

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

1-2017

Schwerpunkt:

Inklusive Bildung im Kindes- und Jugendalter

- Das Regelkind als Norm in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte
- Inclusiveness als regionale Strukturqualität
- Zwischen Einzelfallhelfer/in und Zweitlehrer/in – Integrationshelfer/innen im Unterricht

Freie Beiträge

- Jugendliche als mediatisierte Stubenhocker? Sport und Mediennutzung aus Geschlechterperspektive
- Perspektiven des Jugendmedienschutzes im Wandel der Zeit

Kurzbeiträge

- Kindeswohl – Eine sozialetische Grundlegung
- Jugendkulturen in der ländlichen Region
- Eine ressourcentheoretische Konzeption von family well being

Rezensionen



77411

12 Jahrgang

1 Vierteljahr 2017 ISSN

1862-5002

Verlag Barbara Budrich

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

Jahrgang 12 Heft 1

Inhalt

Schwerpunkt

Inklusive Bildung im Kindes- und Jugendalter

Bärbel Kracke, Wolfgang Schröer

Editorial 3

Christin Haude, Sabrina Volk

Das Regelkind als Norm – Zur (historischen) Herstellung von Behinderung in der
Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte 5

Andreas Oehme

Inclusiveness als regionale Strukturqualität – Eine empirische Untersuchung zu
Übergängen zwischen Schule, Ausbildung und Arbeitswelt in Regionen 19

Sabine Sommer, Stefanie Czempel, Bärbel Kracke, Ada Sasse

Zwischen Einzelfallhelfer/in und Zweitlehrer/in: Wie handeln Integrationshel-
fer/innen im Unterricht? Zum Zusammenhang zwischen der Zuständigkeit im Un-
terricht und dem Stand der inklusiven Schulentwicklung 35

Allgemeiner Teil

Freie Beiträge

Birgit Braumüller, Ilse Hartmann-Tews

Jugendliche als mediatisierte Stubenhocker? Eine Analyse der Zusammenhänge
zwischen sportlichem und medialem Handeln von Jugendlichen aus
Geschlechterperspektive 49

Daniel Hajok, Daniel Hildebrandt

Jugendgefährdung im Wandel der Zeit: Perspektiven des Jugendmedienschutzes
auf das Gefährdungspotenzial von Medien und den besonderen Schutzbedarf von
Kindern und Jugendlichen 71

Kurzbeiträge

Anna Maria Riedl

Kindeswohl – Eine sozialetische Grundlegung. Bericht zum dreijährigen
Forschungsprojekt am Institut für Christliche Sozialwissenschaften in Münster 89

Irene Leser, Günter Mey

„Man muss der Jugend etwas beuten!“ – Jugendkulturen in der ländlichen Region . 95

Patrick Schanz

Eine ressourcentheoretische Konzeption von *family well being* 103

Rezensionen

Christian Lüders

Sammelrezension: Sexuelle Gewalt und Reformpädagogik. Kontroverse
bildungshistorische Annäherungen 107

Dagmar Hoffmann

Ulrike Becker, Henrike Friedrichs, Friederike von Gross, Sabine Kaiser (Hrsg.)
(2016): Ent-Grenzt Heranwachsen 118

Autorinnen und Autoren 121

Danksagung 124

Inklusive Bildung im Kindes- und Jugendalter

Bärbel Kracke, Wolfgang Schröer

Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) in Deutschland 2009, also seit nunmehr fast acht Jahren, wird intensiver als je zuvor über die Herausforderungen einer inklusiven Bildung im Kindes- und Jugendalter diskutiert. Inzwischen liegen einige Analysen zu inklusiven Bildungsorganisationen in verschiedenen Phasen der Bildungsbiographie sowie von Kompetenzen vor, die Akteur_innen im Bildungsbereich haben sollten, um inklusive Settings gestalten zu können. Die Mehrzahl der Forschungsarbeiten bezieht sich dabei auf den Bildungskontext Schule. In Bezug auf frühkindliche Bildung oder die Frage, was zum Beispiel eine Region inklusiv macht, sind die Erkenntnisse noch relativ schmal. Auch wie genau Ausbildung gestaltet werden sollte, um Akteur_innen zur Gestaltung inklusiver Settings zu befähigen, ist bislang zwar theoretisch begründet, selten aber empirisch untersucht. Zudem mangelt es noch an empirischen Befunden dazu, wie Interaktionen im schulischen Setting verlaufen.

Das vorliegende Heft thematisiert aktuelle Fragen in Bezug auf Inklusion auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungskontextes. Dabei werden ganz im Sinne der Agenda des *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* unterschiedliche disziplinäre Perspektiven eingenommen und verschiedene methodische Zugänge in den drei empirischen Beiträgen realisiert. Es entsteht so ein komplexes Bild, das Desiderate auf dem Weg der Gestaltung einer inklusiven Bildungsinfrastruktur zeichnet.

Christin Haude und *Sabrina Volk* betrachten, inwiefern es Ausbildungseinrichtungen der Frühpädagogik gelingt, angesichts der mit Inklusion einhergehenden veränderten Anforderungen eine Neuorientierung anzuregen und die Auszubildenden für inklusive Settings zu sensibilisieren. Sie zeigen vor dem Hintergrund der Analyse von Ausbildungsplänen und Expert_inneninterviews, dass in der Ausbildung für den frühkindlichen Bereich immer noch die Differenzlinie „Gesundheit“ auf struktureller sowie inhaltlicher Ebene bedeutsam ist, so dass – vom sog. Regelkind abgegrenzt – weiterhin eine Pädagogik für Menschen mit Behinderung gelehrt wird. Dies gilt, obwohl eine Absicht erkennbar ist, im Kontext von Inklusion eine Pädagogik mit allen Kindern anzustreben. Es wird deutlich, dass eine „Diversity Education“, die auf dem Ansatz der Intersektionalität basiert, in Deutschland kaum systematisch in die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte integriert ist.

Andreas Oehme öffnet mit seinem Beitrag den Blick über die Einzelorganisationen, wie etwa Schulen, hinaus und fragt, wie Inklusion auf regionaler Ebene verwirklicht wird. Inklusion wird dabei nicht nur verengt als Integration von Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigung in Regeleinrichtungen des Bildungswesen verstanden, sondern mit dem Begriff „Inclusiveness“ wird die soziale Teilhabe- und Integrationskultur in den regionalen Infrastrukturen der Übergänge in Arbeit analysiert. *Oehme* rekonstruiert in diesem Zusammenhang, wie in vier verschiedenen Regionen die Infrastruktur am Übergang in Arbeit gestaltet wird. Auf diesem Weg arbeitet er die „Inclusiveness“ von Regionen als Fähigkeit, bei aller Heterogenität der Menschen Teilhabe zu eröffnen, heraus. Dabei erscheinen die Möglichkeit zur geographischen Mobilität sowie ein offenes Verständnis von Region in den Übergängen in Arbeit als grundlegende Kriterien einer inklusiven Orientierung für junge Menschen. Eine enge Fixierung auf Übergänge in die regionale Wirtschaft lässt dagegen die Übergänge exklusiv werden und kann dazu führen, dass Teilhabeperspektiven eingeschränkt werden. Insgesamt werden für die vier untersuchten Regionen eigenständige Muster von Inclusiveness am Übergang in Arbeit deutlich.

Sabine Sommer, Stefanie Czempel, Bärbel Kracke und Ada Sasse befassen sich mit Inklusion im Schulkontext vor dem Hintergrund der Diskussion um veränderte Schul- und Unterrichtsorganisation. Sie untersuchen, wie Integrationshelfer_innen als eine von außen gesteuerte personelle Ressource im gemeinsamen Unterricht eingesetzt werden. Dabei überprüfen sie den Zusammenhang zwischen dem Fortschritt einer Schule in Bezug auf inklusive Schulentwicklung und der Art des Einsatzes der Integrationshelfer_innen. Auf der Basis von Unterrichtsbeobachtungen und Dokumenten sowie Interviews zur Schulentwicklung zeigt sich, dass in der Inklusion weiter fortgeschrittene Schulen Integrationshelfer_innen signifikant häufiger als auf die gesamte Lerngruppe bezogene Ressource einsetzen als Schulen mit wenig inklusiver Schulkultur.

Wir hoffen, mit den Beiträgen den aktuellen Diskurs über Inklusion zu bereichern, und wünschen viel Vergnügen bei der Lektüre.

Das Regelkind als Norm – Zur (historischen) Herstellung von Behinderung in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte

Christin Haude, Sabrina Volk

Zusammenfassung

In der jüngeren Vergangenheit wird die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen vor allem durch die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) in Deutschland (wieder) zum Thema der Bildungspolitik und damit in den Fokus der schulischen sowie frühkindlichen Bildungseinrichtungen gerückt. Insbesondere im Zuge der Diskussion um inklusive Bildungsprozesse und -strukturen kommt es auch in Ausbildungseinrichtungen der Frühpädagogik zu veränderten Anforderungen und Ansprüchen eine Neuorientierung anzuregen und die Auszubildenden für inklusive Settings zu sensibilisieren. Der Beitrag zeigt, wie sich in der Rekonstruktion der Entwicklung frühpädagogischer Ausbildungs- und Studienangebote im historischen Verlauf die Dominanz der Differenzlinie „Gesundheit“ auf struktureller sowie inhaltlicher Ebene abzeichnet, welche eine Konstruktion des *Regelkindes* begründet und dazu führt, dass trotz der erkennbaren Absicht, (im Kontext von Inklusion) eine Pädagogik mit allen Kindern anzustreben, die Beobachtung von Bedürfnissen weitgehend anhand gesundheitlicher bzw. biologischer Differenzkategorien strukturiert wird. So wird in der Ausbildungslandschaft weiterhin eine Pädagogik für Menschen mit Behinderung getrennt von anderen Pädagogiken gelehrt, wodurch eine historisch ableitbare Konstruktion des sog. Regelkindes in der fachschulischen, aber auch der hochschulischen Ausbildung nicht nur reproduziert, sondern damit auch weiterhin verstärkt wird.

Schlagerwörter: Behinderung, Ausbildung, Frühpädagogik, Teilhabe

The “Standard Child” as the Norm – The (Historical) Preparation of Disability in Training Early Educational Staff

Abstract

In recent years the participation of children and young people with disabilities is (again) brought up as a central topic in education policy in Germany and thus the focus of school and early childhood education facilities mainly because of the UN Disability Convention (UN CRPD). In particular, the debate on inclusive education processes and structures yields changing demands and claims towards a reorientation in educational institutions of early childhood education and a sensitization of trainees for inclusive settings. The article shows how the dominance of “health” as a category of difference is emerging on the structural and the content level in the reconstruction of the historical development of early educational training and study programs in the historical course. It also shows how the construction of a “standard child” is established which leads the observation of needs as largely structured on the basis of health / biological categories of difference despite the apparent intention (in the context of inclusion) to generate an education for all children. In professional training the education for people with disabilities is still taught separately from other pedagogies and therefore a historically derivable construction of the so-

called “standard child” (German: Regelkind) is not only reproduced but also reinforced in the education of pedagogical staff.

Keywords: Disabilities, Education, Early Childhood Education, Participation

1 Einleitung

Wer später in einer pädagogischen Einrichtung mit Kindern oder Jugendlichen arbeiten will, wird in den gegenwärtigen Ausbildungsmöglichkeiten an (Berufs-)Fach-, Fachhoch- oder Hochschulen die Thematik „Behinderung“ bzw. die (inklusive und gleichberechtigte) Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen kaum ignorieren können. Die Betrachtung von Behinderung wird gegenwärtig vor allem durch die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) in Deutschland (wieder) in den Fokus aller pädagogischen Ausbildungsformen gerückt. Die auf der UN-BRK gründende sog. gesamtgesellschaftliche Aufgabe, das Bewusstsein für Menschen mit Behinderungen zu schärfen und „ein diskriminierungsfreies und selbstbestimmtes Leben für Menschen mit Behinderungen in der Mitte einer inklusiven Gesellschaft zu ermöglichen“ (*Bundesministerium für Arbeit und Soziales* 2016, S. 16) ist nun auch zum Ziel der Bildungspolitik geworden. Dabei wird seitens der Politik eine Neuorientierung angestrebt sowie die Betonung des Umstandes, „dass Behinderung erst aus dem Zusammenwirken von Beeinträchtigungen bzw. Funktionseinschränkungen mit ungünstigen Umweltfaktoren entsteht“ (vgl. *Bundesministerium für Arbeit und Soziales* 2016, S. 222).

Bereits seit Längerem wird im Rahmen der Debatte um inklusive Bildungsprozesse und -strukturen auch die an die Ausbildungseinrichtungen in der Frühpädagogik gestellte (An)Forderung diskutiert, bei zukünftigen Fachkräften eine Neuorientierung anzuregen und sie für inklusive Settings zu sensibilisieren.

In diesem Zusammenhang hatte das Forschungsprojekt „Diversity in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte“¹ das Ziel, mit Hilfe einer organisationstheoretisch fundierten Analyse die Entwicklung und Ausdifferenzierung der Ausbildungsangebote für frühpädagogische Fachkräfte dahingehend zu untersuchen, wie mit der Verschiedenheit von Kindern in den Ausbildungsstrukturen und -inhalten im historischen Verlauf umgegangen wird. Im Vordergrund stand die Frage, wie Konzepte der „Diversity Education“ oder einer inklusiven Pädagogik für *alle* Kinder, unabhängig von bestimmten Einschränkungen und Handicaps, Eingang in die Ausbildung gefunden haben.

Insgesamt kommt die Untersuchung zu dem Ergebnis, dass das auf dem Ansatz der Intersektionalität basierende Konzept der Diversity Education (vgl. Kugler 2005; Leiprecht 2008; Schad 2007; Hormel 2008) in Deutschland kaum systematisch in der Ausbildungslandschaft für frühpädagogische Fachkräfte integriert ist. Vielmehr kann gezeigt werden, dass hier ein „deutscher Sonderweg“ (vgl. Rommelspacher 1995) seine Fortsetzung erfährt und einzelne Differenzen – modularisiert – in spezifischen Ausbildungspfaden aufgegriffen und hergestellt werden.

Dies zeigt sich auch im Kontext von Inklusion. Hier bemerkt Schumann bereits 2009: „Die *Integration* unterscheidet zwischen Kindern mit und ohne ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘. Die *Inklusion* geht von der Besonderheit und den individuellen Bedürfnissen eines jeden Kindes aus. Während die integrative Pädagogik die Eingliederung der ‚aussortierten‘ Kinder mit Behinderungen anstrebt, erhebt die inklusive Pädagogik den

Anspruch, eine Antwort auf die komplette Vielfalt aller Kinder zu sein“ (S. 51). Die Untersuchung macht deutlich, dass in der Ausbildungslandschaft diesem Anspruch nur bedingt entsprochen wird. Obwohl in der Inklusionsdebatte einerseits ein weites Verständnis des Inklusionsbegriffs vorzufinden ist – etwa im *Qualifikationsprofil für Erzieherinnen und Erzieher* (KMK 2011) –, wird andererseits in der aktuellen Debatte um inklusive Bildungsprozesse und -strukturen vor allem ein Blick auf einzelne Differenzlinien (wie Menschen mit Behinderungen) deutlich (vgl. *Allemann-Ghionda* 2013). In der Ausbildungslandschaft wird weiterhin eine Pädagogik für Menschen mit Behinderungen – ebenso wie für national-ethnische Zugehörigkeiten – getrennt von anderen Pädagogiken gelehrt und damit eine historisch ableitbare Konstruktion des sog. Regelkindes in der Ausbildung nicht nur reproduziert, sondern auch weiterhin verstärkt.

Im Folgenden wird die im Forschungsvorhaben analysierte Metastruktur des gesunden Kindes (vgl. *Haude/Volk* 2015) entlang der primär vorgefundenen dominanten Differenzsetzung Gesundheit/Behinderung skizziert. Es wird nachgezeichnet, wie diese Ausdifferenzierung Eingang in die Ausbildungsstrukturen gefunden hat und wie sie sich trotz z.B. der seit den 1970er Jahren bestehenden Kritik an der Ausdifferenzierung des Sonderschulwesens (vgl. *Haeberlin* 1996, S. 141), der Umsetzung des Integrationsgedankens seit 1972 in Kindertageseinrichtungen (vgl. *Heimlich/Behr* 2006, S. 211), des heutigen Rechtsanspruchs auf gemeinsame Erziehung nach § 4 SGB IX sowie elaborierter Ansätze der Diversity Education weiterhin reproduziert.

2 Forschungsmethodischer Zugang: Pfadanalyse

In der vorgenommenen pfadtheoretischen Untersuchung² der Entwicklung und Ausdifferenzierung der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte wurden aktuelle und ältere Dokumente (wie Lehr- und Modulpläne, Ausbildungs-, Prüfungs- und Studienordnungen)³ sowie 31 leitfadengestützte Expert_inneninterviews⁴ in die Analyse einbezogen. Als Expert_innen konnten Akteur_innen wie Studiengangsleiter_innen, Schulleiter_innen sowie Lehrende aus (Berufs-)Fach-, Fachhoch- und Hochschulen der ausgewählten Ausbildungsbereiche (Sozialassistent_in, Kinderpfleger_in bzw. Sozialpädagogische_r Assistent_in, Erzieher_in, Heilerziehungspflegehelfer_in, Heilerziehungspfleger_in) sowie kindheitspädagogischen Studiengängen gewonnen werden.⁵ Ausgehend vom organisationstheoretischen Konzept der Pfadabhängigkeit wurde betrachtet, welche Entwicklungspfade in Bezug auf die Konstruktion von Verschiedenheit im Ausbildungssystem erkennbar sind und wie diese hergestellt werden. In der vorgenommenen vergleichenden pfadtheoretischen Untersuchung wurden zunächst in vier ausgewählten Bundesländern (Baden-Württemberg, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt) in einer ersten Dokumentenanalyse zwei dominierende Entwicklungs- bzw. Differenzlinien (Gesundheit/Behinderung und Kultur/Ethnie) herausgearbeitet (vgl. *Haude/Volk* 2015), deren Entwicklung und Verankerung in einer vertiefenden bundesweiten Analyse nachgegangen wurde. Innerhalb der Auswertung der gesamten Daten galt es, neben den gegenwärtigen Differenzlinien ferner relevante Ereignisse und pfadreproduzierende Mechanismen zu identifizieren, um die Differenzlogiken im historischen Verlauf verdeutlichen zu können. Das der Analyse zugrunde liegende theoretische Pfadkonzept geht von einem grundsätzlichen Historizitätsprinzip aus. Dies meint, dass in der Vergangenheit getroffene Entscheidungen

sowie entstandene Routinen nachfolgende Handlungen beeinflussen bzw. einschränken und somit bis in die Gegenwart wirken können (vgl. Beyer 2005). Dies kann zu einem Verharren in unter Umständen unerwünschten Entwicklungspfaden führen (vgl. Schreyögg/Sydow/Koch 2003, Ackermann 2003). Insofern bestand ebenso die Forschungsfrage, wie Entwicklungs- und Differenzlinien in den Ausbildungsgängen entstanden und durch welche Ereignisse oder Mechanismen diese im Rahmen von (aktuellen) Ausbildungsgängen für frühpädagogische Fachkräfte (noch immer) reproduziert oder verstärkt werden.

3 Die Konstruktion des Regelkindes in der Ausbildung

Im Folgenden soll die eingangs behauptete Konstruktion vom *Regelkind* nachgezeichnet werden. Im Hintergrund steht dabei die Frage, wie Differenzlinien in den Ausbildungsgängen von Erzieher_innen und Heilerziehungspfleger_innen im historischen Verlauf entstanden sind und ggf. reproduziert werden.

So kann historisch betrachtet zunächst festgestellt werden, dass im Zusammenhang mit der Gründung von Einrichtungen einer außerhäuslichen familienunterstützenden und -ergänzenden Betreuung im 19. Jahrhundert der Aufbau eines entsprechend geschulten pädagogischen Personals begann. Für diese Zeit kann generell davon ausgegangen werden, dass Kinder bzw. Menschen mit Behinderung nicht in den Blick professioneller Betreuung gerieten. Somit ist es nicht verwunderlich, dass (innerhalb der Sekundärliteratur) sich in den Anfängen der Erzieher_innenausbildung (im ausgehenden 18. und 19. Jahrhundert) eine Ausrichtung auf unbeaufsichtigte, verwahrloste bzw. arme Arbeiterkinder sowie auf Bewahr- und Hilfeinrichtungen entwickelte. Die mit Aufklärung und Humanismus aufkommende Sichtweise der Erziehbarkeit des behinderten Menschen änderte an der oben genannten Entwicklung kaum etwas. Jenes – im 19. Jahrhundert zu erkennende – Umdenken, dass auch Kinder mit besonderen Bedürfnissen einer frühen Erziehung bedürfen, führte zu speziellen Einrichtungen und dem Ansatz einer Sondererziehung (vgl. Möckel 2007, S. 223, S. 209⁶, Prengel 2010, S. 10⁷). Auch wenn davon auszugehen ist, dass damalige ausgebildete Erzieher_innen ebenso in diesen besonderen Einrichtungen arbeiteten, ist von keiner Erweiterung der Adressat_innengruppe der damaligen Erzieher_innenausbildung auf Kinder mit Behinderungen auszugehen.

Für die Zeit des 19. Jh. beschreibt Heinz-Elmar Tenorth ferner den zunehmenden Einfluss einer biologischen und medizinischen Anthropologie in der Pädagogik (vgl. Tenorth 2006, in Eßer/Schröer 2012, S. 121f.), d.h. die Pädagogik schloss sich den (damaligen) medizinisch-psychologischen Erklärungen sowie Kategorisierungen an. Zudem entstanden zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts Einrichtungen, die sich nicht mehr nur mit der reinen Bewahrung, sondern auch der Förderung von Menschen mit Behinderungen befassen.

Schließlich entstand mit dem Engagement Ludwig Schlaichs für eine Ausbildung zur Betreuung und Förderung sowie Pflege von Menschen mit Behinderung in den 1930er Jahren die Heilerziehungspflege, um die bestehende (Betreuungs-)Lücke zwischen Pädagogik und Pflege zu schließen. Die Heilerziehungspflege konnte in der damaligen Einrichtungs-, Ausbildungs- und Professionslandschaft nur entstehen und bestehen, weil sie sich der – in der konstruierten Abgrenzung von Menschen mit Behinderungen bestehenden – pädagogischen Betreuungslücke annahm und eine außerschulische Bildungsför-

derung für diese Adressat_innenschaft entwickelte. Somit legitimierte sich die Heilerziehungspflegeausbildung aus der Abweichung (Behinderung) heraus und festigte zugleich die damalige Sonderung zwischen erzieherischen und pflegerischen Betreuungssettings und Berufszweigen.

Die anfängliche Ausrichtung der Erzieher_innenausbildung auf Bewahr- und Hilfeeinrichtungen für unbeaufsichtigte Arbeiterkinder mit geringem pflegerischem bzw. medizinischem Bedarf, die angesprochene Biologisierung der Pädagogik sowie die Einrichtung von Ausbildungen für die Betreuung, Förderung und Pflege von Menschen mit Behinderungen spiegeln prägende historische Entwicklungsentscheidungen im 19. und 20. Jahrhundert, zugleich aber auch reproduzierende Mechanismen wieder.

Aus dieser historischen Gemengelage entstand die Konstruktion des *Regelkindes* unter gleichzeitiger Absonderung von Kindern mit Behinderungen. Schließlich schloss die Heilerziehung die Lücke zwischen pädagogischem *Regelkind* und medizinisch-psychiatrischer Therapie jenseits der Pädagogik. So wurde mit der zunehmenden Etablierung, Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung dieser Ausbildungsgänge die Konstruktion des *Regelkindes* verstärkt und fortlaufend reproduziert. Diese Reproduktion als verstärkende Wirkung wirkt bis heute fort und lässt sich auch in aktuelleren Lehrplaninhalten und Ausbildungsstrukturen trotz aller inklusiver Forderungen noch immer nachzeichnen (vgl. Haude/Volk 2015), wie im Folgenden zu zeigen sein wird.

4 Neujustierung von Differenzherstellungen durch Inklusionsanforderung?

Wie eingangs beschrieben, wurde und wird die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen gegenwärtig in den Fokus der schulischen sowie frühkindlichen Bildungseinrichtungen gerückt und damit auch vermehrt zum Thema der Ausbildung des (früh)pädagogischen Personals. Insbesondere im Zuge der Diskussion um inklusive Bildungsprozesse und -strukturen kommt es auch in Ausbildungseinrichtungen der Frühpädagogik zu veränderten Anforderungen und Ansprüchen, hier eine Neuorientierung anzuregen und die Auszubildenden für inklusive Settings zu sensibilisieren. Besonders bedeutsam erscheint dies, da in Deutschland, wie *Mißling und Ückert* noch 2014 konstatieren, bisher kein Bundesland „alle im Recht auf inklusive Bildung angelegten verbindlichen Kriterien“ erfüllt und „der Umsetzungsstand hinter den Erwartungen, die man an die Implementierung dieses Menschenrechts fünf Jahre nach Inkrafttreten der UN-BRK für die Bundesrepublik Deutschland stellen darf“ (S. 65) deutlich zurück bleibt. Ausgehend von dieser Feststellung erscheint eine Neuorientierung gerade auch in der Ausbildung angehender frühpädagogischer Fachkräfte als Teil eines professionellen Systems, das für Inklusion in Kindertageseinrichtungen grundlegend ist, bedeutsam zu sein. So stellt sich die Frage, wie die Erzieher_innenausbildung an Fachschulen, Hochschulen, aber auch die Ausbildung der Heilerziehungspflege auf die geforderte Neuorientierung im Kontext von Inklusion und den damit verbundenen Fokus auf die Arbeit mit *allen* Kindern reagiert. Dies soll im Folgenden anhand der Ergebnisse der Analyse der Ausbildungsmaterialien dargestellt werden.

Ausrichtungen in Lehrplänen der Erzieher_innenausbildung

Die Ausrichtung der Erzieher_innenausbildung auf die Konstruktion des *Regelkindes* ist in den (im Forschungsprojekt betrachteten) historischen Lehrplänen ab 1970 sowie in derzeitigen Lehrplänen – in variiert Form – weiterhin nachzuweisen. Obwohl bereits in einem Lehrplan von 1970 festgestellt wird, dass in „steigendem Maße [...] das ‚schwierige Kind‘ in die von der Erzieherin zu betreuende ‚normale Gruppe‘ in Kindergarten, Hort und Heim“ gehört (vgl. *Kultusministerium Baden-Württemberg* 1970, S. 5), wird in diesem Lehrplan eine strikte organisationale Trennung zwischen dem „schwierigen“ bzw. „verhaltensgestörten Kind“ und „behinderten Kindern“ (ebd.) deutlich.

Wie bereits 1970 erscheint in aktuellen Lehrplänen für die Erzieher_innenausbildung ebenfalls die Vorbereitung auf das „schwierige“ Kind als besondere Ausrichtung, auch wenn sich die Bezeichnung und das zugrundeliegende Verständnis verändert haben. In der heutigen Formulierung wird von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen (vgl. *Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg* 2010) oder in besonderen Lebenslagen oder -situationen (vgl. *Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung* 2009, S. 3; *Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt* 2009, S. 26) gesprochen. Der stattgefundene begriffliche Wandel zu „besonders“ stellt dabei auch eine inhaltliche Veränderung dar, d.h. die in heutigen Lehrplänen häufig benutzte Bezeichnung „Kinder und Jugendliche in besonderen Situationen“ bezieht Kinder mit Behinderungen als von Erzieher_innen zu betreuende Zielgruppe mit ein. Diese vorzufindende Erweiterung der Adressat_innengruppe der Erzieher_innenausbildung impliziert jedoch vielmehr einen organisationalen Einschluss denn eine sozial verwirklichte Inklusion, da die berufliche Vorbereitung auf Kinder mit besonderen Bedürfnissen erneut in Abgrenzung zur Hauptzielgruppe des *Regelkindes* thematisiert wird.

Trotz der erkennbaren Absicht, im Kontext von Inklusion eine Pädagogik mit allen Kindern anzustreben, wird die Beobachtung von Bedürfnissen z.B. in den Ausbildungszielen weitgehend anhand gesundheitlicher bzw. biologischer Differenzkategorien strukturiert, wie der folgende beispielhafte Auszug verdeutlicht.

Schülerinnen und Schüler „beschreiben Teilhabe aller Menschen am kulturellen Erbe und an der sozialen Gemeinschaft als zentrale Zielperspektive. Sie verdeutlichen dies am Beispiel pädagogischer Institutionen als Einrichtungen für alle. Die Schülerinnen und Schüler lernen verschiedene Erscheinungsformen körperlicher, kognitiver und sozial-emotionaler Behinderungen/Auffälligkeiten kennen und erarbeiten Erklärungsansätze. Sie beschreiben differenzierte Beobachtung als Basis, um Entwicklungs- und Lernbedürfnisse, Entwicklungsgefährdungen und Beeinträchtigungen des einzelnen Kindes wahrzunehmen sowie Kompetenzen und Verhalten zu beschreiben und einzuschätzen. Sie gestalten exemplarisch inklusive Situationen, beschreiben Möglichkeiten und Grenzen der eigenen Profession und diskutieren Handlungsmöglichkeiten bei der Suche nach weiterführenden individuellen Hilfen für Kinder, Jugendliche und ihre Familien.“ (*Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg* 2010, *Unterschiedlichkeit und Vielfalt leben*, S. 9)

Trotz der vorzufindenden (inklusive) institutionellen Definition als Einrichtungen für alle, erscheint die Beachtung der Vielfalt aller unverändert unter gesundheitlichen Aspekten im Kontext von Entwicklungs- und Lernbedürfnissen zu stehen.

Auch die in den Lehrplänen vorzufindende kritische Auseinandersetzung mit Begriffen wie Behinderung, Schädigung, Funktionsbeeinträchtigung, Auffälligkeit und Störung führt scheinbar zu keiner Veränderung des Lernzieles der Kenntnis von Erscheinungsformen von Behinderungen, Verhaltensauffälligkeiten etc. im Kontext von Besonderheit bzw. besonderen Bedürfnissen (z.B. ebd., S. 9f.). Somit besteht, wenn auch kritisch be-

trachtet, weiterhin eine – vor dem Hintergrund von körperlichen, kognitiven und sozial-emotionalen oder auf medizinischen, psychologischen und soziologischen Erklärungsansätzen basierende – Ausrichtung auf „special needs“. Diese Ausrichtung wird vor allem an der Gruppe mit der Erscheinungsform Behinderung deutlich. Kinder mit Behinderungen/Beeinträchtigungen werden in aktuellen Lehrplänen (im Rahmen von Kindern in besonderen Lebenslagen) zwar den Adressat_innengruppen Erzieher_innen und heil- und sonderpädagogischen Professionen zugeordnet. Die anfängliche und im historischen Verlauf verfestigte Ausrichtung der Erzieher_innenausbildung auf Kinder mit einem geringen pfliegerischen und medizinischen Bedarf besteht jedoch weiterhin.

So zeigt sich, dass, obwohl eine veränderte Umschreibung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung oder mit heil- und sonderpädagogischem Förderbedarf vorgenommen wurde, diese – (nun) auch in den Regeleinrichtungen zu betreuenden Kinder – weiterhin nicht als *Regelkinder*, sondern als Kinder mit Besonderheiten herausgestellt werden. Das bedeutet, dass bestimmte Aspekte von Behinderung/Besonderheiten die Grenzen der Frühpädagogik überschreiten und nach wie vor in der (auf Besonderheiten spezialisierten) Sonderpädagogik verortet werden. Im Mittelpunkt steht dabei eine gesundheitliche Klassifizierung, die mit bio-physischen Zuschreibungen operiert und vor allem Entwicklungsdefizite bzw. -besonderheiten im Kontext von Behinderung diskutiert.

Neue Betrachtungsweisen in den Modulplänen frühpädagogischer Studiengänge?

Bei der Betrachtung frühpädagogischer Studiengänge lässt sich feststellen, dass diese außerordentlich heterogen sind und nicht aus einem einheitlichen Konzept entstanden, sondern aus ihren Bezugswissenschaften (bspw. Allgemeine Erziehungswissenschaft, Soziologie oder Soziale Arbeit) heraus entwickelt wurden. Die vorhandene Heterogenität zeigt sich z.B. in der einerseits vorhandenen Fokussierung auf das Kind und dessen Bildung und Erziehung im Kindesalter (bei grundständigen Studiengängen) sowie andererseits in der Ausrichtung auf Leitungs- und Organisationsthematiken (bei Aufbaustudiengängen).

Das Themenfeld „Behinderung“ wird verstärkt im Kontext von Integration/Inklusion und in der kritischen Reflexion von bestehenden kategorisierenden Gegebenheiten herausgestellt.

„Die Studierenden nehmen Behinderung als eine mögliche Dimension von Verschiedenheit wahr. Sie haben theoretische Kenntnisse der Integrations- und Inklusionspädagogik, zur Entstehung, Entwicklung und zum pädagogischen Umgang mit Behinderung.“ (*Alice Salomon Hochschule Berlin* 2010, S. 27)

Die Studierenden „können die Frage der Integration und der Inklusion vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Partizipationsrechte als ethisches Problem der Gerechtigkeit erkennen und reflektieren und fundieren so den Anspruch von Menschen mit Behinderung auf Integration und Inklusion. Sie setzen damit den Paradigmenwechsel von der behindernden Hilfe zum Recht auf Partizipation um.“ (vgl. *Pädagogische Hochschule Weingarten* 2012, Wahlpflichtmodul 2, o.S.)

Trotz der erkennbaren Kritik an bio-psychologischen Zuschreibungen und Forderungen zu einer „Überwindung des medizinischen Paradigmas zur Definition von Behinderung“ (vgl. *Pädagogische Hochschule Weingarten* 2007, S. 40) bleibt diese Überwindung aber auf einige Module begrenzt, welche neben Modulen mit Normal- und Abweichungskategorisierungen stehen.

Behinderung erscheint daher auch in Modulplänen nicht als Normalität, sondern beruht in grundlegenden Modulen ebenso auf bio-psychologischen Zuschreibungen und Kinder werden – für die Vorbereitung auf Schule oder die spätere (Leistungs-)Gesellschaft – anhand ihrer individualisierten Förderbedürfnisse unterteilt. Es lässt sich also festhalten, dass zwar Module zur Inklusion und entsprechende Lernziele in den Ausbildungsgängen zu finden sind, aber daneben weiterhin Behinderung in anderen Modulen als eine biophysische Besonderheit klassifiziert wird.

Überwindungstendenzen in der Ausbildungspraxis?

Die in Lehr- und Modulplänen erkennbare verfestigte Entwicklungslinie, dass Kinder an der gesunden Normalentwicklung orientiert kategorisiert werden, wurde in den Interviews u.a. kritisiert.

Neben ablehnenden Anmerkungen zu vorhandenen Normalitätskonstruktionen oder Leistungs- bzw. Entwicklungsstandards und verfestigten Zugzwängen pädagogischer Fachkräfte bei Abweichungserkennungen spiegeln die folgenden zwei Interviewpassagen Eindrücke von Überwindungsversuchen bisheriger verfestigter pädagogischer Denkweisen und Routinen wieder:

„Also das steht bei uns nicht im Modulkatalog, sondern wir machen das wirklich anhand von Einzelfällen. Und gucken dann eben, was trifft auf diese Situation dieser einzelnen Mädchen und Jungen zu? Was brauchen die? Und versuchen genau diese Sensibilität für den Einzelfall herzustellen, um dann zu gucken, in welchen Diskriminierungsverhältnissen leben die Kinder. Ja, also das machen wir praktisch immer im Einzelfall, weil mir wichtig ist, nicht genau das zu tun, zu sagen: Was gibt es denn für Kategorien und wer passt da rein, sondern eher andersrum zu gucken, am Einzelfall zu schauen, was braucht der Einzelne, um so eine Sensibilität tatsächlich herzustellen.“ (*Interview 12: Studiengang (BA)*)

„Wir integrieren eben nicht mehr Kinder mit besonderem Förderungsbedarf und versuchen sie sozusagen möglichst gut an die Normalität anzupassen, sondern wir respektieren das und gehen davon aus, dass alle Menschen irgendwie unterschiedlich und anders sind und einen Anspruch darauf haben, dass sie in ihrer Andersartigkeit wertgeschätzt werden. [...] [Und dass] wir sie sozusagen da abholen, wo sie sind, und dass sie ihre Schwierigkeiten selber formulieren, und dass wir denen nicht sagen, was sie für Schwierigkeiten haben.“ (*Interview 10: Studiengang (BA)*).

Hierbei wird jeweils versucht, Kinder nicht in verfestigte Kategorien einzuordnen, sondern sich an der individuellen Gesamtheit und Unterschiedlichkeit des einzelnen Kindes und dessen Bedarfen zu orientieren und nicht einer Orientierung an einer vermeintlichen Normalität zu folgen.

Ebenso lassen sich derartige Tendenzen für die Erzieher_innenausbildung aufzeigen. Im Gegensatz zu den analysierten Lehrplänen, in welchen Behinderung oder Diversität zumeist nur als Begriffe angeführt werden, lassen sich innerhalb der Interviews ein viel breiteres Differenzverständnis (im Rahmen von Diversity) sowie daraus resultierende Veränderungen von Differenzierungen aufzeigen:

„Und wir haben diesen Schwerpunkt mit behinderten Kindern und Jugendlichen aufgelöst, und es gibt sozusagen keine Sonderpädagogik mehr, sondern das ist integriert in die Arbeit mit Null- bis Sechsjährigen oder in die Arbeit in Tageseinrichtungen, zu denen dann auch die OGS (Offene Ganztagschule; *Anm. d. Verf.*) gehört oder Wohneinrichtungen der Jugendhilfe.“ (*vgl. Interview 5: Erzieher_innenausbildung*)

Man könnte anknüpfend formulieren, dass innerhalb der Ausbildungspraxis im historischen Verlauf gesetzte Differenzlogiken bzw. -linien verlassen werden und nun z.B. der Einzelfall oder die Andersartigkeit zur Normalität wird. Deuten die erkennbaren Veränderungstendenzen jedoch wirklich eine grundlegende Umstrukturierung der traditionellen (Sonder- und Regel)Pfade an?

Hat der Sonderweg ausgedient?

Wie bereits dargelegt, sehen wir das Aufkommen der Heilerziehungspflege als ein verstärkendes Element der Traditionslinie der gesunden Normalentwicklung. Sind in den letzten 30 Jahren eine fachliche Anerkennung und ein Paradigmenwechsel innerhalb der Heilerziehungspflege (HEP) erkennbar, bleibt die historische (Berufs-)Ausrichtung auf Menschen mit Behinderungen (innerhalb der Lehrpläne) weiterhin wirksam.

Im Gegensatz dazu verdeutlichen Interviewpartner_innen, dass, bedingt durch die Ausrichtung auf Menschen mit Behinderung, sozusagen „von Haus aus“ über das *Regelkind* hinaus gearbeitet wird.

„Aber er [der Heilerziehungspfleger] bleibt eben nicht beim sogenannten Regelkind stecken, sondern die Ausbildung geht dann [...] halt hier die Ursache, was können für neurologische Schädigungen oder was ist da die Ursache und so weiter. So dass ich, meine persönliche Meinung jetzt, im heutigen Erzieheralltag, also das, was den Erzieher wirklich erwartet, auch in der ganz normalen Regelkita, im Hort, im Jugendbereich und sonst irgendwas, ist der Heilerziehungspfleger besser vorbereitet. Weil der Heilerziehungspfleger ist auf die Besonderheiten, die heute immer und überall auftreten, besser vorbereitet, und er hat das auch, was zum Beispiel in der Ausbildung auch mit stark ist, die Hilfeangebote. Was macht man dann, wo kann, wie sind die Berufe, die sich um das ranken. Ergotherapeut oder Logopäde und so weiter.“ (Interview 8: *Heilerziehungspfleger_innenausbildung*)

Diese Unterscheidung hinsichtlich der Berufsausrichtung „Regelkind“ versus „das über das Regelkind hinausgehende Kind mit gesundheitlichen Besonderheiten“ wird im Blick auf beide Ausbildungsgänge (und Inklusion) jedoch nur einseitig kritisch hinterfragt. Lediglich die Berufsfokussierung auf „das sogenannte Regelkind, das es so ja gar nicht, noch nie gab und jetzt erst recht nicht gibt“ (Interview 8: *Heilerziehungspfleger_innenausbildung*), wird problematisiert.

Die beschriebene Abwendung vom *Regelmenschen* ist in den Lehrplänen der Heilerziehungspflegeausbildung ebenfalls nicht erkennbar. Die Hinwendung zum Besonderen erscheint (auch) in den Lehrplaninhalten vermehrt im Kontext von Behinderung und biopsychologischen Kategorisierungen (als im Kontext von Vielfalt bzw. Potenzial) und verbleibt in der Abweichungsdefinition.

Diese dominante Ausbildungsausrichtung der Heilerziehungspflege auf (die Differenzlinie) Behinderung bzw. Beeinträchtigungen führt (ebenso) zu einem nach Problemlagen und separaten (Berufs-)Strukturen differenzierenden Umgang (mit Kindern und Jugendlichen).

Die Bedarfsermittlung, die auch die individuelle Biografie neben den Beeinträchtigungen berücksichtigt, führt immer noch (vor dem Hintergrund von entwicklungspsychologischen Erkenntnissen) zu Eingruppierungen. Betreffende Personen und andere Besonderheiten werden diesen untergeordnet. In Lehrplänen scheint die zu begleitende Personengruppe neben ihren Behinderungen kaum weitere (Diagnose)Anzeichen zu besitzen außer, dass sie unterschiedlichen Alters sein können.⁸

Mit Aufzeigen dieses Aspektes soll nicht gegen Beobachtung oder Förderung argumentiert, sondern ein altbekanntes Dilemma (nicht nur der Sonderpädagogik) angeführt werden. Das als Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma⁹ (z.B. *Füssel/Kretschmann* 1993) beschriebene Phänomen verweist auf die (aufgrund von Finanzierungsvoraussetzungen) notwendige Betrachtung und Zuschreibung von Entwicklungsdefiziten. Diese innere (Förderbedarfs-)Etikettierung führt zu einer Fokussierung auf die Differenzkategorie Gesundheit bzw. Behinderung und hemmt die Perspektive darauf, dass verschiedene Differenzen gleichzeitig bzw. interferierend wirken können (Diversity Education).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass trotz der zu erkennenden Öffnungstendenzen des Arbeitsfeldes¹⁰ der Heilerziehungspflege in Lehrplänen diese immer noch im Rahmen von Menschen mit Behinderung bzw. Beeinträchtigung definiert wird, wodurch die Profession ihre Umgrenzung (special needs bzw. Sonderpädagogik) beibehält und in der Abweichungsdefinition (und im bio-psychologischen Paradigma) verbleibt. Neben der Dominanz einer gesunden Normalentwicklung des sog. *Regelkindes* lassen sich in den Lehrplänen breitere Differenzverständnisse im Rahmen von Behinderung aufzeigen. Dieses ersichtliche Ausbildungspotenzial der Betrachtung menschlicher Vielfalt bzw. von Kenntnissen im Umgang mit sogenannten besonderen Phänomenen (die die Vielfalt vom sogenannten Regelkind mit abdecken kann) bedeutet jedoch keine Befreiung oder Abwendung vom historisch entwickelten Sonderweg.

5 Zusammenfassung: Öffnungen, aber kein Pfadbruch

Innerhalb der Rekonstruktion der Entwicklung der frühpädagogischen Ausbildungs- und Studienangebote anhand von Fachliteratur und Ausbildungsplänen zeichnet sich im historischen Verlauf die Dominanz der Differenzlinie „Gesundheit“ z.B. hinsichtlich der Differenzierung behindert/nicht behindert auf struktureller sowie inhaltlicher Ebene ab, welche eine Konstruktion des *Regelkindes* begründet und sich in sämtlichen frühpädagogischen Ausbildungsgängen bis heute fortsetzt. Auch trotz erkennbarer Überwindungsbemühungen von tradierten Behinderungs- und Abweichungszuschreibungen ist in frühpädagogischen Ausbildungsangeboten eine dominierende Orientierung an „gesundheitlichen Problemlagen/Besonderheiten“ erkennbar, was im Umkehrschluss auf eine gesunde Normalentwicklung bzw. Normfigur des *Regelkindes* hindeutet. An einer Normfigur des bio-psychologisch gesunden sowie gepflegten Kindes werden Abweichungsrisiken des *Nicht-Regelkindes* ausgerichtet und klassifiziert, die durch pädagogisches Handeln bearbeitet werden sollen.

Hinsichtlich der historischen Betrachtung der Orientierung an einer gesunden Normalentwicklung ist eine geschichtlich gewachsene Auffassung festzustellen, nach der bio-psychologische Abweichungen bzw. Problemlagen bei kindlichen Entwicklungsverläufen einer gesonderten Förderung und separater Strukturen für eine bestmögliche Betreuung und Förderung bedürfen. Diese separierenden Förderungsdenkmuster und -strukturen zeichnen sich auch in den professionellen (Ausbildungs-)Ausrichtungen ab. Entlang der auf der Metastruktur beruhenden Differenzierung gesund versus behindert/besonders, bzw. *Regelkind* vs. *Nicht-Regelkind*, entstand dabei nicht nur die oben aufgezeigte Heilerziehungspflegeausbildung, sondern kam es im Laufe der historischen Entwicklung auch zu einer professionellen Separation in bspw. früh-, grundschul- und sonderpädagogische Berufe, die nach wie vor existent ist (vgl. *Prengel* 2010, S. 16).

Ausbildungsinhalte und -strukturen folgen in diesem Sinne einem historisch gewachsenen Verständnis, nach dem vor allem „gesundheitliche Problemlagen“ eine gesonderte Förderung (durch bestimmte Professionsbesonderheiten bzw. -perspektiven) bzw. separate Strukturen (wie Sonder- bzw. Regeleinrichtungen, Integrationsgruppen) benötigen.

6 Besonderung in inklusiven Regeleinrichtungen: Die Konstruktion der Regelkinder

Die historisch gewachsene und verfestigte Konstruktion des *Regelkindes* steht in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte auch in Zeiten inklusiver Öffnung von Regeleinrichtungen weiterhin im Mittelpunkt. Ausbildungsordnungen und -gänge orientieren sich weiterhin an dieser Konstruktion und unterscheiden *Regelkinder* von *Nicht-Regelkindern*. So steht dem Anspruch der Öffnung der Regeleinrichtungen für alle Kinder eine bestehende stabilisierte Konstruktion des *Regelkindes* gegenüber, welche durch die Ausbildung auf sämtlichen Ebenen weiterhin unterstützt und fortgeführt wird. Im Mittelpunkt stehen Kategorisierungen von gesund und behindert. Sollen diese Pfade durchbrochen werden, so ist eine reflexive Ebene in der Gestaltung von Ausbildungsgängen einzuführen, die jenseits einer Modularisierung von Ausbildungsinhalten zur Inklusion liegt (vgl. *Dannenbeck* u.a. 2016).

Welche (neue) Metastruktur die (über alle Professionen der Pädagogik) tradierten biopsychologischen Kategorisierungen abschwächen bzw. auflösen könnte, stellt eine wichtige Frage dar, deren Beantwortung noch nicht absehbar ist. Unter dem Gesichtspunkt der Inklusion und Teilhabe als Menschenrecht wären verschiedene Aspekte denkbar, die die Bedürfnisse und Rechte eines *jeden* Kindes als Leitlinie der Pädagogik bzw. der Ausbildung konstruieren könnten, z.B. Perspektiven wie „das Kind als Akteur seiner (Lern)Entwicklung“, „Lernen“, „Kommunikation“, „Beziehungsgestaltung“ etc. Denn so verfestigt auch Pfade (gemäß der Pfadtheorie) sein mögen, wird zunehmend (von der jüngeren Organisationsentwicklung) betont, dass durch eine strategische und planvolle Beeinflussung durch die Akteur_innen Möglichkeiten der Pfadentwicklung bestehen (vgl. *Meyer/Schubert* 2005; *Schreyögg/Sydow/Koch* 2003).

Anmerkungen

- 1 „Diversity in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine organisationstheoretische Untersuchung zu Entwicklungsverläufen und Pfadabhängigkeiten“ (Laufzeit: 12/2011 - 05/2014) Drittmittelprojekt im Rahmen der „Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (Ein Förderbereich des BMBF)
- 2 Vgl. zur Thematik der Pfadtheorie *Ackermann* 2003; *Beyer* 2005; *Schreyögg/Sydow/Koch* 2003
- 3 Die Auswahl der relevanten Studienangebote beruht auf der (Internet-)Übersicht kindheitspädagogischer Studiengänge der *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF) mit Stand 2012, die allesamt (und somit 68 Modulpläne bzw. Prüfungs- und Studienordnungen) einbezogen wurden. Neben den jeweils aktuellen Ausbildungsordnungen aller Bundesländer konnten ferner 26 stichprobenartig ausgewählte historische Dokumente im Ausbildungsbereich Heilerziehungspflege und Erzieher_in bzw. Krippenpädagogik aus den Bundesländern Baden-Württemberg, Bayern, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen bzw. der damaligen DDR in die Analyse einfließen. Als Ergänzung zu den Materialien der Dokumentenrecherche wurde die Sekundärliteratur hinsichtlich ihrer Rekonstruktion der jeweiligen historischen Entwicklungsverläufe betrachtet.

- 4 Der Fragebogen lehnte sich inhaltlich vorrangig an die aus der Dokumentenanalyse herausgearbeiteten Ergebnisse (wie die Metastruktur der gesunden Normalentwicklung und den geringen Einbezug von Diversity) an. Die 31 Interviews (10 Face-to-Face, 21 per Telefon) konnten in 13 Bundesländern (nicht Brandenburg, Bremen und Schleswig-Holstein) durchgeführt werden.
- 5 Die vorgenommene Auswahl der für diese Studie „relevanten“ Ausbildungsgänge beruht auf Ausbildungsgängen, die neben dem Bezug zur Arbeit mit Kindern im grundlegenden Sinn pädagogisch (und nicht therapeutisch, psychologisch oder medizinisch) aufgeladen sind. Ferner rückten, hinsichtlich der Ausbildung des Personals in integrativen und inklusiven Einrichtungen, heil- und sonderpädagogischen Ausbildungs- bzw. Studiengängen in den Fokus. Die Heilpädagog_innenausbildung wurde jedoch durch die benötigte berufliche Erstqualifikation (z.B. als Erzieher_in, Sozialpädagoge_in, Heilerziehungspfleger_in) zu dem – nicht in die Studie einbezogenen – Weiterbildungsbe- reich gezählt.
- 6 Dieser Ansatz einer Sondererziehung setzte sich in der Folge in verschiedenen Einrichtungen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene fort, im Elementarbereich in Form spezieller Früh- und Vor- schul-erziehung (Möckel 2007, S. 209).
- 7 „Für den Zeitraum zwischen Ende des 18. Jahrhunderts bis zum ersten Drittel des 20. Jahrhunderts kann angenommen werden, dass kleine Kinder mit schweren Behinderungen im Zuge der Entste- hung und Ausdifferenzierung der Sonderpädagogik [...] in Anstalten untergebracht wurden.“ (Pren- gel 2010, S. 10)
- 8 Vgl. bspw. LAG Baden-Württemberg 1987, S. 3; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, S. 16
- 9 Der Begriff *Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma* „beschreibt den Widerspruch von pädagogischem Anspruch und der durch Verwaltungshürden geprägten Praxis: Während [...] frühpädagogische Fachkräfte die Stärken und Interessen eines Kindes zum Ausgangspunkt ihrer Arbeit machen sollen, müssen sie in Gutachten aber gleichzeitig auf die Defizite eines Kindes aufmerksam machen, damit notwendige Unterstützungsmaßnahmen durch Therapeuten und Fachdienste finanziert werden kön- nen.“ (Albers 2011, S. 15)
- 10 Es ist eine Öffnung hin zu Arbeitsfeldern im *Bereich der Frühpädagogik* oder im *Rahmen der Hilfe zur Erziehung/Jugendhilfe und Gesundheitshilfe* (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2004, S. 6) ersichtlich.

Literatur

- Ackermann, R. (2003): Die Pfadabhängigkeitstheorie als Erklärungsansatz unternehmerischer Entwick- lungsprozesse. In: Schreyögg, G./Sydow, J. (Hrsg.): Strategische Prozesse und Pfade. – Wiesbaden, S. 225-255.
- Albers, T. (2011): Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten. – München.
- Alice Salomon Hochschule Berlin (2010): Fachhochschule für Soziale Arbeit, Gesundheit, Erziehung und Bildung. Modulhandbuch Bachelor Studiengang Erziehung und Bildung im Kindesalter, Mo- dulhandbuch für die Präsenzstudienform (gültig für alle Studierenden, die das Studium ab dem Sommersemester 2008 aufgenommen haben).
- Alleman-Ghionda, C. (2008): Für die Welt Diversität feiern – im heimischen Garten Ungleichheit kulti- vieren. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1, S. 18-31.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (2004): Lehrplan für die Fachschule für Heilerziehungspflege. – München.
- Beyer, J. (2005): Pfadabhängigkeit ist nicht gleich Pfadabhängigkeit. Wider den impliziten Konservatis- mus eines gängigen Konzepts. Zeitschrift für Soziologie 34, 1, S. 5-21.
- Bielefeldt, H. (2009): Essay: Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention. Deut- sches Institut für Menschenrechte, Essay No. 5. Online verfügbar unter: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/essay_no_5_zum_innovationspotenzial_der_un_behindertenrechtskonvention_auf13.pdf – Stand: 18.07.2016.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2016): „Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft“. Natio- naler Aktionsplan 2.0 der Bundesregierung zur UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK). On- line verfügbar unter: http://www.gemeinsam-einfach-machen.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/NAP2/NAP2.pdf?__blob=publicationFile&v=1 – Stand: 10.08.2016.

- Dannenbeck, C./Dorrance, C./Moldenhauer, A./Oehme, A./Platte, A. (Hrsg.) (2016): Inklusionssensible Hochschule: Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung. – Bad Heilbrunn.
- Eßer, F./Schröer, W. (2012): Der kindliche „Entwicklungsgang“. Kinderforschung und Sozialpädagogik um 1900. In: Bernstorff, F./Langewand, A. (Hrsg.): Darwinismus, Bildung, Erziehung. Historische Perspektiven auf das Verhältnis von Evolution und Pädagogik. – Berlin, S. 113-129.
- Füssel, H.-P./Kretschmann, R. (1993): Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder. – Witterschlick/Bonn.
- Haeblerlin, U. (1996): Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft. (Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik, 20). – Bern/Stuttgart/Wien.
- Haude, C./Volk, S. (2015): Diversity in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine organisationstheoretische Untersuchung zu Entwicklungsverläufen und Pfadabhängigkeiten. In: Haude, C./Volk, S. (Hrsg.): Diversity Education in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. – Weinheim/Basel.
- Heimlich, U./Behr, I. (2006): Integrative Erziehung. In: Fried, L./Roux, S. (Hrsg.) (2006): Pädagogik der frühen Kindheit. – Weinheim und Basel, S. 211-216.
- Hormel, U. (2008): Diversity und Diskriminierung. Sozial Extra, 11-12, S. 20-23.
<https://doi.org/10.1007/s12054-008-0103-z>
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2011): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011. Online verfügbar unter:
http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf – Stand: 21.12.2016.
- Kugler T. (2005): Diversity, eine neue Methode im Umgang mit Vielfalt. Blickwinkel eines Trainers. In: Hessisches Sozialministerium, Hessischer Städtetag, Hessischer Landkreistag (Hrsg.): Fachtagung „Di...was?“ Diversity Management – eine zeitgemäße Methode zum Umgang mit der neuen Vielfalt? – Wiesbaden, S. 11-29.
- Kultusministerium Baden-Württemberg (Hrsg.) (1970): Vorläufiger Bildungsplan für die Fachschule für Sozialpädagogik.
- Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2009): Rahmenrichtlinien, Fachschule, Fachbereich Sozialwesen, Fachrichtung Sozialpädagogik, Fachrichtungsbezogener Lernbereich.
- LAG Baden-Württemberg (1987): Rahmenplan für die Stoffpläne der Fachschule für Sozialpädagogik – Berufskolleg – Fachrichtung Heilerziehungspflege.
- Leiprecht, R. (2008): Diversity Education und Interkulturalität in der Sozialen Arbeit. Sozial Extra, 11/12, S. 15-19. <https://doi.org/10.1007/s12054-008-0102-0>
- Meyer, U./Schubert, C. (2005): Die Konstitution technologischer Pfade. Überlegungen jenseits der Dichotomie von Pfadabhängigkeit und Pfadkreation. – Berlin.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2010): Fachschule für Sozialpädagogik. Der besondere Erziehungs- und Bildungsauftrag der Fachschule für Sozialpädagogik (Berufskolleg). Schulversuch vom 8. September 2010.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2008): Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung für die Fachschulen des Sozialwesens, Fachrichtung Heilerziehungspflege.
- Mißling, S. & Ückert, O. (2014): Inklusive Bildung – Schulgesetze auf dem Prüfstand (Vorabfassung der Studie). Deutsches Institut für Menschenrechte. –Berlin.
- Möckel, A. (?2007): Geschichte der Heilpädagogik oder: Macht und Ohnmacht der Erziehung. – Stuttgart.
- Pädagogische Hochschule Weingarten (Hrsg.) (2007): Modulkatalog Studiengang Elementarbildung, Stand: Oktober 2007.
- Pädagogische Hochschule Weingarten (Hrsg.) (2012): Modulhandbuch Elementarbildung mit dem Abschluss Bachelor of Arts.
- Prenzel, A. (2010): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF). – München.
- Rommelspacher, B. (1995): Dominanzkultur: Texte zu Fremdheit und Macht. – Berlin.

- Schad, U.* (2007): „Anders anders“ Geschlecht und Ethnizität in einer Pädagogik der kulturellen Vielfalt. In: *Munsch, C.* u.a. (Hrsg.): Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho. Zuschreibung, Ausgrenzung, Lebensbewältigung, Handlungsansätze im Kontext von Migration und Geschlecht. – Weinheim, S. 193-206.
- Schreyögg, G./Sydow, J./Koch, J.* (2003): Organisatorische Pfade. Von der Pfadabhängigkeit zur Pfadkreation? In: *Schreyögg, G./Sydow, J.* (Hrsg.) (2003): Strategische Prozesse und Pfade. – Wiesbaden, S. 257-294.
- Schumann, B.* (2009): Inklusion statt Integration – Eine Verpflichtung zum Systemwechsel. Deutsche Schulverhältnisse auf dem Prüfstand des Völkerrechts. *Pädagogik* 61, 2, S. 51-53.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung* (Hrsg.) (2009): Rahmenplan für Unterricht und Erziehung, Staatliche Fachschule für Sozialpädagogik, Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher, Entwurf. – Berlin.
- Tenorth, H.-E.* (2006): Bildsamkeit und Behinderung. Anspruch, Wirksamkeit und Selbstdestruktion einer Idee. In: *Raphael, L.* (Hrsg.) (2006): Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. Beiträge für eine erneuerte Geistesgeschichte. – München, S. 497-520.

Inclusiveness als regionale Strukturqualität – Eine empirische Untersuchung zu Übergängen zwischen Schule, Ausbildung und Arbeitswelt in Regionen

Andreas Oehme

Zusammenfassung

Inklusion wird heute nicht nur auf Systeme und Einzelorganisationen wie etwa Schulen bezogen, sondern auch auf Regionen. Gleichzeitig werden seit vielen Jahren Bildung und die Unterstützung im Übergang in Arbeit in ihren regionalen Zusammenhängen betrachtet. Damit entsteht die Frage, was in regionalen Kontexten eigentlich Inclusiveness am Übergang in Arbeit ist – wie Zugänge zu Ausbildung und Arbeit thematisiert, welche Gruppen gesehen werden, welche Form von Teilhabe ihnen zugestanden wird und wie Jugendliche selbst ihre Übergänge entwerfen.

Der Beitrag stellt Teilergebnisse einer Untersuchung vor, die mit diesem Zugang die Übergänge in insgesamt vier Regionen Deutschlands aus unterschiedlicher Akteurssicht erforschte. Zum Einsatz kamen vor allem narrative Erhebungsmethoden. Mit dem Material lassen sich für die untersuchten Regionen eigenständige Muster herausarbeiten, die auch unterschiedliche Herstellungsweisen von Inclusiveness am Übergang in Arbeit beinhalten. Im Beitrag werden zwei dieser Regionen in Bezug auf ausgewählte Aspekte vorgestellt.

Schlagwörter: Regionale Inclusiveness, Übergänge in Arbeit, Bildungslandschaften, regionales Übergangsmanagement

Inclusiveness as structural quality on a regional level – An empirical study of transitions from school to vocational training and work within regions

Abstract

The current term ‘inclusion’ refers not only to systems and single organizations but also to regions. At the same time education and transition into work within regional contexts has been widely discussed over the last years. This leads to the question what ‘inclusion’ means in connection with transition into work within regional contexts – how are the different accesses to employment and apprenticeship discussed, which kind of groups are considered, which kind of participation is admitted to them and how do young people create their own transitions?

The article presents some results of a research project that analyzed transitions into work in four regions of Germany. For this purpose mainly narrative methods were used focussing on the views of different stakeholders. The data show different patterns and ways of doing inclusion in each region. The article highlights some aspects derived from the overall research results and two of the four analyzed regions.

Keywords: Regional Inclusiveness, Transition to Work, “Bildungslandschaften” – “Educational Landscape”, Regional Transition Management

1 Einleitung

Inklusion wird auf vielen Handlungsebenen gestaltet. Bezogen auf Schule heißt das: Es geht um ein inklusives Schulsystem, aber ebenso um die Gestaltung einer inklusiven Einzelschule und auch um deren Einbettung in die weiteren sozialen Strukturen und die Angebote professioneller Dienste. Der Inklusionsdiskurs hat sich nicht ohne Grund über die Betrachtung von „Systemen“ – insbesondere dem Schulsystem – hinaus verbreitert (vgl. z.B. *Maykus* 2014, *Kratz* u.a. 2016). Der Index für Inklusion wurde bereits zu einem kommunalen Index für eine „Inklusion vor Ort“ adaptiert (vgl. *Brokamp* 2011).

Mit dem Inklusionsbegriff wird heute im Allgemeinen eine – wie es die UN-BRK formuliert – „volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft“ (Art. 3c) bezeichnet, die insbesondere mit dem Recht auf Selbstbestimmung, Nichtdiskriminierung und Chancengleichheit verbunden ist (vgl. Art. 3 a-e der UN-BRK in der „Schattenübersetzung“). Es geht um die Realisierung gleichberechtigter Teilhabe im Sinne von Partizipation bei Anerkennung der menschlichen Diversität bezogen auf alle Lebensbereiche. Teilhabe und Partizipation stehen dabei synonym einerseits für den Zugang zu den Institutionen, Positionen und Gütern, über die Teilhabe vermittelt wird (etwa Schule, Arbeitsplätze etc.), andererseits aber auch für die Möglichkeiten der Mitbestimmung und Beteiligung an Gestaltungsprozessen in diesen Kontexten (vgl. z.B. *Wansing* 2015). Die Achtung der Verschiedenheit in Verbindung mit der Forderung nach Nichtdiskriminierung läuft darauf hinaus, Stigmatisierungen gerade auch durch die individuelle Zuschreibung von Behinderungen und Benachteiligungen zu vermeiden (vgl. *Muche* 2016). Diese entstehen vielmehr in einer Person-Umwelt-Relation (vgl. *WHO* 2005), weshalb es bei der Umsetzung von Inklusion entscheidend auf die Gestaltung dieser „Umwelt“, d.h. etwa von Bildungsinstitutionen, Ausbildungs- und Arbeitsplätzen und der Zugangsstrukturen zu Bildung und Arbeit insgesamt ankommt.

Der Begriff *Inclusiveness* (der sich vielleicht am treffendsten mit „Inklusivität“ oder „Mitinbegriffensein“¹ übersetzen ließe) soll im Anschluss daran die Eigenschaft dieser Strukturen fokussieren und lenkt den Blick darauf, inwieweit in gesellschaftlichen Kontexten die konkreten Teilhabestrukturen inklusiv wirken. Im vorliegenden Beitrag geht es dabei um die regionalen Kontexte der Übergänge von Jugendlichen von der Schule in die Arbeitswelt. *Inclusiveness* meint diesbezüglich die Fähigkeit der regionalen Bildungs- und Übergangsstrukturen, den hier lebenden Jugendlichen Teilhabe und Teilhabeperspektiven mittels Bildung und Arbeit weitgehend gleichberechtigt zu eröffnen, möglichst ohne sie mit stigmatisierenden Kategorien für entsprechende Zugangsberechtigungen zu versehen, und sie auch an den entsprechenden Gestaltungsprozessen zu beteiligen. Dies schließt die Fähigkeit der Strukturen ein, mit Heterogenität umzugehen und Stigmatisierungen, Ausschlüsse sowie Barrieren zu thematisieren und zu bearbeiten, die bestimmte Gruppen betreffen. Dies alles kann sehr unterschiedlich ausgeprägt sein, es können bestimmte Gruppen fokussiert werden und andere unthematisiert bleiben, und ihnen können jeweils unterschiedliche Formen arbeitsgesellschaftlicher Teilhabe zugestanden werden.

2 Zur Bedeutung von Region für Schule und Übergänge in Arbeit

Im Bereich von Bildung und sozialen Diensten wurde gerade in den vergangenen 20 Jahren intensiv über Entwicklungsmöglichkeiten in „der Region“ diskutiert. In diesem Zusammenhang werden die jeweiligen Organisationen einerseits in einen Kontext von Region gesetzt, andererseits wird bildungs- und sozialpolitisch der Region (hier meist als Kommune verstanden) die Verantwortung zugewiesen, Bildung und soziale Dynamiken im regionalen Raum selbst zu regulieren. Meist ohne dies direkt auf den Inklusionsdiskurs zu beziehen, geht es hier letztendlich um die damit verbundene Thematik: Es soll regional eine Struktur vorgehalten werden, die vor allem Benachteiligungen und Exklusionsprozesse vermeidet oder bearbeitet, die zum Teil offene, für alle zugängliche Unterstützung bereithält, zum Teil spezifische Hilfen systematisch, transparent und zugänglich macht.

Man kann diese Entwicklung im Bereich von Unterstützungsleistungen für den Übergang von Schule in die Arbeitswelt ebenso wie für die Schule selbst nachzeichnen. Mit der Idee des Übergangsmanagements ist der Ansatz verbunden, Übergänge mit Hilfe von Vernetzungen in einem regionalen Kontext zu gestalten. Dabei spielen sowohl strukturelle als auch individuelle Aspekte hinein: Das sogenannte regionale Übergangsmanagement (RÜM) zielt auf die Gestaltung der Bildungs- und Übergangsinfrastruktur einer Region ab (vgl. z.B. *Kruse* u.a. 2009; *Braun/Reißig* 2011; *Oehme* 2013). Durch Vernetzungen sollen die unterschiedlichen Akteure in einer Region zusammenkommen und die verschiedenen Unterstützungsangebote aufeinander abgestimmt werden. Dazu wird eine neue Managementebene aufgebaut, die die Netzwerkarbeit koordiniert, die Kontakte erschließt und pflegt, Angebote in der Region systematisch erfasst, konzeptionell an der Unterstützungsinfrastruktur insgesamt arbeitet und sich in der Regel auch beratend in der Politik engagiert. Netzwerkakteure sind dabei meist die Leitungsebenen der relevanten Institutionen (Kammern, Job-Center/Grundsicherungsträger, Arbeitsagenturen, Jugendamt, Schulleitungen und -behörde, Betriebe, Träger usw.). Vielerorts ist diese Managementebene heute innerhalb der Verwaltungsstruktur einer Kommune angesiedelt, nicht zuletzt aufgrund der Förderbedingungen der neueren Bundesprogramme, die dies zwingend vorschreiben.

Parallel dazu hat sich auch eine Diskussion um die regionale Vernetzung von Schulen und die Gestaltung von Bildungslandschaften entwickelt, die wesentlich mit dem Ausbau der Ganztagschule zusammenhängt und stärker auf die Bildungsinstitutionen fokussiert (vgl. z.B. *Bleckmann/Durdel* 2009). Durch eine Öffnung beziehungsweise Vernetzung von Schulen soll das Spektrum an Bildungsmöglichkeiten für Schüler_innen erweitert werden, um die neuen Herausforderungen zu bewältigen. Mit dem Paradigma der „vernetzten Bildung“ (*Stolz/Schalkhauser/Täubig* 2011) ist nicht nur eine räumliche Verortung von Bildung – gegenüber der institutionellen Verortung ‚in der Schule‘ – verbunden, sondern auch eine Erweiterung des zeitlichen Horizonts hin zur ‚Ganztagsbildung‘ und eine Erweiterung des Bildungsverständnisses überhaupt: „Die Bezeichnung ‚Ganztagsbildung‘ dient als Chiffre für einen gesellschaftstheoretisch fundierten Konzeptvorschlag, der Möglichkeiten zur Identitätsentwicklung und Ausbildung von Kindern und Jugendlichen unter anderem in Jugendeinrichtungen und Schulen auf Basis der institutionellen Eigenheiten – und damit ihrer bildungsrelevanten Strukturprinzipien – im Rahmen einer räumlich begrenzten, regionalen oder lokalen Bildungslandschaft fasst“ (*Coelen/Otto* 2008, S. 17).

Mit diesem Verständnis geht einher, dass Bildungsperspektiven auch über die Institution Schule hinaus zu beeinflussen sind. Nicht nur die Schule ‚vor Ort‘ als Teil eines Bil-

dungssystemen, sondern auch andere formelle, nonformale und informelle Lernorte werden in ihrer Bildungsbedeutung ‚entdeckt‘ und gewürdigt. Eine solche Idee von Ganztagsbildung kommt einem Perspektivwechsel von der Institution Schule im Schulsystem hin zur Schule als Teil einer lokalen Bildungslandschaft, die nur locker über Netzwerke und einzelne Kooperationen gesteuert ist, gleich: „Die Perspektive ‚Bildungslandschaft‘ besteht im Prinzip aus allen Orten und Ereignissen, Angeboten und Programmen, die in konkreten situativen Ausformungen bildende Absichten und/oder Wirkungen haben sowie erreichbar und erfahrungsaktiv beziehungsweise lernaktivierend sind. Diesem Anspruch müsste idealiter etwa ein kommunales Netzwerkkonzept im Horizont ‚Bildung‘ gerecht werden. Dessen entgrenzende Qualität ist den herrschenden Segmentierungen entgegengesetzt“ (Zacharias 2008, S. 653). Als Regionen wurden auch hier die kommunalen Gebietskörperschaften gesetzt, denen damit eine Verantwortung zur Vernetzung und Koordinierung der verschiedenen Akteure ‚in ihrer Region‘ zugeordnet wurde. Bildung ist mehr als zuvor zu einem kommunalpolitischen Handlungsfeld geworden (vgl. Hebborn 2009).

Die Forderung nach einer inklusiven Entwicklung von Bildungs- und Beschäftigungsstrukturen steht nicht neben diesen Entwicklungen, sondern sie rahmt sie theoretisch und normativ in Hinblick auf die Herstellung gleichberechtigter Teilhabe. Damit wird zugleich der Akteursstatus der Menschen betont, die üblicherweise als ‚Zielgruppen‘ oder ‚Adressat_innen‘ etc. bezeichnet werden. Entsprechend lassen sich die hier skizzierten Diskussionen verstehen als eine regionenbezogene Perspektive auf Teilhabebedingungen und den Einbezug der Menschen (Akteure, Adressat_innen, Bewohner_innen etc.) in Belange, die sie betreffen. Auf die Bedeutung von Partizipation im Übergang in Arbeit wurde bereits mehrfach hingewiesen (vgl. exemplarisch Walther/Du Bois-Reymond/Biggart 2006). Damit kommen die regionalen Bildungs- und Übergangsstrukturen als inklusive bzw. als inklusiv auszugestaltende Strukturen in den Blick. Sie weisen eine gewisse „Inclusiveness“ auf, die gestaltbar ist.

3 Die Studie „Schule im Kontext regionaler Übergangsstrukturen“

Entsprechend ist die hier vorgestellte Studie „Schule im Kontext regionaler Übergangsstrukturen“ unter anderem der Frage nachgegangen, wie man Inclusiveness als eine Qualität regionaler Übergangsstrukturen beschreiben kann. Im Zentrum stand dabei die Frage, welche regionalen Besonderheiten die Übergangsstrukturen aufweisen und wie sich die Schulen in diese Struktur einfügen. Hierzu wurden außerdem auch die wichtigsten regionalhistorischen Entwicklungen nachvollzogen. Regionale Übergangsstrukturen sollten dabei so beschrieben werden, wie sie als Handlungs- und Erwartungsrahmen von den verschiedenen regionalen Akteuren wahrgenommen werden². Als Akteure wurden dabei nicht nur institutionelle Akteure verstanden, sondern gerade auch die Jugendlichen selbst, die diese Erwartungs- und Handlungsrahmen ebenso mit konstruieren.

Um diese Sicht empirisch aufzuschließen, gingen wir davon aus, dass hier ein „institutionalisiertes Wissen“ vorliegt, das aus der Alltagspraxis, aus biographischen Prozessen und Erzählungen, aber auch aus institutionalisiertem Wissen, Regeln etc. heraus objektiviert wird. Institutionalisiertes Wissen ist nach Berger und Luckmann (2003) alles, was als wirklich angenommen wird und Sinn stiftet. Dieses Wissen wird durch das Handeln

der Akteure laufend verobjektiviert, so dass es sich zu Strukturen verdichtet; gleichzeitig internalisiert es sich damit bei den Handelnden und wird zu einem Handlungswissen, das verbal als Wissen über die Strukturen zum Ausdruck gebracht werden kann (vgl. *Berger/Luckmann* 2003; zur Operationalisierung: *Muche/Oehme/Truschkat* 2016).

Wir haben in der Untersuchung vier Stadtgebiete als Regionen definiert, die in etwa eine Größe von 50.000 Einwohner_innen umfassen. Als Mittelzentren (zur Theorie der Raumordnung vgl. *Christaller* 1980) haben sie eine überregionale Bedeutung; gleichzeitig wurden sie in Bezug auf geografische Lage, Wirtschaftsstrukturen, geschichtlich bedeutsame Ereignisse und Bildungsinfrastruktur mit möglichst starker Streuung ausgewählt, um kontrastive Einzelfälle zur Verfügung zu haben (vgl. *Kelle* 1994).

Erhoben wurde zum einen die Perspektive institutionell agierender Akteure mittels Expert_inneninterviews (*Meuser/Nagel* 1997). Diese hatten – je nach den zu erwartenden Wissensbeständen der Interviewten – einen Fokus auf die Netzwerke in der Region oder auf die geschichtliche Entwicklung der Wirtschafts- und Beschäftigungsstrukturen sowie der Übergangsstrukturen in der Region. Insgesamt wurden in den vier Mittelzentren 64 leitfadengestützte Interviews geführt. Als Expert_innen wurden sogenannte regionale Schlüsselpersonen aus den Bereichen Politik, Verwaltung, Wirtschaft, Bildung/Schule, Kultur und Jugendarbeit verstanden. Diese wurden nach ersten Recherchen und Interviews im Verfahren des theoretischen Samplings ausgewählt (vgl. *Strauss/Corbin* 1996; *Truschkat/Kaiser-Belz/Volkman* 2011).

Die eher alltagsweltlichen Erfahrungen und Erwartungsstrukturen der Jugendlichen am Übergang wurden mit biographisch-narrativen Interviews (vgl. *Schütze* 1983; *Fischer-Rosenthal/Rosenthal* 1997; *Alheit* 1984) erhoben. Insgesamt wurden 73 Jugendliche mit möglichst unterschiedlichen soziodemographischen Merkmalen – insbesondere Geschlecht, Migrationshintergrund, (angestrebte) Bildungsabschlüsse – interviewt. Als Zugang wurden vor allem Schulen und offene Angebote, z.B. in der Jugendarbeit, genutzt; mittels 2-3 Erhebungswellen konnte gezielt nach kontrastiven Fällen gesucht werden.

Für die Auswertung wurden von sämtlichen Interviews anhand der Audiografie Verlaufsprotokolle erstellt, mit denen gezielt Textstellen zur Transkription und vertieften Auswertung gesucht werden konnten. Einige Experteninterviews sowie alle Interviews mit Jugendlichen wurden vollständig transkribiert. Entscheidend bei der Auswertung war eine getrennt erfolgende Analyse, d.h. jeweils pro Region wurde das institutionalisierte Wissen der beiden Gruppen „institutionalisierte Akteure“ und „Jugendliche“ gesondert rekonstruiert und erst anschließend vergleichend aufeinander bezogen. Die Interviews innerhalb der Gruppen wurden nach dem Prinzip des permanenten Vergleichs (vgl. *Glasser/Strauss* 1998) in einem dreistufigen Kodierprozess (offenes, axiales und selektives Kodieren) analysiert (vgl. *Strauss/Corbin* 1996). Das Material wurde in Anlehnung an die Grounded Theory bis zu einem theoretischen Sättigungsgrad gesampelt, sowohl in Bezug auf die Erhebung vor Ort als auch auf die Auswahl der zu interpretierenden Daten.

4 Empirische Rekonstruktion regionaler Übergangsstrukturen

Im Folgenden werden einige Auswertungsergebnisse der Interviews mit institutionellen Akteuren sowie mit Jugendlichen – aus Platzgründen – nur aus zwei der vier beforschten Regionen vorgestellt (für die vollständigen Ergebnisse siehe *Muche/Oehme/Truschkat*

2016); der Fokus liegt dabei auf den je unterschiedlichen Herstellungsweisen von Übergängen zwischen Schule und Beruf. Die Frage von Einschluss und Ausschluss wird hier mehrfach relevant: Thematisiert werden etwa die unterschiedlichen Möglichkeiten der Platzierung auf dem Arbeitsmarkt und damit in Zusammenhang die Aufnahmefähigkeit der regionalen Arbeitsmärkte. Es werden verschiedene Gruppen ausgemacht, deren Chancen unterschiedlich eingeschätzt werden und denen man unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten zugesteht.

4.1 Gelburg

4.1.1 Institutionelle Sicht: Das System in der regionalen Übergangsstruktur und die Fabrik

Gelburg³ ist eine Kleinstadt mit regionalem Anschluss an eine bedeutsame Metropolregion mit industrieller Vergangenheit. Auch Gelburg selbst war Teil dieser Entwicklung, besaß eine große metallverarbeitende Fabrik, die in den 1980er Jahren – wie so viele andere – geschlossen wurde. Die wirtschaftliche Struktur hat sich seitdem stark verändert, insbesondere hin zu kleineren Betrieben mit mehr Diversität.

Dennoch ist heute nichts präsenter in den Erzählungen über Gelburg als die Fabrik und ihre Schließung, und nichts ist präsenter in den Berichten der professionellen Akteure über berufliche Übergänge von Jugendlichen als die Systematisierung beruflicher Orientierung an Schulen. Beide erscheinen als bestimmende Punkte in den jeweiligen Interviews, zu denen kaum Alternativen thematisiert werden. Gelburg nach der Fabrikschließung ist nicht Gelburg *ohne* Fabrik, sondern *mit* einer geschlossenen, *mit* einer fehlenden Fabrik. Sie ist präsent als stillgelegte, umfunktionierte Fläche, als Industriedenkmal, als Bruch im Erleben des Alltags mit existierender (vorher) und fehlender (nachher) Fabrik. Sie erscheint als abschreckendes Inbild für eine Sicherheit und Kontinuität in Berufsbiographien, die sich plötzlich zum Gegenteil wandelte, sie existiert in den alten Auffanggesellschaften, die nun ihre Maschinen an Schulen weitergeben, und sie scheint als Ideallösung für die Unterstützung von Übergängen durch „den“ vor Ort verankerten, mit der Fabrikschließung eng verbundenen sozialen Träger auf, die ihm die mühsame Arbeit mit den vielen verschiedenen Betrieben abnehmen könnte und seine Existenz dauerhaft sichern würde. Zumindest hier sucht man nach dem großen Betrieb, der alle Probleme löst. Aber auch sonst scheint sich die Fabrik in viele Vorstellungen von Übergängen und Arbeit ‚hineinzutransformieren‘, obwohl die Wirtschafts- und Arbeitsstruktur eine völlig andere geworden ist.

Die Orientierungsprozesse der Jugendlichen hin zu ihrer zukünftigen beruflichen Tätigkeit scheinen von den interviewten Akteur_innen nicht denkbar ohne ein Curriculum, das von einem System bestehend aus Trägern, Schulen und einem Übergangsmanagement veranstaltet wird. Berufliche Orientierung wird hier sehr zentralisiert, organisiert, systematisiert und flächendeckend entworfen. Schulen und Schüler_innen müssen aus dieser Perspektive versorgt werden – mit Maßnahmen und Angeboten, die sicherstellen sollen, dass die Schüler_innen ihren Weg von der Schule in den Beruf finden. Dieses System wird nicht für ‚schwierige‘ oder einfach der Orientierung bedürftige Jugendliche entworfen, sondern für alle: Es geht nicht um den spezifischen Orientierungsbedarf der Schüler_innen, sondern um eine systematische Auseinandersetzung aller zu festgelegten Zeitpunkten mit dem Thema Beruf. Die Akteur_innen bauen explizit nicht auf Eltern, nicht

auf zivilgesellschaftliche Akteure wie Vereine und im Grunde auch nicht auf die Jugendlichen selbst. Es kommen zum Beispiel kaum Klagen darüber zum Ausdruck, dass diese Instanzen zuerst in der Pflicht wären, die berufliche Zukunft der heranwachsenden Generation zu klären. Es erscheint als Selbstverständlichkeit, dass Schüler_innen systematisch durch institutionelle Angebote zum ‚Ziel‘ geführt werden müssen. Umgekehrt erscheint dies aber auch fast wie ein fehlendes Vertrauen, dass Jugendliche eigenständig – sozusagen ohne die Fabrik – ihren Weg finden oder wenigstens den Orientierungsprozess selbst steuern könnten.

Mit der Analyse der Erzählungen drängt sich ein gewisser Zusammenhang zwischen der Fabrik als bestimmendes Thema der Region und der Konstruktion des Berufsorientierungssystems auf. Letzteres scheint entworfen, um die Vielfalt der Möglichkeiten zu managen, mit der heute Jugendliche im Übergang konfrontiert sind. Diese Vielfalt wird sprachlich ganz eindeutig der Zeit nach der Fabrikschließung zugeordnet, denn vorher strukturierte die Fabrik die – nicht eindimensional auf Metallverarbeitung beschränkte, sondern durchaus auch vielfältige – Arbeit. Mit der ‚neuen‘ Strukturierung der Übergänge mittels straff organisiertem RÜM und einem regionalen Trägerverbund wird (wieder) eine Vereinheitlichung, eine institutionell abgesicherte Verbindlichkeit bis hin zu einer regionenbezogenen Zentralisierung angestrebt.

Dies geht so weit, dass ein ‚innerhalb‘ und ein ‚außerhalb‘ dieses Systems konstruiert wird, sodass die Anteile an Beratung, Unterstützung und Orientierung im Übergang, die nicht dem System der Berufsorientierung zugerechnet werden, kaum noch als Anteile am Berufsorientierungsprozess der Jugendlichen wahrgenommen werden oder gar eine Abstimmung zwischen beiden Seiten erfolgen würde. Örtliche Vereine wie Feuerwehr und Sportverein konnten detailliert Berufsorientierungsprozesse unter den Mitgliedern schildern: Etwa erzählen ältere Aktive jüngeren von ihren Erfahrungen, suchen Lehrstellen etc. Die interviewten Vereinsvertreter_innen lehnten es aber unter Verweis auf die offiziellen regionalen „Maßnahmen“ ab, hierbei von beruflicher Orientierung zu sprechen. Berufliche Orientierungsprozesse, so die regionale Erzählung, werden institutionell gerahmt und sollen darüber auch mehr oder weniger (je nach Auffassung und Spielraum der verschiedenen Akteure) gesteuert werden.

Auffällig ist auch, dass das Lokale immer abgesteckt wird. Zwar finden wir konkurrierende Raumdefinitionen. So bezieht sich das RÜM-Management auf ein verwaltungstechnisches Regionengebiet, besonders die Schulen jedoch auf ein eher lebensweltlich gesehenes Gebiet, und beide sind nicht deckungsgleich. Aber es geht keinem der Akteure um eine regionale Öffnung. Man bleibt, man pendelt, aber man zieht nicht um und man sieht auch keine Notwendigkeit dazu. Die Schüler_innen der Region werden vor Ort versorgt; darüber hinaus kommen keine Perspektiven zur Sprache.

4.1.2 Das Sozialisationsmodell in der Berufswahl Jugendlicher

In der Interpretation der biographischen Interviews mit Jugendlichen, die in Gelburg zur Schule gingen, lässt sich ein Muster erkennen, das wir als Sozialisationsmodell bezeichnet haben. Sie stellen ihren individuellen Übergang, ihre Suche nach ihren beruflichen Möglichkeiten und die entsprechenden Entscheidungsprozesse dar, als folgten sie implizit dem Motto: „Werde, was du bist“.

Die hier interviewten Jugendlichen vermitteln durch ihre biographischen Erzählungen an vielen Stellen, dass ihre berufliche Perspektive durch das Aufwachsen in gewisser

Weise vorbestimmt ist. Sie stellen ihre berufliche Perspektive weniger als offen, sondern als biographisch determiniert und als Prozess ihrer Sozialisation dar. Diesen Weg können sie oft sehr schlüssig biographisch herleiten und relativ klar begründen, woher ihre Berufsentscheidung kommt. Es gibt dann im Weiteren kaum Alternativen – wenn sie sich einmal bewusst sind ‚wer sie sind‘ beziehungsweise ‚woher sie kommen‘, wissen sie auch, ‚was sie werden‘.

Die Tätigkeiten der Eltern spielen hierbei eine ausgeprägte Rolle; als entscheidender Faktor spielt dabei eine gute Beziehung zumindest in den beschriebenen Situationen hinein. So bietet Jonas gleich zu Beginn des Interviews eine biographisch hergeleitete Begründung für seine Berufswahl:

„Also ich habe mir den Beruf des Bürokaufmanns ausgesucht, weil ich halt auch im Büro, mit dem Büroleben groß geworden bin. Meine Mutter hat auch zeitweise zu Hause gearbeitet, auch Bürotätigkeiten halt. Und deshalb bin ich auch damit groß geworden. Auch, und ich hab auch gesehen, dass Technik eigentlich nicht so viel für mich ist, weil wenn ich irgendwas reparieren soll, bin ich ganz ehrlich, mach ich jetzt mehr kaputt als sowieso schon.“ (Jonas, Z. 15 ff.)

„Technik“ verknüpft er im Gegensatz zu „Büroleben“ mit seinem Vater, zu dem er keine gute Verbindung hat und dessen Versuche, ihn an dieses Feld heranzuführen, kläglich gescheitert sind.

Jonny antwortet auf die Frage, wie er zu seiner Berufsentscheidung gekommen ist, Koch zu werden:

„Ich hatte da schon immer ein Interesse dran, wenn ich ehrlich bin. Schon ganz klein äh habe ich schon immer äh bei meiner Mutter zugeguckt, wenn ich äh gefragt habe, ob sie mir Nudeln kocht oder sowas. Dann bin ich immer dabei gewesen, wenn sie irgendwas gekocht hat.“ (Jonny, Z. 176ff.)

Jonnys Mutter war alleinerziehend; als Schulkind hat er während der Schulwochen meist bei seiner Großmutter gewohnt. Die gemeinsame Zeit, die er dann mit seiner Mutter verbrachte – wobei das Kochen eine besondere Rolle gespielt zu haben scheint –, hat ihn in seiner beruflichen Orientierung geprägt. Nichts kann ihn in seiner „Wahl“ irritieren. Als weitere Möglichkeiten kommen für ihn nur Tätigkeiten in Frage, bei denen er ebenfalls diese Verbindung gespürt haben muss.

An diesen beruflichen Perspektiven wird kein Zweifel formuliert und sie sind kaum mit Unsicherheiten besetzt; eher wird von einer ‚Machbarkeit‘ ausgegangen, weswegen es auch wenige und vor allem kaum gleichberechtigte, ernsthafte ‚Ersatzpläne‘ in der Berufswahl und -entscheidung gibt. Die Jugendlichen scheinen genau zu wissen, welche berufliche Perspektive für sie passend ist und begründen diese eindeutig und nachvollziehbar über eine biographische Erzählung. Es werden kaum Momente sichtbar, in denen sich die Jugendlichen beruflich orientieren müssen, das heißt es gibt keine eingrenzende Phase, in der eine explizite Berufsorientierung stattfindet oder in denen sie in Bezug auf ihre Berufswahl ins Wanken geraten; die Geschichte der beruflichen Perspektive ist in der Regel eindeutig konstruiert.

Hinsichtlich dieses sozialisatorischen Musters finden sich durchaus unterschiedliche Ausprägungen, es zeigt sich jedoch kein alternatives Modell, etwa im Sinne einer offenen Wahl, einer institutionell geleiteten Orientierung oder ähnliches. Die Jugendlichen, die ihre berufliche Perspektive weniger stark biographisch herleiten, wirken eher orientierungslos. Die formalen Angebote zur beruflichen Orientierung treten in diesen Erzählungen etwas stärker in den Vordergrund, aber sie können offensichtlich keine Orientierung her-

stellen – man könnte sagen, sie können die biographische Geschichte der Jugendlichen nicht ersetzen, wenn diese nicht vorhanden ist beziehungsweise sich mit ihr keine realisierbare berufliche Perspektive herausarbeiten lässt. Im Fall von Jenny kann man sogar nachzeichnen, dass ihr Versuch, eine eindeutige Perspektive aufzubauen, gerade von der Einrichtung, in der sie ein Berufsvorbereitungsjahr absolviert, durchkreuzt wird: Sie schwärmt – selbst nach mehreren Versuchen, in anderen Berufszweigen eine Lehrstelle zu bekommen – für die Arbeit mit Holz, „irgendwie so etwas zu erschaffen und alles. So aus eigenen Händen. Deswegen, das (schmunzelnd) mag ich richtig“ (Jenny, Z. 322).

Da Jenny keine passende Ausbildung für sich findet, wird sie schlussendlich von der Agentur, bei der sie zur Beratung mit ihren Eltern war, in eine berufsvorbereitende Maßnahme vermittelt. Hier fühlt sie sich aufgrund der Tatsache, dass auch viele Freunde von ihr und ihr fester Freund in dieser Maßnahme sind, sehr wohl. Allerdings arbeitet sie hier nicht in der vorhandenen Schreinerei, sondern wird in der Küche eingesetzt. Die Anleiter haben dies entschieden, weil in der Schreinerei bereits ihr Freund arbeitet und ein eventueller „Zickenkrieg“ (Z. 538) vermieden werden soll. „Die wollten uns nicht zusammen in einer Gruppe packen“ (Jenny, Z. 525 f.). Nicht ihre berufliche Perspektive, die ja bereits mit Hilfe berufsorientierender Angebote herausgearbeitet wurde, sondern der Zufall im Maßnahmesetting entscheidet plötzlich, in welchem beruflichen Feld Jenny auf ‚ihren‘ Beruf ‚vorbereitet‘ wird.

Dies ist im Sample ein besonderer Fall, der jedoch das Grundmuster bestätigt. Von anderen Jugendlichen werden auch formale Angebote zur beruflichen Orientierung – in der Regel wurden hier Praktika oder Berufsfindungstests angesprochen – genauso wie informelle Gespräche (meist mit Eltern) gezielt zur Stärkung, aber nicht zur Irritation ihrer biographisch hergeleiteten Perspektive genutzt. Berufswünsche, die jenseits der biographischen Herleitung zuweilen doch bestehen und dann meist wesentlich emotionaler besetzt sind, können in diesem Muster nur noch als ‚eigentliche Leidenschaften‘ zum Ausdruck kommen: als schöne, aber unrealistische Vorstellungen.

Nicht ganz klar wird mit dem vorliegenden Material, inwieweit es konkrete Anlässe gab, diese berufswahlbezogenen biographischen Geschichten zu entwerfen; die Gespräche mit Eltern scheinen hierbei eine große Rolle zu spielen. Den formellen Instanzen wird dabei kaum eine Bedeutung zugeschrieben, selbst bei expliziten Nachfragen. Denkbar wäre jedoch, dass sie implizit die Formulierung einer eindeutigen Berufswahlgeschichte herausfordern, indem sie auf eine Entscheidung hinarbeiten; bei dieser spielen die formalen Instanzen selbst dann allerdings eine sehr untergeordnete Rolle.

Der Eindruck, dass die Jugendlichen einer impliziten Idee oder gar Aufforderung folgen, das zu werden, was sie sind (beziehungsweise was in ihnen steckt), verstärkt sich dadurch, dass sie kaum die Frage „Weggehen oder bleiben?“ thematisieren. Wer von ‚hier‘ kommt, bleibt ‚hier‘, wobei man sich je nach Bildungs- und Ausbildungsorientierung an Gelburg oder der angrenzenden Metropolregion orientiert. Zwar liegt diese Orientierung nahe, weil die Metropolregion tatsächlich vielfältige Möglichkeiten bis hin zu einer breiten Studienauswahl bereithält. Gleichzeitig taucht aber ein Blick auf das weitere Bundesgebiet beziehungsweise auf internationale Möglichkeiten auf, und zwar bei denjenigen, die in diesen Räumen Erfahrung haben beziehungsweise die nicht allein in Gelburg aufgewachsen sind. Auch hier wird also das Sozialisationsmodell reproduziert: Man bleibt in der Metropolregion, weil man von hier kommt und nicht gehen muss, aber man strebt in eine ‚weite Welt‘, wenn man diese schon aus der Kindheit kennt.

4.2. Blauberg

4.2.1 Das funktionalistische Modell der institutionellen Akteure

Blauberg ist – so lässt es sich aus den Interviews mit wichtigen Akteuren rekonstruieren – in seiner wirtschaftlichen wie sozialen Entwicklung auf den Standort Meer verwiesen und ‚lebt‘ durch eine Branchenkonzentration, die seit weit mehr als 100 Jahren mit einer überregionalen Bedeutung einherging. Zunächst war es der Hafen, der besonders nach dem Zweiten Weltkrieg ausgebaut werden konnte, sodass eine starke Konzentration auf die Fischereiwirtschaft erfolgte. Um den wachsenden Arbeitskräftebedarf zu stillen, setzte man verstärkt auf Migration durch die Anwerbung von Gastarbeiter_innen. Dies ist im Vergleich zu anderen Regionen in Deutschland zur selben Zeit nichts Außergewöhnliches, doch wurde die Handlungsstrategie über die Jahre hinweg nicht aufgegeben. Die Fischwirtschaft ist heute nur noch durch die ansässige verarbeitende Industrie bedeutsam, in der nach wie vor mehrheitlich Griech_innen arbeiten. Die Hafennutzung hat sich stark gewandelt, die weggebrochene Bedeutung des Fischfangs (und anderer Gewerbe, die den Hafen nutzen) versucht man mit der Ansiedelung einer neuen Hi-Tech-Branche zu kompensieren, die wiederum hoch spezialisiert und von überregionaler Bedeutung ist und speziell qualifizierte Arbeitskräfte benötigt. Entsprechend wird das funktionalistische Modell der Arbeitskräftebeschaffung durch eine lokalpolitisch gesteuerte Migration reproduziert.

Diese Entwicklungen haben die beruflichen Perspektiven Jugendlicher in der Region stark verändert. Niemandem wird heute noch geraten zur See zu fahren oder einen Beruf in der Fischindustrie anzustreben. Die Jugendlichen werden auf eine regionale wirtschaftliche Struktur, geprägt vor allem durch Tourismus, zurückgeworfen, die bis heute eine geringe Diversität aufweist und der nur eine geringe Attraktivität zugewiesen wird. Die Ansiedelung der neuen Branche verlief parallel dazu und adressierte nicht die regionalen Übergangsstrukturen. Als Grund werden dabei vor allem die technisch sehr anspruchsvollen Tätigkeiten genannt, die hohe und sehr spezielle Kompetenzen erfordern. Man setzte vor allem deshalb auf bereits weitgehend ausgebildete Fachkräfte, die schneller verfügbar waren und – wie so oft schon in der Geschichte der Region – „von außen“ herangeholt wurden.

Im Rahmen dieses funktionalistischen Modells kann man für die Übergangsstrukturen zwischen Schule und Beruf in Blauberg einen Übergangskorridor rekonstruieren, der Menschen in unterschiedliche Gruppen unterteilt und ihnen dann ganz unterschiedliche Mobilitäts- und Handlungsoptionen zuschreibt. Dadurch wird auch die Region räumlich unterschiedlich ‚weit‘ oder ‚eng‘ konstruiert, je nachdem ob es um Menschen mit einem höheren Bildungsabschluss geht, oder auch ob die Person aus Blauberg stammt oder nicht. Zuwanderungen von außen werden weithin funktionalisiert, während Rückkehrer_innen scheinbar weitaus offener begegnet wird. Zugleich handelt es sich jedoch bei Letzteren meist um Bürger_innen mit einer höheren Bildungskarriere.

So zeigt sich in den Aussagen der Interviewten, wie Jugendliche (und auch Migrant_innen) in verschiedene Gruppen eingeteilt und in ein Muster sozialer Segmentierung eingeordnet werden. Nach der Positionierung in diesen Segmenten bemessen sich sehr stark die zugestandene räumliche und berufliche Mobilität sowie die Anerkennung von Handlungsmöglichkeit im Sinne einer aktiven Gestaltung von Übergängen. Der Übergangskorridor geht vor allem für die ‚oberen‘ Segmente weit über das sprachlich sehr oft formulierte ‚Hier‘ hinaus. Er wird hier räumlich ebenso offen wie hinsichtlich der berufsbiographischen

Möglichkeiten der Jugendlichen konstruiert. Während Abiturient_innen ein weiter Raum und breite berufliche Optionen zugestanden werden, sollten Realschüler_innen schon eher der lokalen Wirtschaft zur Verfügung stehen; für sie wird ‚Weggehen‘ eher als Problem markiert, gleichwohl scheint hier ‚Region‘ noch größer zu sein. Für Schüler_innen mit Hauptschulabschluss oder gar mit einem Unterstützungsbedarf ist der Raum sehr eng und die beruflichen Möglichkeiten beschränken sich auf ein enges regionales Angebot, das als vergleichsweise unattraktiv beschrieben wird (zum Beispiel Gastronomie, touristische Dienstleistungen). Der so entworfene regionale Übergangskorridor hält für verschiedene Gruppen – jenseits des Bildungsabschlusses spielen besonders auch verschiedene Migrationshintergründe hinein – ganz unterschiedliche Optionen auf einem Spektrum zwischen einer weiten Ermöglichung und einem regional wie beruflich engen Einschluss bereit.

4.2.2 Das Lebensphasenmodell Blauberger Jugendlicher

In der Verdichtung von 16 ausgewerteten Interviews mit Jugendlichen, die in Blauberg eine Schule bzw. Berufsschule besuchten, zeigte sich ein Hintergrundmodell in den Erzählungen der Jugendlichen, das wir Lebensphasenmodell genannt haben. Immer wieder wurden Unterschiede zwischen einer ‚glücklichen Kindheit‘, dem ‚Ernst des Lebens‘ im Jugendalter und dem ‚Altwerden auf dem Lande‘ als Ausblick auf die Zukunft nach der Erwerbsarbeitsphase gesetzt. Blauberg ist in den Augen der Jugendlichen gewissermaßen ein Ort für ältere Menschen und für eine glückliche Kindheit; vielmehr ist es nicht einmal Blauberg selbst, sondern das Bild vom ruhigen Leben auf dem Land, für das Blauberg steht. Man kann hier aufwachsen und sich zur Ruhe setzen, genauso wie irgendwo anders ‚auf dem Land‘. Es gibt „Grundberufe, [...] zum Beispiel Dienstleistungen gibt es ja schon, Handwerk auch, aber nicht so was Anspruchsvolles“ (Lorenz, Z. 777 ff.) vor Ort und es gibt anspruchsvolle Berufe, für die man weggehen muss. Wer beruflich „höher hinaus“ (Sascha, Z. 303) will, muss zwischenzeitlich weggehen – es schiebt sich damit eine Phase ein, die bereits mit der Schule beginnt und mit der auch eine Grenze zwischen den verschiedenen Gruppen von Jugendlichen markiert wird. Die einen bleiben und entscheiden sich pragmatisch für eine der Möglichkeiten, die sich konkret vor Ort ergibt; die anderen wollen möglichst in Großstädten ihre Ansprüche verwirklichen.

Auffällig ist zunächst die Bedeutung, die das Schulsystem für die berufsbiographische Entwicklung zugewiesen bekommt: Es ‚sortiert‘ die Jugendlichen in die für sie passenden Bildungswege ein. Dabei wird eine klar markierte Grenze zwischen den Wegen derjenigen gezogen, die auf das Gymnasium kommen, und den Wegen aller anderen. Damit werden zugleich die beruflichen Optionen bestimmt und die Frage ‚Bleiben oder Gehen?‘ unterschiedlich beantwortet.

Die Zugehörigkeit zu dieser oder jener Seite wird interessanterweise kaum mit einer sozialen Schicht, mit Herkunftsmilieus oder den Berufen der Eltern in Zusammenhang gebracht, wie auch die Berufswünsche kaum mit einer biographischen Geschichte hinterlegt werden. Es ist offensichtlich unerheblich, ob die Jugendlichen ‚vom Bauernhof‘ kommen oder aus einer gehobenen Wohnsiedlung, ob die Familie eher der unteren oder der oberen sozialen Schicht angehört oder ob die Eltern studiert haben oder nicht. Felix‘ Eltern führen einen Bauernhof, den er auf keinen Fall übernehmen will, gerade weil er gesehen habe, was dies bedeute. Christian, dessen Mutter als Reinigungskraft und dessen Stiefvater als Tischler arbeitet, geht selbstverständlich auf das Gymnasium und strebt danach ein Studium an:

„Also mal habe ich daran gedacht, so handwerkliche Berufe zu machen. Aber ich habe gemerkt, das ist nichts für mich, das macht mir irgendwie nicht so sehr viel Spaß. Mir macht eher Spaß so Probleme zu lösen. Vor allem mathematische Probleme und sowas.“ (Christian, Z. 85 f.)

Die in Blauberg auffindbare ‚Entscheidungshilfe‘ ist der Erwerb oder Nicht-Erwerb des Abiturs, welches als Ticket für die weitergehenden beruflichen Perspektiven gilt und das den entscheidenden Unterschied unter den Jugendlichen herstellt. Die Abiturient_Innen sind etwas Besonderes und orientieren sich darauf, Blauberg zu verlassen, um zu studieren, um etwas beruflich Anspruchsvolleres zu werden. Felix, der nach der Grundschule zunächst auf das Gymnasium wechselte, formuliert diesen Unterschied sehr deutlich:

„Auf dem Gymnasium, wissen sie bestimmt, ist das halt so, dass man so ähm behandelt wird als wäre man die Zukunft. Und alle anderen sind so eine Klasse da drunter.“ (Felix, Z. 73)

Die Wertigkeit wird immer dann besonders deutlich, wenn Jugendliche beide Möglichkeiten in Aussicht haben. In diesen Fällen wird auch die konkrete, „einfachere“ Option vor Ort gegen die „anspruchsvollere“ Möglichkeit ausgespielt:

„Also ich bin mit Pferden aufgewachsen und das kam für mich schon in Frage, wenn ich irgendwie das Abitur nicht schaffe, dass ich dann eine Ausbildung mache. Dann hätte ich gerne zur Pferdewirtin gemacht, auch. Aber ich habe halt im Moment einfach das GUTE Gefühl, dass ich das Abitur auf jeden Fall schaffen werden und dann kommt das für mich jetzt überhaupt nicht mehr in Frage.“ (Katharina, Z. 309)

In vielen Fällen wird damit auch eine Form institutioneller Sortierung beschrieben: Die Schule ‚sortiert‘ die Jugendlichen in die ‚passenden‘ Bildungsgänge und stellt somit die Weichen, und in dieser Funktion wird sie von den Jugendlichen offensichtlich anerkannt. Auch wenn es zu einem Schulwechsel kommt, wird er von den Jugendlichen nicht gewertet, sondern hingenommen. Es gibt eine Art Vertrauen in das institutionelle System, die Jugendlichen fügen sich fast emotionslos dieser Zuordnung. Sind die Schüler erst einmal richtig in das Bildungssystem einsortiert, bestimmt der Bildungsabschluss die zukünftige Laufbahn der Jugendlichen in einigen Punkten, die immer wieder zum Ausdruck kommen, erheblich.

4.3 Kurze Skizze der Ergebnisse für Grüntal und Rothingen

Die Interpretationsergebnisse aus den beiden anderen Regionen können hier nur grob angerissen werden. So wird Grüntal als eine offene, dynamische (Industrie-)Region dargestellt. Es zeigt sich eine diversifizierte, gut vernetzte Übergangslandschaft, in der viele verschiedene Akteure mit Jugendlichen arbeiten, wobei sich eine klare Fokussierung von Arbeit als wichtigstes „Lebensprojekt“ als gemeinsamer Orientierungspunkt herauskristallisiert. Die Jugendlichen beschreiben für ihre Übergänge ein Berufswahlmodell; sie orientieren sich stark an erwachsenen Vorbildern und treffen dann differenziert Entscheidungen, um zu ihrem Ziel zu gelangen. Während Jugendliche in Gelburg ihren zukünftigen Beruf aus ihrer Biographie – sozusagen rückblickend – herleiten, wird in Grüntal aus dem Spektrum von Berufsmöglichkeiten ausgewählt, die vor den Jugendlichen liegen.

Rothingen wird als ostdeutsche Region stark durch die Brüche 1990 sowie auch 1945 gekennzeichnet. Es weist eine hohe „Verinselung“ der verschiedenen Angebote auf, die oft konkurrent zueinander stehen; eine gemeinsame regionale Erzählung war hier nicht auszumachen. Die Jugendlichen bringen eine große Verunsicherung (oft auch in den Wor-

ten der Eltern) zum Ausdruck und machen dem entsprechend in ihren Erzählungen ein Sicherheitsmodell stark: Berufswahlprozesse werden immer wieder abgesichert, ohne dadurch Sicherheit zu gewinnen. Obwohl der Region wenige und schlechte Arbeitsperspektiven zugeschrieben werden, gilt sie als sicherer Ort. Sie zu verlassen ist kaum legitim und gilt als Verlust für die Region insgesamt.

5 Fazit: Vier Regionen, vier Muster regionaler Inklusiveness

Mit der jeweils getrennt vorgenommenen Rekonstruktion wird sichtbar, dass wir in vier verschiedenen Regionen vier unterschiedliche Grundmuster vorfinden, wie Übergänge von der Schule in den Beruf betrachtet, wie sie entworfen und strukturiert und wie darüber Teilhabeperspektiven hergestellt oder auch verengt werden. Die Thematiken, die sich hindurchziehen, erhalten vor dem Hintergrund der jeweiligen regionalen Logik ihre Grundfärbung.

Wir finden zweifellos Parallelen, etwa die große Bedeutung von Eltern, zuweilen auch anderer Bezugspersonen, die eher zur Prüfung oder Festigung eingesetzten formellen Unterstützungsangebote, die deutliche Konzentration auf Praktika diesbezüglich und umgekehrt die nur marginale Rolle aller Angebote, die auf die Wahl oder Entscheidung selbst abzielen (Tests, Angebote zum ‚Ausprobieren‘, Info-Veranstaltungen). Auch die in Betrachtung gezogene regionale Mobilität erscheint in allen Regionen mit dem Erreichen des Abiturs höher, allein aufgrund der Studienmöglichkeiten, was jedoch auch eine Besonderheit bei der Größe der ausgewählten Mittelzentren ist, die für Ausbildungsberufe mehr Möglichkeiten bieten als für Studienabsichten.

Bei näherem Hinsehen sind die Unterschiede jedoch beträchtlich. Überblickt man alle vier untersuchten Regionen, so drängen sich jenseits des Befundes, dass jede Region ihre ganz eigene Logik regionaler Übergänge entwirft, insbesondere drei Linien auf, an denen große Unterschiede sichtbar werden. Zum ersten ist es das Verhältnis zwischen dem Übergang in Arbeit und der biographischen Lebensgeschichte, wie es hier insbesondere in Bezug auf Berufswahl thematisiert wurde. Diesem Zusammenhang ist aus Ansätzen der biografischen Forschung heraus oft eine große Bedeutung beigemessen worden (vgl. *Alheit/Glaß* 1986; *Stauber/Pohl/Walther* 2007). Mit den vorliegenden Ergebnissen wäre dies zu präzisieren: Es gibt offensichtlich auch einen regionalen Bias in diesem Verhältnis. Dieser bestimmt nicht (nur) einfach die Verläufe (etwa durch regional unterschiedliche Übergangsoptionen), sondern gerade auch die Art und Weise, in der Beruf zur Lebensgeschichte ins Verhältnis gesetzt wird.

Als ein weiterer Punkt fällt die unterschiedliche Thematisierung von Unterstützungsstrukturen ins Auge. Zu formellen Unterstützungsangeboten einerseits und zu informellen Kontakten andererseits stellen die Interviewten mehr oder weniger starke Bezüge her, die zwar verwoben sind mit der biographischen Geschichte, aber davon gesondert betrachtet werden können. Die Frage ist, welche Bedeutung die Jugendlichen ihnen zuweisen und an welcher Stelle im Übergang sie verortet sind. Es ist deutlich geworden, dass die Eltern in besonderem Maße Teil der biographischen Geschichte sind und hierüber in unterschiedlicher Weise bedeutsam werden – etwa als Vorbilder oder als Teil einer Sozialisation. Die Frage ist, wie sie – ebenso wie die formellen Unterstützungsangebote – einbezogen werden bei der Berufsentscheidung oder bei der Bewältigung des Übergangs.

Diesbezüglich wirkt unser Interpretationsergebnis vor allem für Gelburg ernüchternd angesichts des großen Aufwandes, mit dem hier eine systematische Berufsorientierung an Schulen betrieben wird und die eher von einem nicht oder wenig orientierten Jugendlichen auszugehen scheint. Man könnte die Vermutung aussprechen, dass die formellen Angebote die Jugendlichen dazu bringen, ihre biographische Berufswahlgeschichte zu erarbeiten, indem sie hierzu einen gewissen Druck erzeugen, aber dabei nicht Teil der Geschichte selbst werden. Aber auch wenn diese Vermutung zuträfe, wäre dies eher ein ungewollter Nebeneffekt der systematischen Berufsorientierung, denn die Orientierungsprozesse der interviewten Jugendlichen werden von diesen nicht – wie geplant – in diesem System verortet, sondern in ihrer biographischen Geschichte, die viel früher beginnt und weit mehr das soziale Umfeld thematisiert. Es sind weit öfter die Eltern, die in der Rolle dargestellt werden, die Erarbeitung der biographischen Geschichte der beruflichen Sozialisation anzustoßen; gerade sie werden von den institutionellen Akteuren (genauso wie die Vereine und andere nonformale Strukturen) in dieser Rolle entweder gar nicht oder nur in einer problematischen Sicht wahrgenommen.

Insgesamt scheint es eine Tendenz zu geben, Region von Seiten der institutionellen Akteure enger zu konstruieren, als dies der regionalen Inclusiveness zuträglich ist. Man kann das sicherlich mit dem Selbstbezug dieser Akteure erklären, die oft im Sinne ‚ihrer‘ Region agieren. Oft arbeiten sie im Auftrag von Institutionen (Arbeitsagentur, Stadt, Kammern, Träger etc.), die an territoriale Zuständigkeitsgrenzen gebunden sind. Im Hintergrund ihrer Arbeit steht häufig auch das Anliegen, die regionalen Wirtschaftsstrukturen zu stärken; Übergänge werden dabei nicht selten als Bereitstellung von Arbeitskräften für Unternehmen ‚vor Ort‘ verstanden. Die Öffnung des Regionenverständnisses und die Arbeit an Übergangsperspektiven über den lokalen Raum hinaus sind unter diesem Blickwinkel meist recht gering ausgeprägt. Darin liegt jedoch eine Verengung, die die Teilhabeperspektiven der Jugendlichen auch beschneidet.

Das Thema Mobilität und Migration begegnet uns aus Perspektive der Regionen als ‚Weggehen‘ oder ‚Bleiben‘ der hier Heranwachsenden ebenso wie als ‚Hereinholen‘ und ‚Einbeziehen‘ von Migrant_innen. Mit Bezug auf Inclusiveness verbindet sich hiermit zum einen die Frage, welche Mobilität wem (welcher Gruppe) zugestanden wird und wie weit oder eng ‚die Region‘ konstruiert ist. Denn Inclusiveness, d.h. die Fähigkeit der regionalen Strukturen, bei aller Heterogenität der Menschen Teilhabe zu eröffnen, wird zwar zu einem guten Teil regional hergestellt, aber sie kann nicht auf die Region in einem engeren territorialen Sinne bezogen werden. Räumliche Mobilität, d.h. ein weites und offenes Verständnis von Region sowie der Austausch über regionale Grenzziehungen hinweg bis hin zu Migrationsbewegungen, muss mit dem vorliegenden Material eher als Inklusions- denn als Exklusionsmodus verstanden werden. Schließlich geht es nicht um regionalen Einschluss, sondern um gesellschaftliche Teilhabe. Eine zu enge Fixierung auf Übergänge in die regionale Wirtschaft hinein schränkt unter Umständen die Teilhabeperspektiven massiv ein, insbesondere wenn die Region quantitativ oder qualitativ nur mangelhafte Arbeitsperspektiven zu bieten hat. Umgekehrt sind Migrationsbewegungen in die Regionen hinein ebenfalls sehr unterschiedlich gestaltbar. So können verschiedene Gruppen als mehr oder weniger regional zugehörig betrachtet werden, als Teil der Region insgesamt oder als eher wirtschaftsfunktionale Elemente.

Diese Konstruktion der Grenzen von Zugehörigkeiten, von Übergängen und von Perspektiven auf Teilhabe durch Arbeit sind entscheidende Faktoren der regionalen Inclusiveness, und sie werden im Wesentlichen in den Regionen hergestellt. Die Frage im An-

schluss ist vor allem, wie die regionalen Akteure in die Lage versetzt werden können, hier den politischen Anspruch von Inklusion systematisch mitzudenken und gezielt an der Erhöhung regionaler Inklusivness zu arbeiten.

Anmerkungen

- 1 so der Langenscheidt, <http://de.langenscheidt.com/englisch-deutsch/inclusiveness>
- 2 Die Studie lief 2011-2015 am Institut für Sozial- und Organisationspädagogik der Universität Hildesheim und war Teil des BMBF-Förderschwerpunktes „Chancengerechtigkeit und Teilhabe. Sozialer Wandel und Strategien der Förderung“. Beteiligt waren daran: *Christiane Bähr, Sonja Klaus, Dirk Kratz, Claudia Muche, Andreas Oehme, Inga Truschkat* und *Mareike Zieger*. Die Ergebnisse der Studie sind publiziert im Band „Übergang, Region, Inklusivness. Eine empirische Untersuchung regionaler Übergangsstrukturen“ (*Muche/Oehme/Truschkat* 2016).
- 3 Sämtliche Ortsnamen und Gegebenheiten sowie Personennamen wurden vollkommen anonymisiert, um eine Identifizierung der interviewten Personen, die oft Leitungspositionen in ihrer Kommune innehatten, zu verhindern.

Literatur

- Alheit, P.* (1984): Das narrative Interview. Eine Instruktion für „Anfänger“. Arbeitspapiere des Forschungsprojekts „Arbeiterbiographien“, Heft 8. – Bremen.
- Alheit, P./Glaß, C.* (1986): Beschädigtes Leben. – Frankfurt/New York.
- Berger, P. L./Luckmann, T.* (2003): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 3. Auflage. – Frankfurt.
- Bleckmann, P./Durdel, A.* (Hrsg.) (2009): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. – Wiesbaden.
- Braun, F./Reißig, B.* (Hrsg.) (2011): Regionales Übergangsmanagement Schule – Berufsausbildung: Handlungsfelder und Erfolgsfaktoren. – München.
- Brokamp, B.* (2011): Inklusion vor Ort. Der kommunale Index für Inklusion; ein Praxishandbuch. – Berlin.
- Christaller, W.* (1980): Die Zentralen Orte in Süddeutschland. Eine ökonomisch-geographische Untersuchung über die Gesetzmäßigkeit der Verbreitung und Entwicklung der Siedlungen mit städtischer Funktion. Nachdruck der Ausgabe von 1933. – Darmstadt.
- Coelen, T./Otto, H.-U.* (2008): Zur Grundlegung eines neuen Bildungsverständnisses. In: *Coelen, T./Otto, H.-U.* (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. – Wiesbaden, S. 17-25.
- Fischer-Rosenthal, W./Rosenthal, G.* (1997): Warum Biographieforschung und wie man sie macht. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 17, S. 405-427.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L.* (1998): Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung. – Bern.
- Hebborn, K.* (2009): Bildung in der Stadt: Bildungspolitik als kommunales Handlungsfeld. In: *Bleckmann, P./Durdel, A.* (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. – Wiesbaden, S. 221-231.
- Kelle, U.* (1994): Empirisch begründete Theoriebildung: zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung. – Weinheim.
- Kratz, D./Lempp, T./Muche, C./Oehme, A.* (Hrsg.) (2016): Region und Inklusion. Theoretische und praktische Perspektiven. – Weinheim/Basel.
- Kruse, W.* u. a. (2009): Jugend: von der Schule in die Arbeitswelt. Bildungsmanagement als kommunale Aufgabe. – Stuttgart.
- Maykus, S.* (2014): Inklusive Kommune oder kommunale Inklusion? Theoretische Reflexionen und ein Ordnungsversuch raumbezogener Perspektiven von Inklusion. In: *Hensen, G./Küstermann, B./Maykus, S./Riecken, A./Schinnenburg, H./Wiedebusch, S.* (Hrsg.): Inklusive Bildung. Organisations- und professionsbezogene Aspekte eines sozialen Programms. – Weinheim, S. 279-317.
- Meuser, M./Nagel, U.* (1997): Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: *Friebertshäuser, B./Prenzel, A.* (Hrsg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. – Weinheim, S. 457-473.

- Muche, C. (2016): Inklusion. In: *Schröder, W./Struck, N./Wolff, M.* (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. – Weinheim.
- Muche, C./Oehme, A./Truschkat, I. (2016): Übergang, Inclusiveness, Region. Eine empirische Untersuchung regionaler Übergangsstrukturen. – Weinheim/Basel.
- Oehme, A. (2013): Übergangsmanagement. In: *Schröder, W.* u.a. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. – Weinheim/München, S. 791-809.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 3, S. 283-293.
- Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung: Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. – Weinheim.
- Stolz, H.-J./Schalkhauser, S./Täubig, V. (2011): „Vernetzte Bildung – Ein institutioneller Mythos?“ In: *Bollweg, P./Otto, H.-U.* (Hrsg.): Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion. – Wiesbaden, S. 99-111.
- Strauss, A. L./Corbin, J. (1996): Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. – Weinheim.
- Truschkat, I./Kaiser-Belz, M./Volkman, V. (2011): Theoretisches Sampling in Qualifikationsarbeiten: Die Grounded-Theory-Methodologie zwischen Programmatik und Forschungspraxis. In: *Mey, G./Muck, K.* (Hrsg.): Grounded Theory Reader. – Wiesbaden, S. 353-379.
- United Nations: Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 13. Dezember 2006. Schattenübersetzung des NETZWERK ARTIKEL 3 e.V. Online verfügbar unter: <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/?id=467> – Stand: 28.08.2014.
- Walther, A./Du Bois-Reymond, M./Biggart, A. (Hrsg.) (2006): Participation in transition. Motivation of young adults in Europe for learning and working. – Frankfurt am Main.
- Wansing, G. (2015): Was bedeutet Inklusion? Annäherungen an einen vielschichtigen Begriff. In: *DeGENER, T./Diehl, E.* (Hrsg.): Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe. – Bonn, S. 43-54.
- WHO (2005): ICF – Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Stand 2005. Online verfügbar unter: http://www.dimdi.de/dynamic/de/klasi/downloadcenter/icf/endaussage/icf_endaussage-2005-10-01.pdf – Stand: 14.05.2013.
- Zacharias, W. (2008): Lokale und regionale Netzwerke. In: *Coelen, T./Otto, H.-U.* (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. – Wiesbaden, S. 652-661.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-91161-8_65

Zwischen Einzelfallhelfer/in und Zweitlehrer/in: Wie handeln Integrationshelfer/innen im Unterricht?

Zum Zusammenhang zwischen der Zuständigkeit im Unterricht und
dem Stand der inklusiven Schulentwicklung

Sabine Sommer, Stefanie Czempiel, Bärbel Kracke, Ada Sasse

Zusammenfassung

Inklusion erfordert neue Organisationsstrukturen in Schule und Unterricht. Integrationshelfer/innen sind eine von außen gesteuerte personelle Ressource, die im gemeinsamen Unterricht sehr unterschiedlich eingesetzt wird. Diese Studie geht der Frage nach, ob Schulen unterschiedlich mit dieser Ressource umgehen je nachdem, welche Inklusionskultur realisiert wird. Der Zusammenhang zwischen dem Entwicklungsstand einer Schule in Bezug auf Inklusion und dem Verhalten der Integrationshelfer/innen im gemeinsamen Unterricht wurde in 61 Unterrichtssequenzen aus 22 Schulen untersucht. Es zeigte sich, dass in der Inklusion weiter fortgeschrittene Schulen Integrationshelfer/innen signifikant häufiger als auf die gesamte Lerngruppe bezogene Ressource einsetzten als Schulen mit wenig inklusiver Schulkultur.

Schlagwörter: Schulische Inklusion, Eingliederungshilfe, multiprofessionelle Kooperation

Personal Assistant or Assistant Teacher: The Role of Special Needs Assistants. The Relationship between Acting in School and Inclusive School Development

Abstract

Inclusion requires specific organizational structures in school and classes. Special needs assistants are an external personal resource, which is deployed in classes differently. This study examines the question whether schools employ special needs assistants according to their inclusive culture. The relationship between a school's developmental progress towards inclusion and the activity of special needs assistants in class were examined in 61 class observations from 22 schools. Results show that further developed schools deployed special needs assistants more often as a resource for the entire group instead of a resource for an individual student.

Keywords: Inclusion, Individual Case Support, Multi-professional Cooperation

1 Einleitung und Fragestellung

Die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland hat seit 2009 neue Herausforderungen für Schulen mit sich gebracht. Inklusive Schulen sind stärker als Schulen ohne Inklusion dadurch geprägt, dass unterschiedliche pädagogische Professionen dort tätig sind (vgl. Ziegler/Richter/Hollenbach-Biele 2016). Spätestens mit der Auf-

nahme eines Kindes mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf ändern sich sowohl die Anforderungen als auch die Rahmenbedingungen für den Unterrichtsalltag einer Schulklasse. Inwieweit sich daraufhin alle Beteiligten (Lehrer/innen, Schulleitung, Sonderpädagog/innen, Eltern, Schüler/innen, u.a.) auf den gemeinsamen Unterricht einstellen, wie zusätzliche Ressourcen auf Schul- und Unterrichtsebene genutzt werden und wie der Unterricht gestaltet wird, fällt aktuell sehr unterschiedlich aus (vgl. *Lambrecht* u.a. 2016). Während die interprofessionelle Kooperation zwischen Fachlehrer/innen und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung häufig im Fokus wissenschaftlicher Arbeiten steht (vgl. *Werning/Arndt* 2013), liegen zur Rolle der Integrationshelfer/innen bisher kaum Untersuchungen vor (vgl. *Heinrich/Lübeck* 2013, S. 1). Gerade die Integrationshelfer/innen, die Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf die Teilhabe am Schulleben sichern sollen, zählen jedoch als zusätzliche personelle Ressource zu den strukturellen und deutlich sichtbaren Änderungen, die mit der Etablierung des gemeinsamen Unterrichts einhergehen. Wie sie im Unterricht und außerhalb des Unterrichts agieren, dürfte für das Gelingen des gemeinsamen Unterrichts, für den Erfolg von Inklusion, bedeutsam sein. Der Erfolg ist nicht allein abhängig von der Person des/der Integrationshelfers/in, sondern auch vom Einsatz und Aufgabengebiet dieser Person, also deren Handeln in Abhängigkeit zu den anderen Akteur/innen (z.B. Lehrer/innen). Die Eingliederungshilfe, deren Gewährung aktuell nach *SGB VIII* und *SGB XII* geregelt und aus dem individuellen Bedarf des Kindes/des Jugendlichen begründet ist, soll die weitestgehend selbstständige Teilhabe an der Gemeinschaft ermöglichen. *„Besondere Aufgabe der Eingliederungshilfe ist es, eine drohende Behinderung zu verhüten oder eine Behinderung oder deren Folgen zu beseitigen oder zu mildern und die behinderten Menschen in die Gesellschaft einzugliedern. Hierzu gehört insbesondere, den behinderten Menschen die Teilnahme am Leben in der Gemeinschaft zu ermöglichen oder zu erleichtern, ihnen die Ausübung eines angemessenen Berufs oder einer sonstigen angemessenen Tätigkeit zu ermöglichen oder sie so weit wie möglich unabhängig von Pflege zu machen“* (*SGB XII*, §53, Abs. 2). *Zu den Leistungen der Eingliederungshilfe zählt nach SGB XII, §54, Abs. 2: „Hilfen zu einer angemessenen Schulbildung, insbesondere im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht und zum Besuch weiterführender Schulen einschließlich der Vorbereitung hierzu; die Bestimmungen über die Ermöglichung der Schulbildung im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht bleiben unberührt“*.

Erwachsene Personen, die in den letzten Jahren über gewährte Eingliederungshilfe beschäftigt waren, wurden als Integrationshelfer/innen, Schulbegleiter/innen, Schulassistent/innen oder Unterrichtshelfer/innen bezeichnet. (zur Begriffsvielfalt vgl. *Knuf* 2013, S. 93). Zum Einsatz von Integrationshelfer/innen, wie sie in diesem Artikel durchgängig bezeichnet werden sollen, gibt es zwar einige wenige theoretische Ausführungen, Berichte über Praxiserfahrungen und intern erarbeitete Konzepte von Ämtern und Behörden (z.B. QuaSI-Projekt in Thüringen¹), jedoch kaum empirische Befunde.

Wie Integrationshelfer/innen derzeit ihren Auftrag umsetzen, ist abhängig von der Interpretation der Gesetze durch Behörden, Lehrer/innen und Eltern nicht zuletzt von den Integrationshelfer/innen selbst und fällt höchst unterschiedlich aus (vgl. *Sasse* u.a. 2013). Es ist also durchaus denkbar, dass eine erwachsene Person, die die Teilhabe an der Gemeinschaft fördern soll, im Schul- und Unterrichtsalltag die überwiegende Zeit direkt neben dem Kind, dem die Eingliederungshilfe zu Gute kommen soll, zu finden ist. Dass ein derartiges Handeln eher zu Stigmatisierungsprozessen führt, Ausgrenzung aus der Klassengemeinschaft fördert und das Kind zur Unselbstständigkeit erzieht, lässt sich theore-

tisch begründen (vgl. Theorie der erlernten Hilflosigkeit von *Seligman* 1979) und wird empirisch durch Schülerbefragungen (vgl. *Schöler* 2002) und Unterrichtsstudien (vgl. *Sturm* 2013; 2014) belegt. Welches Kind oder welcher Jugendliche möchte unter ständiger Beobachtung eines Erwachsenen stehen? Wie kann ein/e Schüler/in lernen, nach Hilfe zu fragen, wenn die Hilfe immer gegeben ist, solange der/die Integrationshelfer/in im Dienst ist?

Im Rahmen der vorliegenden Analyse beschäftigen wir uns mit den Tätigkeiten der Integrationshelfer/innen während des Unterrichts. Ziel ist, zu untersuchen, wie Schulen die zusätzliche personelle Ressource der Eingliederungshilfe einsetzen und ob sich Unterschiede in der Art des Einsatzes je nach dem Entwicklungsstand der Schule auf dem Weg zu Inklusion erkennen lassen. Die Beantwortung dieser Frage hat eine hohe Relevanz für die Praxis im Schulalltag.

2 Theorie und Forschungsstand

2.1 Eingliederungshilfe und Kooperation im inklusiven Unterricht

Bei *Dworschak* (2010; 2012) finden sich die wenigen existierenden, teils empirischen Analysen zu Rollenverteilungen, Einsatzgebieten und Qualifikationen von Integrationshelfer/innen zusammenfassend dargestellt. *Heinrich/Lübeck* (2013) untersuchen eher das Feld der Kooperation zwischen Lehrer/innen und Sonderpädagog/innen im inklusiven Unterricht, nehmen dabei aber auch die Integrationshelfer/innen, als „Nicht-Professionelle“ oder „Paraprofessionelle“ mit in den Fokus. Sie problematisieren die häufig fehlende pädagogische Qualifikation der Integrationshelfer/innen für ihre Rolle als Assistent/innen im Unterricht, stellen aber gleichzeitig fest, dass insgesamt der Kenntnisstand über die Qualifikationen von Integrationshelfer/innen unzureichend ist. In Bezug auf das Handlungsfeld der Integrationshelfer/innen finden *Heinrich/Lübeck* (2013) und *Dworschak* (2012) vor allem eine durch die Gesetzeslage bedingte Einzelzuordnung der Integrationshelfer/innen zu einem Kind. Auf den individuellen Rollenkonflikt der Integrationshelfer/innen im Unterricht, die zwar als Einzelfallhilfe aus dem Bedarf eines Kindes begründet werden, die aber Schüler/innen nicht aus der Gleichaltrigen-Gruppe ausschließen möchten, macht *Schöler* (2002) aufmerksam. Zudem wird deutlich, dass der Handlungsspielraum im Unterricht wesentlich durch die jeweiligen für den Unterricht verantwortlichen Lehrer/innen geprägt wird. Kritisch wird gesehen, ob „Nicht-Professionelle“ ohne pädagogische Qualifizierung die Komplexität der beruflichen Rolle reflektieren und entsprechend pädagogisch agieren können (vgl. *Heinrich/Lübeck* 2013). Zu der pädagogischen Frage bezieht auch *Knuf* (2013) in seinem Artikel „Von der Schulbegleitung zum Teilhabemanagement“ Stellung und fordert gleichzeitig, „[e]ine zeitnahe Umsetzung eines im Sinne der Integration/Inklusion definierten Teilhabemanagements in der inklusiven Schule“, welches ein „von der Logik der Praxis geleitetes Vorhaben sein müsse [...]“ (S. 97).

Heinrich/Lübeck (2013, S. 95) und *Dworschak* (2010) arbeiten eine Vielfalt an Forschungsdesideraten bezüglich der Rolle der Integrationshelfer/innen heraus, dazu gehören aus einer pädagogischen Perspektive u.a. deren Einfluss auf Interaktionen im Unterricht und ihre Wirksamkeit für die Entwicklung der Schüler/innen, sowie aus einer strukturel-

len Perspektive Fragen bezüglich der Qualifizierung, Professionalisierung und der Tätigkeitsbereiche. Moser (2013) fordert Untersuchungen bezüglich der „*Unterrichtskulturen* in inklusiven Settings (Unterrichtsskripts, Kommunikations- und Interaktionsmuster), ebenfalls unter Bezug auf deren Effekte auf Schüler/innenleistungen und Klassenklima“ (S. 143). An dieser Forschungslücke knüpft die vorliegende Analyse an, indem sie unter einer pädagogischen Perspektive untersucht, ob Integrationshelfer/innen neben Lehrer/innen im Unterricht eher mit einzelnen Schüler/innen oder mit Gruppen von Schüler/innen interagieren.

2.2 Behinderung, Inklusion und Entwicklungsstand schulischer Inklusion

In Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention wird das Recht auf Bildung für alle Menschen, mit oder ohne Behinderung, festgeschrieben und damit ist die rechtliche Grundlage für ein inklusives Bildungssystem gegeben (vgl. *UN-BRK* 2008). Zum Begriff *Behinderung* gibt es unterschiedliche Definitionen, die wiederum verschiedene Ansätze für ein inklusives Schulsystem zulassen. Ein zusammenfassender Überblick findet sich bei Biewer/Schütz (2016, S. 124), die darauf verweisen, dass der inklusiven Pädagogik immer das soziale Modell der Behinderung und nicht das medizinische als Grundlage diene. Dies wird auch in Artikel 1 der UN-Behindertenrechtskonvention zur Definition von Behinderung deutlich: „Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können.“ (*UN-BRK* 2008). In Anknüpfung an dieses Verständnis beziehen wir uns für die vorliegende Studie auf den systemisch-ökologischen als einen weiten Behinderungsbegriff. Speck (2003, S. 272 ff.) definiert in diesem Sinne Behinderung als Ergebnis einer fehlenden Passung zwischen Bedürfnissen des Individuums und dem Kontext/seiner Umgebung. Um individuelle Bedürfnisse zu konkretisieren, knüpfen wir an die Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci und Ryan (1985) an, in der die Bedürfnisse „nach Kompetenz und Wirksamkeit (competence), [...] nach Autonomie und Selbstbestimmung (autonomy), [...] nach Eingebundenheit bzw. Zugehörigkeit (relatedness)“ als menschliche Grundbedürfnisse formuliert werden (Rohlf 2011, S. 98). Können diese Grundbedürfnisse nicht befriedigt werden auf Grund der Umgebungsgestaltung eines Individuums, können wir davon sprechen, dass ein Mensch behindert wird. Damit rückt der Fokus weg vom Defizit des Individuums hin zu seinen Bedürfnissen, deren Begegnung und Befriedigung. Sasse und Lada formulieren eine Definition von Inklusion, die diese drei Bedürfnisse einbezieht: „Inklusion ist [...] ein Transformationsprozess, in dem durch Teilhabe statt durch Fürsorge die Verankerung in der eigenen Generation ermöglicht wird“, und zwar „so, dass sehr unterschiedlich kompetente Kinder und Jugendliche gemeinsam aufwachsen und sich als zugehörig erleben können. Schulische Inklusion ist deshalb nicht die Verankerung in separierende Hilfesysteme, in denen erwachsene Professionelle fördern“ (Sasse/Lada 2014). In dieser Definition von Inklusion wird eine zentrale Forderung an das Schulsystem gestellt – Schüler/innen sollten die Möglichkeit haben, am allgemeinen Schulleben teilzunehmen und nicht in exkludierenden Fürsorgesystemen zu verweilen, in denen sie vor allem von erwachsenen professionellen Akteur/innen abhängig sind. Dadurch soll den Schüler/innen ermöglicht werden, sich zunehmend als selbstbestimmt und kompetent in einer

sozial akzeptierenden Umgebung zu erleben, in der es für Gleichaltrige selbstverständlich ist, aktuelle Bedürfnisse nach Unterstützung zu erkennen und im Rahmen ihrer Möglichkeiten Hilfe anzubieten. Damit rückt eine explizite Forderung für die Gestaltung des gemeinsamen Unterrichts in den Vordergrund. Nicht nur die Sonderpädagog/innen, sondern auch die Integrationshelfer/innen erhalten die Verantwortung für ein Aufgabenspektrum, das nicht vorrangig die Kompensation von individuellen Defiziten durch professionelle Fördermaßnahmen beinhaltet, sondern die Förderung der Teilhabe von Schüler/innen am Schulalltag und an Bildung. *Knuf* (2013) formuliert diese Forderung wie folgt: „Die Unterstützung in Form einer Einzelfallhilfe wird aufgelöst und die Unterstützung des gesamten Klassenverbandes im Hinblick auf eine Teilhabe *aller* an Bildung rückt in den Mittelpunkt“ (S. 94). Was das konkret für das Handeln der Integrationshelfer/innen auf Unterrichtsebene bedeutet, ist jedoch offen.

Allgemein bekannte Merkmale guten Unterrichts wie kognitive Aktivierung, wertschätzender Umgang, Strukturierung (vgl. *Helmke* 2009) haben für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen ebenfalls Gültigkeit (*Wilbert/Börnert* 2016). Dazu kommen noch weitere Aspekte, die inklusiven Unterricht auszeichnen: Handlungsorientierung, Partizipation der Schüler/innen, kommunikatives Lernen, häufiges Wechseln der Sozialformen, was sowohl individuelles als auch ein Lernen unterschiedlich kompetenter Schüler/innen miteinander erlaubt, Förderung aller im Klassenraum (*Klemm/Preuss-Lausitz* 2011, S. 43; *Werning/Avci-Werning* 2015, S. 84). Diese Prinzipien sind in der vorliegenden Studie eine Grundlage für die Entwicklung eines Indikators auf Unterrichtsebene für den *Entwicklungsstand der Umsetzung schulischer Inklusion*. Andere Ansätze der Evaluierung des Entwicklungsstandes von Schulen bezüglich Inklusion beziehen weitere Aspekte von Schule ein. Zum Beispiel ist der „Index für Inklusion“ ein Orientierungsrahmen für die Entwicklung einer inklusiven Schul- und Unterrichtskultur mit dem Schwerpunkt auf Schulkultur (vgl. *Booth/Ainscow* 2003). Ähnlich ist das Aargauer Bewertungsraster (vgl. *Landwehr* 2012) ausgerichtet. Beide Instrumente eignen sich zur Selbstreflexion und als Handlungs- und Entwicklungsorientierung für Schulen. Sie betonen die Notwendigkeit der Wertschätzung von Heterogenität, sehen in der Schulleitung einen zentralen Motor für die Entwicklung einer inklusiven Schulkultur und stellen Kooperation zwischen den pädagogisch Professionellen als Besonderheit heraus. Schließlich existiert der statistische Ansatz über die zahlenmäßige Verteilung von Schüler/innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf auf unterschiedliche Schulen (vgl. *Klemm* 2013). Damit können allerdings keine Aussagen über die Qualität der sozialen Inklusion bzw. über die alltägliche Umsetzung in Schul- und Unterrichtskultur getroffen werden.

Bisher liegt also kein einheitliches Indikatorensystem für die Qualität schulischer Inklusion vor, es existieren aber diverse Ansätze zur Einschätzung des Entwicklungsstandes von Inklusion an Schulen. Im vorliegenden Forschungsprojekt haben wir uns auf eine ökosystemische Betrachtung (vgl. *Bronfenbrenner* 1981) der individuellen Schule mit den verschiedenen Ebenen der Schulkultur, der Schulleitung, der Mitbestimmung des Kollegiums, der unterrichtlichen Strukturen und Praktiken (vgl. *Dyson* 2010) konzentriert. Wir nehmen an, dass mit zunehmend fortgeschrittenem Entwicklungsstand der Schule in Bezug auf Inklusion, die sich in Anerkennung von Verschiedenheit und hoher pädagogischer Flexibilität im Umgang mit individuellen Bedürfnissen äußert, die Zuständigkeit der Integrationshelfer/innen im Unterricht im Sinne von *Knuf* (2013) auf die gesamte Lerngruppe ausgedehnt wird und weniger die Zuständigkeit beim Einzelfall bleibt. Diese Hypothese soll in der vorliegenden Arbeit überprüft werden.

Auf Basis vorwiegend unterrichtsbezogener Kriterien wurden alle am Forschungsprojekt beteiligten Schulen umfassend evaluiert. Mit Hilfe von qualitativen Daten (Interviews mit Schulleitungen, Lehrkräften, Sonderpädagog/innen, Schüler/innen, Eltern, Schulamtsmitarbeiter/innen und Vertreter/innen der Stadtverwaltung) und quantitativen Daten (Unterrichtsbeobachtungen, Lehrer/innen- und Sonderpädagog/innenfragebogen) konnte der Entwicklungsstand des inklusiven Unterrichts jeder Schule individuell und umfassend bestimmt werden.

3 Methodisches Vorgehen

Datengrundlage

Im Rahmen des Forschungsprojekts „Expertise zum Gemeinsamen Unterricht in der Stadt Jena“ (Laufzeit: 2011 bis 2014) wurden im Zeitraum von März bis Juni 2013 Unterrichtsbeobachtungen an 26 Schulen verschiedener Schularten durchgeführt. Hierfür wurde in Anlehnung an *Schäfer* (1991) ein strukturierter Beobachtungsbogen mit geschlossenen und offenen Items entwickelt. Der Unterrichtsbeobachtungsbogen umfasst Kategorien wie Raumgestaltung, Sozialform der Schüler/innen, Tätigkeiten der Schüler/innen, der Lehrer/innen, ggf. der Sonderpädagog/innen, ggf. der Integrationshelfer/innen und Differenzierungsformen. Der Fokus der Beobachtungen lag auf objektiv zu erfassenden Merkmalen, wie z.B. Raumsituation (traditioneller Klassenraum, Fachraum vs. vorbereitete Lernumgebung) oder Sozialform (Einzelarbeit, Kleingruppenarbeit, etc.). Da für diese Merkmale keine hohe Expertise und Bewertungszeit benötigt wird, handelt es sich bei dieser Methode um ein „niedrig-inferente[s] Verfahren“ (*Helmke* 2009, S. 288). Um möglichst viele Unterrichtssituationen erfassen zu können, wurden an jeder Schule jeweils 12 Beobachtungssequenzen à 20 Minuten erhoben. Eine Beobachtungszeit von 20 Minuten pro Unterrichtssequenz war ausreichend, um einen Einblick in Unterrichtsstrukturen sowie den Einsatz und die Tätigkeiten von Integrationshelfer/innen zu erlangen. In der Regel wurden jeweils unterschiedliche Lehrer/innen und verschiedene Klassen beobachtet, indem nach jeweils 20 Minuten der Wechsel des Raumes durch die jeweilige Beobachterin erfolgte. Aus dem Gesamtdatensatz mit 243 Beobachtungssequenzen (von 26 Schulen) wurden die Unterrichtssituationen mit anwesenden Integrationshelfer/innen herausgefiltert ($n = 61$). Die Beobachtungssituationen mit anwesenden Integrationshelfer/innen stammen aus 8 Grundschulen, 8 Gemeinschaftsschulen, 3 Gesamtschulen und 3 Gymnasien. In der Tabelle 1 ist erkennbar, wie sich die Beobachtungssequenzen mit anwesenden Integrationshelfer/innen auf die Schularten verteilen.

Tabelle 1: Anzahl der Beobachtungssequenzen nach Schularten

Grundschule	Gemeinschafts- schule	Gesamtschule	Gymnasium	Gesamt
32	17	7	5	61

In welchen Klassenstufen die Untersuchung durchgeführt wurde, wird in Tabelle 2 dargestellt. 42 Beobachtungssequenzen stammen aus Grundschulklassen (in Thüringen bis

Klasse 4); 14 Sequenzen aus Klassen in weiterführenden Schulen. 24 Beobachtungen fanden in altersgemischten Lerngruppen (über zwei bis vier Jahrgänge) statt. Dies weist auf reformpädagogische Ansätze in Verbindung mit einem bewussten Umgang mit Heterogenität in den Konzepten der jeweiligen Schulen hin.

Tabelle 2: Häufigkeit der Klassenstufen der beobachteten Sequenzen

	Klassenstufen	Anzahl der beobachteten Sequenzen
Grundschule	1	4
	2	5
	3	5
	4	8
	1-2	6
	1-3	4
	1-4	6
	3-4	4
	4-5	1
	4-6	2
Weiterführende Schule	5	1
	6	3
	7	6
	8	3
	5-6	1
Fehlende Angabe	-	2

Tabelle 3 zeigt eine Übersicht über die Unterrichtsfächer, in denen die Beobachtungen durchgeführt wurden. Das Spektrum der Unterrichtsfächer ist breit, der Anteil der „Hauptfächer“ ist hoch. 10 Sequenzen wurden „Freiarbeit“ zugeordnet: „Freiarbeit“ ist eher ein Unterrichtsformat als ein Unterrichtsfach. Auch dies ist ein Hinweis auf explizit reformorientierte Schul- und Unterrichtskonzepte in einigen Schulen in der Stichprobe.

Tabelle 3: Unterrichtsfächer der beobachteten Sequenzen

Unterrichtsfach	Anzahl der beobachteten Sequenzen
Fächerübergreifender Grundschulunterricht (Deutsch, Mathematik, Heimat- & Sachkunde)	10
Deutsch	6
Mathematik	7
Heimat- & Sachkunde	2
Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Russisch)	8
Freiarbeit	11
Gesellschaftswissenschaften (Geographie, Geschichte)	2
Kunst, Musik, Werken	3
Sonstiges (Physik, Studienzeit, Stamm, Sport)	6
Fehlende Angabe	6

Diese Beobachtungssequenzen bilden die Datengrundlage für die weitere Analyse. Die Tätigkeiten der Integrationshelfer/innen wurden während der Beobachtungen mittels Feldnotizen/offenen Formulierungen festgehalten. Dabei stand im Vordergrund, wie und

wie vielen Schüler/innen sich der/die Integrationshelfer/in widmet. Diese Notizen wurden systematisiert und in SPSS eingegeben. Es wurde die Variable *Bezug des/der Integrationshelfers/in (IH-Bezug)* gebildet (Ausprägungen: Einzelbezug, Mischform oder Gruppenbezug). Hat sich der/die Integrationshelfer/in vorwiegend (d.h. die überwiegende Zeit der Beobachtungssequenz) mit einer/m Schüler/in beschäftigt, so trifft der Einzelbezug zu. Die Mischform besagt, dass der/die Integrationshelfer/in sich sowohl einer/m Schüler/in gewidmet hat, als auch der gesamten Gruppe, und im Gruppenbezug war der/die Integrationshelfer/in vorwiegend mit mehreren Schüler/innen beschäftigt. Gleichzeitig wurde beobachtet, ob es den Schüler/innen, in Abhängigkeit von der Tätigkeit der Integrationshelfer/innen möglich war, miteinander zu interagieren. Im Einzelbezug ist dies nicht möglich, in der Mischform teilweise und im Gruppenbezug können die Schüler/innen auch untereinander interagieren. Die Beispiele der folgenden Tabelle 4 verdeutlichen die Kategorien.

Tabelle 4: Erläuterungen der Kategorien der IH-Variable

Kategorie	Definition	Beispiele
Einzelbezug	Integrationshelfer widmet sich über die Dauer der Beobachtung einem Schüler. Der Schüler interagiert mit dem Integrationshelfer, nicht mit anderen Schülern	„Begleitung eines Schülers mit Förderschwerpunkt ESE beim Einzelsport“, „sitzt neben Schülerin am Tisch & hilft“, „sitzt neben Schüler & diszipliniert ihn“
Mischform	Der Integrationshelfer widmet sich über die Dauer der Beobachtung sowohl einem als auch mehreren Schülern.	„sitzt neben Schülerin mit Epilepsie & unterhält sich auch mit anderen Schüler/innen“, „unterstützt zwei Schüler“
Gruppenbezug	Integrationshelfer widmet sich über die Dauer der Beobachtung mehreren Schülern. Die Schüler interagieren untereinander.	„sitzt hinten & geht zu einzelnen Schülern“, „geht umher & beantwortet Fragen einzelner“, „Wörterbuch spielen für andere Kinder“

Um den *Entwicklungsstand der teilnehmenden Schulen* bezüglich Inklusion einzuordnen, fand ein Expertenrating auf der Basis aller zur Verfügung stehenden Daten zu einer Schule statt. Die Daten der Schule wurden gewonnen durch: 1. Leitfadengestützte Interviews mit Schulleitung, Lehrkräften, Sonderpädagog/innen und Integrationshelfer/innen zur Fragen der Schulkultur und Unterrichtspraxis, 2. Unterrichtsbeobachtungen in Bezug auf die Prinzipien guten gemeinsamen Unterrichts (vgl. *Wilbert/Börnert* 2016), 3. schulstatistische Daten über Anteile von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Schulen im Vergleich zur jeweiligen Schulart im Ort, 4. Analysen der Schulkonzepte, Leitbilder und Internetauftritte. Jede Schule wurde anhand von sieben gleich gewichteten Merkmalen einer der drei Entwicklungsgruppen *Anfänger*, *mittlerer Entwicklungsstand* und *Fortgeschrittene* zugeordnet. „Anfänger“ sind dadurch gekennzeichnet, dass sie keines der Merkmale inklusiver Schule aufweisen. Sie werden im Vergleich mit anderen Schulen ihrer Schulart von unterdurchschnittlich vielen Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf besucht (1). Weiterhin sprechen diese Schulen in ihren Konzepten den Umgang mit der Heterogenität ihrer Schülerschaft nicht explizit an (2), sie vertreten einen eindimensional kognitiven Leistungsbegriff mit Betonung der sozialen Bezugsnorm (3). Schließlich wird Unterricht nicht gemeinsam von Regellehrkräften und Sonderpädagoge/innen vor- und nachbereitet (4). Auch herrscht Förderung in der Regel in exklusiven Settings vor (5). Die Gestaltung der Fach- und Klassenräume ist in Bezug auf Zugäng-

lichkeit der Lernmaterialien (6) und Sitzordnung (7) eher auf lehrerzentrierten Unterricht ausgerichtet, der auch in den Unterrichtsbeobachtungen am häufigsten dokumentiert wird. Fortgeschrittene Schulen zeigen alle sieben Merkmale inklusiver Schule. Sie werden von überdurchschnittlich vielen Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf besucht (1). In den Schulkonzepten wird bereits auf Heterogenität explizit eingegangen und konkrete Maßnahmen zum konstruktiven Umgang damit benannt (2). Der Leistungsbegriff schließt soziale Entwicklung neben dem kognitiven Aspekt ein und betont die individuelle Bezugsnorm (3). Unterricht wird im Team von Regellehrkräften und Sonderpädagog/innen geplant und reflektiert (4), Förderung findet meist in der Klasse durch differenzierte Aufgabenstellung statt (5). Die Gestaltung der Fach- und Klassenräume ermöglicht durch Zugänglichkeit der Lernmaterialien eine größere Selbstständigkeit des Lernens (6) und begünstigt durch die Sitzordnung sowohl individuelles als auch Lernen in Gruppen (7). Schulen, die dem mittleren Entwicklungsstand zugeordnet wurden, zeigen zwischen einem und sechs Merkmalen einer inklusiven Schulkultur.

Von insgesamt 26 Schulen konnten an 22 Unterricht mit anwesenden Integrationshelfer/innen beobachtet werden. Sie verteilen sich nach diesen Kriterien folgendermaßen: elf Schulen weisen einen niedrigen Entwicklungsstand („Anfänger“) auf, sieben Schulen einen mittleren Entwicklungsstand, vier Schulen einen fortgeschrittenem Entwicklungsstand.

Sollte unsere Hypothese zutreffen, wäre der Gruppenbezug in weiter entwickelten Schulen häufiger vorzufinden als in der Gruppe der „Anfänger“. Der Zusammenhang zwischen Entwicklungsstand und Schüler/innenbezug der Integrationshelfer/in wurde mit Hilfe einer Kreuztabelle berechnet.

4 Ergebnisse

Nach der Berechnung der Kreuztabelle ergaben sich die in Tabelle 5 dargestellten Ergebnisse.

Tabelle 5: Integrationshelferbezug und Entwicklungsstand der Schule

		Integrationshelferbezug in absoluten und relativen Häufigkeiten (n=61)		
		Einzelbezug	Mischform	Gruppenbezug
Entwicklungsstand der Schule	Anfänger	6 25,0%	14 58,3%	4 16,7%
	Mittelgruppe	2 10,0%	10 50,0%	8 40,0%
	Fortgeschritten	0 0,0%	10 58,8%	7 41,2%

Bei der Betrachtung der Ergebnisse ist zu erkennen, dass die Mischform des Schülerbezugs in allen drei Entwicklungsstadien der Schulen anteilig mit 50,0% bis 58,8% ähnlich häufig vorzufinden ist. Das heißt in mindestens der Hälfte der Beobachtungssequenzen jeder Entwicklungsgruppe der Schulen widmen sich Integrationshelfer/innen sowohl einzelnen, als auch mehreren Schüler/innen.

Die Häufigkeiten des Einzelbezugs und des Gruppenbezuges zeigen jedoch stärkere Tendenzen in verschiedene Richtungen. Der reine Einzelbezug ist mit 25% am häufigsten bei den Schulen zu finden, die zum Erhebungszeitpunkt am Anfang der Entwicklung einer inklusiven Unterrichtskultur standen und damit als „Anfänger“ eingruppiert worden sind. Auffällig ist, dass der reine Einzelbezug bei den fortgeschrittenen Schulen überhaupt nicht vorzufinden ist. Beim Gruppenbezug kehren sich diese Häufigkeiten um. Die fortgeschrittenen Schulen setzen ihre Integrationshelfer/innen am häufigsten mit 41,2% im Gruppenbezug ein. Auch in den Beobachtungssequenzen der Schulen der Mittelgruppe waren die Integrationshelfer/innen häufig (40%) im Gruppenbezug zu beobachten. Die beiden letztgenannten Schularten bevorzugten im Rahmen der Beobachtungen den Gruppenbezug zum Einzelbezug, währenddessen bei der Anfängergruppe der Einzelbezug häufiger als der Gruppenbezug zu finden ist. Der Chi-Quadrat-Wert von 7,804 ($df = 4$, $p/2 = 0.0495$; einseitige Testung) sichert die Beobachtung, dass sich die Schulen je nach Entwicklungsstand der Inklusion tatsächlich in Bezug auf das Verhalten der Integrationshelfer/innen unterscheiden, statistisch ab.

5 Diskussion

Das Ziel unserer Studie war es, den Forschungsstand zur Rolle von Integrationshelfer/innen im gemeinsamen Unterricht unter pädagogischer Perspektive zu erweitern. Orientiert am ökosystemischen Ansatz, der erfolgreiche Entwicklung als Folge einer Passung zwischen individuellen Bedürfnissen und Angeboten des sozialen Kontextes betrachtet, postulierten wir, dass Schulen, je nachdem wie weit sie sich der Berücksichtigung von Heterogenität und der Veränderung von Unterricht geöffnet hatten, auch mit der Ressource Integrationshelfer/in flexibel umgehen würden. Die Ergebnisse zeigen tatsächlich, dass mit einer stark ausgeprägten inklusiven Schul- und Unterrichtskultur der an der Studie beteiligten Schulen die Orientierung der Integrationshelfer/innen in ihrem Handeln auf die Gruppe der Schüler/innen einhergeht. In weniger weit entwickelten Schulen ist dagegen der Einzelbezug noch häufig zu beobachten. Allerdings ist der Gruppenbezug in Ansätzen oder zumindest die Mischform bei den Schulen, die am Anfang stehen, auch zu verzeichnen. Damit ist das Potenzial gegeben, Kinder in der eigenen Generation zu verankern und nicht von auf Fürsorge basierenden Hilfesystemen abhängig zu machen (Sasse/Lada 2014). Es ist anzunehmen, dass die Person der/des Integrationshelfers/in im Gruppenbezug der Interaktion zwischen den Schüler/innen weniger im Wege steht, als dies im Einzelbezug der Fall ist. Das Exklusionsrisiko sinkt damit für einzelne Schüler/innen. Zudem besteht für den/die Integrationshelfer/in die Möglichkeit, soziale Inklusion durch eine Einwirkung auf eine Schülergruppe aktiv zu begünstigen.

Im Rahmen der Beobachtungen wurde auch der aktive Ausschluss von Integrationshelfer/innen durch die verantwortliche Lehrperson aus dem Unterrichtsgeschehen erlebt. Diesen Integrationshelfer/innen war es nur möglich, im Einzelbezug, teilweise räumlich separiert, zu arbeiten. Damit bleiben nicht nur die zusätzlichen personellen Ressourcen ungenutzt, sondern begünstigen zudem die soziale Exklusion einzelner Schüler/innen. An diesem Punkt zeigt sich, wie bedeutend die multiprofessionelle Kooperation des Personals und die Offenheit der einzelnen Akteure für die Veränderung des Unterrichts für den Erfolg von Inklusion ist (vgl. Werning/Avci-Werning 2015).

Die Ergebnisse sind vielversprechend, allerdings hat die Studie auch Grenzen. Die Stichprobe ist klein, daher können für die einzelnen Schularten keine statistisch abzusichernden Aussagen zum Zusammenhang zwischen dem Einsatz von Integrationshelfer/innen und dem Entwicklungsstand der Schulkultur getroffen werden. Zudem entstammen die Schulen nur einer Kommune, die darüber hinaus bereits einen langjährigen und von der Politik und Praxis aktiv geförderten Prozess der Entwicklung von inklusiver Schul- und Unterrichtskultur verzeichnen kann. Aber auch hier ist die Entwicklung eines konkreten Rollenbildes für Integrationshelfer/innen noch relevant (vgl. *Heinrich/Lübeck* 2013). Zudem wurde in der Beobachtungsstudie lediglich die Oberflächenstruktur von Unterricht erfasst; es können keine inhaltlichen Aussagen darüber getroffen werden, welche Qualität das Handeln der beobachteten Integrationshelfer/innen hatte. Zukünftig ist geplant, das Material weiterführend dahingehend zu analysieren, ob das Handeln der Integrationshelfer/innen vorwiegend praktisch unterstützend (z.B. Material holen, organisatorische Aufgaben), didaktisch (z.B. Aufgaben erläutern) oder pädagogisch ist (z.B. Konflikte lösen). Die Ergebnisse der Studie sind weiterhin unter der Einschränkung zu interpretieren, dass keine Informationen zu den individuellen Förderbedarfen der Schüler/innen erhoben wurden. In zukünftigen Studien sollte berücksichtigt werden, welche individuellen Bedarfe den pädagogischen Bezug zur gesamten Lerngruppe erlauben bzw. einschränken. Weiterführende Unterrichtsbeobachtungen sollten die Interaktionsmuster zwischen einzelnen und mehreren Schüler/innen, Lehrer/innen und Integrationshelfer/innen fokussieren. Schließlich fehlen uns in der vorliegenden Studie Informationen zur Ausbildung der beobachteten Integrationshelfer/innen. Die unterschiedlichen Qualifikationen könnten eine Erklärung für die Varianz des Verhaltens dieser Gruppe zwischen den Schulen eines Entwicklungsstandes sein. Für eine weiterführende Untersuchung ist geplant, in Interviews mit Integrationshelfer/innen die Qualifikationen zu erfassen und in Verbindung mit dem beruflichen Selbstverständnis und der Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns in Schule und Unterricht zu beleuchten.

Abschließend lässt sich feststellen, dass Integrationshelfer/innen in einem wenig definierten Tätigkeitsfeld ohne professionelle Standards arbeiten (vgl. *Dworschak* 2014; *Heinrich/Lübeck* 2013). Dennoch können Integrationshelfer/innen eine wichtige Rolle als Unterstützer/innen der Lehrer/innen und Schüler/innen im inklusiven Unterricht übernehmen. Die Untersuchung zeigt, dass die konkrete Ausgestaltung dieser Rolle im Unterricht vom pädagogischen Konzept der jeweiligen Schule und dem Erfahrungsstand des Lehrerkollegiums mit dem Thema Inklusion abhängig ist. Zukünftige Entwicklungen des Berufsbildes Integrationshelfer/in bedürfen der Professionalisierung in Bezug auf das pädagogische Handeln, das die soziale Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in Unterricht und Schulleben fördert, sowie in Bezug auf die Kooperation zwischen Lehrer/innen und Integrationshelfer/innen im inklusiven Unterricht (*Knuf* 2013). Dazu müssten nicht zuletzt gesetzliche Rahmenbedingungen über die Zuordnung der Finanzierung und Fachaufsicht weiterentwickelt werden.

Anmerkung

- 1 QuaSI: Modellprojekt zur Qualifizierung von Schulbegleitern und Schaffung von Netzwerken für die gelungene schulische Integration in Thüringen. Laufzeit von 2009 bis 2012. Mehr Informationen sind online verfügbar unter: <https://www.fh-erfurt.de/soz/so/lehrende/prof-dr-karl-heinz-stange/forschung/modellprojekt-zur-qualifizierung-von-schulbegleitern/> (Stand: 15.08.2016).

Literatur

- Biewer, G./Schütz, S. (2016): Inklusion. In: Hedderich, I./Biewer, G./Hollenweger, J./Markowetz, R. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. – Bad Heilbrunn, S. 123-126.
- Booth, T./Ainscow, M. (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Boban, I./Hinz, A. – Halle/Saale.
- Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. – Stuttgart.
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (1985): Intrinsic Motivation and self-determination in human behavior. – New York.
- Dyson, A. (2010): Die Entwicklung inklusiver Schulen: drei Perspektiven aus England. Aus dem Englischen übersetzt von Sylvia Schütze. Die Deutsche Schule, 102, 2, S.115-129.
- Dworschak, W. (2010): Schulbegleiter, Integrationshelfer, Schulassistent? Begriffliche Klärung einer Maßnahme zur Integration in die Allgemeine Schule bzw. die Förderschule. Zeitschrift Teilhabe, 49, 3, S. 131-135.
- Dworschak, W. (2012): Assistenz in der Schule. Pädagogische Reflexionen zur Schulbegleitung im Spannungsfeld von Schulrecht und Eingliederungshilfe. Zeitschrift Lernen konkret, 31, 4, S. 2-7.
- Dworschak, W. (2014): Schulbegleitung – Die richtige Unterstützungsmaßnahme für Schüler mit geistiger Behinderung zur Realisierung ihres Bildungsrechts an der allgemeinen Schule? In: Kopp, B./Martschinke, S./Munser-Kiefer, M. u.a. (Hrsg.): Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. – Wiesbaden, S. 214-217. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04479-4_37
- Heinrich, M./Lübeck, A. (2013): Hilfloze häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/innen im inklusiven Unterricht. Bildungsforschung, 10, 1, S. 163-189. Online verfügbar unter: <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/viewFile/163/189> – Stand: 30.06.2016.
- Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. – Seelze-Velber.
- Klemm, K. (2013): Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse. Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter: https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Studie_Inklusion_Klemm_2013.pdf – Stand: 11.08.2016.
- Klemm, K./Preuss-Lausitz, U. (2011): Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen. Online verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Gutachten-Auf-dem-Weg-zur-schulischen-Inklusion-in-Nordrhein-Westfalen/index.html> – Stand: 21.11.2016.
- Knuf, O. (2013): Von der Schulbegleitung zum Teilhabemanagement. In: Moser, V. (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. – Stuttgart, S. 93-99.
- Lambrecht, J./Bosse, S./Henke, T./Jäntsch, C./Spörer, N. (2016): Eine inklusive Grundschule ist eine inklusive Grundschule? Wie sich inklusive Grundschulen anhand ihres Umgangs mit Ressourcen unterscheiden lassen. Zeitschrift für Bildungsforschung, 6, S. 135-150 <https://doi.org/10.1007/s35834-016-0156-1>
- Landwehr, N. (2012): Bewertungsraster zu den schulischen Integrationsprozessen an der Aargauer und der Solothurner Volksschule. Fachhochschule Nordwestschweiz. Online verfügbar unter: http://www.schulevaluation-ag.ch/schulische_integrationsprozesse.cfm – Stand: 21.12.2016.
- Moser, V. (2013): Professionsforschung als Unterrichtsforschung. In: Döbert, H./Weishaupt, H. (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. – Münster, S. 135-146.
- Rohlf, C. (2011): Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. – Wiesbaden.
- Sasse, A. unter Mitarbeit von Lada, S. (2014): Unterrichtsvorbereitung und Leistungseinschätzung in heterogenen Lerngruppen. In: Peters, S./Widmer-Rockstroh, U. (Hrsg.): Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Grundschule. – Frankfurt, S. 118-137.
- Sasse, A./Kracke, B./Sommer, S./Czempel, S. (2013): Erster Bericht zur Expertise „Gemeinsamer Unterricht im Kontext von Schul- und Unterrichtskultur in der Stadt Jena“. Unveröffentlicht.

- Schöler, J.* (2002): Neben ihr sitzt immer ein Erwachsener – Tätigkeiten von pädagogischen Hilfskräften im gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Kindern. *Gemeinsam leben: Zeitschrift für integrative Erziehung*, 10, 4, S. 161-165.
- Seligman, M.* (1979): *Erlernte Hilflosigkeit*. – München, Wien, Baltimore.
- Speck, O.* (2003): *System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung* (5. Auflage). – München.
- Schäfer, G.* (1991): Die Entwicklung systematischer Beobachtungsverfahren für den integrativen Unterricht. In: *Dumke, D.* (Hrsg.): *Integrativer Unterricht. Gemeinsames Lernen von Behinderten und Nichtbehinderten*. – Weinheim, S. 57-108.
- SGB – Sozialgesetzbuch Zwölftes Buch (XII) – Sozialhilfe – (SGB XII)* vom 27. Dezember 2003.
- Sturm, T.* (2013): (Re-)Produktion von Differenzen in unterrichtlichen Praktiken. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35, 1, S. 131-146.
- Sturm, T.* (2014): Rekonstruktion der Herstellung und Bearbeitung von Differenz im inklusiven Unterricht mithilfe der Dokumentarischen Videointerpretation. In: *Bohnsack, R./Fritzsche, B./Wagner-Willi, M.* (Hrsg.): *Dokumentarische Video- und Filminterpretation*. – Opladen/Farmington Hills, S. 153-178.
- United Nations* (2008): UN-Behindertenrechtskonvention. Online verfügbar unter: <http://www.behindertenrechtskonvention.info> – Stand: 22.06.2016.
- Werning, R./Arndt, A.-K.* (2015): Unterrichtsgestaltung und Inklusion. In: *Kiel, E.* (Hrsg.): *Inklusion im Sekundarbereich*. – Stuttgart, S. 53-96.
- Werning, R./Avci-Werning, M.* (2015): *Herausforderung Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen, Erfahrungen, Handlungsperspektiven*. – Seelze.
- Wilbert, J./Börnert, M.* (2016): Unterricht. In: *Hedderich, I./Biewer, G./Hollenweger, J./Markowetz, R.* (Hrsg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. – Bad Heilbrunn, S. 346-359.
- Ziegler, C./Richter, D./Hollenbach-Biele, N.* (2016): Inklusive und nicht inklusive Schule im Vergleich: Die Perspektive der Lehrkräfte. In: *Bertelsmann Stiftung* (Hrsg.): *Inklusion kann gelingen. Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis*. – Gütersloh, S. 67-81.

Anke Dreier-Hornig, Karsten Laudien

Die Jugendhilfe im Berliner Stadtbezirk Lichtenberg (1945–1989) zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Der Bezirk Lichtenberg in Berlin war bis Oktober 1949 Sitz der sowjetischen Militäradministration und bis 1989 Sitz des Ministeriums für Staatssicherheit der DDR. Die Autoren beschäftigen sich mit der Heimerziehung des Bezirkes von 1945 bis 1989. Dabei geht es nicht allein um die Kinderheime und deren Erziehungspraxis, sondern auch um die Tätigkeit der Jugendfürsorger und Jugendhelfer im Vorfeld der Heimeinweisungen. Dabei werden anhand exemplarischer Fälle die Arbeitsweise der DDR-Jugendhilfe und deren pädagogische Grundhaltung nachvollzogen.

2016, 94 S., 2 s/w Abb., 17 Tab., kart., 19,- €,
978-3-8305-3626-0

 **Book PDF** 16,99 €, 978-3-8305-2111-2

Karsten Laudien, Anke Dreier-Hornig (Hrsg.)

Jugendhilfe und Heimerziehung im Sozialismus

Beiträge zur Aufarbeitung
der Sozialpädagogik in der DDR

Dieser Aufsatzband beschäftigt sich mit Sonderbereichen der Sozialpädagogik in der DDR, die bislang nicht im Fokus der Aufarbeitung standen und dennoch einen wichtigen Teil des gesamten Phänomens Jugendhilfe und Heimerziehung darstellen. Erstmals wurden u.a. die Säuglingsheime der DDR, die Medikamentenvergabe in den Heimen und die Ausbildung von Heimerziehern erforscht. Ein Aufsatz beschäftigt sich zudem mit dem Einfluss der Staatssicherheit auf die Jugendhilfe der DDR. Das interdisziplinäre Forschungsprojekt, in dessen Rahmen dieser Aufsatzband entstand, vereint Wissenschaftler aus den Bereichen der Rechts-, Geschichts-, Politik- und Erziehungswissenschaft sowie der Soziologie und Philosophie. Ihre gemeinsame Arbeit leistet einen wichtigen Beitrag zur historischen und gegenwärtigen sozialpädagogischen Forschung.

2016, 254 S., 7 Tab., kart., 48,- €,
978-3-8305-3627-7

 **Book PDF** 42,99 €, 978-3-8305-2181-5



Die Jugendhilfe
im Berliner Stadtbezirk Lichtenberg
(1945–1989)
zwischen Anspruch und Wirklichkeit



KARSTEN LAUDIEN/
ANKE DREIER-HORNIG (HRSG.)

Jugendhilfe und Heimerziehung
im Sozialismus

Beiträge zur Aufarbeitung der Sozialpädagogik
in der DDR

Schriftenreihe des
Deutschen Instituts
für Heimerziehungs-
forschung

ISSN Print: 2366-7370
ISSN Online: 2366-7389

**BWV • BERLINER
WISSENSCHAFTS-VERLAG**

Markgrafenstraße 12–14 | 10969 Berlin
Tel. 030 84 17 70-0 | Fax 030 84 17 70-21
www.bwv-verlag.de | bwv@bwv-verlag.de



Berliner
Wissenschafts-Verlag

Jugendliche als mediatisierte Stubenhocker?

Eine Analyse der Zusammenhänge zwischen sportlichem und medialem Handeln von Jugendlichen aus Geschlechterperspektive

Birgit Braumüller, Ilse Hartmann-Tews

Zusammenfassung

Adoleszente Lebenswelten sind von gesellschaftlichen Wandlungsprozessen geprägt, wobei allen voran die Mediatisierung Herausforderungen und jugendspezifische Entwicklungsaufgaben stellt. Medien treten zunehmend in Konkurrenz zu etablierten Sozialisationsinstanzen und insbesondere neue, soziale Medien gewinnen an Bedeutung und tragen zu einem Wandel der Freizeitgestaltung von Jugendlichen bei. Diese Entwicklungen werfen die Frage auf, ob die Mediatisierung der jugendlichen Lebenswelten sportliche Aktivitäten verdrängt und Jugendliche zu medienfixierten Stubenhockern werden, die nur noch virtuell interagieren. Vor dem theoretischen Hintergrund der Verdrängungs-, Verstärkungs- oder Unabhängigkeitsthese des sportlichen und medialen Handelns wird die gegenseitige Beeinflussung von Sportaktivität einerseits und Nutzung des Internets bzw. sozialer Netzwerke von Jugendlichen andererseits untersucht und die Frage nach geschlechtsübergreifenden oder -typischen Mustern im Zusammenhang von Sport- und Internethandeln analysiert. Als empirische Grundlage dient die MediKuS-Studie des Deutschen Jugendinstituts von 2011/2012, aus der die Daten der 13- bis 17-Jährigen (n=1789) zur Beantwortung der Fragen sekundäranalytisch ausgewertet wurden.

Schlagwörter: Sportaktivität, Nutzung sozialer Medien, Jugend, Verdrängungs- und Vervielfältigungsthese, Geschlecht

Adolescents as mediatized couch potatoes?

A gender-focused view on the relation of sport and media orientated leisure activities of adolescents

Abstract

Adolescent environments are strongly influenced by societal change processes; first and foremost the medialization shapes diverse new challenges and developmental tasks for the youth. Media is increasingly competing with major agents for socialization. Particularly new and social media gain influence and contribute to changes in adolescent leisure patterns. This development raises the question, if the medialization displaces sports activities and teenagers therefore become media-fixed couch potatoes that are only virtually interacting instead of being physically active. Against the background of three theses - namely displacement, engagement or independence of sport and media orientated leisure activities - the aim of the research is a quantitative analysis of the mutual interference of sports and the use of the internet and social networking sites. Furthermore gendered patterns concerning the relation of sport and media orientated activities will be examined. The empirical analysis is based on the MediKuS study – a study of cultural-, sport- and media-orientated leisure activities of adolescents – carried out by the German Youth Institute in 2011/2012. To answer the questions the authors refer to the dataset of the 13- to 17-years old adolescents.

Keywords: sports activity, use of social media, adolescence, displacement and engagement-hypothesis, gender

1 Ausgangslage

Die heutige Gesellschaft ist von tiefgreifenden Wandlungsprozessen gekennzeichnet, welche die Bedingungen des Aufwachsens und den Charakter jugendspezifischer Entwicklungsaufgaben verändern. Neben den großen gesellschaftlichen Entwicklungslinien der Enttraditionalisierung und Pluralisierung von Lebenslaufoptionen stellt in den vergangenen Jahren vor allem die Mediatisierung der Gesellschaft Jugendliche vor neue Herausforderungen bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben. Als entscheidend für den Übergang von der Kindheit in das Erwachsenenalter gilt nach *Hurrelmann/Quenzel* (2015) der Grad der Verselbstständigung in vier Bereichen: ‚Qualifizieren‘, d.h. der Aufbau intellektueller, praktischer und sozialer Kompetenzen für die Berufsausübung; ‚Binden‘, d.h. die eigene Körper- und Geschlechtsrollenidentität festigen und Bindungsfähigkeit zu Personen jenseits der Eltern aufbauen; ‚Konsumieren und Regenerieren‘, d.h. Selbstverantwortung im Konsum und bei der Ausbildung eines eigenen Lebensstils entwickeln, und ‚Partizipieren‘, d.h. eigene Wertorientierungen für die gesellschaftliche und politische Partizipation entfalten. Den klassischen Sozialisationsinstanzen Familie, Schule und Peers kommt im Prozess der Sozialisation und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben eine zentrale Rolle zu und durch ihre Omnipräsenz werden auch die Medien als Sozialisationsinstanz bedeutsamer. Im Generationenbarometer 2009 attestieren 56% der Bevölkerung den Medien und nicht den Eltern oder Peers den höchsten Einfluss auf Heranwachsende (*Haumann* 2009).

Der mediale Einfluss auf Sozialisationsprozesse und die jugendliche Freizeitgestaltung wurde lange Zeit (und wird teils immer noch) unter einer kulturpessimistischen Perspektive betrachtet: Anstatt sich körperlich zu betätigen, spielerisch Grenzen und körperliche Fähigkeiten zu erproben sowie Fairness und Gemeinschaftssinn zu erfahren, verbringen Jugendliche zunehmend mehr Zeit in der virtuellen Welt der neuen Medien – „Bewegungsarmut als grandiose Errungenschaft der von Technik besessenen Zivilisation“ (*Dietrich/Moegling* 2001, S. 56). Mit Blick auf den Wandel der adoleszenten Freizeitaktivitäten in den letzten Jahren dokumentieren Jugendstudien tatsächlich einen erheblichen Bedeutungszuwachs des Internets allgemein und der sozialen Medien im Besonderen (vgl. *Geier* 2015; *Hille/Arnold/Schupp* 2013; *Leven/Schneekloth* 2015; *MPFS* 2015). Lag in der Shell Jugendstudie 2002 ‚im Internet surfen‘ mit 26% noch auf Platz sechs der häufigsten Freizeitaktivitäten der 12- bis 25-Jährigen, rangiert dies 2015 auf Platz drei (52%), unmittelbar nach den über Jahre hinweg konstant beliebtesten Aktivitäten ‚sich mit Freunden treffen‘ (57%) und ‚Musik hören‘ (54%; *Leven/Schneekloth* 2015). Angesichts der zunehmenden Mediatisierung der jugendlichen Lebenswelten verwundert nicht, dass auch die Nutzung sozialer Medien wie Facebook und Twitter zu den Top 5 der beliebtesten Freizeitaktivitäten gehört (ebd.). Die Relevanz und Intensität des jugendlichen Internethandelns wird u.a. in Daten des Sozioökonomischen Panels bestätigt (*Hille/Arnold/Schupp* 2013) und korrespondiert mit der flächendeckenden Ausstattung: Über 90% der 12- bis 19-jährigen Jugendlichen verfügen über einen persönlichen Internetzugang (*MPFS* 2015).

Stabil sind in den Shell-Studien über Jahre die Angaben zu den Sportaktivitäten, die für knapp 30% zu den Top 5 der beliebtesten Freizeitbeschäftigungen gehören (*Leven/Schneekloth* 2015). Nach der Erfolgsstory des Social Web im vergangenen Jahrzehnt surfen Jugendliche aktuell etwas häufiger im Internet und besuchen soziale Netzwerke, als dass sie Sport treiben, während diese beiden Aktivitäten 2002 noch gleichauf lagen (ebd.). Dennoch ist Sporttreiben immer noch eine zentrale jugendspezifische Altersnorm, wie die Partizipationsraten von 70-80% sportaktiven Jugendlichen belegen (*Manz* u.a. 2014; *MPFS* 2015; *Thieme* 2015; *Züchner* 2013). Als zentrale Motive des adoleszenten Sporttreibens fungieren Spaß, Fitness, sozialer Anschluss und Leistungsstreben (*Burrmann* 2005; *Züchner* 2013). Die subjektive Wichtigkeit von Sport und die Einschätzung des sportlichen Könnens sind weitere relevante personale Einflussfaktoren auf das juvenile Sportengagement (*Burrmann* 2005).

Differenziert nach Geschlecht zeigen sich bei den häufigsten Freizeitaktivitäten Gemeinsamkeiten und Unterschiede: Während Fernsehen (50%) bei Mädchen und Jungen ähnlich beliebt ist, treiben Jungen häufiger Sport, spielen mehr Computerspiele und surfen generell öfter im Internet, wohingegen Mädchen etwas häufiger soziale Netzwerke nutzen (*BITKOM* 2011; *Geier* 2015; *Holzmayer* 2013; *Leven/Schneekloth* 2015; *Manz* u.a. 2014; *Rauschenbach* 2011). *Spengler/Mess/Woll* (2015) decken bei der Intensität der Internetnutzung keine Geschlechterdifferenzen auf, stimmen aber mit anderen Studien überein, dass mehr Jungen sportlich aktiv sind und diese auch mehr Zeit für Sportaktivitäten aufwenden als Mädchen (*Burrmann* 2005; *Manz* u.a. 2014; *Züchner* 2013).

Mit Blick auf die Herkunftsabhängigkeit belegt *Züchner* (2013) einen positiven Einfluss des elterlichen Bildungsniveaus, sozioökonomischen Status und kulturellen Kapitals auf die Sportaktivität der Jugendlichen. Zudem beeinflusst die sportliche Eigenaktivität der Eltern, v.a. jene des gleichgeschlechtlichen Elternteils, das adoleszente Bewegungsverhalten positiv (*Burrmann* 2005; *Züchner* 2013). Die Befunde zum Einfluss der besuchten Schulform auf die generelle Sportaktivität sind nicht einheitlich; bei der Sportvereinsmitgliedschaft stellt ein hohes Bildungslevel der Jugendlichen hingegen einen relevanten Bedingungsfaktor dar (*Burrmann* 2005; *Gerlach/Brettschneider* 2013). *Geier* (2015, S. 44) identifiziert in der aktuellen AID:A Studie die Schulform der Jugendlichen und die elterliche Bildung „als Motor vielfältiger Freizeitoptionen“ und verortet inaktive und medienorientierte Jugendliche stärker in unteren sozialen Schichten. Vor dem Hintergrund, dass mittlerweile alle sozialen Schichten Zugang zu neuen Medien haben, zeigen sich (nur) gelegentlich bei der Qualität und Intensität der Internetnutzung schicht- und bildungsabhängige Unterschiede (*Holzmayer* 2013; *Leven/Schneekloth* 2015; *MPFS* 2015).

Der Forschungsstand bzgl. vorliegender quantitativer Studien belegt also, dass das Surfen im Internet unter den Freizeitaktivitäten der Jugendlichen weit vorne steht, für Jungen sogar an erster Stelle, und für alle Jugendlichen ebenso wie die Nutzung des Social Web vor dem Sporttreiben rangiert. Darüber hinaus beeinflusst die soziale Herkunft tendenziell die Art und Weise des sportlichen und internetbezogenen Handelns, aber kaum die generelle Teilhabe. Der Wandel der Freizeitaktivitäten wirft die Frage auf, ob die Mediatisierung der jugendlichen Lebenswelten sportliche Aktivitäten verdrängt und Jugendliche zu medienfixierten Stubenhockern werden, die nur noch virtuell interagieren. Diese These wird im vorliegenden Beitrag theoriegeleitet empirisch geprüft, zunächst werden der theoretische Rahmen und zugehörige Forschungsstand dargestellt.

2 Theoretische Perspektiven: Mediatisierung als Verdrängung oder Vervielfältigung von Freizeitaktivitäten

In der Literatur wird der Wandel der Freizeitaktivitäten anhand von zwei theoretischen Perspektiven kontrovers diskutiert, die entweder eine Verdrängung oder Verstärkung von Freizeitaktivitäten unterstellen. Häufig werden zudem Gesundheitsindikatoren berücksichtigt, um Zusammenhänge zwischen Freizeitaktivitäten, physischen und psychischen Parametern aufzuzeigen (Brindova u.a. 2014; Costigan u.a. 2013; Marshall u.a. 2004; Spengler/Mess/Woll 2015).

2.1 Verdrängung von Freizeitaktivitäten

Die Verdrängungsthese entstand um 1950/60 mit dem Siegeszug des Fernsehens und den negativen Auswirkungen auf den Konsum von Tageszeitungen, Radio oder Kino (Lee/Leung 2006; Meyersohn 1968; Mutz/Roberts/Vurren 1993). Putnam (1995) identifiziert die Verbreitung des Fernsehens als Indikator für die zunehmende Individualisierung der Freizeit und Verdrängung von sozialen Aktivitäten. Generell basiert die Verdrängungsthese auf den Annahmen eines limitierten Zeitbudgets für Freizeitaktivitäten und der Unmöglichkeit, mehrere Freizeitaktivitäten gleichzeitig auszuüben (Mutz/Roberts/Vurren 1993). Flankiert wird diese Basisannahme von zwei weiteren theoretischen Perspektiven. Das Konzept der funktionalen Ähnlichkeit besagt, dass potentiell jene Aktivitäten verdrängt werden, deren Bedürfnisse andere Aktivitäten gleichermaßen oder besser befriedigen können (vgl. Himmelweit/Oppenheim/Vince 1958; Lee/Leung 2006; Mutz/Roberts/Vurren 1993). Beim Sport- und Internethandeln zeichnen sich zum einen soziale Interaktion und zum anderen Wettbewerb untereinander als funktional ähnliche Bedürfnisse ab (Lee/Kuo 2002). Das Konzept der marginalen Aktivitäten geht hingegen davon aus, dass tendenziell weniger wichtige bzw. nicht klar spezifizierbare Aktivitäten (Tagträumen, Rummeln) beim Aufkommen neuer Angebote verdrängt werden (Himmelweit/Oppenheim/Vince 1958).

Marshall u.a. (2004) identifizieren in einer Metaanalyse von 24 Studien Verdrängungsprozesse von physischer Aktivität und Sport durch TV-Konsum und Computerspiele, wobei die Effekte v.a. bei intensivem Sporttreiben auftreten. Auch einige jüngere Studien bestätigen entsprechende Verdrängungsmechanismen, welche teils geschlechtsunabhängig auftreten (Iannotti u.a. 2009), teils jedoch geschlechtstypisch je nach Medium oder Intensität der Nutzung variieren (vgl. Mannell/Kaczynski/Aronson 2006; Manz u.a. 2014). Spengler/Mess/Woll (2015) belegen für 11- bis 17-Jährige, dass eine hohe Sportaktivität mit einer moderaten Mediennutzung einhergeht (v.a. bei Jungen), dass umgekehrt aber intensiver Mediengebrauch in Konkurrenz zu physischer Aktivität steht.

2.2 Vervielfältigung des Freizeitrepertoires

Die Vervielfältigungsthese ist das Pendant zur Verdrängungsthese und basiert auf der Annahme eines generell hohen oder niedrigen Aktivitäts- und Interessensniveaus. Aktive Personen zeigen ein größeres Interesse gegenüber neuen Freizeitangeboten und können diese in ihre Freizeit integrieren, ohne gleichzeitig alte Aktivitäten aufzugeben oder zu

reduzieren (*Meyersohn* 1968). Hierbei ist die Annahme zentral, dass mehrere Aktivitäten gleichzeitig verfolgt werden können. Durch die technologische Entwicklung der mobilen Internetnutzung wird dies auch im Kontext von sportlichem und medialem Handeln bedeutsam. So kann man beim Training auf dem Laufband parallel mit Freunden chatten, die spektakuläre Tiefschneeabfahrt unmittelbar auf Facebook posten oder aktiv am neuesten Fitnesstrend auf YouTube teilnehmen.

Die Verstärkungsthese hat aber bereits vor der mobilen Internetnutzung empirische Bestätigung erfahren. *Baur/Burmann/Maaz* (2004) zeigen für 16-Jährige, dass PC-Nutzung und Sportaktivität einander nicht ausschließen, sondern tendenziell verstärken. Ein Hinweis auf die Alltagsrelevanz der Vervielfältigungsthese findet sich in einer Metaanalyse jugendlicher Freizeitmuster (*Ferrar* u.a. 2013), die unter dual geprägten Freizeitclustern am häufigsten eine Kombination von sportlichen und medialen Aktivitäten identifiziert. Ebenso verorten *Spengler/Mess/Woll* (2015) bei einer Clusteranalyse über Sport- und Medienaktivitäten zwei Drittel der 11- bis 17-Jährigen in Clustern, die sowohl sportaktiv als auch medienaffin sind, wobei meist eine Aktivität dominiert. Differenzen nach Medium oder Sportsetting finden sie nicht (ebd.). Dieser Befund überrascht, da informellen Sportsettings und Trendsportarten eine „Tendenz zur Selbstmedialisierung“ bzw. eine hohe Medienaffinität zugesprochen wird und Onlinepräsenz v.a. im Trendsport bedeutsam scheint (*Schwier/Erhorn* 2015, S. 179). Diese Beziehung entspricht der These der Vervielfältigung des Freizeitrepertoires, wurde quantitativ unserem Wissen nach bis dato jedoch nicht belegt.

2.3 Unabhängigkeit der Freizeitaktivitäten

Aufgrund der vielen und teilweise inkonsistenten Befunde erscheint es sinnvoll, eine dritte Perspektive einzuführen und eine Unabhängigkeit der Freizeitaktivitäten anzunehmen. Hierunter lassen sich Studien subsummieren, die gleichzeitig die Verdrängungs- und Verstärkungsthese stützen oder keine systematischen Zusammenhänge zwischen den beiden Aktivitäten feststellen (vgl. *Endestad* u.a. 2011; *Romer/Bagdasarov/More* 2013; *Spengler* u.a. 2012).

Ein systematisches Forschungsreview zum Zusammenhang von Bildschirmaktivitäten und Gesundheitsindikatoren bei Mädchen verdeutlicht die Inkonsistenzen: Von fünf Studien, die körperliche Aktivität berücksichtigen, identifizieren drei einen negativen Effekt von TV-Konsum auf Sport und zwei einen positiven Zusammenhang zwischen Bildschirmaktivitäten und Sporttreiben (*Costigan* u.a. 2013). Keine eindeutigen Zusammenhänge zwischen sportlicher Aktivität und Medienkonsum bei Jugendlichen stellt auch *Maibach* (2007) in einem Review fest, wohingegen er bei Erwachsenen signifikante Verdrängungsmechanismen findet. Ein relativ unabhängiges Nebeneinander von sportlichem und medialem Handeln von Heranwachsenden bestätigen auch zwei HBSC-Studien (*Brindova* u.a. 2014; *Bucksch* u.a. 2014).

3 Zentrales Anliegen der Studie

Der Forschungsstand zeigt mit Blick auf die Ausgangsüberlegungen zum Zusammenhang zwischen sportlichen und internetbezogenen Freizeitaktivitäten dreierlei: (1) Die Befunde hinsichtlich einer Verdrängung oder Verstärkung von sportlichem und medialem Handeln sind heterogen und inkonsistent. Gründe hierfür liegen vermutlich auch in unterschiedlichen Differenzierungsgraden der ‚(Neuen) Medien‘ und Operationalisierungen von ‚Sportaktivität‘. (2) Defizitär ist der Forschungsstand in Bezug auf die Analyse von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den Geschlechtern. Da sich in der Adoleszenz geschlechtsbezogene Entwicklungsaufgaben stellen und beide Aktivitäten geschlechtstypisch variieren, ist eine Berücksichtigung des Geschlechts bei Analysen zum Zusammenhang zwischen sportlichem und medialem Handeln notwendig. (3) Sinnhorizonte und Motivstrukturen der sportlichen und internetbezogenen Aktivitäten wurden bisher kaum berücksichtigt, wodurch die Befunde nicht hinsichtlich potentiell funktionaler Ähnlichkeiten der Aktivitäten geprüft und in den Kontext der Anforderungen der jugendlichen Sozialisationsphase eingeordnet werden können.

Vor dem Hintergrund des Forschungsstandes wird angenommen, dass die beiden Freizeitaktivitäten relativ unabhängig voneinander sind. Mit Blick auf die Forschungsdefizite lässt sich das zentrale Anliegen dieses Beitrags, die differenzierte Analyse der gegenseitigen Beeinflussung von sportlichem und medialem Handeln von Jugendlichen, präzisieren. Erstens wird in der Analyse in Bezug auf das mediale Handeln mit dem Internet ein spezifisches Medium fokussiert und die zeitlichen Umfänge der Sport- und Internetaktivitäten werden betrachtet. Zweitens erfolgt eine systematische Analyse von geschlechtsbezogenen Differenzen und Gemeinsamkeiten in den sportiven und internetbezogenen Freizeitmustern von Jugendlichen. Drittens werden die Motivlagen der Jugendlichen für ihr Sporttreiben und ihre Aktivitäten in sozialen Netzwerken integriert.

4 Forschungsdesign

4.1 Datenquelle: Studie ‚Medien, Kultur und Sport‘ (MediKuS)

Die empirische Untersuchung beruht auf der MediKuS-Studie des Deutschen Jugendinstituts (DJI) in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Internationalen Institut für Pädagogische Forschung (DIPF) über mediale, kulturelle und sportive Freizeitaktivitäten junger Menschen zwischen 9 und 24 Jahren (*Grgic/Züchner* 2013)¹. Im Zeitraum von Oktober 2011 bis Januar 2012 wurden insgesamt 4931 junge Menschen mit drei altersgerechten Erhebungsinstrumenten telefonisch zu ihrem Freizeitverhalten befragt. Aufgrund altersspezifischer Themensetzungen sowie kalkulierter Panelausfälle wurde eine deutschlandweite, disproportional nach Alter geschichtete Stichprobe rekrutiert² (*Quellenberg/Züchner/Grgic* 2013). Die ursprüngliche MediKuS-Analyse (*Grgic/Züchner* 2013) hat wertvolle Befunde zum Sport- und Medienhandeln der 9- bis 24-Jährigen identifiziert, die vorliegende Studie geht jedoch darüber hinaus und betrachtet mit den 13- bis 17-Jährigen die mittlere Altersgruppe, da sich diese Befragten gerade in der frühen Jugendphase und Pubertät befinden und die Ablösung vom Elternhaus sowie die vier von *Hurrelmann/*

Quenzel (2015) identifizierten zentralen Entwicklungsaufgaben (Qualifizieren, Binden, Konsumieren, Partizipieren) besonders relevant sind. Diese Stichprobe besteht insgesamt aus 1789 Jugendlichen, darunter sind 934 Jungen (52%) und 850 Mädchen (48%).

4.2 Methodik und Datenauswertung

Die Datenauswertung erfolgt schrittweise auf mehreren Ebenen. Zunächst wird die Wichtigkeit verschiedener Lebensbereiche im Alltag der Jugendlichen deskriptiv dargestellt, um einen Überblick über die individuellen Relevanzsetzungen zu bekommen. Darüber hinaus werden die Sportmotive und jene der Nutzung sozialer Netzwerke faktorenanalytisch untersucht. Da die Motivitems in der MediKuS-Studie zwar auf die Interessentheorie rekurrieren, in der sportwissenschaftlichen Literatur aber insgesamt keine theoretisch und empirisch abgesicherten Befunde zu dahinterliegenden Motivbündeln existieren, wird von einer konfirmatorischen Faktorenanalyse abgesehen und das Kaiser-Kriterium für die Anzahl der Faktoren angewendet. Die Faktorenanalyse ermöglicht eine Bündelung und anschließende Skalenbildung von Motiven, die inhaltlich ähnliche Dimensionen repräsentieren. Die Güte der ermittelten Faktorenlösungen wird mittels Reliabilitätstest (Cronbach α) geprüft; Items mit Ladungen $<0,4$ oder Kreuzladungen $>0,3$ werden bei der Skalenbildung nicht berücksichtigt (*Bühl* 2014).

Zentral für die Beantwortung der Forschungsfrage sind die Regressionsanalysen, die potentielle Einflussfaktoren auf den zeitlichen Umfang der sportlichen Aktivität und der Internetnutzung aufdecken. Um geschlechtstypische Muster zu erkennen, werden die Regressionsanalysen jeweils für die gesamte Stichprobe und getrennt für Mädchen und Jungen modelliert. Regressionsmodelle unterstellen einseitige Kausalbeziehungen, die, wenngleich sie theoriegeleitet modelliert werden, streng genommen Längsschnittdaten erfordern. Jedoch lässt sich begründet annehmen, dass bestimmte Variablen „Sozialisationsbedingungen“ für „Sozialisationseffekte“ darstellen (*Baur/Burmann/Krysmanski* 2002, S. 134). Die Einflussfaktoren auf die abhängigen metrischen Variablen ‚zeitlicher Umfang der Sportaktivität‘ und ‚zeitlicher Umfang der Internetnutzung‘ werden in multiplen linearen Regressionsanalysen berechnet. Diese werden mit einer schrittweisen Aufnahme der relevanten erklärenden Variablen in Abhängigkeit des partiellen Korrelationskoeffizienten und einem fallweisen Ausschluss von fehlenden Werten modelliert (vgl. *Baltes-Götz* 2016; *Bühl* 2014).

Die Voraussetzungen für die Anwendung von multiplen linearen Regressionsanalysen wurden geprüft und bei Verletzungen geeignete Gegenmaßnahmen getroffen (vgl. *Baltes-Götz* 2016; *Brosius* 1998). So wurden die ursprünglich nicht-linearen abhängigen Variablen Umfang der Sportaktivität und Umfang der Internetnutzung aufgrund der rechtsschiefen Verteilung log-transformiert (vgl. *Baltes-Götz* 2016; *Brosius* 1998; *Schnell/Hill/Esser* 2011). Die Normalverteilung der Residuen in beiden Parametern wurde graphisch geprüft und belegt – aufgrund der Stichprobengröße sind die Modelle ohnehin robust gegenüber Verletzungen dieser Voraussetzung (*Baltes-Götz* 2016). Eine Autokorrelation der Residuen (Durbin Watson Test) und Multikollinearität (TOL) wird ausgeschlossen (*Brosius* 1998).³ Die graphische Prüfung der Varianzhomogenität der Residuen belegt Homoskedastizität.

4.3 Indikatoren der Untersuchung

Die MediKuS-Studie zeichnet ein umfassendes Bild der juvenilen Freizeitaktivitäten und erfasst sowohl die jeweilige sportliche Hauptaktivität als auch die medialen Freizeitaktivitäten mit einem Fokus auf soziale Netzwerke sehr differenziert. In der vorliegenden Sekundäranalyse werden im Gegensatz zur ursprünglichen Analyse von *Grgic/Züchner* (2013) alle Tanzformen als sportliche und nicht als kulturelle Aktivitäten betrachtet. Um die vermuteten Zusammenhänge zwischen Sport- und Internethandeln zu identifizieren, werden drei Dimensionen in den Analysen berücksichtigt (s. Tab.1). Die erste Dimension umfasst Variablen der Internet- und Netzwerkaktivitäten, bspw. Häufigkeiten von Onlineaktivitäten und Motive der Netzwerknutzung. Die zweite Dimension fokussiert Variablen der Sportaktivitäten, bspw. sportbezogene personale Ressourcen wie die sportliche Selbsteinschätzung und Aspekte der sportbezogenen Primärsozialisation. Die dritte Dimension beinhaltet soziodemographische Variablen und subjektive Relevanzsetzungen von sechs Lebensbereichen. Tabelle 1 stellt die Variablen, Operationalisierungen und ihre Berücksichtigung in den beiden Regressionsmodellen dar.

Tab.1: Variablen und Operationalisierung, MediKuS Daten (DJI), eigene Berechnungen der Faktoren und Summenvariablen; Notation für Regressionsmodelle: (1) Modell für zeitlichen Umfang der Sportaktivität, (2) Modell für zeitlichen Umfang der Internetnutzung.

Variablen (Einzelvariablen bei Skalen oder Summenvariablen)	Operationalisierung
Variablen der Internet- und Netzwerkaktivitäten	
Zeitlicher Umfang der Internetnutzung (1) (2)	h/Tag
Internetaktivitäten (1) (2) (im Internet surfen, Informationen suchen, Nachrichten lesen, soziale Netzwerke nutzen, Emails lesen/schreiben, chatten, in Foren diskutieren, TV/Videoclips anschauen, Musik/Filme/Spiele downloaden, Musik/Filme/Spiele uploaden und Homepages/Blogs erstellen)	Summenvariable über Häufigkeiten (nie – gelegentlich – häufig) von 11 Aktivitäten im Internet
Sportbezogene Internetaktivitäten (1) (2) (Informationen zu Techniken/Styles/Trends suchen, nach Personen mit ähnlichen Interessen suchen, in Foren austauschen, über Erfolge berichten, zu Wettkämpfen/Spielen/Aktionen einladen, Videos drehen, Videos uploaden und Homepages/Blogs/Fanzines gestalten)	Summenvariable über Häufigkeiten (nie – gelegentlich – häufig) von 8 Internetaktivitäten mit Sportbezug
Netzwerkaktivitäten (1) (2) (Statusmeldungen schreiben, chatten/Nachrichten schreiben, in Forum schreiben, Informationen über andere Leute suchen, Posts/Bilder anderer kommentieren, Fotos/Videos von sich selbst posten und Fotos/Videos aus dem Internet posten)	Summenvariable über Häufigkeiten (nie – gelegentlich – häufig) von 7 Aktivitäten in sozialen Netzwerken
Negative Erfahrungen im Internet (1) (2) (über dich gelästert, jemand anderer hat peinliche Videos/Fotos von dir reingestellt, selbst peinliche Fotos von dir reingestellt, fremder Erwachsener wollte sich treffen und Bilder mit nackten Leuten von Erwachsenen erhalten)	Summenvariable über Vorkommen (nein/ja) von 5 negativen Erfahrungen im Internet

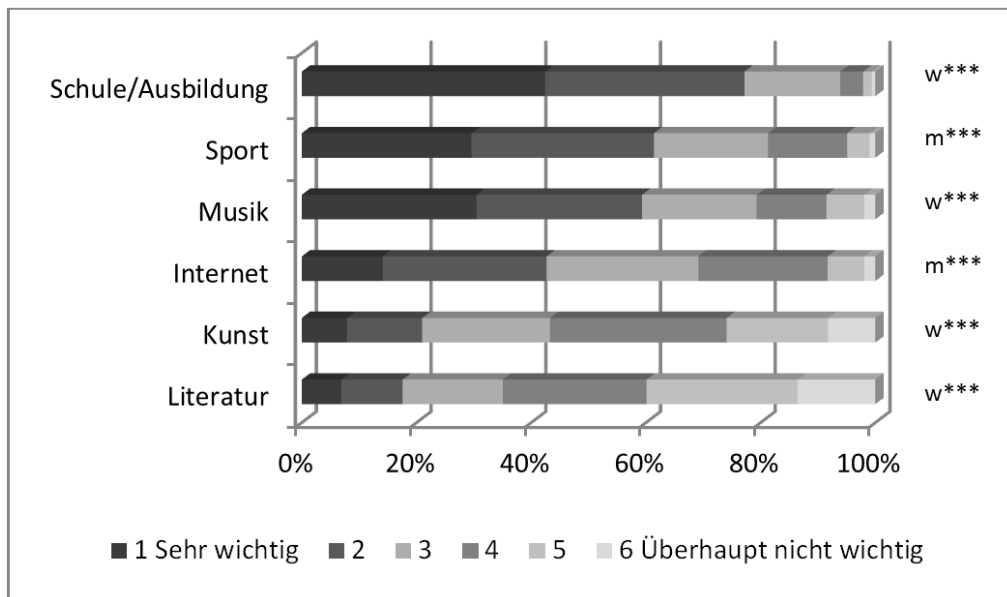
Variablen (Einzelvariablen bei Skalen oder Summenvariablen)	Operationalisierung
Variablen der Internet- und Netzwerkaktivitäten	
Zeitlicher Umfang der Internetnutzung (1) (2)	h/Tag
Motivskala der Netzwerknutzung:	Motivskalen der Netzwerknutzung (Faktorenanalyse), 4er Skala: trifft überhaupt nicht zu bis trifft voll und ganz zu
Selbstfindung & Identitätsmanagement (2)	
Anzahl der Freunde im sozialen Netzwerk (2)	offene Angabe
Variablen der Sportaktivitäten	
Generelle Sportaktivität (2) (außerhalb des verpflichtenden schulischen Sportunterrichts)	nein/ja
Zeitlicher Umfang der sportlichen Hauptaktivität (1) (2)	h/Woche
Anzahl der ausgeübten Sportarten (1) (2)	Summenvariable über 8 Sportarten
Selbsteinschätzung im Sport: niedrig – mittel – hoch (1)	geht so – gut sehr – gut (Dummy codiert)
Motivskalen der Sportaktivität:	Motivskalen der Sportaktivität (Faktorenanalyse), 4er Skala: trifft überhaupt nicht zu bis trifft voll und ganz zu
Leistung & Anerkennung (1)	
Fitness & Körpermodellierung (1)	
Sportliche Aktivität der Mutter (1)	nein/ja
Sportliche Aktivität des Vaters (1)	nein/ja
Elterliche Unterstützungsleistungen beim Sport (1) (gemeinsam Sporttreiben, zu Spielen/Wettkämpfen/Turnieren begleiten, auf regelmäßiges Training achten, Hinbringen/Abholen, ehrenamtliche Arbeit)	Summenvariable über Häufigkeiten (niegelegentlich-häufig) von 5 Unterstützungsleistungen
Soziodemographische Variablen & individuelle Relevanzsetzungen	
Alter (1) (2)	13 bis 17 Jahre
Geschlecht (1) (2)	männlich/weiblich
Kulturelles Kapital (KK): Niedriges KK, Mittleres KK, Hohes KK (1) (2)	Gewichteter Index aus kultureller Eigenaktivität und höchstem Bildungs-/Berufsabschluss der Eltern sowie Anzahl der Bücher im Haushalt
Schulform:	nein/ja (Dummy codiert)
Hauptschule, Realschule, Gymnasium, sonstige Schule (1) (2)	
Wichtigkeit von Lebensbereichen	6er Skala: überhaupt nicht wichtig bis sehr wichtig
Schule, Sport, Internet, Musik, Literatur und Kunst (1) (2)	

5 Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen sportlichem und medialem Handeln von Jugendlichen

Die Relevanzsetzung im Alltag der Jugendlichen wird in der MediKuS-Studie mittels der Frage „Wie wichtig ist für dich...?“ für sechs Lebensbereiche erhoben. Schule/Ausbildung hat für die 13- bis 17-Jährigen mit Abstand die höchste subjektive Relevanz.

Sport und Musik rangieren mit nahezu gleicher Priorität an zweiter Stelle, gefolgt vom Internet und mit deutlichem Abstand Kunst und Literatur.

Abb. 1: Wichtigkeit von Lebensbereichen, Angaben in Prozent, Notation für Geschlechterdifferenzen: männlich (m) / weiblich (w) + Signifikanz: *** $p \leq .001$; MediKuS Daten (DJI), eigenen Berechnungen



Mädchen und Jungen unterscheiden sich in allen sechs Lebensbereichen höchst signifikant. Während Sport und Internet für Jungen wichtiger sind, nehmen Schule/Ausbildung, Musik, Kunst und Literatur bei Mädchen einen höheren Stellenwert ein. Nach der klaren Priorität von Schule/Ausbildung für beide, rangiert Sport als wichtigste Freizeitbeschäftigung bei Jungen vor Musik, während bei Mädchen diese Reihenfolge umgekehrt ist.

Bemerkenswerterweise wird dem Internet von allen Jugendlichen eine geringere Relevanz im Leben zugesprochen als dem Sport, gleichzeitig belegen die Daten aber höhere Teilhabe- und Intensitätsraten beim internetbezogenen Handeln. 80% der 13- bis 17-Jährigen betreiben regelmäßig jenseits des schulischen Unterrichts Sport, wobei der Anteil der Mädchen um ca. 10% geringer ist. Jungen investieren mit beinahe sechs Stunden pro Woche ein Drittel mehr Zeit in ihre sportliche Hauptaktivität. Das Internet wird von über 90% der Jugendlichen mindestens einmal die Woche genutzt, zwei Drittel surfen täglich online. Darunter befinden sich wieder etwa 10% mehr Jungen, die mit über zwei Stunden täglich auch intensiver online sind als Mädchen (Holzmayer 2013).

Die Nutzungsformen des Internets sind vielfältig: Acht von zehn Jugendlichen nutzen das Internet für Email-Kommunikation, Informationssuche, Chats, soziale Netzwerke oder einfach zum Surfen (ebd.). Da soziale Netzwerke bei Kommunikation und Selbstdarstellung eine zentrale Rolle spielen, wird in weiteren Analysen zwischen allgemeinen Internetaktivitäten und Aktivitäten in sozialen Netzwerken unterschieden.

5.1 Motive für Sport und die Nutzung sozialer Netzwerke

Um ein besseres Verständnis der Sinngehalte der beiden Aktivitäten zu erhalten, werden sowohl die Motive für die zentrale Sportaktivität und als auch für die Nutzung sozialer Netzwerke einer Faktorenanalyse unterzogen.

Acht der neun Motive für das Sporttreiben laden in der Faktorenanalyse auf drei Faktoren mit einer Varianzaufklärung von 59%⁴ (s.Tab.2). Die Reliabilität der Faktoren (Cronbach α) variiert deutlich. Der erste Faktor umfasst das Leistungsmotiv ‚Besser werden‘ und zwei Motive der Anerkennung, so dass er für ‚Leistung & Anerkennung‘ ($\alpha=,71$) kennzeichnend ist und i.S. *Gablers* (2002) ein Outcome-orientiertes Motiv darstellt. Als auf das Sporttreiben selbst gerichtete Motive (ebd.) bilden ‚Spaß haben‘ und ‚etwas erleben‘ den zweiten Faktor, benannt als ‚Bewegungsfreude‘ ($\alpha=,45$). Mit ‚fit bleiben‘, ‚tolle Figur bekommen‘ und ‚an Grenzen kommen‘ beinhaltet der dritte Faktor zweckorientierte Motive der ‚Fitness & Körpermodellierung‘ ($\alpha=,64$). Als Einzelitems haben Spaß und Fitness die höchste Relevanz, Jungen stimmen allen drei Motivfaktoren signifikant stärker zu als Mädchen.⁵

Tab. 2: Hauptkomponentenanalyse für Sportmotive (Kaiser Kriterium, oblimin Rotation); Bartlett Test $p \leq ,001$, KMO ,77; Cronbach α als Reliabilitätsmaß für Skalen, MediKuS Daten (DJI), eigene Berechnungen

(1) Leistung & Anerkennung (Cronbach $\alpha=,71$)	(2) Bewegungsfreude (Cronbach $\alpha=,45$)	(3) Fitness & Körpermodellierung (Cronbach $\alpha=,64$)
Anderen zeigen, was man kann	,84 Spaß haben	,86 Fit bleiben
Respekt/Anerkennung bekommen	,83 Etwas erleben	,64 Tolle Figur bekommen
Besser werden	,41	An Grenzen kommen
		,65

Die Faktorenanalyse der acht Motive zur Nutzung sozialer Netzwerke ergibt eine zweifaktorielle Lösung, die 53% der Varianz aufklärt (s. Tab.3).⁶ Der erste Faktor verweist auf Motive, die man in Anlehnung an *Schmidt/Paus-Hasebrink/Hasebrink* (2009) als ‚Beziehungsmanagement‘ beschreiben kann und auf die Pflege bestehender Kontakten abzielt ($\alpha=,53$). Die Motive des zweiten Faktors sind heterogen und umfassen weniger klar abgrenzbare Tätigkeiten: sich selbst darstellen; erfahren, was andere machen; Langweile. Dieser Faktor wird als ‚Selbstfindung & Identitätsmanagement‘ ($\alpha=,68$) interpretiert (ebd.).

Tab. 3: Hauptkomponentenanalyse für Netzwerk motive (Kaiser Kriterium, oblimin Rotation); Bartlett Test $p \leq ,000$, KMO ,79; Cronbach α als Reliabilitätsmaß für Skalen, MediKuS Daten (DJI), eigene Berechnungen

(1) Beziehungsmanagement (Cronbach $\alpha=,53$)	(2) Selbstfindung & Identitätsmanagement (Cronbach $\alpha=,68$)
Alte Freunde wiederfinden	,80 Langweile
Kontakt halten mit Freunden	,73 Zeigen, wie man ist
Verabreden mit Freunden	,53 Mitteilen, was man selbst macht
	Erfahren, was Freunde machen
	,63

Für Mädchen und Jungen ist das ‚Beziehungsmanagement‘ gleichermaßen wichtig, wohingegen das Motivbündel ‚Selbstfindung & Identitätsmanagement‘ für Jungen signifikant stärker ausgeprägt ist ($p \leq .01$). Die Einzelmotive des zweiten Faktors sind bei der Nutzung sozialer Netzwerke für die Jugendlichen deutlich weniger relevant, so dass die damit verbundenen Aktivitäten i.S. von *Himmelweit/Oppenheim/Vince* (1958) tendenziell marginale Tätigkeiten darstellen.

Für Faktoren mit α -Werten $> 0,6$ werden mit Blick auf die Akzeptanz der Reliabilitätskoeffizienten⁷ Skalen gebildet und in die Regressionen integriert: ‚Leistung & Anerkennung‘ und ‚Fitness & Körpermodellierung‘ für Sport; ‚Selbstfindung & Identitätsmanagement‘ für soziale Netzwerke.

5.2 Einflussfaktoren auf den zeitlichen Umfang der Sportaktivität

Die lineare Regression für den zeitlichen Umfang der sportlichen Hauptaktivität (h/Wo) integriert Variablen zur Sportaktivität, zur sportbezogenen Primärsozialisation, Summenvariablen der Internetnutzung, individuelle Relevanzsetzungen von Lebensbereichen sowie soziodemographische Variablen (s. Tab.1, Modell 1). Das schrittweise Regressionsmodell der Gesamtstichprobe nimmt zehn Variablen auf und erklärt 26% der Varianz im zeitlichen Umfang der Sportaktivitäten ($p \leq .001$, $\text{korr. } R^2$).

Im Gesamtmodell üben jeweils fünf Variablen einen verstärkenden oder abschwächenden Effekt aus. In den geschlechtergetrennten Analysen sind nahezu alle Einflussfaktoren des Gesamtmodells ebenfalls bedeutsam, zum Teil jedoch nur entweder bei Jungen oder Mädchen. Darüber hinaus sind geschlechtstypisch zusätzliche Einflussvariablen erkennbar.

Das Gesamtmodell bestätigt den generellen Befund einer höheren Sportintensität der Jungen. Drei Variablen weisen in allen Modellen einen positiven Effekt auf: Bei Mädchen und Jungen gleichermaßen steigern die Wichtigkeit, die sie dem Sport als Freizeitaktivität zuschreiben, die sportbezogenen Internetaktivitäten und eine hohe Selbsteinschätzung der eigenen sportlichen Fähigkeiten den Zeitumfang ihrer Sportaktivität. Die abschwächenden Effekte im Gesamtmodell sind jeweils nur bei Mädchen oder Jungen wirksam. Ausschließlich im Gesamtmodell ist ein schwacher Verdrängungseffekt der Netzwerkaktivitäten auf den Sportumfang erkennbar.

Tab. 4: Multiples lineares Regressionsmodell für den zeitlichen Umfang der sportlichen Hauptaktivität(h/Wo). Standardisierte Regressionskoeffizienten (Beta) + Signifikanz: *** $p \leq ,001$; ** $p \leq ,01$; * $p \leq ,05$, Determinationskoeffizient (Korrigiertes R^2), MediKuS Daten (DJI), eigene Berechnungen.

Regressionsmodell für den zeitlichen Umfang der Sportaktivität			
Aufgenommene Variablen^a:	Gesamt	Mädchen	Jungen
Wichtigkeit von Sport	,27 ***	,27***	,25 ***
Sportbezogene Internetaktivitäten	,20 ***	,20 ***	,15 **
Hohe Selbsteinschätzung Sport	,12 ***	,22 ***	,10 *
Sportmotiv: Leistung & Anerkennung	,10 **	,12 *	
Niedriges kulturelles Kapital	,07 **		,10 *
Geschlecht (Mädchen)	-,11 ***		
Wichtigkeit von Kunst	-,11 ***	-,16 ***	
Netzwerkaktivitäten	-,08 *		
Sportliche Aktivität des Vaters	-,07 *		-,11 *
Wichtigkeit von Musik	-,07 *	-,14 **	
Sportliche Aktivität der Mutter		,09 *	
Mittlere Selbsteinschätzung Sport		,12 *	
Sportmotiv: Fitness & Körpermodellierung			,17 *
Wichtigkeit von Internet			-,10*
Korrigiertes R^2	26%	26,4%	19,1%

Die getrennten Regressionsanalysen identifizieren bei Mädchen zum einen die sportbezogene Motivskala ‚Leistung & Anerkennung‘ und zum anderen – jenseits des Gesamtmodells – die sportliche Aktivität der Mutter sowie eine mittlere sportive Selbsteinschätzung als verstärkende Effekte. Letzteres ergänzt den für alle evidenten positiven Einfluss einer hohen Selbsteinschätzung. Negativ auf den zeitlichen Umfang des Sporttreibens wirkt bei Mädchen ebenso wie im Gesamtmodell die Wichtigkeit von Kunst und Musik. Bei Jungen steigt der Sportumfang mit einem niedrigen kulturellen Kapital und – jenseits des Gesamtmodells – mit der Zustimmung zur sportbezogene Motivskala ‚Fitness & Körpermodellierung‘. Abschwächend auf das zeitliche Sportengagement der Jungen wirken hingegen die Sportaktivität des Vaters und geschlechtstypisch zudem die Relevanz, die sie dem Internet zuschreiben.

In der geschlechtervergleichenden Perspektive ist die Konstellation bei den Sportmotiven spannend. Jungen sind intensiver sportlich aktiv, je eher sie dem Motiv ‚Fitness & Körpermodellierung‘ zustimmen, während die Motivskala ‚Leistung & Anerkennung‘ ausschließlich bei Mädchen den Sportumfang steigert und bei Jungen ineffektiv bleibt. Zudem erscheint gerade im Rahmen der Primärsozialisation interessant, dass die Sportaktivität des jeweils gleichgeschlechtlichen Elternteils bei Mädchen positiv und bei Jungen negativ auf den Umfang des Sporttreibens wirkt.

5.3 Einflussfaktoren auf den zeitlichen Umfang der Internetnutzung

Das anfängliche Regressionsmodell für den zeitlichen Umfang der Internetnutzung (h/Tag) umfasst sport-, internet- und netzwerkbezogene Variablen, Relevanzsetzungen und soziodemographische Aspekte (s. Tab.1, Modell 2). Die schrittweise Regression für die gesamte Stichprobe nimmt elf signifikante Koeffizienten auf, die zusammen 25,7% der Varianz im Umfang der Internetnutzung erklären ($p \leq ,001$, kor. R^2).

Insgesamt gibt es im Gesamtmodell fünf Variablen, die einen verstärkenden Effekt auf den zeitlichen Umfang der Internetnutzung haben, und sechs, welche die Online-Zeit reduzieren. Jungen investieren mehr Zeit in Internetaktivitäten als Mädchen. Den stärksten positiven Einfluss auf den zeitlichen Umfang der Internetnutzung hat für Jungen und Mädchen gleichermaßen die Relevanz, die sie dem Internet in ihrem Leben zuschreiben. Umgekehrt weisen der Besuch eines Gymnasiums sowie die Wichtigkeit von Sport in allen drei Modellen den stärksten negativen Einfluss auf. Nur im Gesamtmodell verringern zum einen die Relevanz, die Jugendliche der Schule zuschreiben, und zum anderen die Anzahl der ausgeübten Sportarten die Online-Zeit. Die anderen Variablen des Gesamtmodells sind nur bei Mädchen oder Jungen bedeutsam.

Tab. 5: Multiples lineares Regressionsmodell für den zeitlichen Umfang der Internetnutzung(h/Tag). Standardisierte Regressionskoeffizienten (Beta) + Signifikanz: *** $p \leq ,001$; ** $p \leq ,01$; * $p \leq ,05$, Determinationskoeffizient (Korrigiertes R^2) MediKuS Daten (DJI), eigene Berechnungen.

Regressionsmodell für den zeitlichen Umfang der Internetnutzung			
Aufgenommene Variablen ^a :	Gesamt	Mädchen	Jungen
Wichtigkeit von Internet	,23 ***	,20 ***	,28 ***
Netzwerkaktivitäten	,13 ***	,26 ***	
Internetaktivitäten	,13 ***		,19 ***
Negative Erfahrungen im Internet	,09 ***	,12 **	
Anzahl der Freunde im sozialen Netzwerk	,09 **		,09 *
Schulform: Gymnasium	-,23 ***	-,19 ***	-,21 ***
Wichtigkeit von Sport	-,11 ***	-,13 ***	-,12 ***
Geschlecht (Mädchen)	-,11 ***		
Schulform: Realschule	-,07 *		-,08 *
Wichtigkeit von Schule	-,06 *		
Anzahl der ausgeübten Sportarten	-,06 *		
Generelle Sportaktivität		-,08 *	
Netzwerkmotiv: Selbstfindung & Identitätsmanagement			,10 *
Alter			,08 *
Wichtigkeit von Literatur			-,09 **
Korrigiertes R^2	25,7%	24%	24,6%

Die getrennten Regressionsanalysen verweisen auf geschlechtstypisch variierende Effekte beim Umfang der Internetnutzung. Wie im Gesamtmodell präzisieren bei Mädchen negative Erfahrungen im Internet und die Netzwerkaktivitäten eine hohe Online-Zeit. Zudem tritt – allerdings jenseits des Gesamtmodells – ein Verdrängungseffekt durch die generelle Sportaktivität auf: Bei sportaktiven Mädchen ist der zeitliche Umfang der Internetnutzung signifikant geringer als bei jenen, die keinen Sport treiben.

Nur bei Jungen treten analog zum Gesamtmodell als verstärkende Effekte auf den zeitlichen Umfang der Internetnutzung zum einen die Internetaktivitäten und zum anderen die Anzahl der Freunde im Netzwerk auf. Darüber hinaus nimmt die Online-Zeit mit dem Alter und der Zustimmung zu ‚Selbstfindung & Identitätsmanagement‘ als Motivskala der Nutzung sozialer Netzwerke zu, d.h. je stärker Jungen soziale Netzwerke nutzen, um mitzuteilen, was sie machen, um zu erfahren, was andere machen oder aus Langeweile, desto mehr Zeit verbringen sie online. Negativ auf die Online-Zeit von Jungen wirken der Besuch der Realschule und jenseits des Gesamtmodells die Wichtigkeit von Literatur.

In geschlechtervergleichender Perspektive ist aufschlussreich, dass bei Mädchen der Umfang der Internetnutzung generell weniger Einflüssen unterliegt und das Alter effektivlos ist. Die Online-Zeit von Jungen steigt hingegen mit dem Alter und darüber hinaus sind Bildungseffekte bei ihnen bedeutsamer: Neben dem Gymnasium senkt ebenso der Besuch einer Realschule die tägliche Online-Zeit. Zudem werden geschlechtstypische Präferenzen beim Internethandeln bestätigt: Bei Jungen steigern die gesamten Internetaktivitäten den Umfang der Internetnutzung, bei Mädchen hingegen lediglich die Aktivitäten in sozialen Netzwerken.

6 Diskussion: Verdrängt das Internet den Sport als Freizeitaktivität?

Zunächst lässt sich auf der Basis der Sekundäranalyse festhalten, dass Sport unter Jugendlichen nach wie vor einen hohen Stellenwert als Freizeitaktivität einnimmt und sich stabil hoher Partizipationsraten erfreut. 80% der befragten 13- bis 17-Jährigen geben an, regelmäßig sportlich aktiv zu sein. Darunter befinden sich um etwa 10% mehr Jungen als Mädchen, die darüber hinaus auch einen höheren zeitlichen Sportumfang aufweisen (Manz u.a. 2014; Thieme 2015). Der geschlechtsbezogene Unterschied bei der Sportaktivitätsrate ist somit nach wie vor vorhanden. Mit über 90% Befragten, die täglich oder mehrmals die Woche online sind, und hohen täglichen Zeitinvestitionen wird ebenso der enorme Stellenwert des Internets bestätigt (Leven/Schneekloth 2015; MPFS 2015). Auch hier zeichnen sich geschlechtsbezogene Profile ab: Jungen nutzen das Internet intensiver und vielfältiger, während Mädchen etwas häufiger soziale Netzwerke besuchen und per Email kommunizieren (ebd.; BITKOM 2011).

Die individuellen Relevanzsetzungen von Sport und Internet beeinflussen bei Mädchen und Jungen die Zeitinvestitionen in Sportaktivitäten und die Internetnutzung, wie die Regressionsanalysen zeigen. Die Priorisierung von Sport gegenüber dem Internet bei der Relevanzsetzung von Lebensbereichen spiegelt sich allerdings nicht in den Handlungsprioritäten wider, d.h. obwohl die Jugendlichen dem Sport mehr Relevanz zuschreiben, investieren sie mehr Zeit in ihre Online-Aktivitäten.

Mit Blick auf die zentrale Forschungsfrage, ob und welche Zusammenhänge zwischen den beiden Freizeitaktivitäten existieren, ergeben die Daten kein eindeutiges Bild zugunsten der Verdrängungs- oder der Vervielfältigungsthese. Die Regressionsmodelle identifizieren einzelne Effekte des Sporthandelns auf die Internetnutzung, die alle in Richtung der Verdrängungsthese eingeordnet werden können. Sie zeigen umgekehrt einzelne Effekte des medialen Handelns, die zum einen in Richtung Verdrängung und zum anderen in Richtung Verstärkung und Vervielfältigung des sportlichen Handelns interpretiert werden können.

Tabelle 6 fasst jene Befunde der sportlichen und medialen Freizeitaktivitäten zusammen, die als Verdrängung (-) oder Verstärkung (+) der einen durch die andere Aktivität interpretiert werden können. Sport- bzw. medieninhärente Zusammenhänge (also Sportvariablen, die ausschließlich den Umfang der Sportaktivität beeinflussen, und Medienvariablen, die nur den Umfang der Internetnutzung beeinflussen) sind hier nicht dargestellt.

Tab. 6: Zusammenfassende Darstellung der verstärkenden (+) und verdrängenden (-) Einflussfaktoren von Medienvariablen auf zeitlichen Umfang der Sportaktivität und Sportvariablen auf zeitlichen Umfang der Internetnutzung

Zeitlicher Umfang der Sportaktivität (h/Wo)			
	Gesamt	Mädchen	Jungen
Wichtigkeit von Internet			-
Netzwerkaktivitäten	-		
Sportbezogene Internetaktivitäten	+	+	+
Zeitlicher Umfang der Internetnutzung (h/Tag)			
	Gesamt	Mädchen	Jungen
Wichtigkeit von Sport	-	-	
Anzahl der ausgeübten Sportarten	-		-
Generelle Sportaktivität		-	

In allen drei Regressionsmodellen wirkt eine hohe *individuelle Relevanzsetzung* von Sport im Leben der Jugendlichen in Richtung einer Verdrängung von medialen Aktivitäten: Je wichtiger Sport im Leben der Jugendlichen ist, desto weniger Zeit verbringen sie im Internet. Bei Mädchen wird dieser Einfluss der Relevanzsetzung durch einen Verdrängungseffekt der generellen Sportaktivität untermauert. Sportlich aktive Mädchen verbringen signifikant weniger Zeit online vor dem PC oder mit dem Smartphone als sportlich inaktive Mädchen. Umgekehrt wirkt die Relevanzsetzung des Internets nur bei Jungen negativ auf den Sportumfang: Jungen, die dem Internet eine hohe Relevanz im Leben zuschreiben, investieren weniger Zeit in den Sport als jene, für die das Internet weniger wichtig ist. Anzumerken bleibt jedoch, dass Relevanzsetzungen sportive und mediale Aktivitäten priorisieren können, sich aber nicht zwingend in handlungsrelevanten Verdrängungs- oder Verstärkungseffekten niederschlagen, da sie primär kognitive Einstellungsmuster repräsentieren.

Beim *zeitlichen Umfang der Sportaktivität* zeigen sich zwei diametrale Effekte der medialen Nutzungsweisen. Wenn das Internet mit Sportbezug genutzt wird, d.h. Jugendliche nach neuen Techniken und Trends suchen oder Videos der eigenen Sportaktivität online stellen, zeigt sich bei allen Befragten eine Zunahme des Sportumfangs. Der verstärkende Effekt kann auch in umgekehrter Richtung interpretiert werden: Jugendliche mit hohen Sportumfängen verfügen wahrscheinlich über ein größeres Interesse an sportlichen Themen oder haben ein stärkeres Bedürfnis, ihr sportliches Können öffentlich zu zeigen und mit anderen zu teilen. Anzunehmen ist, dass der Umfang der Sportaktivität die sportbezogene Internetnutzung sowohl fördert als auch durch diese gefördert wird. Sportbezogenes Internethandeln findet allem Anschein nach nicht zusätzlich, sondern anstelle anderer Internetaktivitäten statt, da kein verstärkender Effekt auf die Online-Zeit auftritt.

Im Gegensatz dazu induzieren Aktivitäten in sozialen Netzwerken eine Reduktion des Sportumfangs: Je häufiger Jugendliche in diesen freundschaftsorientierten Netzwerken aktiv sind, desto weniger Zeit investieren sie in ihre Hauptsportart. Wenn ein Mehr an

Netzwerkaktivitäten mit einem geringeren zeitlichen Sportumfang einhergeht, ist zu vermuten, dass der Kontakt zu den Peers und das Pflegen sozialer Beziehungen in der Wahrnehmung der Jugendlichen adäquater in sozialen Netzwerken zu erfüllen sind als im Sport. Es ist somit anzunehmen, dass Jugendliche im Social Web ein funktionales Äquivalent für das Grundbedürfnis und die Entwicklungsaufgabe des Bindens finden.

Beim *zeitlichen Umfang der Internetnutzung* tritt neben dem negativen Einfluss der Sportrelevanz ein weiterer Verdrängungseffekt auf. Jugendliche, die gleichzeitig in mehreren Sportarten engagiert sind, wenden signifikant weniger Zeit für Online-Aktivitäten auf. Bei Mädchen zeigt sich der Verdrängungseffekt darüber hinaus auch durch die generelle Sportaktivität: Wenn sie sportlich aktiv sind, führt dies zu einer geringeren Internetnutzung. In dem begrenzten Freizeitbudget findet für Jugendliche offensichtlich ein Nullsummenspiel statt und nicht, wie die Verstärkungshypothese annimmt, ein more-is-more-Effekt.

7 Fazit

Aus Geschlechterperspektive lässt sich erkennen, dass Jungen mehr Zeit in Internet- und ebenso in Sportaktivitäten investieren und bei ihnen ausschließlich die individuellen Relevanzsetzungen von einerseits Sport und andererseits Internet als Verdrängung der einen durch die andere Aktivität wirksam werden. Der Zeitumfang des Internethandelns von Jungen steigt mit dem Alter, dem Umfang der Internetaktivitäten, der Anzahl der Freude in sozialen Netzwerken und der Zustimmung zum Motiv der Selbstfindung und sinkt mit steigendem Bildungslevel und der Relevanz von Sport und Literatur. Bei Mädchen unterliegt das Medienhandeln generell weniger Einflüssen, es steigt mit dem Umfang der Netzwerkaktivitäten und den negativen Erfahrungen im Internet. Das Internet scheint so tief verankert im jugendlichen Alltag, dass negative Erfahrungen nicht zu einem Rückzug, sondern zu einer verstärkten Nutzung führen. Bei Mädchen reduzieren nicht nur die Relevanzsetzung von Sport, sondern auch die generelle sportliche Aktivität und ebenso ein höheres Bildungsniveau den Umfang der Internetnutzung.

Beim sportlichen Handeln der Mädchen wirken ausschließlich sportinhärente und sportbezogene Variablen positiv und nur die Wichtigkeit kultureller Aktivitäten negativ auf den Sportumfang. Bei Jungen wirken ebenfalls sportinhärente und -bezogene Variablen positiv auf die zeitlichen Investitionen in den Sport, darüber hinaus aber auch ein niedrigeres kulturelles Kapital des Elternhauses. Umgekehrt sinkt der zeitliche Umfang mit der sportlichen Aktivität des Vaters und der Internet-Relevanz.

Der soziale Hintergrund und die besuchte Schulform als Indikator für das Bildungsniveau weisen ebenfalls Effekte auf die beiden Freizeitaktivitäten auf. Gleichmaßen bei Mädchen und Jungen sinkt die Online-Zeit mit steigendem Bildungsniveau, während das Sporttreiben unabhängig davon stattfindet. Das kulturelle Kapital wirkt umgekehrt nur auf den Umfang der Sportaktivität – Jugendliche aus einem Elternhaus mit niedrigem kulturellen Kapital sind intensiver sportlich aktiv, wohingegen die Internetnutzung nicht durch das kulturelle Kapital beeinflusst wird. Ein niedriges Bildungsniveau der Jugendlichen steigert also die Online-Zeit und ein niedriges kulturelles Kapital den Sportumfang. Diese Befundlage knüpft an Geier (2015) an, der berichtet, dass die Vielfalt der Freizeitmuster mit dem Bildungsniveau der Eltern und Jugendlichen zunimmt und bildungsferne Jugendliche somit über höhere Intensitäten bei einzelnen Aktivitäten verfügen.

Die Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen sportlichen und internetbezogenen Freizeitaktivitäten zeigen, dass Internetnutzung und sportliche Aktivitäten sich weder eindeutig verstärken noch verdrängen, sondern weitgehend nebeneinander oder ineinander verwoben existieren (Brindova u.a. 2014; Bucksch u.a. 2014). Das mediale Handeln scheint als integraler Bestandteil tief in den jugendlichen Alltag eingebettet zu sein und ebenso ist der Sport ein stabiles und subjektiv bedeutsames Muster der adoleszenten Freizeit. Den kulturpessimistischen Thesen, dass Jugendliche „*Medienfreaks und gleichzeitig Körperwracks*“ (Zimmer 1999, S. 21) oder mediatisierte, isolierte Stubenhocker seien, muss widersprochen werden. Die hohen Nutzungsintensitäten des Internets werden maßgeblich durch die technologische Entwicklung des mobilen Internetzugangs vorangetrieben, die gleichzeitig die Stubenhockerthese i.S. der stationären Nutzung für viele Internetaktivitäten entkräftet. Jederzeit und (fast) überall online sein zu können, stellt einen zentralen Pfeiler der Mediatisierung dar und gleichzeitig den Kristallisationspunkt der negativ konnotierten Perspektive auf sozialen Medien. Diese negative Sichtweise ist zu revidieren, zeigt sich doch, dass Jugendliche vor allem in sozialen Netzwerken über vielfältige Interaktions- und Kommunikationswege zentrale jugendspezifische Entwicklungsaufgaben, bspw. die Entwicklung von Beziehungen jenseits der Eltern („Binden“), erfüllen können.

Die Untersuchung belegt, dass zunehmende Zeitinvestitionen in das Social Web von Jugendlichen nicht mit einem Rückgang an sportlichen Aktivitäten kompensiert werden. Mit Ausnahme des schwachen Verdrängungseffekts der Netzwerkaktivitäten erweist sich das sportive Handeln als relativ unabhängig von den medialen Aktivitäten, wohingegen diese durch den Verdrängungseffekt der Anzahl der Sportarten für alle Jugendlichen und der generellen Sportaktivität für Mädchen weniger robust scheint. Untermauert durch die Befunde zu den Motiven der Netzwerknutzung lassen sich Internetaktivitäten teils als marginale Aktivitäten (Himmelweit/Oppenheim/Vince 1958) deuten, die bspw. aus Mangel an Alternativen oder aus Langeweile ausgeübt werden und beim Aufkommen anderer, reizvoller Möglichkeiten verdrängt bzw. verringert werden. Dies eröffnet eine neue Perspektive, da anzunehmen ist, dass Jugendliche ihre medialen Freizeitaktivitäten reduzieren, wenn sie spannende und interessante Freizeitalternativen haben. Dem Sport kann also eher das Potential zugesprochen werden, mediale Aktivitäten einzudämmen, als dass umgekehrt sportliche Aktivitäten durch neue Medien verdrängt werden.

8 Limitationen und Ausblick

Die Grenzen der hier vorgetragenen Einordnung der Sekundäranalyse liegen darin, dass die vorhandenen Querschnittsdaten nur bedingt Kausalitäten identifizieren können, wodurch die Wirkrichtung einiger Kausalbeziehungen zwischen dem Sport- und Medienhandeln offen bleibt. Lohnenswert wären Längsschnittstudien oder die Anwendung von Strukturgleichungsmodellen, um das vielschichtige Zusammenspiel von sportlichem und medialem Handeln in komplexeren Mehrebenen-Modellen abbilden zu können. Kritisch anzumerken bleibt, dass die vorliegenden Daten auf Selbstauskünften der 13- bis 17-jährigen Befragten basieren. Jugendliche tendieren aufgrund von Erinnerungsdefiziten und sozialer Erwünschtheit zur Überschätzung des Sportumfangs und Unterschätzung der Online-Zeit, was zu Verzerrungen führen kann (Spengler/Mess/Woll 2015). Der Forschungsstand weist zudem die Notwendigkeit qualitativer Studien auf. Mit ihnen können

volle Einblicke in die Sinngehalte und Einstellungen der Jugendlichen gewonnen und das komplexe Zusammenspiel von sportlichem und medialem Handeln in der Adoleszenz reflektiert werden.

Die Studie bringt dennoch relevante Befunde zum komplexen Zusammenhang von Sport- und Internethandeln von 13- bis 17-Jährigen und liefert einen Beitrag zum Verständnis adoleszenter Lebenswelten. Gleichzeitig eröffnet sie vielfältige inhaltliche Anknüpfungspunkte für weitere Untersuchungen. Zum einen erscheint die Berücksichtigung von Sportsettings bei der analytischen Betrachtung der Bedeutung des Internets für die Sportaktivität lohnenswert, da informellen Sportsettings und v.a. dem Trendsport eine besondere Medienaffinität unterstellt wird (*Schwier/Erhorn* 2015). Zum anderen brächte ein erweiterter Blick auf das gesamte Freizeitspektrum der Jugendlichen einen Mehrwert bei der Prüfung der Verdrängungsthese. Da generell von einer Verringerung des Freizeitbudgets von Jugendlichen in den letzten Jahren ausgegangen wird, ist die Frage, zulasten welcher Aktivitäten die Zunahme der medialen Beschäftigungsformen geht, noch nicht abschließend geklärt. Die vorliegende Untersuchung belegt jedenfalls, dass das mediale Handeln nicht auf Kosten der Sportaktivitäten geht, und identifiziert einzelne, teils nur für Mädchen oder Jungen evidente, verstärkende und verdrängende Faktoren. Alles in allem reiht sich die Untersuchung in jene Gruppe von Forschungen ein, die eine relative Unabhängigkeit des sportlichen und medialen Handelns von Jugendlichen konstatieren.

Danksagung

Unser besonderer Dank geht an das Deutsche Jugendinstitut (DJI) und das Deutsche Internationale Institut für Pädagogische Forschung (dipf) für die Bereitstellung der Medi-KuS-Daten und die Möglichkeit diese im Rahmen von Sekundäranalysen zu nutzen.

Anmerkungen

- 1 Die Studie knüpft an die 2009 durchgeführte DJI-Panelstudie ‚Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten‘ (AID:A) an.
- 2 Die Nettoausschöpfungsquote in den drei Altersgruppen schwankt beträchtlich, bei den relevanten 13- bis 17-Jährigen beträgt sie 75%.
- 3 Regressionsmodell zeitlicher Umfang der Sportaktivität: Durbin Watson Test: 1,93-2,02, TOL: 0,58-0,98; Regressionsmodell zeitlicher Umfang der Internetnutzung: Durbin Watson Test: 1,85-2,05; TOL: 0,68-0,98
- 4 Item ‚Freunde treffen‘ mit Kreuzladung $>0,3$ nicht weiter berücksichtigt.
- 5 Leistung & Anerkennung $p \leq 0,001$; Fitness & Körpermodellierung $p \leq 0,01$; Bewegungsfreude $p \leq 0,05$
- 6 ‚Neue Leute kennenlernen‘ mit Kreuzladung $>0,3$ nicht weiter berücksichtigt.
- 7 Bei der Akzeptanz der Reliabilitätskoeffizienten liegen unterschiedliche Einschätzungen vor. So bezeichnen George/Mallery (2002, S. 231) α -Werte über 0,6 als akzeptabel wohingegen Schnell/Hill/Esser (2011, S. 45) α -Werte über 0,8 als akzeptabel benennen, aber gleichzeitig einräumen, dass „in der Praxis (...) meist weit weniger niedrigere Koeffizienten noch akzeptiert“ werden.
- 8 Aus allen Modellen zum Umfang der Sportaktivität ausgeschlossene Variablen: zeitlicher Umfang der Internetnutzung, Internetaktivitäten, Anzahl der ausgeübten Sportarten, niedrige Selbsteinschätzung Sport, elterliche Unterstützungsleistungen beim Sport, Alter, mittleres und hohes kulturelles Kapital, alle vier Schulformen, Wichtigkeit von Literatur und Schule.
- 9 Aus allen Modellen zum Umfang der Internetnutzung ausgeschlossene Variablen: sportbezogene Internetaktivitäten, zeitlicher Umfang der Sportaktivität, kulturelles Kapital, Haupt-& sonstige Schule, Wichtigkeit von Musik und Kunst.

Literatur

- Baltes-Götz, B. (2016): Lineare Regressionsanalyse mit SPSS. – Trier.
- Baur, J./Burrmann, U./Krysmanski, K. (2002): Sportpartizipation von Mädchen und jungen Frauen in ländlichen Regionen. – Köln.
- Baur, J./Burrmann, U./Maaz, K. (2004): Verbreitet sich das „Stubenhocker-Phänomen“? Zur Verkopplung von Mediennutzung und Sportaktivitäten in der Lebensführung von Jugendlichen. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 24, 1, S. 73-89.
- BITKOM (2011): Jugend 2.0. Eine repräsentative Untersuchung zum Internetverhalten von 10- bis 18-Jährigen. – Berlin.
- Brindova, D./Veselska, Z. D./Klein, D./Hamrik, Z./Sigmundova, D./van Dijk, J. P./Reijneveld, S. A./Geckova, A. M. (2014): Is the association between screen-based behaviour and health complaints among adolescents moderated by physical activity? International journal of public health, 60, 2, S. 139-145.
- Brosius, F. (1998): SPSS 8. – Bonn.
- Bucksch, J./Inchley, J./Hamrik, Z./Finne, E./Kolip, P. (2014): Trends in television time, non-gaming PC use and moderate-to-vigorous physical activity among German adolescents 2002-2010. BMC public health, 14.
- Burrmann, U. (2005): Sport im Kontext von Freizeitengagements Jugendlicher. Aus dem Brandenburgischen Längsschnitt 1998-2002. – Köln.
- Bühl, A. (2014): SPSS 22. Einführung in die moderne Datenanalyse. – Hallbergmoos.
- Costigan, S. A./Barnett, L./Plotnikoff, R. C./Lubans, D. R. (2013): The health indicators associated with screen-based sedentary behavior among adolescent girls: a systematic review. The Journal of adolescent health: official publication of the Society for Adolescent Medicine, 52, 4, S. 382-392. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.07.018>
- Dietrich, K./Moegling, K. (Hrsg.) (2001): Spiel- und Bewegungsräume in der Stadt. Sozial- und erziehungswissenschaftliche Untersuchungen und Projekte. – Butzbach.
- Endestad, T./Heim, J./Kaare, B./Torgersen, L./Brandtzaeg, P. B. (2011): Media User Types among Young Children and Social Displacement. Nordicom Review, 32, 1, S. 17-30.
- Ferrar, K./Chang, C./Li, M./Olds, T. S. (2013): Adolescent time use clusters: a systematic review. The Journal of adolescent health: official publication of the Society for Adolescent Medicine, 52, 3, S. 259-270. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.06.015>
- Gabler, H. (2002): Motive im Sport. Motivationspsychologische Analysen und empirische Studien (Sportwissenschaft, 31). – Schorndorf.
- Geier, B. (2015): Zwischen Familie, Bildung und Peers. Die Bedeutung von Alter und sozialer Herkunft für die Freizeitaktivitäten Jugendlicher. In: Walper, S./Bien, W./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Aufwachsen in Deutschland heute. Erste Befunde aus dem DJI Survey AID: A 2015. – München, S. 41-45.
- George, D./Mallery, P. (2002): SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 11.0 Update. – Boston.
- Gerlach, E./Brettschneider, W. D. (2013): Aufwachsen mit Sport in Deutschland. Befunde einer 10-jährigen Längsschnittstudie zwischen Kindheit und Adoleszenz (Sportentwicklung in Deutschland, 23). – Aachen.
- Grgic, M./Züchner, I. (2013): Medien, Kultur und Sport. Was Kinder und Jugendliche machen und ihnen wichtig ist. Die MediKuS-Studie. – Weinheim/Basel.
- Haumann, W. (2009): Generationen-Barometer 2009. Eine Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach. – Allensbach.
- Hille, A./Arnold, A./Schupp, J. (2013): Freizeitverhalten Jugendlicher: Bildungsorientierte Aktivitäten spielen eine immer größere Rolle. DIW Wochenbericht, 80, 40, S. 15-25.
- Himmelweit, H. T./Oppenheim, A. N./Vince, P. (1958): Television and the child. – London.
- Holzmayer, M. (2013): Neue Medien im Aufwachsen junger Menschen. In: Grgic, M./Züchner, I. (Hrsg.): Medien, Kultur und Sport. Was Kinder und Jugendliche machen und ihnen wichtig ist. Die MediKuS-Studie. – Weinheim/Basel, S. 139-194.
- Hurrelmann, K./Quenzel, G. (2015): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. – Weinheim/Basel.
- Iannotti, R. J./Kogan, M. D./Janssen, I./Boyce, W. F. (2009): Patterns of adolescent physical activity, screen-based media use, and positive and negative health indicators in the U.S. and Canada. The

- Journal of adolescent health: official publication of the Society for Adolescent Medicine, 44, 5, S. 493-499. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2008.10.142>
- Lee, W./Kuo, E. (2002): Internet and Displacement Effect: Children's Media Use and activities in Singapore. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 7, 2. Online verfügbar unter: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.2002.tb00143.x/full> – Stand: 28.7.2016. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2002.tb00143.x>
- Lee, P. S./Leung, L. (2006): Assessing the displacement effects of the Internet. *Telematics and Informatics*, 25, 3, S. 145-155.
- Leven, I./Schneekloth, U. (2015): Freizeit und Internet: Zwischen klassischem „Offline“ und neuem Sozialraum. In: Albert, M./Hurrelmann, K./Quenzel, G. (Hrsg.): 17. Shell Jugendstudie. Jugend 2015. – Frankfurt am Main, S. 113-114.
- Maibach, E. (2007): The Influence of the Media Environment on Physical Activity: Looking for the Big Picture. *Health Promotion*, 21, 4, S. 353-362.
- Mannell, R. C./Kaczynski, A. T./Aronson, R. M. (2006): Adolescent Participation and Flow in Physically Active Leisure and Electronic Media Activities: Testing the Displacement Hypothesis. *Loisir et Société/Society and Leisure*, 28, 2, S. 653-675.
- Manz, K./Schlack, R./Poethko-Müller, C./Mensink, G./Finger, J./Lampert, T. (2014): Körperlich-sportliche Aktivität und Nutzung elektronischer Medien im Kindes- und Jugendalter. Ergebnisse der KiGGS-Studie – Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1). *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 57, 7, S. 840-848. <https://doi.org/10.1007/s00103-014-1986-4>
- Marshall, S. J./Biddle, S. J. H./Gorely, T./Cameron, N./Murdey, I. (2004): Relationships between media use, body fatness and physical activity in children and youth: a meta-analysis. *International journal of obesity and related metabolic disorders: journal of the International Association for the Study of Obesity*, 28, 10, S. 1238-1246. <https://doi.org/10.1038/sj.ijo.0802706>
- Meyersohn, R. (1968): Television and the Rest of Leisure. *The Public Opinion quarterly*, 32, 1, S. 102-112. <https://doi.org/10.1086/267583>
- MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2015): JIM-Studie 2015. Jugend, Information, (Multi) Media. Basisuntersuchungen zum Medienumgang 12-19 Jähriger. – Stuttgart.
- Mutz, D./Roberts, D./Vuuren, van, D. P. (1993): Reconsidering the Displacement Hypothesis. *Television's Influence on Children's Time Use. Communication Research*, 20, 1, S. 51-75.
- Putnam, R. D. (1995): Bowling alone: America's Declining Social Capital. An Interview with Robert Putnam. *Journal of Democracy*, 6, 1, S. 65-78. <https://doi.org/10.1353/jod.1995.0002>
- Quellenberg, H./Züchner, I./Grgic, M. (2013): MediKuS - Design, Stichprobe und Methoden. In: Grgic M./Züchner I. (Hrsg.): Medien, Kultur und Sport. Was Kinder und Jugendliche machen und ihnen wichtig ist. Die MediKuS-Studie. – Weinheim/Basel, S. 249-256.
- Rauschenbach, T. (2011): Jugendliche Aktivitäten im Wandel. Gesellschaftliche Beteiligung und Engagement in Zeiten des Web 2.0. Endbericht Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut und TU Dortmund. – Dortmund.
- Romer, D./Bagdasarov, Z./More, E. (2013): Older versus newer media and the well-being of United States youth: results from a national longitudinal panel. *The Journal of adolescent health: official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 52, 5, S. 613-619. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.11.012>
- Schmidt, J. I./Paus-Hasebrink, I./Hasebrink, U. (2009): Heranwachsen mit dem Social Web: Zur Rolle von Web 2.0-Angeboten im Alltag von Jugendlichen und jungen Erwachsenen (Schriftenreihe Medienforschung, 2009). – Berlin.
- Schnell, R./Hill, P. B./Esser, E. (2011): Methoden der empirischen Sozialforschung. 9. aktualisierte Auflage. – München.
- Schwier, J./Erhorn, J. (2015): Trendsport. In: Schmidt, W./Neuber, N./Rauschenbach, T./Brandl-Bredenbeck, H. P./Süßenbach, J./Breuer, C. (Hrsg.): Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Kinder- und Jugendsport im Umbruch. – Schorndorf, S. 179-200.
- Spengler, S./Mess, F./Mewes, N./Mensink G./Woll, A. (2012): A cluster-analytic approach towards multi-dimensional health-related behaviors in adolescents: the MoMo-study. *BMC Public Health*, 12. Online verfügbar unter: <http://bmcpublihealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-2458-12-1128> – Stand: 28.7.2016.
- Spengler, S./Mess, F./Woll, A. (2015): Do Media Use and Physical Activity Compete in Adolescents? Results of the MoMo Study. *PLoS ONE*, 10, 12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0142544>

- Thieme, L.* (2015): Kommerzieller Sport. In: *Schmidt, W./Neuber, N./Rauschenbach, T./Brandl-Bredenbeck, H. P./Süßenbach, J./Breuer, C.* (Hrsg.): Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Kinder- und Jugendsport im Umbruch.– Schorndorf, S. 162-178.
- Zimmer, R.* (1999): Handbuch der Psychomotorik. 4. Auflage. – Freiburg im Breisgau.
- Züchner, I.* (2013): Sportliche Aktivitäten im Aufwachsen junger Menschen. In: *Grgic, M./Züchner, I.* (Hrsg.): Medien, Kultur und Sport. Was Kinder und Jugendliche machen und ihnen wichtig ist. Die MediKuS-Studie. – Weinheim/Basel, S. 89-137.

Jugendgefährdung im Wandel der Zeit: Perspektiven des Jugendmedienschutzes auf das Gefährdungspotenzial von Medien und den besonderen Schutzbedarf von Kindern und Jugendlichen

Daniel Hajok, Daniel Hildebrandt

Zusammenfassung

Kein Instrument des Jugendmedienschutzes hat in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland für so viel kontroverse Diskussionen gesorgt wie die Indizierung jugendgefährdender Medien durch die Bundesprüfstelle. Die Indizierungspraxis der Bundesoberbehörde spiegelt jedoch sehr gut wider, wie sich die Sichtweisen der Jugendschützer/innen auf das Gefährdungspotenzial von Medien und den besonderen Schutzbedarf von Kindern und Jugendlichen von 1954 bis heute gewandelt haben. Im nachfolgenden Beitrag werden erstmalig die Ergebnisse einer deskriptiv-explorativen Studie veröffentlicht, die die veränderten Perspektiven der Jugendschützer/innen als ein von gesetzlichen Bestimmungen, gesellschaftlichen Diskursen und wissenschaftlichen Fachdiskursen gerahmtes Handeln nachzeichnen.

Schlagwörter: Jugendmedienschutz, Jugendgefährdung, Indizierung, Bundesprüfstelle

Media Harmful to Minors in the Course of Time: Altered Perspectives of the Potential Hazard of the Media and the Special Protection Needs of Children

Abstract

In the history of the Federal Republic of Germany, no other instrument of the youth media protection has provided as much of a controversy as the Federal Review Board for Media Harmful to Minors by indexing media content harmful to minors. The indexing practice of the higher federal authority also reflects the change of positions of the Youth protectors towards the potential hazard of the media and the special protection needs of children and adolescents from 1954 to today very well. In the following article, for the first time results are published of a recent descriptive and exploratory research study. The study traces the altered perspectives of the protection of young people as one of legal regulations, social discussions and scientific discourses.

Keywords: Youth Media Protection, Media Harmful to Minors, Indexing Media Content, Federal Review Board for Media Harmful to Minors

1 Einleitung: Jugendmedienschutz in Deutschland

Der Jugendmedienschutz ist in der Bundesrepublik Deutschland von jeher ein hohes Gut. Abgeleitet aus dem im Grundgesetz (GG) festgeschriebenen Recht eines jeden auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit (Art. 2 Abs. 1 GG) und in Verbindung mit dem verfassungsrechtlichen Schutzauftrag des Staates (Art. 1 Abs. 1 GG), ist es Ziel und Auftrag des Staates, Kinder und Jugendliche vor solchen Medien zu schützen, die sie in ihrer Entwicklung oder Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit beeinträchtigen oder (schwer) gefährden können. Mit diesem Anspruch einer „effektive[n] Reduzierung medieninduzierter Entwicklungsrisiken“ (Dreyer 2013, S. 67), verdichten sich die (spezial-)gesetzlichen Bestimmungen (JuSchG und JMStV) und medieninhaltebezogenen Verbote (StGB) letztlich zu einem Ordnungsrahmen, der in der westlichen Welt als einer der restriktivsten gilt (Naumann 2009, S. 44).

Sichergestellt und ausgestaltet wird der Jugendmedienschutz in Deutschland im System der regulierten Selbstregulierung mit staatlicher Aufsicht durch die Kommission für Jugendmedienschutz (KJM) auf der einen und den Freiwilligen Selbstkontrollen des Fernsehens (FSF), der Filmwirtschaft (FSK), der Multimedia-Dienstanbieter (FSM) und Unterhaltungssoftware (USK) auf der anderen Seite. Die Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien (BPjM) entscheidet wiederum über die Indizierung von jugendgefährdenden Medien – das härteste Instrument des Jugendmedienschutzes hierzulande. Eine wichtige Basis für dieses System sind die spezifischen Regularien (Prüfgrundsätze, -richtlinien, -kriterien etc.) der verschiedenen Einrichtungen, mit denen die gesetzlichen Bestimmungen für die Praxis konkretisiert werden. Sie leiten das konkrete Handeln der Jugendschützer/innen und werden – wie die gesetzlichen Bestimmungen selbst – kontinuierlich weiterentwickelt und aktuellen Entwicklungen seitens der Medien und ihrer Aneignung durch Kinder und Jugendliche angepasst.

Insofern hat der Jugendmedienschutz immer auch ein Auge auf die (medien-)technischen Entwicklungen, etwa die fortschreitende Konvergenz der Medien sowie die jeweils neuen Verbreitungswege und Distributionsformen. Zu einer gesellschaftlichen Größe avancieren sie aber nicht aus sich selbst heraus, auch nicht in den öffentlichen Diskursen, sondern erst in der Akzeptanz und Aneignung seitens der Nutzer/innen. Kinder und Jugendliche sind hier relativ ‚unbefangen‘: Schnell eignen sie sich an, was Abwechslung und Spaß verspricht, den eigenen Bedürfnissen und Interessen entgegen kommt und etablieren (gemeinschaftlich) spezifische Umgangsweisen (Fleischer/Hajok 2016, S. 49). Welch weitreichende Konsequenzen das hat, wird aktuell in der zunehmenden Bedeutung von multifunktionalen mobilen Endgeräten im Alltag junger Menschen besonders deutlich: Hatte im Jahr 2012 von den 12- bis 19-Jährigen nicht einmal jede/jeder Zweite ein eigenes Smartphone zur Verfügung, waren es im Jahr 2016 bereits weit über 90 Prozent (MPFS 2016, S. 8). Dabei haben Jugendliche, teilweise sogar schon Kinder, ihr Handlungsspektrum um eine multimediale, von Ort und Zeit zunehmend ‚entgrenzte‘ Medienutzung erweitert und sich immer mehr einer Kontrolle von außen entzogen (Fleischer/Hajok 2016, S. 81). Damit nicht genug: Schon in den Jahren zuvor etablierte sich innerhalb der Peerstrukturen ein ‚zweiter Medienmarkt‘, in dem die Peergroup als Verweisgeber, Umschlagplatz und Produktionsort in einem fungiert und die unter Minderjährigen privatisierte Verbreitung und Produktion von Medien und Kommunikationsinhalten den Jugendmedienschutz unterläuft (Theunert/Gebel 2008, S. 21).

In diesem nur grob abgesteckten Rahmen stellt sich die zentrale Frage, wie der Jugendmedienschutz, der mit seinen restriktiven Instrumenten bislang vor allem an standardisierten massenmedialen Inhalten orientiert war, angemessen auch auf die aktuellen Entwicklungen bezüglich Angebot und Nutzung von Medien reagieren kann. Die in der Prüfpraxis konkret entwickelten Perspektiven auf das Gefährdungspotenzial von Medien und auf Heranwachsende als zu schützende Mediennutzer/innen, mit denen die Restriktionen letztlich begründet werden, sind hierfür ein wichtiger Indikator. Ganz allgemein lässt sich sagen: Bereits die eingangs genannten gesetzlichen Bestimmungen sprechen bestimmten medialen Darstellungen das Potenzial einer Entwicklungsbeeinträchtigung oder -gefährdung zu. Dementsprechend geht auch die zuständige Medienaufsicht „bei problematischen Medieninhalten grundsätzlich von einem Wirkungsrisiko für Heranwachsende aus“ (Ring/Weigand 2011, S. 14). Dieses Wirkungsrisiko leitet sich aus der Grundannahme ab, dass sich Heranwachsende erst noch zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit entwickeln (müssen) und daher (noch) ‚beeinflussbarer‘ sind als Erwachsene – durch reale wie mediale Erfahrungen (Hajok 2014, S. 10).

Solche grundlegenden Sichtweisen des Jugendmedienschutzes bewegen sich nicht im ‚luftleeren Raum‘, sondern sind in besonderem Maße von den sich wandelnden gesellschaftlichen und auch wissenschaftlichen Perspektiven bezüglich Medien und ihren jungen Nutzerinnen und Nutzern beeinflusst, daran orientiert und vielfach mit ihnen verschränkt. Diese Perspektiven leiten das Handeln der Jugendschützer/innen indirekt an den Punkten, an denen sie ein wichtiger Hintergrund eines neu ausgehandelten gesellschaftlichen Konsens sind, der (zeitlich versetzt) Einzug in die gesetzlichen Bestimmungen und die daraus abgeleiteten institutionellen Prüfregularien hält. Und sie leiten das Handeln direkt, indem Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie, der Medien- und Sozialisationsforschung oder aber die normativen Erziehungsziele der Pädagogik als (vorgegebene) Argumentationsmuster die Ergebnisse der Jugendschutzprüfung von Medien begründen. Auf Akteursebene antizipiert sind diese nicht zuletzt zentraler Orientierungshorizont für die Prüfenden, deren persönliche Vorstellungen gerade dann an Bedeutung gewinnen, wenn gesetzliche Bestimmungen und Prüfregularien Interpretations- und Beurteilungsspielräume eröffnen (vgl. Geimer/Hackenberg 2010; Hackenberg/Hajok/Selg 2008).

2 Theoretischer Rahmen: Gewandelte Perspektiven auf Medien und ihre jungen Nutzer/innen

Eine eigenständige, vom Jugendmedienschutz initiierte und auf ihn bezogene Erforschung der gewandelten Perspektiven auf Medien und ihre jungen Nutzer/innen, die sich in den gesetzlichen Bestimmungen, Prüfregularien und Prüfentscheiden sowie im Handeln der Jugendmedienschützer/innen widerspiegeln, ist in der Vergangenheit kaum vorgenommen worden. Vielmehr ‚bediente‘ sich der Jugendmedienschutz bislang vor allem empirischer Studien zu (negativen) Medienwirkungen, die regelmäßig im Anschluss an die öffentlichen ‚Befürchtungs- und Entrüstungsdiskurse‘ zur gewandelten Mediennutzung junger Menschen durchgeführt wurden – initiiert unter anderem von der Pornografieschwemme in den 1970er Jahren, dem Videoboom mit unzähligen Horror-, Zombie- und Kannibalfilmen in den 1980er Jahren und der zunehmenden Popularität von Computerspielen in den 1990er Jahren. Daneben gibt es in der jüngeren Vergangenheit einige empirische Ar-

beiten, die explizit einen Bezug zur veränderten Spruchpraxis oder zum Prüferhandeln im Jugendmedienschutz herstellen.

In solchen Arbeiten wird zum Beispiel auf die punktuelle Verwendung von Wirkungsannahmen in den Indizierungsentscheiden der Bundesprüfstelle hingewiesen (vgl. *Bosselmann* 1987), werden die gewandelten Perspektiven auf potenziell sexualethisch desorientierende Medieninhalte in Indizierungsanträgen betrachtet (vgl. *Knoll* 1999) und Veränderungen der FSK-Bewertungskriterien zu Darstellungen von Sexualität und Gewalt in Filmen konstatiert (vgl. *Humberg* 2006). Weiterhin werden die Perspektiven von FSF-Prüferinnen und Prüfern auf potenziell (ver-)ängstigende Fernsehinhalte und mögliche Ursachen dafür auf Rezipienten-, Rezeptions- und Medienseite erkundet (vgl. *Hackenberger/Hajok/Selg* 2008), die Argumentationen zu den Medienkompetenzen von Kindern in FSF-Prüfgutachten analysiert (vgl. *Becker* 2014) oder veränderte Bewertungen von Medieninhalten auf den Wertewandel in der Gesellschaft und die Wertvorstellungen der Jugendschützer/innen zurückgeführt (vgl. *Hommann* 2013).

Ausgehend von den Ergebnissen solcher Detailanalysen sind für die in diesem Beitrag interessierenden gewandelten Vorstellungen auf Kinder und Jugendliche als Mediennutzer/innen und das Gefährdungspotenzial von Medien zwei grundlegende Perspektiven von besonderer Bedeutung. Eine erste wichtige Rahmung für den Jugendmedienschutz in Deutschland sind die veränderten gesellschaftlichen Sichtweisen auf Kinder und Jugendliche. Sie werden in der stark vereinfachten Betrachtung der ‚generationalen Gestalten‘, mit denen Heranwachsende ungeachtet der differenten Lebensweisen und Lebensstile idealtypisch als homogen anmutende Gemeinschaften ihrer Zeit gefasst werden, besonders deutlich. Diese haben sich in den letzten Jahrzehnten mit den prägenden Ereignissen in der Welt und den zunächst von Individualisierung, später von Beschleunigung und Mediatisierung gekennzeichneten gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen stark gewandelt (*Fleischer/Hajok* 2016, S. 33ff.).

Eine zweite wichtige Rahmung sind die gesellschaftlichen Diskurse zu den Chancen und Risiken des Medienumgangs junger Menschen, mit denen das Bild von Kindern und Jugendlichen hinsichtlich ihres Unterstützungs- und Schutzbedarfes konkretisiert wird. Sie reichten in der Vergangenheit von einer Skandalisierung problematischer Medienumgangsweisen junger Menschen bis hin zur Forderung nach einer didaktischen Nutzung der Medien in institutionalisierten Bildungsprozessen (*Hajok/Lauber* 2013, S. 3). Geht es konkret um das Gefährdungspotenzial von Medien und den spezifischen Schutzbedarf von Kindern und Jugendlichen, werden auch die medienbezogenen, idealtypisch ans Alter gebundenen Kompetenzen und Präferenzen junger Menschen in die Perspektive des Jugendmedienschutzes eingebracht (*Hajok* 2015b, S. 2ff.) und mögliche Implikationen des Medienumgangs differenziert nach ausgewählten Bereichen der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen betrachtet (*Hajok* 2015a, S. 214). Dabei werden im Jugendmedienschutz immer auch die aktuellen wissenschaftlichen Diskurse (v.a. der Kommunikations- und Medienwissenschaften, Entwicklungspsychologie, Sozialisationsforschung und Erziehungswissenschaften) aufgegriffen. An dieser Stelle nur cursorisch angerissen werden kann der Wandel der Perspektiven vom passiven Individuum hin zum aktiv handelnden Subjekt, wie er sich in der Kommunikationswissenschaft (vgl. *Krotz* 2013), der neueren Sozialisationstheorie (vgl. *Hurrelmann* 1983) und in der handlungsorientierten Medienpädagogik idealtypisch erkennen lässt (vgl. *Schorb* 1995).

3 Gegenstand, Fragestellung, Vorgehen: Deskriptiv-explorative Analyse der Indizierungspraxis der Bundesprüfstelle

Grundannahme der hier vorgelegten Studie ist, dass sich mit den gesetzlichen Bestimmungen, den Entwicklungen in der Welt der Medien und den veränderten Perspektiven in Gesellschaft, Wissenschaft und Pädagogik auch die Vorstellungen des Jugendmedienschutzes von Medien als Objekten und Heranwachsenden als Subjekten des jugendschützerischen Handelns gewandelt haben. Ein wichtiger Indikator hierfür sind die Begründungen in den Entscheidungen, mit denen das Gefährdungspotenzial der geprüften Medien für die Entwicklung junger Menschen argumentiert wird. Als Gegenstand der Untersuchung wurden die Entscheidungen zur Indizierung jugendgefährdender Medien durch die Bundesprüfstelle gewählt.⁽¹⁾

Mit der sich hier abbildenden Indizierungspraxis lassen sich die gewandelten Perspektiven aus mehreren Gründen am besten nachzeichnen. Die Bundesprüfstelle kann nicht nur auf eine lange Geschichte zurückblicken, sondern ist im Gegensatz zu den Selbstkontrollen auch in ihrem Handeln auf ganz unterschiedliche Medien und Distributionsformen bezogen. Seit der ersten Entscheidung Mitte 1954 sind an der Bundesprüfstelle bereits über 21.000 Medien zur Indizierung beantragt und von den Gremien geprüft worden. Im Resultat wurden die mit Abstand meisten als (schwer) jugendgefährdend eingestuft und auf den Index (Liste für jugendgefährdende Medien) gesetzt – darunter über 4.300 Periodika, mehr als 4.000 Internetangebote, über 3.300 Filme, fast 2.000 Druckschriften, weit über 1.500 Tonträger, mehr als 500 Computerspiele, jeweils über 300 Bildträger und Comics und anderes mehr (*Hajok* 2015c, S. 8ff.).

Darüber hinaus ist die Praxis der Bundesprüfstelle von einer großen Kontinuität gekennzeichnet: Die gesetzlichen Grundlagen, Tatbestände und Fallgruppen der Jugendgefährdung, die Verfahrensabläufe sowie die Beurteilung im Rahmen pluralistisch zusammengesetzter Gremien sind in den letzten sechs Jahrzehnten nur im Detail modifiziert worden (ebd., S. 3). Abgesehen von den seit Mitte 1961 durchgeführten vereinfachten Verfahren, in denen ein 3er-Gremium über die Indizierung von Medien entscheidet, deren Jugendgefährdung offensichtlich ist (etwa bei klar pornografischen Angeboten), trifft von Beginn an, also seit Mitte 1954 ein 12-er Gremium im Regelverfahren die Entscheidung über die Aufnahme in die Liste der jugendgefährdenden Medien und die damit verbundenen Vertriebs- und Werbebeschränkungen, mit denen ein Kontakt Minderjähriger mit den indizierten Medien verhindert werden soll. Neben der/dem jeweiligen Vorsitzenden der Bundesprüfstelle bringen hier acht Gruppenbeisitzer aus Kunst, Literatur, Buchhandel, Telemedien, Jugendhilfe, Lehrerschaft und Religion sowie drei ernannte Beisitzer aus den Bundesländern ihre Expertise in die Prüfung der Medien mit ein (*BPjM* 2016, S. 8f.).

Nicht zuletzt werden – anders als bei den Vorabprüfungen der meisten Freiwilligen Selbstkontrollen – an der Bundesprüfstelle in einem rechtsstaatlichen Verfahren (*Monsen-Engberding* 2014, S. 7) ausschließlich zur Indizierung beantragte oder angeregte Objekte geprüft, die schon Verbreitung gefunden haben, also von denen bereits eine (potenzielle) Gefährdung für Kinder und Jugendlichen ausgegangen ist. Mit einer systematischen Analyse der Einschätzungen zu den von den Objekten verwirklichten Tatbeständen und Fallgruppen einer Jugendgefährdung lassen sich die in der Studie interessierenden gewandelten Perspektiven des Jugendmedienschutzes auf das Gefährdungspotenzial von Medien abbilden. Die gewandelten Perspektiven auf die zu schützenden Subjekte werden

demgegenüber mit denjenigen Argumentationen der Indizierungsentscheidungen deutlich, die Kinder und Jugendliche als Mediennutzer/innen in den Blick nehmen. Als methodischer Zugang zu diesen beiden Gegenstandsdimensionen wurde eine deskriptiv-explorative Studie mit einem zweistufigen Untersuchungsdesign gewählt.

In einem ersten Schritt wurde mit einer quantitativ-deskriptiven Analyse der Frage nachgegangen: *Wie hat sich das Gefährdungspotenzial von Medien in der Spruchpraxis der Bundesprüfstelle verändert?* Zur Beantwortung dieser Frage wurden alle im Zeitraum vom 09.07.1954 bis 30.06.2015 im 12er- und 3er-Gremium der Bundesprüfstelle getroffenen Entscheidungen berücksichtigt, mit denen insgesamt 16.918 Medien (16.740 Objekte erstmalig, 178 Objekte in Bestätigung einer vorläufigen Anordnung) als jugendgefährdend eingestuft und indiziert worden sind. Für die statistische Analyse wurde aus dem Gesamtdatensatz einer größer angelegten Studie ein Teilsample extrahiert, mit dem die Indizierungen auf Objektebene differenziert erfasst wurden: erstens nach Zeitpunkt der Indizierung (Datum der Entscheidung), zweitens nach Art des indizierten Mediums (Bildträger, Comic, Computerspiel, Druckschrift, Film, Periodika, Tonträger, Internetangebot etc.) sowie drittens nach maximal drei Tatbeständen bzw. Fallgruppen der Jugendgefährdung, mit denen spezifische Darstellungen von Sexualität, Gewalt, Extremismus etc. eine Indizierung begründeten.²

In einem zweiten Schritt wurde in einer qualitativ-explorativen Analyse der Frage nachgegangen: *Wie haben sich in der Spruchpraxis der Bundesprüfstelle die Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen verändert?* Für die Beantwortung dieser Frage wurden insgesamt 6.037 Entscheidungen zur Indizierung bzw. Nichtindizierung von Medien, die im Rahmen des Regelverfahrens des 12er-Gremiums im o.g. Zeitraum getroffen worden sind, als Grundgesamtheit festgelegt. Zur systematischen Analyse wurden aus den Prüfjahren 1954 bis 2014 gleichmäßig verteilt jeweils sechs Entscheide pro Jahr ausgewählt, so dass die Stichprobe insgesamt 366 Entscheide umfasst. Als Auswertungsmethode wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2000) gewählt. Mit ihr konnten zunächst die Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen als (potenziell gefährdete) Mediennutzer/innen systematisch herausgearbeitet werden. Dies erfolgte entlang von fünf deduktiv gebildeten und in einem Pretest geprüften Erhebungs- und Auswertungskategorien: das heranwachsende Individuum und seine Entwicklung (Individuum), die Rolle von Heranwachsenden als Teil der Gesellschaft (Gesellschaft), Medienwirkungen auf Heranwachsende (Medienwirkungen), Aspekte der Mediennutzung (Mediennutzung) sowie die Rolle als ‚Zögling‘ bzw. die Vorstellungen von der Erziehung Heranwachsender (Erziehung). Differenziert nach den 1950er/1960er, 1970er/1980er, 1990er/2000er Jahren und den aktuellen Entwicklungen der 2010er Jahre wurden die markanten in den Entscheiden sichtbar werdenden Veränderungen dieser Vorstellungen herausgearbeitet.³

4 Ergebnisdarstellung: Die gewandelten Perspektiven der Bundesprüfstelle

Festgemacht an den Objektarten sowie Tatbeständen und Fallgruppen der Jugendgefährdung, die die Indizierungspraxis der Bundesprüfstelle in der jeweiligen Epoche prägen, werden im Folgenden zunächst kurz die zeitspezifischen Perspektiven auf das Gefährdungspotenzial von Medien quantitativ beschrieben. Danach werden die Perspektiven auf

Heranwachsende als Mediennutzer/innen und damit auch das zu dieser Zeit argumentierte Gefährdungspotenzial von Medien qualitativ vertieft. Die von den verschiedenen Medienarten ausgehende spezifische ‚Wirkmacht‘ wird anhand der sich in den Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen als Mediennutzer/innen widerspiegelnden Annahmen von ‚Wirkungen‘ des Umgangs mit den betreffenden Medien konkretisiert.

1950er/1960er Jahre: Eine neugierige Jugend (noch) ohne gefestigte moralische Widerstandskraft

In den ersten eineinhalb Jahrzehnten der Bundesprüfstelle richtet sich der Fokus zunächst auf Druckschriften (v.a. Leihbücher und Romane), später dann auf eine Vielzahl von Periodika (v.a. Zeitschriften und Magazine). Von den insgesamt 3.090 Objekten, die von Mitte 1954 bis Ende 1969 indiziert wurden, sind 859 Druckschriften (27,8%) und 1.599 Periodika (51,7%). Mit den 1960er Jahren geraten auch Schmalfilme (7,1%) sowie Bild- und Tonträger (4,6 bzw. 3,1%) in den Fokus der Jugendschützer/innen. Comics, damals noch Bildstreifenhefte genannt, sind zwar die ersten Prüfobjekte überhaupt, insgesamt betrachtet aber nur selten (1,9%) unter den indizierten Medien zu finden. Das besondere Gefährdungspotenzial der Medien, begrifflich in aller Regel noch als (lineare) (Ein-)Wirkung auf Minderjährige gefasst, wird zu dieser Zeit vor allem in der sozial- bzw. sexualethischen Desorientierung oder einer Verrohung von Heranwachsenden gesehen. Ersteres ist der zentrale Hintergrund für 85,9 Prozent indizierter Medien (v.a. Periodika, aber auch die frühen Filme, Bild- und Tonträger). Sie wurden wegen ihrer spezifischen Darstellungen meist noch unterhalb der Schwelle zur Pornografie als jugendgefährdend eingeschätzt und auf den Index gesetzt. Eine jugendgefährdende Verrohung wird demgegenüber an der Bundesprüfstelle von Beginn an spezifischen Gewaltdarstellungen (zumeist in Druckschriften, aber auch in Comics) unterstellt, die – teilweise neben Darstellungen von Sexualität – in den 1950er und 1960er Jahren in 21,9 Prozent der Fälle eine Indizierung begründeten.

Richten wir den Blick nun auf die (frühen) Perspektiven, die die Jugendschützer/innen in den ersten eineinhalb Jahrzehnten auf Kinder und Jugendliche als Mediennutzer/innen gerichtet haben: Während in den Indizierungsentscheiden der 1950er Jahre der mühelose Zugang Heranwachsender zu privaten Leihbüchereien und Kiosken hervorgehoben wird, sind es in den 1960er Jahren Erkenntnisse über die Verbreitungsmöglichkeiten unter Kindern und Jugendlichen, die das Bild der heranwachsenden Mediennutzer/innen bestimmen. So bspw. die Feststellung, dass Anfang der 1960er Jahre ab dem 8./9. Lebensjahr Comics wie die der *Akim*- oder *Tarzan*-Reihe beliebte Tauschobjekte in Schulklassen sind. So hält die Bundesprüfstelle in einem Entscheid fest: „Gerät das die Neugier junger Menschen erregende Buch in den Bereich von Schülern und Schülerinnen, dann liegt es außerordentlich nahe, daß es von Hand zu Hand weiter gereicht wird“ (1968, E2032, S. 6). Eine „reißerische, Sensationen versprechende Aufmachung“ (1956, E150, S. 9) von Kriminalromanen und Aufdrucke wie ‚für Jugendliche nicht geeignet‘ oder ‚Sonderband‘ auf Sittenromanen erscheinen den Jugendschützerinnen und Jugendschützern für Jugendliche besonders attraktiv. Sie werden durch eine reißerische Gestaltung nach Einschätzung des Gremiums auch schon einmal zur „Aufwendung eines höheren Kaufpreises verführt“ (1958, E538, S. 5). Was Kinder und Jugendliche mit den Medienprodukten machen, bleibt in den ersten eineinhalb Jahrzehnten Bundesprüfstelle jedoch

nur eine Frage am Rand. Im Fokus steht vielmehr die Frage, wie die Medieninhalte auf die Heranwachsenden und ihre Entwicklung ‚einzuwirken‘ vermögen, und zwar fast ausschließlich im negativen Sinne.

Im Wesentlichen werden die Heranwachsenden in den 1950er Jahren über Defizite charakterisiert und in den Entscheiden regelmäßig als (lebens-)unerfahren, urteilsunsicher, unkritisch und ohne gefestigte moralische Widerstandskraft beschrieben. Betont wird, dass sich ihr Weltbild sowie ihre Wert- und Rechtsvorstellungen noch aufbauen müssen. Hinsichtlich möglicher Wirkungen gehen auch die Jugendschützer/innen an der Bundesprüfstelle davon aus, dass die „unreifen Jugendlichen“ sich etwa in den Schilderungen von Kriminalromanen „nicht mehr zurechtfinden“ (1956, E249, S. 3) und die dort beschriebenen Inhalte nicht verkraften können. So würden Kriminalromane, wenn sie ein verzerrtes Bild von Polizei und Rechtsstaat vermitteln, oder auch Schriften, die sich gegen die geltende Sexualethik (z.B. hinsichtlich der Auffassungen von Ehe oder Prostitution) stellen, die Einordnung in die soziale Wirklichkeit erschweren. Auch sehen die Jugendschützer/innen zu dieser Zeit eine besondere Gefahr in der sexualethischen Verwirrung bzw. Desorientierung. Dahinter steht die Annahme, dass Heranwachsende durch entsprechende Medieninhalte sexuell ‚aufgereizt‘ werden bzw. eine „ungünstige Beeinflussung der sexuellen Phantasie“ (1955, E87, S. 6) erfahren oder die Medieninhalte eine „Zerstörung des natürlichen Schamgefühls“ (1955, E68, S. 1f.) bewirken.

Ende der 1960er Jahre wird der Blick auf lineare ‚negative Einflüsse‘ und eine (sexuelle) Reizbarkeit Jugendlicher um die Perspektive der Gefährdungsneigung junger Rezipienten erweitert, mit der – gestützt durch die Rechtsprechung – ein Schutzbedarf nicht nur bei denjenigen gesehen wird, die für schädliche Einflüsse besonders anfällig sind, sondern auf den durchschnittlichen bzw. durchschnittlich gefährdungsgeneigten Minderjährigen abgestellt wird (*Hackenberg* u.a. 2010, S. 3f.). So ist in der Begründung zur Nicht-Indizierung eines Pin-up-Heftes im Jahr 1969 zu lesen: „der durchschnittliche männliche Jugendliche [wäre] in seiner Reaktion auf Pin-up-Hefte unterschätzt, wenn die Listenaufnahme für zwingend erforderlich gehalten würde“ (1969, E2160, S. 2). Werden anreißerische Detailschilderungen vermieden und geschlechtliche Handlungen verhältnismäßig zurückhaltend angedeutet, so wird keine gröbliche Verletzung des Scham- und Sittlichkeitsgefühls Jugendlicher mehr befürchtet und die Notwendigkeit einer Indizierung verneint.

Nicht zu übersehen ist, dass bestimmte Vorstellungen von Erziehung in die Beurteilung mit eingehen. So werden in den Entscheiden der 1950er Jahren neben der gezielten Einflussnahme des Elternhauses auf die Entwicklung im Jugendalter auch die positiven Bemühungen von Kirche, Schule, freien Verbänden, guter Literatur und Kunst auf die Erziehung Jugendlicher herausgestellt. Die „Hineinführung“ Jugendlicher in die soziale Ordnung wird dabei als eine der „vornehmsten“ Erziehungsaufgaben gesehen (1954, E3, S. 11f.). Dafür sei es notwendig, dass Jugendlichen die richtigen Leitbilder vermittelt werden, nach denen sie ihr Leben gestalten können. Etwa ab der zweiten Hälfte der 1960er Jahre fließen auch neue Erkenntnisse der Sexualpädagogik in die Argumentationen ein. So wird in einem Entscheid Ende der 1960er Jahre ausformuliert, wie ein behutsames sexualpädagogisches ‚Geleit‘ der Jugend zu verstehen sei: „Es ist die Absicht aller verantwortungsbewussten Erzieher, die Jugendlichen zu lehren, mit Ernst und Würde über die Sexualität des Menschen zu denken, zu reden und dementsprechend auch zu handeln“ (1968, E1969, S. 4). Eine verantwortungsbewusste Geschlechtererziehung sei dabei bemüht, „den Jugendlichen bei der Einordnung der Sexualität in ihren Lebens- und Sozial-

bereich zu helfen“ (1968, E2054, S. 2). Deutlich zeigt sich in solchen Aussagen die Sorge der 1960er Jahre, dass eine zunehmende Sexualisierung der Gesellschaft einen negativen Einfluss auf Kinder und Jugendliche auszuüben vermag, während Eltern und Erzieher bemüht seien, dem durch pädagogische Einflussnahme entgegenzuwirken.

1970er/1980er Jahre: Eine (zunehmend) aktiv rezipierende Jugend auf der Suche nach Identität

Prägen Druckschriften und Periodika in den 1970er Jahren noch die Prüfpraxis, so gelangt in den 1980er Jahren dann ein neues Medium in den Fokus der Jugendschützer/innen: der Videofilm. Ende 1989 befinden sich unter den 5.026 Objekten, die seit Anfang 1970 indiziert wurden, bereits 1.761 Filme (35%), 1.813 Periodika (36,1%) und 917 Druckschriften (18,2%). Nicht gänzlich unbedeutend sind auch die Comics (3,7%) sowie die Computerspiele (2,5%), die allerdings erst ab Mitte der 1980er vermehrt an der Bundesprüfstelle verhandelt werden. Das Gefährdungspotenzial von Medien wird in den 1970er und 1980er Jahren vor allem in drei Bereichen gesehen: Erstens in pornografischen Darstellungen, die etwa ein Drittel (33,8%) der Indizierungen begründen. Die meisten indizierten Druckschriften dieser Zeit, aber auch viele Periodika und Bildträger sind der Pornografie zuzuordnen. Zu verweisen ist zweitens auf sexualitätsbezogene Darstellungen unterhalb der Schwelle zur Pornografie. In Gestalt vor allem von Akt- und Pin-up-Magazinen machen sie ein weiteres Drittel (35,9%) der Indizierungen aus. Herauszustellen sind drittens die Gewaltdarstellungen, die in den 1970er und 1980er Jahren – nicht selten neben anderen Tatbeständen der Jugendgefährdung – ebenfalls ein Drittel (36,2%) der Indizierungen begründen. Vor allem die Videofilme, die Anfang der 1980er Jahre als eine besondere Gefahr für Jugendliche und Herausforderung für den Jugendschutz gesehen wurden (*Hajok/Hildebrandt* 2015, S. 13), aber auch die Comics und frühen indizierten Computerspiele werden in dieser Zeit auffällig häufig wegen ihrer Darstellungen von Gewalt als jugendgefährdend eingestuft. Die nicht selten drastischen und selbstzweckhaften Darstellungen sind auch der zentrale Hintergrund, weshalb nicht wenigen indizierten Objekten (11,8%) zudem eine Verletzung der Menschenwürde attestiert wurde.

In den Begründungen greift die Bundesprüfstelle aktuelle Erkenntnisse psychologischer bzw. psychoanalytischer und sexualwissenschaftlicher Forschung auf. Mit Verweis auf den Psychoanalytiker Brocher wird zum Beispiel argumentiert, Jugendliche stünden der Sexualität und sexuellen Betätigung „nicht nur freudig und vergnügt gegenüber“ (1974, E2485, S. 8), vielmehr sei die Angst beider Geschlechter voreinander größer als von Erwachsenen vermutet (ebd.). Durch die Angstgefühle werde die „sinnvolle Sublimierung des sexuellen Triebverlangens und die Integration des Sexuellen in die Gesamtpersönlichkeit nachhaltig gestört, wenn nicht verhindert“ (1970, E2265, S. 16). Letztlich sind die Vorstellungen von der Entwicklung Heranwachsender in den 1970er Jahren vorwiegend von der Frage geprägt, wie Kinder und Jugendliche die Sicherheit eines persönlichen Identitätsbewusstseins erlangen können. Eine Frage, die sich angesichts der zunehmenden sexualisierten Darstellungen in den Medien auch noch Anfang der 1980er Jahre stellt: Nach Einschätzung der Bundesprüfstelle können es „viele Jugendliche [...] nicht verkraften, daß Sexualität zu einem harten Geschäft geworden ist und sie selbst zur Ware, die es meistbietend zu verkaufen gilt“ (1980, E2898, S. 5). Aufgrund des veränderten gesellschaftlichen Umgangs mit Nacktheit verändern sich jedoch in den 1980er Jahren

die Vorstellungen von einer möglichen Gefährdung von Jugendlichen, vor allem durch die sexualisierten Abbildungen in Magazinen. So begründet die Bundesprüfstelle die Nicht-Indizierung eines Sexheftes 1985 mit den Worten: „Entsprechend den heutigen Wertvorstellungen und der Enttabuisierung des Sexuellen sind derartige Bild- und Textbeiträge noch im Rahmen des Vertretbaren, wenn auch nicht im Rahmen des Wünschenswerten“ (1985, E3539, S. 10).

Als alters- und altersgruppenspezifische Lernaufgaben identifizieren die Jugendschützer/innen entsprechend der Perspektive der neueren Jugendforschung und Sozialisations- theorie die Ablösung vom Elternhaus, den Aufbau einer selbständigen Wertorientierung (Gewinnung sozialer wie personaler Identität) und die Bewältigung von Einstellungs- und Verhaltensfragen im sexuellen Bereich. Befürwortet wird seit den 1970er Jahren eine Sexualerziehung, die sich nicht allein auf die biologische Wissensvermittlung beschränkt, sondern in verantwortungsbewusster Weise Jugendliche dabei unterstützt, Sexualität in gesamt menschliche Bezüge einzubetten. Verwiesen wird bspw. auf die Richtlinien für die Sexualerziehung in den Schulen des Landes NRW 1974, wonach Sexualerziehung das Verständnis für die „menschliche und soziale Bedeutung der Partnerschaft in Ehe und Familie“ (1975, E2563, S. 4) zu vermitteln hat. Mit Nachdruck wird seitens der Bundesprüfstelle auch Mitte der 1980er Jahre noch der emanzipatorische Wandel in der Gesellschaft betont: „Die Rolle der Frau hat sich im Zuge der Gleichberechtigung geändert. Sie erhebt den Anspruch auf partnerschaftliche Behandlung“ (1985, E3539, S. 10). Mit Bezug auf die gesellschaftlichen Entwicklungen der Zeit weisen die Jugendschützer/innen Anfang der 1980er Jahre darauf hin, dass es „vor allem in der beruflichen Bildung immer noch Benachteiligungen für Mädchen [gibt], die durch Vorurteile erhalten und verstärkt werden“ (1980, E2898, S. 7). Die Vorstellungen von Medienwirkungen in den 1970er Jahren werden maßgeblich von Erkenntnissen der Lerntheorie bestimmt, die bereits Ende der 1960er Jahre in der Argumentation der Bundesprüfstelle Berücksichtigung gefunden haben. Die Lerntheorie wird sowohl bei den als (wegen ihrer Gewaltdarstellungen) verrohend eingestuften Kriminalromanen als auch bei den als sittlich gefährdend angesehenen Sexmagazinen und -filmen herangezogen. Es wird befürchtet, dass sich Kinder und Jugendliche an Helden in Romanen orientieren und deren Verhalten und die dargestellten Muster übernehmen. Ebenso wird befürchtet, dass Rollenmodelle in Filmen (bspw. aus der Reihe *Schulmädchenreport*) als Grundlage für Imitation, Identifikation und ‚Lernen am Erfolg‘ dienen (1976, E2625, S. 17).

In den 1980er Jahren differenzieren sich die angenommenen Wirkungen von sexualisierten Darstellungen (mit und ohne Gewaltbezug) auf Jugendliche jedoch weiter aus. Diese beziehen sich teilweise auf Kognitionen, etwa wenn Jugendliche denken, sie seien anormal, wenn sie bestimmte sexuelle Praktiken nicht erbrächten, und teilweise weiterhin (direkt) auf das Verhalten. Noch Ende der 1980er Jahre besteht Unklarheit darüber, wie Nacktfotos von Kindern auf minderjährige Rezipienten wirken. Die Bundesprüfstelle identifiziert hier ein „Forschungsdefizit, das es gilt dringend aufzuholen“ (1988, E3876, S. 2). Konkrete physische und psychische Medienwirkungen auf Heranwachsende werden ab Mitte der 1980er Jahre hinsichtlich der neu aufkommenden Computerspiele benannt, denen insbesondere aggressionssteigernde Eigenschaften attestiert werden. Bezogen auf einen populären Vertreter wird ausgeführt: „Bei älteren Jugendlichen führt das Bespielen von ‚Battlezone‘ zu physischer Verkrampfung, Ärger, Aggressivität, Fahrigkeit im Denken, Konzentrationsschwierigkeiten, Kopfschmerzen und anderem“ (1984, E3432, S. 7). Auch wird von manchen Computerspielen eine nachhaltige negative Veränderung des

Wertebewusstseins befürchtet. Doch auch positive Aspekte werden diskutiert, Kindern und Jugendlichen etwa eine „sehr hohe Leistungsbereitschaft im Bereich der motorischen Geschicklichkeit“ (1984, E3432, S. 7) attestiert. Vornehmlich bei Nichtindizierungen setzt sich nicht nur der Begriff der ‚Jugendaffinität‘ in den Begründungen der Bundesprüfstelle durch, es formt sich auch das Bild von aktiv auswählenden jugendlichen Rezipienten, wie es sich differenzierter im (kommunikations-)wissenschaftlichen Diskurs der Zeit bereits etabliert hat. Die Einschätzung einer Jugendaffinität bezieht sich nicht nur auf Inhalte, sondern auch auf die Medien selbst, etwa den niedrigen Mietpreis von Videofilmen, mit dem sich die Zugangsmöglichkeiten für die – zunehmend als (eigen-)aktive Rezipientinnen und Rezipienten betrachteten – Kinder und Jugendlichen erhöht haben.

1990er/2000er Jahre: Eine medienerfahrene Jugend auf dem Weg zu (mehr) Eigenverantwortlichkeit

Wie die Welt der Medien insgesamt steht auch die Bundesprüfstelle ab Mitte der 1990er Jahre stark unter dem Eindruck der (medien-)technischen Entwicklungen (Stichwort: Digitalisierung). Prägnant ist hier, dass neben den etablierten Massenmedien zunehmend individualisierte interaktive Medien an Bedeutung gewinnen. Insbesondere das Internet wird als eine neue Gefahr für Jugendliche gesehen. 2.136 bzw. 36,1 Prozent aller 5.944 Objekte, die von Anfang 1990 bis Ende 2009 indiziert wurden, sind Webseiten, Portale, Foren etc. Deutlich seltener wird dagegen Filmen (19,1%) und Zeitschriften, Magazinen etc. (15,2%) sowie den nun zumeist als Musik-CD vertriebenen Tonträgern (14,8%) und jugendaffinen digitalen Spielen (6,0%) eine Jugendgefährdung attestiert. Bücher, Bildträger und Comics sind nur noch selten unter den indizierten Medien zu finden. Inhaltlich stehen in den 1990er und 2000er Jahren pornografische Darstellungen im Fokus, die in dieser Zeit fast die Hälfte (49,6%) aller Indizierungen begründen, vergleichsweise selten sexualitätsbezogene Darstellungen unterhalb der Schwelle zur Pornografie. Die zahlreichen Internetangebote werden in den mit Abstand meisten Fällen (81,7%) wegen ihrer frei zugänglichen pornografischen Darstellungen indiziert. Auch die seltener indizierten Druckschriften, Periodika, Bildträger und Comics werden mehrheitlich als Distributoren von Pornografie auf den Index gesetzt. Davon abgesehen differenziert sich das Gefährdungspotenzial von Medien in den 1990er und 2000er Jahren spürbar aus. Neben den Gewaltdarstellungen, die in 21,2 Prozent der Fälle eine Indizierung (mit) begründeten, geht es auch öfter um eine NS-Verherrlichung bzw. Propagierung der NS-Ideologie (10,9%), Anreizung zu Rassenhass (9,9%) oder zu Gewalttätigkeit und Verbrechen (8,7%). Die aktuell diskutierte zunehmende Bedeutung und Gefahr extremistischer Medien hat hier ihren Ausgangspunkt und lässt sich in der differenzierten Analyse der Indizierungspraxis detailliert nachzeichnen (Hajok 2016, S. 2ff.).

Sieht man sich die Argumentationen der 1990er Jahre zu Nichtindizierungen näher an, gewinnt man den Eindruck, dass Heranwachsenden zunehmend eine höhere kognitive Kompetenz zugesprochen wird und ihre Medienerfahrungen dazu beitragen, dass sie sich an bestimmte Inhalte gewöhnen und diese häufig in einen (i. S. des Jugendschutzes) angemessenen Rahmen einzuordnen wissen. So wird in einer Entscheidung, die eine Jugendgefährdung des beanstandeten Objektes verneint, darauf verwiesen, dass der hier zur Prüfung vorgelegte Film Züge einer Bud Spencer Verfilmung trage, „so daß Jugendliche die von dem Helden propagierten Ideologien nicht ernst nehmen werden“ (1993, E4325,

S. 2). Zu einer Sexzeitschrift wird ausgeführt, dass „die den Abbildungen hinzugefügten Texte [...] so dümmlich [sind], dass auch Jugendliche ihre Fadenscheinigkeit durchschauen können“ (1995, E4476, S. 3).

Ende der 1990er Jahre wird von den Prüfungsgremien auch eine von der *Bundeszentrale für politische Bildung (bpb)* eingebrachte Perspektive von Jugendlichen als Individuen aufgegriffen. So sei es für Heranwachsende wichtig, im Rahmen ihrer persönlichen Entwicklung auch Positionen einnehmen zu dürfen, die nicht von der Erwachsenenwelt akzeptiert werden: „Anders zu sein und sich anders zu verhalten, gegen bestimmte Normen zu verstoßen, zu provozieren, zumindest spielerisch die Erwachsenenwelt zu ärgern“ (1999, E4870, S. 3) erscheint nun als mehr oder minder ‚normales‘ Verhalten beim Prozess des Heranwachsens. Gleichwohl zeigen die Jugendschützer/innen weiterhin deutlich die Grenzen auf und akzentuieren, dass Kinder und Jugendliche in ihrem Entwicklungsprozess „noch leicht zu beeinflussen sind“ (u.a. 2004, E5227, S. 11) – in den 2000er Jahren insbesondere im Hinblick auf die Abwägung zwischen der Meinungsfreiheit und dem Gefährdungspotenzial von Liedtexten, die zum Rassenhass anreizen und Gewalt propagieren. Demnach schade die Konfrontation mit derartigen Liedtexten eher, als dass sie zu einer gefestigten Meinungsbildung beitrage (ebd.).

Klare Vorstellungen von negativen Wirkungen finden sich sehr deutlich in den Argumentationen zur Indizierung von Gewaltdarstellungen in Filmen und Videospielen. Je nach Handlung und dargebotenen Identifikationsfiguren wird bei Filmen zum Teil sogar zwischen möglichen Wirkungen auf männliche und weibliche Jugendliche differenziert. Etwa bis Mitte der 1990er Jahre stützen sich die Gremien auf Forschungserkenntnisse der 1980er Jahre. Im Rückgriff auf die lerntheoretisch orientierte Wirkungsforschung wird es bspw. als evident angesehen, dass mit „gehäufte Rezeption gewalthaltiger Filminhalte, die Wahrscheinlichkeit der Verrohung, Abstumpfung, Desensibilisierung gegenüber ‚real erfahrbarer, alltäglicher Gewalt‘ zunimmt“ (1991, E4166, S. 8). Mitte der 1990er Jahre wird demgegenüber bereits betont, dass negative Beeinflussungen durch selbstzweckhafte Darstellungen von grausamer Gewalt nicht zu generalisieren seien, aber mehr Indikatoren für ein Wirkungsrisiko als für eine generelle Harmlosigkeit oder Nützlichkeit solcher Darstellungen sprächen. In den 2000er Jahren werden dann Wirkungsvermutungen konkretisiert, die sich im Kern auf drei Bereiche konzentrieren: Erstens werden Nachahmungen eines medial repräsentierten Verhaltens befürchtet, zum Beispiel bei als aggressiv zu bezeichnenden Liedtexten (2005, E5313, S. 26). Zweitens werden im Bereich der Kognitionen eine „ethische Begriffsverwirrung“ (2002, E5123, S. 4) oder eine unreflektierte Übernahme rassistischen Gedankenguts unterstellt. Drittens wird von negativen Wirkungen auf der Ebene der Emotionen wie der Beeinträchtigung der Empathie (z.B. durch Darstellungen von Leid und Tod bei Tieren und Menschen) ausgegangen.

Nicht zuletzt werden in den 2000er Jahren verstärkt Sozialisationskontexte und aktuelle Rahmenbedingungen des Heranwachsens in den Indizierungsentscheiden berücksichtigt. Dazu zählen Bezüge zu aktueller Jugendgewalt, etwa in Liedtexten des Gangster- bzw. Battle-Rap, denen ein Bezug auf „sehr reale Lebenssituationen Jugendlicher [...], wie sie sich täglich tausendfach auf Schulhöfen und unter rivalisierenden gewalttätigen Jugendlichen abspielen“ (2009, E5677, S. 20) attestiert wird. Ebenso die Thematisierung von Drogenkonsum oder von der Verbreitung sexueller Krankheiten unter Jugendlichen. Als problematisch erachtet die Bundesprüfstelle in den 2000er Jahren zudem den verstärkten Individualisierungsprozess, der die verbindenden Elemente der Gesellschaft, Toleranz, Kompromissfähigkeit, soziale Bindungen, immer weiter schwäche. In vielen Ent-

scheiden wird zudem weiterhin das Bemühen von Eltern und Pädagog/innen hervorgehoben, „Kindern und Jugendlichen die Bedeutung der in der Verfassung verankerten Rechtsstaatlichkeit und die Achtung der Grundrechte, allen voran die Achtung der Menschenwürde nahe zu bringen“ (1991, E4131, S. 8). Die in Entscheiden der 2000er Jahre formulierten Erziehungsziele orientieren sich vorwiegend an Werten wie Toleranz, Respekt, Solidarität und formulieren auch besondere Herausforderungen: „Die Erziehung muss geprägt sein von Hinleitung zu Eigenverantwortlichkeit und Gemeinschaftsfähigkeit. Gemeinschaftsfähigkeit stellt eine Absage an die zunehmende Individualisierung und Entsolidarisierung dar [...]“ (2004, E5245, S. 18; E5254, S. 14).

2010er Jahre: Eine Jugend, von der (mehr) Partizipation gewünscht wird

Die aktuellen Entwicklungen im Bereich potenziell jugendgefährdender Medien stehen stark unter dem Eindruck des Internets. Von den insgesamt 2.858 Objekten, die von Anfang 2011 bis Mitte 2015 indiziert wurden, waren 2.136 und damit fast zwei Drittel (64,2%) Internetangebote. Klassische Tonträger, nunmehr fast ausschließlich CDs, erreichen in diesem Zeitraum mit 18,8 Prozent ihren bislang höchsten Anteil. Deutlich seltener wurden Filme (9,2%), Periodika (4,2%) und Computerspiele (2,4%) auf den Index gesetzt. Vor allem wegen der vielen Internetangebote sind es in den letzten Jahren überwiegend (58,6%) pornografische Darstellungen gewesen, die eine Jugendgefährdung begründet haben. Gewaltdarstellungen sind demgegenüber nur noch bei einem kleinen Teil (10,5%) indizierungsrelevant und begründen in den meisten Fällen eine Jugendgefährdung von Filmen auf DVD oder Blu-ray. Vergleichbar auch der Stellenwert von Medien aus dem Bereich Extremismus, die (auch) wegen einer NS-Verherrlichung bzw. Propagierung der NS-Ideologie (12,2%), einer Anreizung zu Gewalttätigkeit und Verbrechen (10,1%) oder zu Rassenhass (9,5%) als jugendgefährdend eingeschätzt wurden und regelmäßig gleich mehrere Tatbestände der Jugendgefährdung, nicht selten sogar Straftatbestände wie Volksverhetzung und Holocaust-Leugnung erfüllen (*Hajok* 2016, S. 4). Wie eine aktuelle Detailanalyse zeigt, sind Medien aus dem Bereich Extremismus mittlerweile die am zweithäufigsten indizierten Objekte, nach den Medien mit expliziten Darstellungen von Sexualität und vor Medien mit Gewaltdarstellungen (*Hajok* 2017, S. 8). In den letzten Jahren vermehrt diskutierte Gefährdungen etwa durch Posendarstellungen Minderjähriger oder die Propagierung selbstverletzenden Verhaltens haben relativ gesehen zwar nur einen geringen Stellenwert (3,7 bzw. 1,1%). Angesichts der Masse an Indizierungen stehen dahinter aber nicht wenige, vor allem im Internet aufgefundene Fälle (105 bzw. 32).

Hinsichtlich der Vorstellungen von Heranwachsenden als Mediennutzer/innen fällt auf, dass diese in den Indizierungsentscheidungen der 2010er Jahre zwar weiterhin als (leicht) beeinflussbar gesehen werden, da sie sich noch im geistigen und charakterlichen Reife- und Entwicklungsprozess befinden. Die Jugendschützer/innen übernehmen aber auch eine neue Perspektive, in der Jugendliche zu gesellschaftlicher und politischer Partizipation bestärkt werden. In diesem Kontext werden auch Missstände in der Gesellschaft thematisiert und bspw. hervorgehoben, dass das Gremium es außerordentlich begrüße, wenn „gerade junge Menschen in ihren Jugendkulturen politisch und sozial sensibilisiert werden. [...] Jugend soll sich an der Gesellschaft reiben dürfen und diese herausfordern“ (2013, E5965, S. 18). Gleichwohl dürften junge Menschen nicht die konsequente Bot-

schaft vermittelt bekommen, dass „Demütigungen und Rücksichtslosigkeit und eine auf der Bereitschaft zur kompromisslosen und willkürlichen Gewaltanwendung basierende Überheblichkeit Umgangsformen sind, die von der Gesellschaft toleriert würden“ (2014, E5997, S. 24).

Mögliche (Aus-)Wirkungen auf das Denken, Fühlen und Handeln werden auffällig differenziert bspw. in den Entscheiden zu Liedtexten des Gangster-Rap und der Musik aus dem rechten Spektrum ausgeführt. Der veränderten Rechtsprechung und aktuellen Perspektive der Wirkungsforschung entsprechend (*Hackenberg* u.a. 2010, S. 4f.) werden auch hinsichtlich NS-verherrlichender Darstellungen negative Implikationen vor allem bei ‚gefährdungsgeneigten Jugendlichen‘ befürchtet, die bereits eine gewisse Affinität, etwa zu fremdenfeindlichem Gedankengut haben. Den mit Ablauf der 25-Jahre-Frist erneut geprüften Sexfilmen der 1980er Jahre wird regelmäßig keine jugendgefährdende Wirkung mehr zugeschrieben, wenn die Filmszenen als so realitätsfern und überzeichnet angesehen werden, dass sie „von heutigen Kindern und Jugendlichen in keiner Weise als vorbildhaft für das eigene Leben und Verhalten dienen können“ (2010, E5707, S. 5). Ebenso befürchten die Jugendschützer/innen an der Bundesprüfstelle bezüglich der Video- und Computerspiele keine sozialetische Desorientierung oder Verrohung Jugendlicher mehr, wenn die Darstellungen als überzogen und realitätsfern eingeschätzt werden.

Eine wichtige argumentative Grundlage sind auch in den 2010er Jahren die Erziehungsziele und ihre Bedeutung für Individuum und Gesellschaft. Betont werden hier nicht nur die Grundsätze der Friedenspädagogik, sondern auch die normativen Erwartungen in bestimmten Entwicklungsbereichen. So ist im Entscheid zur Nichtindizierung des Aufklärungsbuches „Make love“ zu lesen: „Es ist ausdrücklich nicht geeignet, die sexuelle Entwicklung Jugendlicher zu stören, sondern es fördert nach Ansicht des Gremiums gerade eine ungestörte sexuelle Entwicklung, in der der Mensch in seiner Ganzheit die zentrale Rolle spielt und eben nicht zum beliebig auswechselbaren Objekt sexueller Begierde wird“ (2013, E5966, S. 5). Zusammenfassend lässt sich auch für die Entscheide der 2010er Jahre festhalten, dass die Bundesprüfstelle wesentliche Erziehungsziele in der Gesellschaft darin sieht, dass „Kinder und Jugendliche lernen sollen, andere Menschen zu tolerieren und zu respektieren, auch wenn diese anderen Rassen, Religionen oder Ideologien angehören“ (2010, E5738, S. 14) und ihre Solidarität und Partizipation sowie der Sinn für gegenseitigen Respekt gefördert werden sollen. Und es wird – wie sich eben bereits angedeutet hat – die Integration der Sexualität in die Gesamtpersönlichkeit des Menschen als eines der Erziehungsziele hervorgehoben.

5 Fazit und Diskussion: Werden Kinder und Jugendliche nun als aktiv handelnde Subjekte ernst genommen?

Die deskriptiv-explorative Analyse der Indizierungspraxis konnte in einigen Punkten einen markanten Wandel der Sichtweisen von Jugendschützer/innen auf das Gefährdungspotenzial von Medien und den besonderen Schutzbedarf von Kindern und Jugendlichen nachzeichnen. Im Resultat ergibt sich ein differenziertes Bild einer Jugendgefährdung von Medien, das unter dem Eindruck der gewandelten Vorstellungen von Sitte und Moral in der Gesellschaft, von der Wirkmacht der Medien im wissenschaftlichen und öffentlichen Diskurs, von Erziehungszielen und Entwicklungsaufgaben junger Menschen sowie ihren

medienbezogenen Vorlieben und Kompetenzen zu einer bestimmten Zeit eine spezifische Ausdifferenzierung erfährt. Ein besonderes Gefährdungspotenzial von Medien wird dabei von Beginn an vor allem bei Darstellungen von Sexualität und Gewalt gesehen, die – unabhängig von den veränderten medialen Distributionsformen von Schriften über Videofilme hin zu Internetangeboten – als ernstzunehmende Gefahr für Kinder und Jugendliche die Arbeit der Jugendschützer/innen bestimmen. Mit digitalen Medien differenziert sich das Gefährdungspotenzial ab den 1990er Jahren weiter aus. Mit den angestiegenen Zahlen an Anträgen und Anregungen zur Indizierung geraten auch mediale Repräsentationsformen aus dem Bereich des politischen Extremismus zunehmend ins Visier der Bundesprüfstelle und werden von den Gremien mittlerweile häufiger beanstandet als Medien mit selbstzweckhaften und verrohenden Gewaltdarstellungen. Abgesehen von pornografischen Darstellungen, die bis heute ohne Wenn und Aber als jugendgefährdend eingestuft werden, wird Vieles von dem, was bis in die 1980er Jahre hinein noch eine Indizierung als ‚härteste Sanktion‘ des Jugendmedienschutzes nach sich zog, heute deutlich liberaler beurteilt. Die gesellschaftliche Enttabuisierung des Sexuellen und der Wandel der Perspektive auf Heranwachsende weg von passiv Reagierenden hin zu aktiv mit Medien Handelnden sind nur zwei spannende Entwicklungen, die sich in der Spruchpraxis der Bundesprüfstelle widerspiegeln.

Für die veränderte Perspektive auf Kinder und Jugendliche als ‚schutzbedürftige‘ Mediennutzer/innen markant ist die Abkehr von einer (rein) normativ-reglementierenden Haltung (in den 1950er und 1960er Jahren), aus der heraus den Heranwachsenden von außen enge Grenzen gesetzt werden, hin zu einer differenzierteren und in vielen Punkten liberaleren Sicht auf die Identitätsbildung junger Menschen (ab den 1970er Jahren). Im Kontext der je aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen (z.B. Pornografisierung von und Extremismus in der Gesellschaft) und der veränderten Vorstellungen von Entwicklung und Erziehung relativieren die Jugendschützer/innen das Gefährdungspotenzial von Medien als dynamisch und nicht absolut und räumen Heranwachsenden sukzessive mehr Freiheiten ein. Dabei lässt sich anhand der Indizierungspraxis der Bundesprüfstelle ein grundsätzlicher Wandel der Perspektive des Jugendmedienschutzes weg vom passiven, hilflosen (und zu bewahrenden) Heranwachsenden hin zum aktiven, handelnden (und zu befähigenden) Heranwachsenden mit ‚eigenen‘ Rechten, Interessen, Kompetenzen und Bedürfnissen nachzeichnen. Mit seinen expliziten und impliziten Bezügen zum Konzept des aktiv handelnden Subjekts in Sozialisationstheorie, Kommunikationswissenschaft und (Medien-)Pädagogik agiert der gesetzlich verankerte restriktive Jugendmedienschutz aktuell aber weiterhin in einem spannungsreichen Feld, in dem die auf medieninduzierte Entwicklungsrisiken fokussierten gesetzlichen Bestimmungen des Jugendschutzgesetzes handlungsleitend sind – also ‚eigentlich‘ eine ganz andere Perspektive den Ton angibt.

Anmerkungen

- 1 1953 wurde vom Deutschen Bundestag das „Gesetz über die Verbreitung jugendgefährdender Schriften“ (GjS) beschlossen, das am 14. Juli 1953 in Kraft trat. Zur Durchführung des Jugendmedienschutzes sah das Gesetz eine Bundesoberbehörde unter dem Namen „Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Schriften“ (BPjS) vor. Ihre konstituierende Sitzung hatte die BPjS am 18. Mai 1954. Die erste Entscheidung zu einer potenziellen Jugendgefährdung von Medien erging nach einer Prüfung im 12er-Gremium am 9. Juli 1954 und bezog sich auf zwei Heftnummern der damals sehr populären Tarzan-Comic-Reihe (*Hajok* 2015c, S. 3). Mit der Zusammenführung von GjS und dem Gesetz zum

- Schutze der Jugend in der Öffentlichkeit (JÖSchG) durch das am 1. April 2003 in Kraft getretene Jugendschutzgesetz (JuSchG) wurde die Behörde umbenannt in „Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien“ (BPjM). Sofern sich nachfolgend beschriebene Entwicklung auf die Indizierungspraxis von BPjS und BPjM beziehen, wird vereinfacht von der „Bundesprüfstelle“ gesprochen.
- 2 Der Gesamtdatensatz wurde im Rahmen einer von April 2013 bis Juli 2015 durchgeführten Studie zur Indizierungspraxis der Bundesprüfstelle auf der Basis einer systematischen Durchsicht aller bis Ende Juni 2015 ausgefertigten Entscheidungen des 12er- und 3er-Gremiums erstellt, die auf insgesamt 21.246 Prüfobjekte bezieht (Hajok 2015c). Hier finden sich weiterführende Anmerkungen zum methodischen Vorgehen und zur Erstellung des Gesamtdatensatzes (ebd., S. 3) sowie zur induktiven Kategorienbildung bei der Erfassung der Tatbestände und Fallgruppen einer Jugendgefährdung (ebd., S. 11).
 - 3 Die Stichprobenziehung erfolgte im Mai 2015 an der BPjM in Form einer systematischen Auswahl. Als Auswahlinheit wurden die Entscheide des 12er-Gremiums, die im Zeitraum von 1954 bis 2014 erstellt wurden, definiert. Die Kategorisierung und differenzierte Auswertung wurde dann bis Ende Juli 2015 im Rahmen einer unveröffentlichten Magisterarbeit durchgeführt (Hildebrandt 2015). Dabei wurde als Analyseeinheit der Part eines jeden Entscheids definiert, der die eigentliche Begründung der Bundesprüfstelle enthält (ebd. S. 45). Entsprechend der inhaltlichen Strukturierung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring 2000, S. 89), wurde der zu extrahierende Inhalt der Indizierungsentscheidungen durch theoriegeleitet entwickelte Kategorien festgelegt. Im Sinne einer deduktiven Kategoriendefinition wurden die im Artikel beschriebenen fünf Dimensionen ‚Individuum‘, ‚Gesellschaft‘, ‚Medienwirkungen‘, ‚Mediennutzung‘ und ‚Erziehung‘ abgeleitet (Hildebrandt 2015, S. 41ff.).

Literatur

- Becker, A.-K. (2014): Medienfähigkeit und Jugendschutz. Eine inhaltsanalytische Untersuchung zur Argumentation der Medienfähigkeiten von Kindern in den Prüfungsgutachten der FSF. Magisterarbeit. – Universität Erfurt.
- Bosselmann, G. (1987): Die Handlungsbezüge des Jugendmedienschutzes. – Pfaffenweiler.
- BPjM – Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien (Hrsg.) (2016): Jugendmedienschutz. Aufgaben und Arbeitsweise der Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien. – Bonn.
- Dreyer, S. (2013): Rechtliche Grundlagen des Jugendmedienschutzes. In: Friedrichs, H./Junge, T./Sander, U. (Hrsg.): Jugendmedienschutz in Deutschland. – Wiesbaden, S. 65-82. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18905-5_5
- Fleischer, S./Hajok, D. (2016): Einführung in die medienpädagogische Praxis und Forschung. Kinder und Jugendliche im Spannungsfeld der Medien – Weinheim/Basel.
- Geimer, A./Hackenberg, A. (2010): Beurteilungsspielräume und Orientierungen. Ergebnisse einer Evaluation der Prüfpraxis der Freiwilligen Selbstkontrolle Multimediale Diensteanbieter e.V. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.): Dokumentarische Evaluationsforschung. – Opladen/Farmington Hills, S. 202-228.
- Hackenberg, A./Hajok, D./Humberg, A./Pathe, I. (2010): Konzept zur Einbeziehung des Kriteriums der „Gefährdungsneigung“ in die Prüfpraxis der Freiwilligen Selbstkontrolle Multimediale Diensteanbieter (FSM). In: BPJM-Aktuell, Jg. 18, 1, S. 3-6.
- Hackenberg, A./Hajok, D./Selg, O. (2008): Angst/Verängstigung als Risikodimension des Jugendmedienschutzes: Ein kurzer Einblick in die Vorstellungen und Umgangsweisen der Prüfenden der FSF. In: tv diskurs, 12, 3, S. 48-53.
- Hajok, D. (2014): Veränderte Medienwelten von Kindern und Jugendlichen. Neue Herausforderungen für den Kinder- und Jugendmedienschutz. BPJM-Aktuell, 22, 3, S. 3-17.
- Hajok, D. (2015a): Veränderte Medienwelten – veränderte Ansprüche an die Soziale Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Familien. Jugendhilfe, 53, 3, S. 208-220.
- Hajok, D. (2015b): Medienbezogene Fähigkeiten und Vorlieben. Ein Überblick zum altersspezifischen Schutzbedarf von Kindern und Jugendlichen. JMS-Report, 38, 1, S. 2-8.
- Hajok, D. (2015c): Zur Indizierung jugendgefährdender Medien durch die Bundesprüfstelle. Zahlen, Fakten und Tendenzen aus über 60 Jahren. BPJM-Aktuell, 23, 3, S. 3-16.

- Hajok, D.* (2016): Extremismus und Fundamentalismus in der Welt der Medien. Wie neue Formen der Propaganda gezielt auch junge Menschen in den Blick nehmen. JMS-Report, 39, 1, S. 2-7. <https://doi.org/10.5771/0170-5067-2016-1-2>
- Hajok, D.* (2017): Höchststände bei der Indizierung von Medien aus dem Bereich des politischen Extremismus. Eine aktuelle Entwicklung im Fokus. In: BPJM-Aktuell, 25, 1, S. 8-17.
- Hajok, D./Hildebrandt, D.* (2015): Jugendgefährdung im Wandel der Zeit: Veränderungen und Konstanten in der BPjM-Sprachpraxis zu Darstellungen von Sexualität und Gewalt. BPJM-Aktuell, 23, 1, S. 3-17.
- Hajok, D./Lauber, A.* (2013): Jugendmedienschutz im Spannungsfeld unterschiedlicher Akteure und Interessen. JMS-Report, 36, 2, S. 2-6.
- Hildebrandt, D.* (2015): Wandel der Vorstellungen von Jugendlichen im Jugendmedienschutz in Deutschland. Eine inhaltsanalytische Auswertung von Entscheiden der Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien (BPjM). Magisterarbeit. – Universität Erfurt.
- Hommann, B.* (2013): Wertewandel im Jugendmedienschutz. Eine Untersuchung zur veränderten Bewertung von Medien und zur Rolle der Subjekte im Jugendmedienschutz. Magisterarbeit. – Universität Erfurt.
- Humberg, M.* (2006): FSK-Sprachpraxis im Wandel der Zeit. tv-diskurs, 10, 4, S. 64-68.
- Hurrelmann, K.* (1983): Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 3, 3, S. 291-310.
- Knoll, J. H.* (1999): Jugend, Jugendgefährdung, Jugendmedienschutz. – Münster.
- Krotz, F.* (2013): Rekonstruktion der Kommunikationswissenschaft. Vom passiven Publikum zur Partizipation der User. In: *Hartung, A./Lauber, A./Reißmann, W.* (Hrsg.): Das handelnde Subjekt und die Medienpädagogik. – München, S. 57-72.
- Lauber, A./Hajok, D.* (2013): Zur Bedeutung des Jugendmedienschutzes in der Medienaneignung von Kindern und Jugendlichen. In: *Hartung, A./Lauber, A./Reißmann, W.* (Hrsg.): Das handelnde Subjekt und die Medienpädagogik – München, S. 277-286.
- Mayring, P.* (2000). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 7. Auflage. – Weinheim.
- Monssen-Engberding, E.* (2014): 60 Jahre Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien. Festrede der Vorsitzenden der Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien (BPjM) Elke Monssen-Engberding. BPJM-Aktuell, 22, 4, S. 6-7.
- MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest* (Hrsg.) (2016): JIM-Studie 2016. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. – Stuttgart.
- Naumann, K.* (2009): Jugendschutz im Internet – Verfassungsrechtlich bedenklich, rechtspolitisch ungenügend. ZRP – Zeitschrift für Rechtspolitik, 42, 2, S. 44-46.
- Ring, W.-D./Weigand, V.* (2011): Damals Tutti Frutti, heute youporn: Mediale Bilder von Sexualität aus Jugendschutz-Perspektive. In: *Kommission für Jugendmedienschutz der Landesmedienanstalten* (Hrsg.): Zarte Bande versus Bondage: Positionen zum Jugendmedienschutz in einem sexualisierten Alltag. – Berlin, S. 11-34.
- Schorb, B.* (1995): Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik in Geschichte, Forschung und Praxis. – Opladen. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-92573-2>
- Theunert, H./Gebel, C.* (2008): Jugendmedienschutz: Erhebliche Kritik aus der Alltagsperspektive. merz – medien + erziehung, 52, 1, S. 18-25.

Flucht und Trauma begegnen



Marianne Leuzinger-Bohleber /
Ulrich Bahrke / Tamara Fischmann /
Simon Arnold / Stephan Hau (Hg.)
**Flucht, Migration und Trauma: Die
Folgen für die nächste Generation**

Schriften des Sigmund-Freud-Instituts.
Reihe 2: Psychoanalyse im interdisziplinären Dialog, Band 22.
2017. Ca. 400 Seiten, kartoniert
Subskriptionspreis bis 14.8.2017: € 32,- D
(danach € 40,- D)
ISBN 978-3-525-40284-9 (Erscheint im Mai 2017)

Flucht, Migration und Trauma sind so alt wie die Menschheit selbst. Traumatische Erfahrungen haben sich in unbewussten Phantasien niedergeschlagen und sind einerseits Quellen für Neugier und Interesse an Geflüchteten, andererseits aber auch für Fremdenhass. Der Band zeigt, wie man sich traumatisierten Flüchtlingen und Migranten empathisch zuwenden und dadurch eine transgenerative Weitergabe von Traumatisierungen abmildern kann.

Leseproben
und eBooks auf
www.v-r.de



Martin Kühn / Julia Bialek
Fremd und kein Zuhause
Traumapädagogische Arbeit
mit Flüchtlingskindern

2017. 165 Seiten, Paperback
€ 23,- D
ISBN 978-3-525-70191-1

Das Buch bietet praktisch nutzbares Wissen zu psychotraumatologischen Grundlagen und traumapädagogischen Handlungsmöglichkeiten für Kita, Schule, Jugendhilfe und Ehrenamtler in der Flüchtlingshilfe. Dabei orientieren sich Julia Bialek und Martin Kühn – zwei erfahrene Traumafachberater – an der Pädagogik des Sicheren Ortes, deren Ziel es ist, die Handlungsfähigkeit und Selbstwirksamkeit betroffener Mädchen und Jungen wieder herzustellen. Ebenso werden die Themen Stressreduktion, Stabilisierung und Krisenintervention im Kontext von Psychohygiene bzw. Selbstfürsorge für Fachkräfte erörtert.



Kindeswohl – Eine sozialetische Grundlegung

Bericht zum dreijährigen Forschungsprojekt am Institut für
Christliche Sozialwissenschaften in Münster¹

Anna Maria Riedl

Das am Institut für Christliche Sozialwissenschaften in Münster angesiedelte Projekt zum Kindeswohl² zielt darauf ab, Diskrepanzen zwischen der Kindheitsforschung und der theologischen Ethik mittels eines theologisch-ethisch und philosophisch fundierten, allgemein vermittelbaren Kindeswohlbegriffs zu überwinden. Dabei kristallisierte sich heraus, dass es für die Aufrechterhaltung der Spannung von Schutz und Beteiligung nicht ausreicht, den Wohlbegriff in Auseinandersetzung mit Konzepten des guten Lebens und der Befähigungs- sowie Beteiligungsgerechtigkeit zu präzisieren. Zusätzlich fordert das Ziel, Machtmissbrauch zu verhindern, eine systematische Verschränkung des Beteiligungsgedankens mit der Thematik der (Macht-)Asymmetrie und Fragen der Anerkennung.

Der folgende Artikel bietet einen Überblick über Ausgangsfragen, Zielsetzung sowie Projektarbeit, klärt die Verortung dieser Thematik im Kontext der Theologie und gibt einen ersten Ausblick auf die Projektergebnisse.

1 Ausgangsfragen und Zielsetzung des Projekts

Ziel des Projekts war es, einen subjekt- und beteiligungsorientierten Kindeswohlbegriff grundzulegen, der bestehende Asymmetrien zwischen Kindern und Erwachsenen machtsensibel reflektiert und gerade in Bezug auf die Spannung von Schutz und Beteiligung als Leitprinzip wirksam werden kann.

Anlass, danach zu fragen, war die Beobachtung, dass das Kindeswohl zwar als Leitprinzip für den Umgang mit Kindern beansprucht wird, dass aber gerade in Familien, Betreuungseinrichtungen, Schulen, Heimen und Kirchen Kindern immer wieder – auch strukturell begünstigt – Unrecht geschieht. Mit dieser Ausgangsbeobachtung wurde von zwei in gesellschaftlicher und theologisch-ethischer Perspektive gravierenden Problemanzeigen ausgegangen: *Erstens* wird die Subjekthaftigkeit von Kindern bis hin zu juristisch relevanten Straftaten – teilweise sogar im Namen des Kindeswohls (z.B. Heimerziehung der 50er/60er Jahre, Odenwaldschule, kirchliche Missbrauchsfälle) – ignoriert (vgl. *Dt. Institut für Urbanistik* 2012). *Zweitens* wird dieser Verletzung theologisch-ethisch wenig

entgegengesetzt. Ergebnisse der Kindheitsforschung und Errungenschaften wie die Kinderrechtskonvention bleiben theologisch meist unreflektiert. Anerkennung des Subjektstatus von Kindern und ihrer Beteiligungsrechte stellen somit ein Desiderat der theologischen Ethik dar. Hinter dieser doppelten (sozial-)ethischen Problemanzeige steht ein theoretisch unbestimmter, eventuell ideologisch aufgeladener, mit Interessen verbundener Kindeswohlbegriff. Er ist in der Praxis durch oft unreflektierte (Macht-)Asymmetrien und strukturelle Ungleichheiten geprägt, was die Gefahr einseitiger Betonung von Schutz *oder* Beteiligung begünstigt. Dies führt zu einer defizitären Füllung der Norm Kindeswohl und leistet möglichem Machtmissbrauch Vorschub.

2 Kindeswohl im Kontext der Theologie

Nicht allein die im vorangegangenen Abschnitt benannten Missbrauchsfälle, gerade auch in kirchlichen Einrichtungen, erklären die Verortung eines Forschungsprojekts im Bereich der Theologie. Sie markieren vielmehr die Spitze eines Eisbergs mangelnder theologisch-kirchlicher Auseinandersetzung mit Kinderrechten und dem Subjektstatus von Kindern, die sich aber durchaus auch in weiten Teilen des gesellschaftlichen Diskurses widerspiegeln. Es galt daher zu fragen, warum vor allem in der katholischen Tradition Kindeswohl, Kindheit und Kinderrechte bislang vernachlässigte Kategorien sind und man sich mit dem Subjektstatus und den Beteiligungsrechten von Kindern so schwer tut. Darüber hinaus untersuchte das Projekt, welche thematisch weiterführenden Potentiale und Korrektive sich vor allem innerhalb der eigenen sozialetischen Tradition anbieten. Eine Disziplin wie die Christliche Sozialetik, die sich in Auseinandersetzung mit der sozialen Frage und ihrer persongerechten Lösung entwickelt hat und die sich mit dem II. Vatikanum auf die modernen Menschenrechte beruft, kann das Thema Kindeswohl nicht länger ausblenden, ohne den Vorwurf zu riskieren, Kinder als Subjekte und Träger von Rechten zu ignorieren. Strukturelle Parallelen zur Frauenfrage, bei der ebenfalls um die Anerkennung von Mündigkeit und Autonomie gerungen wird, zeigen sich deutlich. Der Soziologe *Herbert Schweitzer* verweist darauf, dass „Kinder erst nach den Frauen als Forschungssubjekte entdeckt wurden, von denen auch rational verstehbare Meinungsäußerungen und Verhaltensrepräsentationen zu erwarten sind. Im Gegensatz zu Kindern besitzen aber Frauen einen (gesellschaftlich freilich nicht total durchgesetzten) Vollbürgerstatus und haben mit der ‚Dialektik‘ von ‚Sein‘ und ‚Werden‘ und ‚struktureller‘ und ‚redundanter‘ Hilflosigkeit heute nicht mehr zu kämpfen“ (*Schweitzer* 2008, S. 67f.). Man muss nicht mit *Schweitzers* Diagnose der erreichten Stellung von Frauen übereinstimmen, hier strukturelle Parallelen zu erkennen, die sich keineswegs auf den kirchlichen Raum beschränken.

Dieser hier grob wiedergegebene Befund ist so nicht auf die gesamte Theologie anwendbar und auch konfessionell noch einmal zu differenzieren. Gerade im religionspädagogischen Bereich gibt es eine breite Diskussion über das *Theologietreiben mit Kindern*. So wichtig diese aber auch sein mag, ersetzt sie nicht die Überlegungen im Bereich der systematischen Theologie zu einer *Theologie der Kindheit*. Das zeigt sich schon daran, dass die Forderung nach einer solchen von religionspädagogischer Seite immer wieder erhoben wird (vgl. *Lachmann* 1998, S. 168; *Städler-Mach* 2004, S. 96). Die sozialetische Perspektive des Projekts greift diese Forderung auf und unterscheidet sich von einer religionspädagogischen durch ihre gerechtigkeitsorientierte Fragestellung und durch einen

„materialiter weiteren Problemhorizont, der den Zusammenhang mit den Kinderrechten auf Gesundheit, auf Gedanken- und Gewissensfreiheit, auf politische Partizipation, auf Schutz vor Missbrauch und vor wirtschaftlicher Ausbeutung etc. einschließt und die für diese Themen relevanten Normen reflektiert“ (Surall 2009, S. 344). Ein solcher Ansatz aus der Perspektive einer sich als christlich verstehenden Sozialethik/-wissenschaft bedeutet keinen Rückzug in einen eigenen, nur der geteilten Weltanschauung einsichtigen Diskurs, sondern verlangt, im Wissen, dass das christliche Ethos sich nur in Verständigung über das richtige Handeln erschließen und plausibilisieren lässt, vernünftige und allgemein kommunizierbare Normen zu formulieren (vgl. Mieth 1992, S. 223).

Um diesem Selbstanspruch und der Interdisziplinarität des Themas Rechnung zu tragen, wurde die Projektarbeit von Anfang an durch einen interdisziplinär besetzten Beirat begleitet³, der kindheitstheoretische, pädagogische, juristische und theologisch-praktische Perspektiven kritisch einpeiste.

3 Ausgangspunkt Kindeswohl

Den systematischen Fokus des Projekts bildete der Kindeswohlbegriff. Nicht nur, weil er die Kinderrechte inkludiert, sondern weil von der Hypothese ausgegangen wurde, dass die ihn prägenden Spannungen (z.B. von Schutz und Beteiligung) und seine Unbestimmtheit nicht nur Schwierigkeiten, sondern mindestens ebenso Potenziale bieten. Sie ermöglichen ein Verständnis von Kindeswohl als Metakategorie und Vermittlungsinstanz, mit dem an der für diesen Begriff bedeutungskonstitutiven Schnittstelle von normativ universalen und empirisch deskriptiven, zeitlich bedingten soziokulturellen und entwicklungspsychologischen Gehalten eine Vermittlung in unterschiedliche, sich wandelnde institutionelle Kontexte erarbeitet werden kann.

In der Projektarbeit wurde das Potenzial des Kindeswohlbegriffs dafür zunächst durch eine semantische Analyse gehoben. *Kind(-heit)* und *Wohl* als Komponenten des Begriffs verweisen auf das Zusammenspiel einer Akteurs- und Subjektperspektive der Kinder selbst, die oft spannungsvoll zueinanderstehenden Kindheitsvorstellungen Erwachsener und die normative Perspektive von Wohl im Sinne gelingenden Lebens. Entlang der Frage, mit welchen normativen und hermeneutischen Implikationen in den von der Thematik betroffenen Disziplinen von Kindeswohl gesprochen wird, wurde neben der Semantik auch die Pragmatik des Kindeswohlbegriffs bestimmt.

Das so herausgearbeitete Problem-Tableau begrifflicher Schwierigkeiten und institutioneller Konflikte bildete die Basis für die zentrale Aufgabe des Projekts: die systematische Auseinandersetzung mit Gehalt und Orientierungsleistung des Begriffs Kindeswohl.

Durch diesen doppelten Zugang kristallisierten sich vier zentrale Schwierigkeiten in der Bezugnahme auf das Kindeswohl heraus: Der Umgang mit *Unbestimmtheit und Spannungen*, die Thematisierung von *Asymmetrien*, ein *Beteiligungsdefizit* sowie häufig eine *mangelnde Anerkennung* der Kinder als Subjekte. Spannungen und Unbestimmtheit des Kindeswohlbegriffs können und sollten in der weiteren Arbeit nicht geleugnet werden, sie machen den Kindeswohlbegriff zwar einerseits anfällig für Missbrauch, begründen aber andererseits auch sein Potential. Ähnliches gilt für die Asymmetrie im Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern: Sie kann weder abgeschafft noch übersprungen werden; Beteiligungs- und Anerkennungsdefizite sind hingegen behandelbar, und genau

diese Behandlung – so der Ansatz für die weitere Projektarbeit – verspricht Hilfe, um mit der Problematik von Unbestimmtheit, Spannung und Asymmetrie im Kindeswohlbegriff besser umgehen zu können.

4 Schwerpunkte der Projektarbeit und Ausblick

Um die benannten Problematiken zu bearbeiten, wurde im zweiten Projektabschnitt der Schwerpunkt auf die Erforschung der eigenen theologischen Traditionen und ihrer Lösungsmacht gesetzt. Im Zentrum stand dabei das sozialetische Konzept der Beteiligungsgerechtigkeit, das vor allem mit *Nussbaums capabilities approach* als Referenztheorie arbeitet. Es stellte sich heraus, dass sich damit gut auf das Beteiligungsdefizit reagieren lässt und auf diesem Weg eine deutliche Stärkung der Beteiligungsrechte von Kindern – und zwar von Anfang an – begründet werden kann. In Bezug auf das Anliegen, auch zu einer Thematisierung von Anerkennung, Macht, Paternalismus und Asymmetrie sowie zu einem subjektorientierten Kindeswohlbegriff beizutragen, wurden jedoch Defizite offensichtlich.

Das führte dazu, die bis dahin erbrachten Ergebnisse im Kontext der Anerkennungstheorie noch einmal neu zu beleuchten. Der Schwerpunkt lag dabei auf dem Ansatz *Judith Butlers*, der sowohl einen macht- als auch subjektkritischen Fokus ermöglichte. Grosso modo bietet *Butler*, indem sie Macht und Anerkennung verbindet, eine Möglichkeit, Macht zunächst als produktiven Begriff zu verstehen und ihm nicht schon von vornherein mit einer be- oder abwertenden Attitüde zu begegnen. Zugleich versteht sie Anerkennungsbeziehungen als den Prozess der Hervorbringung des Subjekts, und zwar – weil auf Andere und Anerkennung angewiesen – eines radikal relationalen und dadurch auch verletzbaren Subjekts. Diese grundlegende soziale Verwiesenheit aufeinander markiert die komplexe ethische Herausforderung, Anerkennung zu geben, diese aber nicht einengend auszuüben. Daraus leitet sich einerseits das normative Anliegen ab, mit der Perspektive einer offenen Zukunft umzugehen, und andererseits Beteiligung und Anerkennung in einem wechselseitig komplementären bzw. korrektiven Verhältnis zueinander zu denken und aufeinander zu beziehen.

Mit der systematischen Ergänzung des Beteiligungsgedankens durch die in der theologischen Ethik meist ausgeblendete Thematik von Macht und Asymmetrie ordnet sich das Projekt in die neuere sozialetische Debatte ein, die das Ziel verfolgt, Beteiligungsgerechtigkeit umfassend zu konzeptualisieren. Vor allem der anerkennungstheoretische Zugang über den Ansatz *Butlers* bildet dabei einen neuen und wichtigen, die Beteiligungsgerechtigkeit komplementierenden Ansatz. Anders als in der Anerkennungstheorie *Honneths*, aber auch anders als „die meisten Soziologen und Soziologinnen [, die] davon ausgehen, dass Sozialisation die Verinnerlichung von Normen voraussetzt [...]“ und „dass das Subjekt schon konstituiert ist und dann erst dieses oder jenes Objekt internalisiert“ (*Butler* 2002, S. 126), versteht *Butler* Anerkennung als den Prozess, der das Subjekt erst hervorbringt. Damit eröffnet sich eine neue Perspektive auf den Anerkennungsbegriff und die Anerkennungsprozesse: Anerkennung wird nicht mehr nur als ethisches Geschehen verstanden, sondern als sozialwissenschaftliche Analysekategorie. Ein in erster Linie analytisch (und nicht normativ) justierter Anerkennungsbegriff bedeutet eine Perspektivverschiebung von einem normativen Ideal zu einem Verständnis von Anerkennung als struk-

turelle Kategorie, die den Blick gerade auf die Kindeswohlrelevanten Kontexte schärft. Nicht mehr nur die Perspektive der Wertschätzung und des positiven Bestätigungshandelns – etwa in pädagogischen Prozessen – rückt damit in den Blick, sondern auch die Zu-rechtweisungen, Unterdrückungen, Verbote und Begrenzungen dieser Prozesse. Das verlangt neben der Beziehungsebene (Ich/Du, Kind/Eltern, Schüler_in/Lehrer_in) deutlicher die gesellschaftliche und kontextuelle Komponente der Anerkennung (Normen, Regeln, Werte, Gesetze) miteinzubeziehen und praxistheoretisch die im advokatorischen, fürsorglichen und pädagogischen Handeln hervorgebrachte Wirklichkeit (kritisch) zu untersuchen (vgl. Balzer 2014, S. 590ff.).

Für eine theologische Ethik, die sich dem Namen nach (Christliche Sozialethik) auch als Sozialwissenschaft versteht, ergeben sich daraus Forschungsperspektiven, die über den Rahmen des Kindeswohls hinaus relevante Wege nicht zuletzt für die empirische Arbeit weisen, aber auch für einen Bewusstseinswandel im Umgang mit und der Wahrnehmung von Kindern. Damit liefern die Projektergebnisse auch einen wichtigen Baustein für eine (theologische) Ethik des Kindes und der damit verbundenen anthropologischen Fragen.

Um die Projektarbeit nicht nur interdisziplinär abzusichern, sondern auch den relevanten praktischen Feldern und den von dort kommenden Anfragen auszusetzen, fand im Rahmen des Projekts im April 2016 eine Dialogtagung zwischen Theorie und Praxis statt. Schon im Vorfeld fanden sich dafür Vertreter_innen der jeweiligen Seite in Tandems (z.B. Jurist_in an der Universität mit Familienanwalt_wältin, Theologe_in mit Missbrauchsbeauftragtem_er eines Bistums), um relevante Fragen zu besprechen und dann neu gefundene Positionen sowie die Forschungsarbeit des Projekts auf der Tagung zur Diskussion zu stellen.⁴

Anmerkungen

- 1 Teile dieses Artikels beruhen auf dem DFG-Antrag zum Projekt sowie dem Abschlussbericht.
- 2 Vertiefende Informationen zum Projekt, den Kooperationspartnern und dem begleitenden Beirat finden sich unter <http://www.uni-muenster.de/FB2/ics/forschen/kindewohl/KindewohlDFG.html> (17.08.2016).
- 3 Mitglieder des Beirats in alphabetischer Reihenfolge: *Sabine Andresen* (Frankfurt), *Frauke Brosius-Gersdorf* (Hannover), *Annemie Dillen* (Leuven/Belgien), *Michael-Sebastian Honig* (Luxemburg), *Bernhard Kalicki* (München), *Lothar Krappmann* (Berlin).
- 4 Eine Veröffentlichung dieser Tagung mit ausführlicher Diskussion der Projektergebnisse ist in Arbeit: *Heimbach-Steins, Marianne/Riedl, Anna Maria* (Hrsg.) (2017): *Kindeswohl zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Theorie und Praxis im Gespräch*. Paderborn: Schöningh (Gesellschaft, Ethik, Religion).

Literatur

- Balzer, N.* (2014): *Spuren der Anerkennung. Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie*. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03047-6>
- Butler, J.* (2002): Ein Interview. In: *Bublitz, H.* (Hrsg.): *Judith Butler zur Einführung*. – Hamburg, S. 123-133.
- Deutsches Institut für Urbanistik, Arbeitsgruppe Fachtagung Jugendhilfe* (Hrsg.) (2012): „Was hat das mit uns zu tun?“. Umsetzung der Schlussfolgerungen aus den Runden Tischen Heimerziehung und „Sexueller Kindesmissbrauch“ in die Jugendhilfepraxis; Materialien zur Fachtagung. – Berlin.
- Heimbach-Steins, M./Riedl, A.M.* (Hrsg.) (2017): *Kindeswohl zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Theorie und Praxis im Gespräch*. – Paderborn.

- Lachmann, R.* (1998): Kind. In: *Müller, G.* (Hrsg.): Theologische Realenzyklopädie, Band. 18. – Berlin u.a., S. 156-176.
- Mieth, D.* (1992): Theologie und Ethik. Das unterscheidend Christliche. In: *Wils, J.P./Mieth, D.* (Hrsg.): Grundbegriffe der christlichen Ethik. – Paderborn, S. 209-224.
- Schweizer, H.* (2008): Neue Soziologie der Kindheit. In: *Gabriel, K.* (Hrsg.): Kindheit und Jugend in alternder Gesellschaft. – Münster, S. 55-95.
- Städtler-Mach, B.* (2004): Kinderseelsorge. – Göttingen.
- Surall, F.* (2009): Ethik des Kindes. – Stuttgart.

„Man muss der Jugend etwas beateen!“ – Jugendkulturen in der ländlichen Region¹

Irene Leser/Günter Mey

1 Jugendkulturen in der Provinz – Ein Randthema

Über Jugendkulturen in kleinstädtischen oder ländlichen Regionen wird – dies zeigt der Blick in einschlägige Bände, Journalien und Magazine – kaum gesprochen. Jugendkulturen werden seit Beginn ihrer Erforschung fast immer (und zumeist unhinterfragt) mit urbanen Milieus gleichgesetzt. Dies gilt nicht nur für die Erforschung einzelner jugendkultureller Stile und Szenen, jugendlicher Werthaltungen und (politischen) Einstellungen, sondern auch bei der Analyse der Praktiken jugendlicher Raumananeignungen.

Auf der Tagung „(Über-)Leben in der Provinz“ standen nun gerade Jugendkulturen jenseits großstädtischer Räume im Zentrum. In den Beiträgen ging es um Jugendkulturen, wie sie seit den 1970er Jahren in Deutschland – und das meint hier in der BRD und der DDR – auf dem Land, in Dörfern, Klein- und mittelgroßen Städten gelebt werden. Es ging um Jugend(musik)szenen, Diskotheken und Jugendzentren, um Orte und Angebote für Jugendliche.²

Damit griff die Tagung ein nicht nur für die Jugendkulturarbeit, sondern auch für die theoretische Reflexion hoch relevantes Thema auf. Auf der Tagung wurde danach gefragt, inwieweit sich Jugendkulturen in verschiedenen Kontexten entwickeln und darstellen, welche Angebotsstrukturen sie benötigen bzw. – notgedrungen – schaffen. Insbesondere vor dem Hintergrund der Glokalisierung ist die Frage besonders interessant. Denn mittlerweile können Jugendliche durch die Mediatisierung standortungebunden auf gleiche Inhalte und Informationen zurückgreifen. Die konkreten Angebotsstrukturen, also die realen Orte, in denen jugendkulturelle Praxen gelebt werden können, sind hingegen völlig divers. Zuweilen fehlen sie gar. Forschungsspezifisch können über die Stadt-Land-Kontrastierung einige Konstruktionen über für Jugendszenen/-kulturen zentrale Zuschreibungen, wie die der „Authentizität“, „Innovation“ und „Rebellion“, offen gelegt werden. Dies gelingt vor allem dann, wenn nicht weiter das Dorf als Ort für Langeweile und Rückständigkeit oder das Ländliche bestenfalls mit Idylle-Phantasien wie „Heimat“ versehen werden – und wenn berücksichtigt wird, dass auch dort Individualisierung, Pluralisierung und Modernisierung stattfinden, Prozesse, die als zentral für die Konstruktion der Jugendphase zu verstehen sind (vgl. Mey 2011a).

2 Transdisziplinäre Perspektiven

Jugendkultur in der Provinz wurde auf der Tagung multiperspektiv diskutiert, wobei dies nicht nur meinte, verschiedene sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven anzubieten, sondern Beiträge aus diversen Arbeitsfeldern nebeneinander zu stellen und miteinander ins Gespräch zu bringen. So waren nicht nur Jugendkulturforschende vor Ort, sondern, wie für Tagungen in diesem Rahmen recht unüblich, auch ein Filmemacher, eine Buchautorin, ein Musikjournalist, ein Ausstellungskurator. Zuweilen sind einige der Jugendkulturforschenden nebenbei auch als DJs auf Revival-Partys sogenannter Landdiskotheken unterwegs. Dies ist ein Indiz dafür, dass in diesem bislang wenig beachteten Feld die Forschenden auch Feldakteure sind – und *Sozialwissenschaft meets Szene* durch diese Formen von Personalunionen ganz wörtlich gemeint ist. Eine weitere Besonderheit war – und das ist ein für das Thema passender Schachzug –, die Tagung gerade am Standort Stendal der sachsen-anhaltinischen Hochschule Magdeburg-Stendal auszurichten. Denn Stendal ist seit der Wende, wie viele ostdeutsche Regionen, trotz zahlreicher (noch anhaltender) Sanierungsaktivitäten von Schrumpfung betroffen.

Jugend im Spannungsfeld „fernab“ von Städten

Ein Großteil der Jugendlichen und jungen Erwachsenen wandert (auch aus westdeutsch geprägten) ländlichen oder kleinstädtischen Regionen ab. Auf diesen Aspekt machte auf der Tagung *Klaus Farin* vom Berliner Archiv für Jugendkulturen aufmerksam. *Farin*, einer der bekanntesten deutschsprachigen Jugendforscher sowie Musik- und Szenejournalist (z.B. *Farin* 2011), erläuterte in dem die Tagung eröffnenden Vortrag „Jugendkulturen im ... auf dem deutschen Lande“, dass Jugendliche nicht nur der in der Kleinstadt oder auf dem Land vorherrschenden sozialen Kontrolle und Perspektivlosigkeit ausweichen wollen. Vielmehr gehe es ihnen darum, sich in der Großstadt zu erproben und jugendszenen-kulturelle Erfahrungen zu machen, also sich Szenen anzuschließen, die es in der Provinz so nicht gäbe bzw. die dort – mangels Gelegenheitsstrukturen – gar nicht entstehen können. Diejenigen, die bleiben, würden sich heute nicht mehr dem traditionellen Vereinswesen anschließen, sondern ihre eigenen Räume beanspruchen (s. auch *Lenz/Farin* 2016). U.a. wurde an den z.T. zugespitzten Thesen *Farins* deutlich, dass die die Gesellschaft kennzeichnenden Prozesse der Individualisierung und Enttraditionalisierung nicht an den Grenzen der (Groß-)Städte Halt machen, sondern sich in die Lebenswirklichkeiten auf dem Lande eingeschrieben haben und Spannung zwischen Tradition und Moderne hervorrufen.

Dass Jugendliche in der Provinz einen Szeneeinstieg erproben, der nicht nur mit einem subkulturellen Eigenverständnis einher gehe und über den es sogar einfacher als etwa in Metropolen sei, Anerkennung zu erhalten, stellte *Paul Eisewicht* in seinem Vortrag „Peripherie matters!? Bedeutungen der Szeneperipherie im Wandel“ heraus. *Eisewicht* versteht Provinzen als Vor- und Nachbereitungsraum für großstädtische (Sub-)Kultur(szenen), als Feld, in dem Ressourcenknappheit zur Innovation führe und mangelnde Szenekonkurrenz die Distinktionsnot reduziere. Soziologisch lotete der Vortrag des Szeneethnografen aus dem Arbeitsumfeld von *Ronald Hitzler* Differenzen der relational zu den- kenden Konzepte Peripherie (Provinz) und Zentrum (Großstadt) aus. Entsprechend ist es,

wie es auch *Harring* (2016) markiert, unmöglich, städtische und ländliche Lebenswelten isoliert voneinander zu betrachten.

Ein konkretes Beispiel für die Provinz als Ursprungsort jugendkultureller Bewegungen gab der Musikjournalist *Stephan Szillus* in seinem Vortrag „Chrystal Meth in Brandenburg. HipHop aus dem deutschen Hinterland“. *Szillus* skizzierte, wie sich durch den Anfang der 1980er Jahre im ZDF ausgestrahlten Film „Wild Style“ HipHop mit seinen Elementen Breakdance und Graffiti in Deutschland zunächst fernab der Metropole Berlin ausgebreitet hätte: in Buxtehude, Lüdenscheid, Gießen, Mainz, in Heidelberg und Kiel. Bis Mitte der 1990er hätten dann zahlreiche Jams in Dortmund, Hamburg und München stattgefunden. Erst im Jahr 2000 sei Berlin zur Metropole des HipHops in seiner spezifischen Ausprägung des Gangsta-Rap avanciert (s. auch *Dietrich/Seeliger* 2012). Im Zuge dieser Entwicklung spiele die Provinz für den HipHop heute nur noch eine untergeordnete Rolle. Viele vom Land oder aus der Kleinstadt würden in die Großstadt ziehen, um sich der fluktuierenden HipHop-Szene anzuschließen, wie das Beispiel von *Grim104* zeige, dessen Song „Crystal Meth in Brandenburg“ Ideengeber für den Vortragstitel war. Der Rapper der Formation „Zugezogen Maskulin“ macht in dem Track, nachdem er nach Berlin gezogen ist, seine ländliche Vergangenheit zum Thema und rappt darüber, dass sich Jugendliche, die abseits der Städte in strukturschwachen Gegenden ohne jugendkulturelle Szeneangebote aufwachsen, langweilen und, um der Tristesse zu entgehen, billig zu kaufende Drogen konsumierten – eine Art jugendmusikkulturelle Inszenierung, die gleichermaßen als Verarbeitungsmodus und Interpretationsfolie dient.

„Ich bleib erst mal hier!“ – Leben im Diesseits der Metropolen

Dass es in der Provinz jenseits von Schützenverein, Freiwilliger Feuerwehr oder der Kirmes sehr wohl Orte und Möglichkeiten für jugendkulturelle Praxen in ländlichen Regionen gibt, präsentierte *Christian Petzoldt* sehr eindrücklich in seinem Dokumentarfilm „Fernab. Subkulturen in der Provinz“ (<http://fernab-subkultur.tumblr.com/>). Für den Film interviewte er Jugendliche und für Jugendliche Engagierte im thüringischen Eisenberg, in Hermsdorf, in Bad Klosterlausnitz, den Tälerdörfern des Saale-Holzland-Kreises, in Jena und Gera. Der Film zeigt, wie sich über Projekte für die Jugendlichen nicht nur die Aufenthaltsqualität verbessert, sondern dass sie darüber Anerkennung für ihr Engagement erhalten.

Dass Jugendliche eigener identitätsstiftender Räume bedürfen, um sich entfalten zu können, ist auch der Grundgedanke, den *Dimitri Hegemann*, einer der Begründer des in den 1990er Jahren weltweit berühmt gewordenen Berliner Technoclubs Tresor, in seinem Vortrag „Happy Locals – We save Kleinstädte“ präsentierte. 2012 gründete er mit anderen Szeneakteur*innen und mit Trägern kultureller Initiativen die „Happy Locals“ (<http://happylocals.org/>). Ziel war es, die in Berliner Projekten gesammelten Erfahrungen bei der Entwicklung von Angeboten in andere Städte zu transferieren. Dass solche Projekte auch scheitern, zeigte er am Beispiel der uckermärkischen Stadt Schwedt. Die dort gemeinsam mit Jugendlichen im „Schwedt Labor“ entwickelten Ideen seien der auftraggebenden Kommunalpolitik zu weit gegangen, so dass sie das Projekt stoppten. Vor diesem Hintergrund hat *Hegemann* „Eine Denkschrift für Entscheider*innen“ verfasst (*Hegemann/Ochs* 2016). Er wolle damit ermutigen, die Jugend vor Ort – jenseits der „Bereitstellung einer Tischtennisplatte“ – zu fördern, um die kleinstädtischen Regionen wieder

attraktiver zu machen und damit einen Beitrag gegen Abwanderungstendenzen aus dem provinziellen Raum zu leisten.

Am Rande der Stadt – norddeutsche Musikgeschichte(n)

Dass Jugendorte „umkämpfte Plätze“ sind, veranschaulichte *Harald Keller*, Sozialwissenschaftler, Journalist und selbst DJ, am Beispiel einer Osnabrücker Diskothek. In seinem Vortrag zeichnete er die Geschichte des Hyde Park nach, der Anfang der 1980er zu einem beliebten Anlaufpunkt für Jugendliche verschiedenster „Subkulturen“ aus ganz Niedersachsen wurde, insbesondere auch jenen der umliegenden Kleinstädte und Dörfer, dann aber aufgrund von Anwohnerprotesten schließen musste. In der Folge kam es zu den sogenannten „Hyde Park-Krawallen“, einer über eine Woche hin anhaltenden Auseinandersetzung zwischen den Diskotheken-Besuchenden und der Polizei (vgl. *Keller/Wolf* 2011). Dass es den Hyde Park – nach mehreren Umzügen am Stadtrand – heute als Szene-Treff immer noch gibt, sei auch Resultat des damaligen jugendlichen Protests. *Keller* machte anhand von Dokumenten dabei nicht nur auf eine tendenziöse Medienberichterstattung aufmerksam, sondern zeichnete nach, wie anfangs Kommunalpolitik versucht hätte, einen „unliebsamen Ort“ zu verbieten und dabei stereotype Bilder über „die“ Jugend (deren Gefährdung an einem Drogenumschlagplatz und deren Gefahrenpotenzial durch Gewaltbereitschaft) produzierte.

Holger Schwetter, Musikwissenschaftler, Musikproduzent, Musiker und – wie *Keller* – ebenfalls DJ, pointierte ebenfalls, wie wichtig Kulturorte für Jugendliche sind. In seinem Vortrag widmete er sich der Rockmusik in „progressiven Landdiskotheken“. Ab den 1970er Jahren seien im Zuge der Discomusik und in Abgrenzung dazu v.a. im Nordwesten Deutschlands zahlreiche Clubs auf dem Land entstanden, die bis heute Kultstatus hätten. *Schwetter* thematisierte in seinem Vortrag die Verbreitung von „Tanzschuppen“, wie sie in Bippen, Enger, Lastrup, Lingen, Osternholz-Schwarmbeck und anderen Orten existieren. Diese wurden im Rahmen eines DFG-Projektes auf der eigens entwickelten Webseite (<https://poptraces.de/>) kartiert. Im Zuge der Forschungsarbeit interviewte er ehemalige Diskothekengäste, die z.T. auch heute noch die Revival-Partys besuchen, über ihr synästhetisches Erleben von Klang, Ästhetik, Drogen und Raumerfahrung. Ihre Erzählungen würden verständlich machen, wie (biografisch) wichtig es gewesen sei, sich als Jugendliche zum Musikhören und Tanzen zu treffen oder auch nur, um Anderen beim Tanzen zuzuschauen. Von den Interviewten wurden ihm u.a. auch Mix-Tapes überreicht, auf deren Grundlage seine musikwissenschaftliche Untersuchungen zur Kultur der Landdiskotheken fortgesetzt werden.

Die Relevanz und das Interesse an solchen (auch musik-)historischen Arbeiten zeigt sich in verschiedenen Ausstellungen, in denen die Jugendkultur (re-)konstruiert wird – so die auf den Landkreis und insbesondere die Stadt Osnabrück bezogene Ausstellung „The Beat goes on“ (*Keller/Wolf* 2013) oder „Break on through to the other side“ zu Landdiskotheken im Weser-Ems-Gebiet, die im Schloß Jever mittlerweile als Dauerangebot vorgehalten wird (<http://www.schlossmuseum.de/ausstellungen/archiv/diskotheken/>; Schmeckenbeck 2007).

Ausbruchversuche – Blues- und Punkszene der DDR

Ähnlich wenig beachtet wie die Provinzen in der Jugendkulturforschung verhält es sich mit der DDR. Die Geschichte der Jugendkulturforschung ist eine im Wesentlichen westdeutsche; die ostdeutsche oder osteuropäische Perspektive findet kaum Eingang. Dabei hatte die DDR eine langlebige und reichhaltige Blues- und Punkszene. Ersterer widmete sich *Michael Rauhut*, Musikwissenschaftler, Autor und Kenner der DDR-Musikszene (Rauhut 2002; Rauhut/Kochan 2009). In „Going Up the Country. Jugendkulturen in der DDR“ rekonstruierte er, wie Jugendliche in Swing-, Jazz-, Blues- und Rockbewegungen am Wochenende auf dem Land ihrer Tätigkeit als Lehrlinge und Industriearbeitende entwichen und innerhalb ihrer Subkultur einen Gegenentwurf zur „Spießigkeit und Enge der DDR-Gesellschaft“ hervorgebracht hätten. Der Autor des Bandes „Ein Klang – zwei Welten. Blues im geteilten Deutschland, 1945 bis 1990“ (Rauhut 2016) thematisierte in seinem Vortrag, dass anders als in der Bundesrepublik die Jugendbewegungen keiner industriellen Verwertungslogik unterlegen und damit ihre kulturelle und politische Sprengkraft behalten hätte. Das bedeutete gleichzeitig aber auch, dass ihnen staatlicherseits mit Repressionen, Observationen, Kontrollen und Stigmatisierungen begegnet wurde, sie verdrängt wurden, nur in Nischen, im Untergrund, auf dem Land und in privaten Gastwirtschaften Entfaltungsmöglichkeiten erhielten. Ihnen sei seitens der politischen Führung ihr Entfaltungsraum entzogen worden, was als vielleicht wirksamstes Mittel der Eindämmung von Jugend gelten könnte.

Ähnlich erging es auch den Punks in der DDR. *Anne Hahn*, Sachbuchautorin, freie Journalistin und Szeneaktivistin zu DDR-Zeiten, collagierte für ihren Vortrag „Pogo auf dem Altar“ Erfahrungsberichte, Stasidokumente und biografische Notizen aus einigen ihrer Arbeiten, insbesondere der zu *Otze Ehrlich*, dem Sänger der Punk-Band „Schleimkeim“ (Hahn/Willmann 2013). *Hahn*, aufgrund eines Fluchtversuchs in den Westen selbst inhaftiert, markierte, dass Punk ab 1977 in der DDR als politisches Phänomen eingestuft worden sei. Schikaniert und nicht selten drangsaliert zu werden, hätte zur Lebensrealität von DDR-Punks gehört. Sie seien öfter früher in die NVA eingezogen oder als Minderjährige in Heime ein- oder aus der DDR ausgewiesen worden. Zuflucht hätten sie – obschon konfessionslos – in der offenen Jugendarbeit der Evangelischen Kirche gefunden. Jugendkulturen, insbesondere Punk, galten bis zum Ende der DDR als subversive Form der Rebellion und Provokation, wenig überraschend, dass sie von der Staatssicherheit beobachtet wurden – und damit paradoxerweise eine gute Dokumentation bieten für die Rekonstruktion der Jugendkultur in der DDR.

3 Fazit

Mit all ihren Schlaglichtern lieferte die Tagung für die Teilnehmenden ein buntes Potpourri an verschiedensten, zumeist positiv betrachteten (sub-)kulturellen Jugendbewegungen in ländlichen Regionen, Dörfern, Klein- und Großstädten. Dass hierbei Städte wie Osnabrück, Kiel, Jena oder Gera genauso Gegenstand der Betrachtung waren wie Schwedt, Hermsdorf oder Buxtehude, lässt sich dann auch so verstehen, dass weniger die Bevölkerungsgröße, sondern die an den Orten spezifischen Gelegenheitsstrukturen ausschlaggebend für jugendkulturelle Ausprägungen sind.

Die Tagung bot einen Einblick in ganz unterschiedliche (sub-)kulturelle Jugendbewegungen, thematisierte historische Strömungen in der Bundesrepublik und – was für die Jugendforschung recht selten ist – eben auch in der DDR. Sie thematisierte Jugendliche als Avantgarde, als Rebellen, als Macher. Einblicke in rechtsextreme Strukturen, die an manchen Orten von Jugendlichen als die einzige Alternative wahrgenommen werden, fehlten hingegen.

V.a. wegen der jugend(sub)kulturellen Involviertheit der meisten Vortragenden war die Tagung ein Lehrstück der Entwicklung der mit Jugend befassten Forschung und deren Konzeption von Gegenkultur, Subkultur, Jugendkultur und Szene bzw. juvenile Vergemeinschaftung (im Überblick *Mey/Pfaff* 2015). Denn wenn auch bei der Tagung nur einleitend kursorisch vermerkt wurde, dass sich die sozial-/kulturwissenschaftliche Forschung fort schreibt, waren die Beiträge aus fast 50 Jahren DDR und BRD anschauliche Beispiele auch für das veränderte Verständnis von Jugend und Gesellschaft/Kultur (ausführlich *Eisewicht/Pfadenhauer* 2015).

Trotz oder gerade wegen der inhaltlichen Heterogenität in den Beiträgen vermittelte die Tagung, dass die Provinz für Jugendliche da attraktiv ist, wo sie Orte haben, an denen sie sich treffen, mit eigenen Ideen einbringen können und als Akteur*innen anerkannt werden. Sie zeigte die Besonderheiten ländlicher Lebensführungen auf. Sie markierte, dass auf dem Land Aushandlungsprozesse zwischen Tradition und Moderne zwingend sind, sich aber auch dort zunehmend „parallele Welten“ (*Vogelsang* 2006) abzeichnen, in denen Jugendliche sich „neu“ erfinden und abgrenzen (*Mey* 2011b, 2013). Entsprechend gilt es auch für weitere Untersuchungen zum Thema genauer darauf den Blick zu richten und auszuarbeiten, dass „unterschiedlich aggregierte Räume mit ihrer jeweils spezifischen Infrastruktur doch Einfluss auf Orientierungen, Verhaltensmuster und Gruppenzugehörigkeiten [nehmen]“ (*Vogelsang* 2006, S. 89). Denn damit kann deutlich gemacht werden, warum Jugendkulturen in der Provinz anders als in Metropolen stärker im intergenerationalen Austausch stehen und die Szenen, in denen sie aktiv sind, weniger extrovertierte Züge aufweisen.

Schlussbemerkung: Einige der Ergebnisse der Tagung werden im Zusammenhang mit dem ebenfalls an der Hochschule Magdeburg-Stendal laufenden Projekt „Jugendkultur in Stendal: 1950-1990“ aufgegriffen. In dem Projekt wurden über 30 heute 40-80-Jährige zu ihrer Jugendzeit befragt. Die aufbereiteten Daten werden im Frühjahr 2018 in einer Ausstellung im Altmärkischen Museum in Stendal präsentiert und in einer Begleitpublikation veröffentlicht.

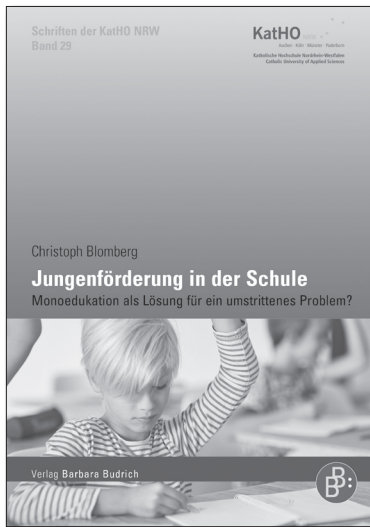
Anmerkung

- 1 Ein Bericht zur Tagung: (Über-)Leben in der Provinz. Sozial- und kulturwissenschaftliche Betrachtungen der Peripherie von Jugendkultur(forschung), 27./28.11.2015, Hochschule Magdeburg-Stendal (Organisatoren: *Günter Mey* und *Marc Dietrich*)
- 2 <https://www.hs-magdeburg.de/hochschule/fachbereiche/angewandte-humanwissenschaften/fachtagung/jugendkulturen-ueber-leben-in-der-provinz.html>.

Literatur

- Dietrich, M./Seeliger, M.* (Hrsg.) (2012): Deutscher Gangsta-Rap. Sozial- und kulturwissenschaftliche Beiträge zu einem Pop-Phänomen. – Bielefeld.
- Eisewicht, P./Pfadenhauer, M.* (2015): Freizeitliche Gesellungsgebilde? – Subkulturen, Teilkulturen und Szenen. In: *Freericks, R./Brinkmann, D.* (Hrsg.): Handbuch Freizeitsoziologie. – Wiesbaden, S. 498-512.
- Farin, K.* (2011): Jugendkulturen in Deutschland. – Bonn.
- Hahn, A./Willmann, F.* (2013): Satan, kannst du mir nochmal verzeihen. Otze Ehrlich, Schleimkeim und der ganze Rest (4. Auflage). – Mainz.
- Harring, M.* (2016): Freizeitaktivitäten der Peers in städtischen und ländlichen Regionen. In: *Köhler, S.-M./Krüger, H.-H./Pfaff, N.* (Hrsg.): Handbuch Peerforschung. – Opladen, S. 323-338.
- Hegemann, D./Ochs, A.K.* (2016): Happy Locals. Eine Denkschrift für Entscheider*innen. – Berlin.
- Keller, H./Wolf, R.* (Hrsg.) (2011): „Hyde Park“-Memories – Ein Osnabrücker Musikclub und seine Geschichte(n). – Münster.
- Keller, H./Wolf, R.* (Hrsg.) (2013): The Beat Goes On: Der Sound. Der Style. – Oldenburg.
- Lenz, S./Farin, K.* (2016): „Ich bleib erst mal hier.“ Entwicklungen einer bedarfsorientierten Jugendarbeit in Landgemeinden. Ländlicher Raum, 1, S. 38-41.
- Mey, G.* (2011a): Immer diese Jugendforschung! Psychologie & Gesellschaftskritik, 35, 2, S. 27-49.
- Mey, G.* (2011b): (K)eine ganz normale Diskothek. Anmerkungen aus jugendtheoretischer Perspektive. In *Keller, H./Wolf, R.* (Hrsg.): „Hyde Park“-Memories – Ein Osnabrücker Musikclub und seine Geschichte(n). – Münster, S. 117-121.
- Mey, G.* (2013): Jugend braucht (T)Räume. In: *Keller, H./Wolf, R.* (Hrsg.): The Beat Goes On: Der Sound. Der Style. – Oldenburg, S. 11-15.
- Mey, G./Pfaff, N.* (Hrsg.) (2015): Editorial: Perspektiven der Jugendkulturforschung. DISKURS, 10, 3, S. 259-322.
- Rauhut, M.* (2002): Rock in der DDR 1964 bis 1989. – Bonn.
- Rauhut, M.* (2016): Ein Klang – zwei Welten. Blues im geteilten Deutschland, 1945 bis 1990. – Bielefeld.
- Rauhut, M./Kochan, T.* (Hrsg.) (2009): Bye bye, Lübben City. Bluesfreaks, Tramps und Hippies in der DDR. – Berlin.
- Schmerenbeck, P.* (Hrsg.) (2007): „Break on through to the other side“. Tanzschuppen, Musikclubs und Diskotheken in Weser-Ems. – Oldenburg.
- Vogelsang, W.* (2006): Individualisierte Lebensverläufe und plurale Lebenswelten Jugendlicher in ländlichen Lebensregionen. In: *Faulde, J./Hoyer, B./Schäfer, E.* (Hrsg.): Jugendarbeit in ländlichen Regionen. Entwicklungen, Konzepte und Perspektiven. – Weinheim, S. 85-97.

Wie lernen Jungen in reinen Jungenklassen?



Die Schulleistungen von Jungen wurden in den letzten Jahren vermehrt kontrovers diskutiert. Während auf der einen Seite das im Vergleich zu Mädchen qualitativ und quantitativ schlechtere Abschneiden der Jungen zum Anlass genommen wird, die Notwendigkeit von Jungenförderung zu postulieren, sehen andere dazu wenig bis gar keinen Anlass.

Der Autor gibt einen Überblick über die bisherige Diskussion und stellt ein Projekt zur Einrichtung von Jungenklassen vor.

Christoph Blomberg

Jungenförderung in der Schule

Monoedukation als Lösung für
ein umstrittenes Problem?

Schriften der KathO NRW, Band 29

2017. 133 Seiten. Kart.
22,00 € (D), 22,70 € (A)
ISBN 978-3-8474-2026-2
eISBN 978-3-8474-1027-0

**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

Eine ressourcentheoretische Konzeption von *family well being*

Patrick Schanz

Das Thema Wohlbefinden wird immer wieder mit großem Interesse betrachtet und regelmäßig von verschiedenen Seiten aufgegriffen. Ein Schwerpunkt ist dabei häufig das Wohlbefinden von Kindern (z.B. Hamm/Bertram 2012). Untersucht man das Wohlbefinden von Kindern genauer, so stellt man rasch fest, dass unter anderem der Lebensbereich der Familie einen besonderen Einfluss darauf ausübt (Alt 2005; Bucher 2009; Lang 1985). Demzufolge hat ein gutes familiäres Umfeld einen positiven Einfluss auf das Wohlergehen der Kinder. Ist also das Wohlergehen einer gesamten Familie (*family well being*) hoch, so ist auch mit einem höheren Wohlbefinden der Kinder zu rechnen. Doch wie lassen sich das Wohlbefinden von Familien und die Qualität des familialen Umfelds messen? Der Frage nach einer entsprechenden Konzeption von *family well being* wird dieser Kurzbericht nachgehen.

Möchte man *family well being* genauer betrachten, so ist zunächst eine genaue Begriffsbestimmung von Familie unerlässlich, da diese in zunehmend ausdifferenzierten Formen vorzufinden ist (Brüderl 2004). In diesem Beitrag wird dabei der Definition des Mikrozensus‘ gefolgt, bei welcher Familie als Eltern-Kind-Gemeinschaft, die in einem gemeinsamen Haushalt lebt, festgelegt wird (Destatis/WZB 2016). Neben einem geeigneten Familienbegriff müssen zudem Begrifflichkeiten der *well being*-Forschung genauer bestimmt werden, da in der Literatur sehr unterschiedliche Ansätze zu finden sind. So wird neben dem *well being* häufig von *quality of life* gesprochen (Galloway u.a. 2005). Dabei kann mit den beiden Begriffen ein und dasselbe, aber eben auch unterschiedliches gemeint sein. Häufig ist es so, dass subjektives *well being* als Teil der *quality of life* verstanden wird, wie es beispielsweise bei Vittersø (2004) der Fall ist. Nach Vittersø (2004) besteht *quality of life* aus objektivem und subjektivem *well being*. Dieser Definition wird in diesem Beitrag gefolgt.

Doch wie lässt sich *family well being* nun konkret konzeptualisieren? Nach Sen (IAW 2006) und Veenhoven (2012) lässt sich *family well being* als Zusammenspiel aus drei Komponenten erklären:

- 1) Äußere Bedingungen der Gesellschaft/Umwelt
- 2) Individuelle und familiäre Ressourcenlage

3) Bewertung der Lebenssituation durch die Familienmitglieder

Hierbei stellen die äußeren Bedingungen der Gesellschaft und Umwelt sowie die individuelle und familiäre Ressourcenlage die erklärenden Faktoren für die entsprechende Bewertung der Lebenssituation dar. Die Bewertung der Lebenssituation kann also nicht losgelöst von äußeren und individuellen Umständen untersucht werden.

In diesem Beitrag wird der Fokus auf die individuelle und familiäre Ressourcenlage gelegt. Also auf die Frage danach, welche Ressourcen überhaupt im Kontext von *family well being* relevant sind. Zur theoretischen Erfassung dieser Ressourcen eignet sich der ressourcentheoretische Ansatz von Foa/Foa (1974, 1980). Hiernach ist das Wohlbefinden eines Individuums höher, je besser seine Ausstattung mit verschiedenen Ressourcen ist. Dabei unterscheidet sich der potentiell mögliche Ertrag je nach Art der Ressource. Die eigenen Ressourcen werden durch interpersonellen Austausch möglichst maximiert, was wiederum bedeutet, dass der Tauschprozess von Ressourcen sich positiv auf das Wohlbefinden auswirkt. Nachdem hier das *well being* einer Familie betrachtet wird, muss die Ressourcenausstattung aller Familienmitglieder mit einbezogen werden. Im Kontext der Ressourcentheorie bedeutet dies also, dass das *family well being* ein Maß dafür ist, inwieweit innerhalb einer Familie ein Umfeld geschaffen wird, in welchem Tauschprozesse für eine Maximierung der Ressourcen der einzelnen Individuen möglich gemacht werden.

Eine Ressource ist dabei jedes Erzeugnis, Material oder Symbol welches durch interpersonelles Verhalten getauscht werden kann und dabei als Mittel für positive oder negative Bedürfnisbefriedigung dienen kann (Foa/Foa 1974). Die Ressourcentheorie unterscheidet insgesamt sechs verschiedene Klassen von Ressourcen. Diese sind *love*, *status*, *information*, *money*, *goods* und *services*. *Love* meint dabei gegenseitige Rücksichtnahme und Wärme, *status* bedeutet Prestige und Ansehen, *information* umfasst alle Beratungen und Meinungen, *money* stellt jede Währung mit Tauschwert dar, *goods* beinhaltet konkrete Produkte oder Materialien und *services* sind Tätigkeiten, welche eine andere Person oder deren persönliche Dinge betreffen und zumeist Arbeit bedeuten (Foa/Foa 1980). Wie bereits angedeutet, bilden die verschiedenen Typen von Ressourcen dahingehend eine Hierarchie, in welchem Ausmaß ein Gewinn an *well being* durch einen Ressourcenaustausch möglich ist (Foa/Foa 1980). Dabei steht an höchster Stelle *love* und an niedrigster Stelle *money*. Dadurch wird deutlich, welche Ressourcen als besonders relevant für das *family well being* erachtet werden. Vorteilhaft an der Ressourcentheorie ist, dass sie konkrete Dimensionen spezifiziert, welche für das Wohlbefinden von Bedeutung sind. Der Theorie nach gibt es keine weiteren notwendigen Dimensionen, wodurch genau feststeht, welche Aspekte bei den Analysen beachtet werden müssen. Dadurch lässt sich eine strukturierte empirische Umsetzung gewährleisten.

Weiterhin ist die Familie dieser Theorie zufolge der Ort, an welchem im größten Umfang Ressourcen getauscht werden, was dazu führt, dass Familien auch der Bereich sind, der am meisten für Wohlbefinden sorgt. Dementsprechend bietet es sich an, *family well being* in einem ressourcentheoretischen Rahmen zu untersuchen (Rettig/Leichtentritt 1999).

Ein weiterer Vorteil ist, dass Foa/Foa (1980) erläutern, inwieweit sich der Bedarf der jeweiligen Ressourcenklassen bei Kindern im Vergleich zu Erwachsenen unterscheidet. So benötigen Kleinkinder je nach Alter bestimmte Ressourcen noch gar nicht, wie beispielsweise *information* oder *status*. Die Ressourcen werden erst ab einem bestimmten Entwicklungsgrad des Kindes relevant und können je nach Analyse entsprechend ausge-

klammert werden. Dadurch lässt sich das *family well being* von Familien mit unterschiedlich alten Kindern differenzierter untersuchen. Der mehrdimensionale Ansatz steht außerdem im Einklang mit dem bisherigen Stand der sozialwissenschaftlichen Forschung, welcher *family well being* im Wesentlichen mehrdimensional untersucht (Galloway u.a. 2005). Zudem erweist es sich als vorteilhaft, dass die sechs Ressourcenklassen zumindest partiell in vielen verschiedenen Studien einbezogen werden. Dies ermöglicht häufig die Vergleichbarkeit von Ergebnissen und erlaubt es in vielen Fällen, zumindest Teilaspekte von *well being* anhand verschiedener Datensätze genauer analysieren zu können.

Insgesamt bietet die Verwendung der Ressourcentheorie als theoretische Grundlage also eine Reihe von Vorteilen bei der Betrachtung von *family well being*. Dennoch gibt es auch gewisse Beschränkungen. So lässt sich kritisieren, dass die Ressourcentheorie mit ihren sechs Klassen nicht umfassend alle Dimensionen im Kontext von Familienleben beachtet und als Theorie zu sehr auf die Bedürfnisse einzelner Individuen fixiert ist (Rettig/Leichtentritt 1999). Hierbei muss man festhalten, dass schon die Messung des *well beings* einer einzelnen Person ein komplexes Unterfangen ist und dies mit jeder weiteren Person in einem Beziehungsgeflecht wie der Familie nochmals schwieriger wird. Umfassend alle Dimensionen zu analysieren, erscheint daher nur äußerst schwer möglich. Mit dem ressourcentheoretischen Ansatz ist man aber zumindest in der Lage, wichtige Kernelemente des *family well beings* zu erfassen. Ein weiteres Problem der Ressourcentheorie betrifft die Frage nach der Wichtigkeit der einzelnen Ressourcen für die jeweiligen Familienmitglieder. Auch wenn aus der Ressource *love* der Theorie nach grundsätzlich der größte Ertrag für das *family well being* erwartet werden kann, bedeutet dies nicht, dass dies auch für jedes Familienmitglied in identischer Form gilt. Gerade bei Ressourcen wie *money* oder *status* kann sich der zugeschriebene Wert für das *family well being* je nach Familienmitglied unterscheiden. Demnach müsste man bei der Bildung eines Gesamtindikators eine entsprechende Gewichtung einführen. Dies wird aber kaum möglich sein, wodurch die Genauigkeit entsprechender empirischer Ergebnisse eingeschränkt wird.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass trotz bestehender Probleme die Ressourcentheorie als sinnvoller Ansatz erscheint, um relevante Dimensionen des *family well beings* zu beschreiben und zu erklären. Der hier gezeigte Ansatz besitzt außerdem das Potential, *family well being* in zukünftigen Studien verankern zu können, ohne dass allzu spezialisierte Fragen in den Fragenbogen aufgenommen werden müssen. Praktisch alle Ressourcenklassen können auch im Kontext anderer Fragestellungen von Interesse sein und sind deshalb gut in Studien integrierbar. Daher ist ein Indikatorensystem von *family well being* auf ressourcentheoretischer Basis nicht nur aus inhaltlicher Perspektive zu befürworten, sondern auch aus forschungspraktischer Sicht.

Literatur

- Alt, C. (2005): Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. – Wiesbaden (Schriften des Deutschen Jugendinstituts, Bd. 1).
- Bell, D./Galloway, S./Hamilton, C./Scullion, A. (2005): Measuring the benefits of culture and sport: a literature review and thinkpiece. – Edinburgh: Scottish Executive Social Research.
- Böllert, K./Peter, C. (2012): Mutter + Vater = Eltern? – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94282-7>
- Brüderl, J. (2004): Die Pluralisierung partnerschaftlicher Lebensformen in Westdeutschland und Europa. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Aus Politik und Zeitgeschichte B19, S. 3-10.

- Bucher, A. (2009): Wie glücklich sind Deutschlands Kinder?: eine glückspsychologische Studie im Auftrag des ZDF. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 2009, 4, S. 241–260.
- Diener, E. D./Suh, E. (1997): Measuring Quality of Life: Economic, Social, and Subjective Indicators. In: Social Indicators Research, 40, 1-2, S. 189–216. <https://doi.org/10.1023/A:1006859511756>
- Foa, U. G./Foa, E. B. (1974): Societal structures of the mind. – Springfield Ill.: Thomas.
- Foa, E. B./Foa, U. G. (1980): Resource Theory. In: Gergen, K. J./Greenberg, M. S./Willis R. H. (Hrsg.): Social Exchange. – Boston, MA: Springer US, S. 77–94. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-3087-5_4
- Hamm, I./Bertram, H. (2012): Starke Kinder – starke Familie. Wohlbefinden von Kindern in Städten und Gemeinden. – Stuttgart: Robert-Bosch-Stiftung.
- Institut für angewandte Wirtschaftsforschung e.V. (IAW) (2006): Das Konzept der Verwirklichungschancen (A. Sen) – Empirische Operationalisierung im Rahmen der Armuts- und Reichtumsmessung: Machbarkeitsstudie. – Tübingen.
- Lang, S. (1985): Lebensbedingungen und Lebensqualität von Kindern. – Frankfurt/Main: Campus-Verlag (Sonderforschungsbereich 3 der Universitäten Frankfurt und Mannheim „Mikroanalytische Grundlagen der Gesellschaftspolitik“).
- Lenz, K. (2003): Familie - Abschied von einem Begriff? In: Erwägen Wissen Ethik, 3/2003, S. 485–498.
- Nave-Herz, R. (2003): Ehe verweist auf Familie, aber die Familie verweist nicht unbedingt auf Ehe. In: Erwägen Wissen Ethik, 3/2003, S. 546–548.
- Peter, C. (2012): Familie – worüber sprechen wir überhaupt? In: Böllert K./Peter C. (Hrsg.): Mutter + Vater = Eltern? – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17–32. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94282-7_1
- Rettig, K. D./Leichtentritt, R. D. (1999): A general theory for perceptual indicators of family life quality. In: Social Indicators Research 47, 3, S. 307–342. <https://doi.org/10.1023/A:1006837329353>
- Richter, M. (2008): Familie/Generation. In: Hanses A./Homfeldt, H. G./Schulze-Krüdenener J. (Hrsg.): Basiswissen soziale Arbeit. Lebensalter und soziale Arbeit – Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 64–78.
- Schalock, R. L. (2000): Three Decades of Quality of Life. In: Focus on Autism and Other Developmental Disabilities 15, 2, S. 116–127. <https://doi.org/10.1177/108835760001500207>
- Statistisches Bundesamt (Destatis)/Wissenschaftszentrum Berlin (WZB) (Hrsg.) (2016): Datenreport 2016. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. – Bonn.
- Veenhoven, R. (2012): Größeres Glück für eine größere Zahl. Ist das möglich und erstrebenswert? In: Döring, D./Kroker, E. J. M. (Hrsg.): Vom Glück. – Frankfurt/Main: Societäts-Verlag, S. 43–60.
- Vittersø, J. (2004): Subjective Well-Being versus Self-Actualization. Using the Flow-Simplex to Promote a Conceptual Clarification of Subjective Quality of Life. In: Social Indicators Research 65, 3, S. 299–331. <https://doi.org/10.1023/B:SOCI.00000003910.26194.ef>

Sexuelle Gewalt und Reformpädagogik

Kontroverse bildungshistorische Annäherungen

Rezension von *Christian Lüders*

Die vorliegende Buchbesprechung stellt zwei neuere Publikationen aus Anlass und zu den Vorkommnissen in der *Odenwaldschule* vor. Es handelt sich hierbei zum einen um die 2015 erschienene Studie „Reformpädagogik zwischen Re-Education, Bildungsexpansion und Missbrauchsskandal. Die Geschichte der Vereinigung Deutscher Landeserziehungsheime 1947-2012“ von *Jens Brachmann*, zum anderen um die 2016 publizierte Untersuchung „Pädagogik, Elite, Missbrauch. Die »Karriere« des Gerold Becker“ von *Jürgen Oelkers*.

Für die pädagogische Fachpraxis und die pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurse jeglicher Couleur, vor allem aber für die Diskussion um Internatpädagogik und andere Formen stationärer Pädagogik, die Reformpädagogik und die Standards pädagogischer Organisationen und Professionalität stellt das Jahr 2010 einen bis heute nicht bewältigten Einschnitt dar (vgl. *Andresen/Heitmeyer* 2012; *Bilstein* u.a. 2016). Denn seit den verspätet – die ersten Hinweise waren bereits im November 1999 in der *Frankfurter Rundschau* zu lesen – in der breiten Öffentlichkeit bekannt gewordenen zahlreichen Fällen sexueller Gewalt¹ gegen Kinder und Jugendliche in pädagogischen Einrichtungen können sich pädagogische und erziehungswissenschaftliche Debatten nicht mehr vor dem Thema drücken.

Sexuelle Gewalt an Kindern und Jugendlichen vonseiten pädagogischer Fachkräfte fand an vielen Orten statt (vgl. z.B. *Keupp* u.a. 2017a; 2017b; *Burgsmüller/Tilmann* 2016) und die Liste der Namen der Täter ist lang – wobei man befürchten muss, dass noch gar nicht alle bekannt geworden sind.² Nichtsdestoweniger stehen mittlerweile vor allem der Name *Gerold Becker* als dem langjährigen Leiter der *Odenwaldschule* wie auch die mitt-

(1) Jens Brachmann (2015): Reformpädagogik zwischen Re-Education, Bildungsexpansion und Missbrauchsskandal. Die Geschichte der Vereinigung Deutscher Landeserziehungsheime 1947-2012. – Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 703 S., ISBN 978-3-7815-2067-7.

(2) Jürgen Oelkers (2016): Pädagogik, Elite, Missbrauch. Die »Karriere« des Gerold Becker. – Weinheim: Beltz Juventa, 440 S., ISBN 978-3-779-3345-8.

lerweile geschlossene *Odenwaldschule* selbst wie kein anderer Täter und wie kein anderer Tatort symbolisch für sexuelle Gewalt ungeheuren Ausmaßes in pädagogischen Einrichtungen. Die Gründe für diese symbolische Verdichtung mögen vielfältig sein: die noch immer nachhallende Inszenierung der *Odenwaldschule* als der reformpädagogische Leuchtturm in Westdeutschland spätestens seit den 1960-Jahren gehört dazu ebenso wie die zahlreichen Berichte ihrer Altschülerinnen und Altschüler; das prominente Umfeld wäre zu nennen sowie die weit gespannten Netzwerke in Politik, Fachpraxis, Wissenschaft und Medien.

In dieser Situation ist es zu begrüßen, dass neben den vorliegenden journalistischen Darstellungen (vor allem: *Füller* 2011) und den Veröffentlichungen von Altschülerinnen und Altschülern (*Jens* 2011) sowie Opfern (*Dehmers* 2011) nun auch zwei umfassendere bildungshistorische Untersuchungen publiziert worden sind – die Studie von *Jürgen Oelkers*, in deren Zentrum der Täter *G. Becker* und seine in mehrfacher Hinsicht erstaunliche Karriere steht, sowie die Untersuchung von *Jens Brachmann*, der aus gleichem Anlass, aber unter einer ganz anderen Perspektive die Geschichte des Dachverbandes der Landeschulheime in Deutschland an Hand der verantwortlichen Vorstände rekonstruiert.

Methodische Vorentscheidungen

Auch wenn die beiden Studien aus naheliegenden Gründen an manchen Stellen Schnittmengen aufweisen, so lassen sich neben unterschiedlichen Foki – auf der einen Seite die Karriere eines Täters, auf der anderen Seite Institutionengeschichte eines Dachverbandes – und inhaltlichen Differenzen zwei weitere wichtige Unterschiede in der Anlage der Untersuchungen und in Bezug auf das methodische Vorgehen ausmachen:

- Erstens die Art und Weise, wie mit dem Leiden der Opfer historiografisch umgegangen wird: Während *Oelkers* Buch ein eigenes Kapitel enthält, in dem die Opfer als befragte Zeitzeugen zu Wort kommen und ihre Biografien nachgezeichnet werden (*Oelkers* Kapitel 7, S. 348ff.), betont *Brachmann* die Grenzen seines Zuganges:

„Was die Wissenschaftsforschung allerdings nicht leisten kann, sind Sensibilisierung, Empathie und Betroffenheit für die Verletzungen der Opfer. Hier galt es daher, bei der Darstellung der Reforminitiativen und Strukturentscheidungen eine ambitionierte Perspektive einzunehmen, die das vor dem Horizont der Reform- und Strukturentscheidungen geschehene Unrecht nicht verdrängte, als solches benannte und denen eine Stimme gab, die unter den Verbrechen der vorgeblichen Stars und Heroen der pädagogischen Szene leiden mussten.“ (S. 24).

An anderer Stelle spricht *Brachmann* von dem Bemühen, eine „engagierte Perspektive für die von den pädosexuellen Übergriffen unmittelbar Betroffenen“ (*Brachmann*, S. 497) wachzuhalten. Ohne hier die gewählten Vorgehensweisen bewerten zu wollen, verweisen sie nicht nur auf gesteigerte Reflexionsanforderungen an bildungshistorische Studien in diesem Feld, sondern auch auf offene Methodenfragen – u.a. auch hinsichtlich der Verlässlichkeit von Quellen.

- Zweitens die Art und Weise der Bezugnahme auf die Reformpädagogik: Auch wenn *Oelkers* vorrangig an der Rekonstruktion der an Friktionen, überraschenden Wendungen und bis heute ungeklärten Vorkommnissen reichen Karriere des Täters *G. Becker* interessiert ist, so dient diese ihm zugleich als ein ausführlicher, wenn man so

will zugespitzter Beleg für seine in den letzten Jahren wiederholt formulierte Kritik an der Reformpädagogik (vgl. *Oelkers* 2005; 2011; *Miller/Oelkers* 2014). Aus dieser Perspektive war die

„Odenwaldschule als reformpädagogisches Modell (...) nie mehr als eine Inszenierung, allerdings eine mächtige, die nicht nur Besuchern vorgespielt wurde, sondern auch das Selbstbild bestimmte. Sie erfüllte die Glaubenserwartungen und hätte eigentlich beim ersten Realitätskontakt zusammenfallen müssen, aber das geschah nicht“ (S. 203).

(Linke) Reformpädagogik und alles, was ihr von *Oelkers* zugerechnet wird, wird hier und in einer Reihe anderen Passagen gleichgesetzt mit „Propaganda“, die „für Wirklichkeit gehalten“ wird (*Oelkers*, S. 209), und verkündeten „Wahrheiten, die niemand prüfen konnte und die gleichwohl geglaubt wurden, auch weil sie sich ständig selbst bestätigt haben“ (*Oelkers*, S. 19) – mit der Folge, dass „Bild und Wirklichkeit (...) dann nicht zu unterscheiden“ waren (*Oelkers*, S. 209). So dürfte denn auch in diesem Kontext die Metapher von der „reformpädagogischen Monstranz“ (*Oelkers*, S. 279) kein semantischer Ausrutscher sein, sondern bewusster Verweis auf quasi-religiöse Überzeugungen, die mitverantwortlich dafür waren, dass – wie *Damian Miller* und *Oelkers* an anderer Stelle formulierten – die Täter „in einem für sie günstigen und dienstfertigen System gezielt Gewalt angewendet haben und sich hinter einer reformpädagogischen Fassade verstecken konnten“ (*Miller/Oelkers* 2014, S. 7).

Von dieser globalen Verantwortungszuschreibung, verbunden mit zwischendurch anklingendem Furor ist bei *Brachmann* nichts zu spüren. Beauftragt von der *Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime* setzt er sich kritisch mit den handelnden Akteuren und ihren (pädagogischen) Weltbildern auseinander, interpretiert aber reformpädagogische Ideen nicht als wesentlich verantwortliche Erklärungen, um daraus eine fallbegründete Fundamentalkritik der Reformpädagogik zu zimmern. Aus seiner Sicht wird

„angesichts der Vielgestaltigkeit erzieherischer Konzepte und Ideen (...) deutlich, dass der Epochenbegriff »Reformpädagogik« kaum tauglich ist, um die Gemengelage aus unterschiedlichen, sich z. T. widersprechenden pädagogischen Erneuerungsversuchen zu vereinheitlichen. In der Tat sind die unter dem Begriff subsumierten Strömungen zu vielfältig, die Leistungen der involvierten Pädagogen zu mannigfaltig und deren Aktivitäten zu unübersichtlich.“ (S. 29)

Und explizit auf *Oelkers* Bezug nehmend kritisiert *Brachmann* die

„dramatische Konsequenz, dass durch den Odenwaldskandal die Reformpädagogik insgesamt in Misskredit gerät. Geradezu reflexhaft werden die Schandtaten Beckers dabei als letzter Beleg dafür angeführt, dass der so genannte reformpädagogische Aufbruch des 20. Jahrhunderts von Mythen und Dogmen verstellt sei und das(s) insbesondere die charismatischen Akteure aus dem Umfeld der Landerziehungsheim-Pädagogik weder Nennenswertes zur Schul- und Unterrichtsentwicklung im 20. Jahrhundert beigetragen hätten, noch zu einem konsequenten Denken »vom Kinde aus« (zusammenfassend dazu etwa *Oelkers* 2011). Eher im Gegenteil: Reformpädagogik, Landerziehungsheimideologie allzumal, werden zum Synonym für institutionell gedeckte Verbrechen an Heranwachsenden und krude Selbstverwirklichungsambitionen pädagogischer dilettierender Egozentriker“ (S. 16f.).

Man darf also erwarten, dass trotz des gemeinsamen Themas zwei sehr unterschiedliche Geschichten erzählt werden.

J. Oelkers Rekonstruktion der Täterkarriere G. Beckers

Von Beginn an betont *Oelkers*, dass er „keine Biografie im engeren Sinne (vorlegt), sondern eine Analyse der Stationen und Wege eines Mannes, der alles getan hat, dass man ihm nicht auf die Schliche kommt, und der immer grosses Verständnis gefunden hat.“ (*Oelkers*, S. 11). Ausdrücklich treibt ihn Frage um, „wie das möglich sein konnte und warum niemand einen Verdacht hatte oder ihm nachging“ (*Oelkers*, S. 11): „Wie konnte ein Päderast und notorischer Kinderschänder bekannt werden, mehr als vierzig Jahre beruflichen Erfolg haben und bis in das Innerste der Profession gelangen, ohne Verdacht zu erregen und aufzufallen?“ (*Oelkers*, S. 13)

Die Architektur des Buches folgt weitgehend dem formulierten Anliegen, die „Stationen und Wege“ *G. Beckers* zu analysieren. In sechs umfänglichen Kapiteln werden Kindheit, Studium und Vikariat (Kap. 2, S. 21ff.), seine Zeit am Pädagogischen Seminar in Göttingen (Kap. 3, S. 92ff.), der Wechsel zur *Odenwaldschule* (Kap. 4, S. 152ff.), sein Ausscheiden (Kap. 5, S. 217ff.) sowie seine „zweite und dritte Karriere“ bis zu seinem Tod (Kap. 8, S. 425ff.) nachgezeichnet. Das 9. Kapitel schließlich befasst sich schwerpunktmäßig mit der Zeit seit dem Bekanntwerden der Täterschaft *G. Beckers* sowie mit den Reaktionen und Bewältigungsversuchen (Kap. 9, S. 515ff.). Es gehört zu den verdienstvollen Leistungen des Buches von *Oelkers*, deutlich ausführlicher und detaillierter, als dies bisher möglich war, über die Lebensgeschichte *G. Beckers* vor und nach seiner Zeit an der *Odenwaldschule* zu informieren.

Neben der Einleitung (Kap. 1, S. 13ff.) enthält das Buch darüber hinaus zwei wichtige ergänzende Kapitel: Kapitel 6 erweitert den Blick über die Person *G. Becker* hinaus und nimmt einige der anderen Täter in der *Odenwaldschule*, vor allem *Dietrich Willier*, *Jürgen Kahle*, *Wolfgang Held* und *Gerhard Trapp* in den Blick, während sich, wie schon erwähnt dankenswerterweise das Kapitel 7 den Opfern und ihren Biografien bzw. Schicksalen widmet. Zu Recht hält *Oelkers* zwischendurch fest, dass „die Schülerbiografien (...) nicht ansatzweise aufgearbeitet (sind)“ (*Oelkers*, S. 368).

Allerdings stößt der Anspruch einer Analyse der biografischen Stationen *G. Beckers*, um von dort aus die Frage beantworten zu können, „wie das möglich sein konnte“, offenbar wiederholt an Grenzen. Dabei ist zunächst zu berücksichtigen, dass viele Details in der Biografie *G. Beckers* – wie z.B. die generöse Finanzierung eines persönlichen Forschungsprojektes durch den *Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft* Mitte der 1980er Jahre (*Oelkers*, S. 260f.) – bislang (noch) nicht aufgeklärt sind und manche Aspekte, z.B. die Frage, ob *G. Becker* selbst ein Opfer von Gewalt und Missbrauch war (*Oelkers*, S. 38), vielleicht auch niemals aufgeklärt werden können.

Zugleich scheint es, als ob die Befassung mit der Karriere des Täters *G. Becker*, seiner Netzwerke und Kontexte ihre eigenen Enigmata hervortreibt. Wie soll man eine Biografie schreiben über jemanden, der „keinen Namen mit einer erkennbaren Biografie (trug)“ (*Oelkers*, S. 15)? *G. Becker* erscheint nicht nur als eine „diffuse Existenz“ (*Oelkers*, S. 15); vielmehr stößt man im Lauf seiner Karriere immer wieder auf Entwicklungen und Konstellationen, die – nicht nur – den Autor irritiert den Kopf schütteln lassen. Die Beschäftigung *G. Beckers* am *Hessischen Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung* (HIBS) nach seinem Rückzug von der *Odenwaldschule* ist dafür nur ein Beispiel; für *Oelkers* gehören die Umstände zu den „undurchsichtigsten Geschichten, die sich in der deutschen Bildungsverwaltung finden lassen“ (*Oelkers*, S. 425).

Darüber hinaus drängen sich immer wieder zwei Fragen auf: „Wenn man die Fülle der Vergehen und die Zahl der Fälle vor Augen hat, dann ist kaum zu verstehen, dass niemand gegen ihn vorgegangen ist und nichts an die Öffentlichkeit dringen konnte“ (Oelkers, S. 427). Zudem treibt Oelkers wiederholt das Phänomen um, dass G. Becker „omnipräsent und wohlgelitten (war), ohne ein wirklich eigenes Thema und mit erstaunlich schmaler Expertise“ (Oelkers, S. 428). Sei es die Einwerbung eines DFG-Antrages (Oelkers, S. 93ff.), die Übernahme der Leitung der Odenwaldschule (Oelkers, S. 219ff.), seine schon erwähnte Funktion in der Hessischen Bildungsverwaltung und als Stichwortgeber der reformpädagogischen Bildungsdebatte vor allem in den 1970- und 1980-Jahren: dies sind Beispiele für bemerkenswerte Karriereschritte, die Oelkers wiederholt befremden, um nicht zu sagen: spürbar provozieren, gerade weil in allen Fällen die sonst üblichen formalen und inhaltlichen Qualifikationsvoraussetzungen fehlten. Warum G. Becker „ohne einschlägige Ausbildung einen solchen Einfluss gewinnen konnte, (ist) eine der Ungereimtheiten dieser mehr als vierzigjährigen Geschichte, die sich vermutlich nie ganz erzählen lässt“ (Oelkers, S. 151).

So viele offene Fragen sind selbstverständlich für einen Biografen kaum aushaltbar, zumal wenn man sich selbst auf den Weg gemacht hat, – wie es auf dem Rückumschlag des Buches formuliert wird – „erstmalig die Sicht auf einen Reformpädagogen frei (zu geben), der alles getan hat, niemals etwas von sich preiszugeben“.

Es gehört zu den Stärken des Buches, der naheliegenden Idee widerstanden zu haben, die Karriere G. Beckers aus einer stringenten Perspektive bzw. entlang eines alles erklärenden roten Fadens erzählen zu wollen. Der Fokus auf den „Päderasten“ und den „notorischen Wiederholungstäter“ (Oelkers, S. 251) sowie G. Beckers „Doppelleben“ (Oelkers, S. 253) hätten dazu ausreichend Möglichkeiten eröffnet. Stattdessen bietet Oelkers eine ganze Reihe von Deutungs- und Erklärungsmustern an. Mal erscheint G. Beckers Karriere „eine ständige und sehr eigensinnige Hochstapelei, die von seinen mächtigen Freunden gedeckt worden ist“ (Oelkers, S. 140). Diagnostiziert wird eine „tiefe Prägung durch die bündischen Erfahrungen und ihre Ideologie“ (Oelkers, S. 79; vgl. auch S. 307 ff.), während anderenorts fast schon nebenbei eine starke sozialisationstheoretische These vertreten wird, derzufolge in Bezug auf G. Beckers Sozialisation „auch nichts anderes zu erwarten gewesen wäre“: „seine Aufmerksamkeit und Fürsorge galten immer potenziellen männlichen Opfern“ (Oelkers, S. 135). Wiederum in anderen Zusammenhängen wird wiederholt auf einflussreiche Netzwerke und hilfreiche Freunde im Hintergrund und dabei vor allem auf Hellmut Becker, nicht verwandt mit G. Becker, und Hartmut von Hentig verwiesen, dessen Netzwerk und Handeln sich im Lauf des Buches zu einem „System Hentig“ (Oelkers, S. 512) verdichtet. Schließlich kann man auch von einem von „Becker entwickelten System von Gewalt, Macht und Abhängigkeit“ lesen, das „auf stabilen Glaubenssätzen, auf einer nicht irritierbaren Pädagogik“ basierte (Oelkers, S. 513).

Es ist vermutlich zu viel erwartet, wenn man sich wünscht, dass sich die vielen Stränge zu einer Figur fügen mögen. Wer dies erwartet, wird enttäuscht. Oelkers kündigt früh an, dass es für seine Fragen „keine einfachen Antworten“ gäbe (Oelkers, S. 13). In der Summe kommt man nach der Lektüre des Buches kaum umhin, G. Beckers „wundersame Karriere“ als „eine von Fügungen“ (Oelkers, S. 117), Brüchen und Neustarts (Oelkers, S. 452ff.) zu lesen.

Zugleich rekuriert – wie angedeutet – Oelkers immer wieder als erklärendes Moment auf die These von der „nicht irritierbaren Pädagogik“. In diesem Sinne betrachtet er die Ergebnisse seiner Analysen als „Befunde, die auch die Verfassung der Pädagogik betref-

fen und mit ihrem Glauben an wohl klingende Konzepte sowie ihrem Impetus zu tun haben, sich ständig moralisch überlegen präsentieren zu müssen“ (*Oelkers*, S. 13). Wie in diesem Zitat von „der Pädagogik“ bzw. an anderer Stelle von „der Reformpädagogik“ gesprochen wird, wird alles, was da jeweils zuzurechnen ist (die geisteswissenschaftliche Pädagogik, die neue Reformpädagogik, die Landerziehungsheime, die Schulkritik, die linke Reformpädagogik etc.) nicht nur häufig sehr etikettenhaft abgehandelt, sondern vorrangig als primär pädagogische Ideologie und Rhetorik losgelöst von allen Realitäten dargestellt.

So informativ und verdienstvoll in der Recherche das Buch von *Oelkers* an vielen Stellen ist, so vermisst man doch, gerade wenn man an dem Zusammenhang von Reformpädagogik und sexueller Gewalt interessiert ist – und *G. Becker* und die anderen Täter an der *Odenwaldschule* sind dafür sicherlich aufschlussreiche Fallbeispiele – eine differenzierte Befassung mit der Reformpädagogik. Zwar finden sich in dem Buch von *Oelkers* verstreute Auseinandersetzungen z.B. zur Idee des „Lebens in der Polis“ und zum pädagogischen Bezug (vgl. z.B. *Oelkers*, S. 110ff.); aber in der Summe dominiert die Kritik an der Reformpädagogik, genauer an dem Programm dessen, was hier mit der Einheitsformel Reformpädagogik bezeichnet wird. Am Ende der Einleitung seines schon länger vorliegenden Buches *Reformpädagogik – Eine kritische Dogmengeschichte* kündigt *Oelkers* an, dass die „Analyse Differenz und keine Einheit (erzeugt)“ (*Oelkers* 2005, S. 25); mitunter hätte man davon gerne mehr auch in dem Buch zu *G. Becker* gelesen. Bedauerlich ist auch, dass *Oelkers* zwar mit der für die erziehungswissenschaftliche Reflexion zentralen Differenz von Programm und Praxis arbeitet, die Seite der realisierten Praxis in der *Odenwaldschule* bleibt aber, bis auf verstreute Berichte ehemaliger Schülerinnen und Schüler über eklatante Missstände (vgl. z.B. *Oelkers*, S. 268), weitgehend außen vor.³

Dürfte man sich darüber hinaus noch etwas wünschen, wäre dies angesichts der vielen, immer wieder in unterschiedlichen Kontexten auftauchenden Namen ein Personenregister und bei einer Zweitaufgabe eine lektorierende Durchsicht. So könnte neben einigen Redundanzen z.B. vermieden werden, dass im Kapitel 5, das sich mit dem Ausscheiden *G. Beckers* aus der *Odenwaldschule* beschäftigt, der Abs. 5.1 zunächst über mehrere Seiten mit der Anstellung und Besoldung *G. Beckers*, also eines Themas, das man eigentlich in Kapitel 4 vermutet hätte, widmet.

Vor allem in der Zeit nach der *Odenwaldschule* mutierte *G. Becker* für *Oelkers* u.a. zum Chefideologen der Landerziehungsheime. Anlass genug, sich dem Buch von *Brachmann* zuzuwenden.

J. Brachmanns Geschichte der Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime (1947-2012)

Angelegt als Geschichte der *Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime* (LEH), die sich seit ihrer Neugründung im Jahr 2012 *Die Internate Vereinigung* nennt, wurde die Studie im Horizont der öffentlichen Debatte um die *Odenwaldschule* von dem Dachverband der Landerziehungsheime beauftragt.

„Ziel des im April 2011 begonnenen Forschungsauftrages war es zunächst, das verstreute und vergessene Wissen über die Vereinigung zusammenzutragen und verwertbare wissenschaftliche Erkenntnisse zu deren Institutionengeschichte zu recherchieren. Mittelbar sollte mit diesen Forschun-

gen aber auch Material für eine Expertise aufbereitet werden, um den Dachverband der Reforminternate bei der Organisationsentwicklung eines neuen, tragfähigen und vor allem glaubwürdigen institutionellen Verbundes zu unterstützen, die bekannt gewordenen Vorfälle um sexuelle Gewalt in den angeschlossenen Einrichtungen systematisch aufzuarbeiten und bei der Entwicklung präventiver Maßnahmen gegen Missbrauch in pädagogischen Einrichtungen zu helfen“ (*Brachmann*, S. 19).

Dazu muss man wissen, dass *G. Becker* nicht nur Leiter der *Odenwaldschule* und damit „des wohl maßgeblichsten innerhalb des Verbandes engagierten Heimes (war), vielmehr hat er von 1993 bis 1999 als Vorsitzender des LEH-Verbundes die Werte der Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime selbst personell repräsentiert“ (*Brachmann*, S. 19). Der Verband hatte also gute Gründe, sich mit seiner eigenen Geschichte und mit der Rolle eines prominenten Verbandsvertreters auseinandersetzen und einen Organisationsentwicklungsprozess auf den Weg zu bringen.

Brachmann vermeidet von Beginn an – was angesichts des Entstehungshintergrundes nahe gelegen hätte – eine, wie er es formuliert,

„monothematische Chronik von der Gründung des Verbandes im Jahre 1947 bis zu seiner organisatorischen Neuausrichtung in Folge des Missbrauchsskandals im Jahre 2012 (zu schreiben). Vielmehr wird der Versuch unternommen, über vielfältige Perspektiven Einblicke in die spannungsreiche Vereinigungspolitik zu geben wie auch die interessanten Interferenzen der LEH-Interessen mit den schulpraktischen und bildungspolitischen Kontexten zu gewinnen“ (S. 24).

Neben einer 80-seitigen Überblicksdarstellung der Vorgeschichte der Landerziehungsheimbewegung und der Gründung der Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime und kurzer informativer Kurzdarstellung ihrer Mitgliedsschulen besteht das Buch im Kern aus neun Porträts der maßgeblichen Akteure, „die das Konzept der Landerziehungsheime nach 1945 profiliert, repräsentiert und nach außen vertreten haben“ (*Brachmann*, S. 25). Vorgestellt werden dabei in deutlich unterschiedlich langen Abschnitten *Fritz Christensen-Weniger* (1897-1989), *Minna Specht* (1879-1961), *Georg Picht* (1913-1982), der bei Oelkers nebenbei als „Ideologe“ (Oelkers, S. 348) abgefertigt wird, *Fritz Linn* (1903-1977), *Hellmut Becker* (1913-1993), *Johann Peter Vogel* (geb. 1932), *Gerold Becker* (1936-2010), *Wolfgang Harder* (geb. 1939) und *Erika Risse* (geb. 1948). Diese Liste enthält alle Vorsitzenden und eine Auswahl anderer Vorstandsmitglieder bzw. Geschäftsführer der Vereinigung in dem betrachteten Zeitraum (vgl. zum vollständigen Überblick *Brachmann*, S. 104ff.).

In der Summe liest sich dieses Kapitel 3 von *Brachmann* wie eine partielle Ergänzung – oder soll man sagen: Einladung zur Differenzierung – einiger Thesen von *Oelkers*. Auch wenn *Brachmann* das zentrale Kapitel 3 entlang von Personen strukturiert, so belegt jedes Einzelporträt für sich und erst recht die Gesamtschau nicht nur einen hohen Grad an historischer Besonderheit der jeweiligen gesellschaftlichen Kontexte, sondern auch ein breites Spektrum pädagogischer Konzepte und Bedeutungszuschreibung der Landerziehungsheime. Als ein Beispiel sei kurz auf *Specht*, die im Übrigen 1946 bis 1951 Leiterin der *Odenwaldschule* war, verwiesen (*Brachmann*, S. 114-127). In der Historiografie der Reformpädagogik eher vernachlässigt, steht *Specht* nicht nur für eine sozialistisch-sozialdemokratische Version der Reformpädagogik, sondern im Kontext der Landerziehungsheime für jemand, der trotz schwieriger Rahmenbedingungen sich für eine stärkere sozialpädagogische Orientierung an bildungsfernen Milieus einsetzte und sich für die Kontrolle der Unterrichtsqualität – heute würde man von Evaluation sprechen – persönlich engagierte, was zur Folge hatte, dass sie mit der Inspektion der in der Vereinigung angeschlossenen Internatsschulen beauftragt wurde (*Brachmann*, S. 123f.). M.a.W.

Specht ist ein Beispiel dafür, dass Reformpädagogik eben nicht nur aus dem Glauben an eine moralisierende Rhetorik besteht.

Unabhängig davon führt die Darstellung *Brachmanns* dazu, dass es zu einer bemerkenswerten Akzentverschiebung kommt. Konzentriert sich *Oelkers* vor allem auf den Täter *G. Becker* und sieht darin auch einen „Fall Hartmut von Hentig“ (*Oelkers*, S. 14), avanciert in der Darstellung *Brachmanns* *Hellmut Becker* zur zentralen Person. Dies hängt zunächst unmittelbar mit der langjährigen Tätigkeit *H. Beckers* im Verband zusammen: „Die Geschichte der 1947 gegründeten Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime ist spätestens seit Beginn der 1950er-Jahre untrennbar mit dem Namen Hellmut Beckers verknüpft: Zunächst war er der Geschäftsführer und Syndikus des Dachverbandes der Reforminternate, ab 1963 brachte er sich in dessen Vorstandsarbeit ein. Im Jahre 1969 schließlich, auf dem Höhepunkt ihrer bildungspolitischen Bedeutung, übernahm er die Leitung der Interessenvertretung der Heime. Erst ein Vierteljahrhundert später, nur wenige Monate vor seinem Tod im Dezember 1993, gab er sie wieder aus den Händen“ (*Brachmann*, S. 166).⁴ Zugleich kann die Geschichte *G. Beckers* nicht erzählt werden, ohne die schützende Rolle des „LEH-Paten Hellmut Becker“ (*Brachmann*, S. 220), des „selbstbewussten Monarchen“ (*Brachmann*, S. 221), des „verborgen im Hintergrund agierenden Magister Ludi“ (*Brachmann*, S. 213) zu betonen.

Brachmann wagt sich weit vor, indem er eine „transgenerationale Bande“ zwischen dem Vater *Carl Heinrich Becker*, Religionswissenschaftler, Orientalist und 1921 und erneut 1925 bis 1930 preußischer Kultusminister, und dem Sohn *H. Becker* nicht nur andeutet:

„Hellmut Beckers fast fünfzigjähriges erfolgreiches Engagement für den privaten Bildungssektor, für die Erwachsenen- und Weiterbildung, für freie und alternative Hochschulen, für wissenschaftliche Einrichtungen, für die Interessenverbände der Psychoanalytiker, der Schulrechtler oder der Bildungssoziologen, schließlich sein Einsatz für eine soziologisch ambitionierte Bildungswissenschaft oder für die Liberalisierung des Bildungswesens insgesamt lassen sich als Einlösung eines Versprechens lesen, das er dem viel zu früh verstorbenen Vater persönlich nicht mehr hatte geben können (...). Carl Heinrich Beckers bildungspolitisches Testament erfüllt sich im Engagement seines Sohnes“ (S. 165f.).

Dankenswerterweise lässt es zugleich *Brachmann* nicht an Deutlichkeit hinsichtlich der Verantwortung *H. Beckers* in Bezug auf die Taten *G. Beckers* fehlen: „Durch die bedingungslose Fürsprache für seinen Adlatus trotz seiner gesicherten Kenntnisse über dessen dunkle Vergangenheit hatte sich Hellmut Becker allerdings auch zum Komplizen gemacht, der Gerold Beckers Demission nur unter eigenem Gesichtsverlust und nur unter dem Eingeständnis verantwortungsloser Personalpolitik hätte realisieren können“⁵ (*Brachmann*, S. 282).

Ganz ähnlich wie *Oelkers* hinterlässt die Zeit *G. Beckers* nach der *Odenwaldschule* beim Dachverband auch für *Brachmann* offene Fragen: „Das Leben und Wirken Gerold Beckers ist in mehrfacher Hinsicht das dunkelste Kapitel der Geschichte der Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime“ (*Brachmann*, S. 256). Dies provoziert nicht nur Reflexionen über das „zweifelhafte Verhältnis von Fakten und Fiktion“ in der Geschichtsschreibung (ebd.), sondern auch den Zwang, dass die vorhandenen „Leerstellen zwischen den nur wenigen historisch gesicherten Daten (...) hier auf jene voreingenommene Weise imaginiert werden (müssen), die des hundertfach erfahrenen Unrechts der Opfer Beckers eingedenk bleibt und an der moralischen Bewertung dieses prekären Lebensentwurfs keinen Zweifel lässt“ (*Brachmann*, S. 257f.). In der Summe zeichnet *Brachmann* ein Bild,

demzufolge der junge *G. Becker* „kongenial“ (*Brachmann*, S. 267) und als v. *Hentigs* Partner in die Erwartungsprofile und Strategien *H. Beckers* und seiner Netzwerke passte. In einigen Aspekten von den Lesarten *Oelkers'* abweichend, zeigt *Brachmann* in der Summe größere Distanz, wobei man sich zwischendurch wundert, warum er sich nicht wundert. So notiert – ähnlich wie *Oelkers* – *Brachmann*, dass

„ab dem 01.04.1969 (i.e. mitten im Schuljahr 1968/69) (...) der pädagogisch professionell nicht ausgebildete und unterrichtspraktisch nur autodidaktisch erfahrene Theologe mit dunkler Vergangenheit dann auf der Gehaltsliste des zu diesem Zeitpunkt mustergültig geführten Reforminternats im Odenwald (stand). Tatsächlich wurde der Göttinger Jungakademiker von der Schule zwar bezahlt, mitnichten erbrachte er dafür aber schon eine Gegenleistung“ (S. 269);⁶

dies führt jedoch nicht zu weiteren Nachfragen.

Auf eine Frage *Oelkers*, warum denn *G. Becker* sich an der *Odenwaldschule* so lange halten konnte, liefert *Brachmann* eine interessante Deutung. Aus seiner Sicht gab es ein „subtiles Abhängigkeitsverhältnis“ (*Brachmann*, S. 283). Was drohte, war erheblicher Gesichtsverlust: Stürzte *G. Becker* „unter medialer Aufmerksamkeit, dann würde auch das Denkmal des großen »Bildungsbeckers« Schaden nehmen“ (ebd.).

Vervollständigt wird die Studie von *Brachmann* durch zwei weitere Kapitel. Zunächst werden knapp die leitenden Themen des Dachverbandes seit den 1940-Jahren vorgestellt – wobei das Thema Re-Education trotz des Buchtitels insgesamt eher kursorisch abgehandelt wird. Dass diesem vierten Kapitel ein eigener Unterabschnitt der Aufarbeitung der Fälle sexueller Gewalt in den eigenen Einrichtungen gewidmet ist, liegt nahe. Das fünfte Kapitel enthält eine kurze Chronik der Geschichte der Vereinigung der Landerziehungsheime. Ergänzt werden diese Kapitel durch einen umfangreichen Quellenanhang (vgl. *Brachmann*, S. 509-703) mit vielen bislang unveröffentlichten Materialien. Jenseits des aktuellen Themas sexuelle Gewalt entsteht auf diese Weise ein informatives Buch über die Geschichte eines Dachverbandes in einem bislang eher wenig beachteten Praxisfeld.

Beide Studien, jene von *Oelkers* wie jene von *Brachmann*, beeindruckten durch die immense Menge der aufbereiteten und verarbeiteten Materialien und Quellen sowie durch die Vielzahl neuer Detailinformationen.

Notwendige Historisierung, offene Fragen und das Ringen um Deutungshoheit

Massenhafte sexuelle Gewalt in pädagogischen Institutionen – und dies nicht selten unter dem reformpädagogischen Vorzeichen – stellt einen pädagogischen Zivilisationsbruch dar, der bislang noch nicht annähernd begriffen ist. Nach der ersten Fassungslosigkeit und dem Entsetzen angesichts des schwer Erträglichen ist es gut, dass nun die systematische Aufarbeitung begonnen hat. Bildungshistorische Studien können, vor allem, wenn sie wie die vorliegenden viele neue Quellen erschließen, einen wichtigen Beitrag zur Beantwortung der über allem lastenden Frage leisten: Wie konnte es an einer sich selbst als fortschrittlich-liberal verstehenden, vermeintlich an den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen ansetzenden und den Prinzipien der Reformpädagogik orientierten Schule – und nicht nur dort – dazu kommen, dass über Jahre hinweg Kinder und Jugendliche massiv sexuell ausgebeutet wurden und die institutionellen Kontexte den Tätern ihr Handeln ermöglichten bzw. die spätere Aufbereitung so erschwerten?

Es wird auf diese Fragen keine einfachen Antworten geben; eher ist mit kontroversen Diagnosen zu rechnen; die beiden vorliegenden Studien liefern dafür unübersehbare Hinweise; innerhalb des disziplinären Diskurses und der vielfältigen Bemühungen um eine Aufarbeitung markieren sie wichtige Eckpunkte. Zugleich muss damit gerechnet werden, dass viele Fragen auf absehbare Zeit nicht beantwortet und Details nicht aufgeklärt werden können – auch weil Beteiligte schweigen oder die Aufarbeitung behindert wird (Brachmann 2016b, S. 647ff.). Dass es dabei immer wieder auch um Deutungshoheiten geht, vor allem von Biografien, Praxen, Institutionen und weltanschaulichen, theoretischen und disziplinären Traditionen, kann nicht überraschen.⁷

Anmerkungen

- 1 Zum Begriff „sexuelle Gewalt an Kindern und Jugendlichen“, dem häufig verwendeten Begriff des sexuellen Missbrauchs, der hier aufgrund der logischen, aber irreführenden Konnotation, dass es auch das Gegenteil von Missbrauch geben könnte, vermieden wird, und den verwandten Begriffen vgl. <https://beauftragter-missbrauch.de/praevention/was-ist-sexueller-missbrauch/>, Stand: 14.11.2016.
- 2 So lagen z.B. Anfang Oktober 2016 der zu diesem Zeitpunkt noch nicht mal ein Jahr arbeitenden *Unabhängigen Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs* 415 Anmeldungen für vertrauliche Anhörungen sowie 67 schriftliche Berichte vor (Unabhängige Kommission 2016).
- 3 Zu ähnlichen Einwänden vgl. hierzu auch Tenorth (2011).
- 4 Zu seiner späteren Funktion als Institutsgründer und Direktor des Max-Planck-Institutes für Bildungsforschung vgl. Wiarda (2015).
- 5 Es gibt eine Reihe von Hinweisen, dass H. Becker von den pädophilen Neigungen G. Beckers wusste.
- 6 Die Formulierung „dunkle Vergangenheit“, die Brachmann hier verwendet, verweist auf den Umstand, dass G. Becker keinerlei formale Qualifikationen vorweisen konnte und dass zweitens sein Lebenslauf eine Reihe von Lücken und Rätselhaftigkeiten – wie z.B. plötzliche Wechsel des Arbeitsplatzes und des Lebensortes – aufweist.
- 7 Der im Sommer 2016 veröffentlichte dritte Band der Autobiographie von Hartmut von Hentig (2016) sowie die ersten Reaktionen darauf (vgl. z.B. Brachmann 2016a; von Bebenburg 2016; Pörksen 2016) sind dafür nur einer weiterer Beleg.

Literatur

- Andresen, S./Heitmeyer, W. (Hrsg.) (2012): Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen. – Weinheim/Basel.
- Bebenburg, P., von (2016): Kommission will Beckers Nachlass sichten. Frankfurter Rundschau, 30. Juni 2016. Online verfügbar unter: <http://www.fr-online.de/missbrauch/missbrauchsskandal-an-odenwaldschule-kommission-will-beckers-nachlass-sichten,1477336,34439404.html>, Stand: 02.10.2016.
- Bilstein, J./Ecarius, J./Ricken, N./Stenger, U. (Hrsg.) (2016): Bildung und Gewalt. – Wiesbaden.
- Brachmann, J. (2016a): Gedanken zur Veröffentlichung des 3. Teils der „Erinnerungen“ von Hartmut von Hentig. – Berlin/Rostock: WAMIKI Verlag. Online verfügbar unter: <http://www.iasp.uni-rostock.de/mitarbeiterinnen/professoren/prof-dr-jens-brachmann/> – Stand: 14.11.2016.
- Brachmann, J. (2016b): Tatort Odenwaldschule – Ein Werkstattbericht über die Schwierigkeiten der Aufarbeitung von Vorkommnissen pädokrimineller Gewalt in Institutionen. Zeitschrift für Pädagogik, 62, S. 638-655.
- Burgsmüller, C./Tilmann, B. (2016): Bericht über die Aufarbeitung der sexuellen Missbrauchsfälle an Schülern der Elly-Heuss-Knapp-Schule in Darmstadt (1964-1992). – Wiesbaden. Online verfügbar

- unter: <https://kultusministerium.hessen.de/presse/pressemitteilung/bericht-ueber-missbrauchsfaelle-darmstaedter-schule>, Stand: 14.11.2016.
- Dehmers, J.* (2011): Wie laut soll ich denn noch schreien? Die Odenwaldschule und der sexuelle Missbrauch. – Reinbek.
- Füller, C.* (2011): Sündenfall. Wie die Reformschule ihre Ideale missbrauchte. – Köln.
- Hentig, H., von* (2016): Noch immer Mein Leben. Erinnerungen und Kommentare aus den Jahren 2005 bis 2015. – Berlin.
- Jens, T.* (2011) Freiwild. Die Odenwaldschule – Ein Lehrstück von Opfern und Tätern. – Gütersloh.
- Keupp, H./Straus, F./Mosser, P./Gmür, W./Hackenschmied, G.* (2017a): Sexueller Missbrauch und Miss-handlungen in der Benediktinerabtei Ettal. Ein Beitrag zur wissenschaftlichen Aufarbeitung. – Wiesbaden.
- Keupp, H./Straus, F./Mosser, P./Gmür, W./Hackenschmied, G.* (2017b): Schweigen – Aufdeckung – Aufarbeitung. Sexualisierte, psychische und physische Gewalt im Benediktinerstift Kremsmünster. – Wiesbaden.
- Miller, D./Oelkers, J.* (2014): Reformpädagogik nach der Odenwaldschule – wie weiter? In: *Miller, D./Oelkers, J.* (Hrsg.): Reformpädagogik nach der Odenwaldschule – wie weiter? – Weinheim/Basel, S. 7-30.
- Oelkers, J.* (2005): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. – Weinheim/München.
- Oelkers, J.* (2011): Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik. – Weinheim/Basel.
- Pörksen, B.* (2016): Nach dem Schweigen. Der Reformpädagoge Hartmut von Hentig hat ein Buch geschrieben, über den Missbrauch an der Odenwaldschule und die Verbrechen seines Freundes Gerold Becker. Es ist ein fatales Dokument der Selbstrechtfertigung. DIE ZEIT Nr. 18/2016, Online verfügbar unter: <http://www.zeit.de/2016/18/reformpaedagogik-missbrauch-hartmut-von-hentig> – Stand: 02.10.2016.
- Tenorth, H.-E.* (2011): Reformpädagogik in der Diskussion. Besprechung zu J. Oelkers: Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik. Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau, 63, 2, S. 18-25.
- Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs* (2016): 1 Jahr Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs – Bilanz und Ausblick. Pressemitteilung, Berlin, 06.10.2016. Online verfügbar unter: <https://www.aufarbeitungskommission.de/pm-6-12-2016-1-jahr-unabhaengige-kommission-zur-aufarbeitung-sexuellen-kindesmissbrauchs-bilanz-und-ausblick/>, Stand: 03.12.2016.
- Wiarda, J.-M.* (2015): Was macht die Beratung mit dem Berater? Über die Folgen von Politikberatung für die Wissenschaft am Beispiel des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung. Dissertation. Online verfügbar unter: edoc.hu-berlin.de/dissertationen/wiarda-jan-martin-2015-12-07/PDF/wiarda.pdf – Stand: 03.12.2016.

Ulrike Becker, Henrike Friedrichs, Friederike von Gross, Sabine Kaiser (Hrsg.) (2016): Ent-Grenztes Heranwachsen

Rezension von *Dagmar Hoffmann*

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Prozess des Heranwachsens ist stets mit der Herausforderung verbunden, gesellschaftliche Zeitdiagnosen und aktuelle empirische Befunde aus der Jugendsoziologie, der Erziehungs- und Bildungswissenschaft, der Medienpädagogik und auch Entwicklungspsychologie in Beziehung zu setzen und dabei auch immer einer kritischen Prüfung zu unterziehen. Im Zentrum der 17 Aufsätze des Sammelbandes, der dem Erziehungswissenschaftler *Uwe Sander* zum 60. Geburtstag gewidmet ist, stehen Fragen danach, inwieweit sich das Heranwachsen in den letzten Jahrzehnten nicht zuletzt durch die Mediatisierung von Lebenswelten verändert hat und welche Dynamiken einen signifikanten Einfluss auf die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen ausüben. Nicht zuletzt gilt es herauszufinden, ob und wie sich die viel beschworene Pluralisierung in den individuellen Lebensverläufen von Kindern und Jugendlichen der Gegenwartsgesellschaft niederschlägt und welche Individualisierungstendenzen sich nachzeichnen lassen.

Das Buch fokussiert drei Themenbereiche, wobei hier nur komprimiert auf ausgesuchte Aufsätze eingegangen werden kann: Zunächst (1) wird von *Wilfried Ferchhoff* und *Bernd Dewe* aufzuzeigen versucht, wie sich Kindheit und Jugend gewandelt haben und welche Beharrlichkeiten in diesen Lebensphasen aber auch zu finden sind; z.B. kann nach wie vor eine Entstrukturierung und Entgrenzung der Jugendphase diagnostiziert werden und individualisieren sich weiterhin Statusübergänge. Ein Wandel wird hingegen von *Karin Wehmeyer* in Bezug auf die Aneignung öffentlicher Räume und auch hinsichtlich der Verknüpfung privater und öffentlicher Sphären sowie Online- und Offline-Welten beobachtet. Ferner relativieren die Autoren *Marc Bienefeld* und *Oliver Böhm-Kasper* die vielfach postulierte Politikverdrossenheit Jugendlicher. Mit Verweis auf empirische Befunde heben sie hervor, dass das politische Interesse und die Neigung zur politischen Partizipation periodischen Schwankungen unterworfen ist, d.h. Verdruss und Desinteresse nicht per se linear zunehmen. *Arne Schäfer* und *Matthias D. Witte* widmen sich in ihrem Bei-

Ulrike Becker, Henrike Friedrichs, Friederike von Gross, Sabine Kaiser (Hrsg.) (2016): Ent-Grenztes Heranwachsen. – Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, 329 S., ISBN 978-3-658-09792-9.

trag selektiv „Jugendrevolten“ in England (2011) und Schweden (2013), bei denen Heranwachsende aus segregierten Stadtvierteln schwere Unruhen verursacht haben, mit denen sie temporär Handlungsmächtigkeit und Selbstwirksamkeit erlangen sowie emotionale Verbundenheit und Solidarität erfahren wollten und konnten.

Nachfolgend (2) werden von sechs Autorinnen ausgewählte Bereiche der Mediensozialisation in den Blick genommen: *Sonja Ganguin* beschäftigt sich mit dem Konnex „Jugend, Arbeit und Medienkompetenz“. Sie kritisiert die primär zweckorientierte Perspektive, die die Nutzung digitaler Medien legitimiert, sofern sie auf Bildungszertifikate und institutionell verwertbares Wissen abzielt. *Sabine Kaiser* konzentriert sich in ihrem Beitrag auf die Benachteiligungen Jugendlicher, verbunden mit der digitalen Kluft, die zu Partizipationsdefiziten führt. Sie plädiert für eine stärkere Anerkennung von Heterogenität und für medienpädagogische Maßnahmen, die Exklusionsprozesse abzufedern vermögen. Inwieweit populärkulturelle TV-Produktionen wie das *High School Musical* in schulischen Kontexten zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter dienen können, arbeitet exemplarisch *Kira van Bebbler* heraus. *Renate Möller* stellt dann einige Befunde einer qualitativen Untersuchung zur Smartphonennutzung von Studierenden vor, die ihre Beziehung zu dem Gerät und den Anwendungen durchaus kritisch reflektieren. *Sonja Kröger* und *Dorothee M. Meister* beschäftigen sich ebenfalls auf der Grundlage empirischer Daten mit der Werberezeption und Werbekompetenz von Grundschüler/innen.

Der letzte Abschnitt (3) subsumiert sechs Beiträge, die sich speziell mit den aktuellen Herausforderungen für Bildung und Erziehung sowie für den Jugendmedienschutz befassen. Demzufolge gilt es nach Ansicht von *Zoë Clark* und *Holger Ziegler* darum, sich von der Perspektive des Jugendmoratoriums zu trennen und pädagogische Jugendforschung eher unter der Prämisse des Capabilities Approach zu betreiben. *Thomas Walden* bemüht sich um eine Anpassung und Modifizierung des Medienkompetenzmodells von *Dieter Baacke*, das seiner Ansicht nach aufgrund digitaler Medientechnologien und Möglichkeiten der Interaktivität ein Update erfahren sollte. *Thorsten Junge* weist auf die dringliche Reformierung und Modifizierung des Jugendmedienschutzes hin, der die vielfältigen Angebote und Möglichkeiten des Netzes stärker berücksichtigen sollte, wenngleich Medien-erziehung im familiären, schulischen und außerschulischen Umfeld als Prävention wichtiger denn je sei. Zwei Aufsätze dieses Abschnittes widmen sich abschließend einer kritischen Bestandsaufnahme internationaler Jugendarbeit und deren Perspektiven insbesondere im Hinblick auf die Überwindung von Vorurteilen und die Vermeidung von nationalen Stereotypen.

Die Herausgeberinnen und Autoren/innen würdigen – wie es sich für eine Festschrift gehört – sehr angemessen die wissenschaftliche Forschung und die zahlreichen Publikationen des Jubilars. Die Wertschätzung seines Schaffens gelingt besonders gut, wenn medienpädagogische Fragestellungen bearbeitet und im Wandel der Zeit reflektiert werden. Insgesamt liefert der Band unter der begrifflichen Klammer der Ent-Grenzung einen bedeutsamen Überblick über den Stand der pädagogischen und soziologischen Jugendmedienforschung. Es werden zudem zugehörige aktuelle Herausforderungen anschaulich anhand beispielhafter Studien, etwa zur Medienerziehung und Medienkompetenzentwicklung in Zeiten der Digitalisierung, aufgezeigt. Nicht zuletzt gibt der Band einige konstruktive Anregungen, klassische Konzepte der Jugendforschung (z.B. Moratoriumsansatz) und der Jugendbildungsarbeit (z.B. Austauschprogramme und Learning Mobility) zu hinterfragen beziehungsweise neu zu denken.

Lesekompetenz fördern



Robert Hilbe
Sabine Kutzelmann
Ute Massler
Klaus Peter (Hrsg.)

Mehrsprachiges Vorlesen durch die Lehrperson

Handbuch zu Theorie und Praxis

2017. 202 Seiten. Kart. B5,
29,90 € (D), 30,80 € (A)
ISBN 978-3-8474-2006-4
eISBN 978-3-8474-1010-2

Bislang ist die Vermittlung und Förderung des Lesens durch eine Didaktik gekennzeichnet, die nach Sprachen und Unterrichtsfächern getrennt ist. Gleichzeitig fordern die neuen Lehrpläne für die Sekundarstufe I, dass Synergien zwischen Schul- und Fremdsprachenunterricht geschaffen und vermehrt sprachübergreifend gearbeitet werden soll.

Ein solches didaktisch-methodisches Unterrichtskonzept ist Gegenstand dieses Buches. Es richtet sich an Lehrpersonen der Sekundarstufe I sowie an Didaktiker/innen an Hochschulen und in der Lehrerfortbildung.

Die CD enthält zweisprachig aufbereitete Vorlesetexte sowie Aufgabensammlungen.



www.shop.budrich-academic.de

Autorinnen und Autoren

MMag Birgit Braumüller, Deutsche Sporthochschule Köln, Institut für Soziologie und Genderforschung. *Forschungsschwerpunkte*: Sportliches und mediales Handeln von Jugendlichen, Bedeutung von sozialen onlinebasierten Netzwerken für Jugendliche im Sportkontext, soziale Konstruktion von Geschlechterverhältnissen in der medialen Vermittlung von Sport (mit Fokus auf die Berichterstattung über Olympische Spiele)

Anschrift: Deutsche Sporthochschule Köln, Institut für Soziologie und Genderforschung, Am Sportpark Müngersdorf 6, 50933 Köln

E-Mail: b.braumueller@dshs-koeln.de

Stefanie Czempel, M.A., Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie. *Forschungsschwerpunkte*: Multiprofessionelle Kooperation an der inklusiven Schule, inklusive Schulentwicklung, inklusive Organisationsentwicklung

Anschrift: Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaft, Am Planetarium 4, 07743 Jena

E-Mail: stefanie.czempel@uni-jena.de

Dr. Daniel Hajok, Arbeitsgemeinschaft Kindheit, Jugend und neue Medien (AKJM). *Forschungsschwerpunkte*: Medienaneignung von Kindern und Jugendlichen, Perspektiven des Kinder- und Jugendmedienschutzes sowie digitale Medien in der Sozialen Arbeit

Anschrift: Daniel Hajok, Manteuffelstraße 48, 10999 Berlin

E-Mail: d.hajok@akjm.de

Prof. Dr. Ilse Hartmann-Tews, Leiterin des Instituts für Soziologie und Geschlechterforschung an der Deutschen Sporthochschule Köln. *Forschungsschwerpunkte*: Soziale Konstruktion von Geschlecht(er)verhältnissen in verschiedenen Kontexten (d.h. in den Medien, in den Führungsgremien des Sports, in der sportmedizinischen Forschung), somatische Kultur im Alter

Anschrift: Deutsche Sporthochschule Köln, Institut für Soziologie und Genderforschung, Am Sportpark Müngersdorf 6, 50933 Köln

E-Mail: i.hartmann@dshs-koeln.de

Christin Haude, M.A., Universität Hildesheim, Institut für Sozial- und Organisationspädagogik. *Forschungsschwerpunkte*: Menschenrechte, Inklusion und Diversity, Schulsozialarbeit und Frühe Kindheit

Anschrift: Universität Hildesheim, Institut für Sozial- und Organisationspädagogik, Universitätsplatz 1, 31141 Hildesheim

E-Mail: haudec@uni-hildesheim.de

Daniel Hildebrandt, M.A. Kinder- und Jugendmedien. *Forschungsschwerpunkte*: Heranwachsende als Zielgruppe des Jugendmedienschutzes und medienpädagogische Praxis mit Kindern und Jugendlichen

Anschrift: Universität Erfurt, Seminar für Medien- und Kommunikationswissenschaft, Nordhäuser Straße 63, 99089 Erfurt

E-Mail: daniel.hildebrandt@uni-erfurt.de

Prof. Dr. Dagmar Hoffmann, Universität Siegen, Philosophische Fakultät. *Forschungsschwerpunkte*: Sozialisationsforschung, Jugend- und Mediensoziologie, Medienpraktiken im Social Web

Anschrift: Universität Siegen, Philosophische Fakultät, Medienwissenschaftliches Seminar, Adolf-Reichwein-Straße 2, 57068 Siegen

E-Mail: hoffmann@medienwissenschaft.uni-siegen.de

Prof. Dr. Bärbel Kracke, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie. *Forschungsschwerpunkte*: Berufsbezogene Übergänge im Jugendalter, individuelle und strukturelle Gelingensbedingungen gemeinsamen Unterrichts, Inklusion in der Lehrer/innenbildung

Anschrift: Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaft, Am Planetarium 4, 07743 Jena

E-Mail: baerbel.kracke@uni-jena.de

Irene Leser, M.A., Universität Hildesheim, Institut für Sozialwissenschaften. *Forschungsschwerpunkte:* Qualitative Forschung, visuelle Methoden; Bildungs-, Migrations- und Kindheitsforschung
Anschrift: Stiftung Universität Hildesheim, Institut für Sozialwissenschaften, FB 1, Methodenbüro, Universitätsplatz 1, 31141 Hildesheim
E-Mail: leseri@uni-hildesheim.de

Dr. Christian Lüders, Deutsches Jugendinstitut, Leitung der Abteilung Jugend und Jugendhilfe. *Forschungsschwerpunkte:* Kinder- und Jugendhilfeforschung, Jugendforschung, Sozialpädagogik, qualitative Sozialforschung, Evaluationsforschung.
Anschrift: Deutsches Jugendinstitut, Nockherstraße 2, 81541 München
E-Mail: lueders@dji.de

Prof. Dr. habil. Günter Mey, Professor für Entwicklungspsychologie an der Hochschule Magdeburg-Stendal; Leitung des Instituts für Qualitative Forschung/Internationale Akademie Berlin. *Forschungsschwerpunkte:* Qualitative Forschung, Kindheit, Jugendkultur und Transgenerationalität
Anschrift: Hochschule Magdeburg-Stendal, Osterburger Straße 25, 39576 Hansestadt Stendal
E-Mail: guenter.mey@hs-magdeburg.de

Dr. Andreas Oehme, Universität Hildesheim, Institut für Sozial- und Organisationspädagogik. *Forschungsschwerpunkte:* Übergänge in Arbeit, Beschäftigungshilfen, Inklusion, Kategorisierungsprozesse in der Jugendhilfe
Anschrift: Universität Hildesheim, Universitätsplatz 1, 31141 Hildesheim
E-Mail: andreas.oehme@uni-hildesheim.de

Dr. Anna Maria Riedl, Universität Münster, Institut für Christliche Sozialwissenschaften. *Forschungsschwerpunkte:* Anerkennungstheorien, Ethik der Kindheit, philosophische und anthropologische Grundlagen der Ethik, politische Ethik, angewandte Ethik im Sozialwesen
Anschrift: Universität Münster, Institut für Christliche Sozialwissenschaften, Hüfferstraße 27, 48149 Münster
E-Mail: annamaria.riedl@uni-muenster.de

Prof. Dr. Ada Sasse, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt Lernbereich Deutsch. *Forschungsschwerpunkte:* Didaktik im inklusiven Unterricht, inklusive Schulentwicklung, Institutionen- und professionsübergreifende Kooperations- und Teambildungsprozesse im gemeinsamen Unterricht/in inklusiven Bildungskontexten, Schriftspracherwerb
Anschrift: Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Unter den Linden 6, 10099 Berlin
E-Mail: ada.sasse@hu-berlin.de

Patrick Schanz, Deutsches Jugendinstitut, München. *Forschungsschwerpunkte:* Wohlbefinden von Familien, Regionale Disparitäten
Anschrift: Deutsches Jugendinstitut e.V., Nockherstraße 2, 81541 München
E-Mail: schanz@dji.de

Prof. Dr. Wolfgang Schröer, Universität Hildesheim, Institut für Sozial- und Organisationspädagogik. *Forschungsschwerpunkte:* Kinder- und Jugendhilfe, Transnationale Soziale Unterstützung, Sozialpädagogische Übergangsforschung
Anschrift: Universität Hildesheim, Institut für Sozial- und Organisationspädagogik, Universitätsplatz 1, 31141 Hildesheim
E-Mail: schroeer@uni-hildesheim.de

Sabine Sommer, M.A., Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften. *Forschungsschwerpunkte*: Gemeinsamer Unterricht, inklusive Schulentwicklung, Professionelle Entwicklung, Kooperation

Anschrift: Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Unter den Linden 6, 10099 Berlin

E-Mail: sabine.sommer@hu-berlin.de

Sabrina Volk, Universität Hildesheim, Institut für Sozial- und Organisationspädagogik. *Forschungsschwerpunkte*: Frühe Hilfen, Inklusion und Diversity und Historische Familien- und Bildungsforschung

Anschrift: Universität Hildesheim, Institut für Sozial- und Organisationspädagogik, Universitätsplatz 1, 31141 Hildesheim

E-Mail: volksab@uni-hildesheim.de

Danksagung

Die Herausgeber/-innen und die Redaktion des Diskurs Kindheits- und Jugendforschung danken allen Gutachter/-innen, die an den im Jahr 2016 veröffentlichten (bzw. abgelehnten oder zurückgezogenen) Beiträgen beteiligt waren, für ihr großes Engagement!

Dr. Christian Alt (München); Bettina Arnoldt (München); Dr. Joachim Bensel (Kandern); Dr. Sabine Bollig (Luxembourg); Prof. Dr. Doreen Bryant (Tübingen); Prof. Dr. Monika Buhl (Heidelberg); Prof. Dr. Doris Bühler-Niederberger (Wuppertal); Prof. Dr. Marion Döll (Linz); Dr. Katja Driesel-Lange (Münster); Janina Eberhart (Cambridge); Prof. Dr. Andrea Eckhardt (Zittau/Görlitz); Dr. Ruth Festl (München); Prof. Dr. Natalie Fischer (Kassel); Dr. Anne-Katharina Fladung (Hamburg); Dr. Elisabeth Fleischhauer (Wuppertal); Prof. Dr. Maria Fölling-Albers (Regensburg); Prof. Dr. Barbara Friebertshäuser (Frankfurt); Dr. Tina Friederich (München); Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff (Freiburg); Prof. Dr. Burkhard Fuhs (Erfurt); Prof. Dr. Sara Fürstenau (Münster); Dr. Nora Gaupp (München); Prof. Dr. Caterina Gawrilow (Tübingen); Prof. Dr. Ingrid Gogolin (Hamburg); Prof. Dr. Cathleen Grunert (Hagen); Dr. Catherine Gunzenhauser (Leipzig); Dr. Katrin Hille (Ulm); Prof. Dr. Nazli Hodaie (Schwäbisch Gmünd); Dr. Britta Hövelbrinks (Jena); Prof. Dr. Christina Huf (Münster); Kathrin Hüsken (München); Dr. Magdalena Joos (Trier); Dr. Margarete Jooß-Weinbach (München); Prof. Dr. Julia Karbach (Frankfurt); Prof. i.R. Dr. Heidi Keller (Osnabrück); Prof. Dr. Vera King (Hamburg); Dr. Daniela Kloo (Salzburg); Prof. Dr. Raingard Knauer (Kiel); Dr. Sina-Mareen Köhler (Aachen); Prof. Dr. Bärbel Kracke (Jena); Dr. Andreas Krafft (Karlsruhe); Prof. Dr. Jens Kratzmann (Eichstätt-Ingolstadt); Prof. Dr. Max Kreuzer (Niederrhein); Prof. Dr. Nadja Kutscher (Vechta); Achim Lauber (Erfurt); Prof. Dr. Birgit Leyendecker (Bochum); Dr. Katrin Lindner (München); Dr. Christian Lüders (München); Prof. Dr. Sabine Maschke (Marburg); Prof. Dr. Jörg Maywald (Potsdam); Christiane Meiner-Teubner (Dortmund); Prof. Dr. Wolfram Meyerhöfer (Paderborn); Prof. Dr. Johanna Mierendorff (Halle); Prof. Dr. Sascha Neumann (Freiburg); Prof. Dr. phil. Christina Noack (Osnabrück); Prof. Dr. Sabina Pauen (Heidelberg); Dr. Liane Pluto (München); Prof. Dr. Annedore Prengel (Potsdam); Prof. Dr. Gudrun Quenzel (Vorarlberg); Prof. Dr. Sylvia Rahn (Wuppertal); Prof. Dr. Jörg Ramseger (Berlin); Dr. Wolfgang Reißmann (Siegen); Dr. Sandra Reitz (Berlin); Dr. Tanja Rinker (Konstanz); Dr. Tobias Ruberg (Bremen); Ph.D. Maya Sabatello (Columbia); Dr. Said Sahel (Bielefeld); Prof. Dr. Herbert Scheithauer (Berlin); Prof. Dr. Christine Schmid (Salzburg); Prof. Dr. Wolfgang Schröer (Hildesheim); Prof. Dr. Sabina Schutter (Rosenheim); Prof. Dr. Ludwig Stecher (Gießen); Dr. Sanna Stroth (Marburg); Prof. Dr. Benedikt Sturzenhecker (Hamburg); Prof. Dr. Hermann Veith (Göttingen); Katarina Wagner (Köln); Dr. Olivia Wartha (Ulm); Dr. Dima Zito (Wuppertal)