis sichtbar und damit von (Selbst-)Bildungsprozessen zu sprechen ist, während in dem konstrastierenden Fall „Marlene" die eigene Verstrickung in das bestehende Familienmuster und deren Reproduktion entgegen stehen. Zwar zeigen sich bei „Marlene" Veränderungen in Bezug auf ihr Selbstverständnis von Verhaltensweisen, jedoch ohne die eigenen Handlungsmuster zu befragen, so dass sich keine Transformationen im Sinne von (Selbst-)Bildungsprozessen empirisch zeigen lassen. Bei dem dritten Fall „Yvonne" verbleiben Veränderungsprozesse in bestimmten Orientierungsrahmen, so dass diese als biographische Lernprozesse zu fassen sind.

Der dritte und letzte Analysefokus von *Maren Zeller* ist für eine Studie wie diese im Bereich der Kinder- und Jugendhilfeforschung bzw. sozialpädagogischen Bildungsforschung von besonderem Interesse, geht es hier um nicht weniger als die Dynamik zwischen institutionellen Arrangements, biographischen Mustern sowie der zentralen Frage nach der Ermöglichung von Lern- und Bildungsprozessen. Ob Erziehungshilfen von Beginn an, im Hilfeverlauf oder aber gar nicht zur Bildungsgelegenheit werden können, entscheidet sich an den Resonanzen zwischen biographischen Mustern und institutionellen Bedingungen. Zwischen biographischen Mustern und institutionellem Gesamtarrangement zeigen sich zahlreiche Resonanzen, die darauf verweisen, dass die Initiierung von Bildungsprozessen keineswegs nur gradlinig verläuft. Vielmehr entstehen in institutionellen Settings auch Irritationen, die Differenzerfahrungen bei den Adressat/-innen eröffnen und Reaktionen im biographischen Muster und im institutionellen Gesamtarrangement auslösen können.

Mit diesem, auch für die Kinder- und Jugendhilfeforschung und die sozialpädagogische Bildungsforschung weiterführenden modellhaften Entwurf von Resonanzen, den *Maren Zeller* als Kristallisationspunkt für die Ermöglichung von Lern- und Bildungsprozessen auf der Grundlage ihrer Empirie markiert, wendet sie sich abschließend kritisch gegen das vor allem in der Biographieforschung und Schulpädagogik prominente Konzept der Passung, ginge dieses doch von statischen Bedingungen sowohl auf Seiten der Biographie als auch auf Seiten des institutionellen Gesamtarrangements aus und könne in der Lesart *Maren Zellers* eben jene Dynamiken aus unaufhebbaren Kontingenzen nicht angemessen fassen.

Insgesamt gelingt *Maren Zeller* damit die Analyse eines zentralen Phänomens, mit der sie zugleich auf Schwächen des Passungsbegriffes aufmerksam machen kann. Gleichwohl ist die begriffliche Fassung des Phänomens, die Relationierung von institutionellem Kontext und biographischem Muster als Resonanz für eine sozialpädagogische Bildungsforschung weiter zu konturieren.

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Mathias Albert, Fakultät für Soziologie, Universität Bielefeld, *Forschungsschwerpunkte*: Theorie der Weltgesellschaft, Soziologie internationaler Beziehungen, Jugendforschung
Anschrift: Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie, Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
E-Mail: mathias.albert[at]uni-bielefeld.de

Adela Ciortuz, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Theologie, Sozial- und Erziehungswissenschaften der Universität „Eftimie Murgu" in Resita (Rumänien), *Forschungsschwerpunkte*: Familie, Migration, allgemeine Soziologie
Anschrift: Universität Eftimie Murgu Resita, Fakultät für Theologie, Sozial- und Erziehungswissenschaften, Piata Traian Vuia, 1-4, 320085 Resita, Romania
E-Mail: ftsse[at]uem.ro

Dr. Ahmet Derecik, Westfälische Wilhelms-Universität, Fachbereich Psychologie und Sportwissenschaft, Institut für Sportwissenschaft, *Forschungsschwerpunkte*: Partizipation, Konzept der sozialräumlichen Aneignung, Informelles Lernen und Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagsschule
Anschrift: Westfälische Wilhelms-Universität, Fachbereich Psychologie und Sportwissenschaft, Institut für Sportwissenschaft, Horstmarer Landweg 62b, 48149 Münster
E-Mail: ahmet.derecik[at]uni-muenster.de

Dr. Julia Dietrich, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie, *Forschungsschwerpunkte*: Bildungs- und berufsbezogene Übergänge, Motivation und Zielverfolgung im Kontext von Schule und Berufswahl, Methoden zur Analyse von Längsschnittdaten und zur Erfassung von Kontexteffekten auf Entwicklung
Anschrift: Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie, Am Planetarium 4, 07743 Jena
E-Mail: julia.dietrich[at]uni-jena.de

Ass.-Prof. Dr. Birgit Englert, Universität Wien, Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät, Institut für Afrikawissenschaften, *Forschungsschwerpunkte*: Generationen- und Geschlechterbeziehungen, Populäre Kultur, Transnationalisierung, Landrechte
Anschrift: Universität Wien, Institut für Afrikawissenschaften, Spitalgasse 2-4, Hof.5.1, A-1090 Wien
E-Mail: birgit.englert[at]univie.ac.at

Dipl.-Päd. Marcel Eulenbach, Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Erziehungswissenschaft, Abt. Pädagogik des Jugendalters, *Forschungsschwerpunkte*: Sozialisations- und Identitätstheorien, Jugendkulturen, Subjektivierungsformen im Jugendalter
Anschrift: Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Erziehungswissenschaft, Abt. Pädagogik des Jugendalters, Karl-Glöckner-Str. 21b, 35394 Gießen
E-Mail: Marcel.Eulenbach[at]erziehung.uni-giessen.de

Prof. Dr. Klaus Hurrelmann, Hertie School of Governance, *Forschungsschwerpunkte*: Bildung, Sozialisation, Gesundheit, Kinder- und Jugendforschung
Anschrift: Hertie School of Governance, Friedrichstr. 180, 10117 Berlin
E-Mail: hurrelmann[at]hertie-school.org

Prof. Dr. Bärbel Kracke, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie, *Forschungsschwerpunkte*: Berufliche Entwicklung und Berufsorientierung Jugendlicher, schulischer und elterlicher Einfluss auf die Entwicklung, individuelle Bedingungen des Lernens
Anschrift: Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie, Am Planetarium 4, 07743 Jena
E-Mail: baerbel.kracke[at]uni-jena.de

Dr. Anna Lichtwarck-Aschoff, Radboud University Nijmegen, The Netherlands, Faculty of Social Sciences, Department of Developmental Psychopathology, *Main research interests*: developmental processes in children and adolescents in both normative and clinical samples

Address: Radboud University Nijmegen, Behavioural Science Institute, Department of Developmental Psychopathology, Montessorilaan 3, 6525 HR Nijmegen, The Netherlands
E-Mail: a.lichtwarck-aschoff[at]pwo.ru.nl

Prof. Dr. Günter Mey, Hochschule Magdeburg-Stendal, Angewandte Humanwissenschaften, und Institut für Qualitative Forschung in der Internationalen Akademie (INA gGmbH) an der FU Berlin, *Forschungsschwerpunkte*: Qualitative Forschung sowie Biografie, Kultur und Identität in Themenfeldern der Kindheit, Adoleszenz und Intergenerationenbeziehungen
Anschrift: Hochschule Magdeburg-Stendal, Osterburger Str. 25, 39576 Hansestadt Stendal
E-Mail: guenter.mey[at]hs-magdeburg.de

Prof. Dr. Nils Neuber, Westfälische Wilhelms-Universität, Fachbereich Psychologie und Sportwissenschaft, Institut für Sportwissenschaft, *Forschungsschwerpunkte*: Bildungs- und Unterrichtsforschung, Entwicklungsförderung, Jungenförderung, Informelles Lernen und Ganztagsbildung im Sport
Anschrift: Westfälische Wilhelms-Universität, Fachbereich Psychologie und Sportwissenschaft, Institut für Sportwissenschaft, Horstmarer Landweg 62b, 48149 Münster
E-Mail: nils.neuber[at]uni-muenster.de

Dr. Claudia Peter, Institut für Sozialforschung an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt, *Forschungsschwerpunkte*: Empirische Sozialforschung, Qualitative Methoden, Medizinsoziologie, Qualitative Versorgungsforschung, Therapieforschung
Anschrift: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt, Institut für Sozialforschung, Senckenberganlage 26, 60325 Frankfurt/Main
E-Mail: c.peter[at]em.uni-frankfurt.de

Prof. Dr. Nicolle Pfaff, Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, *Forschungsschwerpunkte*: Bildungsbezogene Ungleichheitsforschung, Kindheits- und Jugendforschung, Schulforschung, Qualitative Forschungsmethoden und Methodentriangulation
Anschrift: Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Berliner Platz 4-6, 45127 Essen
E-Mail: nicolle.pfaff[at]uni-due.de

Dr. Gudrun Quenzel, Fakultät für Gesundheitswissenschaften, Universität Bielefeld, *Forschungsschwerpunkte*: Theorie der Entwicklungsaufgaben, Jugendforschung, europäische Kulturforschung
Anschrift: Universität Bielefeld, Fakultät für Gesundheitswissenschaften, Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
E-Mail: gudrun.quenzel[at]uni-bielefeld.de

Prof. Dr. Heinz Reinders, Universität Würzburg, Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung, *Forschungsschwerpunkte*: Bildungs- und Entwicklungsprozesse in Kindheit und Jugend
Anschrift: Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung, Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Campus Hubland-Nord, Oswald-Külpe-Weg 86, D-97074 Würzburg
E-Mail: heinz.reinders[at]uni-wuerzburg.de

Prof. em. Dr. phil. habil. Sibylle Reinhardt, Didaktik der Sozialkunde, Institut für Politikwissenschaft der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, *Forschungsschwerpunkte*: Fachdidaktik politische Bildung in der Schule, politische Sozialisation, Lehrerrolle, Bildungspolitik.
Anschrift: Schillerstraße 9, 06114 Halle (Saale)
E-Mail: sibylle.reinhardt[at]politikwissenschaft.uni-halle.de

Dr. Martina Richter, Universität Vechta, Institut für Soziale Arbeit, Bildungs- und Sportwissenschaften (ISBS), *Forschungsschwerpunkte*: Theorien Sozialer Arbeit, Kinder- und Jugendhilfeforschung, Familienforschung, Ganztagsschulforschung, Qualitative Methoden empirischer Sozialforschung
Anschrift: Universität Vechta, Institut für Soziale Arbeit, Bildungs- und Sportwissenschaften (ISBS), Driverstraße 22, 49377 Vechta
E-Mail: martina.richter[at]uni-vechta.de

Dr. Severine Thomas, Stiftung Universität Hildesheim, Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Institut für Sozial- und Organisationspädagogik, *Forschungsschwerpunkte*: Organisations- und Jugendhilfeforschung
Anschrift: Stiftung Universität Hildesheim, Institut für Sozial- und Organisationspädagogik, Marienburger Platz 22, 31141 Hildesheim
E-Mail: severine.thomas[at]uni-hildesheim.de

Dr. rer.nat. Janine Trunk, Verwaltungsprofessorin für Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Psychologie im Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit der Hochschule Emden/Leer*, Forschungsschwerpunkte*: (klinische) Entwicklungspsychologie, Entwicklungsneurowissenschaft, Entwicklungsdiagnostik und Clearing
Anschrift: Verwaltungsprofessur für Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Psychologie, Hochschule Emden-Leer, Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit, Constantiaplatz 4, 26723 Emden
E-Mail: janine.trunk[at]hs-emden-leer.de

Dr. Carsten Weiß, Dipl. Päd., Dipl.-Soz.-Päd. (staatl. anerk.), Universität Siegen, Fakultät I Politikwissenschaft, *Forschungsschwerpunkte*: Arbeitsmarktpolitik, Sozialmanagement, Evaluation, Schwarzarbeitsforschung, pol. Kommunikation von Mittelschicht
Anschrift: Universität Siegen, Fakultät I Politikwissenschaft, Adolf-Reichwein-Straße 2, 57068 Siegen
E-Mail: carsten.weiss[at]uni-siegen.de

Diskurs Förderpreis Interdisziplinäre Kindheits- und Jugendforschung

Förderpreis für wissenschaftliche Aufsätze von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern (Early Career Award)

Die Zeitschrift *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* vergibt – beginnend 2014 – jährlich einen Förderpreis für hervorragende wissenschaftliche Aufsätze. Förderungswürdig sind Fachbeiträge, in denen explizit eine interdisziplinäre Forschungsperspektive in der Kindheits- und Jugendforschung zum Ausdruck kommt. Der *Diskurs* möchte mit diesem Preis Forscherinnen und Forscher auszeichnen, die interdisziplinär in der Kindheits- und Jugendforschung arbeiten. Die Zeitschrift selbst versteht sich als interdisziplinäres Fach- und Diskussionsforum der Kindheits- und Jugendforschung.

Die Beiträge werden – als ausgezeichnete Artikel – im *Diskurs* veröffentlicht. Zudem erhalten die Preisträger/innen eine Prämie in Höhe von 250 Euro.

Eingereicht werden können bisher nicht veröffentlichte wissenschaftliche Einzelaufsätze von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die keine Professur innehaben.

Die Preisträgerinnen und Preisträger werden durch das Herausgebergremium der Zeitschrift *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* bestimmt.

Für den *Diskurs Förderpreis Interdisziplinäre Kindheits- und Jugendforschung 2014* können Aufsätze bis zum **31.12.2013** bei der Redaktion eingereicht werden.

Kontakt Redaktion:
Dr. des. Wolfgang Reißmann (reissmann@medienwissenschaft.uni-siegen.de)

Männer in die Kitas!?

Josef Christian Aigner
Tim Rohrmann (Hrsg.)
Ele*men*tar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern
2012. 471 Seiten. Kart.
49,90 € (D),
51,30 € (A),
66,90 SFr
ISBN 978-3-86649-488-6

Die Forderung nach mehr männlichen Erziehern in Kindertagesstätten wird immer lauter. Deshalb hat das österreichische Forschungsprojekt „Ele*men*tar“ in einer bislang einmaligen Studie die Situation männlicher Pädagogen im Elementarbereich umfassend untersucht. Die vielfältigen Ergebnisse betonen die Chancen, die mit einer Beteiligung von Männern verbunden sind, fordern aber auch zu einer kritischen und differenzierten Auseinandersetzung mit der Genderthematik im Elementarbereich auf.

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