

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

2-2016

Schwerpunkt:

Bildungsmoratorium revisited

- Vom Bildungs- zum Optimierungsmoratorium
- Intergenerative Transferbeziehungen und Bildungserfolg
- Schritte in die Selbständigkeit im jungen Erwachsenenalter

Freie Beiträge

- Advocating for human rights treaty ratification (CRC/CRPD) in the USA
- Stigmatisierung von Schüler/innen in Lehrer-Schüler-Interaktionen
- Zur Bedeutung pädagogischer Fachkräfte für die Partizipation von Kindern in der Gemeinde

Kurzbeiträge

- Die 17. Shell Jugendstudie
- Anregungen aus der Kibbutz-erziehung

Rezensionen



77411

11 Jahrgang

2. Vierteljahr 2016

ISSN 1862-5002

Verlag Barbara Budrich



Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

Jahrgang 11 Heft 2

Inhalt

Schwerpunkt Bildungsmoratorium revisited

<i>Dagmar Hoffmann, Ludwig Stecher</i> Editorial	143
<i>Heinz Reinders</i> Vom Bildungs- zum Optimierungsmoratorium	147
<i>Ludwig Stecher, Amina Fraij, Sabine Maschke</i> Intergenerative Transferbeziehungen und Bildungserfolg – Verschiebungen im Bildungsmoratorium	161
<i>Anne Berngruber</i> Verdichtet oder entgrenzt? Schritte in die Selbständigkeit von Frauen und Männern im jungen Erwachsenenalter	179

Allgemeiner Teil

Freie Beiträge

<i>Diana Volonakis</i> Advocating for human rights treaty ratification in the USA. A comparison between CRC and CRPD advocacy	193
<i>Christin Tellisch</i> Serielle Stigmatisierung von Schüler/innen in Lehrer-Schüler-Interaktionen	209
<i>Peter Rieker, Rebecca Mörge, Anna Schnitzer</i> „Wir sind nicht wichtig!“ Zur Bedeutung pädagogischer Fachkräfte für die Partizi- pation von Kindern in der Gemeinde	225

Kurzbeiträge

Mathias Albert, Klaus Hurrelmann, Gudrun Quenzel, Ulrich Schneekloth
Die 17. Shell Jugendstudie – Eine pragmatische Generation im Aufbruch 241

Maria Fölling-Albers
Anregungen aus der Kibbutzerziehung für eine Theorie betreuter
institutionalisierter Kindheit? 247

Rezensionen

Andrea Eckhardt
Franziska Wilke (2015): Betreuungsbiographien von Kindern im Vorschulalter.
Eine Analyse des Sozio-oekonomischen Panels 253

Steffen Loick Molina
Melanie Kubandt (2016): Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung.
Eine qualitativ-rekonstruktive Studie 257

Autorinnen und Autoren 261

Bildungsmoratorium revisited

Dagmar Hoffmann, Ludwig Stecher

War die Jugendzeit in den 1950er-/1960er-Jahren noch dadurch gekennzeichnet, dass sie innerhalb eines biografisch relativ kurzen Zeitraums als Einfädungsphase in die Erwerbsarbeit und die Gründung einer eigenen Familie fungierte, hat sich dieses Bild in den letzten Jahrzehnten grundlegend verändert. Sichtbar wird dies u.a. an der Bildungsexpansion und der Verschulung der Jugendphase. Immer mehr junge Menschen beschreiten zeitlich langwierige Ausbildungsgänge an Schulen und Universitäten und immer bedeutsamer wird ein möglichst hoher Bildungsabschluss für die eigene Lebensplanung. Zeitgleich haben sich die Übergänge in die finanzielle Unabhängigkeit und in die Familienphase verschoben. Um diese Entstrukturierung und Transformation der Jugendphase zu beschreiben, bei der es „um die Neubestimmung jugendlicher Identität und Lebensweise als Ganzer, weit über die institutionellen Grenzen von Bildungs- und Ausbildungslaufbahnen hinaus“ geht (*Zinnecker/Stecher* 1996, S. 165), hat u.a. *Jürgen Zinnecker* Ende der 1980er-Jahre den Begriff des Bildungsmoratoriums in die Diskussion gebracht (u.a. *Zinnecker* 1991, 2003).

Das Modell des Bildungsmoratoriums wurde seither vielfach aufgegriffen und in seiner Bedeutung für verschiedene Lebensbereiche in der Jugendphase ausgeleuchtet. So zeigten etwa *Zinnecker* und *Stecher* (1996), dass obwohl das Bildungsmoratorium die Jugendphase für alle Heranwachsenden verändert, sich innerhalb dieses Wandlungsprozesses durchaus Brüche zwischen den sozialen Schichten finden – etwa mit Blick auf die Freisetzung von (Erwerbs-)Arbeit – und es deshalb Sinn macht, „privilegierte“ Formen des Bildungsmoratoriums von Formen zu unterscheiden, die durch bestimmte Belastungen u.a. der eigenen Existenzsicherung (und der frühen Familiengründung) in den ressourcenärmeren sozialen Schichten gekennzeichnet sind. Neben diesen Fragen der sozialen Ungleichheit beschäftigen sich andere AutorInnen etwa mit den politischen Verselbständigungsprozessen im Bildungsmoratorium (*Buhl/Kuhn* 2003), der Bedeutung von Medien(nutzung) für die „Entwicklungsbewältigung im Moratorium“ (*Hoffmann* 2003), mit den Bildungsaspirationen Heranwachsender (*Popp* 2012), oder mit den zunehmenden Verschulungstendenzen des modernen Jugendlebens (*Fraij/Maschke/Stecher* 2015).

Trotz dieser vielschichtigen Auseinandersetzung mit den Themen des Bildungsmoratoriums (siehe für einen Überblick etwa den Sammelband von *Reinders/Wild* 2003) ist es in den letzten Jahren stiller um das Konzept des Bildungsmoratoriums geworden. Dies und die Tatsache, dass seit der systematischen Formulierung des Konzepts nunmehr knapp 30 Jahre vergangen sind, haben wir zum Anlass genommen, im Rahmen dieses Schwerpunktheftes des Diskurs Kindheits- und Jugendforschung eine Bilanz zu ziehen.

Dabei geht es uns sowohl um eine historisch informierte, konzeptionelle Diskussion wie auch um empirische Standortbestimmungen zu Teilaspekten des Bildungsmoratoriums. Diese verschiedenen Perspektiven spiegeln sich in den drei in diesem Schwerpunkt versammelten Beiträgen wider.

In einem konzeptionellen Beitrag zeigt *Reinders*, wie sich das Konzept des Bildungsmoratoriums in den erweiterten und hoch aktuellen Diskurs um Selbstoptimierungsprozesse einbauen und verorten lässt, und wie gleichzeitig dieser Optimierungsdruck, unter dem der Einzelne steht, dazu führt, dass die „Freiräume des Moratoriums“ (*Reinders*) wieder enger werden, das Bildungsmoratorium sich gegenwärtig zuspitzt auf eine möglichst (zeit-)ökonomische Gestaltung des eigenen Bildungserwerbs.

Auf der Basis empirischer Längsschnittdaten gehen *Stecher, Fraij* und *Maschke* der Frage nach, ob sich die Transferbeziehungen zwischen den Familiengenerationen im Zuge des fortschreitenden Bildungsmoratoriums im Laufe der letzten etwa zehn Jahre mit Blick auf ihre Wirkung auf den Bildungserfolg der Familienkinder verändert haben. Ausgangspunkt ist, dass der Transfer zwischen Eltern und Kindern in der Familie ein wesentlicher Schlüssel für die Persistenz sozialer Bildungsungleichheit ist. Aus dieser Sicht nehmen die AutorInnen an, dass etwa die kulturellen Transferbeziehungen in der Familie mit Blick auf den Bildungserfolg der Kinder eine wesentliche Bedeutung haben und u.U. sogar noch an Bedeutung gewonnen haben könnten. Die Befunde widerlegen diese Annahme; wie sie überhaupt zeigen, dass im Zeitvergleich die Wirkung der Transferbeziehungen auf ihren verschiedenen Ebenen über die Zeit hin als Generator sozialer Bildungsungleichheit abnimmt. Die Befunde fordern das Konzept der Transferbeziehungen und damit auch das Konzept des Bildungsmoratoriums heraus.

Berngruber geht in ihrem Beitrag der Frage nach, wie sich verschiedene biografische Marker des Übergangs zwischen Jugendphase und jungem Erwachsenenalter unter den gegenwärtigen Bedingungen des Moratoriums gestalten. Dazu untersucht sie die lebenslaufbezogene Datierung verschiedener Verselbständigungsschritte in dieser Übergangsphase, wie etwa das Alter beim Auszug aus dem Elternhaus, das Alter bei Gründung eines Partnerhaushalts oder den Beginn der ersten Erwerbstätigkeit. Im Fokus steht dabei der Vergleich zwischen jungen Frauen und Männern in Ost- und Westdeutschland und zwischen verschiedenen Bildungsschichten. Ein wichtiger Befund für die weitere Diskussion um das Bildungsmoratorium und seinen Wandel ist, dass sich der Bildungsstatus deutlich in allen untersuchten Übergängen niederschlägt und sich damit zeigt, dass mit unterschiedlichen Bildungsverläufen unterschiedliche Moratoriumsfiguren verbunden sind, wie sie *Zinnecker* (2003) etwa mit der Unterscheidung zwischen einem selektiven und einem erweiterten bzw. privilegierten Moratorium beschrieben hat.

Die Beiträge belegen, wie vielschichtig das Konzept des Bildungsmoratoriums und wie fruchtbar die wissenschaftliche Auseinandersetzung damit ist. Ein innovatives und anregendes Forschungskonzept, das auch nach etwa 30 Jahren nichts an seiner Aktualität und Attraktivität verloren hat.

Literatur

- Buhl, M./Kuhn, H. P.* (2003): Jugendspezifische Formen politischen und sozialen Engagements. In: *Reinders, H./Wild, E.* (Hrsg.): *Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium.* – Opladen, S. 85-109.
- Fraij, A./Maschke, S./Stecher, L.* (2015): Die Scholarisierung der Jugendphase – ein Zeitvergleich. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 10, 2, S. 167-182.
- Hoffmann, D.* (2003): Die Nutzung neuer Medien als jugendkulturelle Ausdrucksform. In: *Reinders, H./Wild, E.* (Hrsg.): *Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium.* – Opladen, S. 67-83.
- Popp, U.* (2012): Zur biografischen Bedeutung der Schule im Jugendalter – Jugendsoziologische Thesen und Befunde einer qualitativen Studie. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 7, 1, S. 75-87.
- Reinders, H./Wild, E.* (Hrsg.) (2003): *Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium.* – Opladen.
- Zinnecker, J.* (1991): Jugend als Bildungsmoratorium: Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften. In: *Melzer, W./Heitmeyer, W./Liegle, L./Zinnecker, J.* (Hrsg.): *Osteuropäische Jugend im Wandel.* – Weinheim/München, S. 9-25.
- Zinnecker, J.* (2003): Jugend als Moratorium. Essay zur Geschichte und Bedeutung eines Forschungskonzepts. In: *Reinders, H./Wild, E.* (Hrsg.): *Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium.* – Opladen, S. 37-63.
- Zinnecker, J./Stecher, L.* (1996): Zwischen Lernarbeit und Erwerbsarbeit. Wandel und soziale Differenzierung im Bildungsmoratorium. In: *Zinnecker, J./Silbereisen, R. K./Vaskovics, L. A.* (Hrsg.): *Jungsein in Deutschland.* – Opladen, S. 165-184.



DISABILITY & DIVERSITY STUDIES

STUDIENINHALTE:

Das berufsbegleitende Bachelor-Studium vermittelt Fachkompetenzen für die steigende Vielfalt in unserer Gesellschaft und die Inklusion von Menschen mit Beeinträchtigung. Diskurse rund um Stereotypisierung, die Genderdebatte, Fragen der Interkulturalität sowie des Alterns stehen dabei im Vordergrund.

BERUFSPERSPEKTIVEN:

Personalmanagement in (Non-) Profit-Unternehmen und Behörden, Organisationsentwicklung und Unternehmensberatung, Beratung zur Technikentwicklung und Barrierefreiheit, Netzwerkkoordination, Beratung, Begleitung und Assistenz von Menschen mit besonderen Lebenserschwernissen und deren Angehörigen.

**NÄCHSTER ANMELDESCHLUSS:
15. JULI 2016**

Geschlecht – Pädagogik – Rechtsextremismus



Andreas Hechler

Olaf Stuve (Hrsg.)

Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Rechts

2015. 390 Seiten. Kart.

29,90 € (D), 30,80 € (A)

ISBN 978-3-8474-0695-2

eISBN 978-3-8474-0841-3, 18,99 €

Wer sich mit Neonazismusprävention beschäftigt, muss die Kategorie Geschlecht berücksichtigen, denn Geschlecht ist ein Kernaspekt der neonazistischen Ideologie und Lebenswelt. In 18 Beiträgen werden dieser Standpunkt sowie die pädagogischen und theoretischen Praxen der Trias Geschlecht – Pädagogik – Neonazismus untersucht.



Vom Bildungs- zum Optimierungsmoratorium

Heinz Reinders

Zusammenfassung

Der Beitrag befasst sich mit der Frage, wie gesellschaftliche Veränderungen und wissenschaftliche Deutungen die Zuschreibungen an die Jugendphase seit der Jahrtausendwende geändert haben. Es wird die These Zinneckers aufgegriffen, dass Politik und Wirtschaft ein Interesse an der Optimierung und Verkürzung der Jugendphase haben. Erweitert wird die These dahingehend, dass auch der Empirischen Bildungsforschung ein maßgeblicher Beitrag zur Wandlung des Jugendmoratoriums zugesprochen wird im Sinne einer möglichst effizienten Vorbereitung für den Arbeitsmarkt.

Schlagwörter: Jugend, Moratorium, Bildung

From education to function – new societal attributions to adolescence as a life stage

Abstract

This paper addresses the relationship between societal changes, scientific attributions of adolescence and public denotations of youth as a life stage in development. Zinnecker assumed that during the last two decades economy and politics were placing youth as a hinge between childhood and adulthood with the function efficient time use for labor preparation. This paper broadens this perspective to the role of empirical educational research which also fostered the notion of youth as time for efficient preparation for the labor market instead of emphasizing youth as a biographical eigenvalue.

Keywords: Youth, moratorium, education

1 Einleitung

Kurz nach der Jahrtausendwende erschien ein Sammelband zum Thema „Jugendzeit – Time Out? – Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium“, in dem ein Zwischenfazit zu empirischen Kenntnissen über die Jugendphase als Moratorium aus erziehungswissenschaftlicher, psychologischer und soziologischer Sicht gezogen wurde (*Reinders/Wild* 2003b). Darin enthalten war auch ein Beitrag von *Jürgen Zinnecker*, in dem er die eigene Forschungsarbeit zu Jugend als (Bildungs-)Moratorium bilanziert und in einen gesellschaftlich-historischen Kontext setzt. Darin vertritt er unter anderem die These, dass

seit geraumer Zeit der Trend einer (Bildungs-)Ökonomisierung zu beobachten sei, bei der Wirtschaft und Politik großes Interesse an einer Verkürzung der Bildungszeit haben (*Zinnecker* 2003). Die Folge sei unter anderem die Verkürzung der Jugendphase und ihre Entwertung als Lebensabschnitt mit sozio-kulturellem Eigengewicht.

In diesem Beitrag wird diese These *Zinneckers* aufgegriffen und argumentiert, dass die Empirische Bildungsforschung zu diesem Prozess der Zeit- und Leistungsökonomisierung beigetragen hat und immer noch beiträgt. Die zentrale Aussage lautet, dass auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen Prozesse beobachtbar sind, die das Auszeit-Modell des Bildungs- sukzessive in ein Optimierungsmoratorium verwandeln. Hierzu wird zunächst ein kurzer Abriss des Moratoriumskonzepts skizziert (vgl. Kapitel 2), die gesellschaftliche Bedeutung von Bildung und Freizeit dargelegt (vgl. Kapitel 3) und schließlich werden eben jene Prozesse und Indikatoren einer Umdeutung von Jugend als Optimierungsmoratorium beschrieben (vgl. Kapitel 4 & 5). Mögliche Folgen für das Aufwachsen im Jugendalter (vgl. Kapitel 6) und eine abschließende Diskussion (vgl. Kapitel 7) schließen den Kreis der Argumentation.

2 Kurzer Abriss von Jugend als Moratorium

Die Jugendphase wurde als eigenständiger Lebensabschnitt quasi mit der industriellen Dampfmaschine im 18. Jahrhundert erfunden. In dem Maße, in dem die Industrialisierung sowie arbeitsteilige Fertigungs- und Dienstleistungsprozesse Einzug in westlichen Industrienationen hielten, stieg auch die Bedeutung einer kanonisierten Ausbildung außerhalb der Herkunftsfamilie. Ein stetiger Wandel bestehender und eine Zunahme neuer Qualifikationen brachten die Notwendigkeit mit sich, zukünftige ArbeitnehmerInnen auszubilden, hierfür aus der Familie zu lösen und von zu verrichtender Arbeit vorübergehend freizustellen (*Fend* 1988; *Mitterauer* 1986). Im Laufe der letzten dreihundert Jahre emergierte so eine gesellschaftlich gewollte Auszeit und verfestigte sich als das, was in westlichen Industrienationen Jugend oder wahlweise auch Adoleszenz genannt wurde und wird. Spätestens durch die ethnografischen Arbeiten von *Mead* (1971) hat sich als Vorstellung verfestigt, dass die Jugendphase ein soziales Konstrukt ist, das zwar biologische Korrelate aufweist, aber letztlich gesellschaftlich determiniert ist.

Zwar kannten auch ältere Gesellschaften die Jugend, das „Juvenile“, bei dem ebenfalls eine Auszeit gewährt wurde. Auch ist das edukative Moment für die Jugendphase kein genuin neuzeitliches Merkmal. Die vertikale Schichtungen übergreifende Freistellung einer Alterskohorte von Arbeit und diachrone Herauslösung aus dem Elternhaus ist jedoch ein vergleichsweise neues historisches Phänomen, das spätestens seit der Bildungsexpansion in den 1970er Jahren zum unübersehbaren Massenphänomen vieler Gesellschaften geworden ist. *Jürgen Zinnecker* (1991) nannte dies das Bildungsmoratorium. Und hat damit einen Begriff in der deutschen Jugendforschung geprägt, der den vormalig psychologisch konnotierten Terminus nahezu vollständig soziologisch überformt hat. Zwar wurde und wird noch immer über das psycho-soziale Moratorium in der Jugendphase sensu *Erikson* (1968) räsoniert und Jugend als psychisches Pendel zwischen Diffusion und Identität interpretiert. Allerdings ist es *Zinnecker* (1991) mit seinem Begriff, der Beschreibung des Phänomens und der Skizze seiner gesellschaftlichen und pädagogischen Folgen gelungen, die Jugendphase in der deutschsprachigen Forschung enger an deren ge-

sellschaftliche als an die biologischen und psychischen Entstehungsbedingungen zu knüpfen. *Jürgen Zinnecker* gelang die Umdeutung einer ganzen Lebensphase en passant mit einem Begriff.

International konnte sich das Konzept, auch wegen fehlender begrifflicher Entsprechungen, kaum durchsetzen. Das hat jedoch keine Folgen für die Passung des Konzepts auf andere Gesellschaften. Denn die Analyse der modernen Jugendphase und deren Beschreibung als Bildungsmoratorium hat eine Ironie der Geschichte aller Industrienationen offenbart. Sie liegt in der Zeit. Indem Jugendliche immer mehr für (schulische) Bildung von Arbeits- und gesellschaftlichen Verpflichtungsprozessen frei gestellt wurden, stand ihnen auch historisch gesehen immer mehr frei gestaltbare Zeit zur Verfügung. Diese Freizeit wollte und will gefüllt werden. Mit Angeboten des Konsumwarenmarkts, mit Geselligkeit in der Peer-Group, mit Sport, Kultur, sozialem Engagement und virtuellen Netzwerken und immer wieder mit sinnhaftem Nichtstun. Eigene Jugendkulturen waren ebenso die Folge des historischen Freisetzungsprozesses wie die Etablierung als gesellschaftlich engagierte und politisch mitgestaltende Macht. Jugendorganisationen und Jugendverbände vertreten mittlerweile sehr selbstbewusst die vermeintlich homogenen Interessen einer gesellschaftlichen Gruppe, die vor hundert Jahren noch als 'Wandervögel' in die Wälder verschwinden musste, um sich ihre Freiheiten vor den Zwängen der wilhelminischen Gesellschaft zu erkämpfen (*Giesecke* 1981). Diese gesammelten Merkmale der Freizeit Jugendlicher stehen spätestens seit der Bildungsexpansion mit einem Mal in Konkurrenz zum gesellschaftlich intendierten Zweck der Freisetzung: Freizeit fängt an, mit Bildung um die Ressource Zeit zu konkurrieren. TIMSS und PISA haben dann zu Beginn des 21. Jahrhunderts behauptet, dass Bildung in Deutschland diesen Zwist zu verlieren droht. Diese Entwertung von Bildung hatte *Jürgen Zinnecker* als Folge des Bildungsmoratoriums nicht erwartet.

Wohl aber deutete sich in seinen frühen Arbeiten an und wurde später weiter ausdifferenziert (z.B. *Zinnecker* 2003), dass sich hier zwei Seiten einer Medaille entwickeln. Daher hatte *Jürgen Zinnecker* bei einer Diskussion zum Bildungs- und Freizeitmoratorium mit dem Autor auch keine wissenschaftlichen Bedenken, zwei Konzepte für ein Moratorium anzusetzen. Wohl aber missfiel ihm die Blindheit dieses ergänzenden Ansatzes (vgl. z.B. *Reinders/Wild* 2003a) gegenüber vertikalen Schichtungen und dem veränderten Ausmaß einer Entpädagogisierung und deren Folgen für die Ausgestaltung des Moratoriums (*Zinnecker* 2003). Überhaupt haben die in *Reinders* und *Wild* (2003b) versammelten Beiträge zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium deutlich gemacht, dass sowohl das reale Phänomen als auch dessen theoretische Reduktionen auf ein Arbeits-, Bildungs- oder Freizeitmoratorium, auf ein selektives oder erweitertes oder auch ein Kultur- vs. Primitivmoratorium erhebliche wissenschaftliche Schwierigkeiten bereiten. Dies hat auch mit dem von *Zinnecker* (2003) immer wieder betonten Zusammenhang von gesellschaftlicher Normativität einerseits und den notwendigerweise scheiternden Versuchen einer wissenschaftlich neutralen Beschreibung bzw. Erklärung von Jugend als Moratorium andererseits zu tun:

„Allerdings sind auch hier [...] massive Gegenkräfte in Politik und Ökonomie in Rechnung zu stellen, die auf eine Optimierung und einen Rückbau des Jugendmoratoriums drängen, beispielsweise durch eine Verkürzung der schulischen und universitären Durchlaufzeiten.“ (*Zinnecker* 2003, S. 59)

Hat *Zinnecker* hier projektiv in die Vergangenheit geblickt und das veränderte Zusammenspiel von Gesellschaft und Jugend aus der historischen Vogelperspektive bereits als

„Optimierungsmoratorium“ entlarvt? Nach *Fend* (1988) nimmt die Streubreite der historischen Linse mit zunehmender Historisierung ab. Zeitlich Entferntes erscheint uns einfacher als homogenes Phänomen erfassbar als aktuelle Geschehnisse, die wir in ihrer ganzen Komplexität erleben. Gewagt sei dennoch die These, dass das von *Zinnecker* (1991) beschriebene Bildungsmoratorium seit dem sog. „PISA-Schock“ im Gewand der Optimierung von Bildungskarrieren daher kommt und auf diese Weise Gesellschaft und Wissenschaft eine neue Konstruktion der Jugendphase vornehmen. Bildung, so scheint es, soll den Wettkampf gegen die Freizeit doch noch gewinnen und erhält hierzu gesellschaftliches Doping. Eine allzu technologische Bildungsforschung, die die ihr hingeworfenen ökonomischen Leckerbissen dankbar aufgegriffen hat und noch immer aufgreift, hat an der neuen Konnotation von Jugend als Optimierungsmoratorium und an diesem Doping von Bildung einen erheblichen Anteil.

Das Moratoriumskonzept lässt sich demnach ohne gesellschaftlichen Einfluss ebenso wenig begreifen wie ohne den Beitrag, den Wissenschaft zur normativen Belagerung geleistet hat. Eine reine Wissenschaftsgeschichte des Moratoriums ohne Bezug zu gesellschaftlichen Normen und Werten ist dann nicht nur potenziell eher langweilig, sondern erkenntnistheoretisch auch gar nicht ergiebig. *Zinnecker* (2003) war sich dessen bewusst und hat statt der Geschichte des Moratoriumskonzepts eine Geschichte der Konzepte vom Moratorium im gesellschaftlich-historischen Kontext und vor dem Hintergrund der eigenen Forschungsbiographie gezeichnet. Obwohl sein vermutlich berühmtester Begriff jener des Bildungsmoratoriums ist, war *Jürgen Zinnecker* kein Bildungsforscher. Er war Sozialisationsforscher, der die komplexe Interdependenz gesellschaftlicher Systeme und Subsysteme wie jenes der Wissenschaft stets mitgedacht hat. Seit den PISA-Studien hat irgendjemand vergessen, diese Interdependenzen bezogen auf die Gestaltung des Jugendalters im Blick zu behalten. Oder um es mit dem Bären Winnie Puuh auszudrücken: „Did you ever stop to think, and forget to start again?“

3 Die gesellschaftliche Bedeutung von Bildung und Freizeit

Es wurde bereits auf die Ironie der Geschichte verwiesen, dass mit der zunehmenden Freisetzung von Kindheit und Jugend für Bildung auch das Ausmaß an Freizeit zugenommen hat und die Bedeutung von Freizeit jene der Bildung zu überlagern scheint (*Hofer* 2004). In einem komplexen theoretischen Ansatz argumentierte die Mannheimer Forschergruppe um *Manfred Hofer* seinerzeit, dass gesellschaftliche Wandlungsprozesse einen Einfluss bis hinein in den Alltag von Schülerinnen und Schülern haben. Durch veränderte Werte auf der Makroebene werden auf der Individualebene multiple Handlungsoptionen geschaffen, die zu motivationalen Handlungskonflikten führen (*Hofer* u.a. 2005a, 2005b). Zahlreiche empirische Befunde stützen diese These nachhaltig und werfen ein neues Licht auf den Zusammenhang von gesellschaftlichem Kontext und individueller Biographie (*Hofer* u.a. 2011; *Kilian/Hofer/Kuhnle* 2013). Gleichzeitig passen sich diese und viele weitere Befunde zum motivationalen Handlungskonflikt in klassische Sozialisierungstheorien ein, wonach gesellschaftliche Bedingungen vermittelt über intermediäre Instanzen einen Einfluss auf die Entwicklung Heranwachsender nehmen, die aber ihrerseits eigenaktive produktive Lösungen für Entwicklungsanforderungen finden und in ihrem Handeln umsetzen (*Hurrelmann/Bauer* 2015). Im Falle der Theorie Motivationaler Hand-

lungskonflikte (Hofer 2004) sind die intermediären Instanzen sensu Berger und Luckmann (2012) Schule und Elternhaus für die Bedeutung von Bildung einerseits und Peers und Freizeitkontext für die Bedeutung von Freizeit andererseits. Das produktive und eigenaktive Moment sind die individuellen Strebungen nach Leistung und/oder Wohlbefinden und die kreativen Strategien zur Lösung potenzieller Handlungskonflikte zwischen Lernen und Wohlbefinden (Hofer/Fries 2005).

Wenn sich also der nach Smelser (1995) lange deduktive Weg von der Gesellschafts- zur Individualebene nicht nur theoretisch modellieren, sondern auch empirisch nachweisen lässt, dann ist auch plausibel, dass die gesellschaftliche Bedeutung von Bildung und Freizeit die Rahmenbedingungen des juvenilen Moratoriums setzt. Und es lässt sich argumentieren, dass beides – Freizeit und Bildung – eine hohe gesellschaftliche Relevanz einerseits und eine ebenso hohe subjektive Salienz andererseits besitzen.

Gesellschaftliche Relevanz von Freizeit. Deutschland gehört zu den Ländern mit dem größten Anteil an Freizeit. Mit im Durchschnitt 39 Urlaubs- und Feiertagen im Jahr liegen deutsche ArbeitnehmerInnen an der europäischen Spitze. Auch bei der durchschnittlichen Wochenarbeitszeit liegen die Deutschen mit 35,3 Stunden unter den Top 5 Europas. Kinder und Jugendliche zwischen zehn und 17 Jahren haben es hier besonders gut erwischt. Sie verbringen beeindruckende 7:34 Stunden täglich mit Hobbys, Sport, Mediennutzung und Geselligkeit. Zum Vergleich: Bei Erwachsenen zwischen 30 und 44 Jahren beträgt dieser Wert nur 4:55 Stunden. Nicht einmal RentnerInnen können mit 7:07 Stunden an das Niveau der Jugend heranreichen (Quelle: Destatis 2016). Auch die Möglichkeiten zur Teilhabe von Kindern und Jugendlichen am Freizeit- und Konsumwarenmarkt sind deutlich gestiegen. Lag das durchschnittliche monatliche Taschengeld im Jahr 2002 noch bei ca. 18 Euro, stieg dieser Wert bis 2013 auf knapp über 27 Euro an. Jugendliche zwischen 15 und 17 Jahren geben jährlich fast 900 Euro an Eigenmitteln aus (Langmeier/Winkhofer 2014). Rund 54 Prozent der Heranwachsenden in Deutschland erhalten regelmäßig Taschengeld, auch dies ist ein europäischer Spitzenwert (IIS 2014).

Neben diesen „harten“ Fakten kommt noch die gestiegene Relevanz wohlbefindensorientierter Werte hinzu, die Freizeit, soziales Miteinander und Konsum besonders betonen (Inglehart 1998; Inglehart/Welzel 2005). In den letzten Jahrzehnten sind diese als postmodern klassifizierten Werte auch in Deutschland zunehmend in Konkurrenz zu den sog. modernen Werten von Leistung und Existenzsicherung getreten (Hofer u.a. 2005a).

Gesellschaftliche Relevanz von Bildung. Lebenslanges Lernen, Bildung als Zukunftsinvestition oder der Begriff der Wissensgesellschaft zeigen die gesellschaftlich zugeschriebene Relevanz von Bildung an. Bildung und Wissen werden als wichtigste Ressourcen in der digitalisierten Welt des Informationszeitalters angesehen, zumal dann, wenn andere Rohstoffe nicht zum Beitrag am Welthandel taugen. Bereits die Nennung von Bildung als „Rohstoff“ einer Gesellschaft verdeutlicht den ihr zugeschriebenen „Waren“-Wert. Bildungsökonomische Simulationen rechnen vor, wie stark das Bruttoinlandsprodukt steigt oder fällt, wenn das Bildungsniveau einer Bevölkerung um einen Bildungsabschluss oder ein weiteres Schuljahr erhöht oder gesenkt wird (zusf. Timmermann/Weiß 2015). Daneben beweisen die Bildungsexpansion der 1970er Jahre und ihre weiteren Ausläufer, bei denen immer mehr Menschen an immer höheren Bildungsgängen partizipieren, dass der Wert von Bildung in der Gesellschaft merklich gestiegen ist. Dies drückt sich auch in den Befragungen bei SchülerInnen aus, die der Bildung nach wie vor einen hohen Stellenwert beimessen und sich hier nicht von den Werten und Einstellungen der Erwachsenengenera-

tion unterscheiden (Reinders 2005). Immerhin 82 Prozent der in der Shell-Studie von 2015 befragten Jugendlichen stimmten dem Wert „Fleiß und Ehrgeiz“ zu (Deutsche Shell-Holding 2015).

Bis hierhin unterscheidet sich die Einschätzung noch nicht von jener, die bereits zu Beginn der Jahrtausendwende formuliert und als Dualität des Jugendmoratoriums bezeichnet wurde (Reinders 2005; Reinders/Wild 2003b). Jugendliche können sich, so die These, subjektiv zwischen einem der beiden Modelle oder auch für eine Kombination oder Abkehr von beiden Modellen entscheiden. Was nun aber neu hinzugekommen ist, ist das seit der Jahrtausendwende massiv eingetretene Engagement zur Optimierung des Bildungsmoratoriums.

4 Gesellschaftliche Optimierung von Bildung

Ähnlich wie der sog. „Sputnik-Schock“ zuerst in den USA, dann in anderen Ländern der westlichen Hemisphäre zu flächendeckenden Maßnahmen der Bildungsoptimierung geführt hat, die ihrerseits zu einer deutlichen Veränderung der Bildungslandschaft seit den 1960er Jahren geführt haben, so zeigt auch der „PISA-Schock“ ähnliche Anzeichen einer zeitlichen Ökonomisierung und inhaltlich-methodisch-didaktischen „Optimierung“ von Bildung insbesondere in Deutschland (Reinders u.a. 2015c). Ein wesentlicher Zubringer dieser bildungspolitischen Veränderungsprozesse sind die Empirische Bildungsforschung und angrenzende Forschungsfelder geworden. Wenn im Folgenden von Bildungsoptimierung gesprochen wird, dann nicht im Sinne eines normativ wünschenswerten Prozesses oder Produkts, sondern sie wird definiert als ein Prozess zur Effizienzsteigerung beim Ressourceneinsatz für die Erlangung von Bildungszertifikaten und/oder -inhalten sowie Kompetenzen.

Gesellschaftliche Prozesse der Bildungsoptimierung. Auf der europäischen Ebene ist der Bologna-Prozess ein Ausdruck internationaler Bestrebungen, Bildungsabschlüsse nicht nur vergleichbar zu machen und zu standardisieren, sondern auch zeitlich zu beschleunigen (Wolter 2015). Dies entsprach dem damaligen Mainstream im Wirtschaftsstandort Deutschland, Studierende schneller mit einem berufsgeeigneten Abschluss in den Arbeitsmarkt zu bringen und dadurch zügiger als Wirtschaftsfaktor verfügbar zu machen. Studierende haben diesen Wandel nicht ohne Streik und Tumulte über sich ergehen lassen und mussten sich letztlich doch der Idee einer zeitlichen Optimierung ergeben. Interessant ist, dass bei dieser zeitlichen Verkürzung bis zum ersten Abschluss nicht auch die Kompetenzen der Lehrenden, den Stoff professionell zu vermitteln, systematisch erhöht bzw. den Bedingungen entsprechend geändert wurden. Zwar hat sich der Anteil an Hochschulen mit Qualifizierungsprogrammen für Dozierende in der letzten Dekade deutlich erhöht, auch wird zuweilen bei Berufungen nach Lehrevaluationen gefragt. Von einer professionellen, kanonisierten methodisch-didaktischen Ausbildung ist Deutschland im Hochschulbereich jedoch noch weit entfernt.

Dieses Muster hat sich bei der zeitlichen Optimierung der Gymnasialaufbahn wiederholt. Die Zeit bis zum Abitur wurde zwischenzeitlich von neun auf acht Jahre verkürzt, ohne dass hiermit neben der besseren Stoffauswahl auch eine systematische Qualifizierung von Lehrkräften einhergegangen wäre. Zwar gilt auch hier, dass die Ausbildung der Lehrkräfte an Universitäten und Hochschulen eine enorm gestiegene Aufmerksamkeit er-

halten hat. Dass sich der pädagogisch-didaktische Anteil im Studium maßgeblich geändert hätte oder flächendeckend eine bessere Verzahnung von erster und zweiter Ausbildungsphase gelungen wäre, lässt sich nur schwerlich empirisch untermauern. Was vom G8 in Erinnerung bleibt ist das bildungspolitische Wanken zwischen acht oder neun Jahren, zwischen fakultativem Zusatzjahr und Einzelschulen mit zwei Abitursträngen. Letztlich zählt jedoch das eigentliche Bestreben der Optimierung als Indikator für gesellschaftliche Beschleunigungsprozesse von Bildung.¹

Bildungsoptimierung und Empirische Bildungsforschung. In beiden Fällen wurde der Versuch unternommen, weniger Zeit für gleich viel Bildung zur Verfügung zu stellen. Im Falle des Schulwesens kam jedoch noch die Idee hinzu, Schülerinnen und Schülern mehr und bessere Kompetenzen zu vermitteln. Es wurden Bildungsstandards auf unterschiedlichem Niveau für verschiedene Schulformen und Fächer formuliert und als Zielvorgabe für Unterricht und Bildung an Schulen festgelegt (Köller 2015). Der Paradigmenwechsel von der Input- zur Output-Steuerung des Bildungssystems hatte zur Folge, dass dieser Output mit höherer Dichte als je zuvor gemessen wurde und wird. Dies gilt nicht nur für die Vielzahl an Leistungstests in Schulen, die neben den regulären Klassenarbeiten und Schulaufgaben in den Alltag Einzug gehalten haben: Orientierungsarbeiten in der zweiten Klasse, Vergleichsarbeiten in der dritten Klasse, später nochmals in der achten Klasse, IGLU, TIMMS, PISA, dazu zahlreiche regionale Studien zum Kompetenzerwerb. Die Testdichte ist erheblich gestiegen. Hinzu kommt noch der enorm gestiegene Korpus an Bildungsforschung zur Qualität von Unterricht, zum Kompetenzerwerb, zu Standards, zur Lernmotivation und Selbstregulation, zum Lernen mit Medien, zu Schulkultur usw. (zusf. Reinders u.a. 2015a, 2015b). Klieme und Hartig (2007) berichten von einer annähernden Verdoppelung der Forschungsarbeiten zum Schlagwort Kompetenz zwischen 2000 und 2005. Seit Mitte der 1960er Jahre beträgt diese Steigerung der Kompetenzforschung sogar mehr als das 25-fache. In all diesen Fällen hat die Vielzahl an Forschenden an den unzähligen neu geschaffenen Lehrstühlen für Empirische Bildungsforschung die allgemeine gesellschaftliche Norm der Bildungsoptimierung zumeist unkritisch übernommen und es sich zum Auftrag gemacht, Bedingungen für eine verbesserte Technologie des Wissens- und Kompetenztransfers zu ermitteln. Der Autor dieser Zeilen nimmt sich hiervon explizit nicht aus.

Entscheidend ist dabei nicht, ob einiges an Forschung nicht auch sinnvoll war und ist, um unsinnigen Ballast wie Hausaufgaben, das ungebundene Ganztagsmodell oder massiv sinnlosen Frontalunterricht endlich loszuwerden. Entscheidend ist noch nicht einmal, dass Forschungslogiken und die Logiken der Bildungspolitik in seltenen Fällen harmonisieren (Ditton/Reinders 2015; Heid 2015). Vielmehr ist entscheidend, dass Wissenschaft in Gestalt der Empirischen Bildungsforschung den gesellschaftlichen Wert der Bildungsoptimierung mitgetragen hat und einen nicht unerheblichen Beitrag dazu leistet, dass Bildung nur noch als messbare Größe und nicht mehr auch als Selbstzweck der Persönlichkeitsentfaltung Geltung erhalten kann. Die historisch neuartige Marktmacht der Empiriker im Kontext der Erziehungswissenschaft hat zudem dazu geführt, dass einige wenige kluge Kritiken und Kritiker der geisteswissenschaftlichen Erziehungswissenschaft nicht oder zu selten gehört wurden. Eindrucksvoll wird diese verpasste Chance des Dialogs am Beispiel des Qualitätsbegriffes belegt, wie er von Heid (2013) diskutiert wird.

Die These ist an dieser Stelle, dass Bildungspolitik und Schuladministration auch deshalb an den Wert von Evaluation als Bildungsoptimierung glauben, weil Empirische

Bildungsforschung im Allgemeinen und als Evaluation im Besonderen suggeriert, sie könne Bildungsqualität anhand spezifischer Indikatoren objektiv festmachen (Kuper 2005). Überhaupt sind Evaluationsstudien aus dem Boden geschossen, weil mehr und mehr die Wirksamkeit pädagogischer Maßnahmen nachgewiesen werden soll.² Was eine Maßnahme bewirkt und unter welchen Bedingungen die Wirkung eintritt, sind noch die harmlosen und wissenschaftlich vertretbaren Fragestellungen der Evaluationsforschung. Und dies, obgleich Wirkungen nicht ernsthaft auf eine Maßnahme im Sinne der internen Validität zurückgeführt werden können. Schwierig wird es aber spätestens dann, wenn nach dem „Social Return on Investment“ gefragt wird, wenn Maßzahlen bestimmen sollen, welchen Gegenwert ein pädagogisches Programm je investierten Euro mit sich bringt.

Der Qualitätsbegriff und die Evaluation sind neben der Kompetenz und dem Test zu zwei weiteren Synonymen der Bildungsoptimierung geworden, an deren gesellschaftlicher Akzeptanz die Empirische Bildungsforschung einen erheblichen Anteil hat.

5 Indikatoren des Optimierungsmoratoriums auf der Makro- und Exoebene

Sozialisationstheorien haben zum Ziel, die nach Bronfenbrenner (1981) als Systemebenen bezeichneten Aggregationsniveaus sozialer Interaktionen mit der psychischen und sozialen Entwicklung Heranwachsender in Verbindung zu bringen. Wenngleich der wechselseitige Einfluss der Merkmale des Optimierungsmoratoriums auf die psychische Entwicklung größtenteils spekulativ bleiben muss und eher auf der Ebene der Plausibilität denn der theoretisch stringenten Deduktion abgeleitet werden kann, so sprechen doch einige Phänomene dafür, sich zukünftig intensiver mit dem Gedanken an geänderte Bedingungen des Aufwachsens im Bildungssystem zu befassen.

Auf der *Makroebene* lassen sich Indikatoren des Optimierungsmoratoriums nur schwer fassen, da sich dessen Genese und Wechselwirkungen vor allem innerhalb des Exosystems Bildung/Schule zeigen sollten. Zumindest kann aber die These aufgestellt werden, dass insbesondere große Teile der unteren bis mittleren Mittelschicht verstärkt Wert auf erfolgreiche Bildungsabschlüsse ihrer Kinder zum Zwecke der intergenerationalen Aufwärtsmobilität legen und die obere Mittelschicht bis Oberschicht ein großes Interesse am Erhalt des eigenen Sozialstatus durch Bildungsabschlüsse ihres Nachwuchses zeigt. Untere Sozialschichten zeigen sich bezüglich der Bildungsbiographie ihrer Kinder stark verunsichert (Vodafone-Stiftung 2015). Immerhin fast ein Drittel der Eltern macht für erhöhten Stress im Alltag die veränderten Ansprüche in der Schule verantwortlich, zwei von drei Eltern fühlen sich insgesamt durch den gestiegenen Leistungsdruck in der Gesellschaft gestresst (Lewicki/Greiner-Zwarg 2015). In einer eigenen Befragung von 1.620 Grundschulleitern in Hessen und Bayern gaben rund 55 Prozent der Eltern aus Bayern an, durch den Grundschulübertritt hohen Stress zu erleben, in Hessen lag der Anteil bei 33 Prozent (Reinders/Ehmann u.a. 2015). Bayern hat das verbindliche Übertrittsmodell nach Notendurchschnitt, in Hessen wählen die Eltern selbst die weiterführende Schulform.

Weitere Indikatoren zur gestiegenen Bedeutung einer optimierten Bildungskarriere finden sich auf der *Exoebene* des Bildungssystems. Neben dem Vorantreiben des Wandlungsprozesses von der Betreuung zur Bildung in vorschulischen Einrichtungen (Große/Roßbach 2015) ist allein der Umfang des bayerischen Bildungs- und Erziehungsplanes

ein im Wortsinne erschlagendes Argument für die Überzeichnung von Bildungsinstitutionen als Optimierungsschmieden des Wissenserwerbs. Das Werk hat 480 Seiten. Die Fachkommission, die an der Erstellung mitgewirkt hat, umfasst 63 (sic!) Mitglieder (*BSASFF* 2012, S. 460). Weitere anekdotenhafte Evidenzen liefern die unzähligen Bildungsprogramme, die auf Bundes- und Länderebene aufgelegt wurden. Das Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung, Exzellenzinitiativen für Hochschulen, Qualitätsoffensive Lehrerbildung und Rahmenprogramme für die Empirische Bildungsforschung sind dabei nur einige Schlagworte, die neben G8, Veränderung der Schulformen, Innovationen in der Lehrerbildung, Ausbau von Schulinspektionen etc. markante Beispiele für die zahlreichen Umbrüche zur Optimierung des Bildungssystems darstellen. Hinzu kommen eine unüberschaubare Zahl an Stiftungsinitiativen zur Bildungsförderung von Kindern und Jugendlichen, Preisen und Wettbewerben für Schulen und der Ausbau der Hochbegabtenförderung in den letzten zehn bis 15 Jahren. Sie alle lassen sich unter dem Prozess des Umdenkens von der Input- zur Output-Steuerung des Bildungssystems zusammenfassen (*Kuper* 2005).

Und nicht zuletzt ist ein zentrales Merkmal der gestiegenen Bedeutung des Optimierungsmoratoriums, dass die Empirische Bildungsforschung als Bestandteil dieses Exosystems seit der TIMS-Studie aus dem Jahr 1997 massiv ausgebaut wurde. Neben der Vielzahl an neu eingerichteten Lehrstühlen verfügt sie mit dem Nationalen Bildungspanel, dem strukturell deutlich gestärkten Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung und dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung über große Flaggschiffe, die den öffentlichen Diskurs über die Bedeutung von Bildung in den letzten 15 Jahren massiv beeinflusst haben. Dieser Einfluss gilt nicht nur wissenschaftsintern sondern zeigt sich auch in der starken Medienpräsenz der Bildungsforschung seit dem „PISA-Schock“.

Und falls diese unsystematische Aufzählung von Hinweisen auf die Optimierung von Bildung als Hauptzweck des Bildungssystems nicht plausibel erscheint, hilft die gedankliche Gegenprobe. Welche Maßnahme von Akteuren des Bildungssystems war in den letzten zehn Jahren flächendeckend darauf ausgerichtet, Bildung zeitlich zu entschleunigen, die Themen von Bildung zu verbreitern statt zu fokussieren und Bildung als ganzheitlichen Prozess denn als operationalisierbares und technologisch fassbares Konstrukt zu begreifen?

6 Folgen des Optimierungsmoratoriums für Heranwachsende

Gemäß den Grundregeln der Sozialisierungstheorie verbieten sich einfache Kausalschlüsse von der Makro- oder Exoebene auf die Individualebene (*Smelser* 1995; *Veith* 2015). Zahlreiche Studien aus der Vergangenheit haben gezeigt, dass Aspekte des gesellschaftlichen Wandels – wenn überhaupt – nur über subjektive Umdeutungen auf die Individualentwicklung Einfluss nehmen (*Hofer* u.a. 2005a). Zu stark sind die Brechungen makrosozialer Wandlungen durch intermediäre Instanzen wie Familie, Peers oder Schule (*Hofer* u.a. 1995; *Merkens* 1999; *Silbereisen/Zinnecker* 1999). Thesen wie jener der Desintegration von Jugendlichen durch die Auflösung traditioneller sozialer Milieus oder das Aufkommen der Risikogesellschaft konnten z.B. empirisch nie ernsthaft in ihrer Wirkung auf die Entstehung rechtsextremer Einstellungen nachgewiesen werden. Dies negiert nicht die Existenz sozialer Wandlungsprozesse, auch nicht deren Folgen für den Sozialisationspro-

zess Heranwachsender. Traumatische Ereignisse wie Terroranschläge, Naturkatastrophen udgl. zeigen nachweislich Wirkung auf Gefühle der Handlungskontrolle und Unsicherheit bei ganzen Kohorten einer Population (Himberger u.a. 2011).

Die gestiegene Bedeutung von Bildung und die exosystemische Umdeutung von Jugend als Optimierungsmoratorium zeigt sich nicht einfach darin, dass Schülerinnen und Schüler jeden Morgen schweißgebadet vor Stress aufwachen und nur mit Sanostol-Doping in die Schule befördert werden können. Familiäre Ressourcen spielen in diesen Prozess ebenso hinein wie schulkulturelle Brechungen erhöhter Bildungsanforderungen. In unserer eigenen Studie können wir zeigen, dass Leistungsdruck in Familien nur dann an die Kinder weitergegeben wird, wenn die idealistischen Bildungsaspirationen der Eltern die realistischen Bildungsmöglichkeiten der Kinder deutlich übersteigen (Reinders/Ehmann u.a. 2015). Nicht zuletzt dämpft das komplexe Wechselspiel aus Motivationen, Kognitionen, Emotionen und Resilienz von Heranwachsenden auf der intrapsychischen Ebene einen direkten Einfluss von Veränderungen im Bildungssystem. Zuweilen erfolgt auch der Fehlschluss, dass der historische Vergleich der Bedingungen von Bildung auch im Befinden der Kinder ankommen müsse. Kinder gehen aber nicht im historischen Vergleich zur Schule, sondern im Hier und Jetzt. Sie sind zum temporalen Vergleich nur innerhalb ihrer eigenen Schulkarriere in der Lage, weil sie selbst nicht in den 1950er Jahren die Schulbank gedrückt haben, sondern als Erstklässler, Zweitklässler usw.

Gleichwohl würde die eigene Argumentation veränderter Bedingungen des Aufwachens im Optimierungsmoratorium in sich zusammenbrechen, wenn nicht angenommen würde, dass ein Zusammenhang zwischen veränderten Bildungsbedingungen einerseits und individueller Entwicklung andererseits besteht. Allein diese Wechselwirkung ist zu komplex, um sie hier präzise genug theoretisch entfalten zu können. Bereits der Nachweis, dass das Bildungs- und Freizeitmoratorium einen Einfluss auf Jugendliche besitzt, hat zwei Monographien und zahlreiche Zeitschriftenbeiträge in Anspruch genommen. Zumindest kann hier aber angedeutet werden, dass Übersetzungs- und Wirkprozesse existieren, über die das Optimierungsmoratorium Einfluss auf Heranwachsende nimmt. Im nächsten Schritt müssten dann Bedingungen auf der Mikro- und Individualebene spezifiziert werden, die zu Brechungen dieser Übersetzungsprozesse führen. Angenommen wird, dass sich die Bedeutung optimierter Bildung von der Exo- über die Mikro- zur Individualebene abbilden lässt durch

- das Ausmaß an *Zeit* für Bildung,
- die *Inhalte* von Bildung,
- die *Verbindlichkeit* von Bildungsinhalten,
- die *Vermittlungsformen* von Bildung und
- die *Verwertbarkeit* von Bildung.

Zeit. Wenn für den Erwerb eines Bildungsabschlusses weniger synchrone Zeit zur Verfügung steht, sollte sich dies auf das Ausmaß und die Verwendung verfügbarer diachroner Zeit auswirken. Variationsquellen könnten hier sein: Zeitmanagement der Familie und der SchülerInnen, objektiver Zeitdruck vs. subjektives Erleben von Zeitdruck, schulbezogene Variation zur Verfügung gestellter Zeit.

Inhalte. Die über den Lehrplan definierten Bildungsinhalte wirken sich auf das aus, was SchülerInnen im Unterricht potenziell lernen sollen und können. Variationsquellen sind

hier die auch vom Lehrplan gelassenen Lücken, Schwerpunktsetzungen von Schulen und Brechungen durch unterschiedliche Lehrkräfte.

Verbindlichkeit. Das Ausmaß verbindlichen Wissens wird ebenfalls über den Lehrplan mit definiert, aber auch mittels dessen Halbwertszeit durch praktische Nutzbarkeit. Mit sich verändernder Verbindlichkeit verändert sich auch die Möglichkeit zur Orientierung Einzelner innerhalb des Informationshorizonts. Variationen dieses Übersetzungsprozesses entstehen durch die individuelle Fähigkeit der Informationsselektion, durch einzelschulische Brechungen sowie lehrerbezogene Festlegungen und sind somit nah an den Variationsquellen der Inhalte selbst.

Vermittlungsformen. Das Ausmaß, in dem SchülerInnen durch konstruktivistische oder kognitivistische Lehr-Lernformen gebildet werden, steht im Zusammenhang zu ihrer Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen. Die sukzessive Abkehr von rein kognitivistischen Vermittlungsformen im Unterricht sollte also Wirkungen darauf haben, wie SchülerInnen lernen. Unterschiede werden intraindividuell durch metakognitive Fähigkeiten bestimmt, auf Unterrichtsebene durch das Ausmaß, in dem explizit Methoden des selbstregulierten Lernens eingeübt werden.

Verwertbarkeit. Der Wert von Bildung verändert sich auch in dem Maße, in dem die erworbenen Bildungsinhalte und -zertifikate individuell verwertbar sind. Weisen bspw. Zertifikate einen hohen Wert für die Berufsbiographie auf, wird die individuelle Bereitschaft zur Teilhabe an Bildungsoptimierung groß sein, mit abnehmender Verwertbarkeit sollte der umgekehrte Trend eintreten. Regionale Marktmöglichkeiten und individuelle Mobilitätsbereitschaft werden diesen allgemeinen Zusammenhang zwischen Bildungsinhalten und Orientierung am Optimierungsmoratorium moderieren.

Weitere Übersetzungsprozesse sind denkbar. Auch die Auswahl an Variationsquellen ist nicht systematisch und mit Sicherheit zu erweitern bzw. inhaltlich zu schärfen. Es wird aber deutlich, dass das Optimierungsmoratorium eine Spielart des Bildungsmoratoriums darstellt und der gesellschaftliche Versuch ist, den Wert von Bildung strukturell wieder stärker in den Alltag Heranwachsender hineinzutragen.

7 Fazit

Jürgen Zinnecker hat bereits 2003 gemutmaßt, dass das Bildungsmoratorium einer gesellschaftlichen Optimierung ausgesetzt wird, welche die Freiräume des Moratoriums wieder eingrenzen wird. Diese These wurde in diesem Beitrag aufgegriffen und vor dem Hintergrund der Konzepte vom Bildungs- und Freizeitmoratorium durchdekliniert. Auch wurden Indikatoren aufgezeigt, die *Zinneckers* (2003) These stützen. Daraus folgt aber nicht nur eine Würdigung der Vorausschau durch *Jürgen Zinnecker*, sondern auch, dass sein Konzept des Bildungsmoratoriums nach wie vor als wissenschaftliches Konstrukt geeignet ist, um die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen zu beschreiben und zu erklären. Und es ermöglicht, das Wechselverhältnis von gesellschaftlicher Normativität und Wissenschaftspraxis aufzudecken; eine Wissenschaftspraxis, die die Werte der Bildungsoptimierung aus Politik und Ökonomie übernommen und selbst massiv zur Realität des Aufwachsens in Deutschland gemacht hat. *Jürgen Zinnecker* (2003) hatte Politik und Ökonomie

als „massive Gegenkräfte“ in Verdacht, „die auf eine Optimierung und einen Rückbau des Jugendmoratoriums drängen“. Nach derzeitigem Stand der Dinge muss auch die Empirische Bildungsforschung zu diesen „massiven Gegenkräften“ hinzu gezählt werden.

Die Folge wird aber wohl eher nicht sein, dass die Jugend mit der Dampfmaschine erfinden wurde und mit der Bildungsforschung wieder abgeschafft wird. Aber es wäre sicher eine Überlegung wert, mehr Zeit für das Skateboarden in der Half-Pipe oder für das Fußballspielen als Eigenwert zu würdigen. Kein Sportunterricht und kein Streitschlichter-Training haben vermutlich die gleiche Wirkung auf motorische bzw. soziale Kompetenzen Heranwachsender.

Dies gilt übrigens auch für die wirtschaftlich so wertvolle Informationstechnologie. Die heutige Generation der 35- bis 55-Jährigen hat massiv eigene Fähigkeiten in den Aufbau und Erhalt von IT-Strukturen investiert. Die dafür notwendigen Kompetenzen haben die Informatiker dieser Generation nicht in Schule und Hochschule erworben, sondern zu Hause in ihrer Freizeit beim Aufschrauben, Umbauen und Programmieren ihrer C64er- oder Atari-Computer. Da wussten deren Lehrer noch nicht einmal, was „Sprites“ oder „CBM-Basic“ überhaupt sind.

Anmerkungen

- 1 Ein weiteres Anzeichen für Bildungsoptimierungen sind die Bestrebungen, Durchlässigkeit zu höheren Bildungsabschlüssen zu ermöglichen. Über Stadtteilschulen in Hamburg, Mittelschulen in Bayern oder Werkrealschulen/Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg wurden neue Wege geschaffen, innerhalb und im Anschluss an die Hauptschulkarriere die Mittlere Reife zu erlangen. In die gleiche Richtung weisen auch erleichterte Zugänge zum Hochschulstudium durch die Erlaubnis zum Eintritt in berufsaffine Studiengänge oder die Akzeptanz des Meistertitels als Hochschulzugangsberechtigung.
- 2 Gleichzeitig ist keine Professionalisierung der Evaluationsforschung entstanden. Es gibt keine kanonisierte Ausbildung mit systematisch replizierbaren Kompetenzen von Evaluationsforschern. Im Grunde kann sich jeder auf seine Visitenkarte als Berufsbezeichnung „Evaluator“ drucken lassen. Statt der Professionalisierung müssen also die Qualitätsstandards als Garanten für sinnvolle Evaluationen dienen. Der Blick in diverse Evaluationsberichte macht schnell deutlich, dass häufig nicht einmal die grundlegendsten Genauigkeitsstandards der Evaluationsforschung eingehalten werden. Umso schwerer wiegt, dass eine qualitativ eher heterogene Evaluationspraxis die Messbarkeit von Bildungswirkungen unterstellt.

Literatur

- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit- und Sozialordnung, Familie und Frauen (BSASFF)* (2012): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. – Berlin.
- Berger, P. L./Luckmann, T.* (2012): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie. – Frankfurt am Main.
- Bronfenbrenner, U.* (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. – Stuttgart.
- Deutsche Shell Holding* (Hrsg.) (2015): Jugend 2015. – Frankfurt am Main.
- Ditton, H./Reinders, H.* (2015): Überblick Felder der Bildungsforschung. In: *Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B.* (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. – Wiesbaden, S. 69-74.
- Erikson, E. H.* (1968): Identity: Youth and Crisis. – New York.
- Fend, H.* (1988): Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert. – Frankfurt am Main.

- Giesicke, H.* (1981): Vom Wandervogel bis zur Hitlerjugend. Jugendarbeit zwischen Politik und Pädagogik. – München.
- Große, C./Roßbach, H.-G.* (2015): Frühpädagogik. In: *Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B.* (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. – Wiesbaden, S. 91-106.
- Heid, H.* (2013): Logik, Struktur und Prozess der Qualitätsbeurteilung von Schule und Unterricht. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16, S. 405-431.
- Heid, H.* (2015): Bildungsforschung im Kontext gesellschaftlicher Praxis. Über (soziale) Bedingungen der Möglichkeit, Bildungspraxis durch Bildungsforschung zu beeinflussen. Zeitschrift für Pädagogik, 61, S. 390-409.
- Himberger, D./Gaylin, D./Tompson, T./Agiesta, J./Kelly, J.* (2011): Civil Liberties and Security: 10 Years after 9/11. Online verfügbar unter: <http://www.apnorc.org/PDFs/Civil%20Liberties/AP-NORC-Civil-Liberties-Security-9-11-Report.pdf>, Stand: 16.11.2015.
- Hofer, M.* (2004): Schüler wollen für die Schule lernen, aber auch anderes tun. Theorien der Lernmotivation in der Pädagogischen Psychologie. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 18, S. 79-92.
- Hofer, M./Fries, S.* (2005): Jugendliche zwischen Schule und Freizeit. In: *Schuster, B./Kuhn, H.-P./Uhlendorff, H.* (Hrsg.): Entwicklung in sozialen Beziehungen. – Stuttgart, S. 151-168.
- Hofer, M./Kracke, B./Noack, P./Klein-Allermann, E./Kessel, W./Jahn, U./Etrich, K. U.* (1995): Der soziale Wandel aus Sicht ost- und westdeutscher Familien, psychisches Wohlbefinden und autoritäre Vorstellungen. In: *Nauck, B./Schneider, N./Tölke, A.* (Hrsg.): Familie und Lebensverlauf im gesellschaftlichen Umbruch. – Stuttgart, S. 154-171.
- Hofer, M./Kuhnle, C./Kilian, B./Marta, E./Fries, S.* (2011): Motivational interference in school-leisure conflict and learning outcomes: The differential effects of two value conceptions. Learning and Instruction, 21, S. 301-316.
- Hofer, M./Reinders, H./Fries, S./Clausen, M.* (2005a): Der Einfluss des Wertewandels auf die Entwicklung im Jugendalter: Ein deduktiver Ansatz. Zeitschrift für Pädagogik, 51, S. 81-101.
- Hofer, M./Reinders, H./Fries, S./Clausen, M./Schmid, S./Dietz, F.* (2005b): Ein differentieller Ansatz zum Zusammenhang zwischen Werten und schulischer Lernmotivation. Zeitschrift für Pädagogik, 51, S. 326-341.
- Hurrelmann, K./Bauer, U.* (2015): Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts. In: *Hurrelmann, K./Bauer, U./Grundmann, M./Walper, S.* (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. – Weinheim, S. 144-161.
- ING International Survey (IIS)* (2014): Der europäische Taschengeld-Report. Online verfügbar unter: <https://www.ing-diba.at/ueber-ingdiba/presse/pressemitteilungen/2014/der-europaeische-taschengeld-report>, Stand: 16.11.2015.
- Inglehart, R.* (1998): Modernisierung und Postmodernisierung. Kultureller, wirtschaftlicher und politischer Wandel in 43 Gesellschaften. – Frankfurt am Main.
- Inglehart, R./Welzel, C.* (2005): Modernization, cultural change, and democracy. – New York.
- Kilian, B./Hofer, M./Kuhnle, C.* (2013): Conflicts between on-task and off-task behaviors in the classroom: The influences of parental monitoring, peer value orientations, students' goals, and their value orientations. Social Psychology of Education, 16, S. 77-94.
- Klieme, E./Hartig, J.* (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: *Prenzel, M./Gogolin, I./Krüger, H.-H.* (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8, S. 11-29.
- Kuper, H.* (2005): Evaluation im Bildungssystem. – Stuttgart.
- Köller, O.* (2015): Standardsetzung im Bildungssystem. In: *Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B.* (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden. – Wiesbaden, S. 197-212.
- Langmeier, A./Winkelhofer, U.* (2014): Taschengeld und Gelderziehung. Eine Expertise zum Thema. Kinder und ihr Umgang mit Geld mit aktualisierten Empfehlungen zum Taschengeld. – München.
- Lewcki, M.-L./Greiner-Zwarg, C.* (2015): Eltern 2015. Online verfügbar unter: http://www.eltern.de/public/mediabrowserplus_root_folder/PDFs/studie2015.pdf, Stand: 19.11.2015.
- Mead, M.* (1971): Der Konflikt der Generationen. Jugend ohne Vorbild. – Olten.
- Merkens, H.* (1999): Schuljugendliche in beiden Teilen Berlins seit der Wende. Reaktionen auf den sozialen Wandel. – Baltmannsweiler.
- Mitterauer, M.* (1986): Sozialgeschichte der Jugend. – Frankfurt am Main.
- Reinders, H.* (2005): Jugend. Werte. Zukunft. Wertvorstellungen, Zukunftsperspektiven und soziales Engagement im Jugendalter. – Stuttgart.

- Reinders, H.* (2006): Jugendtypen zwischen Bildung und Freizeit. Theoretische Präzisierung und empirische Prüfung einer differenziellen Theorie der Adoleszenz. – Münster.
- Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B.* (Hrsg.) (2015a): Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden. – Wiesbaden.
- Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B.* (Hrsg.) (2015b): Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. – Wiesbaden.
- Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B.* (2015c): Vorwort zur 1. Auflage. In: *Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B.* (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden. – Wiesbaden, S. 11-18.
- Reinders, H./Ehmann, T./Post, I./Niernack, J.* (2015): Stressfaktoren bei Eltern und Schülern am Übergang zur Sekundarstufe. Abschlussbericht über die Elternbefragung in Hessen und Bayern 2014. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 33. – Würzburg. Online verfügbar unter: <http://www.jugendforschung.de/pdf/SEB-33.pdf>; Stand: 19.11.2015.
- Reinders, H./Wild, E.* (2003a): Adoleszenz als Transition und Moratorium. Plädoyer für eine Integration gegenwarts- und zukunftsorientierter Konzeptionen von Jugend. In: *Reinders, H./Wild, E.* (Hrsg.): Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium. – Opladen, S. 15-36.
- Reinders, H./Wild, E.* (Hrsg.) (2003b): Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium. – Opladen.
- Silbereisen, R. K./Zinnecker, J.* (1999): Entwicklung im sozialen Wandel. – Weinheim.
- Smelser, N. J.* (1995): Modelle sozialen Wandels. In: *Müller, H.-P./Schmid, M.* (Hrsg.): Sozialer Wandel. Modellbildung und theoretische Ansätze. – Frankfurt am Main, S. 56-84.
- Timmermann, H./Weiß, M.* (2015): Bildungsökonomie. In: *Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B.* (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden. – Wiesbaden, S. 181-196.
- Veith, H.* (2015): Zur Geschichte sozialisationstheoretischer Fragestellungen. In: *Hurrelmann, K./Bauer, U./Grundmann, M./Walper, S.* (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. – Weinheim, S. 16-49.
- Vodafone-Stiftung* (2015): Was Eltern wollen. Informations- und Unterstützungswünsche zu Bildung und Erziehung. – Düsseldorf.
- Wolter, A.* (2015): Hochschulforschung. In: *Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B.* (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden. – Wiesbaden, S. 149-164.
- Zinnecker, J.* (1991): Jugend als Bildungsmoratorium. Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften. In: *Melzer, W./Heitmeyer, W./Liegle, L./Zinnecker, J.* (Hrsg.): Osteuropäische Jugend im Wandel. – Weinheim, S. 9-25.
- Zinnecker, J.* (2003): Jugend als Moratorium. Essay zur Geschichte und Bedeutung eines Forschungs-komplexes. In: *Reinders, H./Wild, E.* (Hrsg.): Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium. – Opladen, S. 37-64.

Intergenerative Transferbeziehungen und Bildungserfolg – Verschiebungen im Bildungsmoratorium

Ludwig Stecher, Amina Fraij, Sabine Maschke

Zusammenfassung

In seinem Konzept des Bildungsmoratoriums geht Zinnecker davon aus, dass Eltern Ressourcen, die für den Bildungserfolg ihrer Kinder relevant sind, auf vier verschiedenen Ebenen bzw. Bereichen weitergeben – er nennt diese Bereiche Transferbeziehungen. Neben der Weitergabe von ökonomischem und kulturellem Kapital umfassen diese Bereiche auch den psychologischen Austausch innerhalb der Familie (Entwicklungskapital) sowie Unterstützungsleistungen wie die gemeinsame Erledigung von Hausaufgaben und Hilfe bei den Hausaufgaben. Quantität und Qualität der Transferbeziehungen sind ihrerseits verbunden mit dem Bildungserfolg der Familienkinder und mit der erfolgreichen Weitergabe von sozialem Status zwischen den Familiengenerationen. Gestützt auf zwei Studien – die erste durchgeführt 2001 und die zweite 2012 – können wir zeigen, dass entgegen unserer Erwartung die Effekte der Transferbeziehungen auf den Bildungserfolg der Kinder über die Zeit hin *abnimmt* und der (direkte) Effekt des elterlichen Bildungshintergrunds dagegen zunimmt. Unsere Befunde regen neue Forschung an und weisen darauf hin, dass bei der Untersuchung familiärer Strategien der Weitergabe von Bildungserfolg und sozialem Status zukünftig zusätzlich zu den familieninternen Transferbeziehungen verstärkt der Blick auf externe Strategien (externe Unterstützungsangebote) gerichtet werden sollte.

Schlagwörter: Bildungsmoratorium, intergenerative Transferbeziehungen in der Familie, Bildungserfolg, soziale Reproduktion, kulturelles Kapital, Familienstrategien, Zeitvergleich

Intergenerational Transfer Relationships and Educational Attainment – Shift of the Educational Moratorium

Abstract

In his concept of „Bildungsmoratorium“ (educational moratorium) Zinnecker assumes that parents transfer educationally relevant resources to their children in four different areas – which he called “Transferbeziehungen” (transfer relationships between the family generations). Aside from the transmission of economic and cultural capital these areas encompass the psychological interchange within the family (developmental capital) and support like the sharing of household work and homework support. Quantity and quality of these Transferbeziehungen within the family are interlinked with the educational attainment of the children and with a successful transmission of social status between the family generations. Based on two studies – the first one conducted in 2001 and the second one in 2012 – we can show that, contrary to our expectations, the effects of the Transferbeziehungen on the educational attainment of children *decrease* over time whilst the (direct) effect of parents’ educational background increases. Our findings indicate that future research on families’ strategies of transferring educational attainment and social status should focus more on external strategies (like extended education activities in music schools or private tutoring) in addition to the internal Transferbeziehungen within the family.

Keywords: Educational moratorium, transfer relationships between the family generations, educational attainment, social reproduction, cultural capital, family strategies, trend analysis

1 Intergenerative Transferbeziehungen und Bildungsmoratorium

In einer Reihe von Forschungsanträgen Anfang der 1990er-Jahre beschreibt *Jürgen Zinnecker* den mit der Durchsetzung des Bildungsmoratoriums zu beobachtenden Wandel der Kindheits- und Jugendphase als ein sozialhistorisches ‚Projekt‘, das nicht nur die Kinder und Jugendlichen, sondern die Familie als Ganzes erfasst (*Zinnecker* 1994). Im Mittelpunkt dieses Projekts steht, so *Zinnecker*, der „Erwerb von ‚kulturellem‘ und ‚Bildungskapital‘ bzw. von ‚Bildungstiteln‘“ in der Kindergeneration (ebd., S. 8). Aufgabe der Familie ist es, diesen Erwerb bestmöglich zu fördern und damit die Startbedingungen der Kinder im Wettbewerb um erstrebenswerte soziale Positionen zu verbessern.

Der Erfolg dieses ‚Projekts‘ für die Kindergeneration ist in hohem Maße voraussetzungsvoll und bedarf aktiver und langfristig angelegter Unterstützungsleistungen (seitens der Eltern). Die verschiedenen möglichen Formen und Ebenen dieser Unterstützungsleistungen bindet *Zinnecker* im Konzept der *intergenerativen Transferbeziehungen* zusammen (*Zinnecker* 1994; vgl. auch *Stecher/Zinnecker* 2007).¹ „Darunter werden alle jene sozialen Handlungen von Angehörigen der jüngeren und älteren Generation in der Familie verstanden, in denen Fähigkeiten, Werte, Güter oder Dienstleistungen zwischen den Generationen ausgetauscht werden.“ (*Zinnecker* 1994, S. 10)

Stecher und *Zinnecker* (2007, S. 391f.) unterscheiden dabei vier Ebenen von Transferbeziehungen zwischen den Familiengenerationen: Erstens die Ebene des materiellen Transfers – hierunter fällt der Transfer von „Besitz, Waren, Geld“; zweitens die Ebene „handwerklicher persönlicher Dienstleistungen“, die in manchen Bereichen bis in die Phase des (jungen) Erwachsenenalters in der Kindergeneration reichen können und die beispielsweise die Kinder von spezifischen zeitaufwändigen Versorgungsaufgaben entlasten; drittens die Ebene so genannter „psychosozialer persönlicher Dienstleistungen“, in deren Mittelpunkt die bestmögliche Förderung der sozio-emotionalen Persönlichkeitsentwicklung der Kinder steht; und schließlich viertens die Ebene des kulturellen Transfers – hierunter fällt ganz allgemein der Transfer von kulturellem Kapital im Sinne *Bourdieu*s, also der Transfer „von legitimer Kultur in Form von Bildung“ und „kulturellem Wissen“ (ebd.).

Während mit Blick auf die Statusreproduktion in der Familie Unterstützungsleistungen auf *allen vier* Transferebenen eine Rolle spielen, ist mit *Zinnecker* davon auszugehen, dass sich mit der historischen Ausdehnung des Bildungsmoratoriums² gleichzeitig auch ein Wandel in der *Gewichtung* der verschiedenen Transferebenen – bzw. in deren Konfiguration – vollzieht. Wurde in zurückliegenden Epochen der Klassen- bzw. Stuserhalt in der Familie hauptsächlich über die Weitergabe von ökonomischem Kapital gewährleistet, gehen „mehr und mehr soziale Gruppierungen [...] dazu über, die soziale Vererbung gesellschaftlicher Positionen darüber zu bewerkstelligen, dass sie ihre Kinder in Konkurrenz zu anderen Kindern und Jugendlichen Programme der Aneignung kultureller und Bildungsressourcen absolvieren lassen.“ (*Zinnecker* 1995, S. 88³) An die Stelle des Transfers von Geld und Besitz tritt der Transfer von Bildungskapital (bzw. kulturellem Kapital sensu *Bourdieu*) als Modus der Statusreproduktion zwischen den Familiengenerationen. Im Rahmen dieser Neukonfiguration der Transferbeziehungen werden auch die (Erziehungs-) Aufgaben der Eltern neu definiert: Sie werden zu Sachwaltern des Kultur- und Bildungserwerbs ihrer Kinder. Dies umfasst nicht nur die Planung und Flankierung der schulischen Karriere der Kinder. Da die Aneignung von Bildung bzw. kulturellem Kapital nicht allein

in der Schule erfolgt, heißt dies u.a. auch, dass den Eltern – im Allgemeinen der Mutter – die Aufgabe zufällt, ihre Kinder auch zu Hause kulturell zu fördern (*Pasquale* 1998). Im Bildungsmoratorium nimmt also, so *Zinnecker* (1994), die Bedeutung der kulturellen Transferbeziehungen historisch gesehen – vor allem im Vergleich zu den ökonomischen Transferbeziehungen – zu.

Aber das Konzept des Bildungsmoratoriums reicht mit Blick auf die Transferbeziehungen weiter. Ein weiteres zentrales Kriterium, das arbeiten etwa *Zinnecker* und *Stecher* (1996) heraus, bezieht sich darauf, dass – zumindest unter den Bedingungen eines *erweiterten* bzw. *privilegierten* Bildungsmoratoriums – die Heranwachsenden neben der ‚Bildungsarbeit‘ von Tätigkeiten freigesetzt werden, die einem optimalen Bildungserwerb entgegenstehen. „Teilzeitarbeiten, Jobben, Ferienarbeit, letztlich auch private und Hausarbeit widersprechen dem ‚klassischen‘ Modell des privilegierten Bildungsmoratoriums.“ (Ebd., S. 167) Es ist davon auszugehen, dass zumindest in privilegierten sozialen Schichten die Heranwachsenden weitgehend von handwerklich-praktischen Dienstleistungen in der Familie freigesetzt sind, um ausreichend Zeit für einen erfolgreichen Bildungserwerb zur Verfügung zu haben. Aus der Perspektive der Eltern ist demgegenüber anzunehmen, dass entsprechende ‚handwerkliche‘, den Bildungserfolg flankierende Transfer- und Unterstützungsleistungen – nehmen wir als Beispiel etwa die Hilfe der Eltern bei den Hausaufgaben der Kinder – an Bedeutung gewinnen.

Zinnecker (1994) geht dabei davon aus, dass sich „die Ressourcen des Elternhauses der nachwachsenden Generation nicht als ‚natürliche‘, gleichsam dingliche Familienumwelt vermitteln, sondern daß dies über den Aufbau kontinuierlicher *persönlicher* Transferbeziehungen zwischen Kind und Eltern geschieht.“ (S. 41; Hervorhebungen, dA) Mit dem Begriff der ‚Beziehung‘ will *Zinnecker* deutlich machen, dass der Austausch zwischen den Generationen eingebettet ist in die sozio-emotionalen Familienbeziehungen, die sich durch ihren spezifischen „privaten Charakter“ und „gemeinsam geteilte Nahwelten und Alltäglichkeiten“ auszeichnen und dass der Transfer mit Bezug auf die (relative) Stabilität der Familienbeziehungen als „Summe der zeitlich stabilen Muster von Transferhandlungen“ auch eine zeitliche Dimension umfasst (*Zinnecker* 1994, S. 39). Das heißt, dass wir davon ausgehen können, dass im Bildungsmoratorium auch der psycho-sozialen Transferebene für die erfolgreiche Weitergabe des Familienstatus eine wichtige Bedeutung zukommt.

Diese Überlegungen sind der Ausgangspunkt für den vorliegenden Beitrag. Er geht mit den Mitteln der zeitvergleichenden Surveyforschung der Frage nach, wie sich unter den Bedingungen des fortschreitenden Bildungsmoratoriums die familialen intergenerativen Transferbeziehungen und deren Gewichtung mit Blick auf den Statusreproduktionsprozess in der Familie verändern. Auf der Basis der Arbeiten *Zinneckers* zum *privilegierten Bildungsmoratorium* gehen wir dabei davon aus, dass sich in Familien unterschiedlicher sozialer Schichten bzw. Gruppierungen unterschiedliche Konfigurationen in den intergenerativen Beziehungen realisiert finden. Aus der Sicht der Statusreproduktion müssten sich diese verschiedenen Konfigurationen, insofern sich darüber unterschiedliche Unterstützungspotenziale definieren, in unterschiedlichem Maße im Bildungserfolg der Familienkinder niederschlagen. Der Beitrag liefert also mit dem Fokus auf die Transferbeziehungen und deren zeitbezogene Veränderungen einen Beitrag zur Erklärung sozialer Ungleichheit.

2 Forschungsstand

Der (hohe) Zusammenhang zwischen der elterlichen Bildungsschicht und dem Bildungs- bzw. Schulerfolg der Familienkinder gehört zu den gesichertsten Befunden der Bildungsforschung, ein Befund, der nicht zuletzt durch die PISA-Studien ins Blickfeld der öffentlichen Diskussion gerückt wurde (Georg 2006a). Der Bildungsbericht 2012 spricht aktuell davon, dass sowohl ein geringer als auch ein hoher Bildungsabschluss in hohem Maße ‚erblich‘ sind. So stammt etwa die Hälfte der Akademiker/innen gegenwärtig selbst aus Akademikerhaushalten und die Hälfte derjenigen, die maximal einen Hauptschulabschluss aufweisen, stammt selbst aus Familien, in denen beide Eltern maximal die Hauptschule abgeschlossen haben (*Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012*, S. 213).

Ausgehend von diesem stabilen Befund und der Frage, wie dieses hohe Maß an ‚sozialer Vererbung‘ zustande kommt, stehen die intergenerativen Transferbeziehungen als Teil der familialen Statusreproduktion (nicht zuletzt durch die Arbeiten Jürgen Zinneckers) seit langem im Fokus einer ungleichheitstheoretisch orientierten Sozialisations- sowie Kindheits- und Jugendforschung. Dabei ist allerdings auffallend, dass sich nur sehr wenige Studien mit den Transferbeziehungen auf allen oder doch zumindest mehreren der von Zinnecker (1994; vgl. auch Stecher/Zinnecker 2007) unterschiedenen Ebenen gleichzeitig beschäftigen. Jenseits dieses Desiderats finden sich auf den jeweiligen einzelnen Transferebenen unterschiedlichste und vielfältigste Forschungstraditionen und -richtungen, die im Rahmen des vorliegenden Beitrags nur cursorisch aufgegriffen werden können.

Bei der Frage nach der Persistenz sozialer Ungleichheit stehen auf der Basis der grundlegenden Arbeiten von Bourdieu (vgl. z.B. 1983, 1992), vieler Arbeiten von Zinnecker selbst (1988, 1994) sowie einer Reihe seiner Mitarbeiter/innen (Georg 2005, 2006b, 2011) häufig die *kulturellen Transferbeziehungen* in der Familie im Mittelpunkt. Die Eltern werden aus dieser Perspektive als „Inhaber kultureller Ressourcen gedacht, die – im Rahmen ihrer schicht- und gruppenspezifischen Möglichkeiten – dafür sorgen, dass diese Ressourcen auf den eigenen Nachwuchs übertragen werden“ (Stecher/Zinnecker 2007, S. 392f.). Dabei zielt das Konzept der kulturellen Transferbeziehungen darauf, die erfolgreiche Weitergabe von Bildungserfolgen zwischen den Generationen auf der Basis der Feinstruktur des familialen (kulturbezogenen) Alltags zu erklären. In „der Interaktion zwischen Eltern und Kindern“ werden, so die Grundthese, „wichtige Elemente der legitimen, das heißt vorherrschenden (Hoch-)Kultur vermittelt [...], was auf Grund der Nähe zwischen Hochkultur und schulischem Curriculum als Wettbewerbsvorteil gegenüber anderen Familien genutzt werden kann.“ (Ebd., S. 394) Aus dieser Perspektive zeigt etwa de Graaf (1988) bereits Ende der 1980er-Jahre, dass Kinder von Eltern mit umfangreichen hochkulturellen Interessen, unabhängig von der sozialen (Bildungs-)Schicht der Eltern, eine um das Doppelte erhöhte Chance aufweisen, das Gymnasium zu besuchen, als Kinder aus anderen Familien. Ein solcher Effekt des kulturellen Kapitals zeigt sich in ähnlicher Form auch in Analysen von de Graaf und de Graaf (2006) sowie von Rössel und Beckert-Zieglschmid (2002), hier auch mit Bezug auf den Notendurchschnitt (siehe für einen Überblick Georg 2006a).

Grundsätzlich wird bei allen diesen genannten Studien – meistens implizit, seltener explizit – davon ausgegangen, dass die Interessen der Eltern tief in die Grundtextur des

familialen Alltags und der gemeinsamen Aktivitäten eingelassen sind und die kulturellen Transferbeziehungen zwischen den Familiengenerationen strukturieren (*Brake/Büchner* 2012, S. 110f.). Wie diese Grundtextur dabei konkret den familialen Alltag als „modus operandi“ (*Bourdieu*) bestimmt, zeigen etwa *Brake* und *Büchner* in einer Studie zur Weitergabe von kulturellem Kapital über drei Familiengenerationen (Großeltern-, Eltern-, Kindergeneration; *Brake/Büchner* 2003; *Büchner/Brake* 2007; siehe hierzu ähnlich auch die Studie von *Behnken/Zinnecker* 1992: „Kindheit im Siegerland“). Sie arbeiten auf der Basis qualitativer Methoden und Daten zum Familienalltag heraus, wie dem Familienhandeln inhärente – wenngleich auch nicht rational immer verfügbare – Einstellungen zu Bildung und Kultur der (jeweiligen) Elterngenerationen in den Bildungsplänen und -aspirationen der Folgegenerationen wirksam werden. Zum einen, indem sie Bildungsaufstieg durch eine Verhaftung in der eigenen milieuspezifischen Herkunft verhindern, zum anderen, indem sie als unausgesprochener Bildungsauftrag die Bildungsaspirationen der Folgegenerationen beeinflussen – ein Bildungsauftrag, der dabei manchmal auch Generationenfolgen überspringt und erst in der dritten Generation virulent wird (*Büchner/Brake* 2007).

Auch hinsichtlich der persönlichen-handwerklichen Dienstleistungen zwischen den Familiengenerationen gibt es einzelne Forschungslinien. Zu einer dieser Linien (auf die wir in diesem Beitrag Bezug nehmen) gehören die elterlichen schulbezogenen Unterstützungsleistungen wie etwa die Hilfe bei den Hausaufgaben. *Busse* und *Helsper* (2007, S. 331f.) fassen die Ergebnisse einiger Studien in diesem Bereich zusammen und kommen dabei zu dem Ergebnis, dass sich nicht per se die elterliche Hausaufgabenhilfe positiv auf die Lern- und Leistungsentwicklung der Familienkinder auswirkt, sondern es vor allem darauf ankommt, wie diese Hilfe konkret umgesetzt wird. Unter Rückgriff auf Befunde u.a. von *Helmke* und *Trautwein*, heben *Busse* und *Helsper* dabei das positive Potenzial einer ‚prozessorientierten‘ gegenüber einer rein ‚produktorientierten‘ Vorgehensweise der Eltern hervor (ebd., S. 332).

Auf die Bedeutung der psycho-sozialen Transferbeziehungen für den Bildungserwerb der Familienkinder wird von einer Vielzahl unterschiedlicher Forschungstraditionen hingewiesen. Aus der Sozialkapitalperspektive zeigt u.a. *Stecher* (2001) bezugnehmend auf die Arbeiten von *James Coleman*, dass, je besser das Familienklima ausgeprägt ist, desto positiver sich die Schulnoten der Familienkinder im Längsschnitt entwickeln. Dieser Effekt kommt dabei auf indirektem Weg zustande, indem ein positives Familienklima sowohl die schulische Selbstwirksamkeit als auch die Lernfreude der Kinder fördert. Beide Variablen stehen ihrerseits wiederum in signifikantem Zusammenhang mit dem schulischen Erfolg (Schulnoten; siehe auch *Sauer/Gamsjäger* 1996). Folgen wir darüber hinaus der zusammenfassenden Einschätzung von *Busse* und *Helsper* (2007, S. 329ff.), kann es als gut belegt gelten, dass das sozio-emotionale Klima in der Familie u.a. das schulische Selbstkonzept und die schulische (Lern-)Motivation positiv beeinflusst, und damit indirekt auch die schulische Leistungs- und Kompetenzentwicklung. Gestützt werden diese Befunde, um eine zweite Forschungsperspektive herauszugreifen, u.a. von der Erziehungsstilforschung, die zeigt, dass eine autoritative Erziehung – gekennzeichnet durch eine hohe Regelkontrolle bei gleichzeitig hoher emotionaler Bindung und elterlicher Unterstützung – allen anderen Erziehungsstilen mit Blick auf die schulische Leistungsentwicklung überlegen ist (vgl. *Gloger-Tippelt* 2009, S. 636). Weitere Forschungslinien, die sich auf die Bedeutung der sozio-emotionalen Färbung der Familienbeziehungen mit Blick auf den Bildungserfolg der Kinder richten, ließen sich hier u.a. mit den frühen Arbeiten von

Clark (1983) oder von *Marjoribanks* (1994) zu elterlichen Bildungsaspirationen und der Qualität der familiären Lernumwelt anführen.

Auch die ökonomischen Transferbeziehungen beeinflussen den schulischen Erfolg der Familienkinder. Dabei ist allerdings mit Blick auf die Schulzeit der Kinder weniger der unmittelbare finanzielle Austausch (wie etwa Taschengeld) relevant, sondern derjenige ökonomische Transfer, der sich in den Gelegenheitsstrukturen und dem (materiellen) Anregungsgehalt der familialen Lernumwelt niederschlägt. Hierzu gehören etwa die materielle Ausstattung des elterlichen Haushalts mit kulturellen Bildungsgütern (vergegenständlichtes kulturelles Kapital in Form von ‚klassischer‘ Literatur, Kunstwerken etc., s. *Georg* 2011), der kognitive und bildungsrelevante materielle Anregungsgehalt der häuslichen Umwelt (Spielzeug, Malgerät, s. *Sauer/Gamsjäger* 1996) oder der familiäre „Erlebnishorizont“ wie er sich in Urlaubsreisen, Ausflügen oder Besichtigungen manifestiert (*Sauer/Gamsjäger* 1996, S. 226).

3 Forschungsfragen

Wir können festhalten, dass die meisten der von *Zinnecker* unterschiedenen Transfererebenen jeweils für sich mit Blick auf ihre Bedeutung im Rahmen familialer sozialer Reproduktionsprozesse vielfach untersucht und in ihren Wirkungen belegt sind. Der Forschungsstand zeigt insgesamt, dass der schulische Lern- und Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen auf allen Transfererebenen beeinflusst wird. Dabei ist zusammenfassend davon auszugehen, dass der Bildungserfolg in der Kindergeneration umso höher ausfällt, je höher der kulturelle Transfer von der Eltern- auf die Kindergeneration (These 1), je höher der sozio-emotionale Transfer von der Eltern- auf die Kindergeneration (These 2), je höher der persönliche-handwerkliche Transfer von der Eltern- auf die Kindergeneration (These 3) und je geringer der persönliche-handwerkliche Transfer von der Kinder- auf die Elterngeneration (These 4) ist. (In den diesem Beitrag zu Grunde liegenden zeitvergleichenden Studien wurde die ökonomische Transfererebene nicht ausreichend abgebildet, so dass sie im vorliegenden Beitrag nicht weiter verfolgt werden kann.)

Darüber hinaus ist mit Blick auf die Persistenz der sozialen Ungleichheit im Bildungsmoratorium davon auszugehen, dass die Transferbeziehungen in den Familien der verschiedenen sozialen Schichten unterschiedlich ausgeprägt sind (These 5). Und schließlich kann angenommen werden, dass – unter den Bedingungen des sich ausdehnenden Bildungsmoratoriums und der damit verbundenen strukturellen Modernisierung in den sozial distinktiven Reproduktionsstrategien in den Familien – die Bedeutung der kulturellen Transferbeziehungen im Zeitverlauf an Bedeutung zunimmt (These 6).

Der vorliegende Beitrag versucht, auf die genannten sechs Thesen Antworten zu geben – wobei vor allem These 6 mit Blick auf zeitbezogene Veränderungen im Bildungsmoratorium und deren Auswirkungen auf die Konfiguration der Transferbeziehungen im Mittelpunkt steht.

4 Methodisches Vorgehen

Als Datengrundlage für den Zeitvergleich dienen zwei Querschnitt-Studien, die mit Blick auf die Transferbeziehungen in einer Folge (Replikation) zueinander gelesen werden können: die Studien NRW-Kids 2001 sowie Jugend.Leben 2012. Auf der Basis dieser Studien ist ein Zeitvergleich über etwas mehr als zehn Jahre möglich.

Datengrundlage

Bei der Studie NRW-Kids 2001 (*Zinnecker* u.a. 2003) wurden im Schuljahr 2001/02 knapp 8.000 Kinder und Jugendliche zwischen 10 und 18 Jahren schriftlich in ihren Schulklassen (allgemeinbildende und berufliche Schulen vom 4. bis zum 12. Jahrgang (mit Ausnahme der Förderschulen)) befragt. Die Studie ist für das größte Bundesland der BRD – Nordrhein-Westfalen – repräsentativ. Die Studie Jugend.Leben 2012 (*Maschke* u.a. 2013) war im Schuljahr 2012/13 im Feld. Befragt wurden auf der Basis eines ebenfalls für Nordrhein-Westfalen repräsentativen Stichprobenplans knapp 6.000 Kinder und Jugendliche im Alter von 10 bis 18 Jahren in ihren Schulklassen (allgemeinbildende und berufliche sowie Förderschulen).

Mit Blick auf den Bildungserfolg der Schüler/innen fokussiert der vorliegende Beitrag auf die Sekundarstufe I. Für die folgenden Analysen wurden deshalb nur Hauptschüler/innen, Realschüler/innen und Gymnasiast/innen der 5.-9. Jahrgangsstufe ausgewählt. Die Stichproben umfassen bei der Studie NRW-Kids 2001 max. 559, bei der Studie Jugend.Leben 2012 max. 473 Befragte.⁴

Operationalisierungen

Im Folgenden beschreiben wir die Operationalisierungen der untersuchten Variablen in beiden Studien. Wo nicht anders vermerkt, wurde in beiden Studien die identische Abfrageform eingesetzt.

Bildungserfolg der Familienkinder. Der Bildungserfolg der Familienkinder, der in den Analysen als abhängige Variable eingesetzt wird, wurde als zusammengesetzter Index aus zwei Variablen gebildet – aus der besuchten Schulform und dem Notendurchschnitt.

Ausgangspunkt der Überlegungen zu einem zusammengefassten Index aus den beiden genannten Variablen sind die Befunde der Life-Studie, die zeigen, dass ca. 30 Prozent der Hauptschüler/innen sowie der Realschüler/innen später einen höheren Schulabschluss erreichen als den, der an ihrer Schule (bezogen auf die Schulform, die die Schüler/innen in der 9. Jahrgangsstufe besuchen) strukturell vorgesehen ist. Gleichzeitig erreicht etwa ein Viertel derjenigen, die in der 9. Jahrgangsstufe das Gymnasium besuchen, nicht das Abitur (*Fend* 2006, S. 275). Wenngleich nicht durchgängig für alle Schüler/innen, so spielen mit Blick auf diese ‚erwartungswidrigen‘ Schullaufbahnkorrekturen u.a. die Noten eine Rolle. Je besser die Noten, desto eher wird ein höherer Schulabschluss gegenüber dem aktuellen Bildungsgang erreicht (ebd., S. 283f.). Aus dieser Perspektive macht es Sinn, den Bildungserfolg in der hier untersuchten Altersgruppe (5.-9. Jahrgangsstufe) nicht allein an der besuchten Schulform festzumachen, sondern darüber hinaus die (Durchschnitts-)Noten mit einzubeziehen.

In beiden Studien wurde die Schulform von den Interviewer/innen je nach befragter Schulklasse vor Ort eingetragen. Im Folgenden unterscheiden wir zwischen 1=Hauptschule, 2=Realschule und 3=Gymnasium. Grundschüler/innen, Berufsschüler/innen, Förderschüler/innen (letztere wurden 2001 nicht befragt) und Gesamtschüler/innen (hier liegen teilweise keine Zuordnungen zu den entsprechenden Bildungsgängen vor) wurden von den Analysen ausgeschlossen. Darüber hinaus wurde anhand der von den Befragten selbst angegebenen Noten des letzten Schuljahres in Deutsch und Mathematik ein Durchschnittsnotenwert errechnet.

Für den verwendeten Index zum Bildungserfolg wurde folgende Einteilung getroffen (siehe Tabelle 1).⁵

Tabelle 1: Indexbildung Bildungserfolg

Index- Notendurchschnitt je besuchter Schulform
Punkte

	Gymnasium	Realschule	Hauptschule	2001		2012		Gesamt	
				N	%	N	%	N	%
7	1,00-1,49			8	1,4	6	1,3	14	1,4
6	1,50-2,49	1,00-1,49		61	11,0	88	19,1	149	14,7
5	2,50-3,49	1,50-2,49	1,00-1,49	121	21,7	113	24,6	234	23,0
4	3,50-4,49	2,50-3,49	1,50-2,49	158	28,4	119	25,9	277	27,2
3	4,50-5,49	3,50-4,49	2,50-3,49	122	21,9	81	17,6	203	20,0
2	5,50-6,00	4,50-5,49	3,50-4,49	73	13,1	46	10,0	119	11,7
1		5,50-6,00	4,50-5,49	14	2,5	7	1,5	21	2,1
0			5,50-6,00	0	0,0	0	0,0	0	0,0
			Summe(n)	557	100,0	460	100,0	1.017	100,0

Bildungsschicht der Eltern. Mit Büchner und Brake (2007) und den im Forschungsstand referierten Studien gehen wir davon aus, dass in den unterschiedlichen Familiengruppen „unterschiedliche milieuspezifische Logiken der Transmission von Bildung und Kultur“ (S. 201) vorherrschen. Als Proxy für diese milieuspezifischen Logiken verwenden wir die Bildungsschicht der Eltern. De Graaf und de Graaf (2006, S. 161) weisen zudem auf der Basis einer Trendanalyse darauf hin, dass zur Erklärung des Bildungserfolgs in der Kindergeneration der (schulische) Bildungshintergrund der Eltern deutlich einflussreicher ist als etwa der berufliche Status der Eltern. Die Bildungsschicht der Eltern wurde in beiden Studien aufgrund des von den befragten Kindern/Jugendlichen angegebenen Schulabschlusses ihrer Mutter und ihres Vaters kodiert. Drei Gruppen werden hier unterschieden: 1=keiner der beiden Elternteile weist einen höheren als den Hauptschulabschluss auf, 2=wenigstens ein Elternteil hat einen Realschulabschluss (aber keinen höheren Abschluss) und 3=wenigstens ein Elternteil hat das Abitur.

Kultureller Transfer. Ausgehend von Zinnecker (1994) operationalisieren wir den kulturellen Transfer zwischen den Familiengenerationen über gemeinsame kulturelle Aktivitäten („Wir machen gemeinsam Musik“ und „Wir lesen gemeinsam“) und über gemeinsame Hobbies („Ich habe Hobbies, die ich von meinen Eltern übernommen habe“). Zu jedem dieser drei Items waren die Befragten aufgefordert, auf einer Skala von 1=„trifft überhaupt nicht zu“ bis 4=„trifft sehr zu“ zu antworten. Über alle beantworteten Items wurde ein Mittelwert berechnet, der sich im Rahmen der Spannbreite der ursprünglichen Antwortvorgaben zwischen 1 (=kein kultureller Transfer) und 4 (=sehr hoher kultureller Transfer) bewegt.

Persönliche-handwerkliche Dienstleistungen – Hausaufgabenhilfe der Eltern. Basierend auf den Arbeiten von Busse und Helsper (2007) haben wir mit Blick auf die schulischen Unterstützungsleistungen seitens der Eltern die Hilfe bei den Hausaufgaben ausgewählt. Hier wurden die Kinder und Jugendlichen gefragt, ob ihnen Mutter/Vater bei den Hausaufgaben helfen. Da die Einschätzungen getrennt für die Mutter und den Vater erhoben wurden, wurde eine neue synthetische Variable mit zwei Ausprägungen generiert: 1=Familien, in denen keine Hausaufgabenhilfe stattfindet und 2=Familien, in denen mindestens ein Elternteil bei den Hausaufgaben hilft.

Persönliche-handwerkliche Dienstleistungen – Mithilfe der Kinder im Haushalt. Hier wurden die Kinder und Jugendlichen gefragt, wie häufig sie sich „in der letzten Zeit“ „um Schwester/Bruder gekümmert“, „gekocht/Essen zubereitet“, „Geschirr gespült/andere Küchenarbeit“, „eingekauft“, „den Müll weggebracht“ oder „im Garten gearbeitet“ haben. Hierzu konnten sie ihre Einschätzung in vier Kategorien abgeben von 1=„nie“ bis 4=„regelmäßig“ [Items wurden gegenüber der Originalabfrage invertiert]. Befragten, die angaben, „trifft auf mich nicht zu“ (eine mögliche 5. Option in der 2012er-Befragung) wurde bei der jeweiligen Tätigkeit jeweils eine 1=„nie“ zugeordnet. Über alle beantworteten Items wurde ein Mittelwert berechnet, der sich im Rahmen der Spannbreite der ursprünglichen Antwortvorgaben zwischen 1 (=keine Mithilfe im Haushalt) und 4 (=sehr häufige Mithilfe im Haushalt) bewegt.

Psycho-sozialer Transfer. Zwei Indizes wurden in diesem Zusammenhang gebildet: die Eltern als Ratgeber und das Familienklima. Während der erste Index unmittelbar abbilden soll, inwieweit die Eltern den Kindern als Ressourcen in psycho-sozialer Hinsicht zur Verfügung stehen, ist mit dem Familienklima eine eher allgemeine Variable zur Atmosphäre des psycho-sozialen Transfers berücksichtigt. Mit Blick auf die *Eltern als Ressource für guten Rat* wurden die Kinder und Jugendlichen gefragt, inwieweit ihnen die Eltern (getrennt abgefragt für Mutter/Vater) in folgenden Dingen „den richtigen Rat geben“ können: „was ich machen soll, wenn es mir schlecht geht“, „warum es Krieg und Ungerechtigkeit auf der Welt gibt“ und „welche Ziele ich mir für mein Leben vornehmen soll“. Zu allen drei Items konnten die Befragten unter fünf Antwortvorgaben wählen: 1=„überhaupt nicht“, 2=„kaum“, 3=„gut“, 4=„sehr gut“ und 5=„trifft auf mich nicht zu“ [Items wurden gegenüber der Originalabfrage invertiert]. Befragten, die angaben, „trifft auf mich nicht zu“, wurde bei der jeweiligen Rat-Frage jeweils eine 1=„überhaupt nicht“ zugeordnet, da sie nicht über die entsprechende Ressource verfügen. Die getrennten Einschätzungen für Mutter und Vater wurden gemittelt und in einem Familienmittelwert über beide Elternteile verrechnet; dessen Wert bewegt sich im Rahmen der Spannbreite der ursprünglichen Antwortvorgaben zwischen 1 (=Eltern keine Rat-Ressource) und 4 (=Eltern sehr gute Rat-Ressource).

Das *Familienklima* wurde anhand von fünf Items erhoben – Beispielitems „In unserer Familie geht es friedlich zu“, „In unserer Familie können wir über alles sprechen“ (siehe Georg/Hasenberg 1999, S. 424; einzelne Items wurden gegenüber der Originalabfrage in einheitlicher Einschätzungsrichtung invertiert) –, die von den Kindern und Jugendlichen von 1=„stimmt überhaupt nicht“ bis 4=„stimmt genau“ beantwortet werden konnten. Über alle beantworteten Items wurde ein Mittelwert berechnet, der sich im Rahmen der Spannbreite der ursprünglichen Antwortvorgaben zwischen 1 (=sehr schlechtes Familienklima) und 4 (=sehr gutes Familienklima) bewegt.

In Tabelle 2 sind die Kennwerte der untersuchten Variablen in den Stichproben aufgeführt.

Tabelle 2: Stichprobenkennwerte

Variable	Kurzbeschreibung	Valid N		% bzw. Mean (SD)	
		2001	2012	2001	2012
Grundvariablen					
Geschlecht	Anteil Jungen	559	54%	468	55%
Alter	[5.-9. Jahrgangsstufe]	559	12,98 (1,62)	465	12,89 (1,59)
Schulform (Gym)*	Besuch Gymnasium	559	39%	473	46%
	Besuch Realschule		35%		33%
Durchschnittsnote**	Deutsch und Mathe	551	2,95 (0,84)	460	2,79 (0,82)
Bildungserfolg***	Indexpunkte 0=wenig Erfolg,	551	3,93 (1,32)	460	4,25 (1,34)
	7=hoher Erfolg				
Bildungsschicht Eltern	Mind. ein Elternteil Abitur	248	52%	265	56%
	Mind. ein Elternteil hat einen		26%		28%
	Realschulabschluss (aber nicht höher)				
Kulturelle Transferbeziehungen					
Kulturelle Transferbeziehungen	1=wenig kult. Transfer; 4=hoher kult. Transfer	548	2,06 (0,75)	463	1,98 (0,77)
Persönliche-handwerkliche Dienstleistungen					
Hausaufgabenhilfe durch die Eltern***	Mind. ein Elternteil hilft	495	47%	404	69%
Mithilfe im Haushalt durch die Kinder	1=keine Hilfe; 4=regelmäßige Hilfe	534	2,49 (0,57)	456	2,45 (0,65)
Psycho-soziale Dienstleistungen					
Eltern als psycho-soziale Ratgeber	1=Eltern keine Ratgeber; 4=Eltern sehr gute Ratgeber	536	2,94 (0,68)	458	3,01 (0,78)
Familienklima*	1=schlechtes Familienklima; 4=sehr gutes Familienklima	531	3,05 (0,58)	455	3,12 (0,60)

Anmerkungen: Vergleich zwischen den beiden Jahren (T-Test bzw. Chi-Quadrat-Test): *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$.

Wie Tabelle 2⁶ zeigt, ist zum einen – wie zu erwarten – eine Erhöhung der Bildungsbeteiligung mit Blick auf das Gymnasium zu konstatieren. Während 2001 39 Prozent der Stichprobe das Gymnasium besuchten, sind es 2012 7 Prozentpunkte mehr. Nimmt man diesen und den (etwas überraschenden) Befund zusammen, dass sich im Zeitvergleich die durchschnittlichen Schulnoten signifikant verbessert haben, ergibt sich, dass der von uns verwendete Index zum Bildungserfolg 2012 signifikant höher ausfällt als dies 2001 der Fall ist. Zwei weitere interessante Befunde sind Tabelle 2 zu entnehmen: Zum einen hat zwischen 2001 und 2012 der Anteil der Schüler/innen der 5.-9. Jahrgangsstufe deutlich zugenommen, die angeben, dass die Eltern bei den Hausaufgaben helfen und zum anderen hat sich das Familienklima, das bereits 2001 im Durchschnitt sehr positiv ausfiel, bis 2012 nochmals signifikant verbessert. Bei den anderen Aspekten, insbesondere bei jenen, die sich auf den kulturellen Transfer beziehen, finden sich auf der Ebene der Stichprobenkennwerte keine zeitbezogenen Veränderungen.

5 Ergebnisse

In Tabelle 3 sind die Korrelationen zwischen den Variablen, auf die sich unsere Thesen aus Abschnitt 3 beziehen (Bildungsschicht, Kulturtransfer in der Familie, Hausaufgabenhilfe durch die Eltern, Hilfe im Haushalt durch die Kinder, Eltern als psychische Ressource, Familienklima und Bildungserfolg) jeweils getrennt für die Jahre 2001 (unterhalb der Diagonalen) und 2012 (oberhalb der Diagonalen) abgebildet.

Tabelle 3: Bivariate Korrelationen zwischen den untersuchten Variablen

2012 \ 2001	Bildungsschicht	Kulturtransfer	Hausaufgabenhilfe d. Eltern	Hilfe im Haushalt	Eltern als psychosoz. Ressource	Familienklima	Bildungserfolg
Bildungsschicht		.071	.053	-.008	.074	-.010	.449***
Kulturtransfer	.145*		.244***	.286***	.327***	.258***	.184***
Hausaufgabenhilfe d. Eltern	-.053	.142**		.081	.270***	.290***	.140**
Hilfe im Haushalt	.038	.248***	.119**		.273***	.150***	-.027
Eltern als psychosoz. Ressource	.001	.261***	.255***	.229***		.383***	.120**
Familienklima	-.060	.235***	.224***	.149***	.446***		.121**
Bildungserfolg	.248***	.147***	-.016	.002	.100*	.116**	

Korrelationen (Analysen mit MPlus); Berechnungsgrundlage: $n_{2001}=564$; $n_{2012}=470$; *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Aus Tabelle 3 lassen sich erste Hinweise mit Blick auf die in Abschnitt 3 genannten Thesen finden. So zeigt sich für beide Untersuchungszeitpunkte, dass das Ausmaß der gemeinsamen kulturellen Aktivitäten (Kulturtransfer) und der Bildungserfolg wie erwartet (wenngleich gering) positiv miteinander korrelieren (These 1; 2001: $r=.147^{***}$; 2012: $r=.184^{***}$). Auch These 2 zum Einfluss des psycho-sozialen Transfers bestätigt sich bivariat. Für beide Untersuchungszeitpunkte gilt, dass je positiver die Familienbeziehungen eingeschätzt werden, desto höher fällt der Bildungserfolg der Familienkinder aus: Wir finden positive (wenngleich geringe) Korrelationen beider Variablen des psycho-sozialen Transfers mit dem Bildungserfolg und damit eine Bestätigung des Sozialkapitalansatzes (Stecher 2001).

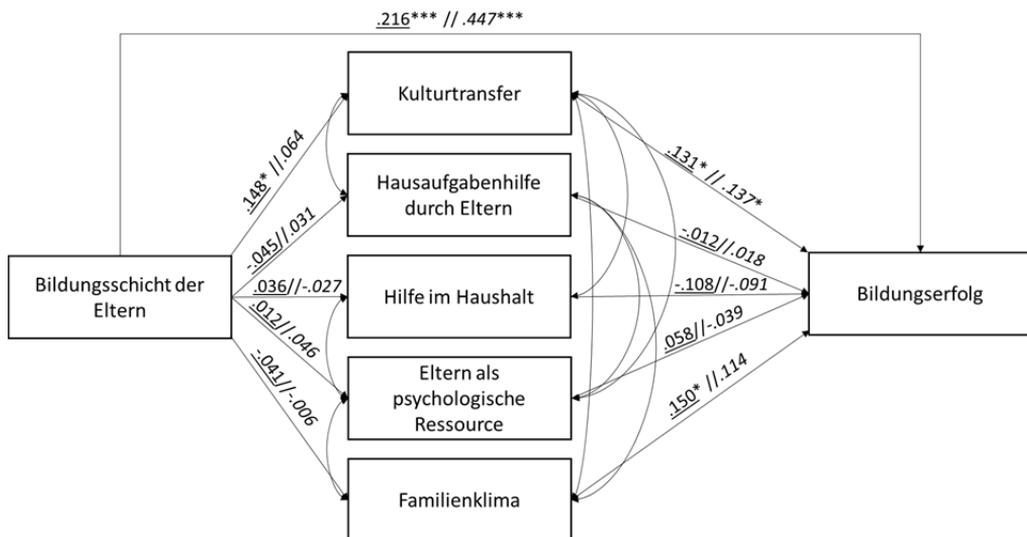
These 3 bestätigt sich nur für 2012. Während zwischen der Hausaufgabenhilfe der Eltern und dem Bildungserfolg der Familienkinder 2001 kein signifikanter Zusammenhang besteht, finden wir 2012 eine zwar geringe, aber signifikante Korrelation (2012: $r=.140^{**}$). Das Ausmaß der Hilfe im Haushalt seitens der Kinder scheint entgegen der Erwartung in keinem substantziellen Zusammenhang zum Bildungserfolg zu stehen. Weder 2001 noch 2012 findet sich hierzu eine signifikante bivariate Korrelation; damit lässt sich These 4 nicht bestätigen. Dieser im Sinne der ‚Freisetzung‘ der Jugendlichen von häuslichen Dienstleistungen etwas erwartungswidrige Befund, ist unter Umständen darauf zurückzuführen, dass die Operationalisierung der Hilfe im Haushalt nicht über eine Erhebung des Zeitbudgets erfolgen konnte. Anzunehmen ist, dass nicht die Hausarbeit *an sich* mit schulischem Misserfolg verknüpft ist, sondern sich dieser Zusammenhang nur über das zeitliche Ausmaß der Hilfeleistungen manifestiert.

Überraschend – und erwartungswidrig – ist sicher der Befund, dass keine der betrachteten Transferebenen signifikant mit der Bildungsschicht der Eltern korreliert. Selbst die kulturellen Transferbeziehungen korrelieren nur 2001 mit der Bildungsschicht der Eltern – und dort auch nur gering (2001: $r=.145^*$). 2012 liegt der Zusammenhang nahe 0. Damit muss These 5 zumindest zum größten Teil – und vor allem mit Blick auf den aktuellen Stand 2012 – als widerlegt angesehen werden. Ein Befund, der die sozialisationstheoretisch orientierte Ungleichheitsforschung herausfordert. Wir werden ihn weiter unten zusammen mit den Befunden zu den direkten Effekten der Bildungsschicht auf den Bildungserfolg eingehender diskutieren.

Zur Beantwortung der 6. These reicht die Inspektion bivariater Korrelationen wie sie Tabelle 3 ausweist nicht aus. Zur Beantwortung der Frage, ob sich die Bedeutung einzelner Transferebenen im Zeitverlauf verändert (Veränderungen in der Konfiguration), bedarf es statistischer Verfahren, die die Wirkung verschiedener Variablen gleichzeitig und in Abhängigkeit zueinander untersuchen – wie etwa die Pfadanalyse (siehe Abbildung 1).

In Abbildung 1 ist das in den verschiedenen Thesen postulierte Strukturmodell ausgehend von der Bildungsschicht der Eltern über die verschiedenen Transferebenen bis zum Bildungserfolg der Familienkinder abgebildet.

Abbildung 1: Pfadmodell zu Bildungsschicht der Eltern, intergenerativen Transferbeziehungen und Bildungserfolg der Familienkinder: 2001 und 2012



RMSEA=.000; CFI=1.000; $\chi^2=3.824$; $df=4$; $p \leq 0.4303$; $n=250$ // 265 ; $***p \leq .001$; $**p \leq .01$; $*p \leq .05$; 2001 unterstrichen; *2012* kursiv; zugelassene Korrelationen durch Bögen gekennzeichnet

Die Ergebnisse unserer Analysen zeigen, dass in 2001 die Bildungsschicht der Eltern einen geringen, aber signifikanten Einfluss auf den Kulturtransfer hat ($.148^*$), dieser wiederum beeinflusst den Bildungserfolg positiv ($.131^*$). Der sich daraus ergebende indirekte Effekt der Bildungsschicht der Eltern auf den Bildungserfolg der Kinder fällt damit zwar signifikant, aber mit $.02$ (errechnet sich aus dem Produkt der jeweiligen direkten Effekte, hier also: $.148 \times .131$) gering aus – vor allem dann, wenn wir zum Vergleich den direkten Effekt der Bildungsschicht nehmen, der mit $.216^{***}$ deutlich höher liegt. Wenngleich das Familienklima 2001 eine gewisse Rolle hinsichtlich des Bildungserfolgs spielt ($.150^*$), ergibt sich kein signifikanter indirekter Effekt zwischen der Bildungsschicht und dem Bildungserfolg, der über das Familienklima vermittelt wird.

Neben diesem Befund zeigt sich kein Effekt der Hausaufgabenhilfe durch die Eltern⁷, der Hilfe des Kindes im Haushalt und der Eltern als psycho-soziale Ressource. Das Modell für das Untersuchungsjahr 2001 erklärt 11,9 Prozent der Varianz des Bildungserfolgs und hat damit eine relativ geringe Erklärungskraft.

Für 2012 zeigt sich ein eindeutiger Befund. Die Bildungsschicht der Eltern hat den stärksten Einfluss auf den Bildungserfolg der Kinder (der direkte Effekt liegt bei $.447^{***}$). Via Kulturtransfer lässt sich nur ein weiterer indirekter Effekt der Bildungsschicht auf den Bildungserfolg erkennen, der mit $.01$ ($.064 \times .137$) jedoch sehr gering ausfällt. Weitere signifikante Pfade lassen sich nicht erkennen. Auf Grund des deutlichen direkten Effekts der elterlichen Bildungsschicht klärt das Modell knapp ein Viertel der Gesamtvarianz des Bildungserfolgs in der Kindergeneration auf und damit deutlich mehr als das Modell für das Jahr 2001.

Während Abbildung 1 die Befunde zu den Thesen 1-5, die wir bereits anhand der bivariaten Korrelationen in Tabelle 3 beschrieben haben, bestätigt, ist der globale Befund mit Blick auf These 6 eindeutig. Während über alle untersuchten Zusammenhänge hinweg die indirekten Effekte der Bildungsschicht auf den Bildungserfolg der Familienkinder abnehmen, nimmt der direkte Einfluss der elterlichen Bildungsschicht zwischen 2001 und 2012 deutlich zu.

Um auszuschließen, dass sich hinter dem Befund zu These 6 das gestiegene Bildungsniveau der Eltern verbirgt oder andere zeit- oder datenbezogene Artefakte, haben wir weitere Modelle berechnet. So haben wir dasselbe Modell ausschließlich für Schüler/innen des Gymnasiums berechnet. Als abhängige Variable wurde in diesem Fall ausschließlich der Notendurchschnitt verwendet. Es zeigt sich kein substantiell neuer Befund. Auch hier nehmen zwischen 2001 und 2012 die indirekten Effekte der elterlichen Bildungsschicht zugunsten des direkten Effekts ab. Der Befund zur These 6 ändert sich auch nicht grundsätzlich, wenn wir – unabhängig der besuchten Schulform – als abhängige Variable die Schulnoten einbeziehen oder in einem (Logit-)Modell ausschließlich die Schulform (Gymnasium ja vs. nein) und damit unseren Index zum Bildungserfolg in seine beiden Bestandteile auflösen.

Weitere Analysen zeigen ergänzend, dass auch keine substantiellen selektionsbedingten Unterschiede zwischen den beiden Datensätzen zu finden sind, die u.U. für die Veränderungen zwischen 2001 und 2012 verantwortlich sein könnten. Der Befund, dass der direkte Effekt der elterlichen Bildungsschicht auf den schulischen Erfolg der Familienkinder zuungunsten der indirekten Effekte zunimmt, bleibt stabil über alle von uns durchgeführten zusätzlichen Modelle und Kontrollrechnungen.

6 Diskussion und Ausblick

Im vorliegenden Beitrag sind wir der Frage nachgegangen, wie sich die Transferbeziehungen auf drei der vier von *Zinnecker* beschriebenen Ebenen im Zeitvergleich verändert haben. Auf der Basis des Konzepts des Bildungsmoratoriums und verschiedener Annahmen zu den strukturellen Veränderungen, die es mit Blick auf die Transferbeziehungen in der Familie mit sich bringt, sind wir davon ausgegangen, dass die kulturellen Transferbeziehungen in ihrer Bedeutung für den Bildungserfolg der Kinder im Zeitverlauf zugenommen haben. Diese Annahme bestätigen unsere Analysen nicht. Im Gegenteil zeigen unsere Befunde, dass sich der Bildungserfolg der Familienkinder gegenwärtig deutlich weniger moderiert über die verschiedenen Ebenen der Transferbeziehungen erklären lässt (Erklärung hier verstanden als Varianzaufklärung in der abhängigen Variable) als dies noch 2001 der Fall war.

Dieser stabile Gesamtbefund ist nicht einfach zu interpretieren. Er bedeutet, dass das Konzept der intergenerativen Transferbeziehungen mit Blick auf seine Bedeutsamkeit für den Bildungserfolg der Kinder in seiner Erklärungskraft zeitbezogen abnimmt und – bei gleichzeitig zunehmendem Zusammenhang (im Sinne von zunehmender Varianzaufklärung) zwischen Bildungsschicht (Herkunft) und Bildungserfolg – offensichtlich Mechanismen bedeutsamer werden, die darüber hinaus für den Bildungserfolg der Kinder an Einfluss gewinnen.

Der Befund eines abnehmenden Einflusses der Transferebenen deckt sich zumindest mit Blick auf die kulturellen Transferbeziehungen zum Teil mit den Befunden, die *de*

Graaf und *de Graaf* (2006) auf der Basis einer Trendanalyse von Daten aus den Jahren 1992 und 2000 berichten. Sie kommen, entgegen ihrer eigenen ursprünglichen Annahme, zu dem Schluss, dass in diesem Zeitraum „die kulturelle Reproduktion [gemessen u.a. über die Teilnahme der Eltern an hochkulturellen Aktivitäten, dV] nicht an Einfluss gewinnt.“ (2006, S. 166) Dies deutet darauf hin, dass das, was *de Graaf* und *de Graaf* (ebd.) als die „kulturelle Interpretation des Effekts des elterlichen Bildungsstandes“ bezeichnen, zunehmend „unvollständig“ wird bezüglich der Erklärung sozialer Vererbung. Allerdings – und das ist die offene Frage, die dieser Beitrag für künftige Forschungsanstrengungen aufwirft – lässt sich mit dem hier untersuchten Modell die *These der zunehmenden Unvollständigkeit* – und wir könnten sie erweitern über die kulturellen Transferbeziehungen hinaus auf alle Transferbeziehungsebenen – zwar grundsätzlich unterstützen, nicht aber weiter aufhellen.

Eine mögliche Interpretation dieser zunehmenden Unvollständigkeit in der Erklärung sozialer Vererbung bzw. in der zunehmenden ‚Wirkung‘ der Herkunftsmerkmale könnte darin liegen, dass wir tatsächlich eine Verschiebung in den Transferbeziehungen erleben, die sich etwa darin äußert, dass der entsprechende Transfer zunehmend aus der Familie bzw. den Familienbeziehungen herausgenommen und über *externe* Anbieter gewährleistet wird (u.a. verursacht durch einen Mangel an Zeit in den Familien; was sich vor allem in sozial aufsteigenden Familiengruppen durch die zeitliche Belastung beider Elternteile zeigen dürfte). Das heißt, dass der Bildungserfolg weniger über den familieninternen kulturellen Transfer und weniger durch gemeinsame hochkulturelle Aktivitäten gewährleistet wird als vielmehr darüber, dass, wie *Zinnecker* schreibt, „mehr und mehr soziale Gruppierungen [...] dazu über[gehen], die soziale Vererbung gesellschaftlicher Positionen darüber zu bewerkstelligen, dass sie ihre Kinder in Konkurrenz zu anderen Kindern und Jugendlichen *Programme der Aneignung kultureller und Bildungsressourcen* absolvieren lassen.“ (*Zinnecker* 1995, S. 88⁸, Hervorhebung, dA) Ein Satz, der in der an *Zinnecker* orientierten Forschung zum Bildungsmoratorium in dieser Weise bislang wenig betont wurde. Kultureller Transfer würde in diesem Sinne also weniger von den Generationen innerhalb der Familie geleistet, als vielmehr von bestimmten (aufstiegsorientierten) Familiengruppen mittels externer Anbieter gewährleistet, wie etwa über den externen Besuch von Musikschulen, von außerunterrichtlichen Förderangeboten an Ganztagschulen oder privater Nachhilfe. Wollten wir den Befund noch weiter fassen, könnten wir davon sprechen, dass mit Blick auf das Bildungsmoratorium relevante Sozialisationsleistungen in zunehmendem Maße außerhalb der Familie geleistet und sichergestellt werden – gewissermaßen im ‚Auftrag‘ der Familie. Eine These, die es in zukünftigen Studien weiter zu untersuchen gilt.

Gerade mit Blick auf die zum Teil unsere Annahmen herausfordernden Befunde dieser Studie ist es notwendig, auf die Grenzen der vorliegenden Daten und Analysen hinzuweisen. Zum einen lässt sich die Durchsetzung des Bildungsmoratoriums (mindestens) bereits seit den 1950er-Jahren schrittweise beobachten. Eine empirische Analyse, die nur die Jahre 2001 und 2012 in den Blick nehmen kann, beobachtet also nur einen kleinen Ausschnitt eines darüber hinaus deutlich längerfristigen Prozesses. Hinzu kommt, dass die Komplexität der intergenerativen Transferbeziehungen mittels der uns möglichen Operationalisierungen nur unvollständig abgebildet werden kann. Mit Blick auf die persönlichen-handwerklichen Dienstleistungen der Kinder in der Familie wären etwa genauere Zeitbudgeterhebungen wünschenswert. Zum anderen konnten wir mit den verfügbaren Daten auch keine weiteren Variablen in die Modelle einbeziehen, die als Moderatoren schulischen Erfolgs gelten wie

etwa die Schul- und Lernfreude der Schüler/innen. Darauf weist auch *Zinnecker* hin (*Zinnecker/Georg* 1998). Unter Einbeziehung solcher indirekter leistungsbezogener Variablen wäre u.U. eine genauere Abbildung des Bildungserfolgsprozesses und damit auch des Prozesses der Statusreproduktion zwischen den Familiengenerationen möglich.

Begrenzt wurde der vorliegende Vergleich darüber hinaus auch dadurch, dass er sich nur auf Angaben der Heranwachsenden stützen kann, was zum Beispiel zu einer Fallzahlminderung mit Blick auf die elterliche Bildungsschicht führte und gleichzeitig auch die Möglichkeiten der Informationsgewinnung über die Familie einschränkt.

Mit Blick auf das globale zeitvergleichende Gesamtbild, das in diesem Aufsatz im Mittelpunkt stand, konnten wir andererseits nicht ausreichend auf die Diskussion und Erläuterung der – zum Teil erwartungswidrigen – Detailbefunde eingehen. Dies bleibt weiteren Veröffentlichungen vorbehalten. Unsere Befunde regen aber insbesondere zu weiterer Forschung an. Notwendig sind vor allem entsprechende Trendanalysen, die einerseits einen weiteren historischen Zeitraum in den Blick zu nehmen erlauben, als dies mit unseren Daten möglich war (die Schwierigkeit dürfte darin liegen, entsprechende Datensätze zu generieren), und andererseits erweiterte Operationalisierungsmöglichkeiten auf allen intergenerativen Transferebenen ermöglichen.

Anmerkungen

- 1 Wir werden das Konzept der intergenerativen Transferbeziehungen in diesem Beitrag vorwiegend in seiner ‚klassischen‘ Ausrichtung hinsichtlich der Statusweitergabe von der Eltern- auf die Kindergeneration heranziehen. Dass *Zinneckers* Konzept dabei sehr viel weitreichender ist und etwa auch den Transfer von der Kinder- auf die Elterngeneration umfasst, beschreiben ausführlich *Stecher* und *Zinnecker* (2007). Darauf können wir hier nur verweisen.
- 2 Belege für die zunehmende Ausdehnung des Bildungsmoratoriums sehen wir etwa in dem zwischen 1960 und 2013 von 61 auf 24 Prozent deutlich sinkenden Anteil von Schülerinnen und Schülern, die die Schule (bereits) nach der Beendigung der Vollzeitschulpflicht verlassen. Außerdem in der Erhöhung des Anteils von Abiturientinnen und Abiturienten aus allgemeinbildenden Schulen von 6 Prozent in 1960 auf 39 Prozent in 2013 (siehe zu beiden Belegen Tabelle 2.3.16 des Datenportals des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, abrufbar unter: <http://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/K233.html> [Stand 8.4.2016]), aber auch in der zunehmenden Scholarisierung der Jugendphase wie sie *Fraij, Maschke* und *Stecher* (2015) beschreiben. Die Ausdehnung des Bildungsmoratoriums spiegelt sich, folgen wir *Reinders* (in diesem Heft), aus unserer Sicht aber auch im aktuellen Selbstoptimierungsdiskurs.
- 3 Übersetzung *Jürgen Zinnecker*.
- 4 Die geringeren Fallzahlen der hier zu Grunde liegenden Stichproben gegenüber den Ausgangsstichproben liegt in der modularisierten Abfragestruktur beider Studien begründet. Beide Studien sind als Panoramastudien darauf ausgelegt, möglichst viele Lebensbereiche von Kindern und Jugendlichen – Familie, Schule, Freizeit, Medien etc. – zu beleuchten. Um dies zu realisieren, wurden nicht alle Fragen an alle Befragten gerichtet, sondern unterschiedliche Fragebogenversionen (Module) für unterschiedliche thematische Schwerpunkte eingesetzt (siehe ausführlich *Maschke* u.a. 2013, S. 272ff.). Die jeweiligen Module wurden dabei jeweils nur von einem Teil der 10- bis 18-Jährigen bearbeitet (in der Regel zwischen 400 und 1.000 Befragte). Vergleichende Analysen können sich jeweils nur auf das entsprechende inhaltliche Modul mit entsprechend geringerer Fallzahl beziehen.
- 5 Andere Verteilungsmodelle mit Blick auf den Notendurchschnitt – wie etwa Prozentanteile der schulformbezogenen Notenverteilung – lassen sich auf Grund der geringen Fallzahlen nicht trennscharf umsetzen. Um das Vorgehen darüber hinaus zwischen beiden Studien vergleichbar zu halten, verwenden wir hier eine gleichmäßige Aufteilung der Notenstufen.
- 6 Dabei ist zu berücksichtigen, dass auf Grund der für die Analysen getroffenen Auswahl (keine Berücksichtigung der Bildungsgänge an Gesamtschulen, nur 5.-9. Jahrgangsstufe) die Angaben nicht

- im strengen Sinn repräsentativ sind. Sie beschreiben lediglich die beiden Stichproben. Da die Stichproben allerdings gleich gewonnen wurden und die Auswahl in den Datensätzen auf der Basis einer identischen Logik erfolgte, sind (vorsichtige) Rückschlüsse auf zeitbezogene Veränderungen aus unserer Sicht durchaus möglich.
- 7 Dieser Befund darf nicht dahin gehend gedeutet werden, dass die Hausaufgabenhilfe seitens der Eltern keine Wirkung hat. Was wir lediglich zeigen können, ist, dass das Ausmaß der Hausaufgabenhilfe auf der Ebene des Gesamtdurchschnitts nicht mit hohem Bildungserfolg verbunden ist. Dies kann u.a. damit zusammenhängen, dass Hausaufgabenhilfe seitens der Eltern vor allem dann gegeben wird bzw. notwendig wird, wenn der Bildungserfolg gefährdet ist, sprich bei schlechten Schulnoten. Statistisch schlägt sich dies in einer negativen Korrelation zwischen Leistung und Hausaufgabenhilfe der Eltern nieder. In diesem Sinne berichten *Cooper, Lindsay* und *Ney* (2000, S. 466) von Studien, die sowohl positive als auch negative Korrelationen und damit widersprüchliche Befunde zeigen. Im deutschsprachigen Raum zitieren auch *Fölling-Albers* und *Heinzel* (2007, S. 313f.) ähnliche widersprüchliche Befunde und betonen, dass weniger die Hausaufgabenhilfe an sich als vielmehr deren Qualität die Frage nach den Effekten der Hausaufgabenhilfe seitens der Eltern beantworten kann.
- 8 Übersetzung *Jürgen Zinnecker*.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung* (2012): Bildung in Deutschland 2012: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. – Bielefeld.
- Behnen, I./Zinnecker, J.* (1992): Modernisierung von Kindheit im inter- und intragenerativen Vergleich. Familien- und regionbezogene Fallstudien von Kindern, Eltern und Großeltern (Projekt 'Kindheit im Siegerland' No. 1). – Siegen.
- Bourdieu, P.* (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: *Kreckel, R.* (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt Sonderband 2). – Göttingen, S. 183-198.
- Bourdieu, P.* (1992): Die feinen Unterschiede (5. Aufl.). – Frankfurt.
- Brake, A./Büchner, P.* (2003): Bildungsort Familie: Die Transmission von kulturellem und sozialem Kapital im Mehrgenerationenzusammenhang. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6, 4, S. 618-638.
- Brake, A./Büchner, P.* (2012): Bildung und soziale Ungleichheit: Eine Einführung. – Stuttgart.
- Büchner, P./Brake, A.* (2007): Die Familie als Bildungsort: Strategien der Weitergabe und Aneignung von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Forschungsbericht über ein abgeschlossenes DFG-Projekt. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 27, 2, S. 197-213.
- Busse, S./Helsper, W.* (2007): Familie und Schule. In: *Ecarius, J.* (Hrsg.): Handbuch Familie. – Wiesbaden, S. 321-431.
- Clark, R. M.* (1983): Family Life and School Achievement. – Chicago/London.
- Cooper, H./Lindsay, J. J./Ney, B.* (2000): Homework in the Home: How Student, Family, and Parenting-Style Differences Relate to the Homework Process. Contemporary Educational Psychology, 25, 4, S. 464-487.
- Fend, H.* (2006): Mobilität der Bildungslaufbahnen nach der 9. Schulstufe: Koppelung und Entkopplung von Bildungsverläufen und Berufsausbildung an die Schulformzugehörigkeit – neue Chancen oder alte Determinanten? In: *Georg, W.* (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. – Konstanz, S. 265-289.
- Fraj, A./Maschke, S./Stecher, L.* (2015): Die Scholarisierung der Jugendphase – ein Zeitvergleich. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 10, 2, S. 167-182.
- Fölling-Albers, M./Heinzel, F.* (2007): Familie und Grundschule. In: *Ecarius, J.* (Hrsg.): Handbuch Familie. – Wiesbaden, S. 300-320.
- Georg, W.* (2005): Transmission und Stabilität kulturellen Kapitals im Lebenslauf und seine Wirkung auf den Prozess des Staterwerb. In: *Merkens, H./Zinnecker, J.* (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung 5/2005. – Wiesbaden, S. 1-16.
- Georg, W.* (Hrsg.) (2006a): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. – Konstanz.

- Georg, W.* (2006b): Kulturelles Kapital und Statusvererbung. In: *Georg, W.* (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. – Konstanz, S. 123-146.
- Georg, W.* (2011): Soziale Ungleichheit und kulturelles Kapital in der PISA-2000-Studie – eine latente Klassen-Analyse. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 31, 4, S. 393-408.
- Georg, W./Hasenberg, R.* (1999): Die Entwicklung jugendzentrierter Einstellung im Kindesalter. In: *Silbereisen, R. K./Zinnecker, J.* (Hrsg.): Entwicklung im sozialen Wandel (1. Aufl.). – Weinheim, S. 413-428.
- Gloger-Tippelt, G.* (2009): Kindheit und Bildung. In: *Tippelt, R./Schmidt, B.* (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung (2. Aufl.). – Wiesbaden, S. 627-640.
- Graaf, P. M. de* (1988): Parents' financial and cultural resources, grades, and transition to secondary school in the Federal Republic of Germany. *European Sociological Review*, 4, 3, S. 209-221.
- Graaf, P. M. de/Graaf, N. D. de* (2006): Hoch- und populärkulturelle Dimensionen kulturellen Kapitals: Auswirkungen auf den Bildungsstand der Kinder. In: *Georg, W.* (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. – Konstanz, S. 147-173.
- Marjoribanks, K.* (1994): Families, Schools and Children's Learning: A Study of Children's Learning Environments. *International Journal of Educational Research*, 21, S. 439-555.
- Maschke, S./Stecher, L./Coelen, T./Ecarius, J./Gusinde, F.* (2013): Appsoletely smart! Ergebnisse der Studie Jugend.Leben. – Bielefeld.
- Pasquale, J.* (1998): Die Arbeit der Mütter. – Weinheim/München.
- Rössel, J./Beckert-Zieglschmid, C.* (2002): Die Reproduktion kulturellen Kapitals. *Zeitschrift für Soziologie*, 31, S. 497-513.
- Sauer, J./Gamsjäger, E.* (1996): Ist Schulerfolg vorhersagbar? – Göttingen u.a.
- Stecher, L.* (2001): Die Wirkung sozialer Beziehungen. Empirische Ergebnisse zur Bedeutung sozialen Kapitals für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. – Weinheim/München.
- Stecher, L./Zinnecker, J.* (2007): Kulturelle Transferbeziehungen. In: *Ecarius, J.* (Hrsg.): Handbuch Familie. – Wiesbaden, S. 389-405.
- Zinnecker, J.* (1988): Zukunft des Aufwachsens. In: *Hesse, J. J./Rolff, H.-G.* (Hrsg.): Zukunftswissen und Bildungsperspektiven. – Baden-Baden, S. 119-139.
- Zinnecker, J.* (1994): Projekt Bildungsmoratorium. Zielsetzung und Untersuchungsdesign (Projektbrochüre Nr. 5). – Siegen.
- Zinnecker, J.* (1995): The Cultural Modernisation of Childhood. In: *Chisholm, L./Büchner, P./Krüger, H.-H./Bois-Reymond, H.* (Hrsg.): Growing Up in Europe. – Berlin/New York, S. 85-94.
- Zinnecker, J./Behnken, I./Maschke, S./Stecher, L.* (2003): null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts (2. Aufl.). – Opladen.
- Zinnecker, J./Georg, W.* (1998): Soziale Interaktion in der Familie und ihre Wirkung auf Schuleinstellung und Schulerfolg der Kinder. In: *Zinnecker, J./Silbereisen, R. K./Georg, W.* (Hrsg.): Kindheiten: Vol. 8. Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern (2. Aufl.). – Weinheim, S. 303-314.
- Zinnecker, J./Stecher, L.* (1996): Zwischen Lernerbeit und Erwerbsarbeit. Wandel und soziale Differenzierung im Bildungsmoratorium. In: *Zinnecker, J./Silbereisen, R. K./Vaskovics, L. A.* (Hrsg.): Jungsein in Deutschland (1. Aufl.). – Opladen, S. 165-184.

Verdichtet oder entgrenzt? Schritte in die Selbständigkeit von Frauen und Männern im jungen Erwachsenenalter

Anne Berngruber

Zusammenfassung

Aus einer lebenslaufsoziologischen Perspektive markieren Schritte zur finanziellen, räumlichen und sozialen Selbständigkeit den Übergang von der Jugend zum Erwachsensein. Da der Erwerb höherer Bildungszertifikate dazu führt, dass junge Menschen mehr Jahre in Bildungsinstitutionen verbringen, geht der Beitrag der Frage nach, ob sich bildungsspezifische Unterschiede im Vollziehen von Schritten zum Erwachsensein zeigen. Die empirischen Analysen erfolgen auf Grundlage retrospektiver Angaben zu ersten Statusübergängen von jungen Frauen und Männern im Alter von 18 bis 32 Jahren mit der zweiten Erhebungswelle des DJI-Survey AID:A. Insgesamt weisen Zeitpunkt, Reihenfolge sowie zeitlicher Abstand verschiedener Übergänge darauf hin, dass diejenigen mit Abitur die Verselbständigungsschritte verdichteter durchlaufen als diejenigen mit niedrigerer Bildung und Männer die einzelnen Schritte unabhängiger voneinander vollziehen als Frauen.

Schlagwörter: Junge Erwachsene, Selbständigkeit, Statusübergänge, Bildungsmoratorium, AID:A II

Compressed or de-standardised? Steps into independence of women and men in young adulthood

Abstract

From a life course perspective, steps towards financial, spatial and social independence mark the transition from youth to adulthood. As the achievement of higher educational certificates leads to a longer stay in school, the article addresses the question if there are educational differences in passing through the steps to adulthood. The empirical analysis is based on retrospective questions about transition markers of young men and women aged 18 to 32 years in the second wave of the survey AID:A of the German Youth Institute. Overall, timing, order and spacing of different transition markers indicate that young adults with a higher secondary school degree pass through those transition markers in a more compressed time frame than those with a lower secondary school degree and that men fulfill the particular steps more independently than women.

Keywords: Young adults, independence, transition markers, educational moratorium, AID:A II

1 Einleitung und Fragestellung

Der Übergang vom Jugend- ins Erwachsenenalter ist in der Lebenslaufforschung gekennzeichnet durch das Erreichen verschiedener Statusübergänge. Klassischerweise werden

hier vor allem Übergänge wie die finanzielle Unabhängigkeit von der Herkunftsfamilie, das eigenständige Leben außerhalb des Elternhauses sowie Schritte in Richtung Familiengründung dazu gezählt. In empirischen Studien werden hierfür der Schulabschluss, der Ausbildungsbeginn bzw. -abschluss, der Beginn einer Erwerbstätigkeit, der Auszug aus dem Elternhaus, das Eingehen einer nichtehelichen Lebensgemeinschaft, die Heirat sowie die Geburt eines Kindes als zentrale Indikatoren verwendet (vgl. *Konietzka* 2010; *Shanahan* u.a. 2008). Werden diese Übergänge in Summe als Markierungspunkte im Lebensverlauf verstanden, an denen sich das Erwachsenwerden orientiert, so erstreckt sich in Deutschland der Übergang vom Jugend- ins Erwachsenenalter vom zweiten bis weit hinein ins dritte oder sogar vierte Lebensjahrzehnt.

Die Jugendphase an sich ist zunehmend geprägt durch in der Schule verbrachte Zeit. Immer mehr junge Menschen erlangen die allgemeine Hochschulreife. Schulabschlüsse werden häufiger nachgeholt oder zusätzlich erworben. Der Anteil derjenigen, die ohne Abschluss oder mit Hauptschulabschluss die Schule verlassen, ist seit Jahren rückläufig (*Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2014, S. 91f.). Damit zeigt sich ein Trend hin zum Erwerb von immer höheren Bildungszertifikaten. Der Anstieg der Abschlussquoten von jungen Menschen mit Abitur führt dazu, dass ein immer größerer Anteil junger Menschen mehr Lebenszeit in Bildungseinrichtungen verbringt. In diesem Zusammenhang wird in der Forschungsliteratur diskutiert, dass der Schule eine zunehmende Bedeutung in der Ausgestaltung der Lebenszeit von Jugendlichen zukommt und sich so auch die Frage nach einer Scholarisierung der Jugendphase stellt (*Fraij/Maschke/Stecher* 2015). Diese bereits von *Zinnecker* (1991, S. 13) als (erweitertes) Bildungsmoratorium bezeichnete Lebensphase der Jugend ist insbesondere für Jugendliche in westeuropäischen Ländern relevant. Jugendliche werden in dieser autonomen Lebensphase vom verpflichtenden Charakter entbunden, durch den das Erwachsensein aufgrund von Erwerbseinstieg und Familiengründung geprägt ist.

Jugend ist bestimmt durch den – je nach besuchter Schulform – institutionell gerahmten Zeitraum, der für den Erwerb der jeweiligen Bildungsabschlüsse notwendig ist. Damit kommt der in Schule verbrachten Zeit über die Schulpflicht auch ein durch Zwang geprägter Charakter zu. Insbesondere Übergänge in den tertiären Bildungsbereich (Fachschulen, Berufsakademien, Hochschulen) sind in Deutschland stark von formalen Bildungszertifikaten abhängig und damit auch nicht losgelöst von den zeitlichen Rahmenbedingungen der Sekundarschulen. Neben diesen institutionell vorgegebenen Übergängen, die die Voraussetzung für einen beruflichen Einstieg in den Arbeitsmarkt darstellen und damit gleichzeitig die Möglichkeit zur finanziellen Unabhängigkeit von den Eltern schaffen, gibt es soziale und räumliche Marker des Erwachsenseins, die nicht direkt mit dem Schulabschluss gekoppelt sind und zunächst frei von diesen Rahmenbedingungen vollzogen werden könnten. Allerdings stellt sich bei Übergängen wie dem Auszug aus dem Elternhaus und dem partnerschaftlichen Zusammenwohnen wiederum die Frage nach den Möglichkeiten der Umsetzung, die nicht unabhängig von der finanziellen Situation der jungen Erwachsenen zu sehen sind. Es ist außerdem zu vermuten, dass soziale und räumliche Statusübergänge von jungen Frauen und Männern unterschiedlich durchlaufen werden und auch 25 Jahre nach der Wiedervereinigung nicht unabhängig von den regionalen Rahmenbedingungen in Ost- und Westdeutschland sind (vgl. z.B. *Berngruber* 2013; *Brückner/Mayer* 2005; *Konietzka/Tatjes* 2012).

Der Beitrag fragt, inwiefern sich das Erwachsenwerden über die Jahrzehnte hinweg gesellschaftlich gewandelt hat. Im Zuge der Diskussion um De-Standardisierungsprozesse

(Brückner/Mayer 2005; Nico 2014), Entstrukturierung (Olk 1985) und Yo-Yo-Biografien (Biggart/Walther 2006) beim Übergang vom Jugend- ins Erwachsenenalter wird untersucht, inwiefern sich Normalbiografien auflösen, indem sich Statusübergänge stärker zeitlich voneinander entkoppeln, weiter ausdifferenzieren und verzögern.

Der zeitlichen Entgrenzung steht allerdings die These der „Verdichtung der Jugendphase“ (Lüders 2007) gegenüber, die davon ausgeht, dass heutzutage zunehmend stringendere und zeitlich enger verlaufende Übergänge verfolgt werden und diese eher zu einer Beschleunigung der Jugendphase führen (vgl. hierzu auch den Beitrag „Vom Bildungszum Optimierungsmoratorium“ von Heinz Reinders in diesem Heft).

Neuere bildungspolitische Entwicklungen wie die Verkürzung der Schulzeit durch die Einführung der achtjährigen Gymnasialzeit (G8) sowie die Bologna-Reform verfolgen das Ziel, dass junge Menschen dem Arbeitsmarkt früher zur Verfügung stehen. Ein Vergleich von Schulabsolventen für die Jahre 2007 und 2012 weist darauf hin, dass die verkürzte Schulzeit zu einem früheren Schulabschluss von Gymnasiasten geführt hat (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 94). Mittlerweile sind einige Bundesländer jedoch wieder zu G9 zurückgekehrt oder bieten die Auswahl zwischen beiden Schulformen an. Was den Übergang vom Gymnasium in Ausbildung oder Studium betrifft, so können Böwing-Schmalenbrock und Lex (2015) allerdings anhand eines Vergleichs zweier Kohorten zeigen, dass die verkürzte Gymnasialzeit bislang nicht zu einem schnelleren Übergang in Ausbildung oder Studium führt.

Im vorliegenden Beitrag wird aus einer lebenslaufsoziologischen Perspektive der Frage nachgegangen, welche Auswirkungen die Bildungsexpansion und die Annahme der Jugend als Bildungsmoratorium auf das Erwachsenwerden und damit das Durchlaufen verschiedener Statusübergänge hat. Zu diesem Zweck wird empirisch untersucht, wie sich junge Erwachsene verschiedener Bildungsgruppen in Zeitpunkt, Reihenfolge sowie dem zeitlichen Abstand zwischen Übergängen voneinander unterscheiden. Hierzu sollen erste Übergänge im Lebenslauf, die sozial, räumlich sowie ökonomisch die Unabhängigkeit vom Elternhaus markieren, betrachtet werden. Dabei liegt der Fokus auf Übergängen, die in der Regel erst nach Abschluss der Schule durchlaufen werden. Für die vorliegenden Analysen werden die retrospektiven Angaben von jungen Erwachsenen im Alter von 18 bis 32 Jahren des DJI-Survey AID:A II („Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten“) zu ersten Übergängen im Lebenslauf verwendet. Als Markierungspunkte werden dabei die Zeitpunkte des Beginns der ersten Ausbildung bzw. des ersten Studiums, der Beginn der ersten Erwerbstätigkeit, der erste Auszug aus dem Elternhaus sowie das erste Zusammenziehen mit einem Partner oder einer Partnerin herangezogen. Um geschlechtsspezifische Unterschiede im Durchlaufen dieser Übergänge sichtbar zu machen, sollen Männer und Frauen getrennt betrachtet werden. Zudem ist von Interesse, inwiefern sich junge Ost- und Westdeutsche, die ihre Jugend und die Schulzeit bereits im wiedervereinten Deutschland verbracht haben, 25 Jahre nach dem Mauerfall unterscheiden.

2 Schritte beim Übergang ins Erwachsenenalter aus lebenslaufsoziologischer Perspektive

Ein klassisches Ziel der Lebenslaufforschung ist es, gesellschaftliche Muster in Zeitpunkt, Dauer, Reihenfolge von und Abstand zwischen einzelnen Übergängen abzubilden (Elder

1978, S. 21). Vor allem die Bestimmung des zeitlichen Durchlaufens erster Statusübergänge im Lebenslauf stellt ein vielfach beforschtes Untersuchungsfeld dar.

Die Ergebnisse zahlreicher Studien für Deutschland weisen darauf hin, dass insbesondere Schritte hin zur Familiengründung wie Kohabitation, Heirat oder Geburt des ersten Kindes immer später im Leben erfolgen (z.B. *Brückner/Mayer* 2005; *Konietzka/Tatjes* 2014). Die Übergänge Schule, Ausbildung und Arbeit haben sich verlängert, sind stärker ausdifferenziert und sind in ihrer Rangfolge weniger standardisiert (*Brückner/Mayer* 2005, S. 48f.). Für den Auszug aus dem Elternhaus zeigen sich allerdings widersprüchliche Ergebnisse bezüglich der langfristigen Entwicklungen. Während einige Studien eine zeitliche Verzögerung im Auszugsverhalten zeigen, stellen andere Studien wiederum eine Verschiebung hin zu einem früheren oder gar gleichbleibenden Auszug fest (z.B. *Brückner/Mayer* 2005; *Konietzka/Tatjes* 2012; *Rusconi* 2006; *Scherger* 2007).

Doch nicht nur wann Übergänge im Leben durchlaufen werden, sondern auch in welcher Reihenfolge, sagt beispielsweise etwas über die normativen Rahmenbedingungen einer Gesellschaft aus (*Neugarten/Moore/Lowe* 1965, S. 711). So findet in Deutschland die Familiengründung in der Regel außerhalb des Elternhauses statt und damit zeitlich nach der eigenen Haushaltsgründung (vgl. *Scherger* 2007).

Übergänge im Leben können außerdem zeitlich miteinander gekoppelt sein und sich wechselseitig beeinflussen. Aufschluss darüber, ob Übergänge in einem Wechselverhältnis zueinander stehen, kann der Abstand im zeitlichen Auftreten zwischen diesen geben. *Konietzka* (2010, S. 154) weist über mehrere Kohorten hinweg aus, dass der Auszug aus dem Elternhaus in früheren Generationen vornehmlich mit einer Heirat einherging. Während das Alter bei einer Heirat und das Alter bei der Geburt eines Kindes über Jahrzehnte hinweg durchschnittlich angestiegen sind, rückt das Alter, in dem junge Menschen von zu Hause ausziehen, in jüngeren Kohorten zeitlich näher an Übergänge wie den Ausbildungsbeginn sowie die erste Berufstätigkeit heran, die zentrale Schritte hin zur finanziellen Selbständigkeit bedeuten. Zwar finden auch diese ökonomischen Übergänge in den jüngeren Geburtsjahrgängen zunehmend zu einem späteren Zeitpunkt im Leben statt als in früheren Generationen, gleichzeitig schlägt sich dieser Anstieg jedoch nicht in einem späteren Auszugsalter nieder. Im Gegenteil: Nach den Analysen von *Konietzka* (2010, S. 154) verlassen junge Menschen das Elternhaus heutzutage sogar vergleichsweise früher. An Stelle des Zusammenlebens mit Ehemann bzw. Ehefrau als Auszugsmotiv sind heutzutage andere Gründe wie beispielsweise der Beginn eines Studiums oder auch der Wunsch, selbständig zu wohnen, getreten (*Berngruber* 2015a), so dass zwischen Verlassen des Elternhauses und Heirat zunächst andere Wohn- und Lebensformen gewählt werden (*Berngruber/Gille* 2012).

Berngruber (2015a) konnte mit Hilfe der AID:A II-Daten für 18- bis 32-Jährige bereits belegen, dass es zwischen den Bildungsgruppen deutliche Unterschiede im Durchlaufen von räumlichen, sozialen und ökonomischen Statusübergängen gibt. Während in den niedrigeren Bildungsgruppen junge Erwachsene im Durchschnitt zunächst eine Ausbildung machen, erwerbstätig werden, von zu Hause ausziehen und schließlich mit einer Partnerin oder einem Partner einen gemeinsamen Haushalt gründen, liegt der Auszug aus dem Elternhaus bei Abiturientinnen und Abiturienten bereits sehr nah am Ausbildungs- und Studienbeginn und damit noch deutlich vor ihrem Eintritt ins Erwerbsleben. Bei jungen Erwachsenen mit maximal Hauptschulabschluss und Realschulabschluss ist der zeitliche Abstand zwischen erstem Auszug aus dem Elternhaus und Gründung eines gemeinsamen Haushalts hingegen sehr gering. Insgesamt weisen die Analysen der Autorin darauf

hin, dass trotz späterem Eintritt in Ausbildung und Beruf Abiturientinnen und Abiturienten früher das Elternhaus verlassen als dies in den niedrigeren Bildungsgruppen der Fall ist. Die finanzielle Selbständigkeit scheint demnach bei den niedrigeren Bildungsgruppen besonders ausschlaggebend für die räumliche Selbständigkeit zu sein. Allen Bildungsgruppen ist jedoch gemein, dass sie erst nach der finanziellen Selbständigkeit zum ersten Mal mit einem Partner oder einer Partnerin zusammenziehen.

Mit Blick auf geschlechtsspezifische Unterschiede im Durchlaufen von Statusübergängen weist die Untersuchung von *Brückner* und *Mayer* (2005) darauf hin, dass sich die Lebensläufe von Frauen und Männern zunehmend angleichen, da Übergänge aus der Schule in Ausbildung und Beruf stark institutionalisiert sind (vgl. auch *Berngruber* 2013, S. 249). Die Autoren sprechen in diesem Zusammenhang von einer Homogenisierung des Lebenslaufs von Frauen und Männern. Nichtsdestotrotz unterscheiden sich junge Frauen und Männer heutzutage immer noch hinsichtlich räumlicher und sozialer Statusübergänge: Frauen verlassen das Elternhaus früher und vollziehen auch Schritte in Richtung Familiengründung früher als Männer (z.B. *Berngruber* 2013; *Brückner/Mayer* 2005; *Konietzka/Tatjes* 2014).

Auch 25 Jahre nach der Wiedervereinigung ist trotz einer stärkeren Angleichung von Lebensverläufen in Ost- und Westdeutschland (z.B. *Huinink/Kreyenfeld/Trappe* 2012, *Konietzka/Tatjes* 2012) zu erwarten, dass bildungspolitische Unterschiede auf Länderebene sowie regionale Unterschiede des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes zwischen Ost- und Westdeutschland Auswirkungen auf das Vollziehen institutionell vorgegebener Übergänge wie den Eintritt in Ausbildung und Erwerbstätigkeit haben. Insgesamt weist Deutschland für das Jahr 2014 im europäischen Vergleich zwar den niedrigsten Anteil an Jugendlichen in Arbeitslosigkeit auf (*Eurostat* 2016), die Arbeitsmarktlage ist in Ostdeutschland – trotz schrumpfender Jugendarbeitslosigkeit – allerdings immer noch schlechter als in Westdeutschland. Vor allem niedrig Qualifizierte ohne Hauptschul- und Ausbildungsabschluss sind davon betroffen (*Brenke* 2013).

3 Daten und Methode

Stichprobe

Grundlage der Analysen bildet die zweite Befragungswelle der Studie “Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten” (AID:A) des Deutschen Jugendinstituts. Das Ziel der Studie ist die Untersuchung der Lebenssituation und der Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland. Hierfür wurde eine Einwohnermeldeamtsstichprobe in 295 Gemeinden gezogen (*Bien/Pötter/Quellenberg* 2015). Als Sample für die in diesem Beitrag zugrunde liegenden Analysen stehen insgesamt 9.492 junge Erwachsene im Alter von 18 bis 32 Jahren zur Verfügung, die von Juni 2014 bis April 2015 befragt wurden¹. Als Befragungsmethode wurde in dieser Altersgruppe ein Methodenmix aus telefonischer (93%) und persönlicher Befragung (7%) gewählt. 73% der Befragten wurden in AID:A II erstmalig befragt, wohingegen 27% der jungen Erwachsenen bereits an der ersten Erhebungswelle aus dem Jahr 2009 teilgenommen haben und nun ein zweites Mal befragt werden konnten.

Variablenbeschreibungen

In welchem Alter die jungen Erwachsenen verschiedene Statusübergänge zum ersten Mal durchlaufen haben, wurde in AID:A II mit Hilfe retrospektiver Fragen erfasst. Die Befragten wurden gebeten, das jeweilige Kalenderjahr anzugeben², zu dem sie die Statusübergänge vollzogen haben. Als Schritt der räumlichen Verselbständigung wird der *erste Auszug aus der elterlichen Wohnung bzw. dem Elternhaus* herangezogen. Als ein Schritt der sozialen Verselbständigung in Richtung Familiengründung wird der Zeitpunkt des *ersten Zusammenziehens mit einer Partnerin bzw. einem Partner* verwendet. Als Schritte der ökonomischen Verselbständigung wird zum einen der *Beginn der ersten Ausbildung bzw. des ersten Studiums*, zum anderen der *Beginn der ersten Erwerbstätigkeit, Arbeit oder eines Jobs*³ nach Beendigung der Schule zugrunde gelegt.

Die Analysen werden nach *Frauen* und *Männern* differenziert. Für die regionale Differenzierung werden die Bundesländer, in denen die jungen Erwachsenen zum Befragungszeitpunkt wohnen, zu *Westdeutschland (mit Berlin)* und *Ostdeutschland* zusammengefasst. Die verschiedenen Bildungsgruppen werden auf Basis des *angestrebten*⁴ oder *erreichten Schulabschlusses* mit den vier Ausprägungen *maximal Hauptschule*, *Mittlere Reife*, *Fachhochschulreife* und *Abitur* erfasst.

Methode

Auf Basis der Kaplan-Meier-Methode wird das Lebensalter ereignisanalytisch geschätzt, zu dem die Hälfte der jungen Erwachsenen den jeweiligen Statusübergang bereits bewältigt hat (Altersmedian). Die Besonderheit dieser Methode ist, dass in die Berechnungen sowohl diejenigen einfließen, die den Statusübergang bereits erlebt haben, als auch diejenigen als rechtszensierte Fälle berücksichtigt werden können, die bis zum Befragungszeitpunkt diesen Übergang noch nicht vollzogen haben (zur Anwendung dieser Methode vgl. z.B. *Blossfeld/Golsch/Rohwer 2007, S. 72ff.*). In den folgenden Grafiken ist einerseits das durchschnittliche Alter in Jahren, zu dem der jeweilige Statusübergang durchlaufen wurde, als Punktschätzer ausgegeben. Andererseits werden aber auch die dazugehörigen Konfidenzintervalle auf dem 95%-Niveau abgebildet, um den Vertrauensbereich darzustellen, in dem das Alter des jeweiligen Übergangs liegt. Überschneiden sich die Konfidenzintervalle verschiedener Statusübergänge, so weist dies darauf hin, dass die Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen statistisch nicht signifikant sind und die Statusübergänge miteinander verknüpft sein können. Ein breites Konfidenzintervall kann sowohl auf eine kleine Stichprobengröße hindeuten als auch auf eine große Varianz in der jeweiligen Population.

4 Ergebnisse

4.1 Vergleichende Analysen zwischen jungen Frauen und Männern

Abbildung 1 zeigt, differenziert für Frauen und Männer im Alter von 18 bis 32 Jahren mit maximal Hauptschulabschluss, mittlerer Reife, Fachhochschulreife und Abitur, in wel-

chem Alter die Hälfte der jungen Erwachsenen soziale, ökonomische und räumliche Statusübergänge schon einmal durchlaufen hat.

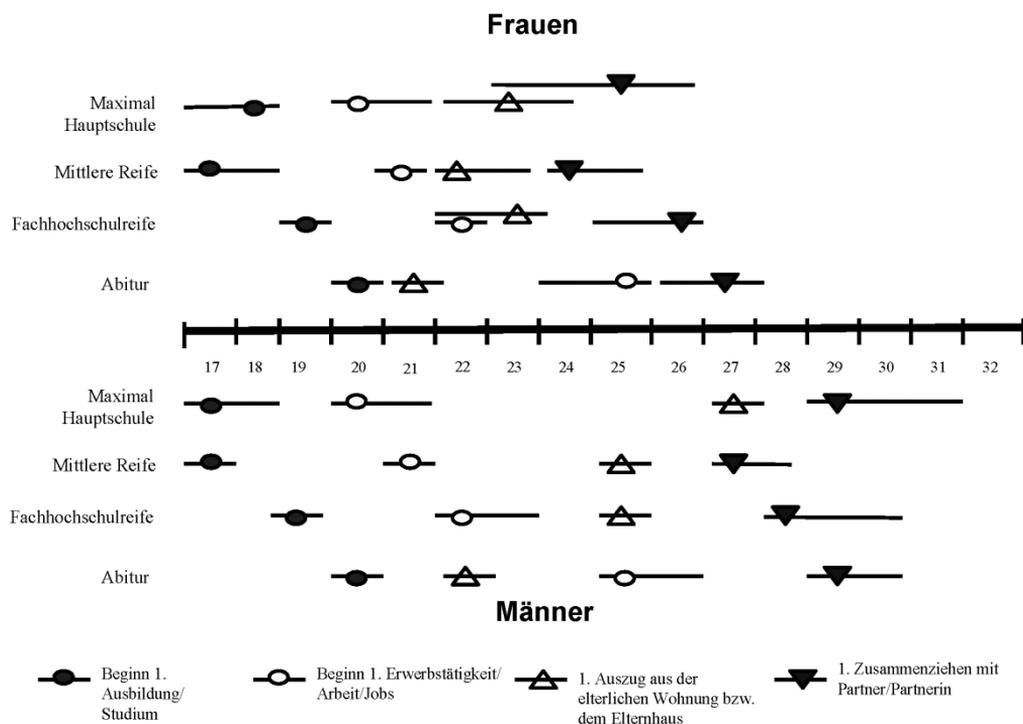
Betrachtet man zunächst den Zeitpunkt der beiden ökonomischen Übergänge – Beginn der ersten Ausbildung bzw. des ersten Studiums und Beginn der ersten Erwerbstätigkeit –, so bestätigt sich die Vermutung, dass durch den Erwerb von höheren Bildungsqualifikationen und dem damit in der Regel einhergehenden längeren Verbleib in der Institution Schule ausbildungsbezogene und berufliche Übergänge entsprechend später eintreten. In Übereinstimmung mit den Ergebnissen von *Brückner* und *Mayer* (2005), die bereits auf eine zunehmende Homogenisierung der Lebensläufe von Männern und Frauen bezüglich des Durchlaufens institutionalisierter Übergänge hingewiesen haben, wird auch hier deutlich, dass institutionalisierte Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beruf von beiden Geschlechtern durchschnittlich im selben Lebensalter vollzogen werden.

Im Gegensatz zur späteren finanziellen Selbständigkeit von höher Qualifizierten zeigen die Analysen, dass junge Erwachsene mit Abitur früher räumlich selbständig werden als niedrigere Bildungsgruppen. Allerdings sind einige Unterschiede im Auszugsverhalten zwischen den jungen Frauen und Männern erkennbar. Während mit steigender Bildung das Auszugsalter der jungen Männer sprunghaft abnimmt, sind die jungen Frauen trotz des unterschiedlichen Bildungsabschlusses sehr viel homogener in ihrem Auszugsverhalten. Aber auch Abiturientinnen ziehen früher von zu Hause aus als junge Frauen der niedrigeren Bildungsgruppen. Die Unterschiede im Zeitpunkt des ersten Auszugs zwischen den niedrigeren Bildungsgruppen sind allerdings nicht statistisch signifikant – wie anhand der sich überlappenden Konfidenzintervalle ersichtlich. In allen Bildungsgruppen ziehen die jungen Frauen jedoch früher von zu Hause aus als die jungen Männer, wobei sich mit höherer Bildung auch ein zunehmend homogeneres Auszugsverhalten zwischen den Geschlechtern zeigt (Abiturientinnen: 21 Jahre, Abiturienten: 22 Jahre).

Was den Zeitpunkt für das erste Zusammenziehen mit einem Partner bzw. einer Partnerin als Indikator für soziale Selbständigkeit betrifft, zeigt sich für alle Bildungsgruppen, dass junge Männer in einem durchschnittlich späteren Alter mit jemandem zusammenziehen als junge Frauen. Allerdings weisen sowohl die jungen Frauen als auch die jungen Männer untereinander eine weitgehende Homogenität auf: Beide Geschlechter unterscheiden sich altersspezifisch meist nicht statistisch signifikant bezüglich ihres Bildungsstands.

Hinsichtlich der Reihenfolge der Übergänge zeigt sich für Männer und Frauen in den niedrigeren Bildungsgruppen bis einschließlich Fachhochschulreife dasselbe Muster: Zunächst beginnen sie eine Ausbildung oder ein Studium, im Anschluss daran steigen sie in die Erwerbstätigkeit ein, ziehen von zu Hause aus und ziehen schließlich mit einem Partner bzw. einer Partnerin zusammen. Bei den Abiturientinnen und Abiturienten wird hingegen ein anderes Muster sichtbar: Hier findet der Auszug aus dem Elternhaus im Durchschnitt zeitlich vor dem Erwerbsbeginn statt. Allen Bildungsgruppen ist jedoch gemein, dass der Übergang in Kohabitation als letzter dieser vier Übergänge stattfindet.

Abbildung 1: Durchschnittliches Alter bei Eintreten sozialer, räumlicher und ökonomischer Übergänge von jungen Frauen und Männern (in Jahren)



Frauen: Beginn 1. Ausbildung/Studium n = 4549; Beginn 1. Erwerbstätigkeit/Arbeit/Jobs n = 4535; 1. Auszug aus dem Elternhaus n = 4535; 1. Zusammenziehen mit Partner/Partnerin n = 4540.

Männer: Beginn 1. Ausbildung/Studium n = 4863; Beginn 1. Erwerbstätigkeit/Arbeit/Jobs n = 4840; 1. Auszug aus dem Elternhaus n = 4848; 1. Zusammenziehen mit Partner/Partnerin n = 4862.

Quelle: DJI-Survey AID:A II 2014/15; Zielpersonen: 18- bis 32-Jährige; Kaplan-Meier-Methode, Altersmedian mit Konfidenzintervallen auf dem 95%-Niveau, eigene Berechnungen.

Vergleicht man den zeitlichen Abstand zwischen den verschiedenen Übergängen von jungen Männern und Frauen, so ist besonders auffällig, dass bei den jungen Frauen die Übergänge insgesamt dichter erfolgen und sich teilweise überschneiden. Demgegenüber scheinen die Übergänge bei den jungen Männern unabhängiger voneinander einzutreten als bei den jungen Frauen. Dennoch ist auch hier erkennbar, dass sich die jungen Frauen und Männer nicht wesentlich danach unterscheiden, wann sie die institutionell geprägten Übergänge in Ausbildung bzw. Studium und Beruf durchlaufen.

Bei den jungen Frauen ist besonders auffällig, dass bei denjenigen mit maximal Hauptschulabschluss der Auszug aus dem Elternhaus häufig mit dem Zusammenziehen in der Partnerschaft verknüpft ist. Je höher die Bildung der jungen Frauen, umso unabhängiger voneinander werden diese beiden Übergänge durchlaufen: Junge Frauen mit mittlerer Reife oder Fachhochschulreife ziehen häufiger dann von zu Hause aus, wenn sie zum ersten Mal erwerbstätig werden. Bei Abiturientinnen, die zu einem großen Teil im Anschluss an die Schule ein Studium beginnen, liegt der Auszug aus dem Elternhaus zeitlich sehr

nah am Studienbeginn. Das Zusammenziehen mit dem Partner oder der Partnerin findet hier zeitlich sehr nah am Berufseinstieg statt. Es lässt sich ebenfalls festhalten, dass die jungen Frauen über alle Bildungsgruppen hinweg ein relativ homogenes Bild untereinander aufweisen, es aber mit steigender Bildung zu einer leichten Verzögerung im Vollziehen ökonomischer und sozialer Statusübergänge im Lebenslauf kommt.

Wie bereits erwähnt, zeigt sich bei den jungen Männern ein größerer zeitlicher Abstand zwischen den einzelnen Statusübergängen. Bei den jungen Männern mit maximal Hauptschulabschluss liegt der Auszug aus dem Elternhaus näher am Zusammenziehen mit dem Partner oder der Partnerin, aber am weitesten vom Erwerbsbeginn entfernt. Mit steigender Bildung „rückt“ der Auszug näher an die erste Erwerbstätigkeit heran, bis sie bei den Abiturienten schließlich zwischen erster Ausbildung bzw. Studium und erster Erwerbstätigkeit liegt.

Insgesamt lässt sich für die jungen Erwachsenen festhalten, dass die zeitliche Spannweite von erster Ausbildung bzw. Studium über den ersten Auszug aus dem Elternhaus und die erste Erwerbstätigkeit bis zur ersten Kohabitation mit Höhe des Bildungsgrades zunehmend kürzer wird. Dennoch ist die Varianz bei den jungen Frauen über die einzelnen Bildungsgruppen deutlich geringer als bei den jungen Männern. Das heißt, auch hier weisen Frauen untereinander eine größere Homogenität auf als Männer. Zudem durchlaufen Abiturientinnen diese Schritte des Erwachsenwerdens durchschnittlich schneller (in einer Spanne von acht Jahren) als Abiturienten (in einer Spanne von elf Jahren).

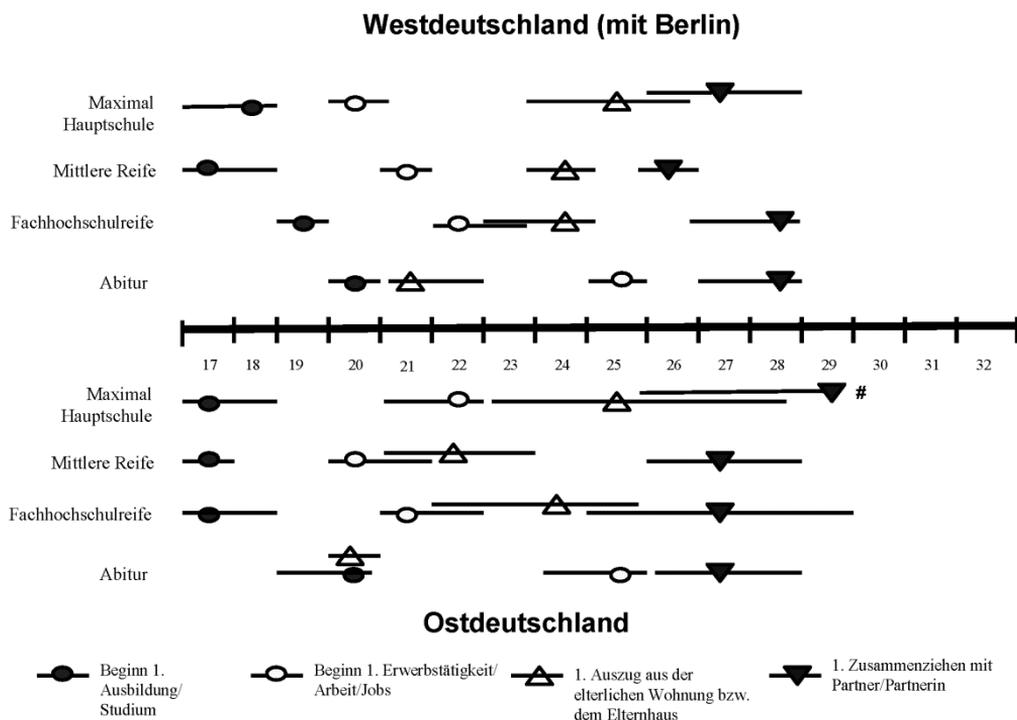
4.2 Vergleichende Analysen zwischen jungen Erwachsenen in Ost- und Westdeutschland

In Abbildung 2 werden junge Erwachsene, die in Ost- und Westdeutschland leben, hinsichtlich ihres Vollziehens sozialer, räumlicher und ökonomischer Übergänge miteinander verglichen. Auf den ersten Blick fällt bereits auf, dass insbesondere die Konfidenzintervalle der sozialen und räumlichen Statusübergänge der jungen Erwachsenen, die in Ostdeutschland leben, erkennbar breiter sind und sich auch häufiger überschneiden als bei denjenigen, die in Westdeutschland wohnen. Dies kann methodisch durch die geringeren Fallzahlen in der Gruppe der Ostdeutschen bedingt sein, andererseits kann dies aber durchaus auch auf ein varianteres Verhalten in dieser Gruppe hinweisen.

Insgesamt ist überraschend, dass sich junge Erwachsene in Ost- und Westdeutschland kaum im Zeitpunkt von Statusübergängen statistisch signifikant unterscheiden, so dass im Folgenden vornehmlich nur auf die wenigen statistisch signifikanten Unterschiede eingegangen werden soll.

Ein Ergebnis, das in Einklang mit anderen Studien steht (z.B. *Brenke* 2013), ist der verzögerte berufliche Eintritt von jungen Ostdeutschen mit maximal Hauptschulbildung im Vergleich zur gleichen Bildungsgruppe in Westdeutschland. Dies weist auf die insgesamt schlechtere Arbeitsmarktsituation in den ostdeutschen Bundesländern hin, die gerade jungen Menschen ohne Schulabschluss oder mit Hauptschulabschluss den Start in das Erwerbsleben erschwert.

Abbildung 2: Durchschnittliches Alter bei Eintreten sozialer, räumlicher und ökonomischer Übergänge von jungen Erwachsenen in West- und Ostdeutschland (in Jahren)



Westdeutschland (mit Berlin): Beginn 1. Ausbildung/ Studium n = 8431; Beginn 1. Erwerbstätigkeit/ Arbeit/ Jobs n = 8410; 1. Auszug aus dem Elternhaus n = 8407; 1. Zusammenziehen mit Partner/ Partnerin n = 8431.

Ostdeutschland: Beginn 1. Ausbildung/ Studium n = 974; Beginn 1. Erwerbstätigkeit/ Arbeit/ Jobs n = 958; 1. Auszug aus dem Elternhaus n = 969; 1. Zusammenziehen mit Partner/ Partnerin n = 964.

Das obere Konfidenzintervall konnte nicht berechnet werden.

Quelle: DJI-Survey AID:A II 2014/15; Zielpersonen: 18- bis 32-Jährige; Kaplan-Meier-Methode, Altersmedian mit Konfidenzintervallen auf dem 95%-Niveau, eigene Berechnungen.

Der Zeitpunkt der räumlichen Ablösung hingegen unterscheidet sich bei jungen Erwachsenen mit mittlerer Reife und Abitur zwischen Ost- und Westdeutschland. Junge Ostdeutsche dieser Bildungsgruppen verlassen das Elternhaus in einem früheren Lebensalter als junge Westdeutsche. Zudem ist bei den jungen Ostdeutschen dieser Bildungsgruppen das Verlassen des Elternhauses scheinbar stärker mit ökonomischen Übergängen verknüpft als bei den Westdeutschen: So ziehen diejenigen Ostdeutschen mit mittlerer Reife zur Berufstätigkeit von zu Hause aus, ostdeutsche Abiturienten besonders häufig, wenn sie ein Studium beginnen. Junge Ostdeutsche mit Fachhochschulreife beginnen außerdem eine erste Ausbildung oder ein erstes Studium früher als junge Westdeutsche. Im Gegensatz dazu haben Bildungsstand und regionale Zugehörigkeit keinen statistisch signifikanten Einfluss darauf, wann junge Erwachsene mit jemandem zusammenziehen.

Die zeitliche Spannweite vom Beginn der ersten Ausbildung bzw. des ersten Studiums über den ersten Auszug und die erste Erwerbstätigkeit bis zum ersten Zusammenzie-

hen mit einem Partner oder einer Partnerin verdeutlicht, dass diese vier Übergänge in Westdeutschland über alle Bildungsgruppen hinweg in einer kürzeren Zeitspanne stattfinden als in Ostdeutschland. Insgesamt gesehen durchlaufen junge Erwachsene mit Abitur diese vier Übergänge am schnellsten im Vergleich zu den niedrigeren Bildungsgruppen – sowohl in West- (Spanne neun Jahre) wie auch in Ostdeutschland (Spanne zehn Jahre).

5 Diskussion und Ausblick

Immer mehr junge Menschen schließen die Schule mit dem Abiturzeugnis ab. Im Vergleich zu den anderen Bildungsgruppen verbleiben sie damit länger im schulischen Bildungssystem. Damit stellt sich die Frage, ob dieses (erweiterte) Bildungsmoratorium dazu führt, dass sich soziale, räumliche oder ökonomische Übergänge, die im jungen Erwachsenenalter vollzogen werden, zeitlich im Lebenslauf verschieben. Findet hier eine De-Standardisierung in Form von Verzögerungs- oder Entgrenzungsprozessen statt? Bleiben junge Erwachsene mit höheren Bildungsabschlüssen damit auch länger von ihren Eltern abhängig als andere Bildungsgruppen? Um diesen Fragen nachzugehen, wurde im vorliegenden Artikel ein besonderer Fokus auf geschlechtsspezifische und regionale Unterschiede gelegt.

Junge Frauen und Männer weisen ein bildungsspezifisch vergleichbares Muster in der Reihenfolge ihrer Statusübergänge auf. Bezüglich des Zeitpunkts im Durchlaufen von Übergängen sind Männer und Frauen weitestgehend homogen was die ökonomischen Schritte in die Selbständigkeit (Beginn der ersten Ausbildung bzw. des ersten Studiums und Beginn der ersten Erwerbstätigkeit) betrifft. Junge Männer ziehen allerdings später als junge Frauen aus dem elterlichen Haushalt aus und kohabitieren später. Der Unterschied in der zeitlichen Verknüpfung der Statusübergänge bei Männern und Frauen weist darauf hin, dass das Erwachsenwerden bei jungen Frauen insgesamt zeitlich „verdichteter“ erfolgt, wohingegen junge Männer die verschiedenen Übergänge unabhängiger voneinander zu durchlaufen scheinen. Damit ist zu vermuten, dass Frauen – in Abhängigkeit vom jeweiligen Bildungsabschluss – ihre Entscheidungen, aus dem Elternhaus auszuziehen oder mit dem Partner zusammenzuziehen, stärker von der Realisierung der Übergänge in Ausbildung bzw. Studium oder Erwerbstätigkeit abhängig machen als Männer. Zukünftige Forschungsarbeiten sollten daher den unterschiedlichen Mechanismen zwischen jungen Männern und Frauen verstärkte Aufmerksamkeit schenken, die zur Entscheidung führen, bestimmte Übergänge (nicht oder später) zu vollziehen.

Insgesamt zeigt sich sowohl bei Frauen als auch bei Männern, dass der Ausbildungs- bzw. Studienbeginn aufgrund des späteren Schulabschlusses höherer Bildungsgruppen auch erst später erfolgt, die einzelnen Statusübergänge dann aber in einer kürzeren Zeit und damit insgesamt „verdichteter“ durchlaufen werden als in den anderen Bildungsgruppen. Mit höherer Bildung nähern sich junge Frauen und Männer bezüglich der Spannweite im Durchlaufen der hier untersuchten Statusübergänge an. Angesichts dieser Ergebnisse stellt sich die Frage, ob sich hier ein längerfristiger Trend abzeichnet, nämlich dass junge Frauen und Männer durch die Bildungsexpansion auch zunehmend homogener in sozialen und räumlichen Verselbständigungsprozessen werden.

Wie sich bei den Abiturienten zeigt, erfolgt die räumliche Selbständigkeit noch vor dem Eintritt ins Erwerbsleben und damit zeitlich vor der finanziellen Unabhängigkeit. Dies deutet auf eine starke finanzielle Abhängigkeit Studierender von den finanziellen

Ressourcen ihrer Eltern hin, die unter Umständen zwar durch Nebenjobs oder die Inanspruchnahme von Bafög abgemildert werden kann, aber im Falle finanzieller Engpässe während des Studiums oder im Falle von Arbeitssuche nach dem Studium häufiger zum Wiedereinzug bei den Eltern führen könnte (vgl. auch *Berngruber 2015b*). Mit Blick auf die Kohabitation mit einer Partnerin bzw. einem Partner als einem sozialen Übergang zeigt sich kein bildungsspezifischer Unterschied. Die Bildungsexpansion und der damit einhergehende längere Verbleib in der Schule führen demnach nicht zwangsläufig dazu, Übergänge im jungen Erwachsenenalter zu verzögern.

Wie die Analysen für West- und Ostdeutsche zeigen, hat die schwierigere Ausbildungs- und Arbeitsmarktsituation in Ostdeutschland vor allem Auswirkungen auf die finanzielle Selbständigkeit von jungen Erwachsenen mit maximal Hauptschulabschluss. Diese sind besonders von prekären Einmündungswegen in den Beruf betroffen, so dass hinterfragt werden sollte, ob es sich in diesen Fällen nicht vielmehr um ein „unfreiwillig aufgezwungenes Jugendmoratorium“ (*Schumann/Fuhs 1992, S. 183*) handelt. Mit Blick auf die Bildungsexpansion lässt sich allerdings 25 Jahre nach der Wiedervereinigung eine Homogenisierung von Übergängen zwischen Ost- und Westdeutschen feststellen. Allein die räumliche Selbständigkeit findet bei Abiturientinnen und Abiturienten in Ostdeutschland immer noch früher statt als in Westdeutschland.

An dieser Stelle soll auch auf Begrenzungen der vorliegenden Analysen hingewiesen werden. So lagen die zeitlichen Angaben zu den verschiedenen Statusübergängen entweder nur jahresgenau vor oder wurden zur besseren Vergleichbarkeit nur jahresgenau verwendet, so dass gewisse Ungenauigkeiten durch fehlende Monatsangaben bestehen, die die Genauigkeit der Interpretierbarkeit der Daten beeinflussen.

Daneben wurde zur regionalen Differenzierung die momentane Wohnregion der jungen Erwachsenen zugrunde gelegt. Dadurch sind Aussagen zu kulturellen oder sozialisationsbedingten Unterschieden aufgrund von Migrationsbewegungen zwischen Ost- und Westdeutschland sowie von Personen mit eigener Zuwanderungsbiografie nur eingeschränkt möglich. Aufgrund zu geringer Fallzahlen für die Berechnung von Statusübergängen in Ostdeutschland war es leider nicht möglich, hier zusätzliche Differenzierungen getrennt für Männer und Frauen vorzunehmen.

Die Schwerpunktsetzung der zugrunde liegenden Analysen lag auf ersten Übergängen im jungen Erwachsenenalter. Mit Blick auf Überlegungen zu gesellschaftlichen De-Standardisierungsprozessen sollte zukünftig jedoch auch dem Thema der reversiblen Statusübergänge (z.B. Trennung, Studienwechsel/-abbruch, Ausbildungswechsel/-abbruch, Rückkehr ins Elternhaus, Arbeitslosigkeit) verstärkt Beachtung geschenkt werden. Für deren empirische Beobachtung sind allerdings geeignete Längsschnittdaten notwendig.

Anmerkungen

- 1 Die in den nachfolgenden Analysen von der Gesamtfallzahl abweichenden Fallzahlen sind durch unplausible Angaben und Item-Nonresponse begründet. Der Anteil der Ausfälle in den vier untersuchten Statusübergängen liegt zwischen 0,3% und 0,7%, so dass mögliche systematische Verzerrungen für die Ergebnisse nicht bedeutsam sind.
- 2 Die Angaben zum Beginn der ersten Ausbildung bzw. des ersten Studiums sowie zum Beginn der ersten Erwerbstätigkeit wurden in AID:A II monatsgenau erfragt. Im vorliegenden Beitrag werden sie allerdings nur jahresgenau verwendet, um sie mit den anderen Statusübergängen vergleichen zu können. Das angegebene Kalenderjahr wird unter Berücksichtigung des Geburtsjahres in das entsprechende Lebensjahr umgerechnet.

- 3 Es wird darauf hingewiesen, dass in einigen Fällen von den Befragten hierunter auch Studentenjobs verstanden werden können. Da diese Personen in den Daten jedoch nicht von denjenigen unterschieden werden können, die neben dem Studium auch einer regulären Erwerbstätigkeit nachgehen, wird diese Ungenauigkeit in Kauf genommen.
- 4 Die Mehrheit der 18- bis 32-Jährigen hat die Schule zum Befragungszeitpunkt bereits abgeschlossen. Nur die jüngeren Jahrgänge sind häufiger noch in der Schule, wobei es sich hier meist um Abiturientinnen und Abiturienten handelt.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung* (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengeprägter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. – Bielefeld.
- Berngruber, A./Gille, M.* (2012): Wege in die Selbstständigkeit im Geschlechtervergleich. DJI Online Thema 2012/03. Online verfügbar unter: <http://www.dji.de/index.php?id=1552>, Stand: 28.01.2016.
- Berngruber, A.* (2013): Von Nesthockern und Boomerang Kids: Der Auszug aus dem Elternhaus als ein Schritt im Übergang vom Jugendlichen zum Erwachsenen. – Berlin.
- Berngruber, A.* (2015a): Ohne Moos nix los? Wann und warum junge Erwachsene zum ersten Mal aus dem Elternhaus ausziehen. In: *Walper, S./Bien, W./Rauschenbach, T.* (Hrsg.): Aufwachsen in Deutschland heute. Erste Befunde aus dem DJI-Survey AID:A 2015. – München, S. 55-58.
- Berngruber, A.* (2015b): 'Generation boomerang' in Germany? Returning to the parental home in young adulthood. *Journal of Youth Studies*, 18, 10, S. 1274-1290.
- Bien, W./Pötter, U./Quellenberg, H.* (2015): Methodische Grundlagen von AID:A II. Stichprobe und Fallzahlen. In: *Walper, S./Bien, W./Rauschenbach, T.* (Hrsg.): Aufwachsen in Deutschland heute. Erste Befunde aus dem DJI-Survey AID:A 2015. – München, S. 63-68.
- Biggart, A./Walther, A.* (2006): Coping with Yo-Yo-Transitions: Young Adults' Struggle for Support, between Family and State in Comparative Perspective. In: *Leccardi, C./Ruspini, E.* (Hrsg.): A New Youth? Young People, Generations and Family Life. – Hampshire, S. 41-62.
- Blossfeld, H.-P./Golsch, K./Rohwer, G.* (2007): Event History Analysis with Stata. – Mahwah/New Jersey/London.
- Böwing-Schmalenbrock, M./Lex, T.* (2015): Geht heute wirklich alles schneller? Übergänge von der Schule in Ausbildung und Studium im Kohortenvergleich. In: *Walper, S./Bien, W./Rauschenbach, T.* (Hrsg.): Aufwachsen in Deutschland heute. Erste Befunde aus dem DJI-Survey AID:A 2015. – München, S. 51-54.
- Brenke, K.* (2013): Jugendarbeitslosigkeit sinkt deutlich – regionale Unterschiede verstärken sich. DIW Wochenbericht, 19-2013, S. 3-13.
- Brückner, H./Mayer, K. U.* (2005): De-Standardization of the Life Course: What it Might Mean? And if it Means Anything, Whether it Actually Took Place? In: *Macmillan, R.* (Hrsg.): The Structure of the Life Course: Standardized? Individualized? Differentiated? *Advances in Life Course Research*, 9. – Amsterdam, S. 27-53.
- Elder, G. H.* (1978): Approaches to Social Change and the Family. *American Journal of Sociology*, 84, S. 1-38.
- Eurostat* (2016): Youth unemployment by sex, age and educational attainment level. Online verfügbar unter: http://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-datasets/-/YTH_EMPL_090, Stand: 07. 04. 2016.
- Fraij, A./Maschke, S./Stecker, L.* (2015): Die Scholarisierung der Jugendphase – ein Zeitvergleich. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 10, 2, S. 167-182.
- Huinink, J./Kreyenfeld, M./Trappe, H.* (2012): Familie und Partnerschaft in Ost- und Westdeutschland. Eine Bilanz. In: *Huinink, J./Kreyenfeld, M./Trappe, H.* (Hrsg.): Familie und Partnerschaft in Ost- und Westdeutschland. Ähnlich und doch immer noch anders. *Zeitschrift für Familienforschung*, Sonderheft 9. – Opladen/Berlin/Toronto, S. 9-28.
- Konietzka, D.* (2010): Zeiten des Übergangs: Sozialer Wandel des Übergangs in das Erwachsenenalter. – Wiesbaden.
- Konietzka, D./Tatjes, A.* (2012): Werden junge Menschen immer später erwachsen? Der Auszug aus dem Elternhaus, die erste Partnerschaft und die erste Lebensgemeinschaft in Ost- und Westdeutschland. In: *Huinink, J./Kreyenfeld, M./Trappe, H.* (Hrsg.): Familie und Partnerschaft in Ost- und West-

- deutschland: Ähnlich und doch immer noch anders. Zeitschrift für Familienforschung, Sonderheft 9. – Opladen/Berlin/Toronto, S. 173-199.
- Konietzka, D./Tajtes, A. (2014): Two steps of union formation: first intimate relationships and first coresidential unions in the life courses of the German Cohorts 1971-1973 and 1981-1983. *Journal of Youth Studies*, 17, 8, S. 1077-1096.
- Lüders, C. (2007): Entgrenzt, individualisiert, verdichtet. Überlegungen zum Strukturwandel des Aufwachsens. In: *Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V.* (Hrsg.): SOS-Dialog 2007. Jugendliche zwischen Aufbruch und Anpassung. – München, S. 4-10.
- Neugarten, B. L./Moore, J. W./Lowe, J. C. (1965): Age Norms, Age Constraints, and Adult Socialization. *American Journal of Sociology*, 70, 6, S. 710-717.
- Nico, M. (2014): Variability in the transitions to adulthood in Europe: A critical approach to de-standardization of the life course. *Journal of Youth Studies*, 17, 2, S. 166-182.
- Olk, T. (1985): Jugend und gesellschaftliche Differenzierung – Zur Entstrukturierung der Jugendphase. In: *Heid, H./Klafki, W.* (Hrsg.): Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit. Beiträge zum 9. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik 19. – Weinheim, S. 290-301.
- Rusconi, A. (2006): Leaving the Parental Home in Italy and West Germany: Opportunities and Constraints. – Aachen.
- Scherger, S. (2007): Destandardisierung, Differenzierung, Individualisierung: Westdeutsche Lebensläufe im Wandel. – Wiesbaden.
- Schumann, M./Fuhs, B. (1992): Übergangsverläufe: Ende der Jugendzeit? In: *Jugendwerk der Deutschen Shell* (Hrsg.): Jugend '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland. – Opladen, S. 173-192.
- Shanahan, M. J./Porfeli, E. J./Mortimer, J. T./Erickson, L. D. (2008): Subjective Age Identity and the Transition to Adulthood: When Do Adolescents Become Adults? In: *Settersten, R. A./Furstenberg, F. F./Rumbaut, R. G.* (Hrsg.): On the Frontier of Adulthood: Theory, Research, and Public Policy. – Chicago, S. 225-255.
- Zinnecker, J. (1991): Jugend als Bildungsmoratorium. Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften. In: *Melzer, W./Heitmeyer, W./Liegler, L./Zinnecker, J.* (Hrsg.): Osteuropäische Jugend im Wandel. Ergebnisse vergleichender Jugendforschung in der Sowjetunion, Polen, Ungarn und der ehemaligen DDR. – Weinheim/München, S. 9-24.

Advocating for human rights treaty ratification in the USA – A comparison between CRC and CRPD advocacy

Diana Volonakis

Abstract

Past scholarly research in the interdisciplinary field of children's rights studies has explored the subject of US ratification of the Convention on the Rights of the child (CRC) and come to a set of common conclusions, namely that governmental reticence to accept a human rights framework in reforming the nation's public policy remains the main explanation for prolonged non-adherence to the convention. While the State plays a key role in the drafting, ratification and implementation of international human rights treaties, this paper focuses its enquiry on non-State actors that advocate for – or against – CRC ratification in the US. Subsequently, this article compares CRC ratification advocacy with actions led by American advocates for the ratification of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD), and proposes an interpretation as to why CRPD advocates have successfully gained the support of religiously and politically conservative constituents, whereas the children's rights movement has not. A final section puts forward recommendations aimed at improving the effectiveness of the pro-CRC ratification campaign, especially in regards to the facilitation of child participation in advocacy activities.

Keywords: The Campaign for US Ratification of the CRC, ParentalRights.org, children's rights in the US, CRC ratification, CRPD ratification, American exceptionalism

Der Kampf für die Ratifizierung von Menschenrechtsabkommen in den USA – ein Vergleich der Kampagnen für die UN-Kinderrechtskonvention und die UN-Behindertenrechtskonvention

Zusammenfassung

Schon frühere wissenschaftliche Untersuchungen im interdisziplinären Feld der Kinderrechtsstudien haben sich mit der Thematik der (Nicht-)Ratifikation der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) durch die Vereinigten Staaten von Amerika beschäftigt, deren Ergebnisse sich in einer Kernthese zusammenfassen lassen: Die offensichtliche Zurückhaltung der amerikanischen Regierung, die UN-KRK in staatliches Recht umzuwandeln, wird als Hauptursache für die anhaltenden Ratifizierungsvorbehalte gegenüber diesem Menschenrechtsvertrag angesehen. Auch wenn die Nationalstaaten eine Schlüsselrolle in der Ausarbeitung, Ratifizierung und Implementierung von internationalen Menschenrechtsverträgen spielen, liegt der Fokus in diesem Beitrag auf den nichtstaatlichen Akteuren, die sich für oder gegen die Ratifizierung der UN-KRK in den USA einsetzen. Der Beitrag vergleicht die (bisher) gescheiterten Kampagnen der Befürworter der UN-KRK mit den erfolgreichen Strategien der Interessensvertreter der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK). Es wird versucht, eine mögliche Erklärung dafür zu liefern, warum es den Befürwortern der UN-BRK gelang, die Unterstützung der religiös und politisch konservativen Wählerschaft zu erhalten, diese Unterstützung den Befürwortern der UN-KRK bisher jedoch versagt blieb. Der Beitrag endet mit einigen Empfehlungen zur Verbesserung der Effektivität der aktuellen Pro-UN-KRK-Ratifizierungsbemühungen unter besonderer Berücksichtigung der Ermöglichung von Partizipationsstrukturen für Kinder an derartigen Kampagnen.

Schlagwörter: Kampagne zur Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonvention durch die Vereinigten Staaten von Amerika, ParentalRights.org, Kinderrechte in den USA, Ratifizierung der UN-KRK, Ratifizierung der UN-BRK, Amerikanischer Exzeptionalismus

1 Introduction

In a momentous development for the advancement of the global children's rights agenda, the Somali government ratified the CRC in January 2015. The event gave rise to renewed criticisms directed at the US government for its prolonged non-adherence, despite the wealth of interdisciplinary literature arguing the merits of American ratification (*Almog/Bendor 2003; Fink 1991; Kilbourne 1996; Lawrence-Karski 1996; Price Cohen 1995; Rutkow/Lozman 2006; Todres/Wojcik/Revaz 2006*). The authors identify the US government's reticence to accept a human rights framework in reforming the nation's public policy as the main explanation for extended non-adherence to the treaty (*Hertel/Libal 2011; Lauren 2009*). While the State plays an indisputably key role in the drafting, ratification and implementation of human rights treaties, *Stammers (1999)* acknowledges that "the role of social movements in the long-term historical development of human rights has been of great significance" (p. 981). This paper argues that in order to fully understand the multiple explanatory factors hindering ratification, it is necessary to take into account the actions of American civil society organizations, which have taken up the task of advocating for – or against – US CRC ratification.

The *Campaign for US Ratification of the CRC* is a volunteer-driven network of diverse actors who support ratification of the CRC by the US, and who further aim to implement its provisions at the national level. The Campaign is active through its website, and its leadership is assumed by a core group of volunteers, some of whom were interviewed in the framework of this research. According to interviewees, the three objectives of the campaign are to: 1) Make awareness-raising documents available to the general public upon the content and potentially beneficial impact of CRC ratification on the well-being of American children, 2) Call on website visitors to sign a cyber-petition addressed to the US President calling for timely CRC ratification, and 3) Call on CEOs of child-related businesses to publicly express their support for CRC ratification.

ParentalRights.org is a web-based organization in existence since 2007, and founded by its current president, *Michael Farris*. He also founded the Home School Legal Defence Association (HSLDA), which is committed to safeguarding the right of American parents to home-school their children since 1983. Much like the *Campaign for US ratification of the CRC*, *Parentalrights.org* is an internet-based campaign. Campaign members identify themselves as members of a broader American parental rights movement (*Lane 1998; McCarthy 1988*), which has adopted a staunch stance against the principles of the CRC. Proponents of the movement have coalesced around the campaign and continue to undermine the principles of the convention and downplay the potential benefits of ratification (*Butler 2012; Dwyert 1994; Gunn 2006; Smolin 2006*). While the *Campaign for US ratification of the CRC* advocates for child empowerment through the implementation of the principles of the CRC, the counter-campaign considers parental empowerment to constitute the most effective framework towards ensuring child well-being and protection.

Following a brief historical reminder of the significant developments concerning the CRC under the *Obama* administration, this paper will link the US government's reluctance to ratify the CRC to the concept of "American exceptionalism" (*Ignatieff* 2004), a sentiment whereby the nation's leadership considers itself exempt from the very same rules it helped devise. Using concepts developed by social movement theorists, the paper will subsequently analyse the "blocking mechanisms" (*Hertel* 2006) effectively deployed by *ParentalRights.org* to counter the children's rights movement's message, despite overwhelming public sympathy for the cause of child protection and well-being. The failure of American CRC advocates to put children's rights on the political agenda is compared to the relative success of advocates of the Convention for the rights of persons with disabilities (CRPD). Despite its current unratified status, the CRPD enjoys bipartisan support from both Democrats and Republicans, an enviable situation from the viewpoint of CRC advocates, whose convention has come under the continuous criticisms from religiously and politically conservative American interest groups. In a final section, the benefits of facilitating child participation and its potential contribution to CRC advocacy in the US will be discussed.

2 Theoretical frameworks

Advocates for – or against – US CRC ratification are conceptualized as actors within social movements, defined by *Tilly* (2004) as "[...] contentious performances, displays and campaigns by which ordinary people make collective claims on others. In other words, social movements are the vehicles by which individuals participate in public politics" (p. 3). In this perspective, social movements endow the individual with a heightened degree of social agency, and extant forms of power are contested through human rights claims (*Stammers* 1999).

In order to maintain long-term viability and produce change, social movements procure and organize resources, a process which further triggers the organization of a counter-movement: "As one social movement begins mobilizing resources toward its goals, individuals and institutions who oppose those goals or whose resources are threatened coalesce around opposing goals into counter-movements" (*Meyer/Staggenborg* 1996, p. 1628). Both campaign and counter-campaign are dynamic entities which are subject to – and producers of – social mechanisms, i.e. "frequently occurring and easily recognizable causal patterns...which allow us to explain, but not predict, certain events" (*Elster* 1999, p. 26). Social mechanisms are useful for the researcher studying human rights advocacy campaigns, in constructing a partial explanation as to the processes inherent to campaign emergence, framing and strategy.

Building on the work by *Keck/Sikkink* (1998) on the social mechanisms that regiment the emergence of human rights campaigns, *Hertel* (2006) further developed dimensions of human rights campaign evolution by exploring instances of disagreement amongst activists as to the effectiveness or pertinence of a campaign's frame. Counter-campaigners wholly or partially reject the initial campaign's frame through a social mechanism referred to by *Hertel* (2006) as "blocking":

"Blocking [...] is action by receiving-end activists aimed at halting or at least significantly stalling a campaign's progress in order to pressure senders to change their frame. Activists on the receiving

end of a campaign block by expressing norms in a way very distinct from that of the senders, seeking to stop the campaign until the understandings of norms on both “ends” of the campaign are aligned. Actors on the receiving end of the campaign choose normative reference points – such as human rights treaties – that are distinct from those the senders refer to in setting the campaign’s opening frame. The receivers [...] use a variety of contentious tactics aimed at persuading the senders to change their frame and corresponding policy goals.” (p. 6)

This article extends the concept of “blocking” mechanisms to the North American setting, allowing to highlight the manner in which *ParentalRights.org* has successfully resorted to such mechanisms by adopting a range of contentious tactics and advancing an alternative normative reference point to the CRC.

3 Data collection

From a methodological perspective, preliminary data was obtained through a secondary literature review. Supplementary data was obtained through semi-structured telephone interviews of members engaged in either the *Campaign for US ratification of the CRC* or *ParentalRights.org*. The two campaigns were selected for analysis on the basis of their positions as leading civil society organizations engaged in pro- and anti-CRC advocacy in the US.

In total, 90 minute interviews were carried out with 2 Steering Committee members of the pro-CRC campaign. Interviewees were selected on the basis of their enduring involvement and deep knowledge of the campaign’s activities since its inception. Both interviews were carried out via Skype, with interviewees having received the questions in advance.

In addition to the 2 Steering Committee members, an additional interview was carried out with an individual who is involved with UNCRC awareness-raising in the US as an affiliate of an NGO. While this third interviewee had not been a member to the pro-CRC campaign, the person is familiar with the campaign’s activities and was able to provide an external point of view.

The Steering Committee members were requested to provide information pertaining to the context of the Campaign’s creation, the process of election of Steering Committee members, the carrying out of advocacy activities, and their perception of the opposing group, *ParentalRights.org*, and its efficiency.

After each interview, participants were given the opportunity to read the transcript and attach comments and/or clarifications. The interview has proven to be a uniquely sensitive and powerful method of capturing the experiences and lived meanings of the interviewee’s world. The process aimed to identify the meanings the interviewee gives to her/his experience as advocate, and to her/his understanding of the concept of children’s rights. Also, it is an effective means to explore the participant’s perception of the opposition’s claims and contentious tactics. Further data pertaining to the pro-CRC Campaign was gathered through the analyses of discourses vehicled via the written and audio-visual content of the Campaign’s website.

From the outset of the research, interview requests with members of *ParentalRights.org* were denied. This constituted a serious obstacle to data collection. Data pertaining to *ParentalRights.org* (history, membership, activities, guiding principles, etc.) was obtained through the organization’s official website.

4 American exceptionalism, Obama, and the CRC

By the time *Barack Obama* had succeeded *George W. Bush*, the latter administration's blatant disregard for international human rights law had come under intense international criticism, especially in relation to the retaliatory military ventures in the wake of 9/11. *Koh*, Legal Advisor to the Department of State (2009-2013), stated that "the [Bush] administration's obsessive focus on the War on Terror [...] has taken an extraordinary toll upon US global human rights policy" (2007, p. 636). Perhaps the most problematic facet of the *Bush* administration was its unilateral brand of foreign policy, which severely impaired the US' credibility before the international community. This political attitude can be tied to the concept of "American exceptionalism", which is most eloquently and ironically described by *Forsythe* (2011):

"A foundational assumption of US exceptionalism has been a belief in and commitment to American virtue, American values, American law, and American experience – which are then to be radiated outward. If other countries accept the supremacy of international law and compel their constitutions and judges to yield to it, that fact only marks their inferiority. US citizens are presumed to have no such complexes." (p. 22)

Ignatieff (2004) identifies three distinct categories of American exceptionalism: political, normative, and legal, each of which will be briefly commented upon.

Political exceptionalism is demonstrated through the conduct of US international relations, which are based upon the creation of alliances and networks in which the American nation acts as a partial arbiter, with its foreign politics which denounce alleged human rights violations in order to gain a position of moral superiority. Such a strategy is viewed as hypocritical, since "the United States, it is said, seek to sit in judgment on others but will not submit its human rights behaviour to international judgment" (*Henkin* 1995, p. 47). Scholars refer to political exceptionalism, likening it to an apparent "schizophrenic rights reality" (*Hertel/Libal* 2011, p. 14), whereby those who seek to enforce human rights abroad refuse to enforce the same rights within their own borders.

Normative exceptionalism is demonstrated in such cases where the US decides to adhere to international treaties, often accompanying ratification by RUDs (Reservations, Understandings, and Declarations). RUDs alter the obligations of a given State vis-à-vis the treaty, permitting the State to elude certain responsibilities. Frequent recourse to RUDs is considered problematic, since "as result of those qualifications of its adherence, U.S. ratification has been described as specious, meretricious, hypocritical" (*Henkin* 1995, p. 52).

The third and final form of American exceptionalism according to *Ignatieff* (2004) is legal exceptionalism, which can be likened to the practice of legal isolationism. Despite the fact that the US actively participates in the creation of international human rights law, the State takes great pains to exempt itself from the same rules it helped devise. US courts seek to protect themselves against being overly influenced by foreign sources concerning human rights, and repeated efforts have been made to preserve American constitutional law from being "polluted" by foreign laws and international law, which are considered inferior.

According to *Koh* (2007), the political category is the single most problematic expression of American exceptionalism. The international community has charged US foreign policy with demonstrating a double standard. US shortcomings, as well as the failings of

its allies, are judged with less criticism than the actions of its enemies. US international relations are based upon the creation of alliances and networks, in which the American leadership is said to act as partial arbiter, and alleged human rights violations abroad serve as justification to assert the moral superiority of the US. Human rights advocates recognized the election of *Barack Obama* as a much awaited window of opportunity “[...] to reaffirm and strengthen the longstanding commitment of the United States to human rights at home and abroad” (Powell 2008, p. 39). The ratification of major international human rights treaties, including the CRC, is regarded as an essential step towards achieving these twin goals. When questioned about the CRC during the Walden University Presidential Youth Debate in 2008, Obama stated that “it is embarrassing to find ourselves [the US] in the company of Somalia, a lawless land. I will review this [treaty] and other treaties to ensure that the United States resumes its global leadership in human rights”. On January 15 2009, during the Confirmation Hearing of *Susan Rice*, US permanent representative to the United Nations, she declared the CRC “a very important treaty and a noble cause. There can be no doubt that [President Obama] and Secretary Clinton and I share a commitment to the objectives of this treaty and will take it up as an early question to ensure that the United States is playing and resumes its global leadership role in human rights.” In November 2009, the State Department announced an interagency policy review of human rights treaties to which the US is not party, including the CRC¹. The most recent significant development concerning CRC ratification by the US occurred in March 2011, when the *Obama* Administration’s intent to “review how we [the United States] could move towards its ratification”² was quoted in the State’s Universal Periodic Review.

In the face of pressing economic and military matters, the *Obama* administration may not have prioritized the human rights issue, but it can nevertheless be credited for taking small steps towards upholding human rights standards in the US and abroad. In 2009, *Obama* moved rapidly to reverse the most abusive aspects of the *Bush* administration’s approach to fighting the ever controversial “war on terror”, insisting that strict standards be adopted by the US military in regards to the treatment of detainees suspected of terrorism. The administration signed the UN Convention on the Rights of People with Disabilities (CRPD) in 2009, making it the first international human rights treaty the US had signed in nearly a decade. The last treaty ratified by the US dates back to 2002, when the US ratified the two Optional Protocols (OP) to the Convention on the Rights of the Child, on the involvement of children in armed conflict (OPAC) and on the sale of children, child prostitution and child pornography (OPSC). Authors in children’s rights have argued that the OPs enjoyed timely ratification since they were considered to be of less controversial nature than the CRC itself, given that “in the view of many, existing US laws generally met the standards of the agreements” (Blanchfield 2009, p. 5). The OPs are documents which relate to specific topics, and which call for a clear and unequivocal stance against practices that are very largely regarded as reprehensible by the American leadership. Therefore, a clear consensus was achieved and the OPs were rapidly ratified.

Looking back on *Obama*’s consecutive terms in office, *Forsythe* (2011) notes that the presidential rhetoric has come to “carry a multilateral and multicultural flavour” (p. 787). Despite the marked change in rhetoric in regards to human rights, the translation of words into deeds by the *Obama* administration remains problematic. Regarding the CRC, despite the US delegation’s active involvement in its drafting process (*Price Cohen* 1998), the government has consistently demonstrated a will to be exempt from the same rules it

helped devise. American exceptionalism continues to guide American foreign policy under the *Obama* administration, and has heavily impacted the national debate surrounding US-CRC ratification.

Despite having made some minor progress in regards to human rights, and despite the inspirational and idealistic rhetoric which placed human rights at the centre of a new US foreign policy, self interest in security and economic advantage remains at the top of the political agenda, supported by powerful domestic constituents. Government inaction spurred the creation of two major civil society campaigns in favour of – or against – CRC ratification: the *Campaign for US ratification of the CRC* and *ParentalRights.org*.

5 Blocking mechanisms deployed by *ParentalRights.org*

ParentalRights.org has deployed blocking mechanisms to counter the pro-CRC campaign's message by advancing three points: 1) American parents are being categorized as unfit, or otherwise falling victim to "enemy boundary creep" (*Crowley* 2009), 2) Pro-CRC actors are leading an attack against so-called traditional American values, and 3) The premise that the CRC is the normative text of reference which will safeguard the interests of American families is contested; an alternative normative reference, the Parental Rights Constitutional Amendment, is advanced instead.

5.1 American parents falling victim to "enemy boundary creep"

In order to expand on this point, I will refer to the research carried out by *Jocelyn Crowley* (2009) which focuses on father's rights activism in the US. Activists feel that groups which advocate for the rights of battered women have inappropriately vilified fathers, by depicting all fathers as potential criminals. In this way, women's rights advocates hope to secure advantages for female beneficiaries, in the form of child custody or spousal support. This strategy is denounced by father's rights activists, who identify themselves as the victims of what *Crowley* (2009) calls "enemy boundary creep" (p. 723), a perception whereby a group feels that it is being unjustly categorized as deviant or criminal. According to *Crowley*, interviewed father's rights advocates stated that domestic violence is undoubtedly a real and serious problem, but also felt dismayed that all fathers are being perceived as "the adversary" by the women's rights groups. The purpose of *Crowley's* (2009) analyses is to "articulate how an unlikely counter-movement can use the accusation of enemy boundary creep by its social movement opponents in an effort to shift the political discourse on a significant public problem" (p. 273).

The advocacy group studied by *Crowley* shares a common point with the parental rights group at the centre of my own study, *ParentalRights.org*: Both organizations perceive themselves to be unjustly categorized as criminal or deviant by an opposing social movement. The wronged individuals fight back by denouncing the opposition's unfair defamatory tactics. In this manner, they seek to discredit the opposition and gain supporters. This phenomenon is called "enemy boundary push back" (*Crowley* 2009, p. 725). Much like fathers' rights groups feel that women's rights groups unjustly portray all fathers as violent and unloving husbands and fathers, *ParentalRights.org* advances that the CRC,

and the campaign that advocates for its ratification, are responsible for unfairly portraying American parents as being unfit and abusive.

Using material obtained through the *ParentalRights.org* website and docudrama³, it is possible to detail the narrative the counter-campaign has adopted as to how the campaign is exploiting enemy boundary creep, and how *ParentalRights.org* is pushing back. Entitled “Overruled: Government Invasion of Your Parental Rights”, the following words are uttered by *Farris* at film’s opening:

“The government has a role, it’s not the role of a parent, it is a role of a backstop. If you abuse your kids, if you neglect your kids and they have evidence of that, then the government moves in, and they should move in, in those circumstances. But when they treat all of us as if we’re child abusers, that’s absolutely outrageous, and we can’t stand for it.”

ParentalRights.org contends that American parents are falling victim to enemy boundary creep, the phenomenon defined by *Crowley*. While *ParentalRights.org* certainly does not uphold the freedom of abusers to victimize children, it upholds the view that the majority of American parents are perfectly able to direct the upbringing of their children and ensure their protection. The mere idea that respectable citizens should have their relationship with their children placed under government scrutiny is enough for *ParentalRights.org* to denounce the CRC as an unwarranted attack on the reputations of American parents. Mass suspicion is thought to allow the government to indiscriminately intrude into the private sphere of the family, thus subjecting even the most capable parents to an untenable degree of government suspicion. Through its internet platform *ParentalRights.org* seeks to pass an unequivocal message: If the CRC were to be ratified, an ever greater number of American parents would fall victim to enemy boundary creep. Even parents who are not guilty of abuse or neglect will come under tight governmental supervision and treated as potential criminals. Any form of conflict between child and parent would be sufficient grounds for the US government to intervene and intimidate parents into compliance.

5.2 Linking the issue to different and equally important sets of values supported by the majority of the citizenry

Social movements are rarely able to ignore their opposition. This is especially true in open political systems; social movements that achieve initial success in the legislative or judicial arenas must always be prepared for counterattack. One of the most effective means of counterattack is to “link the issue under consideration to a different and equally important set of values that are supported by the majority of the citizenry” (*Meyer/Staggenborg* 1996, p. 1638). *ParentalRights.org* has advanced that the CRC – and the pro-CRC campaign by extension – is the vehicle through which foreign actors wage a war on core values perceived as “American”.

It is useful to keep in mind that the CRC was adopted by the UN General Assembly only eleven days after the fall of the Berlin Wall. With the final collapse of the Soviet Union in 1991, Americans began to look elsewhere for an organizing principle to guide American politics. In 1992, US presidential candidate *Patrick Buchanan* gave voice to what had increasingly become identified as a major political issue: The culture war, or the conflict that had, in the eyes of many conservative Americans, replaced the Cold War.

“My friends, this election is about much more than who gets what. It is about who we are. It is about what we believe. It is about what we stand for as Americans. There is a religious war going on in our country for the soul of America. It is a cultural war, as critical to the kind of nation we will one day be as was the Cold War itself.” (Republican National Convention, 17.08.1992)

While the term “culture war” already existed in the political lexicon, “it was Patrick Buchanan’s call to arms that entrenched it in public discussion” (Gunn 2006, p. 98). In the aftermath of the Cold War, a new conflict is identified: While the Soviets were an outside menace, conveniently hidden away behind the Wall, the new “religious war” or “culture war” is an intestine conflict unravelling in the heart of American. Progressives and conservatives, democrats and republicans battle over religious and moral issues such as, but not limited to, abortion, homosexual rights, religion in public schools, etc. The situation is humorously interpreted by journalist *Michael Barone*: “America is two countries. And they’re not on speaking terms”.⁴

Through the Overruled docudrama, members of *ParentalRights.org* hold to be true that the culture war of the 1990s is in fact still in progress. The CRC is presented as a text which aims to undermine “traditional American family values” (no single clear definition of this concept is given by *Parentalrights.org*). Despite involvement of US delegates and NGOs in the treaty drafting process, conservative constituents such as those adhering to the ranks of *ParentalRights.org* continue to regard the United Nations – and its treaties – with suspicion, as “many Americans had previously accused [the United Nations] of being the willing handmaiden of expansionist and atheistic communism” (Gunn 2006, p. 111).

ParentalRights.org therefore considers the CRC as a clear and present danger to American families. Members of the organization appear to have been galvanized by the same “culture war” issues that were identified in *Patrick Buchanan*’s 1992 speech: Contraception, abortion, homosexuality, parental discipline of children, and parental control over decisions affecting children’s lives. While it is true that the CRC makes mention of some of these issues, the counter-movement has interpreted the convention as if the document were intentionally designed to promote all of these perceived evils, as it has been argued by *Saunders* (2002):

“Nearly all the evils we face can be hidden in this language [of the CRC]: abortion, contraception as health care, pornographic sex education, abortion as a method of family planning, stigmatization of traditional religious beliefs and educational practices, and the exportation of the culture of death to the developing world.” (p. 2)

With the same rhetorical anger used to denounce communism in the 1950s, *ParentalRights.org* is attacking the CRC and its community of proponents. In this vein, the Parental Rights docudrama goes as far as to reduce the CRC to a government attempt to institute socialism in America:

“Karl Marx said in order to establish a perfect socialist State, you have to destroy the family. You have to substitute the government and its authority for parental authority in the rearing of children. [...] The parental rights amendment is really the last roadblock against the implementation of socialism in America.”

5.3 The Parental Rights Constitutional Amendment

The third and final blocking mechanism deployed by *ParentalRights.org* to counter the actions of the pro-CRC campaign is the proposal of a Parental Rights Constitutional Amendment. In the US, a constitutional amendment is a correction or revision of the original content of the United States Constitution of 1788. Every year, some two hundred amendments are introduced. Of these, only a rare 27 have ever been approved, having been ratified by three-quarters of the States. *ParentalRights.org*'s constitutional amendment reads as follows⁵:

1. The liberty of parents to direct the upbringing, education, and care of their children is a fundamental right.
2. Neither the United States nor any State shall infringe this right without demonstrating that its governmental interest as applied to the person is of the highest order and not otherwise served.
3. This article shall not be construed to apply to a parental action or decision that would end life.
4. No treaty may be adopted nor shall any source of international law be employed to supersede, modify, interpret, or apply to the rights guaranteed by this article.

It has previously been established that counter-campaigns adopt alternative normative reference points from those put forward by the initial movement. If the counter-movement were to ground their ideology in a constitutional amendment, this would go far to legitimize their cause before the American public.

Section 4 of the amendment is designed as a constitutional roadblock to prevent the CRC from achieving ratification. However, a closer reading would indicate that section 4 would not prevent CRC ratification: The section prohibits the US government from ratifying international instruments that would limit the parents' right to raise their children and allow vast government intrusion into the private sphere of the family. Considering that the CRC enshrines the parent's right to raise the child in accordance with the family's culture, religious affiliation, and personal values (including but not limited to articles 3, 5, 9, 10, 14, 16, 18, and 24), the content of the said amendment contains no provisions that contradict the CRC. Therefore, in the unlikely scenario that the amendment is accepted by the American people, it will not prevent the CRC from achieving ratification.

6 A comparison between CRC and CRPD ratification advocacy in the US

In its previous sections, this article enumerated the blocking mechanisms deployed by *ParentalRights.org*, which are thought to be partially responsible for delaying CRC ratification in the US. In the present section, the US government's treatment of the CRC will be compared to the State's treatment of a separate UN human rights treaty, the Convention on the rights of persons with disabilities (CRPD, adopted by the UN General Assembly in November 2009). The purpose of the CRPD is to "promote, protect and ensure the full and equal enjoyment of all human rights and fundamental freedoms by all persons with disabilities, and to promote respect for their inherent dignity" (CRPD, Article 1).

Like the CRC, the CRPD remains unratified by the US. But unlike the children's rights convention, the CRPD successfully overcame the multiple administrative hurdles, and was submitted to a full Senate vote on December 4 2012, a mere 3 years following the CRPD's adoption. In comparison, the CRC was adopted over 25 years ago, but has yet to be the object of a full Senate vote. Therefore, despite the fact that the CRPD remains unratified, the Senate vote having fallen 6 votes short of the necessary super-majority, its advocates appear to have succeeded in putting disability rights on the political agenda in a way that children's rights advocates have not.

The following section will discuss one of the elements that may explain the relative success encountered by the CRPD as compared to the CRC: Namely, effective framing strategies have allowed to build consensus among both sides of the American political spectrum, thereby earning the CRPD a broad range of bipartisan support.

In effect, US Senators such as *John McCain* and *Robert Dole*, both prominent figures in American conservative politics, are vocal in their support for the treaty. In his appeal to the Senate Foreign Relations Committee in 2012, *Dole* identified a specific group included in the broader category of "persons with disabilities": US military Veterans presenting service-related disabilities, such as post-traumatic stress disorder and limb amputation. By emphasizing the potential benefits the treaty would procure this group, politically conservative Republicans equate support for CRPD ratification with support for soldiers involved in US military ventures, as illustrated by *Bob Dole's* following statement:

"US ratification of the CRPD will improve the physical, technological and communication access outside the US, thereby helping to ensure that Americans – particularly, many thousands of disabled American Veterans – have equal opportunities to live, work, and travel abroad." (Senate Foreign Relations Committee, 12.07.2012)

Remarkably, American CRPD advocates appear to have succeeded in rendering the human rights treaty compatible with the ideology of American exceptionalism: Promoting and defending the rights of persons with disabilities is conceptualized as an act of patriotism, and an implicit acceptance of the government's military agenda.

While CRPD advocacy continues its appeal for ratification, progress on the CRC front appears to have been stalled indefinitely due to political inaction and proactive strategies by the counter-movement, despite having been adopted twenty years prior to the CRPD by the UN General Assembly.

Presently, the children's rights/parental rights movements are engaged in a stalemate: The CRC has come no closer to ratification, and the Parental Rights Constitutional Amendment appears to suffer a lack of Senate support. How can the children's rights movement put an end to the standoff? One such strategy is to encourage and facilitate child participation in order for children and youth to partake in CRC ratification advocacy.

7 Recommendations for future CRC advocacy strategies in the US

In the US, CRPD ratification advocates succeeded in grasping the attention of policy makers and civil society, largely thanks to the support of Republicans of the likes of *Dole* and *McCain*, who contributed to frame the treaty as a document which gives much needed

support to disabled veterans. While the CRPD appears to be on its way towards timely ratification, progress on the CRC front has been stalled indefinitely due to the actions of its opponents, despite the 20-year “headstart” of being adopted by the UN General Assembly.

In the following sections, suggestions are made for two possible future strategies towards achieving CRC ratification: 1) Change the campaign frame from a child-centred one to a family-centred one, and 2) Create partnerships with organizations which carry out human rights education in schools in order to raise awareness among the American youth on the necessity of CRC ratification.

If the CRC has remained unratified for over two decades, the fault lies, in part, with the children’s rights movement, who has never quite succeeded in framing the issue of CRC ratification in a way that would generate the support of the general American public and policy makers. US children’s rights advocates have chosen to adopt a child-centric stance: CRC advocates mainly argue that the treaty would promote the respect of children’s rights, therefore giving the impression that children would be the sole beneficiaries of the panel of rights enshrined in the convention. Children’s rights advocates have neglected to emphasize that the CRC also contains provisions relative to the rights of parents and other caretakers (cf. section 5.3). By singling out the child as the sole beneficiary of the protection offered by the CRC, the children’s rights movement appears to be “putting children first”, at the perceived detriment of parents and other family members whose rights appear to be minimized or ignored. The American children’s rights movement’s message of “giving children rights” has never quite managed to capture the attention of the American public and rally support.

In order to solve this problem, the US children’s right movement may consider broadening their frame, by including in their advocacy message that the CRC does in fact also include provisions which especially protect parents and the family unit, rather than just children (including but not limited to articles 3, 5, 9, 10, 14, 16, 18, and 24). This would permit the movement to gain public support for the convention, as well as to neutralize the opposition’s arguments which accuse the children’s rights movement of putting children first at the detriment of parents.

The second recommendation to the campaign in view of achieving their advocacy goals is to reach out to organizations specializing in the field of human rights education in American schools. In the US alone, several organizations either provide human rights education in schools or are involved in the development of educational materials. However, their main focus is human rights in general, and not children’s rights in particular. A partnership between such organizations and the Campaign would create an opportunity to provide education on children’s rights in schools, which would have multiple benefits. It is an efficient way to spread the campaign’s pro-CRC message to those who are most concerned by the CRC today. By conducting public awareness-raising activities in schools, children will come to know the convention and may even choose to become advocates for its ratification, by hosting awareness-raising activities in their own communities. Thus, children’s rights education in schools would not only permit the campaign to spread their message to a large audience, but it would also permit the campaign to recruit a new generation of future CRC advocates to its cause. The recruitment aspect is crucial since the CRC appears to have a long road to ratification ahead, and it is questionable whether the present representatives of the children’s rights movement will ever see ratification. The children who would choose to join the pro-CRC cause could also be given the

opportunity to participate in developing campaign strategy. In such a way, the campaign may go as far as to form a Youth Advisory Committee, fully involved in all the aspects of the campaign's CRC-advocacy. It is believed that the campaign has neglected this opportunity for youth participation, and that its realization would inject new and exciting advocacy techniques and strategies into a stalling campaign.

8 Conclusions

In their insightful work on social movement dynamics, *Meyer/Staggenborg* (1996) contend that effective human rights activists must always seek out new venues and strategic opportunities to promote their agendas in the political arena. Perhaps most importantly, successful human rights advocacy must constantly re-examine the nature of their claims to ensure that the public majority remains sympathetic to their cause.

While *Hertel* (2006) used blocking mechanisms to describe patterns of interaction which occur between transnational human rights advocacy groups (typically involving two or more States), this paper has established that the author's concepts are useful toward understanding patterns of campaign interaction occurring in a single-country context. By conceptualizing the US CRC ratification debate as a social movement phenomenon, this paper provides a deeper understanding of the interaction taking place between the children's rights movement and the parental rights movement in the US. Efforts to identify the CRC as a consensus document are undermined by the counter-movement, which continues to taint the convention with controversy through its blocking mechanisms.

A comparison of the framing strategies deployed by pro-CRC organizations to pro-CRPD organizations demonstrated that the CRPD has garnered considerable support from the same political and religious conservatives who oppose CRC ratification. Patriotic and pro-militaristic rhetoric has been utilized by CRPD advocates in order to secure the support of conservative constituents for this human rights treaty. CRPD advocates can be said to have succeeded in framing their human rights claims as to be made compatible with the ideology of American exceptionalism.

Faced with an opposition which has deftly succeeded at undermining its human rights claims, it is more than ever necessary for the *Campaign for US Ratification of the CRC* to review its advocacy strategy. This article suggests that altering the campaign's central frame from child-centred to more family-centred would emphasize the consensual nature of the treaty. In addition, encouraging and facilitating child and youth participation in the framework of CRC ratification advocacy is thought to hold great potential. Future research is required in order to assess the most effective means of recruiting a diverse panel of child participants to this nation-wide advocacy campaign.

Notes

- 1 Department of State Daily Press Briefing by *Ian Kelly*, Spokesperson, Washington, DC, November 24, 2009.
- 2 U.S. Response to U.N. Human Rights Council Working Group Report, Report of the United States of America. Submitted to the U.N. High Commissioner for Human Rights in Conjunction with Universal Periodic Review, March 10, 2011.

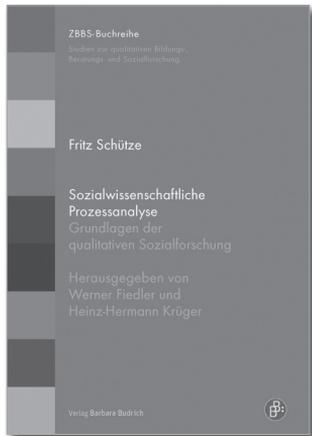
- 3 ParentalRights.org Docudrama: ParentalRights.org released a film (release date unknown), entitled "Overruled: Government Invasion of Your Parental Rights". The film features a number of high ranked members of ParentalRights.org. <http://www.overruledmovie.com/>. Retrieved 14.11.2013.
- 4 The Washington Examiner, 06.11.2012
- 5 Hearing before the Subcommittee on the Constitution and Civil Justice of the Committee on the Judiciary, House of Representatives, 09.09.2014. http://judiciary.house.gov/_cache/files/068082b6-098f-4f07-957a-71d7b33058db/113-104-89705.pdf. Retrieved 30.04.2015.

Bibliography

- Almog, S./Bendor, A. L.* (2003): The UN Convention on the Rights of the Child meets the American Constitution: Towards a supreme law of the world, *The International Journal of Children's Rights*, 11, 3, pp. 273-289.
- Blanchfield, L.* (2009): United Nations Convention on the Rights of the Child: Background and Policy Issues. Available online at: <http://fpc.state.gov/documents/organization/134266.pdf>, date: 30.03.2016.
- Butler, C.* (2012): Child rights: the movement, international law, the opposition. – Indiana.
- Crowley, J. E.* (2009): Father's rights groups, domestic violence, and political countermobilization. *Social Forces*, 88, 2, pp. 723-756.
- Dwyert, J. G.* (1994): Parents' religion and children's welfare: debunking the doctrine of parents' rights. *California Law Review*, 82, 6, pp. 1371-1447.
- Elster, J.* (1999): Rational choice history: A case of excessive ambition. *The American Political Science Review*, 94, 3, pp. 685-695.
- Fink, J. R.* (1991): America under Clinton: New Hope for Ratification Practice and Implementation. *The International Journal of Children's Rights*, 2, 2, pp. 191-196.
- Forsythe, D. P.* (2011): US foreign policy and human rights: Situating Obama. *Human Rights Quarterly*, 33, 3, pp. 767-789.
- Gunn, T. J.* (2006): The religious right and the opposition to U.S. ratification of the convention on the rights of the child. *Emory International Law Review*, 20, 1, pp. 111-128.
- Henkin, L.* (1995): U.S. ratification of human rights conventions: The ghost of Senator Bricker. *The American Journal of International Law*, 89, 2, pp. 341-350.
- Hertel, S.* (2006): Unexpected power. Conflict and change among transnational activists. – New York.
- Hertel, S./Libal, K.* (2011): Paradoxes and possibilities: Domestic human rights policy in context. In: *Hertel, S./Libal, K.* (Eds.): *Human rights in the United States. Beyond exceptionalism.* – New York, pp. 1-24.
- Ignatieff, M.* (2004): American exceptionalism and human rights. *European Journal of International Law*, 15, pp. 11-53.
- Keck, M. E./Sikkink, K.* (1998): *Activists beyond borders.* – New York.
- Kilbourne, S.* (1996): U.S. failure to ratify the convention on the rights of the child: playing politics with children's rights. *Transnational & Contemporary Problems*, 6, pp. 437-461.
- Koh, H.* (2003): On American exceptionalism. *Stanford Law Review*, 55, pp. 96-139.
- Koh, H.* (2007): Restoring America's human rights reputation. *Cornell Journal of International Law*, 40, pp. 635-659.
- Lane, L. L.* (1998): The parental rights movement. *University of Colorado Law Review*, 69, pp. 825-849.
- Lauren, P. G.* (2009): A human rights lens on U.S. history: Human rights at home and human rights abroad. In: *Albisa, C./Davis, M. F./Soohoo, C.* (Eds.): *Bringing human rights home. A history of human rights in the United States.* – Pennsylvania, pp. 7-39.
- Lawrence-Kariski, R.* (1996): Legal Rights of the Child: The United States and the United Nations Convention on the Rights of the Child. *The International Journal of Children's Rights*, 4, 1, pp. 19-44.
- Lipset, S.* (1996): American exceptionalism: A double-edged sword. – New York.
- McCarthy, F. B.* (1988): The confused constitutional status and meaning of parental rights. *Georgia Law Review*, 22, pp. 975-1033.
- Meyer, D. S./Staggenborg, S.* (1996): Movements, counter-movements, and the structure of political opportunity. *The American Journal of Sociology*, 101, 6, pp. 1628-1660.

- Powell, C.* (2008): Human rights at home: A domestic policy blueprint for a new administration. – Washington, DC. Available online at: <http://www.acslaw.org/files/C%20Powell%20Blueprint.pdf>, date: 30.04.2015.
- Price Cohen, C.* (1995): United States signs the Convention on the Rights of the Child. *The International Journal of Children's Rights*, 3, 2, pp. 281-282.
- Price Cohen, C.* (1998): The role of the United States in drafting the convention on the rights of the child: Creating a new world fit for children. *Loyola Poverty*, 4, 9, pp. 25-49.
- Rutkow, L./Lozman, J. T.* (2006): Suffer the children? A call for the United States ratification of the United Nations Convention on the rights of the child. *Harvard Human Rights Journal*, 19, pp. 159-190.
- Saunders, W.*, (2002): The UN threat to the family: bad treaties make bad law. *Family Research Council*, no. 88. Online available at: <https://www.frc.org/get.cfm?i=PD02G1>, date: 02.04.2012.
- Smolin, D.* (2006): Overcoming religious objections to the Convention on the Rights of the Child. *Emory Law Review*, 20, pp. 81-110.
- Stammers, N.* (1999): Social movements and the social construction of human rights. *Human Rights Quarterly*, 21, 4, pp. 980-1000.
- Tilly, C.* (2004): *Social Movements, 1768-2004*. – London.
- Todres, J./Wojcik, M. E./Revaz, C. R.* (2006): *The U.N. convention on the rights of the child: An analysis of treaty provisions and implications of U.S. ratification*. – New York.

Neues aus der Erziehungswissenschaft



Fritz Schütze
**Sozialwissenschaftliche
Prozessanalyse**
Grundlagen der qualitativen
Sozialforschung
Herausgegeben von
W. Fiedler und H.-H. Krüger
ZBBS-Buchreihe. Studien zur
qualitativen Bildungs-, Bera-
tungs- und Sozialforschung

2016. 295 S. Kt.
38,00 € (D), 39,10 € (A)
ISBN 978-3-8474-0791-1
eISBN 978-3-8474-0918-2

Der Band versammelt zentrale Originalaufsätze, in denen der methodologische Ansatz und das damit verbundene Verfahren der sozialwissenschaftlichen Textanalyse nach Fritz Schütze zum Ausdruck kommen.



Sina-Mareen Köhler
Heinz-Hermann Krüger
Nicolle Pfaff (Hrsg.)
**Handbuch
Peerforschung**

2016. 609 S. Hc.
69,90 € (D), 71,90 € (A)
ISBN 978-3-8474-0699-0
eISBN 978-3-8474-0845-1

Das interdisziplinäre Handbuch bietet zahlreiche thematische forschungspraktische Beiträge, theoretische und methodische Zugänge sowie Perspektiven zu verschiedenen Bereichen der Freundschaft und Gleichaltrigenkultur von Kindern und Jugendlichen.

Bestellungen unter shop.budrich-academic.de

Serielle Stigmatisierungen von Schüler/innen in Lehrer-Schüler-Interaktionen

Christin Tellisch

Zusammenfassung

Lehrer-Schüler-Interaktionen sind die Grundlage für das schulische Lernen. Eine angenehme Lernatmosphäre und wertschätzende Lehrer-Schüler-Beziehungen tragen dazu bei, dass sich die Persönlichkeit der Kinder entfalten kann. Doch dies ist nicht immer der Fall. Im nachfolgenden Artikel werden nach einer Erörterung anerkennungs- und stigmatisierungstheoretischer Grundlagen zwei Beispiele serieller Stigmatisierungen von Kindern durch ihre Lehrer vorgestellt, die in systematischen Beobachtungen von je sechs Unterrichtsstunden protokolliert wurden. Der Artikel soll dazu beitragen, für anerkennendes pädagogisches Handeln zu sensibilisieren.

Schlagerwörter: Interaktion, Stigmatisierung, Lehrer, Schüler, Inklusion

Serial stigmatization of students in teacher-student-interactions

Abstract

Teacher-student-interactions form the basis for academic learning. A pleasant learning atmosphere and an appreciative teacher-student-relationship are fundamental for the development of the child's personality. However, this is not always the case. The following article discusses basics of appreciation and stigmatization and illustrates examples of stigmatization of children, which were found by observations in 6 lessons. The article should sensitize teachers to acknowledge stigmatization in educational action.

Keywords: Interaction, stigmatization, teacher, students, inclusion

1 Einleitung

Jedem Kind soll im schulischen Kontext eine möglichst gute individuelle Persönlichkeitsentwicklung ermöglicht werden. Diese Aufgabe hat sich Schule im Zuge von Inklusion im 21. Jahrhundert gestellt. Durch das Unterzeichnen der UN-Behindertenrechtskonvention und der UN-Kinderrechtskonvention hat sich Deutschland dazu verpflichtet, behinderte und nicht behinderte Kinder in Regelschulen inklusiv zu unterrichten, um das genannte Ziel anzustreben (vgl. CRC Art. 23 Abs. 1; vgl. z.B. *National Coalition* 1992). Die beiden offiziellen Dokumente bieten eine Vielzahl an Anknüpfungspunkten für das schulische Lehren und Lernen. Ausgangspunkt für die hier darge-

stellten Überlegungen ist Artikel 2 der Kinderrechtskonvention – das Diskriminierungsverbot. Aber auch andere Artikel wie das Wohl des Kindes (Art. 3), die Berücksichtigung des Kindeswillens (Art. 12), die Förderung behinderter Kinder (Art. 23) und die Bildungsziele (Art. 29) der Kinderrechtskonvention geben Aufschluss über ethisch anerkanntes pädagogisches Handeln.

Die Grundlage der genannten Artikel der Kinderrechtskonvention bildet die Anerkennung des Kindes als vollwertigen Menschen (vgl. *Krappmann* 2015). Die Bedeutung der Anerkennung für die individuelle Persönlichkeitsentwicklung konnte sowohl in der Sozialphilosophie, in der Bindungs- und Entwicklungspsychologie, in der Sozialisations- und Resilienztheorie sowie in der biologismuskritischen-, neurobiologischen- und der Bildungstheorie nachgewiesen werden (vgl. *Grossmann/Grossmann* 2006; *Honneth* 1992, 2010; *Klein* 2011; *Micus-Loos* 2012; *Sitzer/Wiezorek* 2005; *Stojanov* 2006; zusammenfassend *Prenzel* 2013). Anerkennende Beziehungen und Interaktionen zwischen Lehrern und Schülern bilden daher eine wichtige Grundlage für erfolgreiches Lernen (vgl. *Bohnsack* 2013; *Fend* 1997; *Krumm* 1999a, 1999b, 2003; *Krumm/Eckstein* 2003). Maßgebend für eine inklusive, anerkennende pädagogische Arbeit ist die von *Prenzel* entwickelte „Pädagogik der Vielfalt“ (vgl. *Prenzel* 1995, 2013), deren Grundlage die Menschenrechte der Kinder bilden. Diese pädagogische Idee umfasst die Selbstachtung und die Anerkennung der Anderen, das Kennenlernen der Anderen, die Entwicklungen zwischen Verschiedenen und auch die Gemeinsamkeiten zwischen Menschen mit ähnlichen Erfahrungen (vgl. *Prenzel* 1995, S. 185ff.). Diese Grundsätze weisen auf eine breite Anerkennung der Kinder innerhalb der Lerngruppe hin. Inklusive anerkennende Pädagogik darf entsprechend dieser pädagogischen Idee auf der Grundlage der Kinderrechtskonvention keine Diskriminierungen und damit auch keine Stigmatisierungen zulassen, was u.a. in Artikel 2 der Kinderrechtskonvention – dem Diskriminierungsverbot – explizit gefordert wird: Die Rechte des Kindes müssen „ohne jede Diskriminierung unabhängig von der Rasse, der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen, ethnischen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, einer Behinderung, der Geburt oder des sonstigen Status des Kindes“ gewahrt werden (CRC Art. 2). Lehrkräfte sollten dabei stets als Vorbild für ihre Schüler handeln.

Es stellt sich die Frage, inwieweit im schulischen Alltag dieser pädagogischen Idee Folge geleistet wird. Im Rahmen des Forschungsprojekts „INTAKT“ wurden mehr als 10.000 Szenen im Unterricht und in sozialpädagogischen Handlungsfeldern dokumentiert. Es konnte herausgearbeitet werden, dass durchschnittlich ca. drei Viertel aller Unterrichtsszenen anerkennendes oder neutrales Lehrerverhalten aufweisen. In ungefähr einem Viertel aller Fälle zeigt sich jedoch verletzendes Verhalten der Lehrkräfte gegenüber ihren Schülern (*Zschipke* 2015). Dabei handelt es sich um Durchschnittswerte, die keinen Aufschluss über das Verhalten einzelner Lehrkräfte geben können, da diese sich individuell erheblich unterscheiden.

Aus diesem Datenfundus werden für diesen Artikel zwei Fallbeispiele ausgewählt. Sie geben einen Einblick in Unterrichtssituationen und zeigen Beispiele, in denen serielle Diskriminierungen dokumentiert wurden. Bei den Beispielen handelt es sich um zwei protokollierte Folgen pädagogischer Interaktionen mit zwei Kindern, einem neunjährigen Mädchen mit Inklusionsstatus und einem neunjährigen Jungen ohne Inklusionsstatus. Beide besuchen eine staatliche Grundschule in einem heterogenen Einzugsgebiet.

Für das Verständnis der hier vorgestellten Forschungsbefunde ist es wichtig, dass sie nicht im Hinblick auf eine Schulart zu generalisieren sind. Ähnlich problematische päd-

gogische Handlungsweisen einzelner Lehrkräfte wurden in allen Bildungsstufen vom Elementarbereich bis zur Sekundarstufe II sowie in allen Schulformen, also sowohl in segregierenden Schulen als auch in inklusiven Schulen, gefunden. Aufgrund von Beobachtungen ist zu vermuten, dass in inklusiven und reformorientierten Schulen ca. 10% weniger Verletzungen vorkommen. Die Tatsache, dass die beiden Fälle serieller Verletzungen, die hier präsentiert werden, in inklusiven Schulen gefunden wurden, macht deutlich, dass die Herstellung heterogener Lerngruppen auf der institutionellen Ebene keine Gewähr dafür bietet, dass Lehrkräfte allen Kindern anerkennend begegnen. Belegt werden kann hier vielmehr, dass Lehrerfortbildung und Qualitätskontrolle für das Gelingen der Inklusion auch auf der unterrichtlichen Ebene notwendig sind. Diese Feststellung gilt nicht nur für inklusiv arbeitende Schulen, sondern für alle pädagogischen Institutionen.

Der folgende Abschnitt gibt einen Einblick in wichtige Forschungsliteratur über Stigmatisierung in Schulen. Anschließend werden Fallgeschichten von zwei Kindern, „Justus“ und „Melanie“, nachgezeichnet. Diese werden anhand der theoretischen Grundlagen interpretiert. Der Beitrag schließt mit Handlungsvorschlägen zur Stärkung anerkennenden Lehrerhandelns in Schulen.

2 Einblick in den Forschungsstand über Stigmatisierung im Schulkontext

Der soziologische Begriff der Stigmatisierung meint einen Prozess der negativen Zuschreibung, also der „Kategorisierung einer Person durch gesellschaftlich oder gruppenspezifisch negativ bewertete Attribute, d.h. durch (vermeintliche) Eigenschaften, welche die betreffende Person entwürdigen“ (Fuchs-Heinritz u.a. 1994). Solche Typisierungen erfolgen laut Lösel (1975) oftmals aufgrund gesellschaftlicher Stereotype. Diese sind meist nur auf subjektiven Annahmen beruhend. Diese impliziten Theorien sind einem jeden Menschen eigen und beruhen auf gesellschaftlichen Normen (vgl. Ulich/Mertens 1973, S. 43ff.). Auch die Haltung von Lehrern ist geprägt von persönlichen Theorien über Schülerpersönlichkeiten. Sie nehmen daher bei bestimmten Schülern zum Beispiel vor allem negative Verhaltensweisen besonders wahr. Nach Lösel (1975) wird ein negatives Merkmal (z.B. Lernschwäche) oftmals mit anderen unvorteilhaften Eigenschaften eines Menschen in Verbindung gebracht (z.B. seiner sozialen Herkunft). So entsteht bald eine ganze Theorie durch Aneinanderreihungen wahrgenommener und zugeschriebener vermeintlich negativer Verhaltensweisen, aus denen der Schüler kaum noch ausbrechen kann. Solche Zuschreibungen greifen gravierend in die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes ein, sodass das Selbstbild und das moralische Selbstbewusstsein nachhaltig beeinflusst werden können. Dies ist oft schädlich für das weitere Leben (vgl. Selbstschilderungen auf <http://www.science-at-home.de/forumindex.php?topic=804.0>). Das Kind gewinnt ein negatives Selbstbild von sich. Brusten und Hurrelmann konnten dies bereits 1973 aufgrund ihrer Erhebungen feststellen: „Schüler, die von Lehrern und Mitschülern als leistungsschwach, unbeliebt und delinquent eingestuft werden, halten sich im Vergleich zur jeweils entgegengesetzten Gruppe für fauler, unaufrichtiger, unaufmerksamer, unordentlicher, unfreundlicher, unruhiger, eingebildeter, geltungsbedürftiger, aggressiver und streitsüchtiger“ (S. 98). Dieses negative Bild wird aufgrund der externen Erwartungen seitens des Lehrers, wie Rosenthal und Jacobson bereits 1971 feststellen konnten, von dem

Kind immer wieder erfüllt (vgl. Pygmalion-Effekt nach *Rosenthal/Jacobson* 1971, S. 421ff.). Man spricht in diesen Fällen von Erwartungseffekten bzw. von sich selbst erfüllenden Prophezeiungen: Die Existenz von Erwartungen des Lehrers erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass das Kind diese erfüllen wird.

3 Zur Erhebungs- und Auswertungsmethode

Zur Gewinnung der Protokolle, die den beiden Fallberichten „Justus“ und „Melanie“ zugrunde liegen, wurde, wie in allen „INTAKT“-Studien, die Methode der qualitativen, teilnehmenden, offenen Feldbeobachtung angewendet (vgl. *Böhm-Kasper/Weishaupt* 2008, S. 111; *Flick* 2012, S. 287ff.; *Schnell/Hill/Esser* 1999, S. 359f.; *Zapf/Klauder* 2014). Diese ermöglicht sowohl sichtbare Elemente der Situation als auch sichtbare emotionale Reaktionen der Betroffenen durch Dritte zu erheben. Beobachtungen sind immer dann „unverzichtbar, wenn komplexe Verhaltensmuster ermittelt werden sollen“ (*Böhm-Kasper/ Weishaupt* 2008, S. 113). Folgende Beobachtungsschritte werden dabei in den „INTAKT“-Studien in Anlehnung an den Kindheitsforscher *Hans Oswald* (vgl. *Oswald* 2008, S. 79f.) eingehalten: Der Beobachter beschreibt genau die beobachtete Situation sowie deren Kontext. Im Beobachtungsprotokoll werden im ersten Schritt die Beschreibung der Szenen mit Mimik, Gestik, Körperhaltung und ggf. wörtlichen Äußerungen der Personen festgehalten. Diese Form der Datenerhebung erlaubt eine gewisse Offenheit, die sich nach den Interaktionsverläufen richtet (vgl. *Flick* 2012, S. 288). Der Beobachter vermerkt im zweiten Schritt im Bereich der ‚Interpretation‘ des Beobachtungsbogens kurze fachliche Kommentare, damit die Szene von außenstehenden Lesern nachvollzogen und verstanden werden kann. Auf einer dritten Ebene – der Introspektion – wird ebenfalls das Ziel eines besseren, späteren Verständnisses der Interaktionsqualität durch an der Situation Unbeteiligte verfolgt. Dazu protokolliert der Beobachter in Form von Ich-Aussagen als intersubjektive Resonanzen, was er in der Szene empfindet. Die Datenerhebung wurde von eigens dafür geschulten Studierenden und wissenschaftlichen Mitarbeitern verschiedener Universitäten unter Anleitung der Mitglieder des Projektnetzes durchgeführt.

4 Zwei Fallbeispiele: Justus¹ und Melanie

Im Folgenden werden die beiden ausgewählten Fälle serieller Diskriminierung, Justus und Melanie, anhand von Szenenfolgen vorgestellt. Auf diese Weise werden Einblicke in alltägliche Stigmatisierungsprozesse im schulischen Kontext möglich. Es ist zu berücksichtigen, dass in den Unterrichtsstunden stets mindestens ein Beobachter des Forschungsteams anwesend war und dennoch solche Stigmatisierungsprozesse, wie sie im Folgenden geschildert werden, beobachtet werden konnten. Wie Lehrkräfte sich verhalten, wenn keine Beobachter anwesend sind, ist eine immer wieder diskutierte offene Frage.

Zunächst werden fünf Szenen vorgestellt, in deren Mittelpunkt Justus steht, anschließend geht es in vier Szenen um pädagogische Interaktionen mit Melanie. Die einzelnen

Szenen werden nacheinander jeweils beschrieben, unter Hinzuziehung der Beobachterinterpretation interpretiert und im Hinblick auf ihre kinderrechtliche Relevanz analysiert.

Justus

Justus besucht eine dritte Klasse in einer staatlichen Grundschule. In dieser Klasse werden auch drei „Inklusionskinder“ unterrichtet. Es wurden sechs Unterrichtsstunden beobachtet. Die durchschnittliche Interaktionsszenenzahl zwischen der Lehrkraft und je einem Kind der Klasse liegt in den sechs beobachteten Unterrichtsstunden bei acht Szenen. Mit Justus wurden in diesem Zeitraum 46 Lehrer-Schüler-Interaktionsszenen beobachtet. Daraus werden die folgenden fünf Interaktionsszenen zwischen der Klassenlehrerin und Justus ausgewählt. Vier der Szenen zeigen, wie Justus wiederholt durch seine Lehrerin verletzt wird. Die fünfte Szene belegt, dass es auch Situationen gibt, in denen die Lehrerin anerkennend mit Justus umgeht. Insgesamt weisen von den 46 Szenen keine sehr anerkennende, sieben leicht anerkennende, 15 neutrale, 14 leicht verletzende, sechs sehr verletzende und vier ambivalente Qualität auf.

Szenenbeschreibung 1: Fallbeispiel Justus

Zu Stundenbeginn empfängt die Lehrerin die Schüler freundlich: „So, Kinder, eine Stunde haben wir noch. Ihr habt heute schon toll gearbeitet, auch Justus. Und jetzt, Justus, versuchst du nochmal mitzumachen und heut Abend früher ins Bett zu gehen.“ Kurz darauf erkundigt sich die Lehrerin bei Justus nach seinen Einschlafgewohnheiten. Der Junge beschreibt, dass er jeden Tag um 19 Uhr ins Bett gehe, dann aber nicht einschlafen könne. Daraufhin fragt die Lehrerin leicht ungeduldig und Justus teilweise unterbrechend, was er denn vor dem Einschlafen mache und ob er „etwa am Computer“ sitze. Der Junge bestreitet dies, es stellt sich im Laufe des Gesprächs aber schließlich heraus, dass er sich meist vor dem Zubettgehen mit einem Nintendo-Spiel beschäftigt. Als die Lehrerin dies hört, stellt sie unumwunden fest: „Das ist Überreizung. Ich könnte auch nicht schlafen so. Kein Wunder. Wenn ich abends jogge, gehe ich noch kurz unter die Dusche und sobald ich auf dem Bett sitze, schlafe ich auch schon ein.“ Durch einen Fingerzeig nach draußen unterstreicht sie ihr Plädoyer für viel Bewegung an der frischen Luft, insbesondere jetzt im Frühling. Der Beobachter notierte in seiner Introspektion Betroffenheit über das Lehrerverhalten.

Interpretation

Justus wird in dieser Feldvignette nach einer Reihe von Interaktionsszenen vor der gesamten Klasse positiv erwähnt. Das Protokoll weist aus, dass er in den vergangenen beiden Stunden häufig negativ angesprochen wurde und in der Pause einen verletzenden Kommentar der Lehrerin zu hören bekam. Das Urteil der Lehrerin, Justus beschäftige sich zu viel mit Computerspielen und bewege sich zu wenig, scheint schon vorher festzustehen, ein Eindruck, der durch Ungeduld der Lehrerin und die verhörende Art der Ansprache bekräftigt wird. Bewegt durch die Fragen der Lehrerin öffnet sich der Junge sehr, was die Lehrerin nur teilweise zu ertragen scheint und in keiner Weise würdigt. Stattdessen gebraucht sie Mutmaßungen über Justus Äußerungen dazu, sich erneut eine „eigene Bühne“

zu schaffen und ihre Sicht der Dinge zu präsentieren. Der Junge wird in dieser Szene unangemessen behandelt. Seine Offenheit wird nicht anerkannt, sondern übergangen. Es ist traurig, dass die Lehrerin diesen Anlass, etwas über den Jungen und seine möglichen Probleme zu erfahren, nicht nutzt.

Kinderrechtliche Reflexion

Die Lehrerin stigmatisiert das Kind in der vorliegenden Interaktionsszene, denn sie schreibt ihm zu, dass er keine geeigneten abendlichen Freizeitaktivitäten betreibe, wodurch er nicht schlafen könne. Dies erörtert sie vor der gesamten Klasse und stellt den Jungen damit bloß. Man könnte vermuten, dass die Lehrerin ein Bild vom Jungen hat, das sie einem Elternhaus zuordnet, welches sich nicht in genügend gutem Maße um das Kind sorgt und es abends zu sinnvollen Aktivitäten antreibt. Statt diese Problematik mit dem Jungen in einem vertraulichen Gespräch zu thematisieren und anschließend das Gespräch mit den Eltern zu suchen, um eine geeignete Lösung zu finden, erklärt sie ihre eigenen abendlichen Aktivitäten vor dem Kind und der Klasse und stellt diese als vorbildlich dar. Das Kind kann jedoch vermutlich nur begreifen, dass es auch zuhause viele Dinge wie in der Schule „falsch“ macht. Geholfen wird dem Jungen in dieser Szene nicht. In dieser Situation liegt vermutlich eine Stigmatisierung des Kindes aufgrund seiner sozialen Herkunft vor. Dies widerspricht der Kinderrechtskonvention vor allem laut Artikel 2 (Diskriminierungsverbot) und Artikel 16 (Schutz der Privatsphäre und Ehre).

Szenenbeschreibung 2 – Fallbeispiel Justus und Nico

Justus und Nico streiten sich, da beschwert sich Justus bei der Lehrerin: „Nico nervt mich.“, worauf die Lehrerin klar Partei ergreift: „Nico nervt dich. Nico macht gar nichts, der ist nämlich ein süßer Schnuckel!“ [Nico demonstrativ heftig umarmend und an sich drückend, während Justus zunächst daneben steht und dann betrübt an seinen Platz zurück schleicht]. Noch in der Umarmung flüstert Nico der Lehrerin zu, dass Justus ihn getreten habe, woraufhin die Lehrerin sofort Justus diesbezüglich beschuldigt und ihn ermahnt, das Treten zu unterlassen. Da will sich der Junge erklären, was die Lehrerin jedoch strengen Tones unterbindet: „Justus, du musst immer das letzte Wort haben. Kannst du nicht einfach mal sagen: ‚Ja, Frau Klaus, ich merk’s mir.‘?!“ Nun setzt sich Justus, den Kopf zwischen den aufgestützten Händen vergraben, an seinen Platz. Der Beobachter notierte in seiner Introspektion, dass ihm Justus unendlich leid tut und er ihn in den Arm nehmen und trösten möchte.

Interpretation

Die Annahme aus vorangegangenen Szenen, die Lehrerin hege Vorbehalte gegenüber Justus, verfestigt sich hier, da die Lehrerin von vornherein für Nico Partei ergreift, ohne sich beide Versionen der Jungen anzuhören. Sie wiegelt Justus Beschwerde sofort ab und bringt ihre Sympathie Nico gegenüber deutlich zum Ausdruck, was für Justus sehr verletzend sein muss. Zudem hält sie die Geschichte Nicos für bare Münze und beschuldigt Justus, ohne sich vorher die andere Version des Streits anzuhören.

Kinderrechtliche Reflexion

In dieser Szene wird Justus als derjenige stigmatisiert, der andere ärgert und sein Fehlverhalten nicht einsieht sowie aus Ermahnungen nicht lernt. Im Gegensatz dazu wird sein Mitschüler als das Opfer dargestellt, der das Verhalten von Justus ertragen muss. Durch die verbale und physische Zuneigung der Lehrerin gegenüber dem Mitschüler Nico und ihrer Verweigerung derselben gegenüber Justus verschärft sich die Stigmatisierung und Ausgrenzung des Jungen noch einmal deutlich. Justus Reaktion des Verbergens seines Kopfes zwischen den Händen zeigt seine Verzweiflung. In dieser Szene wird das Kind aufgrund seines Verhaltens stigmatisiert. Die Lehrkraft scheint – anders als bei Nico – Justus keine Anerkennung geben zu können. Das Kind wird nicht gehört und nicht ernst genommen. Dies widerspricht der Kinderrechtskonvention laut Artikel 12 (Berücksichtigung des Kindeswillens) und Artikel 13 (Freie Meinungsäußerung).

Szenenbeschreibung 3 – Fallbeispiel Justus

Justus meldet sich, während die anderen Kinder ihrer Stillarbeit nachgehen. Mit erhobener Stimme und genervtem Ton fragt die Lehrerin ihn: „Was willst denn du?!“, „Bin fertig.“, murmelt darauf der Junge und die Lehrerin entgegnet schnippisch: „Ja, du hast eher angefangen, das macht einen krank, lass doch mal die anderen Kinder jetzt arbeiten.“

Interpretation und Introspektion

Die Wortwahl der Lehrerin ist in hohem Maße unangebracht und feindselig. Dem Schüler an den Kopf zu werfen, er mache sie krank, ist sehr drastisch. Sie versäumt es, sich dem Jungen zu widmen und ihn mit neuen Aufgaben zu versorgen. Zudem ergäbe sich die Möglichkeit, Justus in angemessener Form zu erklären, dass er sich an Abmachungen zu halten hat und erst mit der Bearbeitung von Aufgaben beginnen darf, wenn sie die Aufgabenstellung zu Ende erläutert hat. Diese Zurückweisung empört den Beobachter zutiefst. Er fragt sich, ob die Lehrkraft darüber nachdenkt, wie sie mit dem Jungen umgeht und was sie ihm sagt.

Kinderrechtliche Reflexion

Auch in dieser Szene erfährt der Junge trotz Erbringung von Leistung in kurzer Zeit keine Anerkennung, sondern wird beschuldigt, früher begonnen zu haben. Zudem unterstellt die Lehrkraft dem Jungen, dass er sie krank mache, weil er sich nicht an das strikte Vorgehen ihrer Ansagen hält. Diese Unterstellung ist stigmatisierend und erzeugt Schuldgefühle. Laut der Kinderrechtskonvention Artikel 28, Absatz 2 (Wahrung einer angemessenen Lernatmosphäre) sowie Artikel 2 (Diskriminierungsverbot) muss in der Schule eine Lernatmosphäre geschaffen werden, in der solches Lehrerverhalten nicht auftritt.

Szenenbeschreibung 4 – Justus

Justus kommt einer Aufforderung nicht sofort nach und wird von der Lehrerin mahnend angesprochen: „Justus, ich warte!“ Dann versucht der Junge, in den Kreis aufgenommen zu werden, was ihm aber nicht gelingt. Als er neben der Lehrerin steht und sie hilfesu-

chend anschaut, bemerkt sie leicht spöttisch: „So, Justus, ja, schade eigentlich, ne?!“ [schaut ernst]. Schließlich sorgt sie aber doch dafür, dass der Junge in den Kreis aufgenommen wird.

Interpretation

Möglicherweise dauert es bei Justus des Öfteren etwas länger, Aufforderungen nachzukommen, was die Reaktion der Lehrerin dennoch nicht rechtfertigt. Ihre Ermahnung scheint zunächst angebracht, da Justus tatsächlich der Letzte war und alle auf ihn warteten. Dass die Lehrerin den Jungen allerdings so lange hat ‚zappeln‘ lassen, bis er endlich in den Kreis aufgenommen wurde, und seine Hilflosigkeit und Beschämung mit einem derart feindseligen Kommentar zur Schau stellt, ist problematisch. Der Beobachter empfindet die Feindseligkeit der Lehrerin gegenüber Justus als erschreckend. Zudem findet er es traurig, dass ihn keiner seiner Mitschüler in den Kreis gelassen hat und dafür erst das Eingreifen der Lehrerin nötig war.

Kinderrechtliche Reflexion

Justus wird hier aus der Lehrer-Schüler-Gemeinschaft ausgeschlossen und schließlich nur widerwillig akzeptiert. Die Lehrkraft erniedrigt das Kind, indem sie es hinhält und vorführt, dass es ausgeschlossen ist. Das Ermöglichen individueller Lernchancen sozialer Kompetenzen, was laut der Kinderrechtskonvention Artikel 29/1a und d gefordert wird, wird in dieser Szene nicht umgesetzt.

Szenenbeschreibung 5 – Justus

Nur selten wurden positive, anerkennende und damit den Jungen in seiner Persönlichkeitsentwicklung fördernde Szenen wie die folgende beobachtet: Justus arbeitet noch immer an seinen Aufgaben. Als er damit fertig wird, fragt er die Lehrerin, welche Arbeitsmaterialien er als nächstes benötigt. Diese Information hatte die Lehrkraft bereits gegeben. Sie wiederholt dies geduldig.

Interpretation

Die Lehrerin nimmt Rücksicht auf den Jungen, der mit ihrem anfänglich vorgegebenen Tempo nicht schritthalten konnte. Der Beobachter beschreibt introspektiv, dass es ihn freut, dass die Lehrerin so viel Geduld mit Justus zeigt.

Kinderrechtliche Reflexion

Diese kleine Szene zeigt, dass es durchaus Ansätze gibt, in denen sich eine Lehrerin Justus anerkennend widmet und ihm professionell angemessen begegnet. Diese Szene könnte auch zum Anlass für Verletzungen genommen werden. Der Lehrkraft gelingt es aber, dies zu umgehen und die Situation kurz sowie mit klaren Ansagen zu entschärfen, ohne das Kind zu stigmatisieren. Das individuelle Lern- und Entwicklungstempo des Jungen wird hier anerkannt und die Anleitungen der Lehrkraft darauf ausgelegt. Dieses Lehrerverhalten entspricht den Anforderungen der Kinderrechtskonvention laut Artikel 29/1a.

Melanie

Melanie, ein Kind mit festgestelltem Förderbedarf, besucht wie Justus eine dritte Klasse in einer staatlichen Grundschule. In dieser Klasse werden neben ihr noch zwei weitere „Inklusionskinder“ unterrichtet. Gemeinsam sitzen sie an einer Tischgruppe – abgesondert von den anderen Schülern. Es wurden sechs Unterrichtsstunden beobachtet und dabei 16 von insgesamt 613 Lehrer-Schüler-Interaktionsszenen mit Melanie festgehalten. Im Folgenden wird ein Einblick in vier ausgewählte Szenen gegeben, die zeigen, wie Melanie wiederholt durch ihre Lehrerin verletzt wird. Es konnte keine anerkennende oder sehr anerkennende Szene beobachtet werden. Insgesamt weisen von den 16 Szenen neun neutrale, drei leicht verletzend, vier sehr verletzend und eine ambivalente Qualität auf.

Szenenbeschreibung 6 – Melanie

Beim Anblick von Melanies Mathe-Hefter ruft die Lehrerin angewidert und in großer Lautstärke aus: „Igitt, Melanie, guck doch mal! Wie sieht denn der aus? Das geht nicht, das ist ja eklig! So kann das nicht aussehen!“ Das Mädchen sitzt dabei mit hoch gezogenen Schultern, den Kopf dazwischen verbergend, sichtlich beschämt an ihrem Platz und lässt den „Redeschwall“ der Lehrkraft über sich ergehen.

Interpretation

Die Lehrkraft erteilt ihre Kritik lange und in großer Lautstärke, womit eine öffentliche Beschämung des Mädchens einhergeht, während der Rest der Klasse ohne Beschäftigung ist und zwangsläufig die ganze Szene verfolgt. Die drastische Wortwahl der Lehrerin („*Igitt, eklig*“) erscheint diskriminierend und zudem falsch, da, wie das Protokoll ausweist, der Hefter lediglich geknickt und am Rand ausgefranst ist. Der Beobachter fragt sich, „was nun schon wieder in die Lehrkraft gefahren“ ist.

Kinderrechtliche Reflexion

Melanie wird anhand des Umgangs mit ihrem Arbeitsmaterial von der Lehrkraft in dieser Szene bloßgestellt und stigmatisiert. Es ist fraglich, ob das Mädchen, die Klassenkameraden und die Lehrerin die drastischen Ausdrücke „*igitt*“ und „*eklig*“ rein auf den Hefter beziehen oder auf das Kind selbst. Laut Beobachtungsprotokoll ist der Zustand des Hefters längst nicht so drastisch, wie er geschildert wird. Man könnte annehmen, dass die Lehrkraft das Mädchen vor der Klasse demütigen möchte und der Hefter dazu einen Anlass bietet. Die Reaktion des Kindes mit den hoch gezogenen Schultern und dem Verstecken des Kopfes zeigt die große Verletzung. Auf diese alarmierende Reaktion geht die Lehrkraft jedoch nicht ein. Durch dieses bloßstellende Lehrerverhalten lernt das Kind nicht den richtigen Umgang mit den Materialien, sondern erfährt lediglich, dass der bisherige als „*eklig*“ bezeichnet wird. Solch überaus diskriminierendes und nicht förderliches Lehrerverhalten steht entgegen den Anforderungen der Kinderrechtskonvention laut Artikel 2 (Diskriminierungsverbot) und Artikel 29/1c (Bildungsziele).

Szenenbeschreibung 7 – Melanie und Hanna

Hanna und Melanie sind im Sportunterricht mit dem Dreierhopp dran. Nachdem Hanna überschwänglich von der Sportlehrerin gelobt wird: „Super, Hanna!“, springt Melanie kraftlos und erreicht so eine sehr geringe Weite. Dann geht sie schnell wieder an die Linie zurück und sieht die Lehrerin hilfeschend an. Diese sieht ihrerseits gespannt der Spielentwicklung im Feld nebenan zu, schiebt Melanie zur Seite, so dass Hanna den nächsten Sprung ausführen kann. Ohne Melanie Anleitung zum Springen anzubieten, benotet sie sie schließlich mit einer 5. Daraufhin geht Melanie konsterniert dreinschauend zu den anderen zurück.

Interpretation

Die Lehrerin bevorzugt hier im direkten Vergleich der Mädchen Hanna, die ihre Hilfe weitaus weniger benötigt als Melanie. Melanie gibt durch ihren hilfeschenden Blick auch eindeutig zu verstehen, dass sie Unterstützung wünscht. Die Geduld und Zeit, die die Lehrerin zuvor bei anderen Schülern an den Tag legte, verwehrt sie Melanie in dieser Szene. Leider hat die Lehrerin keine „Antenne“ für die Not des Mädchens, schiebt es buchstäblich zur Seite, als es Ermutigung gebraucht hätte und räumt stattdessen den Platz für Hanna. Die Lehrerin überlässt Melanie ihrem Schicksal der vorschnellen schlechten Zensurierung. Den Beobachter überrascht es, dass die zuvor in der Interaktion mit anderen Kindern so neutral und ermutigend wirkende Lehrerin für Melanie so wenig Einfühlungsvermögen und Umsicht zeigt. Dem Beobachter tut es leid für Melanie, gerade dieses Mädchen hätte Aufmunterung so nötig anstelle weiterer entmutigender Erfahrungen.

Kinderrechtliche Reflexion

In dieser Szene wird Melanie aufgrund ihrer Leistung stigmatisiert. Die Lehrerin gibt dem Kind keine Hilfestellungen und lässt sie nicht mehrfach trainieren, bevor sie sie benotet. Sie zeigt kein Interesse an der sportlichen Entwicklung des Kindes. Der Vergleich zur Mitschülerin Hanna spitzt die vorliegende Szene weiter zu, denn dieser zollt die Lehrkraft große Anerkennung und lässt sie die Leistung auch mehrfach verbessern. Die Reaktion von Melanie, nämlich konsterniert dreinschauend, die Situation zu verlassen, zeigt abermals ihre Verletzung, worauf jedoch die Lehrkraft nicht reagiert. Dieses Lehrerverhalten steht im Gegensatz zu der Forderung der Kinderrechtskonvention Artikel 29/1a, dass jedes Kind in seiner physischen und psychischen Entwicklung entsprechend seines Standes und seiner Möglichkeiten umfassend gefördert werden muss.

Szenenbeschreibung 8 – Melanie

Im Laufe der anschaulichen Erzählung der Lehrerin schreit diese plötzlich laut auf, um ihre Angst in der Achterbahn zu verdeutlichen. In diesem Moment schreckt Melanie auf, die mit dem Rücken zur Lehrerin an einem Extratisch mit zwei anderen Inklusionskindern sitzt und weiterhin an ihren „Extra“-Aufgaben arbeitet.

Interpretation

Die Lehrerin scheint so in ihre Erzählung vertieft, dass sie die Tischgruppe der Inklusionskinder komplett vergessen zu haben scheint und auch nicht daran denkt, den noch immer arbeitenden Kindern der Tischgruppe ebenfalls eine Zuhörpause einzuräumen. Melanie geht gewissenhaft den ihr erteilten Aufgaben nach und wird aufgrund ihrer Sitzposition von dem Ausruf der Lehrerin völlig überrascht. Es ist schön, dass die Lehrerin so von ihren Erlebnissen begeistert ist, aber in dieser Situation völlig unangebracht, da sie ihre Rolle als Lehrerin zu vergessen scheint und den eigenen Redebedarf vor die Schüleräußerungen stellt. Es wird der Eindruck verstärkt, die „Förderkinder“ gehörten nicht wirklich zur Klasse.

Kinderrechtliche Reflexion

Die Sitzordnung enthält eine ausgrenzende Inszenierung während einer Unterrichtsaktivität, an der ohne weiteres alle Kinder teilhaben könnten: Die Inklusionskinder sitzen abgesehen an einem Tisch und bearbeiten Aufgaben, während die anderen Schüler der Geschichtenerzählung der Lehrkraft folgen und neue Themen bearbeiten. Die lebendigen Schilderungen der Lehrkraft erschrecken Melanie in dieser Szene, da sie in ihre Arbeiten vertieft ist. Es ist schade, dass die Lehrkraft die Inklusionskinder nicht in das unterrichtliche Geschehen involviert. Melanie wird in dieser Szene mit den beiden anderen Kindern ausgegrenzt und aufgrund ihres Inklusionsstatus ausgeschlossen und stigmatisiert. Dies widerspricht Artikel 2 und Artikel 29/1d der Kinderrechtskonvention, die für eine Gleichbehandlung sowie für Toleranz stehen und sich gegen Diskriminierung aussprechen.

Szenenbeschreibung 9 – Melanie

Als die Lehrerin erstaunt bemerkt, dass Melanie zur Tafel schaut, darf diese eine von ihr gestellte Frage beantworten („Kannst auch mitmachen.“), was das Mädchen schüchtern tut.

Interpretation

Die Lehrerin scheint überrascht vom Interesse von Melanie zu sein, offenbar kommt dies selten vor oder es fiel der Lehrerin sonst nicht auf. Sie gestattet dem Mädchen, nun auch aktiv am Klassengeschehen teilzunehmen. Der Beobachter findet diese Interaktion „ungeheuerlich“, denn man gewinnt den Eindruck, dass dem Mädchen hier quasi die Teilnahme am „eigentlichen Unterricht“ erlaubt wird, was die sonst übliche Ausgrenzung unterstreicht. Der Beobachter zweifelt aber daran, dass sich die Lehrerin der Tragweite ihrer Äußerung bewusst sein dürfte².

Kinderrechtliche Reflexion

Melanie und die beiden anderen „Inklusionskinder“ sind von der Klassengemeinschaft und dem gemeinsamen Lernen ausgeschlossen. Ausnahmsweise erhält Melanie in dieser Szene die Erlaubnis, sich am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen. Durch den Ausschluss aufgrund des Inklusionsstatus werden die drei Kinder hochgradig stigmatisiert. In dieser

Szene wird ebenfalls gegen Artikel 2 der Kinderrechtskonvention (Diskriminierungsverbot) verstoßen.

Zwischen der Schülerin Melanie und den Lehrkräften wurde keine besonders anerkende Interaktionsszene beobachtet. Es gab lediglich Szenen, in denen die Verletzung des Kindes eventuell als weniger stark eingeschätzt werden konnte, wie die vorangegangene Situationsschilderung belegt.

5 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Aus dem Einblick in diese neun Feldvignetten wird am Beispiel der Erfahrungen von zwei stigmatisierten Kindern in sechs Unterrichtsstunden deutlich, wie sich serielle Stigmatisierungen in Lehrer-Schüler-Interaktionen ereignen. Die beiden Fallbeispiele zeigen, wie hier serielle Stigmatisierungen praktiziert wurden. Sie sagen nichts darüber aus, wie häufig serielle Verletzungen in Schulen insgesamt vorkommen. Dennoch ist es auffällig, dass vor allem bei diesen beiden Kindern wesentlich mehr Interaktionen mit den Lehrkräften zu beobachten waren als mit ihren Klassenkameraden. Die erhöhte Interaktionsfrequenz könnte auf eine besondere Beziehung zwischen den Kindern und den Lehrkräften hinweisen, was der Einblick in die Auswahl dieser Szenen bestätigt. Im Kontrast zu den für diesen Aufsatz ausgewählten problematischen Fällen stehen zahlreiche Interaktionsbeobachtungen, die belegen, dass Lehrkräfte auch in schwierigen Unterrichtssituationen anerkennend handeln (vgl. *Prenzel* 2013; *Tellisch* 2015).

Die beiden hier ausgewählten Beispiele weisen Gemeinsamkeiten auf. Beide, Justus und Melanie, erfahren serielle Verletzungen durch Lehrkräfte. Die Feldvignetten zeigen, wie stigmatisierte Kinder negative Zuschreibungen bezüglich ihres Verhaltens, ihrer Materialien, ihrer Leistungen, ihrer Freizeitbeschäftigungen und ihres Elternhauses sowie ihrer Stellung in der Klassengemeinschaft erhalten. Positive Rückmeldungen zu schulischen Leistungen kommen gar nicht oder nur ausnahmsweise und ambivalent vor, so dass die Kinder daran gehindert werden, ein positives Selbstbild als Schüler bzw. Schülerin aufzubauen und sich als anerkanntes Mitglied der Schulgemeinde erfahren zu können (vgl. *Krappmann* 2015). Indem Ablehnung und Ekel durch die Lehrkräfte expressiv klassenöffentlich geäußert werden, wird den Peers vermittelt, dass Diskriminierungen zulässig zu sein scheinen und sie werden implizit animiert, auch ihrerseits diese Kinder zu diskriminieren (vgl. *Fuchs-Heinritz* u.a. 1994; *Lösel* 1975). Die wiederholten aversiven Lehreräußerungen verhindern, dass die Kinder Schule als einen guten Ort und Lehrkräfte als vertrauenswürdige Menschen erleben können. Den Kindern Melanie und Justus wird durch stigmatisierendes Lehrerhandeln der Zugang zu Bildung erschwert. Eine „Pädagogik der Vielfalt“ und damit der Anerkennung, wie sie von *Prenzel* gefordert wird, findet in den untersuchten Szenen nicht statt (vgl. *Prenzel* 1995, 2013).

Dass vor allem das Problem der psychischen und verbalen Lehrergewalt sehr aktuell ist und es einer Sensibilisierung aller Fachkräfte bedarf, konnte der Einblick in diese Alltagsszenen zeigen. Dies sieht auch die Kinderrechtskonvention vor, die für alle hier diskutierten Szenen die entsprechenden ethischen Maßstäbe als Anhaltspunkte für wertschätzendes Lehrerverhalten gibt (vgl. *National Coalition* 1992). Anhand der Interpretation der einzelnen Szenen wurde gezeigt, wie die in der Kinderrechtskonvention verbrieften Rechte verletzt werden: Zentral dabei waren Verstöße gegen das Diskriminierungsverbot (Art.

2), gegen die Berücksichtigung des Kindeswillens (Art. 12), gegen die freie Meinungsäußerung (Art. 13), gegen den Schutz der Privatsphäre und Ehre (Art. 16), gegen eine angenehme Lernatmosphäre (Art. 28) und gegen die Förderung einer kognitiven, sozialen und emotionalen individuellen Persönlichkeitsentwicklung jedes Kindes (Art. 29).

Man könnte nun meinen, dass es sich bei den geschilderten Szenen nur um singuläre Fälle handelt, da lediglich zwei Fälle an dieser Stelle dargestellt werden konnten. Die Datenauswertung im „INTAKT“-Projekt zeigt jedoch, dass solche Stigmatisierungsprozesse an verschiedenen Schulen und in unterschiedlichen Klassen beobachtet und protokolliert werden konnten (vgl. *Prenzel 2013; Tellisch 2015*). Zudem gilt es zu bedenken, dass jeder einzelne Fall von eingeschränkter Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes durch psychische Lehrergewalt ein Fall zu viel ist und daher unbedingt zu vermeiden ist. Es stellt sich die Frage nach möglichen Ursachen für ein verletzendes Lehrerverhalten, wie es in den Szenen dargestellt wurde. Obwohl in der „INTAKT“-Beobachtungsstudie keine Erhebungen zu den Ursachen von pädagogischen Handlungsweisen vorgenommen wurden, lassen sich aus den Beobachtungen und anderen Studien Vermutungen dazu ableiten. Die Bandbreite reicht von einer gestörten Beziehung der Lehrkraft zu bestimmten Schülerinnen und Schülern, stigmatisierenden Schülerbildern, einem hohen Stresspegel beispielsweise aufgrund von Schülerverhalten, dem Druck des zentralen Rahmenlehrplans, der begrenzten Unterrichtszeit, der Überforderung beispielsweise aufgrund einer mangelnden pädagogischen Professionalität oder aufgrund eines fehlenden Einfühlungsvermögens bis hin zu einer eigenen beruflichen Unzufriedenheit oder möglichen Schwierigkeiten im privaten Bereich der Lehrkraft. Desweiteren könnte hinsichtlich der Ursache in einigen Szenen die Vermutung aufkommen, dass der Lehrer seine Schüler nicht gut genug kennt, ihre Interessen nicht berücksichtigen sowie eine individuelle Leistungsentwicklung nicht fördern kann und daher der Aufbau einer anerkennenden Beziehung schwierig zu sein scheint. Anzunehmen ist, dass den zu verletzendem Handeln neigenden Lehrpersonen grundlegendes Wissen über Kinderrechte und über angemessenes pädagogisches Handeln fehlt. Möglich sind darüber hinaus auch schwierige Rahmenbedingungen wie das Fehlen einer weiteren Lehrkraft, um Inklusion wirklich gerecht werden zu können.

Eine fachliche Aus- und Weiterbildung aller Lehrkräfte in diesem Bereich, verbunden mit stetiger Reflexion des eigenen Lehrerhandelns, Supervision, Teamteaching und gegenseitiger Hospitation unter Kollegen könnten erste Ansatzpunkte sein, um diesem Problem gegenzusteuern.

In den Beobachtungen des „INTAKT“-Teams wurden auch zahlreiche anerkennende Szenen beobachtet und protokolliert, die aufzeigen, dass andere Lehrkräfte als die hier dargestellten in ähnlichen Situationen durchaus wertschätzend ihren Schülern gegenüber treten. Solches Verhalten gilt es auszubauen und zu fördern. Das Material der Forschungsgruppe „INTAKT“ kann dazu für Lehreraus- und Weiterbildungen nützlich sein, um Szenen zu diskutieren und Verhalten zu hinterfragen und so für die Professionalisierung und Kompetenzentwicklung zu nutzen. Die Qualität *jedes* Unterrichts, auch das Gelingen von Inklusion, hängt davon ab, ob es gelingt, die in diesem Beitrag dargelegten problematischen Verhaltensweisen abzubauen und anerkennendes Lehrerhandeln zu stärken.

Anmerkungen

- 1 Alle Namen wurden verändert.
- 2 Lehrerverhalten ist nicht immer eindeutig. Die Ambivalenzen der Szenen wurden in der Kürze des Aufsatzes nicht erörtert, bieten aber Potenzial für kollegiale Fallberatungen und weitere wissenschaftliche Forschungen.

Literatur

- Bohnsack, F.* (2013): Wie Schüler die Schule erleben. Zur Bedeutung der Anerkennung, der Bestätigung und der Akzeptanz von Schwäche. – Opladen/Berlin/Toronto.
- Böhm-Kasper, O./Weishaupt, H.* (2008): Quantitative Ansätze und Methoden in der Schulforschung. In: *Helsper, W./Böhme, J.* (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung (2. Aufl.). – Wiesbaden, S. 91-123.
- Brusten, M./Hurrelmann, K.* (1973): Abweichendes Verhalten in der Schule. – München.
- Fend, H.* (1997): Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie. – Bern.
- Flick, U.* (2012): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung (5. Aufl.). – Hamburg.
- Fuchs-Heinritz, W./Lautmann, R./Rammstedt, O./Wienold, H.* (1994): Lexikon zur Soziologie. – Opladen.
- Grossmann, K. E./Grossmann, K.* (2006): Bindung und Bildung. Über das Zusammenspiel von Psychischer Sicherheit und Kulturellem Lernen. Online verfügbar unter: http://liga-kind.de/fruehe/606_grossmann.php, Stand: 05.07.2012.
- Holtappels, H. G./Heitmeyer, W./Melzer, W./Tillmann, K.-J.* (1999): Forschung über Gewalt an Schulen (2. Aufl.). – Weinheim/München.
- Honneth, A.* (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte (1. Aufl.). – Frankfurt/M.
- Honneth, A.* (2010): Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie (1. Aufl.). – Berlin.
- Klein, M.* (2011): Soziale Verantwortung in Schule und Unterricht – Resilienzfördernde soziale Unterstützung von Lehrern. In: *Samusevica, A.* (Hrsg.): Pedagogija teorija un prakse VI. – Liepaja, S. 348-358.
- Krappmann, L.* (2015): Respekt für Kinder. Grundschule, 4, S. 9-11.
- Krumm, V.* (1999a): Machtmissbrauch von Lehrern und was man dagegen tun kann. Erste Ergebnisse einer Untersuchung in der Schweiz. Schweizer Schule (Zeitschrift des Christlichen Lehrer- und Erziehervereins der Schweiz), 12, S. 3-25.
- Krumm, V.* (1999b): Methodenkritische Analyse schulischer Gewaltforschung. In: *Holtappels, H. G./Heitmeyer, W./Melzer, W./Tillmann, K.-J.* (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen (2. Aufl.). – Weinheim/München, S. 63-79.
- Krumm, V.* (2003): Wie Lehrer Schüler disziplinieren. Ein Beitrag zur ‚Schwarzen Pädagogik‘. Online verfügbar unter: https://www.sbg.ac.at/erz/salzbuerger_beitraege/herbst2003/krumm_02_03_sbg.pdf, Stand: 16.10.2011.
- Krumm, V./Eckstein K.* (2003): Geht es Ihnen gut oder haben Sie noch Kinder in der Schule? Über Lehrerverhalten, das Schüler und manche Eltern krank macht. Online verfügbar unter: https://www.sbg.ac.at/erz/salzbuerger_beitraege/herbst%202002/krumm_202.pdf, Stand: 13.04.2016.
- Lösel, F.* (1975): Prozesse der Stigmatisierung in Schule. In: *Brusten, M./Hohmeier, J.* (Hrsg.): Stigmatisierung 2. Zur Produktion gesellschaftlicher Randgruppen. – Darmstadt, S. 7-32.
- Micus-Loos, C.* (2012): Anerkennung des Anderen als Herausforderung in Bildungsprozessen. Zeitschrift für Pädagogik. 58, 3, S. 302-320.
- National Coalition* (1992): Kinderrechtskonvention. Online verfügbar unter: <http://www.national-coalition.de/pdf/UN-Kinderrechtskonvention.pdf>, Stand: 04.05.2012.
- Oswald, H.* (2008): Helfen, Streiten, Spielen, Toben. Die Welt der Kinder einer Grundschulklasse (1. Aufl.). – Opladen.
- Prenzel, A.* (1995): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik (1. Aufl.). – Opladen.
- Prenzel, A.* (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz (1. Aufl.). – Berlin.

- Rosenthal, R./Jacobson, L.* (1971): Pygmalion im Unterricht. – Weinheim.
- Samusevica, A.* (Hrsg.) (2011): Pedagogija: teorija un praske VI. (1. Aufl.). – Liepaja.
- Schnell, R./Hill, H. B./Esser, E.* (1999): Methoden der empirischen Sozialforschung (7. Aufl.). – München.
- Sitzer, P./Wiezorek, C.* (2005): Anerkennung. In: *Heitmeyer, W./Imbusch, P.* (Hrsg.): Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft. – Wiesbaden, S. 101-132.
- Stojanov, K.* (2006): Bildung und Anerkennung sozialer Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung (1. Aufl.). – Wiesbaden.
- Tellisch, C.* (2015): Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht als Beitrag zur Menschenrechtsbildung. – Opladen.
- Ulich, D./Mertens, W.* (1973): Urteile über Schüler. – Weinheim/Basel.
- Zapf, A./Klauder, D.* (2014): Narrative Feldvignetten in großer Zahl auswerten – Methodische Schritte und Befunde aus empirischen Studien zur Qualität pädagogischer Beziehungen. In: *Prengel, A./Winklhofer, U.* (Hrsg.): Kinderrechte in Pädagogischen Beziehungen (Band 1 und 2). – Opladen, S. 157-172.
- Zschipke, K.* (2015): Achtsamkeit im Klassenzimmer schaffen. Niemand ist vor Verletzungen gefeit. Ein bewusster Umgang damit kann aber helfen. *Grundschule*, 4, S. 15-17.

Coming-out von Jugendlichen



Claudia Krell
Kerstin Oldemeier

Coming-out – und dann ...?!

Coming-out-Verläufe und
Diskriminierungserfahrungen von
lesbischen, schwulen, bisexuellen
und trans* Jugendlichen und jungen
Erwachsenen in Deutschland

2016. Ca. 180 S. Kt.

Ca. 24,90 € (D), 25,60 € (A)

ISBN 978-3-8474-0572-6

eISBN 978-3-8474-0965-6, 19,99 €

Das innere und das äußere Coming-out stellen für LSBT* Jugendliche häufig eine Herausforderung dar. Hierbei kommt dem sozialen Umfeld eine große Bedeutung zu. Diese kann sowohl unterstützend wirken als auch für Diskriminierung und Exklusion verantwortlich sein. Die Autorinnen stellen die Ergebnisse der Studie „Coming-out – und dann ...?!“ vor, an der sich über 5.000 Jugendliche beteiligt haben. Aus den Ergebnissen werden Handlungsbedarfe für Politik, Wissenschaft, Fachpraxis und Gesellschaft abgeleitet.

**Jetzt in Ihrer Buchhandlung
bestellen oder direkt bei:**



Verlag Barbara Budrich
Barbara Budrich Publishers
Stauffenbergstr. 7
51379 Leverkusen-Opladen

Tel +49 (0)2171.344.594

Fax +49 (0)2171.344.693

info@budrich.de

www.shop.budrich-academic.de • info@budrich.de

„Wir sind nicht wichtig!“ Zur Bedeutung pädagogischer Fachkräfte für die Partizipation von Kindern in der Gemeinde

Peter Rieker, Rebecca Mörge, Anna Schnitzer

Zusammenfassung

Für die Partizipation von Kindern werden im kommunalen Kontext grundsätzlich günstige Bedingungen gesehen und in Untersuchungen entsprechender Angebote hat sich gezeigt, dass pädagogischen Fachkräften dabei eine wichtige Unterstützungsfunktion zukommt. Im vorliegenden Beitrag wird die Bedeutung von Pädagog/inn/en für die Partizipation von Kindern in der Gemeinde mit Bezug auf eine empirische Untersuchung zu Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz analysiert, wobei die Perspektiven beteiligter Kinder, pädagogischer Fachkräfte sowie externer Beobachter/innen einbezogen werden. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Partizipationsangebote für Kinder durch Pädagog/inn/en in verschiedener Weise stark vorstrukturiert werden, wobei für Kinder, Fachkräfte und Beobachter/innen jedoch unterschiedliche Aspekte relevant erscheinen. Während Kinder die Vorstrukturierung durch Fachkräfte durchaus als hilfreich und entlastend erleben, stehen für pädagogische Fachkräfte die Diskrepanzen zu eigenen Ansprüchen, möglichst wenig strukturierend einzugreifen, im Vordergrund. Erhebliche Differenzen zeigen sich darüber hinaus für verschiedene Kontexte der Partizipation. So bieten pädagogische Schonräume, z.B. in Projekten der außerschulischen Bildung, für Kinder günstigere Entfaltungsmöglichkeiten als öffentliche, erwachsenenzentrierte Settings, die für alle Beteiligten mit diversen Darstellungszwängen verbunden sind.

Schlagwörter: Partizipation, Kinder, Gemeinde, Fachkräfte

“We are not important!” The Relevance of Pedagogues for Communal Participation of Children

Abstract

In the communal context, favourable conditions for the participation of children can basically be ascertained and research on corresponding offers has shown that pedagogues play an important supporting role herein. In the contribution at hand, the importance of pedagogues for the participation of children on a communal level is analysed with respect to an empirical study on participation of children and youths in Switzerland, in which the perspectives of the involved children, pedagogical professionals, and external observers were included as well. The results illustrate that offers of participation intended for children are heavily pre-structured by professionals in various ways, whereas there are different aspects of relevance for each party: children, professionals, and observers. While children experience processes of pre-structuring on behalf of professionals indeed as helpful and relieving, pedagogical professionals focus mainly on discrepancies which are related to their own standards, i.e. to intervene as little as possible structurally. There are considerable differences that become apparent for different contexts of participation, too. Pedagogical sheltered environments offer children in projects of extracurricular education, for example, a more favourable scope than public, adult-centred settings, which are associated with diverse constraints in regard to representation for all participants.

Keywords: Participation, children, community, pedagogical professionals

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research Heft 2-2016, S. 225-240

1 Einleitung

In den letzten Jahren wird ein beständig nachlassendes Interesse junger Menschen an Politik, eine abnehmende Identifikation mit politischen Parteien und eine sinkende Beteiligung an demokratischen Wahlen festgestellt. Entsprechende Entwicklungen zeigen sich nicht nur im deutschsprachigen Raum (*Burdewick* 2003, S. 13; *Wittwer* 2014, S. 3), sondern sie konnten auch für die USA (*Levine* 2007, S. 78) und für andere Industriestaaten dokumentiert werden (vgl. *Youniss/Levine* 2009). Obwohl sich gezeigt hat, dass solche Indikatoren von „Politikverdrossenheit“ keine Spezialität der nachwachsenden Generation darstellen, werden seit den 1990er-Jahren speziell in pädagogischen Kontexten erhebliche Anstrengungen unternommen, die politische Partizipation junger Menschen zu fördern. Entsprechende Ansätze und Projekte, die sich vor allem an junge Erwachsene und Jugendliche, zunehmend auch schon an Kinder richten, zeigen jedoch nicht immer die gewünschten Wirkungen. Es stellt sich daher die Frage, welche Bedingungen einerseits die Förderung der Partizipation zu einem voraussetzungsvollen Vorhaben machen und andererseits zu kontraproduktiven Dynamiken beitragen.

Im vorliegenden Beitrag wird die Frage nach Formen und Möglichkeiten der Förderung der Beteiligung von Kindern bearbeitet. Im Rahmen einer kürzlich abgeschlossenen Studie zu Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz wurden pädagogisch und politisch motivierte Angebote zur Partizipation von Kindern untersucht, die durch pädagogische Fachkräfte im kommunalen Kontext begleitet werden. Diesen Angeboten werden besondere Potenziale zur Förderung und Realisierung von Partizipation attestiert: Im Vergleich zur Schule zeichnen sie sich durch eine hohe Offenheit aus und im Gegensatz zu anderen politischen Kontexten können hier alltagsrelevante Themen Heranwachsender bearbeitet werden (vgl. *Levine* 2007; *Moser* 2010). Die Untersuchung fokussiert Erfahrungen mit und Einschätzungen zur Begleitung von Partizipationsangeboten durch pädagogische Fachkräfte, denen in der Fachdiskussion zentrale Bedeutung beigemessen wird (vgl. *Burdewick* 2003; *Hart/Kirshner* 2009; *Krüger* 2008; *Maßlo* 2010; *Sturzenhecker* 2005; *Winklhofer* 2014). Einbezogen werden dabei drei Perspektiven: die der erwachsenen Fachkräfte, die der Kinder und die der externen Beobachter/innen.

2 Diskussions- und Forschungsstand

Während Politik auf nationaler Ebene, parteipolitische Kontexte und die Beteiligung an demokratischen Wahlen von jungen Menschen tendenziell als „abgehoben“ erlebt werden, können Heranwachsende vor allem im Kontext der Gemeinde konkrete Bezüge zu ihrer Alltagswelt erfahren. Dementsprechend wird in diesem Kontext auch für Kinder und Jugendliche die Chance gesehen, sich an politischen Entscheidungen beteiligen zu können. Gleichzeitig verspricht man sich von der frühzeitigen, kommunalpolitischen Einbindung Heranwachsender, dass auf diese Weise politisches Interesse geweckt und politische Partizipation gefördert werden kann (*Levine* 2007, S. 166). Statt traditionellen Formen der Partizipation in stärker institutionalisierten Zusammenhängen werden hier Möglichkeiten für offene, spaßorientierte und projektförmige Beteiligungsformen gesehen, die Heranwachsenden eher entsprechen (*Betz/Gaiser/Pluto* 2010, S. 20; *Knauer/Sturzenhecker* 2005, S. 71).

Infolgedessen ist seit den 1990er-Jahren eine Gründungswelle kommunaler Jugendgremien in Deutschland und Frankreich zu beobachten (Krüger 2008, S. 305) und bis in die Gegenwart lassen sich u.a. in Deutschland und der Schweiz eine ganze Reihe von Projekten identifizieren, die die politische Partizipation von Kindern und Jugendlichen fördern sollen (z.B. Hafener/Niebling 2008; Wittwer 2014, S. 26f.). Diese Angebote sind in einem Spannungsfeld zwischen Politik und Pädagogik angesiedelt (vgl. Moser 2010, S. 87f.), wobei sich bei den bislang untersuchten Projekten die Orientierung an Zielen der politischen Bildung ausgeprägter zeigte als an Zielen der politischen Partizipation. Das heißt, Möglichkeiten, Erfahrungen und Kompetenzen zu erwerben, werden in der Regel stärker gewichtet als es Elemente der Übertragung politischer Macht auf Kinder und Jugendliche sind (z.B. Krüger 2008, S. 306). Dementsprechend zeigt sich im Hinblick auf die Gemeindepolitik generell eine äußerst geringe Beteiligung von Kindern und Jugendlichen.

Gleichzeitig ist die Partizipation von Kindern und Jugendlichen auch in pädagogischen Kontexten zu einem generellen Ziel avanciert und wird breit propagiert, sowohl in der Schule als auch in Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe. Besondere Potenziale für die Förderung und Realisierung von Partizipation werden in der offenen Kinder- und Jugendarbeit sowie in der Gemeinwesen- bzw. Quartiersarbeit gesehen, da diese Angebote größere Freiräume und Gestaltungsmöglichkeiten bieten als z.B. die Schule oder die stationäre Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Moser 2010; Stork 2007).

Dabei bleibt in vielen Kontexten häufig unklar, was gemeint ist, wenn von Partizipation gesprochen wird. Mit Roger Hart kann Partizipation als Beteiligung an Entscheidungen verstanden werden, die das eigene Leben und das Leben der Gemeinschaft betreffen, in der man lebt (vgl. Hart 1992, S. 5).¹ In einem Stufenmodell werden Partizipationsangebote vor allem danach differenziert, ob sie von Kindern oder Erwachsenen initiiert sind, ob die Projekte für Kinder transparent sind, ob sie angemessen auf Entscheidungsprozesse vorbereitet werden und ob sie an Entscheidungen beteiligt sind (ebd., S. 8). Auf der Grundlage dieser Begriffsbestimmung können Kriterien im Hinblick auf die Einschätzung von Beteiligungsprojekten entwickelt werden.

Die Bedeutung pädagogischer Fachkräfte

In den Diskussionen zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen wird der Anregung und Unterstützung durch Erwachsene im Allgemeinen und pädagogischer Fachkräfte im Besonderen großer Stellenwert beigemessen, sowohl im Hinblick auf die Vermittlung der notwendigen *Voraussetzungen* als auch die *Begleitung* entsprechender Beteiligungsprozesse.

Für die Vermittlung der *Voraussetzungen*, die Kinder zur Partizipation befähigen, werden Erwachsene in verschiedenen Kontexten explizit oder implizit als relevant erachtet.

- Erwachsene werden einerseits mit der Vermittlung politikrelevanten Wissens in Zusammenhang gebracht (vgl. Hart/Kirshner 2009, S. 104); andererseits gelten sie als bedeutsame Vorbilder in Bezug auf Arbeitsteilung, Kommunikation und Konfliktregulierung sowie für die Bereitschaft und Fähigkeit, in unterschiedlichen Kontexten zu partizipieren (Sturzbecher/Hess 2005, S. 56).
- Dass Kinder von Erwachsenen Unterstützung erhalten und im geschützten Rahmen Erfahrungen von Autonomie machen können, wird generell als wichtig erachtet, um z.B.

im Kindergarten partizipieren zu können (*Sturzbecher/Hess* 2005, S. 57). Ferner wird davon ausgegangen, dass in den Beziehungen zu Heranwachsenden die Erwachsenen für die Gestaltung von Anerkennung und Achtung sowie für die Ermöglichung symmetrischer Kommunikation verantwortlich sind (*Knauer/Sturzenhecker* 2005, S. 81).

Wichtig seien erwachsene Fachkräfte aber auch, um Prozesse zu *begleiten*, in denen die Partizipation von Kindern und Jugendlichen gefördert werden soll. Betont wird dabei die Bedeutung Erwachsener als Initiator/inn/en, Moderator/inn/en und Unterstützer/innen jugendlichen Engagements (*Hart/Kirshner* 2009, S. 114). Wenn es um Schwierigkeiten geht, die man im Rahmen von Partizipationsprojekten auf kommunaler Ebene analysiert, werden diese vor allem mit fehlenden Kontakten zu den verantwortlichen Entscheidungsträger/inne/n sowie mit fehlender Unterstützung durch Fachkräfte in Verbindung gebracht (*Burdewick* 2010, S. 357; *Krüger* 2008, S. 308ff; *Maßlo* 2010, S. 430).

Die Forderung nach Begleitung durch Erwachsene ergibt sich aus Beobachtungen entsprechender Beteiligungsprojekte. So zeigt sich zunächst, dass Entscheidungsträger/innen in Politik und Verwaltung kaum mit Jugendlichen zusammenarbeiten (*Krüger* 2008, S. 308ff.). Einerseits mangle es den Entscheidungsträger/inne/n in Verwaltung und Politik an Erfahrungen im Umgang mit der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen und sie seien damit überfordert (*Wittwer* 2014). Andererseits seien Kinder und Jugendliche kaum über ihre Aufgaben und die Möglichkeiten ihrer Beteiligung sowie über Entscheidungsstrukturen und -abläufe informiert und es fehle ihnen im Politikbetrieb an Ansprechpersonen (*Maßlo* 2010, S. 432).

Vor diesem Hintergrund entwickeln sich Konflikte, Enttäuschungen und Vorwürfe. Kinder und Jugendliche bemängeln, dass Politiker/innen keine Rücksicht auf sie nehmen und ihnen keine Unterstützung gewähren. Vor allem Kinder, die bisher erst wenig Kontakte zu Politiker/inne/n hatten, äußern sich entsprechend unzufrieden (*Maßlo* 2010, S. 421ff.). Der Wunsch nach Unterstützung und Anerkennung durch Erwachsene wird insbesondere von Heranwachsenden formuliert, die den Eindruck haben, von Politiker/inne/n dominiert zu werden (*Burdewick* 2003, S. 285f.). Politiker/innen ihrerseits attestieren Heranwachsenden zu hohe Ansprüche und bemängeln, diese würden ihre Interessen nicht angemessen artikulieren (*Maßlo* 2010, S. 417; vgl. auch *Blendin* 2005). Kommunikationsprobleme entstehen demnach durch unterschiedliche Erwartungen und eine fehlende Gesprächsanbindung von Kindern und Jugendlichen an die Politik (*Maßlo* 2010, S. 419).

Partizipationsmöglichkeiten werden auch im Bereich der offenen Jugendarbeit durch Fachkräfte und Kinder bzw. Jugendliche unterschiedlich beurteilt. Während erwachsene Fachkräfte vielfältige Partizipationsmöglichkeiten für Heranwachsende skizzieren, äußern vor allem Jugendliche den Eindruck, mit ihren Interessen übergangen zu werden; die von den Einrichtungen propagierten Mitwirkungsmöglichkeiten werden durch die Jugendlichen daher bezweifelt (*Moser* 2010, S. 312ff.). Gleichzeitig wird deutlich, dass jugendliche Beteiligung, auch aus Sicht der Jugendlichen, vor allem mit Anregungen durch die erwachsenen Fachkräfte in Zusammenhang gebracht wird. Andererseits erscheinen beispielsweise in der stationären Jugendhilfe erweiterte Mitbestimmungsrechte für Kinder und Jugendliche für viele Fachkräfte unvorstellbar – mitunter empfinden sie bereits Forderungen nach verbesserter Beteiligung für Kinder und Jugendliche als Angriff auf ihre Autorität und ihre Kompetenzen in ohnehin schon belasteten Arbeitssituationen (*Stork* 2007, S. 34, 240ff.).

Die vorliegenden Ergebnisse verdeutlichen ein grundsätzliches Dilemma im Hinblick auf die Partizipation von Kindern und Jugendlichen in politischen und pädagogischen Kontexten. Einerseits zeigt sich vor allem bei Kindern und jüngeren Jugendlichen das Bedürfnis nach und die Notwendigkeit der Unterstützung durch kompetente Erwachsene bzw. Fachkräfte, da sie ihre Interessen und Positionen in politischen Machtkämpfen sonst nicht artikulieren und durchsetzen können bzw. mit der Umsetzung ihrer Vorhaben überfordert sind; andererseits bergen entsprechende Unterstützungsleistungen das Risiko, manipulierend zu wirken und sie können als Verstoß gegen eine grundlegende Symmetrie zwischen politischen Akteur/inn/en verstanden werden (vgl. *Burdewick* 2003, S. 285; *Krüger* 2008, S. 308ff.).

Vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen und Schwierigkeiten wird daher gefordert, dass die Partizipation von Kindern durch kompetente Erwachsene und pädagogische Fachkräfte unterstützt werden soll; diese sollen „eine neutrale Position beziehen und den Beteiligten helfen, ihre eigenen Interessen zu klären und machtvoll einzubringen“ (*Sturzenhecker* 2005, S. 312). Erschwert wird dies dadurch, dass Erwachsene in diesem Zusammenhang „häufig nicht nur pädagogische Begleiter, sondern auch Interessenvertreter sind“ (*Winklhofer* 2014, S. 62). Es stellt sich daher die Frage, wie die Begleitung kindlicher Partizipation durch pädagogische Fachkräfte angemessen umgesetzt werden kann. Während die Herausforderungen im Kontakt zwischen Politik und Verwaltung einerseits sowie Kindern und Jugendlichen andererseits gut dokumentiert sind, fehlt es an entsprechenden Analysen der durch pädagogische Fachkräfte geleisteten Unterstützung kindlicher und jugendlicher Partizipation.

Im Kontext pädagogisch begleiteter Partizipation auf kommunaler Ebene ist nicht nur das Verhältnis zwischen verschiedenen Generationen, sondern es sind auch politische und pädagogische Bezüge relevant. Nach *Danner* sind im Rahmen kommunaler Beteiligungsprojekte keine Handlungsformen erkennbar, durch die Erwachsene gleichermaßen ein politisches und ein pädagogisches Verhältnis zu Kindern aufbauen können (*Danner* 2001, S. 30), d.h. ein Bezugskontext steht jeweils im Vordergrund. Dominiert der politische Bezug, geht es um die Durchsetzung von Interessen, wobei Fragen der Informiertheit, der Macht und Verantwortlichkeit einzelner Akteure und Akteurinnen sowie der (politischen) Effektivität kindlicher Beteiligung bzw. der Realisierung von Kinderrechten im Vordergrund stehen (vgl. *Braches-Chyrek* 2010, S. 72). Dominiert dagegen die Orientierung an pädagogischen Aspekten, stehen eher Prozesse und Erfolge (politischer) Bildung sowie Möglichkeiten einer gesteigerten Befähigung zur Beteiligung im Vordergrund (*Oser/Biederermann* 2006, S. 17). Doch auch die pädagogische Begleitung ist für Partizipationsprozesse mit Ungleichheitsdimensionen verbunden (*Reichenbach* 2006, S. 52). Die Begleitung kindlicher Partizipation durch pädagogische Fachkräfte bewegt sich damit nicht nur im Spannungsfeld zwischen Politik und Pädagogik, sondern auch in Ungleichheitsrelationen zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden.

3 Die vorliegende Untersuchung

Die Möglichkeiten der Partizipation von Kindern im Rahmen kommunaler Angebote und die Bedeutung, die pädagogischen Fachkräften dabei zukommt, werden im Folgenden mit Bezug auf das Material einer empirischen Untersuchung diskutiert, die in den Jahren 2012

bis 2014 an der Universität Zürich realisiert wurde. Im Rahmen der Studie „Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz“ wurde einerseits eine quantitative Teilstudie mit einer repräsentativen Befragung unter Kindern und Jugendlichen zu den durch sie wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten in Familie, Schule und Gemeinde durchgeführt. Im Rahmen einer qualitativen Teilstudie ging es andererseits darum, Partizipationsmöglichkeiten für Kinder in verschiedenen kommunalen Kontexten genauer in den Blick zu nehmen.

In diesem Beitrag beziehen wir uns ausschließlich auf den qualitativen Untersuchungsteil. Methodisch orientierten wir uns dabei einerseits an einem ethnographischen Ansatz, d.h. wir führten teilnehmende Beobachtungen bei verschiedenen Anlässen und Angeboten durch, mit denen die Partizipation von Kindern gefördert oder umgesetzt werden sollte, um Strukturen, Abläufe und Handlungsweisen rekonstruieren zu können (vgl. *Breidenstein* u.a. 2013, S. 31ff.). Aus diesen Beobachtungen bei projekt- und gremienförmigen Angeboten in schulischen und außerschulischen Kontexten zweier Gemeinden (z.B. Projekte der offenen Kinder- und Jugendarbeit, Kinder- und Schülerratssitzungen) liegen sechs ausführliche Beobachtungsprotokolle vor. Zudem waren wir an den subjektiven Perspektiven verschiedener Beteiligter interessiert. Wir führten daher Interviews mit 16 Kindern und 16 Erwachsenen (Eltern, Lehrpersonen, Verantwortliche in Politik und Verwaltung), um zu klären, wie Partizipationsmöglichkeiten in den verschiedenen Kontexten durch die unterschiedlichen Beteiligten erlebt und eingeschätzt werden. Dabei orientierten wir uns am Verfahren des problemzentrierten Interviews, d.h. den Gesprächen lag ein Leitfaden zugrunde, mit dem jedoch flexibel umgegangen wurde. Gleichzeitig wurde versucht, möglichst wenige Vorgaben zu machen, um den Befragten zu ermöglichen, eigene Relevanzsetzungen vorzunehmen (vgl. *Witzel* 2000). Im Rahmen der Interviews wurde großer Wert darauf gelegt, durch erzählgenerierende Fragetechniken narrative Passagen zu erzielen, die einen hohen Detaillierungsgrad aufweisen (vgl. *Rosenthal* 2014, S. 153).

Für die hier vorgelegte Analyse wurde lediglich das Datenmaterial herangezogen, welches sich auf außerschulische Angebote in der Gemeinde bezieht bzw. auf Angebote, die durch außerschulische pädagogische Fachkräfte umgesetzt werden:

- Vier ausführliche Beobachtungsprotokolle zu Partizipationsangeboten für Kinder, wobei Angebote der kommunalen Kinder- und Jugendarbeit in einem Jugendtreff ebenso berücksichtigt sind wie kommunale Partizipationsgremien für Kinder sowie ein durch einen Kinderrat organisierter Projekttag, bei dem auch politische Vertreter/innen der Gemeinde zugegen waren;
- ausführliche Interviews mit vier außerschulischen pädagogischen Fachkräften, die i.d.R. verschiedene Aufgaben hatten, sowohl im Feld der offenen Kinder- und Jugendarbeit, in der Betreuung von Partizipationsgremien als auch als in der Kommune für Kinder und Jugendliche Verantwortliche;
- Interviews mit 16 Kindern – neun Mädchen und sieben Jungen – im Alter zwischen zehn und zwölf Jahren, die die vierte bis sechste Primarschulklasse besuchten und ganz unterschiedliche soziale Hintergründe sowie in drei Fällen auch einen Migrationshintergrund aufwiesen.

Wenn hier von ‚Gemeinde‘ die Rede ist, sind sowohl kommunalpolitische Kontexte als auch Strukturen der kommunalen Kinder- und Jugendhilfe gemeint. Der Bezug zur Gemeinde ergibt sich sowohl dadurch, dass es sich hier um Aktivitäten von kommunaler Relevanz handelt, als auch dadurch, dass verschiedene, für Partizipationsangebote relevante,

kommunale Handlungsfelder (Kinder- und Jugendarbeit, Kinderräte, Verwaltung) aufgrund personeller Zuständigkeiten und geteilter Verantwortlichkeiten miteinander verbunden sind. Durch die Auswahl der verschiedenen Angebote können unterschiedliche Partizipationskontexte kontrastierend in den Blick genommen werden. Die Interviews wurden vollständig transkribiert und zu den Beobachtungen wurden detaillierte Protokolle angefertigt, wobei sämtliche Personen- und Ortsnamen anonymisiert wurden. Diese Materialien wurden in der Forschungsgruppe in Anlehnung an die Verfahren der Grounded Theory ausgewertet (vgl. *Strauss* 1998). Durch zunächst offenes und dann zunehmend fokussiertes Kodieren wurden sowohl in den Beobachtungsprotokollen als auch in den Interviewtranskripten die für unser Forschungsinteresse relevanten Dimensionen rekonstruiert, um diese anschließend einer vergleichenden Analyse zu unterziehen. Besonderen Stellenwert hatte die Kontrastierung gemäß der jeweiligen Perspektiven: Unterschieden haben wir dabei die Perspektiven der Beobachterinnen, der pädagogischen Fachkräfte sowie der Kinder. Darüber hinaus konnten im Material verschiedene Kontexte identifiziert und vergleichend analysiert werden. Die im Folgenden zitierten Ausschnitte aus den Interviews und Protokollen wurden zum einen ausgewählt, da sie die rekonstruierten Dimensionen besonders deutlich illustrieren können. Zum anderen zeigen die jeweiligen Passagen in geeigneter Weise kontrastierende Perspektiven auf den gleichen Sachverhalt auf.

4 Die Begleitung der Partizipation von Kindern in der Gemeinde durch erwachsene Fachkräfte

Im Folgenden werden Erfahrungen und Einschätzungen zur Begleitung kommunaler Partizipationsangebote für Kinder durch erwachsene Fachkräfte präsentiert – zunächst aus der Sicht der außerschulischen pädagogischen Fachkräfte, dann aus Sicht der Kinder und schließlich aus der Beobachterinnenperspektive.

Die Perspektive außerschulischer pädagogischer Fachkräfte

Nach Einschätzung der befragten Fachkräfte haben Kinder in den untersuchten Gemeinden gegenwärtig eine Vielzahl von Möglichkeiten, Wünsche zu artikulieren und sich in kommunale Entscheidungsprozesse einzubringen. Im Unterschied zu Jugendlichen, bei denen sowohl ein geringeres Interesse an Partizipation als auch ein geringerer Bedarf an Unterstützung wahrgenommen wird, erkennen die Pädagoginnen und Pädagogen bei Kindern großen Bedarf an Unterstützung bei der Realisierung von Partizipation. Sie halten sich selbst in ihrer Rolle als außerschulische pädagogische Fachkräfte für besonders geeignete Unterstützer/innen, jedenfalls im Vergleich zu Lehrpersonen in der Schule. Auf der einen Seite seien sie, anders als die Lehrkräfte, für die Kinder keine Respektspersonen und diesen gegenüber auch nicht „weisungsberechtigt“. Auf der anderen Seite verfügten sie über die spezielle Kompetenz „nicht zu beurteilen [...] und wir sind genau auf das trainiert. Wir sagen immer, wir sind nicht wichtig“ (H. Sacher). Die außerschulischen pädagogischen Fachkräfte sehen sich nicht nur aufgrund ihrer Position, sondern auch aufgrund ihrer Ausbildung dazu in der Lage, sich und ihre Bewertungen zurückzunehmen,

um Kindern und Jugendlichen so den nötigen Raum zur Artikulation und Vertretung ihrer Interessen einzuräumen. Dieses Selbstverständnis zeigt sich in den Interviews in verschiedenen Ausprägungen:

„Ich leite ja in diesem Sinn nicht, ich coache sie mehr, oder und ich entscheide ja nicht, sondern sie entscheiden selbst. [...] Also ich denke von mir jetzt persönlich ist es wirklich unabhängig, das muss ja auch so sein.“ (F. Lionni)

Die befragten Fachkräfte sehen sich selbst gegenüber den Kindern nicht in einer Leitungsfunktion, obwohl ihnen eine solche von offizieller Seite teilweise zugeordnet wird, sondern, wie in der zitierten Sequenz deutlich wird, eher als „Coach“. Eine andere Fachkraft verwendet den Begriff des „Sekretärs“, um das eigene Selbstverständnis zu verdeutlichen, d.h. sie sieht sich geradezu als weisungsgebundene Dienstleister/in. Im Folgenden werden wir genauer darauf eingehen, wie die befragten Fachkräfte im Kontext dieser Partizipationsanlässe ihre eigene Beteiligung sehen. Dafür greifen wir zunächst eine Passage heraus, in der erläutert wird, wie ein in der Kommunalpolitik diskutierter Vorgang zum Thema des Kindergremiums wird und wie er dort behandelt wird:

„Eine Ansprechperson [...] kommt zu mir und findet, es wäre gut, die Kinder würden da mitreden, und dann erhalte ich da die ganzen Papiere, ich schaue sie mit den Kindern an, übersetze, schaue was für Fragen da sind, wie seht ihr das. Und dann sagen sie ihre Meinung und dann schreiben wir zusammen die Stellungnahme und ich schicke sie dann den zuständigen Personen.“ (F. Lionni)

Gemäß ihrem Verständnis fungiert die Fachperson in dieser Passage als Vermittlerin zwischen den in der Gemeinde zuständigen Entscheidungsträger/inne/n und den Kindern, d.h. die Kommunikation zwischen beiden Kontexten verläuft über sie. Zudem vermittelt sie den Kindern die Inhalte, sammelt deren Meinungen und ermöglicht ihnen über das gemeinsame Verfassen einer Stellungnahme die Vertretung ihrer Interessen gegenüber kommunalen Entscheidungsträger/inne/n. Der Fachkraft kommt in diesem Kontext also eine zentrale Position zu, ohne die eine Beteiligung der Kinder nicht möglich wäre. In anderen Passagen erscheinen Fachkräfte eher als Vermittler/innen von Kompetenzen im Rahmen politischer Bildung, die z.B. die Budgetplanung zum Anlass einer Lerneinheit nehmen, in welcher den Kindern die Grundlagen der Buchhaltung erläutert werden. Auch in anderer Hinsicht beurteilen die Fachkräfte ihren Beitrag als bedeutsam:

„Und wir haben während eines Jahres das Reglement für den Jugendrat zusammen ausgearbeitet an etwa zwölf Sitzungen, haben das dem Stadtrat dann eingereicht – bis auf drei Wörter wurde es so akzeptiert. Die haben wir – habe ich dann geschickt umformuliert, dass es die gleiche Bedeutung hat, aber der Stadtrat glücklich war, und dann bin ich dann schon so, dass ich als Jugendbeauftragter auch mal einen Tipp gebe [...], die sind natürlich verzweifelt gewesen, da habe ich gesagt, das ist eine Formulierungsform, wir formulieren das schön um und dann sind alle glücklich. Und ja, dann ging das so durch.“ (H. Sacher)

Geschildert wird in dieser Sequenz ein intensiver, zunächst gemeinsamer Prozess der Ausarbeitung eines Reglements, das durch den Stadtrat nicht vollständig akzeptiert wird. Bemerkenswert erscheint, dass in der Schilderung der sich daraus entwickelnden „Krisensituation“ ein Wechsel des Akteurs stattfindet (vom „wir“ zum „ich“) und dass derjenige Erwachsene, dessen Aktion dann schließlich zum Erfolg führt, sich durch Ruhe und Übersicht auszeichnet, während die Jugendlichen „natürlich verzweifelt“ waren. Deutlich wird in dieser Sequenz ein ausgeprägtes Kompetenzgefälle, das die Fachkraft als unverzichtbar erscheinen lässt. Das Verständnis politischer Bildung bezieht sich in der konkreten Arbeit dabei auf verschiedene Aspekte, die durch die Fachkräfte geleistet werden: die Vermitt-

lung inhaltlicher Kompetenzen (Budget) und die Einbindung in Entscheidungsprozesse, die Erfassung der Meinungen der Beteiligten und deren Vertretung nach außen sowie die Unterstützung in Konfliktsituationen. Demgegenüber wird die Quartiersarbeit als der Ort eingeführt, an dem Themen der Kinder und Jugendlichen im Vordergrund stehen, während die Fachkräfte sich als Assistenz bei der Realisierung dieser originär von Kindern kommenden Ideen verstehen.

Resümierend kann festgehalten werden, dass die außerschulischen pädagogischen Fachkräfte sich selbst in verschiedener Hinsicht hohe Bedeutung zuschreiben: zum einen dafür, dass Kinder die Grundlagen und Fähigkeiten für Partizipation erwerben, zum anderen für die Realisierung demokratischer Mitwirkung. Im (kommunal-)politischen Kontext erleben sie sich als Initiator/inn/en und Organisator/inn/en kindlicher Partizipationsanlässe, als Lehrende in Bezug auf grundlegende Kenntnisse und Fähigkeiten zur Partizipation sowie als Vermittler/innen zwischen dem durch Erwachsene dominierten politischen System und den Kindern. Diese in ihren Beschreibungen der Partizipationspraxis deutlich werdende Relevanz der Fachkräfte spiegelt sich allerdings nicht in dem von ihnen propagierten Selbstbild als Pädagoge/Pädagogin, in dem sie sich eher eine untergeordnete Rolle zuschreiben. Aus ihren Schilderungen lassen sich außerdem kontextspezifische Differenzen erkennen: Während bei der Mitwirkung in institutionalisierten Gremien politische Erwägungen und Fragen politischer Erfolge im Vordergrund stehen, werden z.B. in der eindeutig pädagogisch konnotierten Quartiersarbeit Möglichkeiten dafür gesehen, dass Kinder eigene Ideen und Projekte realisieren und auf diese Weise Bildungsprozesse erleben.

Die Perspektive der Kinder

Auch in den Berichten der Kinder lassen sich verschiedene Formate und Angebote zur Partizipation in der Gemeinde identifizieren. Einerseits beziehen sich diese Aussagen auf Angebote, die gremienförmig organisiert sind, andererseits auf stärker projektförmige Anlässe. Zu den gremienförmigen Angeboten zählen z.B. Schülerräte, die durch Mitarbeitende der Jugend- und Quartiersarbeit an Schulen organisiert werden. Diese werden in folgender Weise von den Kindern thematisiert:

„Schülerrat. Also alle haben selber Ideen. Alle tun eine Idee sagen und nachher tut Amelie [erwachsene Fachkraft] einfach sagen, welche die beste Idee ist und immer schreibt ein Kind von dem Schülerrat alles auf. So was positiv und negativ ist. Nachher tut es Amelie drucken und schaut nochmal [...], ob dieser Wunsch eigentlich gilt und so. Und sonst nichts.“ (Daniel, 10 Jahre)

Daniel schildert die Pädagogin in dieser Sequenz als diejenige, die die Ideen der Kinder bewertet und damit letztlich wohl auch über ihre Realisierung vorentscheidet. Gleichzeitig wird dieser Bewertung eine wichtige Orientierungsfunktion zugeschrieben, wie sich im weiteren Verlauf des Interviews zeigt. Noch deutlicher kommt dieses positive Erleben der Strukturierung durch erwachsene Fachkräfte in den Äußerungen von Elisabeth zum Ausdruck:

„Ja zum Beispiel im Schülerrat. Da dürfen wir ja auch ein bisschen mitbestimmen, was wir für Wünsche für das Schulhaus erfüllen wollen oder was nicht. [Frage: Wer bestimmt denn da im Schülerparlament, was getan wird?] Ehm eigentlich auch wir, die Kinder im Schülerrat aber auch die Leiter, die sagen auch, was der Vorteil davon ist. [Frage: Und wie findest du das, wenn die Leitung immer mitbestimmt?] Ja gut, weil wir sind ja noch Kinder [...] und für das ganze Schulhaus zu entscheiden ist für ein Kind auch schon etwas Großes. Deshalb ist es schon gut, dass die Leiter noch helfen mitzuentcheiden, weil wir können nicht auf einmal [an] alles denken.“ (Elisabeth, 10 Jahre)

Betont wird durch Elisabeth vor allem die große Verantwortung, die für sie mit Entscheidungsmöglichkeiten einhergeht und die für sie, die sich in diesem Zusammenhang explizit als Kind bezeichnet, tendenziell mit Überforderung verbunden ist. Vor diesem Hintergrund erlebt sie die Beteiligung der Fachkräfte als Hilfe und stört sich offenkundig nicht daran, dass die Kinder lediglich „auch ein bisschen mitbestimmen“ dürfen. Anders als diese Gremienformate, die als vergleichsweise stark durch Erwachsene vorstrukturiert präsentiert werden, werden im Zusammenhang mit Angeboten der Quartiersarbeit vor allem eigene Gestaltungsmöglichkeiten thematisiert:

„Mit Adelina, Layla und Dinorah habe ich eine Hut-Party organisiert, und mit Elmedina habe ich einen Superball organisiert. [...] Wir gehen zu Teresa [erwachsene Fachkraft] und fragen dann Amelie [erwachsene Fachkraft], dürfen wir etwas organisieren, nachher sagt sie ja, nachher sagen wir einfach, was es ist, und nachher machen wir so eine Liste, große Liste, mit Wochen, wie viel Zeit wir haben. [...] Und nachher haben wir alle Wochen aufgeschrieben. Woche 27 und so, nachher haben wir alles dort geplant, oder wir machen eine Einkaufsliste und wir gehen einkaufen. Solche Sachen machen wir einfach. Solche Sachen machen wir und ja. Und am Schluss tun wir immer ein bisschen früh kommen, damit wir Deko und alles machen können.“ (Daniel, 10 Jahre)

In dieser Sequenz fällt auf, dass Daniel sich und die anderen Kinder im Hinblick auf die organisierten Events als Initiator/inn/en und Akteur/inn/e/n beschreibt. Obwohl deutlich wird, dass sie für die geplanten Veranstaltungen die Einwilligung der Erwachsenen benötigen, und vermutet werden kann, dass sie auch finanzielle sowie logistische Unterstützung durch diese erhalten, stehen in dieser Schilderung die Ideen und Aktivitäten der Kinder im Vordergrund.

Im Folgenden geht es um eine Veranstaltung für Kinder, die aus dem Kinderrat – als gremienförmiges Angebot – heraus entwickelt und organisiert wurde und im Vergleich zu den oben diskutierten Projekten eine Zwischenposition einnimmt. Die Kinder, die sich auf diese Veranstaltung beziehen, schildern sich einerseits als aktive Gestalter/innen und es wird deutlich, dass sie sich mit der Veranstaltung identifizieren:

„Und dann sind wir eben auf die Idee mit dieser Veranstaltung gekommen und dann haben wir als erstes im Kinderrat so Brainstorming gemacht [...], dort haben wir einen Zeitplan gemacht, wann wir Pausen machen und so, und eine Materialliste, was wir alles für welche Posten brauchen.“ (Melanie, 12 Jahre)

Auf der anderen Seite wird erkennbar, dass die in diesem Kontext präsenten Pädagog/inn/en relevante Anregungen geben und die Veranstaltung strukturieren:

„Also die Hauptidee hat Urs [erwachsene Fachkraft] gehabt und wir konnten dann entscheiden, ob wir einverstanden sind [...], und dann hat Urs bestimmt, wer von seinem Team der Leiter sein könnte [...], und dann sagt Urs auch noch „das sollt ihr nicht machen“ und so. Er macht ja auch einen Vortrag und dann erzählt er auch noch etwas darüber, was er jetzt gedacht hat, was wir noch machen könnten.“ (Sabrina, 12 Jahre)

Deutlich wird in den bisher betrachteten Sequenzen, dass die Dominanz der erwachsenen Fachkräfte bezüglich Entscheidungen und Strukturierung der Vorhaben je nach Kontext und auch in Abhängigkeit von den jeweils beteiligten Personen unterschiedlich stark erlebt wird. Durch die Kinder wird dies zumindest explizit nicht problematisiert, sondern für sie ist dies offenbar in hohem Maße normal. Verschiedentlich werden diese Anlässe und das Engagement der Fachkräfte von ihnen außerdem als Lerngelegenheiten thematisiert. Hinzu kommt, dass sie die Bewertungen und Strukturierungen der Fachkräfte – wie etwa weiter oben im Zitat von Elisabeth – als Erleichterung und Hilfe schildern. Skepti-

scher fallen die Einschätzungen der Kinder aus, wenn es darum geht, welche Konsequenzen ihr Engagement für die Gemeinde, die Politik oder die mit Gemeindepolitik befassten Erwachsenen hat. Dies wird in folgendem Ausschnitt aus einem Beobachtungsprotokoll zu einem Projekt deutlich, bei dem Kinder ihre Ideen den in der Gemeinde Verantwortlichen präsentieren. Danach gefragt, ob die Kinder denken, dass der Stadtrat etwas aus den Vorschlägen der Kinder lernen wird, entwickelt sich folgende Szene:

„Dann fragt Herr Sacher den Jungen im grauen Pulli, der bei der vier steht, wieso er glaubt, dass der Stadtrat nicht so viel von ihnen lernt. Der Junge sagt, Profis lernen nicht von uns, weil wir nicht so viel Erfahrung haben. Urs fragt ihn, was es bräuchte, damit sie von ihnen lernen können. Der Junge antwortet, sie müssten grösser sein.“ (Beobachtungsprotokoll Kinderprojektveranstaltung)

Aus der Sicht der Kinder können die Schilderungen der Fachkräfte in verschiedener Hinsicht bestätigt werden. Vor allem im Rahmen gremienförmiger Partizipationsangebote werden die Pädagog/inn/en als diejenigen erlebt, die Strukturen vorgeben, inhaltliche Setzungen vornehmen und Entscheidungen treffen. Die Kinder beschreiben diese Vorgaben teilweise explizit als hilfreich und anregend und mitunter wird deutlich, dass sie sich mit den Angeboten identifizieren und sich als Akteur/inn/e/n erleben. Während sie sich im Zusammenhang mit gremienförmigen Angeboten allerdings vor allem als Lernende in den durch die Fachkräfte dominierten Settings beschreiben und sich auch nicht zutrauen, ihrerseits Politiker/innen anzuregen, zeigen sie im Kontext projektförmiger Angebote in ihren Darstellungen größere Kompetenzen und berichten tendenziell eher von Erfolgserlebnissen.

Die Perspektive externer Beobachter/innen

Aus der Perspektive der Beobachterinnen werden in den Feldbeschreibungen zunächst massive Vorgaben der pädagogischen Fachkräfte deutlich, die teilweise nicht nur inhaltliche Inputs geben und die Themen von Veranstaltungen oder Diskussionen bestimmen, sondern auch deren Strukturierung: Sitzordnung, Moderation und Erteilung des Wortes während der Sitzungen, Festlegung der Sitzungssprache (Hochdeutsch) und des Ablaufs von Sitzungen, Vorgaben zur Form von Präsentationen und zur Arbeitsteilung. Verschiedentlich wird auch deutlich, dass sich die Fachkräfte selbst dabei nicht an die für die Kinder aufgestellten Regeln halten, d.h. sie reden nicht nur dann, wenn sie das Wort erteilt bekommen. Phasenweise ähneln diese Anlässe daher formalisierten Lernanlässen, wie z.B. in der Schule, was sich dann auch im Verhalten der Kinder zeigt, die partiell unaufmerksam, gelangweilt oder genervt wirken, kleine Nebengespräche eröffnen, die Autorität der Fachkräfte aber nicht offen in Frage stellen. Die ausgeprägten Strukturierungen durch pädagogische Fachkräfte werden durch diese teilweise mit der Notwendigkeit begründet, Lernanlässe bzw. einen Schutz- oder Schonraum zu schaffen, in dem Kinder vor unliebsamen Einflüssen abgeschirmt werden. Innerhalb dieser pädagogischen Schutz- und Schonräume werden neben den Vorgaben und Vorstrukturierungen der Fachkräfte auch Angebote deutlich, die erkennbar zum Empowerment der Kinder, zu einem Zuwachs kindlichen Selbstbewusstseins sowie zu erweiterten Artikulationen und Handlungsweisen von Kindern beitragen. Die Relevanz dieses Schonraums wird dann ersichtlich, wenn Kinder z.B. auf Politiker/innen treffen, wie bei der Abschlussveranstaltung, als die Ergebnispräsentationen der Kinder durch den Stadtpräsidenten kommentiert werden:

„Danach weist der Stadtpräsident für mich nicht sehr charmant auf Widersprüche in den Vorschlägen der Kinder hin: Die Forderung strengerer Lehrer passe nicht damit zusammen, dass sie sich weniger Prüfungen wünschen. An dem Wunsch nach weniger Autos arbeiten sie schon in der Stadt und an den zu hohen Mieten auch. Den Vorschlag, dass man nicht nur für Geld arbeiten sollte, haben sie auch bereits umgesetzt, sie haben gerade eine Stelle geschaffen, die genau so etwas koordiniert. Er fasst sich relativ kurz und als er endet setzt Applaus ein. Ich sehe, dass Herr Sacher nur ganz verhalten klatscht.“ (Beobachtungsprotokoll Kinderprojektveranstaltung)

Nachdem der Stadtpräsident den Kindern zunächst ausdrücklich seine Anerkennung ausspricht und zugibt, über bestimmte Fragen bisher noch nicht nachgedacht zu haben, kommentiert er – in der zitierten Sequenz – bestimmte Ideen eher kritisch, indem er auf Widersprüche, die er wahrnimmt, sowie auf bereits eingeleitete Maßnahmen hinweist. Diese zuletzt genannte, aus politischen Debatten bekannte Reaktionsweise stößt auf explizite Missbilligung, sowohl der Beobachterin („nicht sehr charmant“) als auch des für die Veranstaltung zuständigen Pädagogen, der nur „ganz verhalten“ applaudiert. Diese Missbilligung der Reaktion des Politikers lässt diese als unzulässige Härte gegenüber den Kindern erscheinen und könnte als Beleg für die These der Notwendigkeit eines Schutz- und Schonraums für partizipierende Kinder gedeutet werden, denen kritische Rückmeldungen nicht zugemutet werden sollten. Gleichzeitig ist jedoch auch die Frage zu stellen, welche Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte im Rahmen der Präsentation der Ergebnisse deutlich werden – dazu zwei Beispiele:

„Die Kinder tragen sehr souverän ihre Ergebnisse vor; Erich, die erwachsene Begleitperson, tritt überhaupt nicht in Erscheinung. [...] Die Kinder ernten großen Beifall und ich sehe, wie Urs Erich anerkennende Blicke zuwirft.“

„Weitere Kinder stellen vor, was Kinder brauchen, wiederum von Franziska [der erwachsenen Begleitperson] dirigiert, die mitten in den Kindern steht und manchmal mit jemandem flüstert oder sie auch an den Schultern sanft schiebt. [...] Franziska erscheint in dieser Runde ziemlich präsent, sie organisiert die Kinder in der Präsentation und ergreift auch kurz das Wort, um zu erklären, dass die Kinder sich ausgedacht haben, was die Stadt gegen die Armut von Kindern machen könnte. [...] Auch die Kinder dieser Gruppe erhalten Beifall, wobei ich irritiert bin durch die starke Präsenz der erwachsenen Person.“ (Beobachtungsprotokoll Kinderprojektveranstaltung)

In der ersten Sequenz notiert die Beobachterin eine merkliche Zurückhaltung der erwachsenen Begleitperson Erich, was durch seinen Kollegen Urs Sacher mit „anerkennenden Blicken“ gewürdigt wird. In der zweiten Sequenz hingegen wird eine starke Präsenz der Begleitperson Franziska beschrieben, was mit Irritationen seitens der Beobachterin einhergeht. Vor dem Hintergrund der hier dokumentierten Irritationen und Anerkennungsmuster lassen sich begründete Vermutungen zu den Anforderungen an die Partizipation von Kindern bzw. vor allem an deren öffentliche Präsentation formulieren. Demzufolge haben sich Erwachsene bei der Präsentation von Ergebnissen durch die Kinder zurückzuhalten, d.h. sie sollen weder als Dirigenten oder Wortführer in Erscheinung treten, noch sollten sie die Präsentationen kritisch kommentieren. Da andererseits jedoch eine gewisse Darstellungsqualität erwartet wird, gehört auch eine gute Vorbereitung der Kinder, gemäß den Kriterien der Erwachsenen, zu den Anforderungen an diese Präsentationen. Pädagogische Fachkräfte müssen dafür die richtige Balance zwischen einer effektiven Vorbereitung und Regie der Kinder einerseits und einer Nicht-Sichtbarkeit der eigenen Person für die Öffentlichkeit wahren. Gleichzeitig birgt die fehlende Sichtbarkeit aber auch Risiken für die Legitimation der eigenen Arbeit, sodass die zuvor genannten Prinzipien gelegentlich verletzt werden müssen:

„Der Stadtpräsident kommt nach vorn und begrüßt die Menschen. Da meldet sich ein Junge zu Wort, der vorne an der Wand mit anderen Kindern lehnt und sagt: Nicht alle Kinder hätten die Einladung bekommen. Er hätte Nachbarn, die nichts von der Veranstaltung wussten. Der Stadtpräsident sagt, er wisse dazu nichts und geht nicht weiter darauf ein. Da meldet sich Herr Sacher zu Wort. Er steht auf und sagt laut, es wären alle Kinder zwischen acht und zwölf in der Stadt angeschrieben worden, es müssten also alle den Brief bekommen haben, die in dem Alter sind.“ (Beobachtungsprotokoll Kinderprojektveranstaltung)

Diese Sequenz verdeutlicht, dass das zuvor genannte Prinzip des Nicht-Sichtbar-Werdens Erwachsener bei einer öffentlichen Präsentation unter bestimmten Umständen durchbrochen werden kann. Dieselbe Fachkraft, die innerhalb des durch den Workshop gewährten Schonraums sehr wertschätzend mit den von den Kindern geäußerten Einschätzungen umgeht, entzieht der durch den Jungen während der öffentlichen Präsentation geäußerten Kritik durch die Richtigstellung die Legitimation. Dies, so kann vermutet werden, geschieht, weil die Fachperson in Anwesenheit der städtischen Honoratioren ihrerseits einem Legitimierungsdruck unterliegt und unter Beweis zu stellen hat, die Veranstaltung gut organisiert zu haben.

Zusammengenommen bestätigen diese Befunde die Position außerschulischer Fachkräfte, die zwischen Kindern und bestimmten, durch Erwachsene dominierten Kontexten vermitteln, z.B. in schulischen oder politischen Kontexten. Den Kindern verdeutlichen sie die Standards dieser Erwachsenen und damit verbundene Anforderungen, den Erwachsenen rufen sie die Bedürfnisse der Kinder ins Bewusstsein. Es wird deutlich, dass für Kontexte, in denen kindliche Partizipation gefördert und präsentiert werden soll, komplexe und jeweils spezifische Anforderungen an diese Vermittlungsposition gelten. *Im pädagogischen Schonraum*, in dem keine anderen Erwachsenen präsent und in dem auch die Ambitionen und Interessen von Erwachsenen nicht berührt sind, können pädagogische Fachkräfte sich weitgehend auf die Bedürfnisse und Sichtweisen von Kindern einlassen und deren Artikulation fördern. Wenn es um die *Vorbereitung der Vermittlung kindlicher Bedürfnisse und Sichtweisen nach außen* geht – d.h. wenn der politische Kontext handlungsleitend wird –, übernehmen diese Fachkräfte dann allerdings eine Regieführung, um eine überzeugende Präsentation zu erreichen. *Während der Präsentation* bleiben sie idealerweise im Hintergrund, es sei denn, ihre eigene Legitimation ist gefährdet.

5 Diskussion und Ausblick

Zu Beginn des vorliegenden Beitrags wurde die Frage nach den Bedingungen aufgeworfen, die die Förderung von Partizipation zu einem voraussetzungsvollen Vorhaben machen und gleichzeitig mit kontraproduktiven Dynamiken einhergehen können.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Rolle der pädagogischen Fachkräfte in Bezug auf die Strukturierung und die Abläufe der untersuchten Partizipationsangebote aus den drei Perspektiven – der Beobachterinnen, der Kinder und der Pädagog/inn/en – ganz ähnlich beschrieben wird. Den erwachsenen Fachkräften, die diese Angebote begleiten, wird jeweils eine stark strukturierende und dominierende Funktion zugeschrieben. Gemäß den Kriterien, die *Roger Hart* für Beteiligungsprojekte formuliert hat, verweisen die Schilderungen auf gravierende Einschränkungen der realisierten Partizipationsangebote (vgl. *Hart 1992*, S. 8ff.). Für Beobachter/innen und beteiligte Akteur/inn/e/n ist die Dominanz der Fachkräfte allerdings unterschiedlich konnotiert:

- Für externe Beobachter/innen zeigen sich in diesem Zusammenhang einerseits Anzeichen für produktives Empowerment der Kinder, die Anregungen aufnehmen und Erfolge erleben; andererseits lassen sich mitunter auch Anzeichen für kindliche Distanzierungsformen (Unaufmerksamkeit, Genervtsein, Nebenaktivitäten) nachzeichnen, wie sie auch aus der Schule bekannt sind.
- Die Kinder selbst beschreiben die Vorgaben der Fachkräfte vor allem als hilf- und lehrreiche Anregungen und erleben sie offensichtlich auch als Entlastung von der Bürde der Verantwortung, die mit Entscheidungs- und Strukturierungsprozessen verbunden ist. Explizite Kritik gegenüber den Fachkräften wird von den Kindern nicht formuliert.
- Bei den Fachkräften selbst kontrastiert diese Dominanz mit den pädagogischen Ansprüchen und Selbstbildern, in denen sie sich selbst eher eine Dienstleistungsfunktion zuschreiben und inhaltliche Vorgaben und Bewertungen ablehnen.

Aus den Schilderungen der Beteiligten und den Beobachtungen lassen sich kontextspezifische Differenzierungen ermitteln, die die Spannbreite dieser Erfahrungen und Einschätzungen verständlich machen können:

- In kinderzentrierten Kontexten, wie sie aus dem Rahmen der Jugend- und Quartiersarbeit und aus anderen pädagogischen „Schonräumen“ beschrieben werden, werden Freiräume deutlich, in denen Kinder eigene Ideen und Aktivitäten gemäß eigener Relevanzen umsetzen können, während die Fachkräfte eher logistische Unterstützung aus dem Hintergrund leisten.
- In erwachsenenzentrierten Kontexten, d.h. vor allem in gremienförmigen, mit Öffentlichkeitswirksamkeit verbundenen Angeboten, die teilweise an der Schnittstelle zur Politik angesiedelt sind, übernehmen die Pädagog/inn/en in inhaltlicher und struktureller Hinsicht die Regie und sind erkennbar darum bemüht, die Präsentationen der Kinder gemäß den Standards der Erwachsenen zu präparieren.

Die im Verhältnis zwischen erwachsenen Fachkräften und Heranwachsenden eingelagerte Ungleichheit kann im Spannungsfeld zwischen Politik und Pädagogik unterschiedliche Bedeutungen erhalten. Sie kann vor allem pädagogisch konnotiert sein, dann etwa, wenn der Begleitung kindlicher Partizipation durch pädagogische Fachkräfte eine vermittelnde Funktion zwischen der „rauen Erwachsenenwelt“ im Kontext der Politik und den pädagogisierten „Schon- und Schutzräumen“ zukommt. Pädagogische Fachkräfte sehen sich dabei vor allem vor der Aufgabe, Kinder für Partizipation zu qualifizieren und an die Standards der Erwachsenenwelt zu adaptieren. Diese pädagogische Orientierung verliert dann jedoch ihre Dominanz, wenn politische Dimensionen ins Zentrum rücken, d.h. wenn aus Sicht der Fachkräfte bestimmte Ergebnisse oder eine bestimmte Außenwirkung wichtig erscheinen. Wenn diese politische Dimension handlungsleitend wird, obwohl die pädagogischen Standards vorsehen, dass eine Regieführung durch Fachkräfte möglichst unsichtbar bleiben soll, führt Partizipation „keineswegs zu vermehrter Egalität, sondern vielmehr häufig zu vermehrter Subtilität der alten und neuen Machtverhältnisse“ (Reichenbach 2006, S. 58). Und da selbst die pädagogischen Fachkräfte in Ausübung ihres pädagogischen Auftrags unter bestimmten Umständen zu Interessensvertreter/inne/n werden, greift die Idee einer Rollenteilung, z.B. zwischen Bürgermeister/in und Sozialpädagogin/Sozialpädagoge, zu kurz, was auf Seiten der Fachkräfte die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Reflexion und Offenlegung eigener Interessen unterstreicht (vgl. Winklhofer 2014, S. 62).

Für die Kinder – jedenfalls für die Zehn- bis Zwölfjährigen, deren Perspektive in diesem Beitrag betrachtet wird – kann noch eine positive Bilanz gezogen werden: Sie fühlen sich angeregt und motiviert und erleben einen Zuwachs an Kompetenzen und Erfolgen. Allerdings deuten die Beobachtungen bereits für diese Altersgruppe darauf hin, dass die Dominanz der erwachsenen Fachkräfte zu Verdruss führt und als demotivierend erlebt werden kann. Diese Tendenzen verstärken sich bei Jugendlichen, deren Beteiligung an entsprechenden Projekten rückläufig ist und die zunehmend als desinteressiert erlebt werden (vgl. auch *Burdewick* 2003; *Krüger* 2008; *Maßlo* 2010; *Moser* 2010). Die Mischung aus Bevormundung durch pädagogische Fachkräfte und Erfolgserlebnissen, die allenfalls langfristig und mit hohen Kosten zu erreichen sind, erscheint für sie offenbar nicht attraktiv. Wenn es diesbezüglich nicht gelingt, eine für die Jugendlichen positivere Bilanz zu erreichen, können Partizipationsangebote wie sie im Kontext von Gemeinden gegenwärtig umgesetzt werden, wohl kaum dazu beitragen, eine breitere Beteiligung der nachwachsenden Generationen in politischen und gesellschaftlichen Zusammenhängen zu erreichen.

Anmerkung

- 1 Im Original: „The term ‘participation’ is used [...] to refer generally to the process of sharing decisions which affect one’s life and the life of the community in which one lives.“

Literatur

- Betz, T./Gaiser, W./Pluto, L.* (2010): 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.
- Blendin, M.* (2005): Partizipation aus der Sicht von Bürgermeistern. In: *Hafenecker, B./Jansen, M. M./Niebling, T.* (Hrsg.): Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren. – Opladen, S. 189-206.
- Braches-Chyrek, R.* (2010): Kinderrechte: Politiken und Perspektiven. *Soziale Passagen*, 2, 1, S. 63-77.
- Breidenstein, G./Hirschauer, S./Kalthoff, H./Nieswand, B.* (2013): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. – Konstanz.
- Burdewick, I.* (2003): Jugend – Politik – Anerkennung. Eine qualitative empirische Studie zur politischen Partizipation 11- bis 18-Jähriger. – Opladen.
- Burdewick, I.* (2010): Politische Partizipation von Kindern und Jugendlichen im Kontext moralischer Entwicklung und politischer Bildung. In: *Lösche, B./Thimmel, A.* (Hrsg.): Kritische politische Bildung. – Schwalbach, S. 351-364.
- Danner, S.* (2001): Wie stimmig sind Ziele von Beteiligungsaktionen mit Kindern und Jugendlichen in der Kommune? *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 44, S. 24-30.
- Hafenecker, B./Niebling, T.* (2008): Kinder- und Jugendparlament. In: *Kersting, N.* (Hrsg.): Politische Beteiligung. – Wiesbaden, S. 123-141.
- Hart, D./Kirshner, B.* (2009): Civic Participation and Development among Urban Adolescents. In: *Youniss, J./Levine, P.* (Hrsg.): Engaging young people in civic life. – Nashville, S. 102-120.
- Hart, R. A.* (1992): Children’s Participation – From Tokenism to Citizenship. – Florenz: UNICEF ICDC. Online verfügbar unter: http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf, Stand: 04.06.2015.
- Knauer, R./Sturzenhecker, B.* (2005): Partizipation im Jugendalter. In: *Hafenecker, B./Jansen, M. M./Niebling, T.* (Hrsg.): Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren. – Opladen, S. 63-94.
- Krüger, H. P.* (2008): Politische Partizipation Jugendlicher in der Gemeinde. Ein internationaler Vergleich: Leipzig – Lyon. – Frankfurt.

- Levine, P.* (2007): *The Future of Democracy. Developing the Next Generation of American Citizens.* – Medford (Mass.).
- Maßlo, J.* (2010): *Jugendliche in der Politik. Chancen und Probleme einer institutionalisierten Jugendbeteiligung.* – Wiesbaden.
- Moser, S.* (2010): *Beteiligt sein. Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen.* – Wiesbaden.
- Oser, F./Biedermann, H.* (2006): *Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist.* In: *Quesel, C./Oser, F.* (Hrsg.): *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen.* – Zürich/Chur, S. 17-37.
- Reichenbach, R.* (2006): *Diskurse zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik.* In: *Quesel, C./Oser, F.* (Hrsg.): *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen.* – Zürich/Chur, S. 39-61.
- Rosenthal, G.* (2014): *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung.* – Weinheim/Basel.
- Stork, R.* (2007): *Kann Heimerziehung demokratisch sein?* – Weinheim/München.
- Strauss, A. L.* (1998): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung.* – München.
- Sturzbecher, D./Hess, M.* (2005): *Partizipation im Kindesalter.* In: *Hafeneger, B./Jansen, M. M./Niebling, T.* (Hrsg.): *Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren.* – Opladen, S. 63-94.
- Sturzenhecker, B.* (2005): *Partizipation von Kindern als sozialräumliche Aneignung in der Offenen Jugendarbeit der „Kinderkluse“ in Menden.* In: *Deinet, U.* (Hrsg.): *Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte.* – Wiesbaden, S. 293-314.
- Winklhofer, U.* (2014): *Partizipation und die Qualität pädagogischer Beziehungen.* In: *Prengel, A./Winklhofer, U.* (Hrsg.): *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge.* – Opladen, S. 57-70.
- Wittwer, S.* (2014): *Politische Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz. Definition des Begriffs „Partizipation“ und Bedürfnisanalyse über die politische Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz.* – Bern.
- Witzel, A.* (2000): *Das problemzentrierte Interview.* *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1, 1. Online verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132>, Stand: 04.06.2015.
- Youniss, J./Levine, P.* (Hrsg.) (2009): *Engaging Young People in Civic Life.* – Nashville.

Die 17. Shell Jugendstudie – Eine pragmatische Generation im Aufbruch

Mathias Albert, Klaus Hurrelmann, Gudrun Quenzel, Ulrich Schneekloth

1 Einleitung

Im Herbst 2015 erschien unter dem Titel *Jugend 2015* zum siebzehnten Mal seit 1953 die Shell Jugendstudie, die als breit angelegte „Querschnittstudie“ die Lebenswelten von Jugendlichen sowie ihre Einstellungen und Aktivitäten abbildet. Da alle Shell Jugendstudien in ihrer Grundausrichtung auf ein weites Themenspektrum und mit einem Fokus auf Selbstauskünfte ähnlich angelegt sind, sind zudem Aussagen über jugendliche Lebenswelten im Zeitverlauf möglich. Seit der 14. Shell Jugendstudie werden sie gezielt als Trendstudie angelegt und ein Teil der Fragen wird in den aktuellen Studien jeweils wortgleich wiederholt. Dies ermöglicht Veränderungen in den jeweils unabhängigen Stichproben der Alterskohorte der 12- bis 25-Jährigen im Zeitverlauf darzustellen.

Der vorliegende Beitrag gibt einen kurzen Überblick über die wichtigsten Ergebnisse der 17. Shell Jugendstudie. Wie auch die vorhergehenden Studien zeichnet sich die aktuelle Erhebung durch eine Kombination von Kontinuität und Innovation aus. Im Sinne einer kontinuierlichen Berichterstattung wurde auch diesmal nach allgemeinen Einstellungen und Zukunftssichten, dem Freizeitverhalten, den Werten und dem politischen Interesse der Jugendlichen in Deutschland gefragt. Ein neuer Schwerpunkt lag auf den Einstellungen Jugendlicher zu Fragen der internationalen Politik, zur Rolle Deutschlands im internationalen Kontext sowie auf Fragen der nationalen Identität. Bedeutsam ist dabei, dass in der vorliegenden Studie zum ersten Mal nur noch junge Menschen befragt wurden, die den Fall der Mauer nicht miterlebt haben. Die jüngsten von ihnen sind zwölf Jahre alt und wurden 2003 geboren, die ältesten sind 25, sie kamen 1990 zur Welt. Weitere inhaltliche Schwerpunkte lagen auf den Erwartungen an den zukünftigen Beruf sowie auf dem Umgang mit Daten im Internet. Ohne besondere thematische Schwerpunktsetzung operierte diesmal der qualitative Teil der Untersuchung. In vertiefenden Interviews wurden Jugendliche zum gesamten Spektrum der Themen, die repräsentativ erhoben wurden, befragt. Im Folgenden stellen wir zunächst zentrale Entwicklungen in den befragten Alterskohorten im Zeitraum 2002 bis 2015 dar. Im Anschluss gehen wir auf ausgewählte Ergebnisse der thematischen Schwerpunktsetzungen ein.

2 Zentrale Entwicklungen

Der Berufseinstieg verlagert sich nach vorne

Interessante Veränderungen im Zeitverlauf zeigt bereits ein Blick auf die Unterschiede im Stichprobendesign, das jeweils auf Basis aktueller Kennzahlen des statistischen Bundesamtes erstellt wird. Seit 2002 ist dabei der Anteil der Jugendlichen aus den ostdeutschen Bundesländern kontinuierlich zurückgegangen. Im Jahr 2002 lebten noch knapp ein Viertel (24%) der Jugendlichen in den östlichen Bundesländern, heute sind es weniger als ein Sechstel (16%). Leicht angewachsen ist demgegenüber in den letzten Jahren die Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Der Anteil an Jugendlichen, die selbst oder von denen mindestens ein Elternteil in einem anderen Land geboren wurde bzw. die nicht die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen, ist seit 2010 von 25% auf 27% gestiegen. Die Mehrzahl von ihnen besitzt inzwischen die deutsche Staatsangehörigkeit.

Auch bei Betrachtung des Bildungs- und Berufsstatus der Jugendlichen zeigen sich interessante Veränderungen. So ist der Anteil von Schülerinnen und Schülern, auch der an Gymnasien, im Zeitverlauf gesunken, der von Erwerbstätigen dagegen deutlich gestiegen. Ging 2002 fast die Hälfte der 12- bis 25-jährigen Befragten (48%) noch zur Schule, so sind es 2015 nur noch zwei Fünftel (39%). Demgegenüber befinden sich mehr Jugendliche bereits im Berufsleben: 2002 jeder Sechste (16%), 2015 bereits über ein Viertel (27%). In diesen Zahlen spiegeln sich zum einen die sinkenden Geburtenraten wider, die dazu führen, dass die jüngeren Jahrgänge weniger Jugendliche umfassen. Zum anderen aber deuten sie darauf hin, dass Jugendliche im Durchschnitt heute wieder früher ins Berufsleben einmünden als zu Beginn der 2000er Jahre. Es scheint, als würde sich die Lebensphase Jugend nach einer langen Phase der zeitlichen Ausdehnung wieder verkürzen. Die Gründe für diese Verkürzung der Statuspassage seit 2010 dürften in der Einführung des achtjährigen Gymnasiums (G8), der Abschaffung des verpflichtenden Wehr- und Zivildienstes für junge Männer, der Umstrukturierung des Studiums nach Bachelor- und Masterprogrammen und nicht zuletzt in der kontinuierlich besser gewordenen Lage auf dem Arbeitsmarkt liegen. Es wird interessant sein zu beobachten, ob es sich hierbei bereits um eine nachhaltige Trendwende handelt.

Optimismus steigt

Eng mit den Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt gekoppelt ist seit einigen Jahren die Zukunftssicht Jugendlicher. So verwundert es nicht, dass die optimistische Sicht auf die Zukunft noch einmal deutlich angestiegen ist. Hinsichtlich des Blicks auf die persönliche Zukunft steigt der Anteil derjenigen, die optimistisch in die Zukunft sehen, auf 61% (nach 59% in 2010 und nur 50% in 2006). Düster in die Zukunft blicken nur 3% der Jugendlichen (36% sehen sie „mal so, mal so“). Diese positive Sicht auf die *persönliche* Zukunft wird noch verstärkt durch eine deutliche Zunahme der positiven Sicht auf die *gesellschaftliche* Zukunft: 52% der Jugendlichen sehen diese heute positiv. Hier bildet sich ein eindeutiger Trend ab (nach 44% in 2006 und 46% in 2010).

Soziale Spaltung nimmt weiter zu

Sowohl die Sicht auf die persönliche Zukunft als auch die Sicht auf die gesellschaftliche Zukunft unterscheiden sich jedoch weiterhin deutlich je nach sozialer Herkunft der Jugendlichen. So blicken etwa 74% der Jugendlichen aus der oberen sozialen Schicht optimistisch in die persönliche Zukunft, aber nur 33% der Jugendlichen aus der unteren sozialen Schicht.¹ Die – gegen den allgemeinen Trend – sinkenden Zufriedenheitswerte in der unteren sozialen Schicht deuten darauf hin, dass sich diese Jugendlichen zunehmend als „abgehängt“ von der gesellschaftlichen Entwicklung wahrnehmen. Sie haben immer weniger das Gefühl, ihre beruflichen Wünsche verwirklichen zu können und den Einstieg in den Arbeitsmarkt sowie in die finanzielle Unabhängigkeit zu schaffen. Diese Einstellungen sind durchaus realistisch, da bereits die Hälfte dieser Jugendlichen die Erfahrung machen musste, dass sie den von ihnen gewünschten Beruf aufgrund mangelnder schulischer Qualifikation nicht ergreifen konnten.

Diese Jugendlichen machen in den Shell Jugendstudien seit 2002 durchgehend – je nach genau angelegtem Kriterium – etwa 15% aus. Dass ihr Anteil nicht größer wird, sollte nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich die Schere zwischen diesen Jugendlichen und der großen Mehrheit, der es im Allgemeinen gut geht, immer weiter öffnet und diese Gruppe Jugendlicher dadurch immer weiter „abgehängt“ wird. Unter ihnen ist der Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund überproportional hoch.

3 Gestiegenes Interesse an Politik

Ein zentrales Ergebnis der Studie ist weiterhin, dass sich Jugendliche wieder stärker für Politik interessieren. 41% der 12- bis 25-Jährigen bezeichnen sich selbst als „politisch interessiert“. Dies ist noch deutlich entfernt von den Spitzenwerten mit weit über 50% in den Jahren nach der deutschen Wiedervereinigung, zeigt aber doch eine deutliche Trendwende nach dem Tiefpunkt von 30% im Jahr 2002. Es hat sich damit ein Trend stabilisiert, der sich schon in der letzten Shell Jugendstudie 2010 andeutete.

Dieses gestiegene Interesse an Politik geht einher mit einer positiven Wahrnehmung der wirtschaftlichen Entwicklung. So gingen Ängste in Bezug auf die wirtschaftliche Lage in den letzten Jahren deutlich zurück (51% in 2015 nach 70% in 2010); auch die Angst davor, keinen Ausbildungsplatz zu finden oder den Arbeitsplatz zu verlieren, nimmt ab (48% in 2015 nach 62% in 2010). Demgegenüber steigen Ängste vor Terroranschlägen (73% in 2015 nach 61% in 2010) und vor einem möglichen Krieg in Europa (62% in 2015 nach 44% in 2010).

Vom steigenden politischen Interesse und einer sehr großen Zufriedenheit mit der Demokratie in Deutschland (73% in 2015 nach 63% in 2010) können die politischen Parteien jedoch bislang nicht spürbar profitieren. Die sogenannte „Politikverdrossenheit“ bleibt bei Jugendlichen insofern bestehen, als es sich dabei schon immer in weiten Teilen um eine „Parteienverdrossenheit“ gehandelt hat. Das Vertrauen, das Parteien entgegen gebracht wird, bleibt mit einem Mittelwert von 2,6 auf einer Skala von 1 bis 5 weiterhin deutlich niedriger als insbesondere das Vertrauen in staatliche, aber als parteifern wahrgenommene Institutionen (z.B. Polizei oder Gerichte mit je 3,5).

Die Jugendlichen in Deutschland positionieren sich politisch im Durchschnitt weiterhin leicht links von der Mitte. Zu extremistischen Konzepten bekennt sich nur eine Minderheit: Nur 14% stimmen etwa der Aussage zu, dass es „in jeder Gesellschaft Konflikte gibt, die nur mit Gewalt gelöst werden können“, wobei die Zustimmung bei denjenigen, die sich selbst eher „rechts“ einordnen, etwas höher ist.

Das Interesse am Weltgeschehen und die Sicht auf die Nation

Ein neuer thematischer Schwerpunkt lag diesmal auf der politischen Identität von Jugendlichen und ihrer Sicht auf Deutschland im Kontext internationaler Politik. Hier zeigt sich, dass das Interesse am Weltgeschehen – jenseits des Blickes nur auf Deutschland – eng mit dem politischen Interesse zusammenhängt. Jede/r zweite Jugendliche (51%) gibt an, der Lage in der Welt großes Interesse entgegenzubringen und ebenfalls jede/r zweite Jugendliche (49%) sagt, dieses Interesse habe in den letzten Jahren zugenommen.

In diesem Zusammenhang wird die Rolle Deutschlands in der Welt als wichtig wahrgenommen. Mehr als zwei Drittel der Jugendlichen finden, Deutschland sei in der Welt ein wichtiger Akteur. Während mehr als die Hälfte der Jugendlichen meint, dass Deutschland in Europa eine Führungsrolle innehaben sollte (54%), wird hinsichtlich der globalen Rolle, des Auftretens in der Welt, oder gar des Einsatzes militärischer Mittel eine große Zurückhaltung deutlich: So sagen etwa nur 29% der Jugendlichen, Deutschland sollte militärisch zur Beendigung von Kriegen in der Welt beitragen.

Diese zurückhaltende Einstellung deckt sich in gewissem Sinne mit der Sicht auf Deutschland als Nation. Fast zwei Drittel der Jugendlichen (62%) geben an, dass sie stolz darauf sind, Deutsche zu sein. Sie beziehen sich dabei vor allem auf die kulturelle Tradition und die wirtschaftlichen Leistungen ihres Landes sowie auf ein wertschätzendes Heimatgefühl. Diese positiven Bezüge werden von den meisten Jugendlichen vor dem Hintergrund eines Bewusstseins über die Besonderheiten der deutschen Vergangenheit und in Abgrenzung zu dieser getroffen.

Insgesamt bestätigt die Studie die vorwiegende Sicht auf Deutschland als tolerantes und weltoffenes Land. Wenngleich sich im tagesaktuellen Trend die Meinungen mit der massiven Zunahme der Anzahl von nach Deutschland flüchtenden Menschen seit dem Sommer 2015 auch verändert haben mögen: bezeichnend für die Jugendlichen in Deutschland erscheint vor allem auch, dass sich die Angst vor Fremdenfeindlichkeit langfristig auf höherem Niveau bewegt als die Angst vor Zuwanderung.

4 Erwartungen an den Beruf

Ein weiterer inhaltlicher Schwerpunkt lag auf den Erwartungen Jugendlicher an ihren (zukünftigen) Beruf. Kennzeichnend für diese Generation sind nicht nur hohe Bildungsaspirationen, sondern auch hohe Anforderungen an den (zukünftigen) Beruf. Junge Menschen möchten sich in ihrem Beruf persönlich entfalten und weiterentwickeln; der Beruf soll ihnen Erfüllung bringen. Gleichzeitig wollen sie aber auch, dass ihre Freizeitinteressen und die Familie nicht zu kurz kommen. Von daher ist ein Arbeitsplatz attraktiv, wenn flexible Lösungen möglich sind, so dass z.B. die Arbeitszeit kurzfristig an aktuelle Bedürfnisse angepasst werden kann oder Teilzeitarbeit möglich ist, sobald Kinder da sind.

Hinsichtlich der Erwartungen an das Berufsleben lassen sich dabei vier Typen von Jugendlichen identifizieren:

- Die „Durchstarter“ betonen Nutzen (gutes Einkommen, Sicherheit) und Erfüllung im Erwerbsleben gleichermaßen. Sowohl das Interesse an Planbarkeit als auch die Karriereorientierung sind hier hoch ausgeprägt. Die Durchstarter machen 37% der Jugendlichen aus.
- Für die „Idealisten“ geht es vor allem um die persönliche Erfüllung im Beruf und weniger um Nutzen. Es geht ihnen um eine sinnvolle Beschäftigung, wohingegen Nutzen und Planbarkeit eher zurücktreten. Die Idealisten machen 18% der Jugendlichen aus.
- Bei den „Bodenständigen“ geht Nutzen über Erfüllung. Sie sind karriereorientiert und an Planbarkeit interessiert. Der Beruf soll sich jedoch wenigstens auch zum Teil an andere Erfordernisse des Lebens anpassen. Die Bodenständigen machen 27% der Jugendlichen aus.
- Die „Distanzierten“ haben weder große Erwartungen an Nutzen, Karriere und Planbarkeit, noch an Erfüllung durch den Beruf und dessen Anpassung an das Leben. Die Distanzierten machen, wie die Idealisten, 18% der Jugendlichen aus.

Insgesamt entsteht der Eindruck, dass Jugendliche zu der hohen Mobilität und Flexibilität, die der Arbeitsmarkt jungen Menschen heute abverlangt, durchaus bereit sind. Umgekehrt scheinen sie jedoch inzwischen – und dies erscheint als eine relevante Neuerung – die von ihnen erwartete Flexibilität auch von den (potentiellen) Arbeitgebern einzufordern.

5 Schlussbemerkung

Die 17. Shell Jugendstudie zeichnet das Bild einer pragmatischen Generation mit einem hohen Maß an Optimismus und Gestaltungswillen. In zentralen Fragen wie dem politischen Interesse, der Einstellung zur Bedeutung von Familie für das persönliche Lebensglück, aber auch hinsichtlich des wachsenden Interesses an den Vorgängen in der Welt und den damit verknüpften Ängsten und Sorgen zeichnet sich jedoch auch ein Trend ab, der eine Veränderung einer seit längerem stabilen Generationsgestalt anzeigen könnte. Diese Veränderung, die sich aber noch auf Grundlage der vorherrschenden Generationsgestalt vollzieht, soll mit der Rede von der „pragmatischen Generation im Aufbruch“ angezeigt werden.

Das positive Gesamtbild und die tendenziell positiv besetzte Rede vom „Aufbruch“ dürfen jedoch nicht verstellen, dass sich diese Diagnosen nicht auf eine homogene Gruppe beziehen. Sie beziehen sich auf die Mehrzahl der Jugendlichen in Deutschland. Entwicklungen, die einer gesamten Generation zugeschrieben werden, werden jedoch vor allem von „Leitmilieus“ geprägt, die besonders den mittleren und oberen sozialen Schichten zuzurechnen sind. Es bleibt jedoch eine tiefe Kluft zu den je nach Zählweise zehn bis fünfzehn Prozent mit schlechten Startchancen, geringem Bildungsgrad, damit verbundenen schlechten Aussichten auf dem Arbeitsmarkt und mit einer deutlich düsteren Zukunftssicht als die Mehrheit ihrer Altersgenossinnen und -genossen. Die tiefe Kluft zwischen diesem von der allgemein positiven Entwicklung „abgehängten“ Teil der Jugendlichen und denjenigen, denen es im Großen und Ganzen gut geht, bleibt bestehen.

Dies beleuchtet schlaglichtartig, dass Themen der Jugendhilfe, der Förderung der Bildungs- und Partizipationschancen von Jugendlichen aus der unteren sozialen Schicht sowie der Heranführung von Jugendlichen mit schwächerem Bildungshintergrund an Beschäftigungsverhältnisse auch unter den Bedingungen einer positiven Diagnose zur Lage der jungen Generation weiterhin eine hohe Bedeutung zukommt.

Anmerkung

- 1 Die Shell Jugendstudie unterscheidet fünf soziale Schichten – untere Schicht, untere Mittelschicht, mittlere Mittelschicht, obere Mittelschicht, obere Schicht –, die über den familiären Bildungshintergrund der Jugendlichen sowie materielle Verhältnisse definiert werden.

Anregungen aus der Kibbutzerziehung für eine Theorie betreuter institutionalisierter Kindheit?

Maria Fölling-Albers

1 Einleitung

Die frühe Kindheit galt in Deutschland (West) als Familienkindheit – die Mutter schied in der Regel nach der Geburt ihres Kindes mindestens für drei Jahre aus dem Beruf aus, der Vater ernährte die Familie („male-breadwinner-model“; *Kränzl-Nagl/Mierendorff* 2007). Die nicht-familiale Betreuung von Kleinkindern hat allerdings auch in Westdeutschland im vergangenen Jahrzehnt eine rasante Veränderung erfahren – nicht zuletzt wegen der Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Kita-Platz für Kinder ab dem zweiten Lebensjahr im Jahre 2013. Die Diskussionen konzentrieren sich dabei meist auf zwei Schwerpunkte: 1) auf einen kommunalpolitischen: die Bereitstellung hinreichender Plätze mit qualifiziertem Personal sowie 2) auf einen bildungspolitischen: die (kognitive) Förderung und Sprachbildung, nicht zuletzt, um Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern bessere Entwicklungschancen zu ermöglichen. Doch sozialisatorische Implikationen einer zunehmenden Institutionalisierung von Kindheit werden in diesem Rahmen nicht bzw. nur vereinzelt thematisiert (z.B. von *Honig* 2011). *Honig* (2012) mahnt eine „Theorie betreuter Kindheit“ (S. 194) an.

Es soll in diesem Beitrag der Frage nachgegangen werden, ob das Konzept der kollektiven Kleinkinderziehung in den israelischen Kibbutzim zu einer Theorie einer „betreuten institutionalisierten Kindheit“ Anregungen geben kann. Dies ist bislang noch nicht untersucht worden. Das ist umso bemerkenswerter, als die Kibbutzim im letzten Jahrhundert zunächst eine umfassende Praxis institutionalisierter Kleinkinderziehung und dann auch ein theoretisches Konzept zur gesellschaftlichen Rolle der Kinder und der Kindheit im Kibbutz entwickelt haben (vgl. *Dror* 2001a). Darin wurden die Bedeutung der Institution (Kinderhaus) als solche und auch mit Blick auf die verschiedenen Funktionen und Rollen der Personen in den Institutionen (Kinder/Peers, Familie/Elternhaus, Metapelet [Pflegerin, Erzieherin]/Kinderhaus) sowie ihre Relevanz für die Gesellschaft herausgearbeitet. Allerdings hat sich in den Kibbutzim im Vergleich zur hiesigen Entwicklung ein gegenläufiger Trend vollzogen – von einer fast radikalen Form der Institutionalisierung (De-Familialisierung) hin zu einer (Re-)Familialisierung.

Nachfolgend werden zunächst einige historische und theoretische Hintergründe für die institutionalisierte Kleinkinderziehung in den Kibbutzim dargestellt (Kap. 2). Anschließend (Kap. 3) werden Merkmale angeführt, die für eine theoretische Verankerung der hiesigen institutionalisierten Kleinkinderziehung relevant sein könnten.

2 „Betreute Kindheit“ in der Kibbutz-Erziehung

Die Kibbutzim haben in der ersten Hälfte des letzten Jahrhunderts ein Erziehungs- und Betreuungssystem entwickelt, das die gesellschaftliche Funktion der Erziehung ins Zentrum gerückt hat. Durch die Überführung der Kinder in eigens für sie geschaffene Kinderhäuser, in denen die Kinder wohnten und schliefen, sollten sie für das Leben im Kibbutz erzogen werden. Die Kinderhäuser waren durch zwei auf den ersten Blick gegensätzliche Merkmale gekennzeichnet: Einerseits waren sie relativ eigenständige Einrichtungen (Schaffung einer eigenen „Kinderkultur“); andererseits galten sie als Modelle der Erwachsenengesellschaft – genau in dieser Eigenschaft sollten sie auf diese vorbereiten. Sie sollten die nahtlose Einsozialisierung in den Kibbutz gewährleisten. Es war das Ziel, einen „neuen Menschen“ in einer „neuen Gesellschaft“ zu erziehen.

Die Theorie der Kollektiverziehung in den Kinderhäusern (und damit ihre theoretische Legitimierung) wurde erst etwa 30 Jahre später, in den 1940er Jahren, vor allem von *Golan* (1959) sowie von *Golan* und *Lavi* (1965) entwickelt. Bestimmte Inhalte der psychoanalytischen Theorie von *Freud*, insbesondere seine Entwicklungstheorie und die Neurosenlehre, wonach die kindliche Entwicklung durch eine zu enge Mutter-Kind-Beziehung (Ödipus-Konflikt) gefährdet werden könne (Psychoneurosen), wurden für die Kibbutz-erziehung adaptiert. Es wurde die je spezifische und unterschiedliche Bedeutung von Kinderhaus und Elternhaus für die Sozialisation der Kinder herausgestellt. Es galt, die Kinder seien nicht nur Kinder ihrer Eltern, sondern nicht zuletzt auch Kinder der gesamten Gemeinschaft. Deshalb sollte das Kollektiv – und damit der Kibbutz – verantwortlich sein für die Entwicklung der Kinder. Ihre Erziehung und Entwicklung sollte nicht abhängig sein von den (erzieherischen und fürsorglichen) Qualitäten ihrer Eltern. Alle Kinder sollten die gleichen Entwicklungschancen erhalten (Prinzip der Gleichheit in der Kinder- und Erwachsenengesellschaft). Die Erziehung der Kinder galt als eine voll- und gleichwertige berufliche Tätigkeit, die von ausgebildeten Personen ausgeführt werden sollte (vgl. dazu *Dror* 2001a, 2001b; *Fölling-Albers* 1977; *Fölling-Albers/Fölling* 2000).

Die Metapelet, eine vom Kollektiv bestimmte Vertrauensperson, war verantwortlich für das Geschehen im Kinderhaus. Ihre Rolle und die des Elternhauses wurden deutlich unterschieden. Die Metapelet, von der die Kinder (bis auf die Nachmittagsstunden, in denen sie bei ihren Eltern waren) tagsüber und auch am Abend betreut und versorgt wurden, hatten vor allem Erziehungs- und Sozialisationsaufgaben zu leisten – Sauberkeitserziehung, Essensverhalten, Sozialerziehung; aber auch die Heranführung an jüdische Rituale und Traditionen (Shabat, Feste und Feiern, die aber in den säkularen Siedlungen nicht im religiösen Sinne begangen wurden) lag in ihrem Zuständigkeitsbereich und nicht zuletzt auch Aufgaben, die der Identifikation mit dem Kibbutz dienten: Mithilfe im eigens für die Kinder angelegten Garten; die älteren Kinder: Arbeit auf der „Kinderfarm“ (u.a. Versorgung von Kleintieren); regelmäßiger Besuch der Eltern an ihren Arbeitsplätzen etc. Die Metapelet sollte kein Mutterersatz („mother substitute“) sein, sondern eine Mutter-Ergänzung („mother supplement“) (vgl. *Neubauer* 1965). Es war somit vor allem die Aufgabe der Metapelet, „für den Kibbutz“ zu erziehen – die Kinder wurden als zukünftige Mitglieder gesehen. Sieht man die Sozialisierung und Individuierung als zwei komplementäre Prozesse in der Entwicklung der Kinder, so hatte das Kinderhaus vor allem die Funktion der Sozialisierung. Die Metapelet war für die gesamte Gruppe in gleicher Weise verantwortlich. Daneben hatte die Kindergruppe wesentliche sozialisatorische Aufgaben;

die Kinder sollten (unter der Betreuung und Aufsicht von Erwachsenen) ein relativ eigenständiges Leben führen (ihre Aktivitäten betreffend, Auseinandersetzungen bei Konflikten und ihre Regelungen). Das Kinderkollektiv galt als „Abbild“ des Erwachsenenkollektivs, in dem die Kinder z.B. die Erfahrung der Gleichheit und der Anpassung an übergeordnete Werte erlernten. Die Gruppe sollte zu einer kollektiven Identität beitragen (vgl. *Dror 1995*).

Den Eltern fiel vor allem eine emotionale Rolle zu. Sie waren zuständig für die individuelle Zuwendung zu ihrem Kind. In den Nachmittagsstunden waren sie ihren Haushaltspflichten enthoben (denn Essenszubereitung, Wäsche etc. wurde kollektiv organisiert), und sie konnten sich ausschließlich um ihre Kinder kümmern. Mit Blick auf die Unterscheidung von Sozialisierung und Individuierung im Erziehungsprozess lag bei den Eltern der Schwerpunkt der Individuierung. Die auf zwei Institutionen und zwei Personengruppen übertragene Verantwortung der Erziehung wurde als „multiple mothering“ bezeichnet (vgl. dazu *Dror 2001a*, S. 52ff.; *Neubauer 1965*).

Auch wenn die Trennung der beiden Aufgabengruppen (Metapelet und Eltern) in der Praxis kaum exakt aufrecht erhalten werden kann und konnte, so war dieses (idealtypische) Konzept in den ersten Jahrzehnten doch eine wegweisende Orientierung für die Metapelot und die Eltern.

Dieses hier knapp beschriebene Konzept wurde aber in der jetzt mehr als hundertjährigen Geschichte der Kibbutzbewegung nicht beibehalten (vgl. *Dar 1995*). So wurden in den vergangenen Jahrzehnten zahlreiche und z.T. grundlegende Veränderungen vollzogen. Neben ökonomischen und sozialen Veränderungen (verstärkte Privatisierung in den meisten Siedlungen – „New Kibbutzim“) gab es auch Veränderungen in der Kollektiverziehung:

- Das kollektive Übernachtungssystem wurde auf Bestreben der Eltern (vor allem der zweiten und dritten Generation, die selbst im Kinderhaus aufgewachsen war), abgeschafft. Seit den 1990er Jahren (Auslöser: Irak-Krieg) schlafen alle Kinder in ihrem Elternhaus. Nicht zuletzt hatten auch Untersuchungsergebnisse aus der Bindungsforschung, die bei einem Teil der kollektiv aufgewachsenen Kinder eine weniger sichere Bindung zu ihren Eltern gezeigt hatten als bei Kindern, die (in einigen Kibbutzim) in der Familie schliefen, zur Abschaffung beigetragen (vgl. *Aviezer u.a. 1994*).
- Neben der kibbutz-spezifischen Interpretation der Psychoanalyse wurden theoretische Konzepte adaptiert, die vor allem das einzelne Kind und seine (individuelle) Entwicklung in den Mittelpunkt rücken (z.B. Ich-Psychologie; *Piagets* Entwicklungstheorie). Die Rolle des Kinderhauses wurde deutlich reduziert. Die starke Gewichtung der kollektiven Werte hatte oftmals wenig Freiräume (und manchmal auch Verständnis) für Außenseiter und Personen mit anderen Interessen und Vorstellungen gelassen (vgl. *Dar 1995*; *Dror 1995, 2001b*; als literarisches Beispiel: *Oz 2012*, S. 99-122).
- In den Kinderhäusern (jetzt: Tagesstätten) werden nicht nur Kinder von Mitgliedern des Kibbutz betreut, sondern auch Kinder von außerhalb (z.B. aus Gemeinden der Nachbarschaft), deren Eltern allerdings einen Beitrag zahlen müssen. Die Qualität der Erziehung in den Kibbutzim gilt nach wie vor als deutlich besser als die in den öffentlichen Kitas.
- Da nur ein eher geringer Teil der im Kibbutz Herangewachsenen eine Mitgliedschaft anstrebt, ist nicht mehr die „Erziehung für den Kibbutz“ vorrangiges Erziehungsziel,

sondern es wird eine „Erziehung im Kibbutz“ praktiziert (vgl. *Fölling-Albers* 2013; *Fölling-Albers/Fölling* 2000).

3 Relevanz der Kibbutz-erziehung für eine „Theorie betreuter Kindheit“?

Können die Erfahrungen aus der Geschichte und Entwicklung der Kibbutz-erziehung einen Beitrag leisten zu einer Theorie betreuter Kindheit – und wenn ja, welchen? Nachfolgend sollen drei Bereiche diskutiert werden:

1. **Öffentliche Verantwortung für Erziehung:** Etwa bis zu den 1980er Jahren lag in den meisten Kibbutzim die Verantwortung für die Erziehung vor allem bei der Gemeinschaft. Die Abschaffung der Übernachtung in den Kinderhäusern führte zu einer geteilten Verantwortung von Familie und Kollektiv, was zunächst durchaus zu Konflikten führte (vgl. *Plotnik* 1998). Es haben aber nach wie vor alle Kibbutz-Kinder einen Anspruch auf eine Betreuung in den Tagesstätten (Gleichheitsprinzip), und dieser Anspruch wird auch genutzt. Die Tatsache, dass die Kinderhäuser meist im Zentrum der Siedlungen liegen, unterstreicht ihre Stellung für die Gemeinschaft und trägt dazu bei, dass nicht nur die Eltern und Angehörigen das Aufwachsen der Kinder begleiten. In Deutschland liegt die Verantwortung für die Erziehung der Kleinkinder bei den Familien (GG § 6). Erst der 14. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung betont die gemeinsame Verantwortung von Familie und Gesellschaft für die Erziehung der Kinder (bei gleichzeitigem Hinweis auf das GG; vgl. *BMFSFJ* 2013, S. 4ff.). Die Betreuung der Kinder in den Kitas ist für die Eltern kostenpflichtig (bei z.T. sehr hohen Beiträgen für Kinder im Kleinkindalter). Doch eine gemeinsame Verantwortung ist nicht allein eine Frage der Kosten, vielmehr auch (oder auch mehr noch) eine Frage des Beteiligt-Seins der Gemeinschaft. Der amerikanische Soziologe *James Coleman* stellt in seinem Buch „Die asymmetrische Gesellschaft“ (1986) die Frage, wie in modernen Gesellschaften nicht zuletzt für die Erziehung der nachwachsenden Generationen Strukturen erreicht werden können, die ein Zwischenglied zwischen (eher) unpersönlichen Institutionen und persönlichen, familialen Beziehungen und Verantwortlichkeiten darstellen. Dieser Ansatz weist auf die Bedeutung kommunaler Strukturen für die (soziale) Entwicklung des Individuums und der Gesellschaft hin. Es scheint, dass die heutigen Kibbutzim (und die vom Kibbutz inspirierten „neighbourhood communities“; vgl. *Greenberg* 2011) diesen Vorstellungen recht gut entsprechen.
2. **„Multiple mothering“ – die Rolle der Erzieherinnen:** In den Kibbutzim hatten Eltern und Erzieherinnen unterschiedliche Funktionen und Rollen. Die Trennung des Kindes von der Mutter bzw. von den Eltern und der Aufbau einer (spezifischen) Bindung an die Erzieherin gelten als bedeutsame Entwicklungsaufgaben des Kindes in der Kita (vgl. *Becker-Stoll/Wertfein* 2014). Die Bedeutung dieser Bindungen für das Selbstverständnis der Erzieherin, aber auch ihre sozialisatorische Rolle wird in der hiesigen Kita- und Kindheitsdiskussion bislang wenig erörtert. Der besondere Stellenwert des Erzieherberufs für das Kollektiv wurde in den Kibbutzim in den ersten Jahrzehnten auch dadurch sichtbar, dass die Metapelot neben den

Lehrern gezielt von den Mitgliedern ausgewählt wurden (und dadurch einen hohen Status erhielten), und sie die ersten waren, die eine akademische Ausbildung erhielten. Der angesehene Status von Erzieherinnen und Erziehern blieb im Kibbutz nicht immer präsent, gleichwohl gilt die sozialisatorische Bedeutung des Kinderhauses nach wie vor als bedeutsam. Die Bewusstmachung der sozialisatorischen Rolle der Erzieherin dürfte in Deutschland nicht zuletzt deshalb von großer Bedeutung sein, weil der Anteil von Kindern mit Zuwanderungshintergrund, die die Kitas besuchen, kontinuierlich zunimmt. Die oftmals deutlich unterschiedlichen kulturellen und religiösen Traditionen, aber auch unterschiedliche Erziehungserwartungen und Rollenzuschreibungen von Zuwandererfamilien und autochthonen Familien erfordern eine reflektierte Auseinandersetzung mit den Rollen und Funktionen der Erzieherin.

- 3. Rolle der Peers:** In den Kibbutzim spielten die Peers (und die durch sie repräsentierte Kinderkultur) eine zentrale sozialisatorische Rolle. Auch wenn diese Dominanz durch die Abschaffung der Übernachtung in den Kinderhäusern nicht mehr gegeben ist, so hat die Gleichaltrigengruppe für die Sozialisation der nachwachsenden Generation nach wie vor einen wichtigen Stellenwert. In der hiesigen Diskussion um eine verstärkte Institutionalisierung betreuter Kindheit wird die sozialisatorische Bedeutung der Peers bislang wenig diskutiert. In der aktuellen internationalen sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung wird zwar (ähnlich wie in den Kibbutzim der ersten sieben Jahrzehnte) die Phase der Kindheit explizit als eine eigene Lebensphase (und nicht nur als eine Phase des Übergangs) definiert, in der Kinder auch ihre eigene Kultur schaffen („Kinder als Akteure“; *Hungerland/Kelle* 2014), doch ein Transfer dieser theoretischen Analysen auf die institutionalisierte (Kita-)Erziehung ist bislang kaum erfolgt.

Die drei genannten Merkmale sind in der Kibbutzerziehung schon in ihren Anfängen als relevant für die Konzeptionierung einer institutionalisierten Kindheit erkannt und begründet worden. Die hiesigen Kita-Diskussionen fokussieren vor allem auf Betreuungserfordernissen (Kitaplätze) und Bildungserwartungen (vor allem Sprachförderung). Doch welche sozialisatorischen Funktionen die Kindertageseinrichtungen selbst haben, wie diesbezüglich die Rolle der Erzieherin definiert ist bzw. sein soll – in Abgrenzung und Ergänzung zur Rolle der Eltern – und welche gesellschaftliche Rolle der Kindergruppe zukommt, diese Aspekte zu reflektieren und zu gewichten erscheint unerlässlich für theoretische Konzepte einer institutionalisierten betreuten Kindheit. *Rauschenbach* bezeichnete auf der DJI-Tagung im November 2015 in seiner „Einführung in das Tagungsthema“ die in den letzten Jahren erheblich zugenommene Dauer junger Kinder in (öffentlichen) Institutionen als „epochalen Gestaltwandel“ und als „neue Normalität“ (vgl. auch *Rauschenbach* 2011). Diese neue Normalität erfordert eine systematische sozialwissenschaftliche Auseinandersetzung über die gesellschaftlichen Funktionen und Rollen, die den an diesen Veränderungen unmittelbar beteiligten Personen und Gruppen zugefallen sind.

Literatur

- Aviezer, O./v. Ijzendoorn, M.H./Sagi, A./Schuengel, C.* (1994): „Children of the Dream“ revisited. 70 years of collective child care in Israeli kibbutzim. *Psychological Bulletin*, 116, S. 99-116.
- Becker-Stoll, F./Wertfein, M.* (2014): Übergang von der Familie in frühkindliche Institutionen. In: *Branches-Chyrek, R./Röhner, C./Sünker, H./Hopf, M.* (Hrsg.): *Handbuch Frühe Kindheit*. – Opladen, S. 503-513.

- Bundesministerium für Frauen, Senioren, Familie und Jugend (BMFSFJ)* (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Deutscher Bundestag, Drucksache 17/12200. Online verfügbar unter: www.dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/122/1712200.pdf, Stand: 03.03.2016.
- Coleman, J.S.* (1986): Die asymmetrische Gesellschaft. Vom Aufwachsen mit unpersönlichen Systemen. – Weinheim/Basel.
- Dar, Y.* (1995): Kibbutz Education: a sociological account. *Journal of Moral Education*, 24, 3, S. 225-244.
- Dror, Y.* (1995): The Kibbutz Children's Society – ideal and reality. *Journal of Moral Education*, 24, 3, S. 273-289.
- Dror, Y.* (2001a): The history of Kibbutz Education. Practice into theory. – Bern.
- Dror, Y.* (2001b): Die Geschichte der Kibbutzerziehung im Spannungsfeld von Familie und Kinderhaus. In: *Konrad, F.-M.* (Hrsg.): Kindheit und Familie. Beiträge aus interdisziplinärer und kulturvergleichender Sicht. – Münster, S. 327-342.
- Fölling-Albers, M.* (1977): Kollektive Kleinkind- und Vorschulerziehung im Kibbutz. Eine sozialgeschichtliche und entwicklungspsychologische Analyse. – Paderborn.
- Fölling-Albers, M.* (2013): Kibbutz Education: characteristics, change and future relevance. In: *Ben-Rafael, E./Oved, Y./Topel, M.* (Hrsg.): The communal idea in the 21st century. – Leiden/Boston, S. 281-300.
- Fölling-Albers, M./Fölling, W.* (2000): Kibbutz und Kollektiverziehung. Entstehung, Entwicklung, Veränderung. – Opladen.
- Golan, S.* (1959): Collective education in the Kibbutz. *Psychiatry*, 22, S. 167-177.
- Golan, S./Lavi, Z.* (1965): The Kibbutz and communal education. In: *Neubauer, P.B.* (Hrsg.): Children in collectives. Child-rearing aims and practices in the Kibbutz. – Springfield, S. 323-329.
- Greenberg, Z.* (2011): Kibbutz neighborhoods and new communities: The development of a sense of belonging among the residents of new community neighborhoods on Kibbutzim. In: *Palgi, M./Reinharz, S.* (Hrsg.): One hundred years of Kibbutz life. – New Brunswick/London, S. 271-287.
- Honig, M.-S.* (2011): Auf dem Weg zu einer Theorie betreuter Kindheit. In: *Wittmann, S./Rauschenbach, T./Leu, H.R.* (Hrsg.): Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien. – Weinheim/München, S. 181-197.
- Honig, M.-S.* (2012): Frühpädagogische Einrichtungen. In: *Fried, L./Dippelhofer-Stiem, B./Honig, M.-S./Liegler, L.* (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. – Weinheim/Basel, S. 91-128.
- Hungerland B./Kelle, H.* (2014): Kinder als Akteure – Agency und Kindheit. Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 34, 3, S. 227-232.
- Kränzl-Nagl, R.S./Mierendorff, J.* (2007): Kindheit im Wandel – Annäherungen an ein komplexes Phänomen. *SWS Rundschau*, 47, 1, S. 3-25.
- Neubauer, P.B.* (Hrsg.) (1965): Children in collectives. Child-rearing aims and practices in the Kibbutz. – Springfield.
- Oz, A.* (2012): Unter Freunden. – Berlin.
- Plotnik, R.* (1998): Attitudes of parents toward their own role and that of the caregiver in two sleeping arrangements for Kibbutz children. In: *Leviatan, U./Oliver, H./Quarter, J.* (Hrsg.): The crisis in the Israeli Kibbutz. Meeting the challenge of changing times. – Westport, S. 73-79.
- Rauschenbach, T.* (2011): Betreute Kindheit. Zur Entgrenzung öffentlicher Erziehung. In: *Wittmann, S./Rauschenbach, T./Leu, H.R.* (Hrsg.). Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien. – Weinheim/München, S. 160-172.
- Rauschenbach, T.* (2015): Einführung in das Tagungsthema. Vortrag auf der Wissenschaftliche(n) DJI-Jahrestagung am 9.11. 2015 in Berlin.

Franziska Wilke (2015): *Betreuungsbiographien von Kindern im Vorschulalter. Eine Analyse des Sozio-oekonomischen Panels*

Rezension von *Andrea G. Eckhardt*

Der Bedeutungswandel des Elementarbereichs hat in den vergangenen Jahren zu einem Zuwachs an Untersuchungen geführt. Nach wie vor zeigt sich jedoch eine Reihe von Leerstellen und Forschungsdesideraten. Die Dissertation von *Franziska Wilke* im Bereich frühkindliche Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote (FBBE) setzt hier an und untersucht den Einfluss außerfamiliärer Betreuung auf die Entwicklung von Kindern. Insbesondere sucht sie nach Hinweisen für kompensatorische Effekte der Kindertagesbetreuung. Sie versteht ihre Arbeit als einen Beitrag zum „besseren Verständnis der frühkindlichen Bildungslandschaft im Kontext von Bildungsungleichheiten in Deutschland“ (S. 21).

Empirische Belege für positive Auswirkungen außerfamiliärer Kindertagesbetreuung auf die frühkindliche Entwicklung liegen für Deutschland lediglich in begrenztem Umfang vor. Während sich jedoch eine Reihe von Studien mit der kognitiven bzw. sprachlichen Entwicklung von Kindern beschäftigt, ist die Anzahl empirischer Untersuchungen zur sozial-emotionalen Entwicklung bisher sehr gering. Dies nimmt *Franziska Wilke* zum Ausgangspunkt, um sich dem Zusammenhang von Kindertagesbetreuung und sozial-emotionaler Entwicklung von drei- und sechsjährigen Kindern anhand des Sozio-oekonomischen Panels zu widmen.

Grundlage der empirischen Untersuchung bildet der theoretische Rahmen der Arbeit. Nach einer thematischen Einführung und Begriffsklärung im 1. Kapitel, erläutert die Autorin im 2. Kapitel das Phänomen der Bildungsungleichheiten sowie unterschiedliche theoretische Erklärungsansätze zu deren Entstehung (Kap. 2.1). Während Bildungsungleichheit bisher jedoch v.a. im Hinblick auf kognitive Fähigkeiten thematisiert wurde, betont die Autorin die Interdependenz unterschiedlicher Entwicklungsbereiche und fordert eine Perspektiverweiterung unter Berücksichtigung der sozial-emotionalen Entwicklung. Als Ausgangspunkt für die eigene Konzeptionalisierung wählt *Franziska Wilke* den kapitaltheoretischen Ansatz von *Pierre Bourdieu* (Kap. 2.2), da dieser familiäre Ressourcen in den Mittelpunkt der Betrachtung rückt und Bildungsungleichheiten von Kindern in Abhängigkeit vom sozialen Hintergrund der Familie betrachtet. Sie ergänzt diesen Ansatz

Franziska Wilke (2015): *Betreuungsbiographien von Kindern im Vorschulalter. Eine Analyse des Sozio-oekonomischen Panels*. – Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin, 278 S., ISBN 978-3-86573-903-2.

um ein Modell familialer Anregungsqualität, da nach ihrer Einschätzung *Bourdieu* die Mechanismen in der Familie unzureichend erläutert (Kap. 2.3). Besonders hilfreich erweist sich hier der Ansatz familialer Anregungsqualität nach *Mudiappa* und *Kluczniok* (2012), indem Struktur- und Prozessmerkmale miteinander kombiniert werden und das einem Modell pädagogischer Anregungsqualität in Kindertageseinrichtungen entspricht.

Im 3. Kapitel stellt *Franziska Wilke* die Infrastruktur frühkindlicher Betreuungsangebote in Deutschland dar. Nach einem kurzen historischen Abriss, der das Spannungsverhältnis zwischen Betreuung und Bildung thematisiert (Kap. 3.1), erläutert sie den Bedeutungszuwachs des Bildungsauftrages im Elementarbereich. Für *Wilke* sind dabei weniger die verschiedenen konzeptionellen Ansätze von Bildung entscheidend, sondern vielmehr die Umsetzung in der Praxis bzw. deren praktische Implikationen (Kap. 3.2). Vor diesem Hintergrund muss jedoch offen bleiben, welche theoretischen Perspektiven auf Bildung kompensatorische Ansprüche frühkindlicher Betreuungsangebote unterstützen und/oder ihnen ggf. entgegenwirken. Daran schließt sich eine Darstellung non-formaler und informeller Betreuungslandschaften an, in der das Nutzungsverhalten außerfamilialer Betreuungsangebote dargelegt wird (Kap. 3.3). Neben dem quantitativen Ausbau ist jedoch auch die qualitative Verbesserung des Betreuungsangebotes zunehmend in den Fokus geraten, wozu *Wilke* ein Modell pädagogischer Qualität vorstellt, das analog zur Qualität in der Familie Struktur- und Prozessmerkmale berücksichtigt (Kap. 3.4). Im Anschluss folgt im 4. Kapitel die Darstellung des nationalen und internationalen Forschungsstandes zum Einfluss der Familie (Kap. 4.1, 4.2) sowie der außerfamilialen Betreuung (Kap. 4.3) auf die sozial-emotionale Entwicklung. Die konzeptionellen Grundlagen und die empirischen Evidenzen führen zur Ableitung der Forschungsfragen und Hypothesen im 5. Kapitel.

Im empirischen Teil der Arbeit findet sich zunächst eine ausführliche Darstellung der Untersuchungsanlage (Datengrundlage, Stichprobe, Analyseverfahren; Kap. 6). Differenziert nach Untersuchungsebene werden im 7. Kapitel die Instrumente beschrieben (Skalen auf Kindebene, Struktur- und Prozessmerkmale familialer Anregungsqualität, Merkmale der Betreuungsbiographie und Strukturqualität der Einrichtungen). Die Ergebnisse werden im 8. Kapitel präsentiert und abschließend diskutiert (Kap. 9).

Mit ihrer Dissertation widmet sich *Franziska Wilke* einer wichtigen Fragestellung. Zum einen ist der Beleg, inwiefern außerfamiliale Betreuung kompensatorisch wirkt, für Deutschland bislang noch nicht erbracht. Zum anderen tragen die heterogenen Forschungsergebnisse zur Auswirkung von außerfamilialer Betreuung auf die sozial-emotionale Entwicklung nach wie vor zu Polarisierungen bei, indem je nach Vorlieben Studien für oder gegen frühe Inanspruchnahme bemüht werden. Klare empirische Evidenzen, basierend auf repräsentativen Daten, könnten diese Diskussion gewinnbringend voranbringen. *Franziska Wilke* knüpft mit ihrer Arbeit an den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs und gesellschaftliche Debatten an. Durch die gewählte theoretische Einbettung (Bildungsungleichheit, Kapitaltheorie von *Bourdieu*, familiale und außerfamiliale Betreuungsqualität) mit Bezug zu *Bronfenbrenners* ökopsychologischer Entwicklungstheorie (*Bronfenbrenner/Morris* 1998) nimmt sie wichtige Bezugspunkte zu Referenzstudien im Elementarbereich auf, wie zum Beispiel die Studie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)“ (vgl. <https://www.uni-bamberg.de/index.php?id=2713>) und die „Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)“ (*Tietze* u.a. 2013).

Die Nutzung des Sozio-oekonomischen Panels bringt viele Vorteile, jedoch auch einige Einschränkungen mit sich, auf die *Franziska Wilke* in der Diskussion in einigen Aspekten auch kritisch eingeht. Die Autorin legt als Stichprobe die ein-, drei- und sechsjährigen Kinder fest. Dies ermöglicht zwar die Unterschiedlichkeit der Betreuungsbiographien der Inanspruchnahme für das Krippenalter und das Kindergartenalter am Beispiel der Drei- und Sechsjährigen darzustellen. Ihr Hauptuntersuchungsgegenstand ist jedoch die sozial-emotionale Entwicklung der Kinder. Da für die Stichprobe der Einjährigen im Mutterfragebogen (MuKi) jedoch kein entsprechendes Erhebungsinstrument zur Verfügung steht, kann die Autorin zur sozial-emotionalen Entwicklung der Einjährigen keine Aussage treffen. Darüber hinaus wird diese Zielgruppe auch überwiegend familiär betreut, sodass auch keine Aussage zur Entwicklung in außerfamilialen Betreuungssettings möglich ist. Damit bleibt unklar, mit welchem zusätzlichen Erkenntnisgewinn die Darstellung der Betreuungsbiographien für die Einjährigen einhergeht, da der Einfluss sozial-struktureller Merkmale der Familien auf die Inanspruchnahme bereits gut belegt ist. Eine Positionierung und Festlegung der Stichprobe auf die Drei- und Sechsjährigen wäre daher wünschenswert gewesen. Die Fokussierung der Untersuchung auf die sozial-emotionale Entwicklung von drei- und sechsjährigen Kindern hätte auch im Titel der Dissertation herausgestellt werden können.

Für die Gruppe der drei- und sechsjährigen Kinder werden im SOEP unterschiedliche Erhebungsinstrumente eingesetzt. Dieses Problem wird in der Arbeit erläutert. Während für die Sechsjährigen zwei Subskalen des „Strengths-Difficulties-Questionnaire (SQD)“ eingesetzt werden, beruhen die Aussagen zur sozial-emotionalen Entwicklung der Dreijährigen auf der „Vineland Adaptive Behavior Scale (VABS)“, welche Fähigkeiten zur Bewältigung von alltäglichen Lebenssituationen erfasst. Die Subskala Soziale Beziehungen (5 Items) weist eine geringe Reliabilität von Cronbachs Alpha = .56 auf. Die Ergebnisse werden in der Regel für die Gesamtskala der VABS und teilweise zusätzlich für die Subskala Soziale Beziehungen berichtet. Dieses gewählte Vorgehen ist zwar nachvollziehbar (zur Begründung vgl. S. 227f.). Gleichzeitig wird die Aussagekraft in Bezug auf die sozial-emotionale Entwicklung eingeschränkt. Eine Betrachtung der Vineland-Gesamtskala, die gleichermaßen andere Entwicklungsbereiche (Sprache, Bewegung, Alltagsfertigkeiten) einschließt, ermöglicht eben keine eindeutigen Aussagen zur sozial-emotionalen Entwicklung von dreijährigen Kindern, sondern trifft Aussagen zu Alltagsfertigkeiten.

Das methodische Vorgehen der Arbeit wird ausführlich erläutert und ist sehr gut nachvollziehbar. Identifizierte Zusammenhänge sind insgesamt gering. Die Autorin veranschaulicht interessierende Zusammenhänge grafisch und prüft, ob sich auch bei nicht-signifikanten Interaktionstermen bedeutsame Differenzen zwischen den Gruppen darstellen lassen. Diese gründliche Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial verweist auf mögliche Zusammenhänge, die aufgrund der begrenzten Stichprobe bzw. den zur Verfügung stehenden Instrumenten nicht abbildbar sind, die in weiteren Studien jedoch genauer untersucht werden könnten. Gleichzeitig birgt dieses Vorgehen die Gefahr einer Überinterpretation nicht-signifikanter bzw. marginal signifikanter Zusammenhänge. Die Zusammenfassungen der zentralen Befunde zu den Teilhypothesen 4 sind besonders vor dem Hintergrund heterogener Ergebnisse sehr hilfreich.

In der Diskussion werden die zentralen Befunde der Untersuchung vor dem Hintergrund der theoretischen Bezüge und der empirischen nationalen und internationalen Forschung eingeordnet. Die Ergebnisse reihen sich insgesamt in die vorliegende Literatur

ein. Ziel der Studie war es, „Effekte der Betreuungsbiographie auf das sozial-emotionale Verhalten von Kindern im Vorschulalter“ (S. 220) zu analysieren. Insgesamt liefert die Untersuchung einen Hinweis darauf, dass die familialen Struktur- und Prozessmerkmale einen bedeutsameren Erklärungsbeitrag liefern als Merkmale der Betreuungsbiographien. Gleichzeitig zeigt sich für die sozial-emotionale Entwicklung von drei- und sechsjährigen Kindern kein konsistentes Muster. Vielmehr sind differentielle Zusammenhänge für Betreuungsbiographien und Anregungsqualität erkennbar.

Die Arbeit von *Franziska Wilke* liefert einen wichtigen Beitrag zur Frage der Einflussnahme familialer und struktureller Merkmale auf die sozial-emotionale Entwicklung von Kindergartenkindern. Sie zeigt anhand des Sozio-oekonomischen Panels, dass die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern von sehr unterschiedlichen Einflussgrößen abhängt. Sie findet in Übereinstimmung mit der nationalen und internationalen Literatur keine eindeutigen Muster des Zusammenhangs von strukturellen und prozessualen Merkmalen auf die sozial-emotionale Entwicklung. Auch lassen die Ergebnisse nicht den Schluss zu, dass institutionelle Betreuung kompensatorisch wirkt und Benachteiligungen familialer Prozessqualität ausgleichen könnte. Damit sind die Ergebnisse zwar einerseits ernüchternd, da sich zeigt, dass die sozial-emotionale Entwicklung das Ergebnis komplexer Wirkmechanismen ist und es keine einfachen Antworten gibt. Auch die Frage einer kompensatorischen Wirkung von Kindertageseinrichtungen bleibt ein Forschungsdesiderat dieser Untersuchung. Andererseits wurden die Möglichkeiten des Sozio-oekonomischen Panels ausgeschöpft. Damit kann ein Forschungsbedarf nach vertiefenden Studien mit den genannten Fragestellungen konstatiert werden.

Nicht zuletzt liefert die Studie Hinweise darauf, dass das Zusammenwirken von sozialen und kognitiven Aktivitäten in außerfamiliärer Betreuung für das Sozialverhalten von Kindern bedeutsam ist. Dieser Befund ist für die pädagogische Praxis bedeutsam und könnte ein Gegenstand weiterer Untersuchungen sein.

Literatur

- Bronfenbrenner, U./Morris, P. A.* (1998): The ecology of developmental processes. In: *Damon, W./Lerner, R. M.* (Hrsg.): Handbook of child psychology: Volume 1: Theoretical models of human development. – Hoboken, NJ, S. 993-1028.
- Mudiappa, M./Kluczniok, K.* (2012): Nutzung kultureller Bildungsangebote in Familie und Kindergarten. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 32, 1, S. 75-91.
- Tietze, W./Becker-Stoll, F./Bensel, J./Eckhardt, A. G./Haug-Schnabel, G./Kalicki, B.* u.a. (Hrsg.) (2013): NUBBEK – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. – Weimar/Berlin.

Melanie Kubandt (2016): Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie

Rezension von *Steffen Loick Molina*

In den einschlägigen erziehungswissenschaftlichen Fachdiskursen hat sich die Kategorie Gender mittlerweile als Grundsatzthema etabliert. Dies kommt auch vermehrt in bildungspolitischen Bemühungen um ‚geschlechtergerechte‘ Bildung und Erziehung zum Ausdruck. Dabei scheint ein Konsens darüber zu bestehen, dass es sich bei Kindertageseinrichtungen um öffentliche Orte handelt, an denen gesellschaftliche Geschlechterverhältnisse reproduziert werden. Mit Blick auf kindliche Entwicklungsprozesse avanciert vor diesem Hintergrund die pädagogische Einflussnahme hinsichtlich geschlechtsbezogener Ungleichheiten zur professionellen Aufgabe. Diese wird zumeist in der Verantwortung bei den Fachkräften und in der Zielperspektive bei den Kindern verortet.

Dementsprechend richten sich Fachdiskussionen häufig an der Frage aus, wie pädagogisches Handeln im Hinblick auf angenommene Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in den Bildungsinstitutionen gestaltet werden sollte – weniger jedoch daran, wie Geschlecht durch unterschiedliche Akteur_innen in der Praxis verhandelt wird. Dabei ist alles andere als klar, was mit ‚Gender‘ in der Kindertageseinrichtung alles gemeint sein kann, an welche theoretischen Prämissen im Einzelnen angeknüpft wird oder welche handlungspraktischen Konsequenzen mit einer ‚geschlechtergerechten‘ Praxis aufgerufen sind. Die Befundlage zu den komplexen Bedeutungsdimensionen von Gender in frühpädagogischen Feldern ist nach wie vor wenig ausdifferenziert.

Die Erziehungswissenschaftlerin *Melanie Kubandt* setzt hier an und geht in ihrer Dissertationsschrift der Frage nach, wie Geschlecht als Differenzierungspraxis im pädagogischen Alltag durch die Beteiligten (Fachkräfte, Eltern und Kinder) interaktiv vollzogen wird – oder auch nicht. Die empirische Grundlage ihrer ethnographisch angelegten Studie basiert auf Daten, die im Rahmen einer 14-monatigen teilnehmenden Beobachtung in einer Kindertageseinrichtung erhoben wurden. Die dabei produzierten Feldprotokolle wurden qualitativ-rekonstruktiv ausgewertet.

Melanie Kubandt (2016): Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie. – Opladen: Verlag Barbara Budrich, 355 S., ISBN 978-3-8474-0780-5.

Im ersten Teil ihrer Studie widmet sich *Kubandt* dem Untersuchungsgegenstand Gender in frühpädagogischen Kontexten aus geschlechtertheoretischer Perspektive und nimmt eine eigene Standortbestimmung vor. So bewegten sich Thematisierungen von Geschlecht zwischen „präskriptiv-normativ“ ausgerichteten Problemperspektiven der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung einerseits und praxisnahen Zugängen andererseits (S. 100). Letztere würden Geschlecht als ein positives Differenzmerkmal von Individuen beschreiben. Insbesondere auf bildungspolitischer Ebene werden nach *Kubandt* pauschal Unterschiede zwischen homogenen Geschlechtergruppen relevant gesetzt, ohne herzuleiten, unter welchen Prämissen dies erfolge oder wo demnach geschlechtsbezogene Selbstreflexion von Fachkräften ansetzen könnte (S. 124). Denn die impliziten geschlechterpolitischen Setzungen würden nicht als solche transparent gemacht. Vielmehr werde nach Einschätzung der Autorin fachwissenschaftlich als auch bildungspolitisch von Geschlechterrelationen als Soll-Zustand ausgegangen, an der eine „Veränderungspädagogik“ anzuknüpfen habe. *Kubandt* plädiert hingegen dafür, analytisch zwischen Ungleichheits- und Differenzierungspraktiken zu trennen, um angenommene Unterschiede nicht fortzuschreiben (S. 85).

Um diese Problematik zu überwinden, wählt *Kubandt* einen ethnomethodologischen Forschungsansatz. Dieser setze die Relevanz von geschlechtsbezogener Ungleichheit nicht per se voraus, sondern habe zum Ziel, die eigenen Relevanzsetzungen der Feldbeteiligten deskriptiv zu erfassen. Orientiert am Konzept des ‚doing gender‘ werde es möglich, den Blick auf die interaktiven Konstruktionsleistungen im Rahmen situativer Alltagsprozesse zu richten und so die geschlechtsbezogene Variabilität zu beschreiben. Dieses Vorgehen zielt nicht darauf, vorgefundene Praxis im Sinne der Optimierung evaluieren zu wollen (S. 153).

Im zweiten Teil der Studie entfaltet *Kubandt* die empirischen Ergebnisdimensionen ihrer ethnografischen Erhebungen. Sie stellt die beobachteten Muster von Geschlechterkonstruktionen entlang der Akteursgruppen Fachkräfte, Kinder und Eltern (im Exkurs) anhand eindrücklicher Protokollauschnitte dar.

Die Beobachtungen in Bezug auf die (weiblichen) Fachkräfte legten der Autorin zufolge offen, dass diese ‚Geschlecht‘ im pädagogischen Alltag vornehmlich mit der kindlichen Handlungsebene verknüpfen. Dabei würden sie sich als geschlechtlich ‚neutrale‘ Beobachterinnen verstehen, die an den Konstruktionsprozessen der Kinder unbeteiligt seien (S. 202f.). Im Zuge dessen betonten sie eine geschlechtsneutrale Praxis als fachlich erstrebenswert, die den kindlichen Differenzierungen entgegenwirke. Doch entgegen der von den Fachkräften proklamierten Gleichbehandlung beobachtete die Autorin in Alltagsinteraktionen eine auf Geschlechterstereotypen und Kollektivierungen basierende Praxis. Lediglich bei geplanten Aktivitäten sei eine teilweise Sensibilisierung in den Handlungsabläufen verankert (S. 199).

Während die Konstruktionsprozesse der Fachkräfte von einer professionell motivierten Problematisierung der Kategorie Geschlecht konturiert seien, setzten die beobachteten Konstruktionen der Kinder auf variablen Relevanzebenen an. Zum einen machen *Kubandts* Ausführungen deutlich, dass die beobachteten Kinder ‚Geschlecht‘ im Spiel als eine produktive Ressource zur Verfolgung eigener Interessen nutzen, indem sie z.B. die eigene Gruppenzugehörigkeit je nach Vorteilskonstellation geschlechtlich relevant setzten. Zum anderen wurden geschlechtliche Zuschreibungen aktiv von den Kindern in den Alltag eingebracht und dabei flexibel, z.B. nachträglich, gekennzeichnet. Diese je nach Situation variierenden Geschlechterdifferenzierungen äußerten sich nach *Kubandt* auch durch kreative Eigenbezeich-

nungen, die auf Räume jenseits der starren Geschlechterdichotomie verweisen würden (S. 283). Demgegenüber sei bei Rollenspielen ein Wählen traditioneller Positionierungen analog zu der eigenen Geschlechtszugehörigkeit zu beobachten (S. 284).

Anhand von Gesprächen mit Eltern legt *Kubandt* weitere Bedeutungsdimensionen von Geschlecht im Alltag der Kindertageseinrichtung dar. Sie beobachtet, dass diese Akteursgruppe häufig nach dem Verhältnis von Natur und Kultur in Bezug auf den Ursprung von Geschlechterdifferenzen fragt. Es werde zudem deutlich, dass die geschlechtsbezogenen Alltagsdeutungen der Eltern über die erlebten Erfahrungen mit den eigenen Kindern maßgeblich bestimmt seien und sie deren individuelle Interessen als biologisch bedingt interpretieren (S. 226). Entsprechend der zeitgemäßen Aktualisierung von Geschlechterdiskursen würden anteilig auch soziale Einflüsse anerkannt.

Im abschließenden Diskussionsteil betrachtet *Kubandt* die Ergebnisse in Relation zu den frühpädagogischen Diskursen und bildungspolitisch formulierten Anforderungen an die Fachpraxis. Angesichts der Befunde ergebe sich ein übergeordneter Bedarf an inhaltlicher Ausdifferenzierung von Geschlechtergerechtigkeit, der an die Praxisebene rückgekoppelt werden müsse. Entscheidend dafür sei eine dezidiert wissenschaftstheoretische Debatte zur Kategorie Geschlecht im Rahmen der Pädagogik der frühen Kindheit, die sich mit den eigenen normativen Annahmen auseinandersetze (S. 331). Denn das in bildungspolitischen Formulierungen bemerkbare Theoriedefizit sowie der vorherrschende Rekurs auf Geschlechterdifferenzen spiegelten sich in der Praxis wider. Die verkürzten Perspektiven mündeten in der Verunsicherung der Fachkräfte im Hinblick auf ein angemessenes pädagogisches Handeln, was einer Stabilisierung von Ungleichheiten Vorschub leiste (S. 307). Um fachliche Sensibilisierung realisieren zu können, sei es notwendig, die Variabilität von Geschlechterkonstruktionen kontext- und situationsbezogen zu berücksichtigen. Wirksame Geschlechtervorstellungen aber auch individuelle Deutungsoffenheit erfolgten in Alltagsprozessen, bei denen es sich nur bedingt um planbare Situationen handele.

Die Studie bietet theoretisch-fundierte Einsichten in die Komplexität der interaktiven Geschlechterkonstruktionen im Alltag einer Kindertageseinrichtung. Sie liefert damit eine empirische Grundlage für den weitergehenden Austausch von Wissenschaft und Praxis, bei der die Normativität von Pädagogik über die beschriebene „Erziehungswirklichkeit“ selbst als Erkenntnisgegenstand zugänglich wird. Hierzu erweist sich der von der Autorin gewählte ethnographische Forschungszugang und die damit verbundene Mikroperspektive als ertragreiche Herangehensweise. Der Autorin gelingt es, Lesenden über die Feldprotokolle den Kontext des Geschehens eindrücklich nahe zu bringen. Der Erkenntniswert der Studie liegt zudem in der Perspektivierung der geschlechtsbezogenen Vorgänge entlang der beteiligten Akteursgruppen. Dabei tritt die Forscherin nicht als ‚neutrale‘ Beobachterin hinter die Daten zurück, sondern macht eigene Geschlechterstereotype und ihr leibliches Beteiligt-Sein an den Feldsituationen zum reflexiven Ausgangspunkt der Erkenntnisse. Die der Darstellung geschuldete Abfolge der Ergebnisdimensionen in der Reihenfolge von Fachkräften, Eltern und Kindern birgt jedoch die Schematisierung der Positionen, die das Zusammenspiel dieser in den Hintergrund treten lässt.

Es ergeben sich diverse Anknüpfungspunkte für weitere Studien, um das beobachtete milieuspezifische Einzelsetting tiefergehend mit strukturellen Variablen zu kontextualisieren. Wie verhalten sich die Befunde z.B. in Relation zu Settings der Kindertagespflege, die bisweilen mit Mütterlichkeits- und Familiensemantiken verwoben werden? In weiterführenden Arbeiten wäre ein stärkerer Fokus auf körperliche und räumliche Dimensionen auch in Bezug auf die im Buch nur am Rande thematisierten 0-3-Jährigen ertragreich.

Bildungsaufstieg und Gesellschaft



Ingrid Miethe
Regina Soremski
Maja Suderland
Heike Dierckx
Birthe Kleber

Bildungsaufstieg in drei Generationen

Zum Zusammenhang von
Herkunftsmilieu und
Gesellschaftssystem im
Ost-West-Vergleich

2015. 309 S. Kt. 34,90 (D), 35,90 € (A)
ISBN 978-3-8474-0676-1
eISBN 978-3-8474-0824-6

Welcher Zusammenhang besteht zwischen Bildungsaufstieg und Gesellschaft?

Die Autorinnen zeigen auf, wie Gesellschaftssystem und bildungspolitische Maßnahmen mit habituellen und familialen Dispositionen einzelner Personen zusammenwirken. So zeigt sich, dass Bildungsaufstiege keineswegs nur vom subjektiven Willen abhängen, sondern ebenso von den jeweiligen Gelingensbedingungen.



Verlag Barbara Budrich
Barbara Budrich Publishers
Stauffenbergstr. 7
51379 Leverkusen-Opladen

Tel +49 (0)2171.344.594
Fax +49 (0)2171.344.693
info@budrich.de

shop.budrich-academic.de

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Mathias Albert, Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie. *Forschungsschwerpunkte*: Theorie der Weltgesellschaft, soziale Differenzierung in der internationalen Politik, Jugendforschung
Anschrift: Fakultät für Soziologie, Universität Bielefeld, Postfach 100 131, 33501 Bielefeld
E-Mail: mathias.albert@uni-bielefeld.de

Dr. Anne Berngruber, Deutsches Jugendinstitut München. *Forschungsschwerpunkte*: Empirische Sozialforschung, Surveyforschung, Sozialberichterstattung, Statusübergänge vom Jugend- ins Erwachsenenalter, Jugendforschung
Anschrift: Deutsches Jugendinstitut, Nockherstr. 2, 81541 München
E-Mail: berngruber@dji.de

Prof. Dr. Andrea G. Eckhardt, Hochschule Zittau/Görlitz – University of Applied Sciences, Fakultät Sozialwissenschaften. *Forschungsschwerpunkte*: Kindheitsforschung, Frühkindliche Bildung und Entwicklung, Qualität in Kindertagesbetreuung
Anschrift: Hochschule Zittau/Görlitz – University of Applied Sciences, Fakultät Sozialwissenschaften, PF 300648, 02811 Görlitz
E-Mail: A.Eckhardt@hszg.de

Prof. Dr. Maria Fölling-Albers, Universität Regensburg, Institut für Pädagogik. *Forschungsschwerpunkte*: Kibbutzerziehung, Kindheitsforschung, Grundschulforschung (situiertes Lernen)
Anschrift: Institut für Pädagogik, Universität Regensburg, 93040 Regensburg
E-Mail: maria.foelling-albers@ur.de

Amina Fraij, M.A., Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Erziehungswissenschaft. *Forschungsschwerpunkte*: Bildungsungleichheit, Jugendphase, Bildung in informellen und non formalen Kontexten
Anschrift: Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Erziehungswissenschaft, Professur für Empirische Bildungsforschung, Karl-Glöckner-Str. 21B, 35394 Gießen
E-Mail: Amina.Fraij@erziehung.uni-giessen.de

Prof. Dr. Dagmar Hoffmann, Universität Siegen, Medienwissenschaftliches Seminar, Medien und Kommunikation. *Forschungsschwerpunkte*: Medien- und Sozialisationstheorien, Jugend- und Mediensoziologie, Sozialisationsforschung
Anschrift: Universität Siegen, Philosophische Fakultät, Medienwissenschaftliches Seminar, Medien und Kommunikation, 57068 Siegen
E-Mail: hoffmann@medienwissenschaft.uni-siegen.de

Prof. Dr. Klaus Hurrelmann, Hertie School of Governance. *Forschungsschwerpunkte*: Sozialisation und Bildung, Kindheit und Jugend
Anschrift: Friedrichstr. 180, 10117 Berlin
E-Mail: hurrelmann@hertie-school.org

Prof. Dr. Sabine Maschke, Philipps-Universität Marburg, Professur für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Fachbereich 21 Erziehungswissenschaft. *Forschungsschwerpunkte*: Transformatorische Bildungsprozesse, Extended Education, Biografieforchung und Übergänge, Kindheits- und Jugendforschung, Sexualisierte Gewalt in der Jugend, Forschungsmethoden: Mixed Methods und Triangulation
Anschrift: Philipps-Universität Marburg, Bunsenstr. 3, 35032 Marburg
E-Mail: sabine.maschke@staff.uni-marburg.de

Steffen Loick Molina, Deutsches Jugendinstitut München. *Forschungsschwerpunkte*: Soziologie des Körpers, Soziologie der Kindheit, Gender und Queer Studies, Qualitativ-rekonstruktive Sozialforschung
Anschrift: Deutsches Jugendinstitut, Nockherstr. 2, 81541 München
E-Mail: loick@dji.de

Rebecca Mörge, Dipl.-Päd., Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, *Forschungsschwerpunkte*: Soziale Ungleichheit, Geschlechterforschung, Körpersoziologie, sozialpädagogische Professionalität, Partizipation

Anschrift: Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestr. 36, CH-8032 Zürich
E-Mail: rmoergen@ife.uzh.ch

PD Dr. Gudrun Quenzel, Pädagogische Hochschule Vorarlberg. *Forschungsschwerpunkte:* Jugend, Bildung, Gesundheit und soziale Teilhabe

Anschrift: Pädagogische Hochschule Vorarlberg, Liechtensteinerstraße 33-37, A-6800 Feldkirch
E-Mail: gudrun.queznel@ph-vorarlberg.ac.at

Prof. Dr. Heinz Reinders, Universität Würzburg, Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung. *Forschungsschwerpunkte:* Sozialisation in Kindheit und Jugend, Evaluations- und Praxisforschung, Talentförderung im Sport

Anschrift: Universität Würzburg, Empirische Bildungsforschung, Campus Hubland-Nord, Oswald-Külpe-Weg 86, 97074 Würzburg
E-Mail: heinz.reinders@uni-wuerzburg.de

Prof. Dr. Peter Rieker, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft. *Forschungsschwerpunkte:* Kindheits- und Jugendforschung, v.a. abweichendes Verhalten, Extremismus, Partizipation

Anschrift: Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestr. 36, CH-8032 Zürich
E-Mail: prieker@ife.uzh.ch

Ulrich Schneekloth, TNS Infratest Sozialforschung. *Forschungsschwerpunkte:* Kinder und Jugend, Zivilgesellschaft, Familie und Generationenbeziehungen

Anschrift: Landsberger Straße 284, 80687 München
E-Mail: ulrich.schneekloth@tns-infratest.com

Anna Schnitzer, M.A., Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft. *Forschungsschwerpunkte:* Bildungs-, Migrations- und Ungleichheitsforschung, Mehrsprachigkeit, Partizipation

Anschrift: Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestr. 36, CH-8032 Zürich
E-Mail: aschnitzer@ife.uzh.ch

Prof. Dr. Ludwig Stecher, Justus-Liebig-Universität Gießen, Professur für Empirische Bildungsforschung, Institut für Erziehungswissenschaft. *Forschungsschwerpunkte:* Extended Education, Ganztagschule, Lehrerbildung, Kindheits- und Jugendforschung, quantitative Forschungsmethoden (incl. Mixed-Methods-Ansätze)

Anschrift: Justus-Liebig-Universität Gießen, Karl-Glöcknerstraße 21 B, 35394 Gießen
E-Mail: Ludwig.Stecher@erziehung.uni-giessen.de

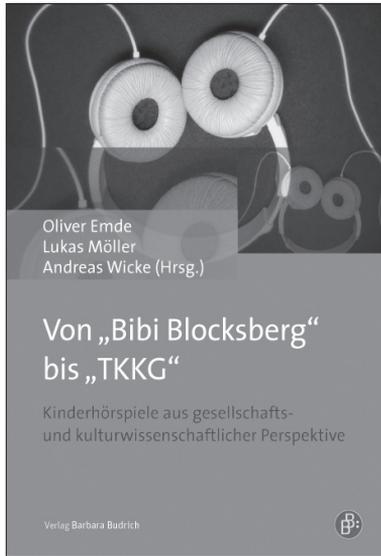
Dr. Christin Tellisch, Universität Potsdam, Schulleiterin eines Gymnasiums. *Forschungsschwerpunkte:* Lehrer-Schüler-Interaktionen, Hirn- und Lehr-Lern-Forschung, Kinderrechte in der Schule

Anschrift: Christin Tellisch, Bormannstr. 2, 04924 Bad Liebenwerda
E-Mail: christin.tellisch@gmx.de

Diana Volonakis, University of Geneva, Interfaculty Centre for Children's Rights Studies. *Main research interests:* American children's rights movement, history of childhood and youth, history of education

Address: University of Geneva (Valais Campus), Centre for Children's Rights Studies, P.O. Box: 4176, 1950 Sion 4, Switzerland
Email: diana-volonakis@unige.ch

Hörspiele als Spiegel der Gesellschaft



Oliver Emde
Lukas Möller
Andreas Wicke (Hrsg.)
**Von „Bibi Blocksberg“
bis „TKKG“**

Kinderhörspiele aus
gesellschafts- und
kulturwissenschaftlicher
Perspektive

2016. 176 S. Kt.
19,90 € (D) | 20,50 € (A)
ISBN 978-3-8474-0692-1
eISBN 978-3-8474-0836-9

Was ist uns bisher von den
HeldInnen unserer Kindheit
verborgen geblieben? Handelt
es sich bei Benjamin Blümchen
um einen ökologisch-bewegten
Wutbürger, ist das Sams ein an-
archischer Romatiker und Pippi
Langstrumpf das Versprechen
einer Erziehung nach Auschwitz?

Mit großer Empathie für den
Gegenstand beantworten die
AutorInnen solche und ähnliche
Fragen über beliebte Kinder- und
Jugendhörmedien aus der Sicht
der Kultur- und Gesellschaftswis-
sensschaften.



www.shop.budrich-academic.de

Erziehung aktuell



Holger Brandes, Markus Andrä,
Wenke Röseler,
Petra Schneider-Andrich
**Macht das Geschlecht einen
Unterschied?**

Ergebnisse der „Tandem-Studie“ zu
professionellem Erziehungsverhalten
von Frauen und Männern
2016. 197 S. Kt.
28,00 € (D), 28,80 € (A)
ISBN 978-3-8474-0616-7
eISBN 978-3-8474-0299-2

Die Tandem-Studie ist die erste auf
eine größere Stichprobe zurück-
greifende Vergleichsuntersuchung
zu männlichem und weiblichem
Erziehungsverhalten in Kindertag-
gestätten.



Eva Breitenbach, Ilse Bürmann,
Silvia Thünemann, Linda Haarmann
**Männer in
Kindertageseinrichtungen**

Eine rekonstruktive Studie über
Geschlecht, Biographie und
Professionalität
2015. 171 S. Kt.
24,90 € (D), 25,60 € (A)
ISBN 978-3-8474-0637-2
eISBN 978-3-8474-0251-0

Männliche Fachkräfte in Kindertag-
eseinrichtungen werden gegen-
wärtig als Symbol für Innovation
und für die Fortschrittlichkeit der
Einrichtungen wahrgenommen.
Ausgehend von diesem Befund
erforschen die Autorinnen die
pädagogischen und professionellen
Orientierungen von Erziehern.



Bestellungen unter:
www.shop.budrich-academic.de • info@budrich.de