Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

1-2019

Freie Beiträge

- Youth Cultural Participation and Space
- Techniken der Transparenz in der Sorge um Kinder
- Rückzugs- und Kommunikationsnischen für Jugendliche
- Nahräumliche Netzwerke als Ressource für die Zukunftsplanung
- Schutzfaktoren bei Kindern vor dem Übergang in die Sekundarstufe
- Potential von Alltagssituationen für die frühe sprachliche Bildung

Kurzbeitrag

- Nicaragua: Eine Jugend im Aufstand

Rezensionen

77411
14 Jahrgang
1. Vierteljahr 2019
ISSN 1862-5002
Verlag Barbara Budrich

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung
Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

Jahrgang 14 Heft 1

Inhalt

Freie Beiträge

Gudrun Quenzel, Katharina Meusburger
Editorial 3

Björn Andersson, Yağmur Mengilli, Axel Pohl, Christian Reutlinger
"You can't be up there" – youth cultural participation and appropriation of space 5

Michael Wutzler
Die Sorge um Kinder als Biopolitik: Techniken der Transparenz 19

Ahmet Derecik
Rückzugs- und Kommunikationsräume für Jugendliche. Empirische Ergebnisse zur Planung, Gestaltung sowie Öffnung von Fluren und Aulen für die Mittagsfreizeit von Ganztagsschulen 39

Tobias Mettenberger
„Im Schützenverein war dann auch mal 'n Vater von 'nem Freund von mir…" – Nahräumliche Netzwerke und lokale Foki als Ressourcenzugänge für jugendliche Zukunftsplanungen 55

Juliane Niemack
Schutzfaktoren bei Kindern vor dem Übergang in die Sekundarstufe – Ergebnisse aus der STRESS-Studie 73

Nadine Wieduwilt, Axinja Hachfeld, Yvonne Anders
Sensitivität für das Bildungspotential von Alltagssituationen und die Rolle des Raumes im Kontext der frühen sprachlichen Bildung 95

Kurzbeitrag

Manfred Liebel, Fiore Stella Bran Aragón
Nicaragua: Eine Jugend im Aufstand 115

Rezensionen

Claus Tully
Roberto Simanowski (2018): Stumme Medien. Vom Verschwinden des Computers in Bildung und Gesellschaft 121

Mathias Albert
Julian Schenke, Christopher Schmitz, Stine Marg, Katharina Trittel (2018): PEGIDA-Effekte? Jugend zwischen Polarisierung und politischer Unberührtheit ... 123

Irit Wyrobnik
Rolf Göppel, Margherita Zander (Hrsg.) (2017): Resilienz aus der Sicht der betroffenen Subjekte. Die autobiografische Perspektive 126

Autorinnen und Autoren 129

Zu diesem Heft

Die erste Ausgabe des „Diskurs Kindheits- und Jugendforschung“ des Jahres 2019 erscheint als freies Heft und zeigt die Breite und Vielfalt der aktuellen Kindheits- und Jugendforschung.

Björn Andersson, Yağmur Mengilli, Axel Pohl und *Christian Reutlinger* untersuchen auf Basis zweier Fallbeispiele, einer organisierten Parkour-Gruppe und einer Pfadfindergruppe, jugendkulturelle Praktiken der Wahrnehmung und Aneignung des städtischen Raums und zeigen unterschiedliche Formen der Aneignung von freien Räumen auf.

Michael Wutzler arbeitet aus gouvernementalitätstheoretischer Perspektive heraus, wie sich Kindheiten und Sorgearrangements aktuell gesellschaftlich neu ordnen und sich der Diskurs von der Disziplinierung zur Transparenz verschiebt. Dadurch entsteht ein feines Netz biopolitisch produktiver Mechanismen der Sorge, aus denen eine generative Dynamik erwächst, die die an starren Normen orientierte, disziplinierende Techniken der Sorge verdrängt.

Ahmet Derecik befasst sich mit der sozialen Bedeutung von Fluren und Aulen in Ganztagsschulen und zeigt mit Hilfe von Gruppendiskussionen, dass Jugendliche ihre vorhandenen Flure und Aulen durchaus kritisch betrachten und vielfach sehr konkrete Ideen für die Planung, die Ausstattung und die Öffnung dieser Räume besitzen.

Mit der Relevanz von nahräumlichen Netzwerken für die Gestaltung der eigenen Zukunft setzt sich *Tobias Mettenberger* auseinander und arbeitet mit Hilfe einer ego-zentrierten Netzwerkanalyse heraus, wie die Nutzung von Ressourcen für den Austausch über zentrale Zukunftsfragen bedeutsam wird, wie sie von Wohnortdistanzen abhängen und an welchen Orten Begegnungen stattfinden.

Juliane Niemack geht der Frage nach, wovon es abhängt, ob Kinder dem Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe freudig oder sorgenvoll entgegensehen und kommt auf Basis von Strukturgleichungsmodellen zu dem Ergebnis, dass das akademische Selbstkonzept und ein förderliches Familienumfeld zu den besonders bedeutsamen protektiven Faktoren zählen.

Nadine Wieduwilt, Axinja Hachfeld und *Yvonne Anders* untersuchen die Sensitivität frühpädagogischer Fachkräfte für das sprachliche Bildungspotential von Alltagssituationen und zeigen, dass zwar die Mehrheit eine Vielzahl unterschiedlicher Situationen als sprachliche Bildungsmöglichkeiten erkennt, bei der intentionalen Nutzung dieser Möglichkeiten jedoch noch Handlungsbedarf besteht.

Wir wünschen eine interessante Lektüre!
Gudrun Quenzel und *Katharina Meusburger*

Graphikkorrektur zu Heft 4/2018, S. 423

In Heft 04-18 im Beitrag von *Gabriel Schoyerer* und *Julia Wiesinger* wurde eine Graphik fehlerhaft gedruckt. In der Onlineausgabe finden Sie die korrekte Graphik. Falls Sie keinen Zugang dazu haben, bitten wir Sie, sich an uns zu wenden. Dann senden wir Ihnen die richtige Graphik zu.

"You can't be up there" – youth cultural participation and appropriation of space

Björn Andersson, Yağmur Mengilli, Axel Pohl, Christian Reutlinger

Abstract
This article investigates the relationship between youth cultural practices and young people's spatial appropriation. For this purpose, we analyse case studies into groups of young people involved in two forms of practices that are marked by particular perceptions of the (urban) space: two Parkour groups and a Scouts group. The questions we are dealing with concern the way to which young members of these groups are appropriating 'free space' through participating in activities like the Scouts or Parkour. Furthermore, this article also explores important questions concerning processes of how young people's participation in urban areas should be understood and what consequences this understanding has for youth policy.

Keywords: participation, youth cultures, space, young people, youth work

„Ihr dürft da nicht hoch" – Jugendkulturelle Partizipation und Aneignung von Raum

Zusammenfassung
Dieser Artikel untersucht das Verhältnis zwischen jugendkulturellen Praktiken und Raumaneignung junger Menschen. Im Mittelpunkt stehen Fallstudien zu zwei unterschiedlichen Formen der Wahrnehmung (städtischen) Raums: zwei organisierte Parkour-Gruppen und eine Pfadfindergruppe. Die Autor*innen beschäftigen sich mit der Frage nach Formen der Aneignung von ‚freien Räumen' im Rahmen organisierter Aktivitäten wie den Pfadfindern und Parkour. Darüber hinaus untersucht dieser Artikel wichtige Fragen in Bezug auf das Verständnis von Prozessen der Beteiligung junger Menschen in urbanen Gebieten und welche Konsequenzen dieses Verständnis für die Jugendpolitik hat.

Schlagwörter: Partizipation, Jugendkulturen, Raum, Jugend, Jugendarbeit

1 Introduction

When experts from the youth field – for example, teachers, youth workers and policy-makers – are asked about today's youth life worlds and young people's chances to actively participate in them, they often underscore a discursive line that centres around the loss or the lack of 'free spaces' in modern European cities (*Batsleer* et al. 2017). Such free spaces may be public ones, which by definition should be accessible to everyone (*Lofland*

1998). However, they can also be more limited in scope since this *"concerns spaces that are free from external expectations and performance requirements, in which young people can simply be alone and in which they can contribute their own design ideas and become co-creators of the spaces"* (*Batsleer* et al. 2017, p. 39).

Behind this topos, we assume a certain interpretation of changes in the urban context after World War II that is shared widely among professionals from diverse youth political fields (*Thomas* et al. 2018). *Baacke* (1999, p. 165) interprets the urban space of action in its entirety as a highly differentiated mosaic of compartmentalised and functionalised islands that are only seldomly linked to each other (*Zeiher* 1990). In several youth research areas, negative consequences of this functionalisation process have been the central object of study: the development of segregated youth cultures and of youth violence (*Beaud/Pialoux* 2003) or the 'street' as a label for problem behaviour (*van Gemert* et al. 2008; critical: *Zinnecker* 1980) are closely linked to the problems arising from exclusionary spaces within cities. Often the negative consequences for individual and social processes are emphasised: the city is perceived as a force of structural violence particularly against children and young people where the limitations, the mono-functionality and overwhelming rules and regulations are seen as restricting spaces (critical: *Reutlinger* 2013). In this discourse, all these problems culminate in the city periphery where social housing blocks were erected to house the growing urban populations. To maintain a sense of self-identity within these alienating urban environments, children and youth often clash with the urban structures (*Reutlinger* 2013). Vandalism, graffiti, and the occupation of shopping malls and streets are seen as consequences of these tensions and are interpreted as an expression of young people's alienation with the social spaces around them. Such spaces neither provide young people an opportunity to have a say in how they are conceived nor leave space for young people's styles to become visible. On the contrary, young people are locked out of certain spaces and their appropriation attempts are more often criminalised than encouraged in the neo-liberal city (*Kallio/Häkli* 2011). Youth cultural research has interpreted young people's symbolic appropriation of the city as an expression of youth cultural styles where subcultures can be seen as acts of resistance to these processes of exclusion (*Hall/Jefferson* 1976). From this reasoning, a certain idea of the relationship between space and youth participation has developed: Although young people need spaces to appropriate in order to develop their identity and integrate into society, city development does not reflect this. Additionally, these spaces are not empty; appropriation also does not completely reinvent them. Appropriation is guided by *"certain structures, patterns and rules that are inscribed in objects of appropriation or mediated through interaction with other people"* (*Hüllemann/Reutlinger/Deinet* 2018, p. 387). In this way, appropriation as a mutual mediation process between a subject and an object thus accounts for both agency as well as for structure. The task of youth policy was therefore positioned as the responsibility to create these spaces where young people can integrate and participate in the urban society. The spaces were often conceptualised as 'small worlds' where youth cultural styles were allowed and recognised as something valuable.

This article investigates the relationship between space and appropriation for young people by presenting empirical data from two youth movements that are both based on specific – albeit different – ideals about how young people should interact with the urban environment. One of these, the Scout movement, has a long history and was initially formed in order to save young people (in the beginning exclusively young boys) from the alleged social evils of the contemporary city: *"[...] to try and lessen the great waste of*

human life now going on in our city slums [...]" (*Headquarters Gazette* 1910 quoted in *Warren* 1986, p. 376). The solution was to abandon the urban milieu in favour of the exploration of nature. The other movement, the Parkour and free running movement, emerged much later and followed a quite different path. Here, the urban fabric and matter is at the centre of all activities. Through bodily exercises, the goal is to overcome all obstacles and to move in, and almost blend with, the city environment.

The questions we are dealing with concern the extent to which young members of these movements are provided with any 'free space' through participating in organized activities like the Scouts or Parkour. Furthermore, this article also explores important questions concerning processes of how young people's participation in urban areas should be understood and what consequences this understanding has for youth policy.

2 Methodology

To take a closer look at the link between participation and young people's spaces and styles, we draw on empirical material from case studies of the PARTISPACE research project (see *Batsleer* et al. 2019). The main research question of PARTISPACE was how and where young people in different urban contexts in Europe participate in public life. In terms of methodology, this question suggests a focus on symbolic and cultural appropriation and access to and by institutionally constituted and organised spaces. This involves a focus on the role of youth cultural styles when looking at the production of spaces. Based on a mapping of youth policies in eight European cities via 100 city walks with young people and 188 expert interviews, the core of the project were in-depth ethnographic case studies across 48 youth cultural contexts in the eight cities. The ethnographic case studies were sampled for their variety of explicit and implicit links to urban public spaces and the potential for formal, non-formal and informal participation of young people from 15 to 30 years in decision-making processes. This article concentrates on material from Zurich/Switzerland and Gothenburg/Sweden as the in-depth cases there offer the opportunity to look into two youth movements originating in different historical contexts that provide different reactions to the question of urban space (for an overview of the overall framework and methodology see *Walther* et al. 2019). The ethnographic fieldwork for all cases started in summer 2016 and lasted until spring 2017 and consisted of participant observation over the stretch of several months with a shared observation protocol resulting in several hundred pages of fieldnotes per case. Additionally, incidental individual and group interviews with people involved directly or indirectly in the activities and 96 biographical interviews with young members of the groups were conducted. Young people from some of the case study contexts conducted their own action research projects with support and guidance from the local research teams.

While the biographical interview transcripts were analysed with a framework adopted from reconstructive approaches (*Rosenthal* 2004), other resulting material was coded using ideas from the 'Grounded Theory approach' (*Strübing* 2014).

3 Scouts and Parkour – a similar background

In terms of background, the roots of Scouts and Parkour grew from the same soil. Both organisations stem from the military training and experiences of the early 1900s.

The Scout movement was founded in 1907 by *Sir Robert Baden-Powell* who at that time was a national hero since the famous Siege of Mafeking during the Boer War in South Africa. For *Baden-Powell* it was essential to create pre-conditions to help young people (boys) to grow up to good citizens (*Warren* 1986). In contrast to the unhealthy city slum, a much more adventurous life in the country-side woods was depicted. The Scouts should learn how to manage life in nature through camping, tracking and observation. This was done in small groups, patrols, under the leadership of older boys who had adult supervision. The Girl Scouts was founded in 1910.

In many ways, the Scout movement was organised and modeled in a military fashion. The members have uniforms, belong to patrols, the leadership is hierarchical and there are badges to be worn. From the very beginning, however, according to *Warren* (1986, p. 386), military drill was not part of the training. Instead, individual character training comprised the focus.

Parkour and free running are applications of the 'Natural Method', which was developed in the early 1900s by the French naval officer *George Hébert* (*Atkinson* 2009). In his experience being stationed in Africa, *Hébert* had become convinced about the importance of physical training and fitness among both soldiers and civilians. *Hébert* believed that such training should be organized in open space, preferably outdoors in a forest setting (*Atkinson* 2009, p. 171). The training consisted of running a course where obstacles like bushes, trees, water and rocks provided challenges that needed to be overcome. *Hébert* believed this 'natural' way of exercising the body would be far more effective than athletics or sports training.

David Belle's father was introduced to the Natural Method when he was in the French Military. An enthusiastic supporter of the method, *Belle Sr*. introduced the practice to *David*. Unfortunately, *David* had no access to forested areas and hence Parkour (from 'obstacle course') moved into the city. Thus, Belle Jr. and a few friends started to move around in their neighbourhood and city, following the idea of seeing tangible obstacles as challenges participants needed to overcome.

Parkour gained popularity among young people and has developed into a movement with groups around the globe sharing the idea of the city as a training ground. Free running gained global notoriety through the sharing of videos on social media of young people performing spectacular runs and stunts, and it was then adopted by youth workers, sports teachers and sports associations (*Gilchrist/Wheaton* 2011). Like many globalised youth cultures, it was also adopted by businesses that now offer specialised training and by the advertisement industry, which used iconic images and leading figures of the scene to associate every thinkable commodity with the Parkour and free running aura of dynamism and bravery. Still, the idea of moving in the city and taking the urban landscape as a 'natural' challenge for rehearsal and training gave way to a global youth movement appropriating a similar style of movement and similar attitudes towards sports and bodily practices using the cityscape as training ground.

4 Parkour: Case Studies from Gothenburg and Zurich

Parkour in Gothenburg is a self-organised and youth-led activity where young people teach each other skills. Initially, practicing inside a controlled and safe space helps each individual to develop the physical ability needed to do Parkour as it is intended: outside in the city. Audience or witnesses often connect Parkour to the risk of getting hurt while jumping, moving and dropping from heights, as this ethnographical fieldnote demonstrates:

"The woman shouts: *'What are you doing? You can't be up there!'* One of the younger guys answers: *'We're playing.'* The woman continues in a loud voice: *'You, this is not a playground, you damn not better be on our roof! Jump down […]!'* Descending one of the younger guys asks: *'Have you never been a kid?'*
The woman is now really upset: *'Yes, I have, and I have children and grandchildren, but they are normal in contrast to you.'*
A guy: *'Cool.'*
After a while the dispute cools down and one from the Parkour group says: *'You could also see it like – the place you play, becomes a playground.'"*
(Fieldnote Parkour, Gothenburg 26/07/2016)

Figure 1: An angry woman arguing with the group; drawings by Susanne Liljeholm Hansson, University of Gothenburg

Because Parkour and free running modify the meaning of physical objects with a non-conformist physical behaviour, the activities challenge social norms. Furthermore, the Parkour enthusiast's – or 'traceur's' – sense of freedom of expression clashes with the normative ideas and regulations of society. Adults and professionals are excluded and alienated by this norm-breaking practice, as they are unable to educate or restrict the ownership of these young people, who they see as being out of their reach and stretching the rules: Part of the traceurs' group ethics is to leave no 'traces' and even to repair any damages their exercises cause to public goods. This autonomy is self-created by young people and is connected to appropriation and driven by mutual empathy and understanding instead of exaggeration and trouble. Structuring the activity under the umbrella of an association could be read as a practice of re-signification (*Rowley* et al. 2018) and an attempt to get identity-establishing activities recognised by the above-described adults. Parkour participants can learn about the physical dimensions of the city and temporarily appropriate them, primarily by focusing on moving from one point to another in the most efficient way while surmounting obstacles.

The journey for the youth and community involved in the creation of the organisation's homebase provides an excellent example of this evolution to re-signification. Their story began as a group of young people who started practicing and performing Parkour for interested public audiences. People started to ask for Parkour training courses and this demanded a better organisation and structure. The young people initially decided to collaborate with an existing association, but soon found that this limited rather than helped the group. With the support of some youth workers, they decided to start their own independent association, where they combined both leisure and training. The entire process involved numerous negotiations, during which the group met a better organised skaters

association. Out of this relationship, a creative community of appropriation practice was established, and they started to plan a common physical space where they could train and practice extreme sports. The group described it this way:

> "We had meetings and established an outdoor training facility in [a district of Gothenburg], and then in direct conjunction with this we made contacts with the skaters and established this hall. Everything went really fast, from starting an association with a budget of its own, and our own initiative. We went from twenty or so members, to 620 registered members this year." (Biographical interview Parkour, Gothenburg, 01/12/2016)

The conversion of the practices from an informal collective to a structured association can be seen as the resignification of practices and an act of participating and claiming space within the city. The central arena for Parkour may be an entire city, but by establishing a home base, which is important for the provision of training facilities, their activities are gaining recognition as membership grows through this identity-establishing symbolic space. At the same time, this process is typical for the general development of Parkour as a youth movement, as it has undergone a commercialisation process (*Wheaton* 2013).

Then, the question is which kind of appropriation processes can be found in Parkour in its new organised form. One example can be found in a fieldnote from a summer camp with younger kids, where the latter are interested in learning Parkour and meeting some trainers:

> "After warming up, the trainer opens up for free training. A couple of trainers put an old bench at the top of the sand box and tried out a couple of somersaults using the bench as a springboard. A couple of kids directly followed and formed a line waiting for their turn to take off. Throughout the practice, the participants discussed the jumps and somersaults, giving and taking advice on how to refine their performances. [...] Both beginners and trainers participated in the training, forming a group that were into the activity on equal terms. When someone succeeded with a beautiful jump acknowledgement was heard from the queue: 'God damn, how beautiful', and the performer displayed a happy and proud face.
>
> In the meantime, one of the beginners had hurt his foot at another place of the playground. One of the leaders was quickly at the place and placed himself lying next to the hurt one, and there talking calmly to comforting him. Another of the leaders explained that small injuries are a part of the everyday practice of Parkour, but it's unusual that something more drastic occurs. […] She continued with that it is better if the trainers don't exaggerate by making a big deal out of it." (Fieldnote Parkour, Gothenburg, 25/11/2016)

This fieldnote demonstrates that trainers focus on being truthful and frank with young trainees by explaining the realities of small injuries and how training can help avoid or these and larger injuries. They never attempt to suppress their trainees' excitement for Parkour. Interested younger persons have a safe space where they can try out Parkour, without the restrictions, regulations and social norms of society. The trainers do not prevent them from 'harm'; they confront them with the challenges of Parkour and how to stretch normal ideas of the power of the human body. It mirrors intergenerational social relationships with a strict hierarchy connected to one's abilities.

In an in-depth case study out of Switzerland, one participant of the Parkour association describes the fascination of an outdoor activity that is performed no matter what the conditions are:

> "That's a big part of it. Because it's just really important, that's exactly what you have to learn, to deal with these different conditions, so that first of all you get to know your own limits, for example

> with the hits, and that you know if it's like ice cold outside, how it is with your hands. Or if it's wet, when it gets slippery, that you like know all these different situations and that you don't get scared all of a sudden if you ever – even if it sounds stupid – in an emergency really need it. That's really what it's all about, that you are prepared in whatever way and know exactly, 'How does a surface react? [...] and should really be personally important that you go and think – even if the weather is really bad right now, or when it's sunny, 'I'd rather be somewhere else right now!', I don't know, that you then think, 'Alright, I want to test this right now', because in reality, yes, it's like you're totally pumped up, you want to try it out right away!" (Group discussion Parkour, Zurich, 06/2016)

By doing Parkour, these young people create something new out of the existing city space. In fact, they have created two new separate spaces in the city: one which we could call an 'action space' where they practise Parkour. The other one is the training hall where they offer training and social networking for younger kids. Accordingly, the latter looks like a space created by professional youth workers, while the first is not bound to a particular building or structure but simply uses the city space. Thus, it is not that they have created some utopian ideal playground or some 'small world' itself, instead they use what is already there. The fascination stems from the challenges posed by the cityscape itself, from facing and overcoming the fear of dangerous moves.

The material world is regarded as the instructor. The aim is to appropriate the material cityscape, develop moves based on knowledge of local topography and on the usability of city objects such as stairs, hand rails, benches, and walls. Parkour is a temporal reinterpretation of these standard objects and results in a temporal re-signification of the city by questioning social and physical norms and the normal use of the body. At the same time, the re-signification process is bound to the very moment of action: traceurs do not want to leave permanent traces on the city structure; the mark they are leaving is transient and ephemeral.

From a youth cultural perspective, Parkour can be seen as a highly diversified global youth culture that is locally interpreted and appropriated in many different ways. Some common traits are promoted by the imagery spread via social media. For example, traceurs do not wear specific sports gear or clothing, but they wear comfortable clothes that reflect their personal values of serenity and coolness. Accordingly, the traceurs reflect the ideal of an active person defying all challenges with a cool, distant stance.

The two Parkour communities in our study thereby emphasise the aspects of peer culture, self-enhancement, and a community that tries to share experiences of appropriation as inclusively as possible – despite the fact that the activity is, in reality, restricted to those with certain bodily abilities. Hierarchy among the groups is based on seniority in the organisation, but also on the recognition of different skill levels. Participation in this world is created by gradually becoming more involved in the larger Parkour community and by establishing structures and spaces within the city.

This activity is created by young people for young people who then organise their activities to ensure that as many individuals as possible can take part. Each individual needs an outside space that allows them to develop their personal style of Parkour as well as an inside space that is safe for practicing and building their community of like-minded youth. Each of these important aspects of Parkour nurture young people's deep appreciation for urban spaces and being active members of their community. Onlookers who see these young people merely as troublemakers demonstrate their lack of understanding of identity-establishing practices which are the youth's attempts at participating in a closed-minded society. On the one hand, the onlookers see danger whereas young participants,

on the other, use their bodies to participate in the urban landscape in creative ways that foster personal awareness and skills. The group states:

> "I give you one word that explains all of that, or which really defines Parkour really well. It is awareness. Because you will become aware of every single muscle that you have in your body, and you know what causes what happens. You know that every action has a reaction, and you know... you get so much awareness. [...] So, it is definitely awareness. You need to know what the problem is, because otherwise you keep facing that problem. […] Parkour is every moment and every muscle of your body." (Group discussion Parkour, Gothenburg, 06/2016)

This quote from an interview in Gothenburg can be read as an implicit comparison between Parkour and other everyday activities: for the interviewee, it illuminates a direct link between his lifestyle and the physical activities that gives him direct feedback that is missing from other parts of his life. Parkour thus provides him with the opportunity to experience self-efficacy and a feeling of authenticity that is, arguably, at the core of all youth cultures (*Thornton* 1995).

5 Scouts – nature as free space

The Scouts represent the largest youth organisation in Switzerland with about 42,000 members. In Zurich, there are 19 different groups and the one studied was founded in 1964. Typically, the activities within the Scouts are organised in different age-based groups. In the case studied, there are four such age levels, ranging from 5 to 17 years. Then there is a group of young leaders, who in the actual case are between 15 and 22 years of age, and above them there is a layer of adult leaders who supervise the younger ones.

Central to the activities the Scouts engage in is being outdoors to learn how to manage in nature through different practices and exercises. This is often done by arranging camps, which can last for several days or weeks. Additionally, each age group, or 'troop', in Zurich has a meeting every Saturday. It is the young leaders who are responsible to arrange these for the group they lead, and there is much planning and preparation work that has to be done.

The Scout movement has a long history of traditions. These are practiced in everyday life through different kinds of Scout activities (fire ceremonies, a summer camp in the mountains or night hiking excursions). As the leaders need to plan, organise, participate in and repeat these activities they can create stories which become traditions for each individual Scout group. *"Once, eh, one evening I met some people and we talked about Scouts for four hours, just told stories and it was so cool"* (*Group discussion Scouts, Zurich, 3/10/2016*). Remembering and telling stories helps to develop and habituate the group's own traditions. The leaders' role is to establish a framework for delivering the main traditions, but this framework is interpreted and shaped by the young members themselves over time. Out of these community bonds and practices of collectively practising and shaping Scouts' traditions, the group expands.

Society recognises Scouting because they contribute to their surroundings in a supportive way: *"A request was received from the Community Centre xy. The Scouts department xy has the opportunity to operate a Crêpes stand at a market there in December from 11 AM until 10 PM. The booth fees would be 80 francs." (Fieldnote Scouts, Zurich,*

26/09/2016). The leaders will make the decision on behalf of the entire group as to whether their troop will take part.

The leaders also have a special position as role models to the young members. As decision makers, organisers, and planners of all Scouting activities, they are watched and emulated by the younger Scouts as role models. Taking responsibility for a group of children is community work and recruitment at the same time: *'Yes, that's true. In [the camp] there were 90 children. We're like, we alone are responsible for them'* (*Group discussion Scouts, Zurich, 03/10/2016*). The children see the leaders as significant influencers, look for their feedback when attempting to solve personal problems, learn from their extensive Scout knowledge, and from their longer life experience. More often than not, the leaders are admired by the children and serve as role models and pass on Scout traditions in a light-hearted manner, as *Emanuel* states: "*It is like a different kind of relationship. I mean someone that is like closer and yet still a little, like, a little like a role model in a way. And they speak pretty openly and say things to you, as if there was a trust there."* (*Group discussion Scouts, Zurich, 03/10/2016*)

Scout camps and activities serve as an alternative world in which young people adopt and develop traditions. They create their own space in nature and build their own places, where they can establish their own personal narratives and stories and shape traditions, a major part of Scouting culture: "*Some group members proudly declare that they would have needed about five hours to set up the tent. Behind this is a natural oven, like a hole in the Earth, lined with large stones. On the right side is a fireplace. In the rear area of the 'Pioranch', a large tarpaulin serves as a living room." (Fieldnote Scouts, Zurich, 22/07/2016)* Building physical spaces and reconstructing a home in nature under a specific motto is a basic tenet of these camps. The summer camp's motto was madhouse, so everybody acted crazy against norms. Mottos like these allow the young campers to break out of societal norms to which they predominantly adhere and push boundaries. One of the older Scouts states:

> "Once, we were allowed to plan the night practice, that was mega fun, […] we planned, that [the others] were sneaking up to raid me – so of course I was involved in the whole thing – so I struggled with them […] one jumped on a table and really kicked and threw all the stuff [an expensive camera, a music box] on the ground, have swept a ladder under the table, and I hurt myself really by doing this. And then we ran uphill – a mountain just so completely with […] then we called the kids and told them: 'Yes, if you do not do this, then we will not give me back!', and […] finally the camera was not broken, because we were very lucky. And then one pretended as if they were going to the gallows, we organised a rack and it really looked as if it was hanging on their neck from a branch on a barrel and then the children came, and we acted and they were like: 'Ah' […] the children really freeze for five seconds. […] After that they told us that we did a great job"' (Biographical Interview Scouts (female), Zurich, 2016)

What is described here is a playful way to develop some of the skills from the classical 'Scoutcraft' set of skills like pitching a tent, making a fire in order to prepare food or finding directions at night etc. The Scout group's activities use a classic form of peer community: the younger Scouts are guided in activities that have been decided upon and prepared by their elder peers. This model depends on a hierarchy of on age level, never on skills levels (*Rodrigues* et al. 2015).

The Scouts' homogenous uniforms document membership and status within Scouting groups, but also make them easily identifiable by the wider society. Being a Scout means belonging to a huge and well-known international organisation with a long history. The

young leaders are aware that some connect the Scout movement with military training and conservative values. They oppose this, and feel it is important that they position themselves and their local Scout organisation as left oriented when it comes to political matters. However, there is a certain ambivalence between maintenance and change:

> Nathanael: "So, we are what we are. One must, like we're not gonna change for the participant's sake. Meaning that we don't need to be a good fit for the participant, rather the participant has to fit in with us […]."
>
> Fabian: "And it [the Scout movement] also has a deep military background. Somehow people say, in the Scouts we used to say uniforms, or the activities were called exercises and when starting them, they used to say report and [we are] against that."
>
> Andrea: "Yeah, we are striving towards breaking away from that." (Group discussion Scouts, Zurich, 03/10/2016).

The young Scout leaders acknowledge the long organisational history they are parts of and in their engagement, they admit that they uphold some while passing on other values. However, they also want to change elements of the tradition to make the Scout movement better correspond to what they believe are important issues of today.

6 Discussion: Is space the best teacher?

We started out with the question about young people and their access to urban spaces that are 'free' in the sense that they allow for self-governed appropriation processes. The two youth organisations that form the empirical base of our discussion both have certain relations to urban space and specific spatial practices comprise their core activities. Their ideas about where free space is to be found are, however, quite different.

At its beginning, the Scout movement centred around certain anti-urbanism where the city milieu was interpreted as being harmful and deceptive to young people (boys). To work against this, city space was abandoned in favour of the 'free' space of the natural environment. The only remaining significance of the city neighbourhood was to function as a space where 'the good turn' could be carried out. As we can see from our example in Zurich, this distribution of spatial activities still structures engagement in the Scout movement.

Thus, the Scouts' appropriation of free space for young people is characterised by *detachment* from city life. The attraction lies in the contrast between nature and urbanity; the natural environment is 'free' because it is not restrained by all the built-in purposes and rules of city space and because it represents something different that should be investigated. The spatial pedagogy of the Scouts is very active and hands-on. The young participants really work on, change and learn to master the material world of the camp surroundings.

Though based on a method designed for a similar mastery of nature as the Scouts, the Parkour movement has developed a fundamentally different relation to urban space. This is built on *attachment*; an appraisal and recognition of the inherent possibilities for physical containment in the city environment. Basically, the mastery of the traceurs lies in a very practice-oriented and corporeal appropriation of city space in a manner which contradicts planned intentions and regulations. By un-packing spatial potentials, Parkour adds

something to city life. In this process, free space is created but in a very momentary sense. The liberation is intrinsic in the movement, the physical exercise, and, once performed, things go back to normal. Parkour does not create any new structures for others to enter and participate in, aside from the possibility to join the physical activity. The traceurs leave no traces behind except the footage that can be seen on various Internet sites. There is no camp to be revisited.

In both organisations, learning processes are quite related to leaders as instructors and role models. The Scouts have a hierarchical organisation, which gives space for youth leadership. The young leaders we interviewed were mainly in their teens. They impart important knowledge for younger Scouts, which in turn facilitates these younger Scouts abilities to complete the tasks they are provided. But the leader is also someone to look up to and have a personal relationship with. However, this vertical dependence on leaders is balanced by the horizontal belonging to a troop, which underlines the collective character of being a Scout.

In comparison, the Parkour movement is much more based on an individual membership and loose organisation. Indeed, the leader is important in so far as teaching the others the technical ability they need to complete the physical movements. There are risks involved in Parkour and the leader is very important in order to gain skills, but also to realise one's own limitations. The traceurs talk about how vital the group is when performing and how one must learn to rely on others. Still, in relation to the Scouts, the Parkour movement is distinguished by an individualistic and cool attitude.

This has to do with the different "moral geographies" (*Matless* 1997) that the two organisations represent. The Scout movement is connected to militarism and conservatism; of being the preservers of social and moral values. The central goal for the Scout organisation has from the beginning been to create good citizens. Through history there have been changes in the formulation of what this means (*Mills* 2013), however, as we can conclude from the interviews, the young Scouts in Zurich are really affected by the long tradition. Moreover, this is something that they themselves consider they are about to change.

The moral geography of Parkour has been interpreted in terms of "late modern flaneurs" and "anarcho-environmentalism" (*Atkinson* 2009). The overrun of expected and 'normal' spatial practices gives the Parkour traceurs an aura of rebellion. In a less explicit way, the Parkour movement also educates participants for citizenship, however, on a different level, as the Parkour movement is attempting to foster citizenship in the sense of being an active member of an urban community.

One characteristic of the organisations is their gender imbalance; both are largely dominated by young males. The Parkour groups try to encounter this through special arrangements and specific membership conditions for women. Actually, this is about the same road as the Scout movement has been taking for many years and has thus far been more successful.

Judging from our interviews, there is an atmosphere of possible change within the Scout movement. The young leaders were keen to position themselves as belonging to the political left-wing and to express how they are trying to move away from parts of the old, conservative tradition. Perhaps here, we can see a youth organisation in the re-making.

There are signs that the Parkour movement risks moving in a different direction. Today, we can see, for example, how schools and private companies are attempting to adapt Parkour exercises and approaches and turn them into physical education and sellable

items. This process has been labelled "sportization" (*Atkinson* 2009, p. 173) and is about the incorporation and mainstreaming of alternative styles of sports and leisure.

This leads us back to the question of what the discussion about young people's participation can learn from these cases. Both, the Parkour and the Scouts use physical space as an arena for their activities. Where the Scouts traditionally see the woods as the ideal play- and training ground, which is also ideologically opposed to the city, the traceurs embrace the cityscape as their wilderness that provides them with a sense of adventure and challenges to overcome. At the same time, both groups re-interpret their environment and create youth communities through this re-interpretation.

These spaces provide opportunities for collective appropriation that even works with some adult involvement. The Scout model seems to have beneficial outcomes for representative and liberal democratic societies: Adults in the US who had been involved in Scouting during their youth are more likely to get involved in civic engagement (*Kim/Jang/Johnson* 2016). Parkour does not fit this model: the original forms of Parkour were loosely coupled groups of young people and within only two decades it has turned into a globalised youth culture with all the side-effects of a lifestyle sport (*Wheaton* 2013), like many – if not all – (former) mainstream youth cultures that began as subcultures. Parkour has now become part of regular sports curricula both inside of and outside of school, and big business has appropriated the sport's coolness factor for advertising purposes. Locally, the demand to learn the skills more systematically has given rise to a whole range of for-profit and non-profit associations with former activists making a living from their symbolic and social capital as traceurs. In the Scouting groups, the skills that are learned are closely linked to the woods as imagined counter-worlds to the 'modern' city. In Parkour, the necessary skills are closely related to the city and as the quotation of the young man in Gothenburg above shows, while the performance subverts the order of the city for a short moment, the body can become part of a project that demands a lot of discipline.

7 Conclusions

In the light of these results, the 'lack of free spaces' discourse seems not to reach far enough. Firstly, the discussion needs to consider an understanding of the styles of appropriation of space; the meaning-making processes linked to place-making as described in both the Parkour and Scouting cases. Secondly, youth policy's role is not to create 'free spaces' for participation which tend to be domesticated by pedagogical ideas, but to make sure young people can develop a multitude of styles to appropriate the existing cityscape or wilderness (and be aware that this is a contradiction in itself!). Thirdly, we need to understand participation as something momentary or instantaneous (fluid democracy as ideal and not 'small worlds'). Parkour may also provide an excellent example of the limitations of involvement and leadership by adults working in the youth policy field. Spatial appropriation remains a tactic (*Geertman* et al. 2016). Or, conversely, it is the case that youth policy has to make sure it stays out of the way as young people's cultural politics unfold (*Wheaton* 2013)? Or, as one participant at a group discussion in Gothenburg puts it: *"They [the adult policy-makers] think more about their own problems they had themselves than of today's problems. It's because of this that there are 1000 football facilities,*

because when 'Tommy' was young, he wanted to play football, and at the time there were no football pitches. […] I think the best would probably be to construct building sites where one can develop one's own stuff and have a budget for it […] We'll try to get politicians to realise that maybe to unleash a budget that young people themselves can use. As in this place, young people have budgeted and built up all by themselves." (Group discussion Parkour, Gothenburg, 06/2016)

The discourse about 'free space' reconstructed above has taken up the relationship between the youth cultural appropriation of space and the lack of urban spaces. It has developed a rationale for youth policy that can counter these developments by turning around the logics of youth interventions from an offer-based perspective to a social-spatial perspective (*Kessl/Reutlinger* 2017). The offer-based perspective conceives interventions from the point of view of course-structured programs from which young visitors can choose. The socio-spatial approach instead would try to organise social spaces to offer the potential for youth appropriation, whereby appropriation is understood as spatial action that transforms the relationship between a subject and its material and symbolic environment through engagement with the constituting objects. Still, youth policy seems to concentrate on efforts to create spaces for appropriation as 'small worlds'. Maybe 'loose spaces' (*Ameel/Tani* 2012) are the best conceptual starting point for thinking about new forms of participation that allow for a reflection of young people's alienation with urban spaces instead of creating "small worlds" apart?

References

Ameel, L./Tani, S. (2012): Parkour: Creating loose spaces? Geografiska Annaler: Series B, Human Geography 94, 1, pp. 17-30.

Atkinson, M. (2009): Parkour, Anarcho-Environmentalism, and Poesis. Journal of Sport & Social Issues, 33, 2, pp. 169-194. https://doi.org/10.1177/0193723509332582

Baacke, D. (1999): Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung (2. ed.). – Weinheim/München.

Batsleer, J./Ehrensperger, K./Lüküslü, F./Osmanoğlu, B./Pais, A./Reutlinger, C./Roth, P./Wigger, A./Zimmermann, D. (2017): Claiming spaces and struggling for recognition. Comparative Case Study Report. PARTISPACE Deliverable 4.3. Available online at: http://doi.org/10.5281/zenodo.1064119, date: 16.05.2018.

Batsleer, J./Loncle, P./Pohl, A./Walther, A. (Eds.) (2019): Struggle for Participation. Practices, power and pedagogies of young people in the public. – London.

Beaud, S./Pialoux, M. (2003): Violences urbaines, violence sociale. Genèse des nouvelles classes dangereuses. – Paris.

Geertman, S./Labbé, D./Boudreau, J.-A./Jacques, O. (2016): Youth-Driven Tactics of Public Space Appropriation in Hanoi: The Case of Skateboarding and Parkour. Pacific Affairs, 89, 3, pp. 591-611. https://doi.org/10.5509/2016893591

Gilchrist, P./Wheaton, B. (2011): Lifestyle sport, public policy and youth engagement: Examining the emergence of Parkour. International journal of sport policy and politics 3, 1, pp. 1090-131. https://doi.org/10.1080/19406940.2010.547866

Hall, S./Jefferson, T. (Eds.) (1976): Resistance Through Rituals. Youth Cultures in Post-War Britain. – London.

Hüllemann, U./Reutlinger, C./Deinet, U. (2018): Aneignung als strukturierendes Element des Sozialraums. In*: Kessl, F./Reutlinger, C.* (Eds.): Handbuch Sozialraum. – Wiesbaden, pp. 381-398.

Kallio, K. P./Häkli, J. (2011): Young people's voiceless politics in the struggle over urban space. GeoJournal, 76, pp. 63-75. https://doi.org/10.1007/s10708-010-9402-6

Kessl, F./Reutlinger, C. (2017): 'Spielräume' – Beyond the Distinction Between Education and Urban Development. In: *Million, A./Heinrich, A. J./Coelen, T.* (Eds.): Education, Space and Urban Planning. – Cham, pp. 109-118. https://doi.org/10.1007/978-3-319-38999-8_10

Kim, Y.-I./Jang, S. J./Johnson, B. R. (2016): Tying Knots With Communities. Youth Involvement in Scouting and Civic Engagement in Adulthood. Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly, 45, 6, pp. 1113-1129. https://doi.org/10.1177/0899764016634892

Lofland, L. (1998): The Public Realm. – Hawthorne.

Matless, D. (1997): Moral geographies of English landscape. Landscape Research, 22, 2, pp. 141-155. https://doi.org/10.1080/01426399708706505

Mills, S. (2013) "An Instruction in Good Citizenship": Scouting and the Historical Geographies of Citizenship Education, Transactions of the Institute of British Geographers 38, 1, pp. 120-134. https://doi.org/10.1111/j.1475-5661.2012.00500.x

Reutlinger, C. (2013): Divided Cities, invisible youth and the "writing of coping maps" – Towards a social geography of adolescence. ERIS Web Journal, 4, 1, pp. 4-11.

Rodrigues, M./Menezes, I./Ferreira, P. (2015): The Organisational and Educational Contexts of the Portuguese Catholic Scout Association: their Impact on Youth Participation. Italian Journal of Sociology of Education, 7, 1, pp. 148-175.

Rosenthal, G. (2004): Biographical research. In: *Seale, C./Gobo, G./Gubrium, J. F./Silverman, D.* (Eds.): Qualitative Research Practice. – London, pp. 48-64. https://doi.org/10.4135/9781848608191.d7

Rowley, H./Pitti, I./Mengilli, Y./Becevic, Z./Martelli, A./Martin, C./Osmanoglu, B./Percy-Smith, B./Popivanov, B. (2018): Young People's Participation as Lived Practice. Thematic Report Styles of Participation. PARTISPACE Deliverable 6.3. Available online at: https://doi.org/10.5281/zenodo.1240198, date: 16.05.2018.

Strübing, J. (Ed.) (2014): Grounded Theory. – Wiesbaden.

Thomas, G. M./Elliott, E./Exley, E./Ivinson, G./Renold, E. (2018): Light, connectivity and place: young people living in a post-industrial town. cultural geographies. Available online at: https://doi.org/10.1177/1474474018762811, date: 18.03.2018.

Thornton, S. L. (1995): Club Cultures: Music, Media, and Subcultural Capital, Polity Press. – Cambridge.

van Gemert, F./Peterson, D./Lien, I.-L. (Eds.) (2008): Street Gangs, Migration and Ethnicity. – Devon.

Walther, A./Batsleer, J./Loncle, P./Pohl, A. (Eds.) (2019, forthcoming): Contesting Young People's Practices in Public Space – The Struggle for Participation. – London.

Warren, A. (1986) Sir Robert Baden-Powell, the Scout Movement and Citizen Training in Great Britain, 1900-1920. The English Historical Review, 101, 399, pp. 376-398. https://doi.org/10.1093/ehr/CI.CCCXCIX.376

Wheaton, B. (2013): The Cultural Politics of Lifestyle Sports. – London. https://doi.org/10.4324/9780203888179

Zeiher, H. (1990): Organisation des Lebensraums bei Großstadtkindern — Einheitlichkeit oder Verinselung? In: *Bertels, L./Herlyn, U.* (Eds.): Lebenslauf und Raumerfahrung. – Wiesbaden, pp. 35-57. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97200-2_3

Zimmermann, D./Andersson, B./De Luigi, N./Piro, V./Reutlinger, C. (2018): A Place in Public: Spatial Dynamics of Youth Participation in Eight European Cities (PARTISPACE Deliverable, D 6.2). Available online at: https://doi.org/10.5281/zenodo.1240164, date: 16.05.2018.

Zinnecker, J. (1980): Street Socialization. Preliminary Discussion of an Underestimated Place of Learning. Western European Education, 12, 4, pp. 32-64. https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934120432

Die Sorge um Kinder als Biopolitik: Techniken der Transparenz

Michael Wutzler

Zusammenfassung
Der Beitrag arbeitet gouvernementalitätstheoretisch heraus, wie sich Kindheiten und Sorgearrangements aktuell gesellschaftlich neu ordnen. Über Disziplinierung ist die gesellschaftliche Organisation der Sorge um Kinder nicht mehr ausreichend zu fassen. Dagegen wächst die Bedeutung von Transparenz. Techniken der Transparenz zielen darauf ab, das Aufwachsen mannigfaltig sichtbar zu machen, um es über Vernetzung sowie die Vervielfältigung von Kommunikation und Wissen optimieren zu können. Vollständige Transparenz bleibt eine Fiktion. Techniken der Transparenz beschreiben deshalb keinen Zustand, sondern das Streben Sorgender, Uneinsehbares sichtbar werden zu lassen. Weit mehr als einfach eine Totalität gläserner Durchsichtigkeit setzt sich damit ein feines Netz biopolitisch produktiver Mechanismen der Sorge durch, aus denen eine generative Dynamik erwächst, welche an starren Normen orientierte, disziplinierende Techniken der Sorge verdrängt. Mit der Forderung nach Transparenz geht zugleich die Angst einher, dass familiales Zusammenleben zunehmend repressiver staatlicher Gewalt unterliegt. Jedoch versprechen Techniken der Transparenz ebenso die Entfaltung von Autonomiepotenzialen. Denn als Teil der biopolitischen Regulierung kommt ihnen die Aufgabe zu, Risiken zu verwalten, Gefahren zu minimieren und die Sorge um Kinder zugleich individuell und gesellschaftlich produktiv zu gestalten.

Schlagwörter: Kooperation, Kindeswohl, Risikomanagement, Biopolitik, Disziplinierung, Kontrollgesellschaft

Child care and bio-politics: techniques of transparency

Abstract
Based on the governmentality-theory, this article discusses the rearrangement of the social order of care. It is not anymore sufficient to describe the caring for children only with disciplinary techniques. Disciplinary techniques are more and more replaced by techniques of transparency. Techniques of transparency increase the links and the cooperation between caregivers as well as the knowledge about children in order to enhance the visibility of the process of child's development. Based on that care-arrangements aim to optimize the development of children. But total transparency persists a fiction. Techniques of transparency do not describe a fixed status, but the caregivers' pursuit to uncover the invisible. Thereby they establish a finely spun web of bio-politically productive mechanisms of care. Consequently, there emerges a generative dynamic that replaces disciplinary techniques of care and their rigid standards. However, this emerging call for transparency raises the fear that familial care will increasingly suffer

under state repressions. But the techniques of transparency also pledge to enhance individual capabilities and autonomy. The function of bio-political regulation is to minimize and manage the risks in the process of child's development and to guarantee care-arrangements, which generate productive effects for the society and every individual child.

Keywords: cooperation, child well-being, risk management, bio-politics, disciplinary action, control society

1 Die Sorge um das Kindeswohl und Transparenz – Einleitung

In Studien zur Sorge um Kinder wird – anknüpfend an Arbeiten *Foucaults* (u.a. 1994, 2003) – immer wieder die Bedeutung und Beständigkeit disziplinierender und punitiver Pädagogik in unterschiedlichen Institutionen der Sorge um Kinder rekonstruiert (u.a. *Herz* 2010; *Donzelot* 1980; *Ricken/Rieger-Ladich* 2004; *Ott* 2015; *Oelkers* 2013; *Dollinger* 2010; *Popkewitz* 2003; *Hajek* 2013; *Amos* 2016). *Foucaults* Analysen beziehen sich weitestgehend auf das 18. und 19. Jahrhundert, zugleich wurde gesellschaftlich der Höhepunkt einschließend-disziplinierender Institutionen (der Sorge) bereits Mitte des 20. Jahrhunderts überschritten (*Deleuze* 1993, S. 254). Eine zeitgenössische Analyse der gesellschaftlichen Organisation und Techniken der Sorge um Kinder muss deshalb über die Architektur und Funktion von Disziplinartechnologien hinausgehen, da mit ihnen die pädagogischen Ansprüche und Mechanismen der Gegenwartsgesellschaft nicht mehr ausreichend und adäquat fassbar sind (*Grabau/Rieger-Ladich* 2014, S. 72). Im Artikel wird die These vertreten, dass die sich hierdurch ergebenden Herausforderungen maßgeblich über den Anspruch an Transparenz bewältigt werden, mit dem sich eine neuartige Sichtbarkeitsordnung des Aufwachsens durchsetzt.

Kaum eine Forderung ist politisch derart umkämpft wie die nach Transparenz. Dabei wird Transparenz zunehmend zum Schlüssel gesellschaftlicher Ordnungsversuche und nicht nur in Wirtschafts- oder politischen Entscheidungsprozessen eingefordert (*Baumann* 2014; *Jansen/Schröter/Stehr* 2010). Mit der Notwendigkeit von Austausch, Offenheit und Kommunikation in der komplexen Verschränkung von öffentlicher und familialer Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern sowie der multiprofessionellen Vernetzung in der Kinder- und Jugendhilfe wird auch in der Sorge um Kinder der Transparenzanspruch deutlich. Transparenz wird dabei nicht nur (politisch oder medizinisch) von familialen Akteur*innen eingefordert, sondern auch aus eigenem Antrieb von Sorgenden realisiert. So nimmt zum Beispiel die Zahl der Kinder, deren Aufwachsen öffentlich über *Social Media* verfolgt werden kann, stetig zu. Die Forderung nach Transparenz zielt auf Familien, unter anderem über die *Frühen Hilfen,* aber auch auf staatliche Institutionen, Bildungseinrichtungen oder freie Träger, und dies bspw. über Dokumentationspflichten und Qualitätskontrollen im Kinderschutz. Das Aufwachsen soll für die Sorgenden sichtbar werden, um es verstehen, schützen und formen zu können. Mit dem Artikel wird aufgezeigt, dass sich über Techniken der Transparenz eine das Feld der Sorge um Kinder umfassende, sich dabei jedoch unterschiedlich äußernde, neuartige Programmatik abzeichnet, die sich von disziplinierenden Strategien absetzt.

Mit der Forderung nach Transparenz geht jedoch auch die Angst einher, dass familiales Zusammenleben zunehmend repressiver staatlicher Gewalt unterliegt und dass moderne Zugeständnisse an die Autonomie familialer Privatheit aufgekündigt werden. *Han*

(2013) sieht bereits die *Hölle der Transparenzgesellschaft* hereinbrechen. Techniken der Transparenz als repressive Verfallsgeschichte, als einseitige Ausbreitung von staatlichem Paternalismus, als Krise der Familie, des Privaten oder der Reproduktion zu verstehen, greift jedoch zu kurz. Viel mehr wird mit dem Transparenzanspruch ein Wandel des historisch spezifischen Wissens, der Praktiken und der Mechanismen, welche die Sorge um Kindern gesellschaftlich prägen, deutlich.

In Anschluss an gouvernementalitätstheoretische Arbeiten (*Foucault* 2006, Foucault 2003; *Lemke* 1997) werden zeitdiagnostisch konzeptionelle Ideen entwickelt, mit denen die gesellschaftliche Organisation der Sorge hinsichtlich ihrer (biopolitischen) Effekte analytisch rekonstruierbar wird (2). Der Artikel baut auf der Frage danach auf, welche Sichtbarkeitsordnung und Techniken der Sorge sich gegenwärtig in Anbetracht der Offenheit des Kindeswohls gesellschaftlich durchsetzen. Ich schlage vor, diese Techniken als Techniken der Transparenz zu bezeichnen. Transparenz ist über die erschöpfende Verfügbarkeit an Informationen gekennzeichnet und bezeichnet zunächst einen Zustand, in dem „we experience things […] as they really are, in which appearance corresponds to reality" (*Marks* 2001, S. 623). Über Techniken der Transparenz soll grundsätzlich die Durchschaubarkeit und Steuerbarkeit des Aufwachsens weiter und umfassender etabliert, erleichtert und erhöht werden, um Unsicherheiten und Risiken im Aufwachsen von Kindern biopolitisch produktiv entgegenzuwirken. Im Folgenden werden Techniken der Transparenz anhand wesentlicher Muster skizziert und mit einzelnen ausgewählten Beispielen[1] exemplarisch verdeutlicht, wie sich der Transparenzanspruch in verschiedenen Bereichen der Sorge um Kinder (praktisch) durchsetzt (3). Damit bleibe ich nicht bei einem abstrakten Verständnis stehen, sondern kann zu einer phänomenspezifischen Konkretisierung der Wesenheit von Techniken der Transparenz in der Sorge um Kinder übergehen und aufzeigen, welche praktischen Anforderungen dadurch an Sorgende gestellt werden. Techniken der Transparenz sind weder bloße Repression noch unabdingbar für den Schutz von Kindern. Sie fordern und ermöglichen zugleich. Transparenz realisiert Sichtbarkeit und fördert kindliche Autonomie, damit werden Individualisierung und Regulierung produktiv verknüpft (*Foucault* 2005b, S. 280). Zentrale Charakteristika von Techniken der Transparenz – über die Sichtbarkeit und Operationalisierbarkeit hergestellt werden sollen – sind: die positive Einbindung unterschiedlicher sorgender Instanzen, deren Vernetzung und Informationsaustausch (3.1), Prävention und Normalisierung (3.2) sowie Kooperation (3.3). Schließlich werde ich zeigen, dass Transparenz eine Fiktion bleiben muss, Techniken der Transparenz jedoch gerade deshalb als beständiges Streben in der Sorge um Kinder, in biopolitischem Sinne, gesellschaftlich produktive Effekte realisieren können (4).

2 Die Problematisierung des Kindeswohls: Offenheit und Gefährdung

In der Sorge um Kinder ist der Begriff Kindeswohl zentral. Als gesellschaftliche Norm reicht Kindeswohl weit über die rechtliche Sphäre hinaus. Die modernen Organisationsweisen der Sorge um Kinder realisieren sich um und über die Sicherung des Kindeswohls. Das Konstrukt *Kindeswohl* ist begrifflich unsicher. Es existieren unzählige sowie disziplinär unterschiedliche, aber kaum verbindliche Kriterien (*Franzheld* 2017, S. 266), an de-

nen das Kindeswohl und Kindeswohlgefährdungen praktisch festzumachen sind. Was es bedeutet, sicher und geborgen aufzuwachsen, bleibt folglich praktisch offen und macht eine situative Abwägung notwendig (*Scheiwe* 2013, S. 211). Offenheit beschreibt hierbei keine Beliebigkeit oder Unbestimmtheit. Vielmehr zeigt sich Kindeswohl als Ziel vielfältiger Bestimmungsversuche (*Sutterlüty/Flick* 2017). Dies verweist grundlegend darauf, dass die Sorge um Kinder nicht mehr einfach in einem Standard – wie beispielsweise traditionell die heteronormative Kleinfamilie – aufgeht. Auch wenn zum Teil ein weitreichendes Einverständnis darüber besteht, was als Misshandlung, Vernachlässigung oder Missbrauch verstanden werden kann, ist die Auslegung des Kindeswohls in gewisser Weise flexibel, dehnbar und fluide (*Ben-Arieh* u.a. 2014), denn Kindeswohl muss lebenspraktisch eingeordnet, unterschiedliche Aspekte des Kindeswohls miteinander ins Verhältnis gesetzt und Gefährdungen in Abwägung der komplexen Lebenssituation eines Kindes bewertet werden (*Krappmann* 2013, S. 10).

Mit der Analyse der *Problematisierungsweisen* (*Foucault* 2005c, *Klöppel* 2010) von Kindeswohl ist es möglich, die historischen Transformationsprozesse der Sorge um Kinder zu untersuchen und danach zu fragen, wie ein bestimmtes Wissen über Kindeswohl die gesellschaftliche Organisation der Sorge um das Aufwachsen von Kindern strukturiert. Über den foucaultischen Begriff der *Regierung* können analytisch zudem individuelle Sorgeanstrengungen mit gesellschaftlichem Wissen und gesellschaftlichen Ansprüchen an Sorge verknüpft werden, denn er befragt die Sorge um Kinder danach, wie Sorgende sich über die Produktion von Wahrheit über das Kindeswohl kollektiv führen (*Lemke* 1997, S. 31f.). Führung fungiert über Praktiken von Subjekten, die in Techniken der Sorge eingebettet und an eine kollektive Wissensordnung gebunden sind (ebd., S. 347). Als Techniken der Menschenführung versteht *Foucault* (1996, S. 118) unter Regierung „die Gesamtheit der Institutionen und Praktiken, mittels derer man die Menschen lenkt".

Die Offenheit des Kindeswohls wird zur Herausforderung der praktischen Gestaltung des Aufwachsens. Aufgrund der rechtlichen Unbestimmtheit und der konzeptionellen Offenheit des Kindeswohls wird es zum einen möglich, Kindeswohl in verschiedenen (professionellen) Kontexten zu verorten, zum anderen wird es als (professions-)übergreifendes und verknüpfendes Element der Sorge etabliert. Das Kindeswohl ist indes aufgrund der Offenheit nicht irgendwann und irgendwie gegeben, sondern potenziell gefährdet. Denn aus der Offenheit erwächst damit nicht nur die Notwenigkeit der praktischen Abwägung, sondern zugleich die Herausforderung der permanenten Risikobewältigung. Der Gestaltungsauftrag aller sorgenden Akteur*innen und Institutionen wird dadurch legitimiert. Aufgrund der Offenheit des Kindeswohls schwebt Gefahr in der Sorge um Kinder latent ständig mit. Dementsprechend ist die Sorge um das Wohl von Kindern praktisch nie sicher, denn es gibt immer nur verschiedene Wahrscheinlichkeiten der Unsicherheit (*Samerski/Henkel* 2015, S. 87). Das Management von Risiken wird damit zur zentralen Herausforderung, welche starre und disziplinierende Standards verdrängt (*Betz/Bischoff* 2013, *Lutz* 2010, *Vandenbroeck*/*Roose/De Bie* 2011, S. 76). Infolge dessen wird gesellschaftlich der Anspruch an Sorgende artikuliert, permanent aktiv zu sein, um Risiken zu vermeiden, Gefährdungen zu verhindern und das Kindeswohl zu schützen sowie zu fördern. Hieraus erwächst das Gebot der Transparenz, denn Sicherheit kann zugleich nie vollständig sowie über keine Strategie absolut garantiert werden – an diesem Punkt zeigt sich die entscheidende Grenze und das beschränkte Potenzial von standardisierenden Disziplinartechnologien der Sorge –, ohne die sich aus der Offenheit des Kindeswohl entfaltende Dynamik in der Sorge um Kinder zum Erliegen zu bringen und dadurch selbst zur Gefahr zu werden

(*Münkler* 2010, S. 23). Das Managen von Risiken erfordert neuartige Techniken der Sorge, denn standardisierende Disziplinartechniken bewältigen die dynamisch aus der Offenheit des Kindeswohls erwachsenden Herausforderungen nicht. In die sich dadurch ergebende Lücke stoßen Techniken der Transparenz.

Die Achtung der kindlichen Würde und die Sicherung des kindlichen Wohls werden Kindern nicht nur als Mensch zugesprochen bzw. versprochen. Sie besitzen einen doppelten Ursprung und gehen zugleich mit der allgemeinen – insbesondere politisch und ökonomisch motivierten – lenkenden sowie auf Inklusion zielenden biopolitischen Sorge um die Bevölkerung als Ganzes einher (*Foucault* 2006, S. 158ff.; *Eßer* 2014, S. 511). Techniken der Transparenz etablieren sich damit als elementarer Teil der biopolitischen Regulierung des Aufwachsens (*Hajek* 2013; *Foucault* 2003). „Biopolitik verweist hier auf die Entwicklung eines spezifischen politischen Wissens und neuer Disziplinen […], die Lebensprozesse auf dem Niveau von Bevölkerungen analysieren, um Individuen und Kollektive […] zu regieren" (*Lemke* 2007, S. 14). Das Kindeswohl hat (intrinsisch) einen individuellen wie auch (extrinsisch) einen gesellschaftlichen Wert und verspricht eine individuell wie kollektiv reichere Zukunft. Techniken der Transparenz adressieren professionsunabhängig alle Akteur*innen sowie Institutionen der Sorge, sie setzen auf der Ebene der Bevölkerung wie auch bei individuellen Sorgepraktiken an und verknüpfen diese generativ. Ihnen kommt die grundlegende Aufgabe zu, über die dynamische Generierung von Sichtbarkeit des Aufwachsens von Kindern das Fundament dafür zu legen, eine gesellschaftliche Ordnung der Sorge zu begründen, in der eine fördernde wie sichere Organisation des Aufwachsens von Kindern in Anbetracht der Herausforderungen der Offenheit des Kindeswohls möglichst weitreichend verfolgt werden kann.

3 Techniken der Transparenz

3.1 Die Positivität von Wissen, Information und Ausstellung

Die Sorge um Kinder lässt sich nicht mehr einseitig über heteronormative Ansprüche an Familie oder die Subsumierung des Kindeswohls unter die Familie legitimieren. Die *Positivität* und *Legitimität* von Transparenz in der Sorge um Kinder erwächst als Versprechen eines sicheren und optimal geförderten Aufwachsens aus der individualisierten Orientierung der Sorgenden am Kindeswohl. An die Stelle der auf familiale Standards bezogenen möglichen Defizite rücken individuelle und kontextbezogene familiale Ressourcen und kindliche Bedürfnisse. Der Fokus liegt dabei verstärkt positiv auf dem individuellen Kind als Seiendes und auf dessen Entwicklungspotenzialen. Die Entwicklung wird zugleich weniger über die Negativfolie, was ein Kind standardisiert als Erwachsene*r zu werden hat, gefördert. In der Übernahme von Verantwortung in der Sorge um Kinder erfordert dies, dass die persönliche wie gemeinschaftliche Verantwortungsübernahme dezentral über den positiven Bezug auf das Kindeswohl und die Entfaltung der kindlichen Potenziale legitimiert ist (und nicht negativ eindimensional über Standards oder Abweichungen von Standards). Damit wird ein ressourcen- und befähigungsorientierter Einbezug verschiedener Akteur*innen in die Sorge um Kinder – unabhängig der (familialen) Sorgekonstellation – gerechtfertigt.

Bildete die Familie „früher im Koordinatensystem des Aufwachsens den Mittelpunkt, sind nun in diesem System weitere zentral bedeutsame Punkte entstanden“ (*BMFSFJ* 2013, S. 38), das halten die Autor*innen des *14. Kinder- und Jugendberichts* (2013) fest. Die Kinder- und Jugendhilfe soll demnach zur Begleiterin und Dienstleisterin des Aufwachsens werden und nicht mehr nur defizitorientierte Interventionsinstanz sein. Ihr positives Image soll über Werbekampagnen der Jugendämter (*Das Jugendamt: Unterstützung die ankommt*) etabliert werden. Das Jugendamt wird nicht mehr nur bei Abweichungen und Gefährdungen aktiv, sondern soll zur Partnerin werden, an die sich Eltern und Kinder aus freien Stücken wenden. Die Unterstützung durch die Kinder- und Jugendhilfe wird dadurch zur ent-individualisierten Regel für alle Aufwachsenden. Sichtbar wird dies neben anderem daran, dass die Betreuungsarbeit durch Fachkräfte und der Bedarf an pädagogischen oder pflegerischen Dienstleistungen seit Mitte des 20. Jahrhunderts kontinuierlich zunehmen. Zudem besuchen Kleinkinder heute im Vergleich zu den vorhergehenden Jahrzehnten im Schnitt früher sowie länger öffentliche Betreuungseinrichtungen (Destatis). Auch Ganztagsschulen setzen sich zunehmend durch (*Kielblock/Stecher* 2014, S. 22). Durch die sich ausweitende Verantwortungsübernahme der nicht-familialen Akteur*innen ergeben sich auch für familiale Akteur*innen (vor allem berufliche) Entfaltungsmöglichkeiten. Ganztagsschulen verkürzen nicht einseitig die Zeit, die Familienmitglieder miteinander verbringen, stattdessen fördern sie die Bildungskarriere des Kindes und zugleich die berufliche Verwirklichung der Eltern (*Toppe* 2010, S. 78f.).

Durch den positiven Bezug auf das Kindeswohl werden Sorgetätigkeiten nichtfamilialer Akteur*innen nicht als gegensätzlich oder gar als Repression gedeutet, sondern können vielmehr als optimierende Unterstützung wie Gestaltung von individuellen sozialisatorischen Chancen verstanden werden. Deshalb scheint ein sich wechselseitig aktivierendes und vernetztes Engagement unterschiedlicher Instanzen der Sorge notwendig. Vernetzte Sorge soll zugleich individueller wie auch umfassender die Potenziale jedes einzelnen Kindes erkunden und bestmöglich fördern. Zeigen sich beispielsweise Probleme in der Schule, wird möglichst in einem gemeinsamen Gespräch mit den Eltern (und dem/der Schulsozialarbeiter*in) nach passenden Lösungen gesucht, eventuell werden zusätzliche Sorgende aktiviert (Nachhilfe, Psychotherapie, Jugendamt etc.). Die Kinder, ihre Eltern, die Lehrer*innen und weitere Pädagog*innen finden sich wieder „in overlapping ‚learning networks‘ in which the flow of knowledge occurs“ (*Popkewitz* 2003, S. 54).

Um den vernetzten Verantwortungen gerecht zu werden, verringern Techniken der Transparenz sowohl Informations-, Wissens- als auch Lücken der Sichtbarkeit und bauen kommunikative Hürden ab. Mit dem Ziel der Sichtbarmachung steigern Techniken der Transparenz die *Information,* das *Wissen* und den *kommunikativen Austausch* rund um das Aufwachsen und die Sorge. Dies zielt nicht auf ein abgeschlossenes Wissen oder eine abgeschlossene Wahrheit. Die Vorstellung einer festen oder absoluten Wahrheit produziert „insofern eine Negativität, als sie sich setzt und durchsetzt, indem sie alles andere für falsch erklärt“ (*Han* 2013, S. 17). Die Offenheit des Kindeswohls ermöglicht dagegen die unabschließbare Vervielfältigung von Informationen, Wissen und Kommunikation (ebd.).

Techniken der Transparenz initiieren dialogische Rechtfertigungs- und Verständigungsprozesse. Verfahren am Familiengericht zielen so auch nach dem Motto *„Eltern bleiben Eltern“* zunächst vermittelnd auf eine Einigung zwischen den Eltern (§ 156 FamFG) und verweisen zunehmend auf eine außergerichtliche Mediation, in die die Kinder, wenn möglich, miteinbezogen werden. Mediationsverfahren sind in allen Phasen freiwillig und fungieren ohne direkten Zwang. Eine Lösung soll in einem Verstehens- und Aner-

kennungsprozess entwickelt werden. Dies verlangt jedoch nach einer grundlegenden Änderung der Kommunikationspraxis in Richtung vermittelndem Austausch und dialogischer Wissensproduktion (*Bröckling* 2015). Mediationspraktiken zielen perspektivisch auf die selbstbestimmte Findung von Lösungen anstatt retrospektiv auf die agonal verhandelte, juristische Zuweisung von Schuld. Damit stehen sie exemplarisch für die Anforderungen, welche aus den Techniken der Transparenz für die Kommunikationspraktiken der vernetzt Sorgenden erwachsen. Es soll nicht nur Vergangenes verhandelt, sondern ein Raum der Sorge etabliert werden, in dem es möglich ist, gemeinsam zu lernen, reziprok Selbstwirksamkeit zu erfahren und aneinander zu wachsen. Dabei wird Streit als normal angesehen und ein konstruktiver und dialogischer Umgang mit Konflikten eingefordert. Verständigung erwächst damit zum Imperativ (ebd., S. 178). Dies fordert sowohl von Eltern als auch von professionellen Pädagog*innen, die eigene Position und Sorge zu erforschen sowie argumentativ untermauern zu können und zugleich sach-, prozess- und lösungsorientiert an den individuell kindlichen wie auch gemeinschaftlichen Vorteilen hinsichtlich des Kindeswohls kooperativ zu arbeiten. Hinlänglich bekannt ist der Anspruch, die Beziehung von Kindern zu den eigenen Eltern demokratischer und egalitärer (*Dornes* 2012, S. 11) zu gestalten sowie die Familie zu einer dialogischen wie mediativen – stärker horizontalen – Verhandlungsfamilie zu entwickeln (*Du Bois-Reymond* 1998). Zu diesem Zweck „müssen die Individuen nun ständig ihre Lebensweise reflektieren und in einer Vielzahl teilweise sehr komplexer Klärungsprozesse permanent neue Entscheidungen treffen über die Art und Weise ihrer familialen Arrangements. Dafür ist ein ganzes Set von Fähigkeiten erforderlich: Aushandlungskompetenzen, Souveränität, Aushalten von Unsicherheiten, Flexibilität und nicht zuletzt das Vermögen zu Selbstmanagement“ (*Maihofer* 2014, S. 330).

Die Vervielfältigung sowie der Austausch von Wissen und Information versprechen den Sorgenden, das Offene und zu Verhandelnde in der Sorge um Kinder durch die vermeintliche Klarheit des Faktischen verschwinden zu lassen, um das Aufwachsen zu verstehen, es kontrollierbar, beherrschbar und gestaltbar zu machen. Entscheidend ist als Basis hierbei die Verknüpfung des lokalen Wissens unmittelbar Sorgender mit den vielfältigen wissenschaftlichen Erkenntnissen unterschiedlichster Disziplinen. Gefordert werden deshalb der Ausbau wissenschaftlicher Forschung und die Einführung neuer Studiengänge zum Beispiel zu den Bereichen (frühe) Kindheit, Kindheitspädagogik, Familie und Bildung. Damit werden auch wissenschaftlich die Grundlagen lokaler Sorge gelegt, um die Vervielfältigung von Wissen und Information zum Schutz und der Entfaltung des Kindeswohls zu fördern.

Information und Wissen stärken zudem die Selbstbestimmung von Kindern und Eltern. Informiertheit ermöglicht Partizipation und baut beispielsweise in medizinischen Entscheidungsprozessen Asymmetrien zwischen Erwachsenen und Kindern, Gesunden und Kranken sowie Experten und Laien ab (*Haubl* 2017, S. 157). Aus der damit einhergehenden Sensibilisierung und gesteigerten Risikowahrnehmung erwächst jedoch auch eine individualisierte Responsibilisierung (*Samerski/Henkel* 2015, S. 86). Entscheidungen werden zu kollektiven Risikoabwägungen, die jedoch in der individuellen Verantwortung liegen sowie fallspezifisch zu treffen und zu rechtfertigen sind. Mehr Wissen führt in komplexen Sozialisationsprozessen nicht zwangsläufig zu mehr Sicherheit. Im Gegenteil kann die bloße Flut an Informationen Intransparenz fördern. Die Quantität des Wissens muss individuell angepasst, gerechtfertigt und gezielt geschaffen werden, also mit einer kooperativ vermittelten und auf das Kind bezogenen Qualität einhergehen.

Die Erhebung sowie der ständige Austausch von operationalisierbaren Informationen und die Vermessung der Kindheit (*Schützeichel* 2018) über (statistisch vergleichbare) Daten werden damit für das Aufwachsen zunehmend bedeutender als die (isolierte, unvergleichbare) familienbiografische Verortung eines Kindes. Die isolierte familiale Privatheit ist opak. Die Gewissheiten und das sozialisatorische Vertrauen, die traditionell (auch sozialpolitisch) mit der disziplinierenden heteronormativen Kleinfamilie (*Hajek* 2013; *Foucault* 2003) verbunden wurden, brechen aufgrund der Unsicherheit, die aus der Offenheit des Kindeswohls erwächst, auf. Das Kindeswohl löst sich sukzessive von seiner traditionellen Subsumierung unter die heteronormative Kleinfamilie (*Wapler* 2017, S. 18). Das multiple Sammeln von Daten soll die Intransparenz der traditionellen Kleinfamilie durchbrechen, ohne die familiale Privatheit aufgeben zu müssen, denn Informationen werden nicht nur einseitig nach außen preisgegeben, sondern dienen den je individuellen Sorgeleistungen von Eltern als Orientierung gebendes Fundament. Auch die kindliche Perspektive fließt über die allgemeine (statistische) und individuelle Befragung zum kindlichen Wohlbefinden ein: Kinder werden zu Expert*innen ihrer Lebenswelt erklärt und als selbstständige Akteur*innen zunehmend anerkannt sowie in Entscheidungen eingebunden. Bereits frühzeitig werden ihnen schulisch ihre individuellen Rechte vermittelt und damit ihre Selbstständigkeit gestärkt (*Bollig/Kelle* 2014). Sorge soll zu einem permanenten Lernprozess werden und zur Stärkung aller Beteiligten beitragen – der Kinder wie auch der Erwachsenen (*Davis/Edwards* 2004, S. 98).

Aus der Furcht, dass die Sorgenden von dem eingeholt werden, was ihnen unbekannt bleibt, erwächst das Bedürfnis nach Daten. Denn was Sorgende sehen, das können sie (versuchen zu) beherrschen und zu gestalten; was Sorgenden verborgen bleibt, beherrscht womöglich sie. Deshalb wird die Kindheit zunehmend statistisch, detailliert und multiperspektivisch erfasst. Statistische Risikofaktoren und Risikoscreenings gewinnen u. a. in der Gefährdungsabklärung im Kinderschutz an Bedeutung (*Metzner/Pawils* 2011). Charakteristisch sind dafür auch die medizinischen Vorsorgeuntersuchungen sowie die Ansammlung und der Vergleich der damit erfassten Informationen. Die Anzahl der medizinischen Vorsorgeuntersuchungen für Kinder ist in den letzten zwei Jahrzehnten stetig angestiegen. Diejenigen Familien, welche nicht zu den medizinischen Vorsorgeuntersuchungen oder der Einschulungsuntersuchung erscheinen oder den Erstbesuch nach der Geburt ihres Kindes ablehnen, ziehen Misstrauen auf sich. Als ein weiteres Beispiel und kontrovers diskutiertes Thema kann die Digitalisierung des Lernens angeführt werden (*Aufenanger* 2014, *Dräger/Müller-Eiselt* 2015). Über Onlineangebote oder Lern-Apps wird versucht, die kognitive Entwicklung eines Kindes individualisiert zu fördern. Damit, so die Hoffnung, könnten der individuelle Lernfortschritt und die fachlichen Leistungen, unabhängig von der Lehrkraft, angepasst und detaillierter verglichen sowie nachvollzogen werden als über Zensuren.

Techniken der Transparenz evozieren *Ausstellung* und *Enthüllung* als Bedingung dafür, notwendige Informationen und Wissen über das Aufwachsen kommunikativ vermehren zu können. Familiale Privatheit, Abgrenzung und Verborgenheit, aber auch professionsspezifische Separation erschweren das Fließen von Information und den Austausch von Wissen. Nur das Sichtbare kann operationalisiert und inkludiert werden, Intransparenz erzeugt potenziell Widerstände und damit möglicherweise Gefahren. Gesellschaftliche Inklusion kann im Sinne der Transparenz nur dann optimal realisiert werden, wenn über die Offenlegung des Aufwachsens und der Sorgeleistungen Informationen ausgetauscht, Daten generiert und sozialisatorische Möglichkeiten vergleichend eruiert werden.

Nur dann wird die Verantwortungsübernahme und die Rechtfertigung von Sorge auch für die anderen Sorgenden präsent: Dies gilt für öffentliche Institutionen ebenso wie für Verwandte sowie Freund*innen und geschieht nicht nur explizit wie beispielsweise in Evaluationen, Qualitätskontrollen, medizinischen Untersuchungen, pädagogischen Berichten oder Lernentwicklungsgesprächen. Über die sozialen Netzwerke wird implizit und eigenmotiviert Öffentlichkeit sowie Sichtbarkeit hergestellt und das Aufwachsen vom ersten Ultraschallbild bis zum Schulabschluss online präsentiert. Gesehen zu werden wird zu einem Begehren (*Reckwitz* 2015). Dabei sind diese Daten nicht nur für jene verfügbar, für die man dies vorsieht. Das Internet ermöglicht es aber auch, sich mit anderen Sorgenden, Laien, Eltern wie auch Fachkräften, auszutauschen und die sorgende Gemeinde mit vielfältiger Expertise zu erweitern.

Der Wissensaustausch schafft öffentliche Aufmerksamkeit und Vergleichbarkeit. Anstelle des Vertrauens (in einen allgemeinen Standard) tritt die (in konkreten Sorgepraktiken) sichtbare *Performance*. Zentral wird dabei die Frage, wer welche Aufgabe in welchem Umfang und mit wessen Unterstützung aktiv und zugleich sich rechtfertigend übernimmt (*Böllert* 2012, S. 117). Über die Einforderung des offenen Informationsaustauschs wird die Distanz zwischen unterschiedlichen sorgenden Akteur*innen minimiert. Techniken der Transparenz verdichten den Raum zwischen den Sorgenden, wodurch überwachende oder disziplinierende Blicke obsolet werden (*Han* 2013, S. 26). Was transparent ist, so lautet die Hoffnung, brauche man nicht mehr zu erblicken, sondern nur noch (statistisch) zu erfassen. Die Sorge um eine gesunde Entwicklung bewegt die Sorgenden dazu, den Kinderkörper vor unzähligen Expert*innen zu präsentieren (um ein Beispiel zu nennen: Pränataldiagnostik, *Schultz* 2009). Akteur*innen öffentlicher Einrichtungen oder freier Träger sind rechtlich verpflichtet, mögliche Kindeswohlgefährdungen einzuschätzen und alles ihnen Mögliche zu unternehmen sowie wenn nötig das Jugendamt zu informieren (§ 47 SGB VIII). Eine *Kultur des Hinsehens* (*Archard* 2015, S. 240) ist nicht nur erwünscht, sondern wird als Zivilcourage übergreifend eingefordert. Zudem unterliegen die öffentlichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen einer regelmäßigen Evaluierung (PISA, IGLU, Leistungsdokumentationen) (*Schützeichel* 2018, S. 33f.). In all diesen Beispielen wird Wissen und Informationsaustausch als Grundlage vernetzter Sorge generiert.

3.2 Prävention, Beschleunigung und Normalisierung

Der Transparenzanspruch greift auf das selbstverständlich erscheinende Credo zurück, dass *Prävention* besser sei als eine teure Nachsorge des Offensichtlichen (*Cierpka* 2005, *Kelle* 2013, S. 34). In der Sorge um das Kindeswohl haben sich in den letzten Jahrzehnten ganze Berufsfelder mit präventivem Fokus ausgebreitet oder neu konstituiert. Dies betrifft sowohl die sozialpädagogischen Familienhilfen als auch die Erstbesuchsdienste, den Beistand vor Gerichten oder Mediator*innen. Prävention ist nicht einfach eine zeitige Intervention. Vorbeugende Maßnahmen sollen etwas Mögliches oder Wahrscheinliches, aber noch nicht Eingetretenes verhindern. Die präventive Sorge ist ein dauerhaftes Arrangement. Aufgrund der Offenheit des Kindeswohls gibt es nichts, was nicht potenziell zur Gefahr werden oder zu einem Risiko erklärt werden könnte: „Vorbeugen verlangt daher systematische Wissensproduktion. […] Wer vorbeugen will, darf sich niemals zurücklehnen“, hält *Bröckling* (2004, S. 210ff.) fest. Prävention verspricht mit weniger Aufwand mindestens dieselben Effekte zu erzielen und somit günstiger, produktiver und effizienter

zu sein als Nachsorge (ebd., S. 214). Infolge wird eine dynamische Erneuerung des Sichtbaren notwendig. Im Versuch präventiv Zukunftszustände hinsichtlich vergangener Erfahrungen zu planen, wird in Bezug auf eine gegenwärtig wahrscheinliche Zukunft die Zukunftsvorstellung der Sorgenden im Angesicht je aktualisierter Informationen immer wieder neu geöffnet und damit auch deren (rekursive) Wirkung auf die gegenwärtige Sorge permanent verschoben (*Esposito* 2016, S. 41).

Die scheinbare Evidenz von Prävention verdeckt die Genese deren Bedeutung in der Sorge um Kinder und suggeriert zugleich eine scheinbare Alternativlosigkeit. Versteht man Prävention als normierende und pauschalierende Intervention, verkürzt dies allerdings den Charakter präventiven Handelns (Hein/Robert/Drößler 2011, S. 104). Prävention soll Ressourcen freilegen und potenziellen Gefahren entgegenwirken, sie wird mit dem Anspruch legitimiert, nicht nur schadenvermeidend, sondern zugleich entwicklungsfördernd zu sein. Vorbeugende Maßnahmen aktivieren zunächst die vorhandenen Ressourcen Sorgender sowie von Kindern. Ein aktives, die individuelle Entwicklung unterstützendes Engagement gilt dabei als die effizienteste Präventionsstrategie.

Techniken der Transparenz sind hinsichtlich der Offenheit des Kindeswohls an einen *flexiblen Normalismus* (*Link* 2008) gebunden, der auf offene, dynamische Normalitätsbereiche rekurriert. Zum einen werden die Normalitätsbereiche maximal ausgeweitet, zum anderen die potenziellen Risiken immer detaillierter, umfassender und vielfältiger aufgearbeitet. Dadurch werden die Grundlagen für Prävention erweitert und gleichzeitig greifen präventive Maßnahmen immer zeitiger im Leben von Kindern (exemplarisch dafür sind die *Frühen Hilfen).* Präventives Risikomanagement und persönliche Entwicklungspotenziale können nicht über feste Standards gestaltet werden, sondern erfordern individuell angepasste, agile und bewegliche Lösungen von Sorgenden. Das Gebot der Transparenz individualisiert, da es die Sorge nicht normierend und disziplinierend entlang eines starren heteronormativen, kleinfamilialen Ideals organisiert, sondern an der dynamischen Entfaltung optimierter Möglichkeitsräume unterschiedlicher, normalisierter (familialer) Lebensentwürfe (eines Kindes) orientiert.

Dem 14. Kinder- und Jugendbericht zufolge steht es außer Frage, dass das Aufwachsen als vernetzte Gestaltungsaufgabe verschiedener Akteur*innen oder als Allianz von Politik, Wirtschaft und Zivilgesellschaft wahrgenommen werden muss, die nur präventiv gelingt, das heißt, indem etwaigen Gefährdungen, Problemen, Konflikten oder Krisen möglichst frühzeitig begegnet wird (*BMFSFJ* 2013, S. 418; *Veil* 2010, S. 221). Öffentliche und private Akteur*innen der Sorge um Kinder werden zu Kooperationspartner*innen erklärt, welche sich gemeinsam in der Sorge um die nachfolgende Generation engagieren sollen. Im Sinne der *Work-Life-Balance* werden damit auch Arbeitgeber*innen zunehmend in die Pflicht genommen. Deshalb sollte von einem *Netz* oder *Nexus des Aufwachsens* gesprochen werden, anstatt von harten Dichotomien wie Öffentlichkeit und Privatheit, Individualismus und Kollektivismus oder Staat und Familie auszugehen (*Wyness* 2014, S. 71).

Das Bundeskinderschutzgesetz aus dem Jahr 2012 hält die generelle Unterstützung von Familien explizit fest. Dazu muss vorher nicht zwingend von Fachkräften ein Bedarf diagnostizieren worden sein. Dies verdeutlicht, dass die Sorge der staatlichen Gemeinschaft um das Wohl von Kindern nicht erst mit einer Gefährdung beginnt. Die *Frühen Hilfen* dienen dabei als Frühwarnsystem und begleiten, unterstützen und informieren junge und werdende Eltern von Anfang an – über ein Netzwerk verschiedener Professionen und die Einbindung von Ehrenamtlichen – in der Sorge um ihre Kinder (*Buschhorn* 2012,

S. 17). Über die Frühen Hilfen nimmt die staatliche Gemeinschaft ihren Schutzauftrag präventiv (schon vor der Geburt) wahr und zielt einerseits auf eine allgemeine Risikoabschätzung möglicher Kindeswohlgefährdung und andererseits auf ein niedrigschwellig ansetzendes sowie vernetztes Unterstützungsangebot. Damit werden die Möglichkeiten der Kinder- und Jugendhilfe effektiv mit der familialen Sorge verknüpft (*Schäfer/Sann* 2014). Staatliche Unterstützung wird zur Regel und bleibt keine Ausnahme mehr.

Transparenz wirkt der Latenz familialer Rituale entgegen. Der familiale Raum sich individuell herausbildender Sozialisation wird zugunsten einer kooperativ organisierten Inklusion verschoben, indem die familiale Permeabilität neu organisiert wird. Familienrituale sind individuelle, narrative Vorgänge mit eigenem Rhythmus und einer jeweils spezifischen Eigenzeit. Diese familienspezifischen Muster lassen sich nicht reibungslos operationalisieren und vernetzen. Die Selbstgenügsamkeit, die mit einer traditionell vor allem in der Familie verorteten Sozialisation einhergeht, wird verabschiedet zugunsten eines Netzes der Sorge, welches auf eine optimierte Inklusion von Kindern zielt. Beispielsweise werden familiäre oder sozialisatorische Krisen zunehmend nicht mehr nur familienintern, sondern in Verknüpfung mit professioneller Hilfe (Familienberatung, Mediation, Schulsozialarbeit) bewältigt.

Im Prozess und in der Organisation des Aufwachsens unterliegen sowohl Kinder als auch die Sorgenden vermehrt Flexibilisierungs- und Beschleunigungsansprüchen (*King* 2013), die Transparenz fördern und die Transparenz erfordert. Soziale Beschleunigung begünstigt, stärkt und verdichtet engagierte Netze. „Die soziale Beschleunigung produziert neue Zeit- und Raumerfahrungen, neue soziale Interaktionsmuster und neue Formen der Subjektivität“ (*Rosa* 2013, S. 66). *Technische Beschleunigung* beschreibt die zielgerichtete Beschleunigung der Transport-, Kommunikations- und Produktionsprozesse (ebd., S. 20), wodurch Raum komprimiert oder vernichtet wird (ebd., S. 21), dies bindet das engagierte Netz von Verantwortlichkeiten zusammen, erleichtert die Kommunikation und den Informations- sowie Wissensaustausch. Die *Beschleunigung des sozialen Wandels* betrifft Beziehungs- und Orientierungsmuster, Wissen und Praxisformen (ebd., S. 22). Als Folge steigt der Bedarf an pädagogischen Fachkräften und Forschung in der Sorge um Kinder. Die *Beschleunigung des Lebenstempos* beschreibt die „Steigerung der Zahl an Handlungs- und Erlebnisepisoden pro Zeiteinheit […] [als] Folge eines Wunsches […] mehr in weniger Zeit zu tun“ (ebd., S. 27). Die Kindheit wird nicht verkürzt, aber ihre Taktzahl steigt. Sie wird gefüllt mit multipler Sorge sowie der Eröffnung und Entfaltung von individuellen Möglichkeitsräumen. Kitas werden zu Bildungsorten, Freizeit wird zur Bildungs- und Qualifikationszeit deklariert. Es gilt, die Bildung des Kindes von Anfang an zu unterstützen, sie wird zum kollektiven und ganzheitlichen Projekt einer Bildungskindheit (*Klinkhammer* 2014, S. 520; *Jergus* 2018).

3.3 Kooperation

Die Optimierung des Aufwachsens wird zu einem zentralen Paradigma (*Degele/Schmitz* 2009, S. 118, *Hänzi* 2015, *Bröckling/Peter* 2014), bei dem sich – im Gegensatz zur Perfektionierung oder dem Erlangen unbegrenzter Möglichkeiten – alles um die dynamische Entfaltung individueller Talente und Potenziale dreht, denen ein Zukunftsversprechen innewohnt (*Hänzi* 2015). Wie individuelle Potenziale optimal entfaltet werden können, hängt dann vom Engagement des kooperativen Netzes der Sorge ab, das sich flexibel und

agil an ihnen orientiert. Dies wird schichtunspezifisch angestrebt, kindspezifisch realisiert und ersetzt die Orientierung an einem kleinfamilialen Standard. Techniken der Transparenz versuchen Repressionen sowie die Gegensätzlichkeit von öffentlicher und familialer Sorge zu überwinden, indem sie unterschiedliche sorgende Akteur*innen über die positive Losung *Kindeswohl* produktiv aneinanderbinden. Damit erwächst ein Imperativ der Kooperation, nach dem alle an der Sorge Beteiligten aktiv und präventiv als Gestaltende fungieren (sollen), denn Kooperation steigert den Austausch von Wissen sowie die Verknüpfung von Engagement und damit die Sichtbarkeit des Aufwachsens.

Techniken der Transparenz veröffentlichen nicht nur, sondern treiben eine Dynamik des Austauschs und der Vernetzung an. Sie verfolgen kein negatives *blame game* der Offenlegung von Schuldigen oder des Anprangerns sowie Bloßstellens. Präventiv sollen Situationen der Schuld vermieden werden, indem sich unterschiedliche sorgende Akteur*innen in der Sorge um Kinder kooperativ zusammenfinden. Etabliert wird dies über *aperspektive* Kontrolle (*Deleuze* 1993). Aperspektivität drängt darauf, die Selektivität und die Relationalität von Perspektiven zu durchbrechen, um Transparenz zu generieren und Erziehungspartnerschaften zu ermöglichen (*Vandenbroeck/Roose/De Bie* 2011, S. 69). Dadurch werden Negativität, Widerständigkeit und Ambivalenzen unterschiedlicher Perspektiven, Wissensbestände und Zielsetzungen abgebaut und minimiert (*Han* 2013, S. 7).

Zum Beispiel ist die Kinder- und Jugendhilfe zunehmend in (diffus geregelte) multiprofessionelle, präventiv orientierte und kooperativ agierende Netzwerke eingebunden, in denen Kindeswohl(-gefährdung) hinsichtlich des Kinderschutzes sowohl als rechtliche Grundlage und gemeinsame Zielvorstellung wie auch als Verständigungsformel dient (*Franzheld* 2013; *Fischer/Kosellek* 2013). Um die dabei aufeinandertreffenden heterogenen Referenzsysteme, Wahrnehmungshorizonte und professions- oder akteursspezifischen Rationalitäten (*Marthaler* u.a. 2012) in heterogenen Arrangements (*Thole/Retkowski/Schäuble* 2012) vermitteln zu können, sind zugleich ein erhöhter Abstimmungs- und Koordinierungsbedarf sowie gestiegene Kommunikations- und Übersetzungskompetenzen notwendig. *Bode* und *Turba* (2015, S. 368f.) fordern für das Gelingen dieser Vernetzung dezentralisierend eine offene (weniger konkurrenzorientierte) Problemkommunikation, mehr Supervision, weniger Fragmentierung und mehr Moderation ein. An die Stelle unterschiedlicher institutionell fixierter Perspektiven rückt gegenwärtig eine variable und dynamische Geometrie die Sorge (*Deleuze* 1993, S. 256). Bestenfalls löst dies die punitive wie disziplinierende Sorge innerhalb der Familie oder pädagogischer Institutionen wie auch die einseitige (defizitorientierte) Überwachung ab.

Aperspektivität entfaltet sich symmetrisch (*Reckwitz* 2015), sie ist zerstreut und enthierarchisierend (*Rose* 1999, S. 234). Nicht nur verwischen die Grenzen zwischen den sozialisatorischen Institutionen und Akteur*innen, zugleich werden sie voneinander unauflöslich durchdrungen, sie werden zu „Figuren ein und desselben Unternehmens“ (*Deleuze* 1993, S. 260). Die Aperspektivität fordert und realisiert sich mittels der vernetzten Sorge, über Kommunikation und den permanenten Austausch von Information. Damit wird das Engagement aller sorgenden Instanzen sichtbar und reziprok aktiviert. Die Sorge um Kinder wird infolgedessen sukzessive de-territorialisiert. Dies beschreibt einerseits den Prozess der zunehmenden Verteilung von Sorge und andererseits die zunehmende Diffusität der Verantwortungsbereiche unterschiedlicher sorgender Instanzen. Aperspektivität realisiert den Transparenzanspruch institutionenübergreifend. In der Vielfalt sowie dem Offenlegungs- und Rechtfertigungszwang, welche die jeweils anderen Sorgenden einfordern, führt dies zur Verstärkung der reziproken Kontrolle.

Als Resultat setzt sich der Anspruch durch, Sorge um Kinder als ein engagiertes Netz Sorgender zu verstehen, in dem eine *Dynamik* heterogener Verantwortungen und Einforderung von Verantwortung erwächst und Familie nicht einfach einseitig an Bedeutung verliert (*Wutzler* 2016). Die familiale Verantwortung wird derart innerhalb eines kooperativen Netzes in neuer Weise durchdrungen und eingefordert, indem sie zugleich selbst zum Element aperspektiver Kontrolle aufsteigt. So fordern nicht zuletzt *Marks* und *Sehmer* (2017, S. 226) den „Auf- und Ausbau der regionalen Ombuds- und Beschwerdestellen“ oder *Kindler* (2014) eine fundierte Qualitätsanalyse der Kinder- und Jugendhilfe ein, um Familien und Kindern Zugang zu bisher gemachten Erfahrung, den Wirkungen, der Qualität und den Erfolgen von getroffenen Maßnahmen und ausführenden Trägern zu ermöglichen. Jedoch geht aperspektive Kontrolle über die Ergänzung von Überwachung durch Sousveillance hinaus. Techniken der Transparenz evozieren ein diffuses Netz heterogener, sich durchdringender Sorge, in dem die Sorgenden nicht nur Verantwortung einfordern, sondern die eigene Leistung (inklusive der Informiertheit) darstellen und präsentieren müssen sowie die Überschreitungen oder unterlassene Verantwortung bzw. nicht erbrachte Leistungen oder ein schlechtes Engagement wie auch illegitime Verantwortung aufzeigen. Kooperative Sorge impliziert zugleich ein gewisses Misstrauen der Sorgenden untereinander, denn wer sich (blind) vertraut, verzichtet auf die Rechtfertigung sorgender Praxis, verhindert damit den kommunikativen Austausch und fördert derart Opazität.

4 Biopolitische Sorge und die Fiktion der Transparenz

Techniken der Transparenz sind als biopolitische Mechanismen zu fassen, denn sie ent-individualisieren und zielen auf die allgemeine Gesundheit und Entwicklung von Kindern als Kohorte. Aufwachsen soll über Techniken der Transparenz in neuartiger Weise möglichst umfassend zum steuerbaren Verfahren werden. Biopolitisches Wissen und biopolitische Techniken zielen darauf, die Verhaltens- und Redeweisen, Routinen und Gewohnheiten von Menschen im Sinne eines gesellschaftlichen Nutzens zu bearbeiten, zu modifizieren und zu leiten (*Foucault* 2005a, S. 68; *Foucault* 2006). Biopolitische Mechanismen verknüpfen lokale und individuelle Sorgepraktiken mit gesellschaftlichen Ansprüchen an Sorge. Über die Rekonstruktion dieser Praktiken und Mechanismen hinsichtlich der ihnen zugrundeliegenden Wahrheiten über das Kindeswohl wird beschreibbar, wie die Sorgenden in kooperativen Netzen sich reziprok in ihrer Sorge um Kinder führen (*Lemke* 1997, S. 149). Mit dem biopolitischen Anspruch an die Sorge wird zugleich deutlich, dass Kindheit nicht nur intrinsisch einen Wert für sich hat, sondern immer auch zum gesellschaftlichen Gut gemacht wird (*Eßer* 2014, S. 511), denn „mit den Kindern der Gegenwart wird präventiv schon heute die Bevölkerung und Gesellschaft der Zukunft regiert“ (*Kelle* 2013, S. 34). Transparenz verspricht jedoch auch die Entfaltung von Autonomiepotenzialen und ist deshalb sowohl regulativ wie auch generativ zu verstehen: Das Aufwachsen soll individuell optimiert, die gesellschaftliche Inklusion einzelner Kinder gesichert, die Familienbeziehungen liberalisiert und damit die Kompetenzen, Befähigungen wie auch Entfaltungsmöglichkeiten von Kindern, aber auch die (beruflichen) Möglichkeiten der Erwachsenen kooperativ erweitert werden. Dabei zeigt sich die paradoxe Situation, dass der ent-individualisierende sowie allgemeine biopolitische Anspruch hinsichtlich der Kinder als Kohorte gerade über den hyperindividualisierten Fokus auf die Einzigar-

tigkeit und Autonomie jedes einzelnen Kindes realisiert wird. Die individuelle Freiheit ist in die Regierung der Sorge eingespannt, denn die individualisierten Optimierungsbestrebungen generieren – auch kompetitiv – eine kollektiv umfassende Produktion von Humankapital. Auf diese Weise wird Transparenz zur biopolitischen Bedingung und individuellen (Entfaltungs-)Möglichkeit von Aufwachsenden und Sorge. Dieser praktische Anspruch verselbständigt sich und erwächst gegenwärtig zur feldüberspannenden Programmatik, an der Sorgende sich orientieren müssen.

Kindheit und Aufwachsen werden nicht *sakralisiert*. Das Sakrale ist geheimnisvoll und deshalb alles andere als transparent. Das Sakrale beeinflusst die daran Glaubenden in ihrem Sein, es ergreift sie, weil sie es in seiner Verborgenheit nicht vollständig verstehen und es sich deshalb nicht unmittelbar aneignen können. In der Sorge um Kinder soll das Aufwachsen jedoch präventiv gestaltet werden. Aus einem biopolitischen Blickwinkel ist das Aufwachsen von Kindern schon immer Angriffspunkt von Instrumentalisierung. Techniken der Transparenz versuchen das Aufwachsen zu operationalisieren und opake sowie mystische Aspekte – die Momente an denen sich Kindheit den Blicken der Sorgenden entzieht – zu tilgen. Das Geheimnisvolle ist für Techniken der Transparenz eine potenzielle Gefahr, weil es die Optimierungsbemühungen und den kommunikativen Austausch der Sorgenden hemmt.

Transparenz unterliegt zugleich selbst unabdingbar einer Abwägung und der kooperativen Rechtfertigung. Wissen und Informationen können nicht ohne Rechtfertigung frei flottieren und für jede*n zugängig sein. Für welche Sorgende welche Information in welchem Maße zugängig ist, muss hinsichtlich des Schutzes und der Förderung des Kindes gerechtfertigt und eingefordert werden. Die Einforderung und Reichweite der Transparenz hängen von der Art der Information (Gesundheitsdaten, die Evaluation von Bildungseinrichtungen, schulischen Leistungen, Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe etc.) sowie deren praktischen Bewertung ab und dienen keinem Selbstzweck.

Techniken der Transparenz stellen einen neuartigen Anspruch an die gesellschaftliche Organisation der Sorge um Kinder. Dies hat eine Neuordnung der Durchlässigkeit von Familie und Kindheit zur Folge. *Richter* u.a. (2009) bezeichnen dies als *Ver-Öffentlichungen* des Aufwachsens und sprechen damit die nie wirklich bestandene Dichotomie der immer wieder performativ zu findenden Ordnung zwischen privater und öffentlicher Verantwortung in der Sorge um Kinder an.[2] Die Öffentlichkeit, die mittels Techniken der Transparenz geschaffen wird, ist jedoch keine Öffentlichkeit, die etwas eigentlich Privates öffentlich macht, sondern eine Öffentlichkeit, die eine neue Sichtbarkeitsordnung der Sorge um Kinder konstituiert, die eine dynamisierte sowie intensivierte biopolitische Sorge ermöglicht. Öffentliche und familiale Sorge fließen ineinander, überlagern sich, ihre Konturen verschwimmen. Die Sorge entfaltet sich kooperativ über aperspektive Kontrolle, die Transparenz realisiert und in der die Sichtbarmachung des Aufwachsens eine optimale Entfaltung und Sicherheit jedes einzelnen Kindes verspricht. Grundlage ist der Bezug auf Daten, Wissen und Informationen. Mögliche Ambivalenzen, Krisen und kontingente Entwicklungen sollen über kontrollierte und zugeschnittene Möglichkeitsräume möglichst umgangen werden. Dabei zeigt sich das Aufwachsen zunehmend als *Datensozialisation* der darin bestenfalls aufgehenden, kompetenten (*Riedel/Bueschnig/Brand* 2017) *Digital Natives,* mit dem Ziel, das Aufwachsen beobachtbar zu machen, Unsicherheiten zu reduzieren und Risiken vorbeugend sowie produktiv zu vermeiden.

Techniken der Transparenz beschreiben weniger klare Mechanismen als vielmehr ein vielschichtiges Netz unterschiedlicher Praktiken, Dynamiken und Durchdringungslinien.

Techniken der Transparenz, sowohl als Regulierungsweisen wie auch (kollektive) Praktiken, erzeugen keine vollständige Sichtbarkeit in dem Sinne, dass das, was in Erscheinung tritt mit dem Sein dessen übereinstimmt, das in Erscheinung tritt. Ausschließlich tote Phänomene sind vollständig erfassbar, weil sie offensichtlich sind (*Han* 2013, S. 10). In ihrer Totalität ist Transparenz ein besonderer Zustand der Dunkelheit, unterstreicht *Metzinger* (2003, S. 418). Das Aufwachsen eines Menschen bleibt als diachroner Prozess in seiner Zukünftigkeit jedoch immer mehr oder weniger intransparent, weil er kontingent ist. Vollständige Transparenz muss folglich eine Fiktion bleiben. Techniken der Transparenz etablieren deshalb nicht einfach einen klaren Zustand, sondern evozieren das permanente und agile Streben danach, Uneinsehbares sichtbar werden zu lassen und die Latenz des Aufwachsens nicht nur zu regulieren, sondern möglichst zu überwinden. Transparenz wird damit zum (nicht zu stillenden) Bedürfnis der Sorgenden sowie zu einem programmatischen und systematischen Zwang, jedoch nicht zur *Hölle des Gleichen*, wie *Han* (2013, S. 6) behauptet. Indem das Ziel dieses Strebens – im Gegensatz zur Disziplinierung – unerreichbar bleibt und die sorgenden Akteur*innen dadurch in ihrem Engagement dynamisch angetrieben werden, realisieren sich die produktiven Effekte der damit einhergehenden sorgenden Praxis als individualisierte Optimierungsbemühungen – fast wie von unsichtbarer Hand gelenkt. Techniken der Transparenz setzen sich durch, indem sie ihren genealogischen Ursprung und ihre regulative Wirkungsweise unsichtbar machen, „während sie den von ihr Unterworfenen die Sichtbarkeit aufzwingen“ (*Foucault* 1994, S. 241).[3]

5 Ausblick

Der Artikel bleibt notgedrungen ein Aufschlag, dessen Implikationen man empirisch in Einzelfällen oder einzelnen Bereichen der Sorge detailliert nachgehen und überprüfen muss. Auch das Verhältnis von Transparenz, Aperspektivität und Kooperation muss konzeptionell weiter geschärft werden. Darauf aufbauend wäre es möglich, eine Systematik konkreter Praktiken zu entwickeln. In welchen Praktiken, Institutionen oder Phänomenen der Sorge um Kinder zeigen sich Kooperation, Wissensdrang, kommunikativer Austausch, präventive Maßnahmen und aperspektive Vernetzung in welchem Maß, welcher Qualität und mit welchen Effekten? Gegenwärtig stehen wir gesellschaftlich nicht mehr nur am Beginn einer transformativen Formierung und Durchsetzung dieser Techniken der Transparenz in der Sorge um Kinder. Dabei werden punitive Disziplinartechniken nicht komplett ausgeschlossen, jedoch an die Ränder von Sorgearrangements verschoben und ergänzend erhalten. Transparenzansprüche treten sukzessive deutlicher hervor und deren Machteffekte wie auch -potenziale streben nach Manifestation und ringen gesellschaftlich um praktische Durchsetzung. Über die Rekonstruktion der Charakteristika der Techniken der Transparenz wird ein Analyseraum der Sorge um Kinder erschlossen, der die sich gegenwärtig abzeichnenden Tendenzen kritisch begleiten kann, ohne damit – kontrastiv oder nostalgisch – bei traditionellen Vorstellungen von Sorgeverhältnissen verharren zu müssen. Es gilt regulative Effekte aufzuzeigen und nachzuspüren, welche Sorgepraktiken gefördert und begünstigt, gebremst und deformiert werden. Wo zeigt sich welcher Widerstand gegen den Transparenzanspruch? Zudem können anknüpfend die Widersprüche von Familienpolitik(en) in den Blick genommen und alternative soziale Räume und Phänome-

ne lokalisiert und deren Potenziale oder Gefahren ausgelotet werden. Letztlich bleibt offen: Können oder wollen wir die Sorge um Kinder zukünftig anders denken als im Vokabular der Transparenz? Wollen wir uns um diesen Preis zu derartigen Sorgenden machen lassen und das Aufwachsen von Kindern in dieser Weise regulieren? Oder können wir das Kindeswohl sichern und fördern, ohne auf Techniken der Transparenz angewiesen zu sein?

Anmerkungen

1 Dabei greife ich unter anderem auf Ergebnisse anderer Studien, allgemeine Wandlungsprozesse und Gesetze zurück und deute sie im Lichte des Transparenznarrativs.

2 Auch soziapolitische De- und Re-Familialisierungsprozesse (*Oelkers* 2012) können anhand der Forderung nach Transparenz bewertet werden: De-Familialisierungsprozesse steigern die Transparenz sowie die Durchlässigkeit und Vernetzung des Engagements Sorgender; Re-Familialisierungsprozesse fordern dieses Engagement und die Verantwortungsübernahme aller Akteur*innen und Institutionen kontrollierend ein.

3 Techniken der Transparenz scheitern jedoch oftmals an den dafür notwendigen finanziellen Ressourcen. Die Kosten der Sorge werden dann (re-traditionalisierend) auf bereits schwache Akteurinnen (sozial schwache Familien, Frauen und Migrant*innen) abgewälzt oder zeitigen prekäre ökonomisierte Strukturen der Sozialen Arbeit (*Buestrich* u.a. 2008; *Fraser* 2016; *Winker* 2015).

Literatur

Amos, K. (2016): Schule und neue Kontroll-Kultur. In: *Dollinger, B./Schmidt-Semisch, H.* (Hrsg.): Sicherer Alltag? Politiken und Mechanismen der Sicherheitskonstruktion im Alltag. – Wiesbaden, S. 195-214. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07268-1_9

Archard, D. (2015): Das Ende der Familie? Zur Bedeutung der biologischen Verwandtschaft. In: *Betzler, M./Bleisch, B.* (Hrsg.): Familiäre Pflichten. – Berlin, S. 57-86.

Aufenanger, S. (2014): Digitale Medien im Leben von Kindern und Herausforderungen für Bildung und Erziehung. Frühe Kindheit, 17, 6, S. 8-18.

Baumann, M.-O. (2014): Die schöne Transparenz-Norm und das Biest des Politischen: Paradoxe Folgen einer neuen Ideologie der Öffentlichkeit. Leviathan, 42, 3, S. 398-419. https://doi.org/10.5771/0340-0425-2014-3-398

Ben-Arieh, A./Casas, F./Frønes, I./Korbin, J. E. (2014): Multifaceted Concept of Child Well-Being. In: *Ben-Arieh, A./Casas, F./Frønes, I./Korbin, J. E.* (Hrsg.): Handbook of Child Well-Being. Theories, Methods and Policies in Global Perspective. – Dordrecht, S. 1-27. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_134

Betz, T./Bischoff, S. (2013): Risikokind und Risiko Kind. Konstruktionen von Risiken in politischen Berichten. In: *Kelle, H./Mierendorff, J.* (Hrsg.): Normierung und Normalisierung der Kindheit. – Weinheim/Basel, S. 60-81.

Bode, I./Turba, H. (2015): Organisierter Kinderschutz in Deutschland. Strukturdynamiken und Modernisierungsparadoxien. – Wiesbaden.

Böllert, K. (2012): Die Familie der Sozialen Arbeit. In: *Böllert, K./Peter, C.* (Hrsg.): Mutter + Vater = Eltern? Sozialer Wandel, Elternrolle und Soziale Arbeit. – Wiesbaden, S. 117-133. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94282-7_7

Bollig S./Kelle H. (2014): Kinder als Akteur*innen oder als Partizipanden von Praktiken? Zu den Herausforderungen für eine akteurszentrierte Kindheitssoziologie durch Praxistheorien. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 34, 3, S. 263-279.

Bröckling, U. (2004): Prävention. In: *Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, T.* (Hrsg.): Glossar der Gegenwart. – Frankfurt a.M., S. 210-215.

Bröckling, U. (2015): Gute Hirten führen sanft. Über Mediation. Mittelweg 36, 24, 1-2, S. 171-186.
Bröckling, U./Peter, T. (2014): Mobilisieren und Optimieren. Exzellenz und Egalität als hegemoniale Diskurse im Erziehungssystem. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17, 3, S. 129-147. https://doi.org/10.1007/s11618-014-0526-1
Buestrich, M./Burmeister, M./Dahme, H.-J./Wohlfahrt, N. (2008): Die Ökonomisierung Sozialer Dienste und der Sozialen Arbeit. Entwicklungen – Theoretische Grundlagen. Wirkungen. – Hohengehren.
Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland.
Buschhorn, C. (2012): Frühe Hilfen. Versorgungskompetenz und Kompetenzüberzeugung von Eltern. – Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19598-8
Cierpka, M. (2005): Besser vorsorgen als nachsorgen. Möglichkeiten der psychosozialen Prävention. In: *Cierpka, M.* (Hrsg.): Möglichkeiten der Gewaltprävention. – Göttingen, S. 59-85.
Davis, J./Edwards, R. (2004): Setting the Agenda: Social Inclusion, Children and Young People. Children and Society, Special Issue: Children, Young People and Participation, 18, 2, S. 97-105.
Degele, N./Schmitz, S. (2009): Kapitalismuskompatible Körper. Zum wechselseitigen ‚Enhancement' gesellschaftstheoretischer und naturwissenschaftlicher Körperdiskurse. In: *Rehbein, B./West, K.-W.* (Hrsg.): Globale Rekonfigurationen von Arbeit und Kommunikation. – Konstanz, S. 115-129.
Deleuze, G. (1993): Postskriptum über die Kontrollgesellschaft. In: *Deleuze, G.* (Hrsg.): Unterhandlungen. 1972-1990. – Frankfurt a. M., S. 254-262.
Dollinger, B. (2010): Punitive Pädagogen? Eine empirische Differenzierung von Erziehungs- und Strafeinstellungen. Zeitschrift für Sozialpädagogik, 9, 3, S. 228-247.
Donzelot, J. (1980): Die Ordnung der Familie. – Frankfurt a.M.
Dornes, M. (2012): Die Modernisierung der Seele. Kind – Familie – Gesellschaft. – Frankfurt a.M.
Du Bois, R. (1998): Der Verhandlungshaushalt im Modernisierungsprozess. In: *Breyvogel, W./Helsper, W./Krüger, H.-H.* (Hrsg.): Teenie-Welten. Aufwachsen in drei europäischen Regionen. – Opladen, S. 83-112.
Dräger, J./Müller-Eiselt, R. (2015): Die Digitale Bildungsrevolution. Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können. – München.
Eßer, F. (2014): Das Glück das nie wiederkehrt – Well-being in historisch-systematischer Perspektive. Zeitschrift für Pädagogik, 60, 3, S. 505-519.
Esposito, E. (2016): Die Konstruktion von Unberechenbarkeit. In: *Avanessian, A./Malik, S.* (Hrsg.): Der Zeitkomplex Postcontemporary. – Berlin, S. 37-42.
Fischer, J./Koselleck, T. (2013): Netzwerke in der Sozialen Arbeit. – Weinheim/Basel.
Foucault, M. (1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. – Frankfurt a.M.
Foucault, M. (1996): Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Gespräch mit Ducio Trombadori. – Frankfurt a.M.
Foucault, M. (2003): Die Gesundheitspolitik im 18. Jahrhundert. In: Foucault, M. (Hrsg.): Dits et Ecrits. Band 3. – Frankfurt a.M., S. 19-37.
Foucault, M. (2005a). Die Macht der Psychiatrie. Vorlesungen am Collége de France 1973-1974. – Frankfurt a.M.
Foucault, M. (2005b). Subjekt und Macht. In: *Foucault, M.* (Hrsg.): Dits et Ecrits. Vierter Band. – Frankfurt a.M., S. 269-294.
Foucault, M. (2005c): Polemik, Politik und Problematisierung. Dits et Ecrits. Vierter Band. – Frankfurt a.M., S. 724-734.
Foucault, M. (2006): Geschichte der Gouvernementalitat II. Die Geburt der Biopolitik. Vorlesungen am Collège de France 1978/1979. – Frankfurt a.M.
Fraser, N. (2016): Condradictions of Capital and Care. New Left Review, 100, S. 99-117.
Franzheld, T. (2013): Eine Ethnographie der Sprachpraxis bei Kindeswohlgefährdung und ihre Bedeutung für einen interdisziplinären Kinderschutz. Soziale Passagen, 1, 5, S. 77-96. https://doi.org/10.1007/s12592-013-0128-4
Franzheld, T. (2017): ‚Verdacht' als theoretische Reflexion und analytische Konzeption der Kinderschutzforschung. Sozialer Sinn, 18, 2, S. 255-280. https://doi.org/10.1515/sosi-2017-0012

Grabau, C./Rieger-Ladich, M. (2014): Schule als Disziplinierungs- und Machtraum: In: *Hagedorn, J.* (Hrsg.): Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. – Wiesbaden, S. 63-79. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03670-6

Hajek, K. (2013): Familienduelle. Von der politischen Regulierung und den Kämpfen um Familie. Prokla, 43,4, S. 519-537.

Han, B.-C. (2013): Transparenzgesellschaft. – Berlin.

Hänzi, D. (2015): Verheißungsvolle Potenziale. Ein neues Ideal der zukunftssicheren (Selbst-)Investition? Berliner Journal für Soziologie, 25, 1-2, S. 215-236.

Haubl, R. (2017): Auf Augenhöhe blind? Über die Schwierigkeiten kindlicher Partizipation in medizinischen Entscheidungssituationen. In: *Sutterlüty, F./Flick, S.* (Hrsg.): Der Streit ums Kindeswohl. – Weinheim/Basel, S. 154-165.

Hein, S./Robert, G./Drößler, T. (2011): Sprachlose Pädagogik? – Zur Diskrepanz von Präventionsprogrammatik, pädagogischem Selbstverständnis und pädagogischer Arbeitspraxis. In: *Robert, G./Pfeifer, K./Drößler, T.* (Hrsg.): Aufwachsen in Dialog und sozialer Verantwortung. – Wiesbaden, S. 95-118. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92693-3_5

Herz, B. (2010): Neoliberaler Zeitgeist in der Pädagogik: Zur aktuellen Disziplinarkultur. In: *Dörr, M./Herz, B.* (Hrsg.): „Unkulturen" in Bildung und Erziehung. – Wiesbaden, S. 171-190. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92178-5_11

Herzog, W. (2016): Kritik der evidenzbasierten Pädagogik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 19, 1, S. 201-213. https://doi.org/10.1007/s11618-016-0711-5

Jansen, S. A./Schröter, E./Stehr, N. (Hrsg.) (2010): Transparenz. Multidisziplinäre Durchsichten durch Phänomene und Theorien des Undurchsichtigen. – Wiesbaden.

Jergus, K. (2018): Bildungskindheit und generationale Verhältnisse. Zur Adressierung von Eltern im Namen der Bildung des Kindes. In: *Jergus, K./Krüger, J. O./Roch, A.* (Hrsg.): Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. – Wiesbaden, S. 121-140. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15005-1_6

Kelle, H. (2013): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Zur (Un)Unterscheidbarkeit und Bestimmung der Begriffe. In: *Kelle, H./Mierendorff, J.* (Hrsg.): Normierung und Normalisierung der Kindheit. – Weinheim/Basel, S. 15-37.

Kielblock, S./Stecher, L. (2014): Ganztagsschule und ihre Formen. In: *Coelen, T./Stecher, L.* (Hrsg.): Die Ganztagsschule. Eine Einführung. – Weinheim/Basel, S. 13-28.

Kindler, H. (2014): Neue Perspektiven für den Kinder- und Jugendschutz: Ein Plädoyer für Veränderung. DJI-Impuls, 2, 106, S. 4-8.

King, V. (2013): Optimierte Kindheiten. Paradoxien familialer Fürsorge im Kontext von Beschleunigung und Flexibilisierung. In: *Dammasch, F./Teising, M.* (Hrsg.): Das modernisierte Kind. – Frankfurt a.M., S. 31-51.

Klinkhammer, N. (2014): Kindheit im Diskurs. – Marburg.

Klöppel, U. (2010): Foucaults Konzept der Problematisierung und die Analyse diskursiver Transformationen. In: *Landwehr, A.* (Hrsg.): Diskursiver Wandel. – Wiesbaden, S. 255-264. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92526-4_12

Krappmann, L. (2013): Das Kindeswohl im Spiegel der UN-Kinderrechtskonvention. EthikJournal, 2, 1, S. 1-17.

Lemke, T. (1997): Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernmentalität. – Berlin/Hamburg.

Lemke, T. (2007): Biopolitik. Zur Einführung. – Hamburg.

Link, J. (2008) Zum diskursanalytischen Konzept des flexiblen Normalismus. Mit einem Blick auf die kindliche Entwicklung am Beispiel der Vorsorgeuntersuchungen. In: *Kelle, H./Tervooren, A.* (Hrsg.): Ganz normale Kinder. – Weinheim, S. 59-72.

Lutz, T. (2010): Soziale Arbeit im Kontrolldiskurs. Jugendhilfe und ihre Akteure in postwohlfahrtstaatlichen Gesellschaften. – Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92181-5

Maihofer, A. (2014): Familiale Lebensformen zwischen Wandel und Persistenz. Eine zeitdiagnostische Zwischenbetrachtung. In: *Behnke, C./Lengersdorf, D./Scholz, S.* (Hrsg.): Wissen – Methode – Geschlecht: Erfassen des fraglos Gegebenen. – Wiesbaden, S. 313-334. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19654-1_21

Marks, J. (2001): Jean-Jacques Rousseau, Michael Sandel and the Politics of Transparency. Polity, 33, 4, S. 619-642. https://doi.org/10.2307/3235519

Marks, S./Sehmer, J. (2017): Familiale Autonomie im Kinderschutz. Rekonstruktion einer Einschätzung des Jugendamts zur Intervention und Prävention in einem Fall von Kindeswohlgefährdung. Sozialer Sinn, 18, 2, S. 203-229. https://doi.org/10.1515/sosi-2017-0010

Marthaler, T./Bastian, P./Bode, I./Schrödter, M. (2012) (Hrsg.): Rationalitäten des Kinderschutzes. Kindeswohl und soziale Interventionen aus pluraler Perspektive. – Wiesbaden.

Metzinger, T. (2003): Phänomenale Transparenz und kognitive Selbstbezugnahme. In: *Haas-Spohn, U.* (Hrsg.): Intentionalität zwischen Subjektivität und Weltbezug. – Paderborn, S. 411-460.

Metzner, F./Pawils, S. (2011): Zum Einsatz von Risikoinventaren bei Kindeswohlgefährdung. In: *Körner, W./Deegener, G.* (Hrsg.): Erfassung von Kindeswohlgefährdung in Theorie und Praxis. – Lengerich, S. 251-277.

Münkler, H. (2010): Strategien der Sicherung: Welten der Sicherheit und Kulturen des Risikos. Theoretische Perspektiven. In: *Münkler, H./Bohlender, M./Meurer, S.* (Hrsg.): Sicherheit und Risiko. Über den Umgang mit Gefahr im 21. Jahrhundert. – Bielefeld, S. 11-34. https://doi.org/10.14361/9783839412299-001

Oelkers, N. (2012): Familialismus oder die normative Zementierung der Normalfamilie. Herausforderung für die Kinder- und Jugendhilfe. In: *Böllert, K./Peter, C.* (Hrsg.): Mutter + Vater = Eltern? – Wiesbaden, S. 135-154.

Oelkers, N. (2013): Punitive Haltungen in der Sozialen Arbeit. Sozial Extra, 37, 9, S. 34-38. https://doi.org/10.1007/s12054-013-1052-8

Ott, M. (2015): Begleitung, Betreuung und/oder Überwachung. Praktiken der Beobachtung und Bearbeitung von Mutterschaft in stationären Mutter-Kind-Einrichtungen des Strafvollzugs. In: *Seehaus, R. Z./Rose, L./Günther, M.* (Hrsg.): Mutter, Vater, Kind – Geschlechterpraxen in der Elternschaft. – Opladen, S. 259-279.

Popkewitz, T. S. (2003): Governing the Child and Pedagogicalization of the Parent. A historical Excursus into Present. In: *Bloch, M. N./Holmlund, K./Moqvist, I./Popkewitz, T. S.* (Hrsg.): Governing Children, Families, and Education. Restructuring the Welfare State. – New York, S. 35-61. https://doi.org/10.1007/978-1-137-08023-3_2

Reckwitz, A. (2015): Die Transformation der Sichtbarkeitsordnungen. Soziopolis. Online verfügbar unter https://soziopolis.de/beobachten/kultur/artikel/die-transformation-der-sichtbarkeitsordnungen/, Stand 24.09.2016.

Richter, M./Beckmann, C./Otto, H. U./Schrödter, M. (2009): Neue Familialität als Herausforderung der Jugendhilfe: In: *Beckmann, C./Otto H. U./Richter, M.* (Hrsg.) (2009): Neue Familialität als Herausforderung der Jugendhilfe. Neue Praxis Sonderheft 9. – Lahnstein, S. 1-14.

Ricken, N./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.) (2004): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. – Wiesbaden.

Riedel, R./Buesching, U./Brand, M. (2017): BLIKK-Medien. Ergebnis-Präsentation 29.05.2017. Online abrufbar unter: www.rfh-koeln.de/sites/rfh_koelnDE/myzms/content/e380/e1184/e36085/e39040/e39046/29_05_2017bRR-AK-RFH-Entw_LIKK_Ergebnisse_UBERARBEITUNG-2_ger.pdf, Stand: 29.05.2017.

Rosa, H. (2013): Beschleunigung und Entfremdung. Entwurf einer kritischen Theorie spätmoderner Zeitlichkeit. – Berlin.

Rose, N. (1999): Powers of Freedom: Reframing Political Thought. – London.

Samerski, S./Henkel, A. (2015): Responsibilisierende Entscheidungen. Strategien und Paradoxien des sozialen Umgangs mit probabilistischen Risiken am Beispiel der Medizin. Berliner Journal für Soziologie, 25, 1, S. 83-110.

Schäfer, R./Sann, A. (2014): Frühe Hilfen zwischen (gesundheitlicher) Familienförderung und Kinderschutz. In: *Bütow, B./Pomey, M./Rutschmann, M./Schär, C./Studer, T.* (2014): Sozialpädagogik zwischen Staat und Familie. Alte und neue Politiken des Eingreifens. – Wiesbaden, S. 75-89.

Scheiwe, K. (2013): Das Kindeswohl als Grenzobjekt - die wechselhafte Karriere eines unbestimmten Rechtsbegriffs. In: *Müller, B./Köngeter, S./Hörster, R.* (Hrsg.): Grenzobjekte. Soziale Welten und ihre Übergänge. – Wiesbaden, S. 209-232. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18953-6_9

Schultz, S. (2009): Zwischen Eugenik, Demografie und dem Management reproduktiver Biographien: spannungsreiche staatstheoretische Zugänge zu Fortpflanzungspolitik. In: *Ludwig, G/Sauer, B./Wöhl, S.* (Hrsg.): Staat und Geschlecht. Grundlagen und aktuelle Herausforderungen feministischer Staatstheorie. – Baden-Baden, S. 183-197. https://doi.org/10.5771/9783845220314-183

Sutterlüty, F./Flick, S. (Hrsg.) (2017): Der Streit ums Kindeswohl. – Weinheim/Basel.

Schützeichel, R. (2018): Die Vermessung der Kindheit. Eine soziologische Untersuchung zu Praktiken des Vergleichens in Professionen, insbesondere der Elementarpädagogik. In: *Dorn, C./Tacke V.* (Hrsg.): Vergleich und Leistung in der funktional differenzierten Gesellschaft. – Wiesbaden, S. 17-39. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17916-8_2

Thole, W./Retkowski, A./Schäuble, B. (Hrsg.) (2012): Sorgende Arrangements. Kinderschutz zwischen Organisation und Familie. – Wiesbaden.

Toppe, S. (2010): Care-Ethik und Bildung - eine neue „Ordnung der Sorge" im Rahmen von Ganztagsbildung? In: *Moser, V./Pinhard, I.* (Hrsg.): Care – Wer sorgt für wen? – Opladen, S. 69-86.

Vandenbroeck, M./Roose, R./De Bie M. (2011): Governing Families in the Social Investment State. International Critical Childhood Policy Studies, 4, 1, S. 69-85.

Veil, M. (2010): Familienpolitik ohne Gleichstellungspolitik. Zu einigen Paradoxien aktueller familienpolitischer Interventionen in Deutschland. feministische studien, 10, 2, S. 214-228.

Wapler, F. (2017): Das Kindeswohl: individuelle Rechtsverwirklichung im sozialen Kontext. Rechtliche und rechtsethische Betrachtungen zu einem schwierigen Verhältnis. In: *Sutterlüty, F./Flick, S.* (Hrsg.): Der Streit ums Kindeswohl. – Weinheim/Basel, S. 14-51.

Winker, G. (2015): Care-Revolution. Schritte in eine solidarische Gesellschaft. Bielefeld.

Wutzler, M. (2016): Verteilte Verantwortungen – Von der geschlossenen affektiven familialen Privatheit zum offenen Netz emotionalen Engagements. Journal für Psychologie, 24, 1, Art. 2.

Wyness, M. (2014): Children, Family and the State: Revistiting Public and Private Realms. Sociology, 48, 1, S. 59-74. https://doi.org/10.1177/0038038512467712

Rückzugs- und Kommunikationsräume für Jugendliche. Empirische Ergebnisse zur Planung, Gestaltung sowie Öffnung von Fluren und Aulen für die Mittagsfreizeit von Ganztagsschulen

Ahmet Derecik

Zusammenfassung
Flure und Aulen sollten in Ganztagsschulen für die Mittagsfreizeit zugänglich gemacht werden, um den Jugendlichen attraktive Rückzugs- und Kommunikationsräume bieten zu können. Auf der Basis von Gruppendiskussionen werden die Vorstellungen von Jugendlichen im Hinblick auf die Planung, Ausstattung sowie die Öffnung der Flure und Aulen geliefert und anhand bisheriger Erkenntnisse reflektiert. Die Ergebnisse demonstrieren, dass die Jugendlichen sich wesentlich mehr Beteiligung wünschen, ihre vorhandenen Fluren und Aulen sehr kritisch betrachten und auch konkrete Ideen für die Planung, die Ausstattung und die Öffnung dieser beiden Räume besitzen.

Schlagwörter: Flur, Aula, Mittagsfreizeit, Ganztagsschule, Jugendliche

Retreat and communication rooms for young people. Empirical results on planning, design and opening of corridors and halls for lunch breaks in all-day schools

Abstract
The article addresses the layout of corridors and halls from the perspective of adolescents. These rooms are present in all all-day schools and should be accessible for adolescents in their lunch breaks to be able to offer attractive rooms for retreat and communication. On the basis of group discussions guidances of adolescent concepts for planning, equipment as well as the opening of corridors and halls are provided. The results show that adolescents want to have more participation as well as critically examine their corridors and halls. Furthermore, they have concrete ideas for the planning, equipment and opening of these two rooms.

Keywords: corridors, halls, lunch break, all-day schools, adolescents

1 Einleitung

In der Diskussion um eine Ganztagsschulentwicklung wird ersichtlich, dass Räumen ein besonderer Stellenwert für Bildungsprozesse eingeräumt wird und dass vor allem neue Räume für den Freizeitbereich in den ausgedehnten Mittagspausen benötigt werden (vgl. *Holtappels/Kamski/Schnetzer* 2009, S. 61). Empirische Ergebnisse zur sozialräumlichen

Aneignung von Pausenräumen durch Heranwachsende weisen eindeutig darauf hin, dass Jugendliche in den Pausen kaum noch ein Bedürfnis nach Bewegung aufweisen. Vielmehr offenbaren die Ergebnisse, dass sie entwicklungsbedingt einen immensen Bedarf nach Rückzug und Kommunikation mit ihren Peers aufweisen (vgl. *Derecik* 2013a, *Derecik* 2013b).

Bisher werden in der Forschung und auch in der Praxis die Raumbedarfe von Jugendlichen nach Rückzug und Kommunikation für die Mittagsfreizeit von Ganztagsschulen jedoch weitgehend vernachlässigt. Ein Handlungsfeld für die Ganztagsschule dies zu ermöglichen, stellt die Umgestaltung der an allen Schulen vorhandenen Flure und Aulen dar. Empirische Studien und praktische Hinweise hierzu sind allerdings sehr rar. Deshalb widmet sich dieser Beitrag den Bedarfen von Jugendlichen an ihre Flure und Aulen.

Im Folgenden wird zunächst auf Flure und Aulen im (ganztags-)schulpädagogischen Raumdiskurs eingegangen (Kapitel 2). Anschließend werden die wenigen Anregungen zur jugendgerechten Planung, Gestaltung und Öffnung von Fluren und Aulen beschrieben (Kapitel 3). Im Anschluss werden der bisherige Forschungsstand und die Fragestellung skizziert (Kapitel 4). Nach der Vorstellung der Untersuchungskonzeption (Kapitel 5) werden die Untersuchungsergebnisse dargestellt (Kapitel 6). Die Ausführungen werden in einer zusammenfassenden Diskussion bilanziert (Kapitel 7).

2 Flure und Aulen im (ganztags-)schulpädagogischen Raumdiskurs

Je mehr Zeit die Heranwachsenden in der Ganztagsschule verbringen (müssen), desto „größer sind die Anforderungen an die Architektur, die Schule räumlich als einen anspruchsvollen Lebensraum zu gestalten“ (*Paepke/Budde* 2009, S. 4-5). Dabei kann davon ausgegangen werden, dass Schulräume eine „Bildungsmacht“ darstellen (*Girmes* 2007, S. 264). Die Umsetzung des Erziehungs- und Bildungsauftrages der Schule hängt zu einem nicht zu unterschätzenden Teil von der angemessenen Gestaltung der entsprechenden Räume ab. Dementsprechend sind Zukunftsfragen der Schule „ohne die Einbeziehung von Raumqualitäten nicht zu lösen“ (vgl. *Hammerer* 2008, S. 1).

In diesem Zusammenhang besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass die strukturellen Eigenschaften von Räumen in einem relationalen Raumverständnis in ein Wechselwirkungsverhältnis mit den Wahrnehmungen und Handlungen von Menschen gesetzt werden müssen (vgl. *Löw* 2001). Menschen gestalten ihr Handeln im Wechselspiel zwischen ihrer biografischen Entwicklung und der von ihnen vorgefundenen Umwelt (vgl. *Becker/Bilstein/Liebau* 1997, S. 12). Genau aus diesem Wechselspiel entfaltet der viel zitierte Raum als dritter Pädagoge seine Wirkung.

Raumtheoretische Perspektiven haben in den Kultur- und Sozialwissenschaften (vgl. *Löw* 2001; *Döring/Thielmann* 2008; *Schroer* 2012) sowie in der Erziehungswissenschaft (vgl. u.a. *Böhme* 2009; *Reutlinger* 2009; *Blömer* 2011; *Schönig/Schmidtlein-Mauderer* 2013; *Kahlert/Nietsche/Zierer* 2013; *Nugel* 2014; *Opp/Bauer* 2015; *Berndt/Kalisch/ Krüger* 2016; *Stadtler-Altmann* 2016) zwar eine Konjunktur erfahren, trotz eines „spatial turns“ *(Döring/Thielmann* 2008) wird der Raum aber immer noch als „Stiefkind im Bildungsdiskurs“ betrachtet (*Kahlert/Nietsche/Zierer* 2013).

In Bezug auf die Gestaltung von Ganztagsschulen haben *Holtappels, Kamski* und *Schnetzer* (2009, S. 61), an die Einteilung von *Appel* (2005, S. 220-222) angelehnt, den

Raumbedarf immerhin im Qualitätsrahmen von Ganztagsschulen aufgenommen. Demnach sind neun Funktionsbereiche zu etablieren: Unterrichtsbereich, Verpflegungsbereich, Begegnungsbereich, Rückzugsbereich, Medien und Schüler/-innenbibliothek, Bewegungsspielbereich, Sozialerfahrungsbereich, musisch-technische Bereiche und Personalräume. Für jeden dieser Raumbereiche werden wiederum Kriterien aufgeführt. Dazu gehören unter anderem ein ganzheitlich durchdachtes Raumkonzept, eine ästhetische Aufenthaltsqualität und die Nutzungsqualität. Diesen Kriterien werden wiederum verschiedene Qualitätsindikatoren zugeschrieben (vgl. *Holtappels/Kamski/Schnetzer* 2009, S. 73).

Ebenfalls in Anlehnung an *Appel* (2005, S. 234-253) ermittelt *Derecik* (2013a, 2013b) auf empirischer Basis den Raumbedarf für die Mittagsfreizeit an Ganztagsschulen. Diese sogenannten Schulfreiräume werden nach dem Schulgelände und dem Schulgebäude differenziert. Zudem wird auf der Basis eines sozialräumlichen Aneignungskonzeptes eine entwicklungstheoretische Konkretisierung von Schulfreiräumen nach dem Konzept der Lebensbewältigung von *Böhnisch* (2008) in Bezug auf das Alter und das Geschlecht vorgenommen. Speziell für das Schulgebäude können acht konkrete Freiräume ermittelt werden, die wiederum in Abhängigkeit des Alters und Geschlechts unterschiedlich in Anspruch genommen werden. Dazu gehören Flure, Aulen, offene Klassenräume, offene Turnhallen, Toberäume, Snoezelräume, Begegnungs- und Ruheräume (vgl. *Derecik* 2013b).

Flure und Aulen sind an jeder Schule vorhanden und bergen daher ein besonderes Potential, Rückzugs- und Kommunikationsräume für Jugendliche während der Mittagsfreizeit zur Verfügung zu stellen. Oftmals sind diese allerdings nicht jugendgerecht gestaltet und wenig einladend. *Kühn* (2009, S. 285) fragt deshalb, ob Flure und Aulen eigentlich so steril sein müssen, „daß man darin nicht[s] anderes tun kann als sich langweilen oder Krach machen (oder beides)“. Diese beiden Nutzungsbereiche sollten gerade in Ganztagsschulen flexibel und nutzerorientiert gestaltet sein, dass eine multifunktionale Nutzung gewährleistet wird (vgl. *Forster/Rittelmeyer* 2010, S. 23).

Dementsprechend wäre es angebracht, Flure nicht lediglich als verlorene Verbindungsräume zu konzipieren (vgl. *Burgdorff* 2012, S. 30) und Aulen nicht auf die Durchführung von Versammlungen zu beschränken (vgl. *Blömer* 2011, S. 60). Vielmehr könnten Flure und Aulen genutzt werden, um attraktive Räume für die informellen Tätigkeiten von Heranwachsenden während der Mittagsfreizeit zur Verfügung zu stellen. Bisher existieren jedoch kaum empirische Hinweise, welche Bedarfe die Jugendlichen selbst an ihre Flure und Aulen formulieren. Hierfür wäre es hilfreich, in Anlehnung an *Dietrich* u.a. (vgl. 2005 S. 41) die Raumbedarfe im Hinblick auf Planung, Gestaltung und Öffnung zu differenzieren.

3 Planung, Gestaltung sowie Öffnung von Fluren und Aulen

Die allermeisten Jugendlichen bevorzugen während ihrer Mittagsfreizeit gemütliche Rückzugs- und Kommunikationsräume, die ihnen selten im Schulgelände als auch im Schulgebäude geboten werden (vgl. *Derecik* 2013a, 2013b). Um die Bedarfe nach Rückzug und Kommunikation besser berücksichtigen zu können, wäre eine *partizipative Planung* der Flure und Aulen angemessen (mehr dazu im Kapitel 3.1). Darüber hinaus bedarf es konkreter *Anregungen zur Gestaltung der Flure und Aulen.* Diese existieren in ersten

Ansätzen, allerdings selten aus der expliziten Perspektive von Jugendlichen (siehe Kapitel 3.2). Zur *Öffnung* von Fluren und Aulen während der Mittagsfreizeit können bislang noch weniger Erkenntnisse geliefert werden (siehe Kapitel 3.3).

3.1 Partizipative Planung

Inwieweit und in welcher Form Jugendliche an der Gestaltung ihrer Flure und Aulen im Alltag von Schulen partizipieren dürfen, ist bisher kaum bekannt. Dabei wird es als wichtig erachtet, die Heranwachsenden bei der Planung zur Gestaltung von vorhandenen Schul(frei-)räumen zu beteiligen, da sie in diesen einen erheblichen Teil ihres Lebens verbringen (vgl. *Forster*/*Rittelmeyer* 2010, S. 47; *Maurer* 2009; *Chiles* 2015). Inzwischen wird von einigen Architekturbüros immer mehr versucht, die Nutzer in die Planungen von Schulbauten einzubeziehen (vgl. *Hübner* 2005; *Montag Stiftungen Jugend und Gesellschaft*/*Urbane Räume* 2012).

Bei Gestaltungsmaßnahmen können in der sogenannten entscheidenden Phase „Null" – zu Beginn des Planungsprozesses – alle wichtigen Weichen für die spätere Umsetzung gestellt werden, indem alle beteiligten Gruppen aus dem Schulalltag, Pädagogik, Architektur, Politik und Verwaltung aufeinander abgestimmt und somit „eine belastbare Grundlage für ein erfolgreiches Projekt" legen (*Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft/Urbane Räume* 2012, S. 322). Mittels solcher „Kooperativen Planungsverfahren" (vgl. *Wetterich* 2001) kann z.B. die Umgestaltung von Fluren und Aulen aktiv als Projektmaßnahme geplant und durchgeführt werden.

Da die meisten Flure und Aulen die Funktion von Rettungs- und Fluchtwegen übernehmen müssen, gelten für diese Räume bestimmte Sicherheits- und Brandschutzvorschriften, die beachtet werden müssen (vgl. *Unfallkasse NRW* 2010, S. 3). Sofern die Flure und Aulen ausreichend Platz für Fluchtwege bieten, sind das Einrichten von Rückzugs- und Kommunikationsräumen mit etwas juristischem Geschick möglich. Sicherheitshalber sollte vor einer Umgestaltung der Flure und Aulen immer in Abstimmung mit dem zuständigen Sachträger und der verantwortlichen Bauaufsicht abgeklärt werden, inwieweit bestimmte Flur- und Aulabereiche für andere Nutzungen geeignet sind (vgl. *Unfallkasse NRW 2010*, S. 29). Ebenfalls dürfen bei der Planung oder Umgestaltung von Fluren und Aulen bestimmte Gesundheitsaspekte nicht vernachlässigt werden. Dabei sind Lichtverhältnisse, Lärmbelästigung sowie Verletzungsgefahr durch Materialien und Gestaltung zu berücksichtigen (vgl. *Forster*/*Rittelmeyer* 2010, S. 56).

3.2 Ausstattung

Die an noch vielen Schulen vorzufindenden schmalen, langen, dunklen und monoton gestalteten *Flure* wirken auf viele Heranwachsende bedrängend und unangenehm (vgl. *Foster*/*Rittelmeyer* 2010, S. 24). Durch eine Umnutzung von Fluren, die auch oftmals als bautechnischer ‚Rest' bezeichnet werden, wäre es möglich, leicht neue Flächen mit einem pädagogischen Programm zu gewinnen (vgl. *Herrmann* 2010, S. 172). Nicht nur in Ganztagsschulen ist es sinnvoll, gerade bei eingeschränkten Raumkapazitäten mitunter sogar notwendig, die bisher als Verkehrsflächen der Schule genutzten Flure mit erweiterten Funktionen zu versehen (vgl. *Burgdorff* 2012, S. 30). Neben der Nutzungserweiterung, z.B. zu Differenzierungsräumen während des Unterrichts, können Flure sich hervorragend als Aufent-

haltsflächen während der Pausen eignen (vgl. *Derecik* 2013b, S. 186; *Girmes* 2002, S. 11). Um dies zu realisieren, ist es wünschenswert, die Flure wohnlich zu gestalten

Dazu sollten bei der *Farbauswahl* helle und freundliche Farbtöne bevorzugt werden. Da lange, monochrome Gänge oftmals einen unbewusst als abweisend empfundenen Tunneleffekt erzeugen, ist es wichtig, Flure zu strukturieren (vgl. *Forster*/*Rittelmeyer* 2010, S. 25; *Forster* 2011, S. 489). Dies kann zum einen durch flächenstrukturierende Farbmarkierungen, farblich abgesetzte Flächen oder Muster an Wänden und auf Böden sowie durch eine strukturierende Lichtführung geschehen. Zudem bewirken strukturierende Farbaufträge mit Bürsten oder Schwämmen eine lebendige Wand und suggerieren optische Tiefe (vgl. *Forster/Rittelmeyer* 2010, S. 45-49; *Walden*/*Borrelbach* 2012, S. 50). Zum anderen lassen sich Flure durch ein geschicktes Arrangement von Einrichtungselementen, Pflanzen oder weiteren Objekten visuell unterteilen (vgl. *Forster* 2011, S. 490).

Im Idealfall werden die Flure über entsprechend große Fensterflächen oder eine Oberlichtverglasung mit ausreichend *Tageslicht* beleuchtet und bieten Sitzgelegenheiten. Insbesondere in schmalen Gängen erzeugt dies einen freilassenden, weiten Eindruck und wirkt somit einem beengenden Raumgefühl entgegen (vgl. *Forster*/*Rittelmeyer* 2010, S. 24). Oftmals können Flure aufgrund der baulichen Gegebenheiten jedoch nicht mit Tageslicht belichtet werden. In diesen Fällen ist für eine angemessene Beleuchtung zu sorgen (vgl. *Unfallkasse NRW 2010*, S. 12).

Als *Ausstattungselemente* könnte den Interessen der Jugendlichen am ehesten das Einrichten von Sitzgelegenheiten, wie z.B. Couches, Bänke oder Sitzgruppen mit Tischen und Stühlen, entsprechen. Meist reicht es auch schon aus, wenn in den Fluren diverse Bänke als Sitzgelegenheit eingerichtet werden oder wenn auf vorhandene Heizungen eine Holzkonstruktion aufmontiert wird, auf die sich Jugendliche insbesondere in den Wintermonaten gerne setzen (vgl. *Derecik* 2015, S. 182).

Aulen bzw. entsprechende Pausenhallen oder Foyers im Schulgebäude können als Aufenthaltsorte für die Jugendlichen in der Mittagsfreizeit genutzt werden. Dazu sollten sie, wie die Flure, warmtönig und abwechslungsreich gestaltet werden, was sich durch eine anregungsreiche *Farbwahl* und *Tageslicht* erreichen lässt (siehe vorhergegangene Absätze). Zugleich sollten die Aulen nicht verwirrend, bedrängend und beengend wirken oder überladen werden (vgl. *Forster/Rittelmeyer* 2010, S. 20-24).

Aulen können im Gegensatz zu vielen anderen Nutzungsbereichen besonders als multifunktional nutzbare Schulräume eingerichtet werden, indem sie als „Marktplatz“ einer Schule eingesetzt werden (*Blömer* 2011, S. 60). In vielen modernen Schulbauten werden Aulen in Form von Pausenhallen inzwischen als zentraler und ästhetisch gestalteter Treffpunkt im Schulgebäude hergerichtet. Mit der Gestaltung von Pausenhallen kündigt sich „ein neuer, wenn vorerst auch noch seltener Trend im Schulbau an“ (*Forster/Rittelmeyer* 2010, S. 22).

Um Rückzugs- und Kommunikationsräume zu arrangieren, wären vor allem unterschiedliche Einrichtungsarrangements unerlässlich, z.B. kann die beruhigende Wirkung von Grünbewuchs genutzt werden. Außerdem sind Pflanzen gut für das Raumklima und dienen zusätzlich als Raumteiler (vgl. *Forster*/*Rittelmeyer* 2010, S. 46-47). Neben Galerien, die das Miterleben der Tätigkeiten anderer Schülerinnen und Schüler ermöglichen, scheinen Sitzgelegenheiten und Rückzugsecken die Einrichtungselemente der ersten Wahl zu sein, um den Wünschen von Jugendlichen zu entsprechen (vgl. *Derecik* 2013b, S. 188; *Forster/Rittelmeyer* 2010, S. 22).

3.3 Öffnung

Um das Potenzial der Flure und Aulen als Räume für die Mittagsfreizeit nutzen zu können, müsste den Heranwachsenden der Aufenthalt in diesen zunächst einmal zugestanden werden. Wenn Jugendlichen im Rahmen einer Offenen Pause (vgl. *Dietrich* 1992) Zugang zu den Fluren und Aulen gewährt wird, frequentieren sie diese gerne (vgl. *Derecik* 2013b). Bisher existieren jedoch wenige Hinweise, inwieweit die Flure und Aulen für die Mittagsfreizeit geöffnet werden. Wenn diese für die Pausen geöffnet werden, stehen Lehrende in der Pausenaufsicht vor der Aufgabe, die Spannung „zwischen ‚Lassen' und ‚Lenken'" zu ertragen und zu bewältigen (*Dietrich* et al. 2005, S. 20). Entscheidend für die Aufsicht ist, dass Lehrende den Heranwachsenden das Gefühl geben, dass sie beaufsichtigt werden. Für das Schulgebäude bedeutet dies, dass es ausreicht, wenn eine Lehrperson ab und an einen Blick in die entsprechenden Räume wirft.

4 Forschungsstand und Fragestellung

Die Perspektive zur jugendgerechten Gestaltung von Schulfreiräumen für die Mittagsfreizeit von Ganztagsschulen stellt insgesamt und speziell in Bezug auf Flure und Aulen ein bisher vernachlässigtes Forschungsfeld dar. Allerdings können dennoch eine Reihe an Studien zu verschiedenen Aspekten der Schularchitektur angeführt werden. Diese nehmen in der Regel allgemein den Schulbau oder speziell die Klassenräume in den Fokus (vgl. u.a. *Stadtler-Altmann* 2016; *Kahlert/Nietsche/Zierer* 2013). Sie befassen sich u.a. mit dem Einfluss der Schularchitektur auf die Gesundheit (vgl. *Paulus/Dadaczynski* 2010; *Buddensiek* 2008) oder mit den Wirkungen von Farben, Licht, Luft und Akustik auf die Schülerinnen und Schüler (vgl. zusammenfassend *Rittelmeyer* 2013, S. 53ff.)

Forschungen der Architekturpsychologie zur Belichtungsqualität, Farbgebung und zur Akustik in Schulräumen bzw. Klassenzimmern zeigen eindeutig signifikante Auswirkungen auf Stimmungen, Lernleistungen und Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler (vgl. *Walden* 2015). Demnach sollte nach Möglichkeit *Tageslicht* künstlichem Licht vorgezogen werden (vgl. *Fischer/Negrut* 2013, S. 172-174; *Sleegers* u.a. 2013). Auch die Gesundheit und das Leistungsvermögen wird durch natürliches Licht mitbestimmt (vgl. *Meyer/Schäfer* 2002, S. 48). In Bezug auf *Farben* werden bisher genutzte Kolorierungen, wie Schwarz, Grau und Weiß von Heranwachsenden mehrheitlich abgelehnt. Allerdings wird zu viel Farbe ebenso als unangemessen bewertet. Vor allem ruhige, lichte und heitere Farben vermitteln Geborgenheit und Sicherheit (vgl. *Meyer/Schäfer* 2002, S. 47; *Rittelmeyer* 1994). Aus einer anthropologischen Perspektive fordert *Rittelmeyer* (2004, S. 203) als Qualitätskriterien für eine Schule der Zukunft, dass die Farben und Formen „anregend und abwechslungsreich, freilassend und warm bzw. weich wirken" sollen.

Die *Akustik* wirkt sich sowohl auf die Beanspruchung der Lehrkräfte als auch auf das Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler aus (vgl. *Oberdörster/Tiesler* 2006). Diverse Studien demonstrieren die negativen Auswirkungen von Lärm in Schulen, z.B. durch eine schlechte Schallisolierung, starke Halleffekte oder anderer Lärmquellen. Demnach kann bereits mittelstarker Dauerlärm zu Leistungseinbußen und gesundheitlichen Belastungen führen (vgl. zusammenfassend *Walden* 2016).

In Bezug auf die Aulen und Flure als Schulfreiräume während den Pausen werden bislang am ehesten die informellen Tätigkeiten von Heranwachsenden in diesen thematisiert (vgl. *Derecik* 2013b). Wie die Jugendlichen in die Gestaltung eingebunden werden (sollten), welche Ausstattung sie favorisieren und inwieweit die Flure und Aulen während der Mittagsfreizeit geöffnet werden (sollten), geht aus den bisherigen empirischen Ergebnissen nur sehr bedingt hervor.

Anhand der bisherigen Ausführungen stellen sich die Fragen (1) wie die Jugendlichen die Planung, Ausstattung sowie Öffnung ihrer Flure und Aulen selbst wahrnehmen und (2) welche Optimierungswünsche sie diesbezüglich äußern. Um diese zwei Fragestellungen beantworten zu können und dadurch die bisherigen theoretischen und empirischen Empfehlungen aus der Perspektive von Jugendlichen kritisch zu betrachten, bietet sich eine explorativ-qualitative Untersuchungskonzeption an.

5 Untersuchungskonzeption

Die Untersuchungskonzeption zu den Fluren und Aulen ist eingebettet in eine umfassende Studie zu den Bedarfen von Jugendlichen an (Trend-)Sporträumen sowie Rückzugs- und Kommunikationsräumen für die Mittagsfreizeit in Ganztagsschulen. Für die vorliegende Untersuchung sind nach dem Best-Practice-Prinzip weiterführende Ganztagsschulen ausgewählt, die weitgehend über entsprechende Rückzugs- und Kommunikationsräume verfügen, um detailliertere Informationen zu den Wahrnehmungen sowie zu den Bedürfnissen bzw. Optimierungsmöglichkeiten zu diesen Räumen zu erlangen.

Die Gruppendiskussionen haben einen Umfang von 45 bis 90 Minuten und wurden mit jeweils fünf bis acht jugendlichen Schülerinnen und Schülern der achten bis zehnten Klasse im Alter von 13 bis 16 Jahren durchgeführt (vgl. *Mayring* 2002, S. 77). Dabei wurde darauf geachtet, dass möglichst gleich viele kommunikationsfreudige Jungen und Mädchen aus jeder Jahrgangsstufe befragt wurden. Auf diese Weise konnten ausführliche Informationen über die Bedürfnisse zu zentralen Rückzugs- und Kommunikationsräumen identifiziert werden. Die Flure und Aulen sind dabei an sechs Ganztagsschulen in neun Gruppendiskussionen mit insgesamt 29 Mädchen und 35 Jungen ausgiebig thematisiert worden.

Zu den Fluren und Aulen wurden theoriegeleitete spezifische Leitfäden entwickelt. Die Fragen sind in Anlehnung an *Dietrich* u.a. (2005, S. 41) in die Kategorien *Planung*, *Ausstattung* und *Organisation* bzw. Öffnung der Räume differenziert und in weitere Unteraspekte untergegliedert. Die Gruppendiskussionen wurden in einem sukzessiven Prozess im Zeitraum von August 2016 bis August 2017 durchgeführt. Nach einem provokativen Diskussionsanreiz wurden die Leitfäden flexibel eingesetzt (vgl. *Lamnek* 2010, S. 378). Dadurch wurde den Beteiligten möglichst viel Freiraum für eine rege Auseinandersetzung zu den Fluren und Aulen gelassen, um eine gewisse Tiefe zu den Raumbedürfnissen zu erreichen (vgl. *Flick* 2011, S. 251). Zusätzlich wurden zum einen im Sinne eines stimulated recalls (*Stough* 2001, S. 3) konkrete Fragen zu den bestehenden Fluren und Aulen an den jeweiligen Schulen anhand von zuvor aufgenommen Fotos gestellt. Zum anderen wurden Fotos von möglichst vorbildhaften Fluren und Aulen im Internet herausgesucht und ebenfalls den Diskussionsteilnehmern vorgelegt. Der Einbezug dieser Bilder hat den Vorteil, dass die Jugendlichen eine Vorstellung davon gewinnen, wie es auch anders aussehen könnte und eine Einschätzung darüber abgeben, wie sie diese Gestaltungen wahrnehmen.

Die Datenaufbereitung erfolgte mittels des Transkriptionsprogramms f4 und die Gruppendiskussionen wurden in Schriftdeutsch wörtlich transkribiert. Die Datenauswertung wurde mithilfe des computergestützten Auswertungsprogramms Maxqda anhand des thematischen Kodierens nach *Flick* (1996, S. 159-162) vorgenommen. Bei diesem Auswertungsverfahren wurden die zuvor ermittelten theoretischen Operationalisierungen (Planung, Ausstattung und Organisation mit ihren Untergliederungen) für eine thematische und fallübergreifende Struktur genutzt. Dabei wurden die Äußerungen und Wünsche der Jugendlichen fallübergreifend in diese Kategorien einsortiert und im Sinne einer *dichten Beschreibung* (vgl. *Geertz* 1983) zusammengefasst. Die Äußerungen der Jugendlichen aus den Gruppendiskussionen enthalten somit die *faktischen Beschreibungen* aus ihrer Sicht gelungenen bzw. misslungenen Aspekten als auch die *Idealvorstellungen zu ihren Fluren und Aulen* an den untersuchten Ganztagsschulen.

6 Untersuchungsergebnisse

Die Untersuchungsergebnisse zur Wahrnehmung und jugendgerechten Gestaltung von Flure und Aulen beziehen auf die *Partizipation bei der Planung* (Kapitel 6.1), die *Ausstattung* (Kapitel 6.2) und die *Öffnung* (Kapitel 6.3) von Fluren und Aulen.

6.1 Partizipative Planung

An der Gestaltungsplanung von Fluren und Aulen waren die Jugendlichen an den sechs Untersuchungsschulen wenig bis gar nicht beteiligt. Lediglich an einer Schule ist den Jugendlichen bisher die Dekoration der Aulawände durch Bilder und Plakate erlaubt worden. Dies scheint einen Seltenheitswert zu besitzen. Eine Jugendliche bemängelt z.B., dass es die Bilder an den Wänden gäbe, seitdem sie auf der Schule ist: „Da ist schon zentimeterdicker Staub drauf“ (S5_GD1_w3_147)[1]. Von den befragten Jugendlichen werden verschiedene Möglichkeiten angeführt, die Wände zu Dekorieren. Eine Schülerin schlägt eine leere Leinwand vor, die in regelmäßigen Abständen von den Jugendlichen bemalt werden darf. Andere schlagen die Ausstellung von Bildern aus dem Kunstunterricht vor. Einige Jugendliche könnten sich ein Bottom-up-Prinzip vorstellen. Sie fänden es hilfreich, wenn die „Tipps zur Gestaltung der Räume an die SV gegeben werden und diese leiten die dann an den Schulleiter weiter“ (S1_GD1_m1_236).

Insgesamt wird von den meisten Jugendlichen bemängelt, dass erst dann etwas neu gestaltet wird, wenn es kaputt ist. Dabei würde es den meisten Heranwachsenden schon ausreichen, in die Gestaltung der Flure und Aulen einbezogen zu werden, indem die Bilder aus dem Kunstunterricht aufgehängt würden:

> „Ich fände es eigentlich schon wichtig, miteinbezogen zu werden. Wir sind fünf Tage die Woche da und ich finde, da kann man sich da auch mal ein bisschen mehr Mühe geben, statt da nur lieblos ein paar Bänke hinzustellen und mal ein Bild umzuändern. Man könnte das auch reihum von Klasse zu Klasse machen“ (S5_GD1_w2_206).

Die Jugendlichen betonen zum einen, dass sie „ja mit den Räumen leben“ müssen (S1_GD1_m3_235) und zum anderen, dass sie selbst ja viel besser entscheiden können, was sie schön finden.

6.2 Ausstattung

Die bisherige *allgemeine Wirkung* der Flure und der Aulen auf die Heranwachsenden ist vorwiegend negativ: „Die Flure wirken dunkel, herzlos und einfach so dahingeklatscht" (S5_GD1_m1_139). In Anbetracht mangelnder Sitzmöglichkeiten, fehlender Sauberkeit, Lärm und trister Farbgestaltung wirkt die Gestaltung der Flure und Aulen auf die meisten Jugendlichen keineswegs jugendgerecht und modern. Die *Akustik* wird von den Jugendlichen sowohl in den Fluren als auch in den Aulen als unangenehm bewertet. Wenn diese für die Pausen geöffnet werden, ist immer viel Betrieb, wodurch es immer „sehr laut" ist (S7_GD1_w13_303) und stark „hallt" (S7_GD1_w15_306). Darüber hinaus stört es einige Jugendliche, dass sich viele jüngere Schülerinnen und Schüler in der Pausenhalle aufhalten: „Die schreien da auch manchmal rum, deswegen ist es da auch nicht ruhig" (S8_GD3_w14_285). Angesichts der wenigen Sitzgelegenheiten und der permanenten Überfüllung der Aula lade es „nicht wirklich" (S8_GD3_w14_328) zum Ruhen und Entspannen ein.

Für das Wohlbefinden der Jugendlichen spielt auch das *Licht* eine wichtige Rolle. Die Flure und Aulen sollten nach Meinung der Jugendlichen mit ausreichend Tageslicht durchflutet werden, damit sie sich gern dorthin zurückziehen. An zwei Schulen sind die Flure mit großen Fenstern versehen, die viel Licht hereinlassen, was als „sehr schön" wahrgenommen wird (S1_GD1_w1_209). Darüber hinaus werden auf den Fluren Lampen als künstliche Lichtquellen genutzt, „die mit den Bewegungsmeldern angehen" (S7_GD1_w15_309). An einer anderen Schule wird das in die Aula einfallende Licht geschätzt: „Was ich ganz cool finde, wenn du auf dieser Kunstrasenfläche liegst und nach oben guckst, dann guckt man in den Himmel, weil das Dach auch verglast ist" (S7_GD2_w14_225). Dies ruft bei den Jugendlichen ein „Gefühl von draußen" (S7_GD2_m14_228) hervor und führt zu einer Wohlfühlatmosphäre. Wird durch natürliches Tageslicht nicht ausreichend Helligkeit erreicht, schlagen die Jugendlichen vor, durch den Einsatz von Deckenleuchten die gewünschte Atmosphäre zu konstruieren. Bei der Wahl der Glühbirnen müsse den Jugendlichen zufolge darauf geachtet werden, dass diese ausreichend helles und warmes Licht erzeugen. Ein Schüler erklärt, dass die Lampen in den Fluren stärkere Leuchtkraft bräuchten, da die hohen Decken so viel Licht schlucken.

Die Meinungen und Wünsche der befragten Jugendlichen zu der *Farbgestaltung* der Flure und Aulen sind vielfältig. An einer Ganztagsschule scheint eine bewusste Farbgestaltung zu existieren. Die unterschiedlichen Möbel und Räume sind mit spezifischen Farben bemalt. Die Bänke sind rot angestrichen worden, was einigen Jugendlichen sehr gefällt: „Das Rot wirkt sehr einladend. So ein bisschen Farbe ab und zu bewirkt, dass man sich dort gerne hinsetzt" (S1_GD1_m1_215). Die Flure und das Foyer der Schule sind in einem darauf abgestimmten natürlichen „Cremeton" gestrichen (S1_GD1_m3_214). Insgesamt begrüßen viele Jugendliche eine helle und aufeinander abgestimmte Farbgestaltung.

An Schulen, in denen die Flure und Aulen dunkle Wände haben, wünschen sich einige Jugendliche eine Projektwoche, in der sie die Wände mit bunter Farbe bemalen können. Anderen wiederum ist eine schlichte Farbgestaltung der Flure und Aulen wichtig, sie wünschen sich „nicht so etwas Knalliges" (S8_GD2_w15_292), damit es „nicht zu bunt" (S8_GD2_w15_290) und „nicht so wie im Märchenparadies" aussieht (S7_GD2_m14_244).

Den Boden, welcher meist mit Fliesen bedeckt ist und aufgrund fehlender Sitzgelegenheiten als Sitzgelegenheit fungiert, beschreiben die Jugendlichen als „kalt" (S8_GD2_m15_278) sowie „alt und dreckig" (S8_GD2_w15_252). Für den Bodenbelag existiert an einer weiteren Schule im Atrium eine größere Rasenfläche. Von den Jugendlichen wird sie im Gegensatz

zum „harten Boden“ (S7_GD2_w14_208) als durchaus „bequem“ (S7_GD2_m14_209) bezeichnet, sie bietet aber „viel zu wenig Platz“ (S7_GD2_m14_213). Die Jugendlichen wünschen sich „eine größere Rasenfläche“ (S7_GD2_m14_215). Diese bietet nicht nur mehr Sitzmöglichkeiten, sondern wirkt sich auch vorteilhaft für die farbliche Wirkung des Atriums aus: „Ja und auf jeden Fall mehr Rasen, weil das nochmal einen Farbeffekt reinbringt und man dann nicht diese grauen, eiskalten Fliesen sieht“ (S7_GD2_m14_246).

Der *Komfort der Sitzgelegenheiten* ist ein entscheidendes Kriterium dafür, ob sich die Heranwachsenden gerne auf den Fluren und in der Aula ihrer Schule aufhalten. In der Praxis hat lediglich eine der befragten Schulen annähernd ausreichend Sitzmöglichkeiten in Form von Tischen und Stühlen auf den Fluren. Es wird für die Flure vorgeschlagen, weitere Sitzgelegenheiten vor die Klassen zu stellen, „damit jede Klasse ihren eigenen Bereich zum Sitzen hat“ (S2_GD2_m4_274). Insgesamt existieren für die Anzahl der Jugendlichen an den Untersuchungsschulen kaum genügend Sitzgelegenheiten, weshalb mehr Sitzgelegenheiten wie Bänke mit Tischen gefordert werden.

Wenn die Raumbreite es zulassen sollte, sprechen die Jugendlichen sich für Sofas aus und sind dabei nicht anspruchsvoll: „So ganz alte, die man eh nicht mehr braucht“ (S5_GD1_w2_167). Außerdem müssten es „keine einheitlichen Möbel sein. Es kommt fröhlicher rüber, wenn mehr Farben im Spiel sind“ (S5_GD1_w1_176). Andere würden wiederum in den leeren Flurecken eine oder mehrere Eckcouches und eventuell „noch einen kleinen Tisch dazustellen“ (S6_GD2_m1_142). Einige Schülerinnen und Schüler erachten vor allem große Sitzsäcke als lohnenswert.

Auch für die Aula wünschen sich die Jugendlichen „mehr Sitzmöglichkeiten“ in Nischenbereichen (S8_GD3_m14_339). Des Weiteren haben einige Schülerinnen und Schüler, die in ihrer Aula eine Bühne haben, die Idee diese mit einzubeziehen. Sie würden gerne auf der Bühne Sitzkissen platzieren und den Vorhang nutzen, um sich einen Rückzugsraum zur geschützten Kommunikation einzurichten. Die vorhandenen „großen Stoffsofas, die man verschieben kann“, schätzen sie sehr (S5_GD1_m2_163). Allerdings müssen die Jugendlichen sich beeilen, um die begehrten und wenigen Sitzgelegenheiten nutzen zu können, insbesondere in den Wintermonaten: „Die alte Aula ist im Winter der beliebteste Platz und wenn man nicht in fünf Minuten da ist, dann sind die Plätze besetzt. Dann hat man keine andere Möglichkeit“ (S5_GD1_w2_58).

An einer Schule erfolgt in der Aula von Zeit zu Zeit eine Kunstaustellung. Diese kostet den Raum enorm an weiterer Funktionalität, was wiederrum dem Wunsch der Jugendlichen widerspricht, die Aulen als Rückzugs- und Kommunikationsraum nutzen zu können:

> „Es ist auch total nervig, wenn da Kunstausstellungen in der Aula sind. Die Bänke dürfen wir dann nicht verschieben. Ich finde eine Kunstausstellung hat nichts in unserer Aula zu suchen, weil wir uns da aufhalten wollen. Vor allem auch nicht dann, wenn die mitten im Raum stehen“ (S5_GD1_w2_173).

Mit Blick auf ein beispielhaftes Aula-Foto von einer anderen Schule lobt ein Jugendlicher die Gestaltung einer Aula, in der die Bedürfnisse der Jugendlichen im Vordergrund stehen und nicht die wenigen Aufführungen im Schuljahr:

> „Ich speziell finde diese Aula übelst cool, weil man einfach sieht, dass es hauptsächlich für die Schüler gemacht worden ist und nicht für die Vorführungen, wie das bei uns an der Schule ist. Unsere Aula ist hauptsächlich für Schulversammlungen oder wenn irgendein Auftritt ist. Bei dieser Aula [auf dem Foto] sieht man einfach, dass es dafür ist, dass die Schüler da reingehen und sich da hin setzen, jeder wirklich was zum Sitzen hat. Es ist auch schön bunt gestaltet“ (S6_GD2_m1_185).

Die Jugendlichen sehen keinen Widerspruch darin, eine derartige Aula trotzdem so flexibel zu gestalten, dass sie ebenso als Aufführungsraum genutzt werden könne, indem die Sitzgelegenheiten weggeräumt werden.

Neben den Sitzgelegenheiten, existieren *weitere Gestaltungselemente,* die ebenfalls zum Wohlbefinden beitragen. Neben der Gestaltung der Wände mit Bildern berichtet eine Schülerin von einem Aquarium, das eine Zeit lang auf den Fluren stand:

> „Früher hatten wir mal ein Aquarium vor den Bioräumen in den Fluren. Das war sehr schön. Wir haben uns dann immer die Fische angeschaut. Da hatte man etwas zu tun und es wurde nicht langweilig“ (S1_GD1_w3_240).

Ein weiteres Gestaltungselement sind *Pflanzen*, die den Raum lebendig wirken lassen, ihm Struktur geben und gleichzeitig als Lärmschutz und Raumteiler dienen. Jugendliche fordern, dass man mehr davon aufstellen sollte, um das Foyer einladender und grüner zu gestalten. Sie sind der Meinung, dass „Pflanzen und generell mehr Dekoration“ (S7_GD2_m14_247) in den Ecken einen Beitrag zur Verschönerung der Flure und Aulen leisten können. Zudem fügen sie hinzu, dass große Pflanzen im Raum auch Sichtschutz bieten könnten.

6.3 Öffnung

Die Öffnung der Flure und Aulen für die Mittagsfreizeit wird an den untersuchten Ganztagsschulen in unterschiedlicher Ausprägung praktiziert. Das Betreten der Flure ist an zwei Untersuchungsschulen strikt verboten und die Jugendlichen an einer Schule müssen die Schulordnung abschreiben, wenn sie beim Betreten erwischt werden. Dennoch brechen einige Jugendliche diese Regel und halten sich „trotzdem oft in der Pause in den Fluren auf, direkt vor der Klasse“ (S1_GD1_w2_206).

Die Heranwachsenden einer Untersuchungsschule dürfen in den Pausen auf den Fluren bleiben. In der Pause dürfen diese Jugendlichen aber nicht in die Aula gehen. Die Heranwachsenden wünschen sich eine Öffnung der Aula für die Mittagsfreizeit, da dieser Raum in ihren Augen günstige Rückzugs- und Kommunikationsmöglichkeiten bietet:

> „In die Aula gehen eigentlich echt viele Schüler gerne und die Aula ist auch voll schön. Da hat man auch gute Sitzmöglichkeiten und die Aula ist auch gut aufgebaut, aber da darf man in der Pause nicht rein" (S6_GD2_w2_118)

Auch die Aulen anderer Untersuchungsschulen sind in den Pausen nicht geöffnet und vorwiegend für Veranstaltungen und Arbeitsphasen im Unterricht gedacht. Keine Ruhe und Rückzugsmöglichkeit bietet eine Pausenhalle einer Schule, die im Schulgebäude „mittendrin“ gelegen ist, sodass sich die Jugendlichen „von überall beobachtet“ fühlen (S7_GD2_m15_231).

Wenn der Aufenthalt in Fluren und Aulen genehmigt wird und eine *Aufsicht* umhergeht, wird diese prinzipiell nicht als störend empfunden von den Jugendlichen: „Die fallen gar nicht so auf“ (S8_GD3_w14_294). Störend wird sie nur wahrgenommen, wenn für die Jugendlichen nicht nachvollziehbare Verbote existieren, wie dass die Jugendlichen nicht auf den vorhandenen Tischen in Fluren oder Aulen sitzen dürfen.

7 Zusammenfassende Diskussion

Im Qualitätsrahmen von Ganztagsschulen wird (vgl. *Holtappels/Kamski/Schnetzer* 2009, S. 61) auf den Bedarf von neuen Räumen hingewiesen. Bei näherer Betrachtung fällt auf, dass sich die meisten dieser neuen Räume auf den Freizeitbereich für die Pausen beziehen. Eine Möglichkeit dem gestiegenen Bedarf an Schulfreiräumen für die Mittagsfreizeit von Ganztagsschulen zu begegnen, besteht darin, bereits vorhandene Räume multifunktional zu nutzen. Dazu gehören u.a. große Räume wie Aulen und Flure, die insbesondere in Ganztagsschulen flexibel gestaltet und multifunktional genutzt werden sollten (vgl. *Derecik* 2015). Es wäre eine Vergeudung von Raumressourcen, wenn Flure lediglich als Verbindungsräume und Aulen ausschließlich als Versammlungsorte für Feste genutzt werden.

Wie eine partizipative Planung, die Ausstattung und Organisation bzw. Öffnung speziell der Aulen und Flure aus Sicht der betroffenen Schülerinnen und Schüler erfolgen soll, ist bisher weitgehend unbekannt. Genau hier setzt die vorliegende Studie an. Sie ermittelt aus der Perspektive von Jugendlichen die *faktischen Beschreibungen* des Ist-Zustandes sowie die *Idealvorstellungen* zu ihren Fluren und Aulen. Diese werden im Folgenden beschrieben und auf der Basis von bisherigen Erkenntnissen reflektiert.

Insgesamt äußern die befragten Jugendlichen den Wunsch, sich in die *Planung* der Gestaltung ihrer Flure und Aulen miteinbringen zu wollen, da sie ihre Schulräume im Allgemeinen und die Flure sowie Aulen im Speziellen als einen Lebensraum betrachten. Entsprechend den bisherigen Erkenntnissen betonen sie, dass sie sich täglich in einem hohen Zeitumfang in diesen bewegen und dementsprechend wollen sie diese Räume nach ihren Vorlieben mitgestalten dürfen (vgl. *Hübner* 2005; *Montag Stiftungen Jugend und Gesellschaft/Urbane Räume* 2012; *Chiles* 2015). Die empirischen Ergebnisse offenbaren jedoch, dass die befragten Jugendlichen mit ihren vielfältigen Ideen und Anregungen zur Gestaltung ihrer Aulen und Flure fast gar nicht beteiligt werden. Damit ist eine deutliche Diskrepanz zwischen den theoretischen Forderungen und der praktischen Umsetzung dieser zu verzeichnen.

Dabei können Jugendliche sich vorstellen, ihre Aulen und Foren während Projektwochen oder durch häufiger wechselnde Ausstellungsstücke aus Projektarbeiten und dem Kunstunterricht zu verschönern. Allerdings sollten diese nicht die Rückzugs- und Kommunikationsmöglichkeiten während der Mittagsfreizeit einschränken. Dies entspricht und erweitert die Vorstellungen aus der Architekturpsychologie (*Walden/Borrelbach* 2012, S. 37). Insgesamt sind es oft die Selbstgestaltungen der Schülerinnen und Schüler, die besonders ansprechend sind und für eine wohnliche Atmosphäre sorgen, was die Jugendlichen bestätigen (vgl. *Walden/Borrelbach*, 2012 S. 17). Darüber hinaus fördert die Partizipation der Jugendlichen an ihren Schulräumen „die Identifikation und kommt Vandalismus-Neigungen zuvor" (*Sprecher-Mathieu* 2010, S. 76).

Die *Ausstattung* der Flure und Aulen spielt einen entscheidenden Faktor für den Wohlfühleffekt. Eine Aula, ein Forum, eine Pausenhalle oder ein Foyer, je nachdem, welche Möglichkeiten die Schule zur Verfügung hat, kann nach dem Marktplatz-Konzept geplant werden. Die Gestaltung dieses Marktplatzes, in dem Grünbewuchs und Cafés integriert werden können, ist von wesentlicher Bedeutung (vgl. *Forster*/*Rittelmeyer* 2010, S. 22). Viele der befragten Jugendlichen vermissen in ihren Fluren und Aulen jedoch ein wohnliches Ambiente. Sie empfinden diese Räume als zu dunkel und zu einseitig auf Aufführungen und Versammlungen ausgelegt. Für die Wände wünschen sich die Heran-

wachsenden ein moderneres Design. Auch in diesem Bereich existiert demnach eine Kluft zwischen der Theorie und der Praxis.

Entsprechend den Erkenntnissen der Architekturpsychologie sollte dem Wunsch der Schülerinnen und Schüler nach mehr Wohlfühlatmosphäre entsprochen werden, da sich herausstellt, „dass die Schaffung von ‚Räumen zum Wohlfühlen' das wesentliche Erfolgskriterium in der Schulraumgestaltung ist" (*Jaeger* 2010, S. 41; vgl. *Walden* 2015; *Opp* 2010, S. 19). *Braum* (2010, S. 132) betrachtet das Wohlfühlen der Heranwachsenden als förderlich für die Motivation am Lernen in der Schule. Zu einer angenehmen Wohlfühlatmosphäre in Aulen und Fluren tragen aus der Perspektive von den Jugendlichen vor allem Sitzgelegenheiten, Akustik sowie Licht- und Farbgebung bei.

Für die Flure und Aulen wünschen sich die Jugendlichen insgesamt mehr gemütliche *Tische und Sitzgelegenheiten*, damit diese immer mehr zum Alltagsraum werden, in denen sie sich mit ihren Gleichaltrigen zurückziehen und weitgehend ungestört unterhalten können. Die Jugendlichen legen besonderen Wert auf zusätzliche Sitzgelegenheiten, die aus ihrer Sicht nicht neu und einheitlich sein müssen. Entscheidend scheint vielmehr zu sein, überhaupt diverse Sitzgelegenheiten anzubieten und dabei „ein Spiel des Zonierens, von geschlossenen und offenen Raum-Abfolgen" zu befolgen (*Richter* 2008, S. 195; vgl. *Seydel* 2010, S. 32).

Prinzipiell wird von allen befragten Jugendlichen in Bezug auf die *Akustik* die hohe Grundlautstärke bemängelt, die durch die Menge an Schülerinnen und Schülern sowie das Hallen der Stimmen in Fluren und Aulen verstärkt wird. Eine schlechte Schallisolierung gepaart mit einer hohen Dichte an Schülerinnen und Schülern sollte durch entsprechende Maßnahmen möglichst vermieden werden (vgl. *Rogger* 2012; *Schmidt* 2002, S. 41), da bereits ein mittelstarker Dauerlärm in diesen Räumen zu einem ausgeprägten Stressgefühl und gesundheitlichen Belastungen führen kann (vgl. *Walden* 2016, S. 139). *Pflanzen* als besondere Gestaltungselemente könnten den Jugendlichen zufolge, neben der Verschönerung des Ambientes, auch als Raumteiler die Grundlautstärke reduzieren und für Sichtschutz sorgen. Diese Empfehlung spricht ebenfalls *Forster* (vgl. 2011, S. 490) aus.

Den *Farb- und Lichtverhältnissen* in den Fluren und Aulen wird von den Jugendlichen ebenfalls ein hoher Stellenwert zugesprochen. Am ehesten bekommen Flure und Aulen von den interviewten Jugendlichen eine positive Resonanz, in der helle und warme Farben genutzt werden. Dies entspricht den bisherigen Erkenntnissen, dass zu wenig und zu viel Farbe als unangemessen bewertet wird (vgl. *Meyer/Schäfer* 2002, S. 47; *Rittelmeyer* 1994). Ergänzend ist zu erwähnen, dass kleinteilige Gegenstände kräftigere Farben haben sollten, damit sie besser zu Geltung kommen. Wände sollten dagegen einfarbig und neutral sein und in ein Gesamtkonzept integriert sein (vgl. *Rittelmeyer* 2013, S. 79; *Rogger* 2012).

Die Farben sollten nach Möglichkeit durch große Fensterflächen oder eine Oberlichtverglasung mit ausreichend *Tageslicht* ergänzt werden, wie dies an einer Untersuchungsschule der Fall ist. Auf diese Weise wirken die Räumlichkeiten größer und offener (vgl. *Walden* 2015). Sie haben aber auch einen positiven Einfluss auf die Gesundheit und das Leistungsvermögen (vgl. *Fischer/Negrut* 2013, S. 172-174; *Sleegers* et al. 2013; *Meyer/Schäfer* 2002, S. 48). In den Untersuchungsschulen fehlen diese Verhältnisse jedoch fast gänzlich, weshalb die Heranwachsenden sich mehr Tageslicht wünschen und die vorhandenen Lampen mit einem stärkeren und wärmeren Licht ausstatten wollen. Hierzu ist zu erwähnen, dass die in den meisten Schulen eingesetzten, kostengünstigen Leuchtstofflampen keine tageslichtähnlichen Verhältnisse schaffen. Angebracht wären dimmbare

Vollspektrum-Leuchtstoffröhren, „die das Spektrum dem Sonnenlicht ähnlich abbilden und UV-Anteile enthalten, allerdings ist der Anschaffungspreis höher (*Meyer/Schäfer* 2002, S. 49).

Die *Öffnung* von Fluren und Aulen in der Mittagsfreizeit wird an allen Untersuchungsschulen in unterschiedlicher Ausprägung praktiziert. Grundsätzlich begehren die Jugendlichen die Öffnung diese Räume für die Pausen, in der Hoffnung generell bzw. zusätzliche Rückzugs- und Kommunikationsräume zu erhalten. Aufsichtführende Lehrer werden in den Pausen von den befragten Jugendlichen in der Regel nicht als Einschränkung empfunden, sofern diese die Jugendlichen nicht aus den Fluren und Aulen vertreiben wollen. Dies entspricht der Vorstellung von einer Offenen Pause (vgl. *Dietrich* 1992; *Dietrich* u.a. 2005, S. 20).

Insgesamt wird offensichtlich, dass sich die Flure und Aulen, die an jeder Schule in unterschiedlichem Maße vorhanden sind und häufig auch als Restbereich bezeichnet werden, durch die von den Jugendlichen offerierten Gestaltungsmaßnahmen und Nutzungsangebote als qualitativ hochwertige Aufenthaltsräume und Verweilzonen qualifizieren lassen könnten. Ihre Wünsche explizit zu den Fluren und Aulen entsprechen weitgehend dem aktuellen Stand der Forschung zum Schulbau und zu den Klassenräumen. Sie legen aber auch deutlich die Diskrepanz zwischen dem Anspruch und der Umsetzung dessen in der Praxis dar. Umso mehr wird anhand der vorliegenden empirischen Ergebnisse deutlich, dass gerade für Ganztagsschulen ein dringender Handlungsbedarf besteht, die vorhandenen Flure und Aulen so zu gestalten, dass sie eine gewisse Aufenthaltsqualität besitzen und multifunktional genutzt werden können.

Anmerkung

1 Für die Ergebnisdarstellung wurden die entsprechenden Quellenangaben der jeweiligen Fundstellen abgekürzt. Zuerst wird die Schule (S6), dann die Nummer der Gruppendiskussion an der jeweiligen Schule (GD2), das Geschlecht und die Nummer des teilnehmenden Jugendlichen (w2) sowie die Fundstelle des Zitats in MaxQda (153) dargestellt.

Literatur

Appel, S. (2005): Handbuch Ganztagsschule. – Schwalbach.

Becker, G./Bilstein, J./Liebau, E. (1997): Räume bilden. In: *Becker, G./Bilstein, J./Liebau, E.* (Hrsg.): Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie. – Seelze-Veber, S. 9-16.

Berndt, C./Kalisch, C./Krüger, A. (2016): Räume bilden – pädagogische Perspektiven auf den Raum. – Bad Heilbrunn.

Blömer, D. (2011): Topographie der Gesamtschule. Zum Zusammenhang von Pädagogik und Raum. – Bad Heilbrunn.

Böhme, J. (2009): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums. – Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91868-6

Böhnisch, L. (2008): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. – Weinheim.

Braum, M. (2010): Herausforderung Bildung. In: *Braum, M./Hamm, O. G.* (Hrsg.): Worauf baut die Bildung? Fakten, Positionen, Beispiele. – Basel, S. 130-133. https://doi.org/10.1515/9783034610698.130

Buddensiek, W. (2008): Lernräume als gesundheits- und kommunikationsfördernde Lebensräume gestalten. In: *Brägger, G./Israel, G./Posse, N.* (Hrsg.): Bildung und Gesundheit. Argumente für gute und gesunde Schulen. – Bern.

Burgdorff, F. (2012) : Planungshinweise für den Schulbau. In: *Schneider, V. L./Adelt, E./Beck, A./Decka, O.* (Hrsg.): Materialien zum Schulbau – Pädagogische Architektur und Ganztag. Teil 1. – Münster, S. 29-32.

Chiles, P. (Hrsg.) (2015): Schulen bauen: Leitlinien für Planung und Entwurf. – Basel.

Cube, F. V. (1973): Bildungsplanung und ihre baulichen Folgen. Der Architekt, 21, 3, S. 687-691.

Derecik, A. (2013a): Das Potenzial des Schulhofs für die Entwicklung von Heranwachsenden. Sportwissenschaft, 43, 1, 34-46. https://doi.org/10.1007/s12662-012-0272-6

Derecik, A. (2013b): Freiräume im Schulgebäude – Informelle Tätigkeiten von Heranwachsenden in den Pausen von Ganztagsschulen. In: *Hildebrandt-Stramann, R./Laging, R./Moegling, K.* (Hrsg.): Körper, Bewegung und Schule. Teil 1: Theorie, Forschung und Diskussion. – Immenhausen bei Kassel, S. 179-198.

Derecik, A. (2015): Praxisbuch Schulfreiraum. Gestaltung von Bewegungs- und Ruheräumen an Schulen. – Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07300-8

Dietrich, J. (1992): „Offene Pause". *Sportpädagogik*, 16, 4, S. 45-49.

Dietrich, K./Hass, R./Marek, R./Porschke, C./Winkler, C. (2005): Schulhofgestaltung an Ganztagsschulen. Ein Leitfaden. – Schwalbach.

Döring, J/Thielmann, T. (2008). Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften. – Bielefeld. https://doi.org/10.14361/9783839406830

Fischer, K. A./Negrut, I. P. (2013): Licht und Beleuchtung in der Schulraumgestaltung. In: *Kahlert, J./Nitsche, K./Zierer, K.* (Hrsg.): Räume zum Lernen und Lehren. Perspektiven einer zeitgemäßen Schulraumgestaltung. – Bad Heilbrunn, S. 157-176.

Flick, U. (1996): Psychologie des technisierten Alltags. Soziale Konstruktion und Repräsentation technischen Wandels in verschiedenen kulturellen Kontexten. – Opladen. https://doi.org/10.1007/978-3-663-05685-0

Flick, U. (2011): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung – Reinbek bei Hamburg.

Forster, J. (2011): Kriterien schülergerechter Schulbauten: Befunde aus der Verhaltensforschung und Pädagogik. Erziehung und Unterricht, 161, 5/6, S. 486-492.

Forster, J./Rittelmeyer, C. (2010): Gestaltung von Schulbauten. Ein Diskussionsbeitrag aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. Online verfügbar unter: https://www.stadt-zuerich.ch/content/dam/stzh/ssd/-Deutsch/Volksschule/dokumente/stadtzuercher_volksschule/schulraumplanung/Diskussionsbeitrag_Gestaltung_Schulbauten.pdf, Stand: 27.09.2017.

Geertz, C. (1983): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. – Frankfurt a.M.

Girmes, R. (2002). Lernende Schule. Lernträume. – Seelze.

Girmes, R. (2007): Die Leiblichkeit der Raumerfahrungen als Grundlage pädagogischer Raumgestaltung. In: *Hildebrandt-Stramann, R.* (Hrsg.): Bewegte Schule – Schule bewegt gestalten. – Baltmannsweiler, S. 262-273.

Hammerer, F. (2008). Die Schule der Zukunft braucht Raum – und eine Anpassung der Schulbaurichtlinien. *Schul-NEWS*, Heft 2, S. 1-7.

Herrmann, U. (2010): Schule zukunftsfähig machen. – Bad Heilbrunn.

Holtappels, H. G./Kamski, I./Schnetzer, T. (2009): Qualitätsrahmen für Ganztagsschulen. In: *Holtappels, H. G./Kamski, I./Schnetzer, T.* (Hrsg.): Qualität von Ganztagsschule. Konzepte und Orientierungen für die Praxis. – Münster, S. 61-88.

Hübner, P. (2005): *Kinder bauen ihre Schule*. – Stuttgart/London.

Jaeger, F. (2010): Schulraum ist Lebensraum. Der Schüler hat das Maß aller Dinge zu sein. In: *Braum, M./Hamm, O.G.* (Hrsg.): Worauf baut die Bildung? Fakten, Positionen, Beispiele. – Basel, S. 36-41.

Kahlert, J./Nitsche, K/Zierer, K. (2013): *Räume zum Lernen und Lehren. Perspektiven einer zeitgemäßen Schulraumgestaltung.* – Bad Heilbrunn.

Kühn, C. (2009): Rationalisierung und Flexibilität: Schulbaudiskurs der 1960er und -70er Jahre. In: *Böhme, J.* (Hrsg.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums. – Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91868-6_18

Lamnek, S. (2010): Qualitative Sozialforschung. – Weinheim.

Löw, M. (2001): Raumsoziologie. – Frankfurt a.M.

Maurer, U. (2009): Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Phasen systematischer und integraler Schulraumplanung. In: *Gaus-Hegner E./Hellmüller, A./Wagner, E./Weber-Ebnet, J.* (Hrsg.): Raum erfahren – Raum gestalten. – Zürich.

Mayring, P. (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. – Weinheim.

Meyer, U./Schäfer, T. (2002): Stimmung durch Farbe und Licht. In: *Girmes, R./Lindau-Bank, D.* (Hrsg.): Lernträume. Lernende Schule. Für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung, 20 (5), S. 47-52.

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft/Urbane Räume (2012): Schulen planen und bauen. Grundlagen und Prozesse. – Berlin.

Nugel, M. (2014): Erziehungswissenschaftliche Diskurse über Räume der Pädagogik. – Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05203-4

Oberdörster, M./Tiesler, G. (2006): Akustische Ergonomie der Schule. Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin. – Bremerhaven.

Opp, G. (2010). Schule als Raum und Lebenswelt. In: *Opp, G./Brosch, A.* (Hrsg.): Lebensraum Schule. Raumkonzepte plane – gestalten – entwickeln. – Stuttgart, S. 9-25.

Opp, G./Baue, A. (2015): Lebensraum Schule: Raumkonzepte planen, gestalten, entwickeln. – Stuttgart.

Paepke, S./Budde, H. (2009): Das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung" (IZBB) in Brandenburg. In: *Serviceagentur Ganztag* (Hrsg.): Forum GanzGut. Lernräume gestalten. Pädagogische Konzepte und bauliche Investitionen im Rahmen des IZBB-Programms in Brandenburg. – Potsdam, S. 4-5.

Paulus, P./Dadaczynski, K. (2010): Expertise „Psychische Gesundheit in der Ganztagsschule". Online verfügbar unter: https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/redaktion/pdf_broschueren/110111_Kindergesundheit_psychische-Gesundheit_Gantzagsschule.pdf, Stand: 15.07.2017.

Reutlinger, C. (2009): Erziehungswissenschaft. In: *Günzel, S.* (Hrsg.): Raumwissenschaften. – Frankfurt a.M., S. 93-108.

Richter, P.G. (2008). Architekturpsychologie. Eine Einführung. – Lengerich.

Rittelmeyer, C. (1994): Schulbauten positiv gestalten. – Wiesbaden.

Rittelmeyer, C. (2004): Zur Rhetorik von Schulbauten. Die Deutsche Schule, 96, 2, S. 201-208.

Rittelmeyer, C. (2013): Einführung in die Gestaltung von Schulbauten. – Frammersbach.

Rogger, K. (2012): Ansprechende Lernatmosphäre im Schulbau schaffen: Raum, Farbe, Material, Licht und Akustik. In: *Appel, S./Rother, U.* (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagsschule. Schulatmosphäre – Lernlandschaft – Lebenswelt. – Schwallbach, S. 33-42.

Schmidt, H. (2002): Verspannt oder entspannt. Die ergonomischen Bedingungen und Konzepte entscheiden. In: *Girmes, R./Lindau-Bank, D.* (Hrsg.): Lernträume. Lernende Schule. Für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung, 20 (5), S. 36-41.

Schönig, W./Schmidtlein-Mauderer, C. (2013): Gestalten des Schulraums. Neue Kulturen des Lernens und Lebens. – Bern.

Schroer, M. (2012): Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums. – Frankfurt a.M.

Seydel, O. (2010): Wie werden unsere Kinder lernen? Acht Thesen zur Schule der Zukunft. In: *Braum, M./Hamm, O.G.* (Hrsg.): Worauf baut die Bildung? Fakten, Positionen, Beispiele. – Basel, S. 26-35.

Sleegers, P. J. C./Moolenaar, N. M./Galetzka, M./Pruyn, A./Sarroukh, B. E./van der Zande, B. (2013): Lighting affects students' concentration positively: Findings from three Dutch studies. Lighting Research and Technology, 45, S. 159-175. https://doi.org/10.1177/1477153512446099

Sprecher-Mathieu, F. (2010): Moderne Schulanlagen. Umweltgerechte Bauplanung für eine neue Lernkultur. – Zürich.

Stadler-Altmann, U. (2016): Lernumgebungen. – Opladen.

Stough, L. M. (2001): Using stimulated recall in classroom observation and professional development. Online verfügbar unter: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED457214.pdf, Stand: 13.07.2008.

Unfallkasse NRW (2010): Sichere Schule. Treppen und Flure. Online verfügbar unter: https://www.sichere-schule.de/treppenhaus/_docs/treppenhaus.pdf, Stand: 27.04.2015.

Walden, R. (2015): Schools for the Future. Design proposals from Architectural Psychology. – Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09405-8

Walden, R. (2016): Lärm und Ruhe in ihrer Bedeutung für Schule und Unterricht. In: *Stadler-Altmann, U.* (Hrsg.): Lernumgebungen. – Opladen, S. 139-154.

Walden, R./Borrelbach, S. (2012): Schulen der Zukunft. – Kröning.

Wetterich, J. (2001): Planungsprozess. In: *Landessportbund Hessen* (Hrsg.): Schulhof in Bewegung. Orientieren – Planen – Gestalten. Zukunftsorientierte Sportstättenentwicklung. – Aachen, S. 26-33.

„Im Schützenverein war dann auch mal 'n Vater von 'nem Freund von mir…“ – Nahräumliche Netzwerke und lokale Foki als Ressourcenzugänge für jugendliche Zukunftsplanungen

Tobias Mettenberger

Zusammenfassung
Der vorliegende Beitrag beleuchtet die Frage, welche Relevanz räumliche Nähe dafür hat, dass Jugendlichen bestimmte Beziehungen bei ihren Zukunftsplanungen hilfreich sind. Dazu wird empirisches Material zu männlichen Hauptschulabsolventen in drei ländlich gelegenen Mittelstädten analysiert. Mithilfe von qualitativen Interviews und einer ego-zentrierten Netzwerkanalyse wird herausgearbeitet, welche Kontakte für den Austausch zu zentralen Zukunftsfragen bedeutsam sind, welche Wohnortdistanzen vorliegen und an welchen Orten Begegnungen stattfinden. Dabei zeigen sich Mechanismen, welche die Bedeutung räumlicher Nähe erklären.

Schlagwörter: Jugendliche, soziale Netzwerke, Sozialraum, ländliche Räume, Übergänge

“In the shooting club, there was the dad of a friend of mine…” – Nearby networks and local foci as resource access for adolescents planning their future

Abstract
The present contribution examines the question about the relevance of spatial proximity for those social ties which are helpful for adolescents planning their future. It is based on empirical data about male secondary school finishers, conducted in three rural medium-sized towns. Qualitative interviews and egocentred network analysis were used to investigate, which social contacts are important regarding exchange on crucial future orientations, which distances exist between involved persons’ habitations and where the regular meeting places are. Through that, mechanisms explaining the role of spatial proximity are detected.

Keywords: youth, social networks, social space, rural spaces, trajectories

1 Einleitung

Die Lebensphase Jugend ist durch Übergänge geprägt. Neben biologischen Veränderungen und der Loslösung aus dem Elternhaus sehen sich Jugendliche mit weitreichenden Entscheidungen hinsichtlich ihrer Laufbahn in Schule, Ausbildung und Beruf konfrontiert (*Evans* 2008; *Hurrelmann* 2007; *Winkler* 2005). Sie fragen sich beispielsweise, welchen Beruf sie einmal ausüben möchten, welche Ausbildung dafür am besten geeignet ist, ob

sie am elterlichen Wohnort bleiben oder fortziehen sollen und welche Dinge ihnen für das weitere Leben besonders wichtig sind. Angesichts derart grundlegender Abwägungen erscheint es naheliegend, dass die Schüler vielfältige Unterstützung suchen und auch angeboten bekommen. Aus soziologischer Perspektive rücken damit die sozialen Netzwerke der Heranwachsenden und die ihnen inhärenten Ressourcen in den Mittelpunkt des Interesses. Während es vereinzelt Studien gibt, die sich insbesondere mit migrantischen Jugendlichen befassen (z.B. *Haug* 2003; *Keckskes* 2000; *Venema/Grimm* 2002; *Worresch* 2011), blieb die Forschungsfrage des vorliegenden Beitrags bislang weitestgehend unberücksichtigt: Welche Rolle spielt räumliche Nähe dafür, dass bestimmte soziale Beziehungen Ressourcen für die Zukunftsplanungen der Jugendlichen bergen?

Solch eine räumliche Dimension sozialer Beziehungen findet in der „klassischen" Netzwerkforschung, mit einigen Ausnahmen (z.B. *Mollenhorst/Völker/Flap* 2008; *Wellman/Leighton* 1979), vergleichsweise wenig Beachtung. Stärker thematisiert wird sie hingegen im stadtsoziologischen Diskurs um sogenannte Nachbarschaftseffekte. Darin zentral ist die Annahme, dass die Praktiken und Orientierungen der Individuen durch das alltägliche Wohnumfeld geprägt werden (*Atkinson/Kintrea* 2001; *Farwick* 2001; *Musterd/Ostendorf/De Vos* 2003; *van Ham* u.a. 2011). Ein entscheidender Aspekt dessen seien die sozialen Kontakte vor Ort, da sie Lernprozesse auslösen (*Anderson* 1990; *Kasarda* 1990; *Lewis* 1969), aber eben auch Ressourcenzugänge eröffnen können (*Blasius/Friedrichs/Klöckner* 2008; *Elliott* 1999; *Kleit* 2002). Derartige Modellierungen sozialräumlicher Kontexteffekte finden sich insbesondere in der Forschung zu Jugendlichen (*Booth/Crouter* 2001; *Ingoldsby* u.a. 2006; *Jencks/Mayer* 1991). Entsprechende Analysen laufen jedoch schnell Gefahr, sich in der Vorstellung eines die sozialen Prozesse umschließenden „Container-Raumes" zu verfangen, da sie die Wohnadressen der Individuen zu ihrem Ausgangspunkt machen, den Fokus auf die Beziehungen im näheren Wohnumfeld legen und somit aus einer nachbarschaftlich-räumlichen Nähe zugleich auf eine soziale Nähe zwischen den Bewohnern vor Ort schließen (*Blokland/van Ejk* 2010).

Diese Perspektive sollte mit meinem Dissertationsprojekt, auf das der vorliegende Artikel aufbaut, kritisch ergänzt werden. Auf der Basis eines praxistheoretischen, relationalen Raumkonzepts (z.B. *Löw* 2001; *Lefebvre* 1991 [1974]; *Massey* 1994) wurden jene Raumbezüge rekonstruiert, die für die Alltagsroutinen und Zukunftsplanungen der kurz vor dem Hauptschulabschluss stehenden Studienteilnehmer tatsächlich von Bedeutung sind, und dadurch der „Container-Raum" zur Disposition gestellt. So wurde mit Blick auf die sozialen Netzwerke der Befragten analysiert, wer die als Ratgeber und Ansprechpartner (potenziell) wichtigen Bezugspersonen sind, an welchen Orten diese Kontakte geknüpft und gepflegt werden, wie die Wohnorte der Beteiligten zueinander liegen und welche Bedeutung folglich räumliche Nähe für die damit verbundenen Ressourcenzugänge hat.

Die weitere Argumentation ist wie folgt aufgebaut: Zunächst (Kapitel 2) wird mit Blick auf den aktuellen Forschungsstand gezeigt, dass sowohl in den Diskursen um Nachbarschaftseffekte als auch in jenen um die räumlichen Aspekte sozialer Netzwerke vielfach perspektivische Lücken bestehen, die sich durch eine genauere Betrachtung kleinräumiger Orte des Ressourcenaustauschs, so genannter „Foki", reduzieren lassen. Daraufhin werden in Kapitel 3 das Sampling und die methodische Umsetzung der empirischen Studie erläutert. Kapitel 4 zeigt auf Grundlage ausgewählter empirischer Ergebnisse, dass räumliche Nähe in zweifacher Hinsicht dazu beiträgt, dass soziale Kontakte den Jugendlichen Ressourcen eröffnen können und geht dabei näher auf die Bedeutung der

Foki alltäglicher Begegnungen ein. Kapitel 5 fasst die zentralen Erkenntnisse dieses Beitrags zusammen und bindet sie zurück in die anfangs aufgegriffenen Diskurse um Nachbarschaftseffekte und soziale Netzwerke.

2 Stand der Forschung

Zu den konkreten Prozessen und Mechanismen, durch welche die oben dargestellten Nachbarschaftseffekte wirken und einen Einfluss auf die Praktiken und Orientierungen der Individuen nehmen, existieren umfassende Debatten (*Galster* 2008; *Sampson* 2001). Vielfach wird dabei zwischen einer materiellen, einer symbolischen und einer, für diese Studie vorrangigen, sozialen Dimension unterschieden (z.B. *Farwick* 2001; *Häußermann* 2008; *Häußermann/Kronauer 2009*). Letztere bezieht sich auf Überlegungen, in welcher Weise aus sozialen Kontakten innerhalb des Wohnumfelds Benachteiligungen oder auch Vorteile für die einzelnen Bewohner hervorgehen. Dabei kann zwischen zwei grundsätzlich verschiedenen Vorstellungen unterschieden werden (*Häußermann/Kronauer* 2009): Zum einen ist die Rede von sozialem Lernen, das beispielsweise auf eher flüchtigen nachbarschaftlichen Interaktionen oder Beobachtungen im öffentlichen Raum basieren kann (*Auletta* 1982; *Bandura* 1977; *Kasarda* 1990; *Lewis* 1969). Zum anderen werden die sozialen Netzwerke der Bewohner und die darin enthaltenen nachbarschaftlichen Kontakte in den Bick genommen (*Blasius/Friedrichs/Klöckner* 2008; *Elliott* 1999; *Kleit* 2002). Bei der auch für den vorliegenden Beitrag wesentlichen Frage, inwiefern diese Beziehungen Vorteile oder Benachteiligungen bergen, wird der Fokus unter anderem auf die Suche nach Ausbildungs- und Arbeitsplätzen gelegt (*Lin/Dumin* 1986; *Blasius/Friedrichs/Klöckner* 2008) und dabei Bezug auf die verbreiteten Konzepte von Sozialkapital genommen (vgl. auf individueller Ebene: *Bourdieu* 1986; *Coleman* 1988; *Lin* 2000, *Lin* 2001; *Portes* 1998, auf Gruppenebene: *Putnam* 2000).

Folglich ist auch die Debatte zu Nachbarschaftseffekten durch die für die Sozialkapitalforschung grundlegende Unterscheidung „starker Beziehungen" zwischen einem Individuum und den ihm im Alltag nahestehenden Personen und „schwacher Beziehungen" zu nur gelegentlich kontaktierten Menschen (*Granovetter* 1973) geprägt. Hinsichtlich der Suche nach Arbeits- oder Ausbildungsplätzen werden beiden Beziehungstypen jeweils unterschiedliche Vorteile zugeschrieben: Die Stärke schwacher Beziehungen läge darin, dass die beteiligten Personen ihrerseits in verschiedene Alltagswelten und soziale Netzwerke eingebunden sind, folglich über Zugänge zu unterschiedlichen Informationen und Informationsquellen verfügen und somit einander zusätzliche Möglichkeiten eröffnen können (*Granovetter* 1973). Darüber hinaus könnten „strukturelle Löcher" (*Burt* 2004) vornehmlich durch schwache Beziehungen geschlossen werden, wenn sich für ein Individuum Verbindungen in weitere soziale Netzwerke mit den ihnen inhärenten Ressourcen eröffnen. Folglich wäre diese Art von Kontakten bestimmten sozialen Gruppen vor allem hilfreich, um beruflich „voranzukommen" (*Lin/Dumin* 1986). Dagegen wird das Potenzial starker Beziehungen darin gesehen, dass sie ein Zugang zu Beschäftigungsmöglichkeiten im näheren sozialen und räumlichen Umfeld sein können (*Elliott* 1999; *Kleit* 2002). Mit ähnlichem Gedanken unterscheidet *Briggs* (1998) zwischen Sozialkapital, das dazu beiträgt, aufzusteigen, und solchem, das dabei hilft, zurechtzukommen. Arbeiten, die auf dem Sozialkapital-Ansatz aufbauen unterliegen jedoch vielfach dem Kurzschluss, dass sie

die sozialen Kontakte der Befragten analysieren und implizit davon ausgehen, dass es zwischen den beteiligten Personen auch zu einem Austausch der jeweils verfügbaren Ressourcen kommt. Kritiker setzen dem entgegen, dass dies deutlich voraussetzungsvoller wäre, da es beispielsweise Individualinteressen gäbe, die einer Weitergabe von Ressourcen entgegenstünden (*Tilly* 2004). Dementsprechend werden auch in dieser Arbeit nicht die Beziehungen selbst als Ressourcen, sondern vielmehr als Zugänge zu ebendiesen betrachtet (*Bourdieu* 1986; *Portes* 1998). Folglich gilt es empirisch genau zu analysieren, inwiefern einzelne Kontakte in bestimmten Situationen hilfreich waren oder hilfreich sein könnten.

Bei der Betrachtung solch konkreter Situationen sind zwei grundlegende Differenzierungen hilfreich. Zum einen ist zwischen tatsächlich wirksam gewordenen und potenziell nutzbaren Ressourcen zu unterscheiden (*Lin* 2001): Erstere beziehen sich auf Netzwerkkontakte, die den Jugendlichen bereits hilfreich waren, letztere auf soziale Beziehungen, die das Potenzial haben, in bestimmten Situationen hilfreich zu sein. Außerdem wird zwischen expliziten und impliziten Ressourcen differenziert. Während die Jugendlichen erstere direkt und aktiv anfragen, werden letztere gewissermaßen ungefragt an sie herangetragen oder bei beiläufigen Gelegenheiten zugänglich. So wird der Annahme Rechnung getragen, dass relevante Informationen in einem Netzwerk zirkulieren und von einem Individuum ohne vorherige aktive Suche rezipiert werden können (*Lin* 2000; *van Eijk* 2010).

Studien zu Nachbarschaftseffekten bergen die bereits problematisierte, auch methodisch bedingte, Vorstellung von Container-Räumen. Im Rahmen quantitativer Analysemodelle werden die Individuen ihren jeweiligen Wohnlagen zugeordnet und auf dieser Grundlage Schlüsse gezogen, welche Unterschiede zwischen den Lebensbedingungen, und somit auch den sozialen Netzwerken, in verschiedenen Nachbarschaften bestehen. Hinsichtlich der Forschungsfrage nach den räumlichen Aspekten der ressourcenbergenden sozialen Kontakte lassen sich dem zwei Kritikpunkte entgegenbringen: Erstens wird durch diese methodische Vorgehensweise (zunächst) implizit von einer nahräumigen Ballung der wichtigen Kontakte im Wohnumfeld der Befragten ausgegangen (*Kronauer/Vogel* 2004). Zweitens erfolgt oftmals keine genauere Analyse, an welchen konkreten Orten des Alltags es tatsächlich zu jenen Kontakten kommt, die für einzelne Personen Ressourcenzugänge eröffnen, ob diese Orte im nachbarschaftlichen Wohnumfeld oder aber in größerer Entfernung liegen (*Barwick* 2016).

Deshalb möchte ich mit der vorliegenden Studie genauer betrachten, an welchen Orten die Jugendlichen die für sie wichtigen Kontakte knüpfen und pflegen. Konzeptioneller Bezugspunkt dafür ist *Felds* (1981) Idee der „Foki“. Sie rückt jene Institutionen in den Mittelpunkt, die im Alltag der Menschen bedeutsam sind, wie etwa Schulen, Arbeitsplätze, Freizeitinfrastrukturen. Foki müssen aber *Feld* zufolge nicht zwangsweise räumlich fixiert sein, so dass sich etwa auch ein Verein oder eine Familie dieser Kategorie zurechnen ließen. In diesem Sinne erläutert er seinen Ansatz wie folgt: "The theory is based upon the idea that the relevant aspects of the social environment can be seen as foci around which individuals organize their social relations. A focus is defined as a psychological, legal, or physical entity around which joint activities are organized (e.g., workplaces, voluntary organizations, hangouts, families, etc.). As a consequence of interaction associated with their joint activities, individuals whose activities are organized around the same focus will tend to become interpersonally tied and form a cluster.” (*Feld* 1981, S. 1016). *Felds* Ansatz entwickelt folglich eine Vorstellung davon, wie räumliche Nähe die Entste-

hung und die Entwicklung sozialer Beziehungen beeinflussen kann, die sich einer unhinterfragten Fokussierung des Wohnumfelds gegenüberstellen lässt. Schließlich können die für eine Person relevanten Foki unter Umständen weit außerhalb ihres Wohnorts liegen und somit auch einen anderen Personenkreis als die Nachbarschaft in sich vereinen. Somit ist es für die Beantwortung meiner Forschungsfrage von zentraler Bedeutung, welche unterschiedlichen Foki im Alltag der Jugendlichen bedeutsam sind, welchen Personen sie dort begegnen und inwiefern sich daraus Ressourcenzugänge ergeben.

3 Sampling und methodische Umsetzung

Meine empirische Studie zielte darauf ab, die Lebenswelten von Jugendlichen jenseits der vergleichsweise intensiv beforschten Großstadtquartiere und extrem schrumpfenden ländlichen Regionen zu erforschen. Sie wurde in Borken, Coesfeld und Olpe durchgeführt: drei ländlich gelegenen Mittelstädten in Nordrhein-Westfalen mit stabiler wirtschaftlicher Situation und einer im Landesvergleich niedrigen Arbeitslosenquote (siehe ausführlicher: *Mettenberger* 2017, S. 55-63). Das Forschungsinteresse galt den Zukunftsorientierungen männlicher Jugendlicher, die sich am Übergang von der Hauptschule in die weitere Ausbildungs- bzw. Berufslaufbahn befanden. Um diese Gruppe zu erreichen, wurde der Feldzugang über die in den drei Städten ansässigen Hauptschulen hergestellt. So konnten insgesamt 39 Teilnehmer im Alter von 14 bis 16 Jahren gewonnen werden. Die Datenerhebung erfolgte durch eine Kombination mehrerer Verfahren. Zu Beginn wurden in den Klassen Kurzfragebögen ausgefüllt. Diese dienten dazu, erste Informationen zu den Schülern zu bekommen und auf dieser Grundlage in einem theoretischen Sampling die 39 Teilnehmer der weiteren Studie auszuwählen. Im Mittelpunkt standen daraufhin qualitative Leitfadeninterviews (vgl. *Flick* 2002; *Lamnek* 2003; *Witzel* 1989), in denen die Jugendlichen von ihrem Alltag, ihren Bezügen in das lokale Umfeld und ihren Zukunftsplanungen erzählten. Darin eingebettet war eine Erhebung der egozentrierten Netzwerke mittels Netzwerkgeneratoren, auf die weiter unten genauer eingegangen wird. Außerdem wurden den Schülern Zeitbudgetpläne ausgeteilt, mit denen sie ihre Aktivitäten und Aktionsräume für den Zeitraum einer „gewöhnlichen" Woche protokollieren sollten (vgl. *Deinet/Krisch* 2010; *Plöger* 2012; *Strzoda/Zinnecker* 1997). Den Abschluss der Feldphase bildeten Mitgeh-Interviews, so genannte „Go Alongs" nach *Kusenbach* (2008), bei denen die Schüler mir in kleinen Gruppen „ihre Städte" und die darin für sie wichtigen Orte zeigten. Darüber hinaus konnte die Teilnehmer so noch einmal in einem ungezwungenen Rahmen über ihren Alltag und ihre Zukunftspläne erzählen und reflektieren.

Ähnlich wie die Zeitbudgetpläne dienten die Erhebung der egozentrierten Netzwerke (vgl. *Barwick 2016*; *Mollenhorst/Völker/Flap* 2008) dazu, die Aussagen aus den Interviews durch ein systematisierendes Instrument zu ergänzen und eine bessere Vergleichbarkeit der einzelnen Fälle zu ermöglichen. An einer inhaltlich passenden Stelle im Interviewverlauf wurden mit den Jugendlichen gemeinsam mehrere Dokumente ausgefüllt, um wichtige Bezugspersonen zu identifizieren, die Beziehungen zu ihnen näher zu charakterisieren und aus diesen Kontakten hervorgehende Ressourcenzugänge herauszuarbeiten.

Zunächst wurde mithilfe netzwerkgenerierender Fragen erfasst, mit wem die Interviewpartner viel Freizeit verbringen, in der Schule besonders viel zu tun haben und zu welchen Verwandten ein intensiver Kontakt gepflegt wird. Darüber hinaus wurden Nach-

fragen zu Bezugspersonen in Zusammenhang mit den in den Kurzfragebögen und Zeitbudgetplänen genannten Aktivitäten gestellt.

In einem zweiten Schritt galt das Interesse sozialen Unterstützungsleistungen und der Frage, welche dieser oder welche anderen Personen den Jugendlichen in für sie wichtigen Angelegenheiten hilfreich sind („tatsächlich wirksam gewordene Ressourcen“) oder potenziell hilfreich sein könnten („potenzielle Ressourcen“). Um zu rekonstruieren, welche Kontakte Zugänge zu expliziten Ressourcen eröffnen, wurden Situationen angeführt, die sich sowohl auf die Zukunftsplanung als auch auf weitere für die Schüler wichtige Fragen bezogen: Orientierung bezüglich der Zeit nach dem Hauptschulabschluss, Praktika und geeignete Berufe, Stress in der Schule oder mit Lehrern, Liebeskummer, Konflikte mit den Eltern, die Suche nach einem Nebenjob oder ernsthafte Gedanken zu gesellschaftlichen Themen.

Die im Sinne implizite Ressourcen bedeutenden Kontaktpersonen wurden anhand der Fragen identifiziert, durch welche Personen die Teilnehmer kritisiert und beraten werden, wenn sie in tatsächlich erlebten oder potenziell denkbaren Situationen falsche oder unkluge Entscheidungen treffen.

Nachdem die für die Teilnehmer bedeutenden Kontakte zusammengetragen waren, wurden die jeweiligen Bezugspersonen charakterisiert. So wurden das Alter, das Geschlecht, die Ethnizität, der Schulstatus beziehungsweise Schulabschluss und der familiäre Hintergrund (bei jugendlichen Kontaktpersonen) der Alteri sowie die Dauer der Beziehung und die Art des Kennenlernens erfasst. Ein besonderer Fokus wurde auf die räumliche Dimension der Netzwerke gerichtet, indem zum einen die Orte des Kennenlernens, zum anderen die Wohnorte der Kontaktpersonen erfragt wurden.

Dieses mehrstufige Verfahren ermöglicht eine vergleichsweise differenzierte Betrachtung der Frage, welche sozialen Kontakte, in welchen Situationen tatsächlich Ressourcenzugänge bieten. Aufgrund geringer Fallzahlen und der zugrundeliegenden qualitativ-orientierten Samplingstrategie ohne Zufallsauswahl erlauben es die Daten jedoch nicht, statistisch repräsentative Aussagen zu treffen. Stattdessen liefern sie „objektivierte“ und miteinander vergleichbare Angaben zu den Beziehungsnetzwerken der Studienteilnehmer und ermöglichen so strukturierte Aussagen über diese Gruppe. Die Auswertung orientiert sich an Verfahren der deskriptiven Statistik und erfolgt mittels Häufigkeitsverteilungen und Kreuztabellen. Im Folgenden werden Ergebnisse dieser Netzwerkanalyse mit Erkenntnissen aus den qualitativen Interviews verknüpft, um so zu zeigen, welche Kontakte als Ressourcen der Zukunftsplanung bedeutsam sind und welche Rolle der Aspekt räumlicher Nähe in diesem Zusammenhang spielt.

4 Ergebnisse der empirischen Studie

4.1 Explizite Ressourcen: Ansprechpartner rund um die Zukunftsplanung

Zunächst wird der Blick auf die expliziten Ressourcen gerichtet, die wirksam werden, wenn sich die Jugendlichen aktiv an Bezugspersonen wenden, um von ihnen Rat und Unterstützung zu bekommen. In einem ersten Schritt wird gezeigt, welche Personengruppen für die Jugendlichen, den diesbezüglich in der Netzwerkanalyse gestellten Fragen zufolge (vgl. Kapitel 3), als explizite Ressourcen bedeutend sind. Hierzu gibt die Aufschlüsselung in Tabelle 1 eine erste Antwort:

Tabelle 1: Anzahl der Befragten, die Kontakte aus den jeweiligen Personengruppen als explizite Ressourcen benannt haben (n=39)

	Personengruppe							
	(Stief-)Eltern	Geschwister	Verwandte	Freunde	Bekannte aus Vereinen, Freizeiteinrichtungen oder von sonstigen Freizeitaktivitäten	Nachbarn	andere	weiß nicht
Befragte mit Migrationshintergrund (16)	14	8	7	13	1	1	6	–
Befragte ohne Migrationshintergrund (23)	22	10	9	21	–	–	7	–
Befragte gesamt	**36**	**18**	**16**	**34**	**1**	**1**	**13**	**–**

Fast alle Befragten benennen einen oder mehrere Kontakte aus dem Kreise ihrer (Stief-) Eltern als explizite Ressourcen. Auch Geschwister, Verwandte oder Freunde sind wichtige Ansprechpartner. Somit kommt engen, „starken Beziehungen" (*Granovetter* 1973) in diesen Zusammenhang besondere Bedeutung zu. Darüber hinaus sind „andere", vielfach als schulische Berater genauer kategorisierbare, Personen für manche Teilnehmer relevant. Hingegen kaum benannt werden hier die eher „schwachen Beziehungen" (ebd.) zu Bekannten aus Vereinen, Freizeiteinrichtungen und von sonstigen Freizeitaktivitäten sowie Nachbarn, obwohl die qualitativen Interviews durchaus Hinweise auf die Relevanz dieser Kontakte geben (siehe unten). Da Nachbarschaft hier als untergeordnete Kategorie, zum Beispiel gegenüber Freundschaft oder Verwandtschaft, behandelt wird, bedeutet dies gleichwohl nicht, dass keine weiteren als explizite Ressourcen genannten Personen in der Nachbarschaft der Befragten wohnen können, wie auch aus Tabelle 2 (siehe unten) ersichtlich wird. Es lässt sich jedoch ableiten, dass aus nachbarschaftlicher Wohnortnähe alleine kaum für die hier relevanten Ressourcenzugänge entscheidende Beziehungen hervorgehen. In den hierzulande durchgeführten Studien zu den sozialen Netzwerken Jugendlicher liegt ein besonderer Fokus auf Heranwachsenden mit Migrationshintergrund (z.B. *Haug* 2003; *Keckskes* 2000; *Venema/Grimm* 2002; *Worresch* 2011). Deshalb achtete auch ich bei der Auswertung meiner empirischen Studie auf etwaige Spezifika. Aussagekräftige Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund, beispielsweise mit Blick auf den besonderen Stellenwert des erweiterten Familienkreises bei Ersteren (*BMFSFJ* 2016) zeigen sich jedoch kaum, wie auch Tabelle 1 verdeutlicht. Dies kann unter anderem dadurch erklärt werden, dass viele der Befragten ohne Migrationshintergrund aus traditionell orientierten familiären Milieus stammen und auch für sie Verwandte, die vielfach im regionalen Umfeld leben, wichtige Bezugspersonen sind. Hinsichtlich des Charakters und der individuellen Bedeutung von Freundschaften zeigen sich ebenso keine deutlichen Unterschiede zwischen Studienteilnehmern mit und ohne Migrationshintergrund.

In einem nächsten Schritt wird der Blick auf die Wohnorte der als explizite Ressourcen bedeutsamen Kontaktpersonen gerichtet, wodurch die räumliche Ausdehnung der sozialen Netzwerke erkennbar wird (Tabelle 2). Außerdem werden in der folgenden Auf-

schlüsselung die als Ressourcen genannten Personen in absoluter Zahl dargestellt, um einen Eindruck zum Umfang der diesbezüglich relevanten Netzwerke zu vermitteln.

Tabelle 2: Explizite Ressourcen bergende Kontakte: Genannte Personen, sortiert nach Personengruppe und Wohnort (n=268)

	Personengruppe										
Wohnort	(Stief-)Eltern	Geschwister	andere Haushaltsmitglieder	Verwandte	Freunde	Jugendliche aus der Klasse	Bekannte aus Vereinen, Freizeiteinrichtungen oder von sonstigen Freizeitaktivitäten	Nachbarn	andere	weiß nicht	**Summe**
im Haushalt	**59**	17		2	–	–	–	–	–	–	**78**
in der Nachbarschaft	–	1		6	26	–	1	1	1	–	**36**
im Wohnort	4	1		6	**35**	–	–	–	–	–	**46**
woanders im Einzugsbereich der Schule	3	–		12	**45**	–	–	–	–	–	**60**
weiter weg, aber innerhalb einer Stunde mit dem Auto/mit der Bahn zu erreichen (ca. 100 Kilometer)	–	3	–	11	10	–	–	–	–	–	**24**
woanders, noch weiter entfernt	–	–	–	4	–	–	–	–	–	–	**4**
weiß nicht, nicht erfragt[2]		–	–	3	1	–	–		16	–	**20**
Summe	**66**	**22**	–	**44**	**117**	–	**1**	**1**	**17**		**268**

Mit Blick auf die Wohnorte der als explizite Ressourcen relevanten Personen wird deutlich, dass die überwiegende Mehrheit von ihnen aus dem näheren regionalen Wohnumfeld der jeweiligen Befragten kommt. Nur ein kleiner Anteil wohnt nicht im Wohnort oder in dessen näherer Umgebung. Weiter entfernt lebende Personen haben ihre Wohnorte nahezu ausschließlich im Umkreis von 100 Kilometern. Dabei handelt es sich größtenteils um Verwandte der interviewten Jugendlichen. Im Umkehrschluss zeigt sich, dass bei den allgemeinen Netzwerkgeneratoren genannte Freunde aus anderen Regionen Deutschlands als auch in größerer Entfernung lebende Verwandte, etwa bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund, als Ansprechpartner im Sinne expliziter Ressourcen kaum relevant sind. Innerhalb des näheren räumlichen Radius der Wohnorte und ihrer Umgebungen lässt sich hingegen keine Konzentration der Kontakte auf einer bestimmten Ebene feststellen. Relevante Personen leben sowohl im eigenen Haushalt und in der Nachbarschaft als auch in anderen Teilen des Wohnorts und in dessen Umgebung. Dies erklärt sich mit Blick auf die verschiedenen benannten Gruppen und Personenkreise. Eltern und Geschwister leben zumeist im selben Haushalt, jugendliche Freunde im Einzugsbereich der Schulen. Bei Jugendlichen aus den dörflichen Ortsteilen haben die Freundeskreise oftmals zwei Schwerpunkte – einen ersten am Schul- und einen zweiten am Wohnort.

Die Netzwerkanalyse zeigt eine deutliche räumliche Konzentration der als explizite Ressourcen relevanten Bezugspersonen im näheren regionalen Wohnumfeld der befragten Schüler. Diese Erkenntnis überrascht nicht, angesichts der für Jugendliche typischen nahräumlich zentrierten Alltagswelten und wichtigen Bezugsgrößen des Familien- und Freundeskreises (vgl. *Plöger* 2012). Darüber hinaus zeigen die qualitativen Interviews,

dass es zwei wesentliche Gründe gibt, weshalb räumliche Nähe dafür wichtig sein kann, dass ein Kontakt zu einer expliziten Ressource der Zukunftsorientierungen wird: Erstens ermöglicht sie regelmäßige Treffen, bei denen die Jugendlichen ins Gespräch kommen und Fragen stellen können. Beispielsweise sind einige Befragte in Sport-, Musik- oder Schützenvereinen aktiv. Dort ergeben sich beiläufig Gelegenheiten, mit anderen Jugendlichen und auch mit bereits im Berufsleben stehenden Erwachsenen über Zukunftsfragen zu sprechen. Eine solche Chance hat der Olper Schüler Michael[1] genutzt:

> „Im Schützenverein war dann auch mal 'n Vater von 'nem Freund von mir, der hatte, weiß ich nicht mehr, was der für 'nen Beruf hatte, aber der arbeitete auch in 'ner größeren Firma und da (…) werden auch Auszubildende als Industriekaufmann gesucht, da kommt man halt auch schon mal ins Gespräch so und sucht Informationen." (Michael, 15, Olpe)

Zweitens verfügen Personen aus der alltäglichen Wohnumgebung über konkrete Einblicke, Informationen und Kontakte, die den Jugendlichen bei ihren Zukunftsplanungen hilfreich sind. Da die meisten Befragten ihre nächsten Schritte bezüglich Schule, Ausbildung und Beruf in der Region tun möchten, sind diese Ressourcen besonders wertvoll. So auch für Juri, der von seiner Suche nach einem Ausbildungsplatz berichtet:

> „Freund von uns is Maschinenführer und da hab ich den gefragt vielleicht bei denen in der Arbeit oder irgendwo anders, ob da Stellen gibt und da hat der mir auch gesagt wo. Hab ich mich auch schon beworben." (Juri, 15, Borken)

Somit wird deutlich, dass sich die als Zugänge zu expliziten Ressourcen bedeutsamen sozialen Kontakte nicht nur deshalb in der näheren regionalen Wohnumgebung der Befragten ballen, weil der überwiegende Teil ihrer Bezugspersonen in diesem Radius lebt. Dies spiegelt sich auch darin, dass die als Ressourcen benannten Kontakte weitaus stärker nahräumlich-konzentrieren als die Gesamtheit der mit den Namensgeneratoren erfassten Bezugspersonen.

4.2 Implizite Ressourcen: Ungefragte Ratgeber und beiläufig aufgeschnappte Informationen

Während die Kategorie der expliziten Ressourcen auf Situationen abzielt, in denen die Jugendlichen aktiv Informationen oder Hilfe anfragen, bezieht sich jene der impliziten Ressourcen auf Gelegenheiten, bei denen die Befragten ungefragt und teilweise beiläufig Unterstützung erhalten. Um diese zu erfassen, sollten die Gesprächspartner im Rahmen der Netzwerkgeneratoren schildern, von welchen Personen sie bei unklugen oder unüberlegten Entscheidungen kritisiert oder beraten werden (vgl. Kapitel 3). Wie schon bei den expliziten Ressourcen zeigt sich, dass die 39 Studienteilnehmer Angehörige unterschiedlicher Personengruppen als wichtige implizite Ressourcen benennen. Besondere Bedeutung haben dabei (Stief-)Eltern und Freunde. Vorab in Betracht gezogene, deutliche Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund zeigen sich auch mit Blick auf die impliziten Ressourcen nicht.

Tabelle 3: Anzahl der Befragten, die Kontakte aus den jeweiligen Personengruppen als Träger impliziter Ressourcen benannt haben (n=39)

	Personengruppen							
Jugendliche mit MH/ohne MH	(Stief-) Eltern	Geschwister	Verwandte	Freunde	Bekannte aus Vereinen, Freizeiteinrichtungen oder von sonstigen Freizeitaktivitäten	Nachbarn	andere	weiß nicht
Jugendliche mit Migrationshintergrund (16)	6	1	2	8	–	–	–	–
Jugendliche ohne Migrationshintergrund (23)	10	1	1	12	–	–	–	–
Gesamt	**16**	**2**	**3**	**20**	–	–	–	–

Gleichwohl verdeutlichen die qualitativen Interviews, dass eine weitere, im knappen Rahmen der Netzwerkgeneratoren nicht als solche benannten Personengruppen im Sinne impliziter Ressourcen bedeutsam ist: Erwachsene Bekannte und professionelle Ansprechpartner aus dem schulischen Kontext; Lehrer und Berufsberater. In der folgenden Aufschlüsselung zeigt sich, wie sich die als implizite Ressourcen benannten Kontakte in absoluten Zahlen auf die verschiedenen Personengruppen verteilen:

Tabelle 4: Träger impliziter Ressourcen: Genannte Personen, sortiert nach Personengruppe und Wohnort (n=93)

	Personengruppe										
Wohnort	Eltern/Stiefeltern	Geschwister	andere Haushaltsmitglieder	Verwandte	Freunde	Jugendliche aus der Klasse	Bekannte aus Vereinen, Freizeiteinrichtungen oder von sonstigen Freizeitaktivitäten	Nachbarn	andere	weiß nicht	Summe
im Haushalt	27	3	–	–	–	–	–	–	–	–	30
in der Nachbarschaft	–	–	–	3	11	–	–	–	–	–	14
im Wohnort	–	–	–	1	15	–	–	–	–	–	16
woanders Umland, d.h. im Einzugsbereich der Schule	3	–	–	1	19	–	–	–	–	–	23
weiter weg, aber innerhalb einer Stunde mit dem Auto/mit der Bahn zu erreichen (ca. 100 Kilometer)	–	–	–	2	6	–	–	–	–	–	8
woanders, noch weiter entfernt	–	–	–	2	–	–	–	–	–	–	2
weiß nicht, nicht erfragt	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Gesamt	**30**	**3**	–	**9**	**51**	–	–	–	–	–	**93**

Beim Blick auf Tabelle 4 überrascht es angesichts des großen Anteils an Eltern und einiger Geschwister kaum, dass viele der als implizite Ressourcen bedeutsamen Personen in

den jeweiligen Haushalten der Interviewpartner wohnen. Auch die in diesem Zusammenhang relevanten Freunde leben im Wohnort der Befragten oder zumindest im Einzugsbereich ihrer Schulen. Somit wird auch hier das bereits erläuterte räumliche Muster der Freundesnetzwerke mit einer Ballung um die Schul- und Wohnorte sichtbar. Lediglich einige wenige als implizite Ressourcen bedeutsame Personen leben in größerer Entfernung zu den Wohnorten der Befragten. Darunter sind zum einen Verwandte und zum anderen die am ehemaligen Wohnort verbliebenen Freunde eines erst kurz vor den Interviews umgezogenen Schülers. Wie schon bei den expliziten Ressourcen, scheint räumliche Nähe ein Kriterium zu sein, dass sich ein Kontakt als hilfreich erweist. Da sich Zugänge zu impliziten Ressourcen für die Jugendlichen ungefragt und beiläufig ergeben, ist es in diesem Zusammenhang nochmals entscheidender, dass Begegnungen Gelegenheiten zum Austausch schaffen. So etwa bei, den Netzwerkgeneratoren zufolge zentralen, Gesprächen im Familienkreis. Der Borkener Schüler Lars schildert anschaulich, wie in wiederholten Alltagssituationen implizite Ressourcen, teils auch gegen den Willen der Jugendlichen, wirksam werden:

> „Also jetzt, als ich damals mit dem Praktikum fertig war, war das quasi Hauptgesprächsstoff, und jetzt halt auch eher mein Cousin, weil er jetzt 'n bisschen weiter darin is, quasi jetzt in das Erwachsenenleben eingeschleust zu werden, also jetzt wird sich andauernd über Autos unterhalten und Ausbildungsstellen und sowas." (Lars, 15, Borken)

Wenn auch im Rahmen der Netzwerkgeneratoren von zahlenmäßig eher nachrangiger Bedeutung, können Kontakte zu bereits im Berufsleben stehenden Erwachsenen außerhalb der Familie entscheidende explizite und auch implizite Ressourcen für die Zukunftsorientierungen der Befragten bergen. Dabei handelt es sich um „schwache Beziehungen" (*Granovetter* 1973), die zumeist auf Aktivitäten in einem gemeinsamen Verein basieren. Gezielt miteinander verabreden würden sich diese Angehörigen unterschiedlicher Lebenswelten und Generationen ansonsten wohl kaum. Somit ist es maßgeblich auf die gemeinsamen Foki des Alltags zurückzuführen, dass es zu einem Ressourcentransfer kommt. So auch bei Jens, der von einem Erlebnis aus dem Musikverein erzählt:

> „Ja. Auch 'n Kollege von mir, Musikkollege, der hat das oder macht das auch beruflich. Und ähm der hat mir dann auch n paar Sachen gesagt, was ähm ich dann halt immer alles machen muss undundund. Ja und da drauf bin ich dann irgendwann, ich liebe eig-, ich mach einfach gerne irgendwas mit Strom. Und ähm dadurch das hat er ma' mitgekricht und hat er gesacht, ja wie wär denn Elektriker, wär das denn nichts für dich? Joa und dann hab ich da auch halt drei Praktikas gemacht als Elektriker. Ja und dann warn wir da klar, dass das was für mich wäre." (Jens, 15, Olpe)

Solche Kontakte zu Erwachsenen in den verschiedenen Vereinen lassen sich als „weak ties" im Sinne *Granovetters* betrachten, da es sich um wenig intensive Beziehungen handelt. Gleichwohl sind es gemeinsame Aktivitäten und Interessen, welche die Beteiligten miteinander verbinden und an die jeweiligen Foki führen.

4.3 Absent Ties: (nicht) zu vernachlässigende Beziehungen

Von den bislang beschriebenen „starken" und „schwachen" Beziehungen lässt sich eine noch beiläufigere Art sozialer Kontakte unterscheiden, die mit den Netzwerkgeneratoren kaum zu erfassen ist, den Jugendlichen jedoch ebenso Ressourcenzugänge eröffnen kann: so genannte "absent ties" (*Granovetter* 1973). Es handelt sich dabei um Personenkonstel-

lationen, in denen jede tiefere Beziehung fehlt (*Fischer* 1982), um vergleichsweise oberflächliche Verbindungen, wie etwa zwischen den Bewohnern einer Straße oder zwischen einem Kioskbesitzer und seinen Stammkunden, die sich zumindest beim Namen kennen. Während *Granovetter* diesen „vernachlässigbaren Beziehungen" (ebd.) keine allzu große Relevanz zuschreibt, betonen *Blokland und Nast* (2014) deren Bedeutung als Ressourcenzugänge, da sie sich ansonsten kaum begegnende Menschen zusammenbringen würden. In diesem Zusammenhang haben genutzte Orte eine besondere konstituierende Bedeutung, da der gemeinsame Aufenthalt das einzige verbindende Element zwischen den Individuen ist, etwa beim Brötchenkauf oder im Stadtbus.

Die Erzählung des Borkener Schülers Arjun liefert ein anschauliches Beispiel, wie auch solche äußerst oberflächlichen Kontakte die Zukunftsorientierungen der Jugendlichen beeinflussen können. Arjuns Eltern betreiben eine kleine Pizzeria im Stadtzentrum. Der Jugendliche hilft dort regelmäßig aus und bedient die Gäste, darunter immer wieder dieselben Ärzte aus dem städtischen Krankenhaus. Diese Kontakte sind für Arjun von besonderem Interesse, da er den ehrgeizigen Plan verfolgt, nach dem Hauptschulabschluss Abitur zu machen, Medizin zu studieren und eines Tages selbst Arzt zu werden. Die Besuche der Doktoren in der Pizzeria geben ihm Gelegenheit, sich über seine Zukunftspläne auszutauschen und zusätzliche Motivation zu erhalten:

> Interviewer: „Gab's da (bezüglich der Pläne, Arzt zu werden; Autor) so Leute, mit denen du darüber geredet hast?"
>
> „Paar Doktoren, die kannten uns ja wegen kommen ja in der Pizzeria immer. Und die ham mir gesacht halt ja is schwer, aber is machbar, kein Problem und das hat mich dann wieder ermuntert." (Arjun, 16, Borken)

Die bereits bestehenden Kontakte zu mehreren Krankenhausärzten halfen Arjun dann auch während seines Praktikums:

> „Und dann hab ich mein zweites Praktikum im Krankenhaus gemacht, das hat mir sehr gefalln. Weil, ja weil die Ärzte kannten mich auch schon n bisschen, weil die Pizzeria kennt oder die kommen da immer essen. Und dann jaa war sehr nett, da. Ham die Ärzte mich immer begrüßt, obwohl nichma die die da arbeiten wussten, wer das für'n Arzt is, manchmal. Woher kennste den? Ich so: ja, aus den Connections, sagen wir so." (Arjun, 16, Borken)

Jenes von Arjun zum Ausdruck gebrachte Gefühl, „Connections" zu haben entspricht der dem Konzept der „öffentlichen Familiarität" zugrundeliegende Vorstellung, die *Blokland* (2003, S. 91, Hervorhebung im Original) wie folgt definiert: „Familiarity exists between these extremes [anonymity and intimacy] and characterizes social relations in which those involved know enough about each other to establish their respective social positions". Somit rücken die Aspekte gegenseitiger Vertrautheit und Einschätzbarkeit in den Vordergrund (*Blokland/Nast* 2014). Diese erleichtern nicht nur den unverbindlichen Austausch zwischen den beteiligten Personen, sondern haben ebenso einen Einfluss darauf, dass sich diese Menschen in ihren alltäglichen Umfeldern dazugehörig und zuhause fühlen (*Blokland/Nast* 2014; *Lofland* 1998). Derartige soziale Kontakte bergen für die Schüler somit nicht nur Zugänge zu Informationen und Ratschlägen, sondern ebenso emotionale Ressourcen. Positive Empfindungen der Zugehörigkeit vor Ort können wesentlich dazu beitragen, dass die Jugendlichen auch mittelfristig dort verbleiben möchten und ihre Zukunftspläne entsprechend ausrichten (*Mettenberger* 2017).

5 Fazit und Diskussion

Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass räumliche Nähe in zweifacher Hinsicht dafür bedeutend ist, dass soziale Kontakte den Jugendlichen Ressourcenzugänge eröffnen können. Erstens erleichtern regelmäßige „Face-to-Face"-Begegnungen an gemeinsamen Foki des Alltags den Austausch zu diversen Aspekten rund um die Zukunftsplanungen der Schüler. Sie vereinfachen es, mit offenen Fragen an Personen heranzutreten oder auch Treffen zu arrangieren und somit explizite Ressourcen zu aktivieren. Eine nochmals größere Bedeutung haben nahräumliche Foki aber im Zusammenhang impliziter Ressourcen. Schließlich werden diese oft in beiläufigen Situationen und durch Personen, mit denen die Jugendlichen keine vertieften Beziehungen pflegen, so genannte „weak ties" oder auch „absent ties" (*Granovetter* 1973), wirksam. Würden sich die Jugendlichen und die als Ratgeber und Motivatoren in Erscheinung tretenden Alteri nicht regelmäßig aus anderen Gründen an bestimmten gemeinsamen Foki der Alltags- und Freizeitgestaltung treffen, käme es wohl zu keiner extra verabredeten, tieferen Kommunikation und zu keinem Ressourcentransfer.

Zweitens geht die räumliche Nähe der Jugendlichen zu vielen ihrer Netzwerkpersonen mit gemeinsamen Alltagswelten und Bezugspunkten, beispielsweise hinsichtlich als Arbeits- und Ausbildungsplätze relevanter Betriebe, einher. Somit verfügen Personen aus dem lokalen und regionalen Wohnumfeld der Schüler mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit über jene konkreten Informationen und Erfahrungen, die den Jugendlichen für ihren weiteren Werdegang hinsichtlich Ausbildung, Praktika und Beruf hilfreich sind. Somit kommen in diesem Zusammenhang primär die ‚Stärken starker Beziehungen' zum Tragen (vgl. *Elliott* 1999; *Kleit* 2002), und es lässt sich – auch angesichts der in den Interviews zum Ausdruck gebrachten, überwiegend pragmatischen Zukunftsplanungen – von Sozialkapital sprechen, das primär dabei hilft, zurechtzukommen anstatt aufzusteigen (vgl. *Briggs* 1998). Ebenso können Bezugspersonen vor Ort, insbesondere Elternteile und Verwandte, wichtige Brückenfunktionen wahrnehmen (vgl. *Burt* 2004), indem sie ihre eigenen Netzwerke nutzen, um den Befragten Zugänge zu Ferienjobs, Praktika oder Ausbildungsplätzen zu verschaffen.

Gleichwohl relativieren die empirischen Ergebnisse verbreitete Thesen zur Bedeutung räumlicher Nähe für die Entstehung und Pflege der als Ressourcenzugänge wichtigen sozialen Beziehungen. Die Ballung der entscheidenden Kontakte in der näheren Wohnumgebung ist weitestgehend auf die dort angesiedelten Institutionen der Schulen, Familien und Peer-Groups zurückzuführen. Darüber hinaus ist in manchen Situationen eine kleinere Anzahl an schwächeren Beziehungen zu Erwachsenen bedeutsam, wie sie sich an bestimmten Foki der Alltags- und Freizeitgestaltung ergeben. Nahezu keine Bedeutung haben hingegen Kontakte, die durch bloße nachbarschaftliche Wohnortnähe zustande kommen. Die unter anderem in der Forschung zu Nachbarschaftseffekten (*Jencks/Mayer* 1991; *Booth/Crouter* 2001; *Ingoldsby* u.a. 2006) verbreitete Vorstellung, dass Jugendliche wesentlich durch soziale Kontakte geprägt werden, die sich zwangsläufig auf den Straßen und Plätzen ihrer Wohngebiete ergeben, trifft somit auf die befragten Schüler und im Hinblick auf die Fragestellung des vorliegenden Beitrags kaum zu. Dies erklärt sich unter anderem auch durch die Alltagsgestaltung der Interviewpartner. Sie verbringen ihre Freizeit überwiegend bei sich bzw. bei Freunden zuhause oder bei diversen Vereinsaktivitäten. „Rumhängen" an öffentlichen Plätzen und die damit vermeintlich typisch jugendli-

chen Raumaneignungen (*Deinet* 2011; *Kilb* 2007; *Plöger* 2012) spielen in den größtenteils noch recht kindlichen Lebenswelten keine größere Rolle und werden in manchen Gesprächen sogar im Sinne devianten Verhaltens äußerst negativ beurteilt. Die Studienteilnehmer wachsen viel eher „zeitstrukturiert" als „raumstrukturiert" auf (vgl. *May* 2006; *Zeiher/Zeiher* 1998). Somit beziehen sich die Ergebnisse der vorliegenden Studie auf einen bestimmten Ausschnitt des breiten Spektrums jugendlicher Lebenswelten. Würde man eine vergleichbare Analyse in anders strukturierten Wohnumfeldern, wie etwa urbanen Großwohnsiedlungen, oder unter Heranwachsenden mit alternativen Freizeitmustern, beispielsweise den Angehörigen bestimmter „Szenen" (*Hitzler/Niederbacher* 2010; *Hoffmann* 2011), durchführen, ließen sich hinsichtlich der Alltagsrelevanz von räumlicher Nähe und Nachbarschaft abweichende Ergebnisse erwarten. Darüber hinaus befinden sich die Lebenswelten der Befragten in stetigem Wandel, insbesondere aufgrund der immer noch steigenden Bedeutung digitaler Kommunikationsmedien. Letztere vereinfachen es immens, Beziehungen und sozialen Austausch über größere räumliche Distanzen hinweg zu pflegen und Bezugspersonen gezielt anhand gemeinsamer Interessen auszuwählen. Diesbezüglich hat *Wellman* (1979) gezeigt, dass sich entsprechend individualisierte Netzwerke vielfach im weiteren lokalen Radius und somit über die Nachbarschaft hinaus erstrecken. Dies zeigt sich auch bei den von mir befragten Jugendlichen, die ihre wichtigen, größtenteils im Einzugsbereich der Schulen lokalisierten Freundschaften bei regelmäßigen physischen Treffen, dazwischen aber auch intensiv online pflegen. Im Hinblick auf die Debatte um Nachbarschafts- oder räumliche Kontexteffekte verdeutlichen die hier präsentierten Ergebnisse für eine spezifische Gruppe Jugendlicher, dass räumliche Nähe zwar Ressourcenzugänge durch soziale Beziehungen erleichtern kann, aber gleichwohl zumeist nicht der konstituierende Aspekt dieser Beziehung ist. Folglich ist es wenig plausibel, mit Blick auf diese Kontakte von einer strukturierenden Wirkung des räumlichen Kontexts oder von Nachbarschaftseffekten zu sprechen. Viel eher müsste die Rede von den Netzwerkeffekten der, in der Regel nahräumlichen, institutionellen Kontexte Schule, Freundeskreis und Familie sein. Dass räumliche Nähe den Ressourcenaustausch erleichtern kann, setzt somit zumeist eine gewisse soziale Nähe zwischen den beteiligten Personen voraus. Dies legt es wiederum nahe, die Relevanz des räumlichen Kontexts für die Entwicklung sozialer Netzwerke nicht anhand der bloßen Nähe von Wohnorten, sondern mit Blick auf konkrete Alltagswelten, deren räumliche Foki und den dortigen Ressourcentransfer zu analysieren.

Gleichwohl sind es ebenjene konkreten Foki, die als Treffpunkte und Orte der Kommunikation zwischen den Angehörigen verschiedener Gruppen dafür entscheidend sind, dass bestimmte implizite und explizite Ressourcen wirksam werden. Aussachlaggebend ist also folglich nicht nur, dass Individuen in einer geringeren räumlichen Distanz zueinander wohnen, etwa in einer Stadt oder einer Nachbarschaft, sondern dass es auch zu tatsächlichen Treffen an bestimmten Mikro-Orten kommt. Die Relevanz derartiger Treffpunkte ist dann besonders groß, wenn es nicht verabredete, zufällige Treffen mit eher locker bekannten Personen sind, von denen die Schüler profitieren; wenn also so genannte „weak ties" oder „absent ties" zum Tragen kommen, wie beispielsweise zu bereits berufstätigen Erwachsenen oder Jugendlichen von anderen Schulen. Dabei sind es vor allem implizite Ressourcen, die im Rahmen dieser Interaktionen ganz beiläufig wirksam werden.

Anmerkungen

1 Die hier verwendeten Vornamen sind zwecks der Anonymisierung Pseudonyme.
2 Bei manchen als explizite Ressource relevanten Kontakten, wie etwa bei Berufsberatern oder Lehrern, war davon auszugehen, dass die Jugendlichen weder über deren Wohnort Bescheid wissen, noch dass dieser eine Rolle für den Ressourcentransfer spielt. Folglich wurde in diesen Fällen keine entsprechende Frage gestellt.

Literatur

Anderson, E. (1990): Streetwise. Race, Class and Change in an Urban Community. – Chicago.
Auletta, K. (1982): The underclass. – New York.
Atkinson, R./Kintrea, K. (2001): Disentangling Area Effects. Evidence from Deprived and Non-deprived Neighbourhoods. Urban Studies, 38, 12, S. 2277-2298.
Bandura, A. (1977): Social learning theory. – New York.
Barwick, C. (2016): Social Mobility and Neighbourhood Choice: Turkish-Germans in Berlin. – Ashgate. https://doi.org/10.4324/9781315609522
Blasius, J./Friedrichs, J./Klöckner, J. (2008): Doppelt benachteiligt? Leben in einem deutschtürkischen Stadtteil. – Wiesbaden.
Blokland, T. (2003): Urban Bonds. – Cambridge/Oxford/Malden.
Blokland, T./Nast, J. (2014): From Public Familiarity to Comfort Zone. The Relevance of Absent Ties for Belonging in Mixed Neighbourhoods. International Journal for Urban and Regional Research, 38, 4, S. 1142-1159. https://doi.org/10.1080/13691830903387436
Blokland, T./van Eijk, G. (2010): Do people who like diversity practice diversity in neighbourhood life? Neighbourhood use and social networks of 'diversity seekers' in a mixed neighbourhood. Journal of Ethnic and Migration Studies, 36, 2, S. 313-332.
BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2016): Migration und Familie. Kindheit mit Zuwanderungshintergrund. Gutachten des wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Online verfügbar unter: https://www.bmfsfj.de/blob/83738/889bf8299d1ca2d70ec8a271113aaba8/kurzfassung-migration-und-familie-2016-data.pdf, Stand 13.11.2018.
Booth, A./Crouter, A. C. (Hrsg.) (2001): Does it Take a Village? Neighbourhood Effects on Children, Adolescents and Families. – London/Malwah.
Bourdieu, P. (1986): The Forms of Capital. In: Richardson, J. G. (Hrsg.): Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. – New York, S. 241-258.
Briggs, X. (1998): Brown Kids in White Suburbs: Housing Mobility and Many Faces of Social Capital. Housing Policy Debate, 9, 1, S. 177-221. https://doi.org/10.1080/10511482.1998.9521290
Burt, R. S. (2004): Structural Holes and Good Ideas. The American Journal of Sociology, 10, 2, S. 349-399. https://doi.org/10.1086/421787
Coleman, J. S. (1988): Social capital in the creation of human capital. American Journal of Sociology, 94. Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure, S. 95-121. https://doi.org/10.1086/228943
Deinet, U. (2011): „Aneignung" und „Raum" – zentrale Begriffe des sozialräumlichen Konzepts. In: *Deinet, U.* (Hrsg.): Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte. 3. Überarbeitete Auflage. – Wiesbaden, S. 27-58.
Deinet, U./Krisch, R. (2010): Zeitbudgets von Kindern und Jugendlichen. Online verfügbar unter: http://www.sozialraum.de/zeitbudgets-von-kindern-und-jugendlichen.php, Stand 14.06.2018.
Elliott, J. R. (1999): Social isolation and labor market insulation: Network and neighborhood effects on less-educated urban workers. Sociological Quarterly, 40, 2, S. 199-216. https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.1999.tb00545.x
Evans, B. (2008): Geographies of Youth/Young people. Geography Compass, 5, 2, S. 1659-1680. https://doi.org/10.1111/j.1749-8198.2008.00147.x

Farwick, A. (2001): Segregierte Armut in der Stadt. – Opladen. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11346-1

Feld, S. L. (1981): The Focused Organization of Social Ties. American Journal of Sociology, 86, 5, S. 1015-1035.

Flick, U. (2002): Qualitative Forschung. Eine Einführung – Reinbek.

Galster, G. (2008): Quantifying the Effect of Neighbourhood on Individuals: Challenges, Alternatives Approaches, and Promising Directions. Schmollers Jahrbuch, 128, S. 1-42. https://doi.org/10.3790/schm.128.1.7

Granovetter, M. (1973): The strength of weak ties. American Journal of Sociology 78, 6, S. 1360-1380. https://doi.org/10.1086/225469

Haug, S. (2003): Die soziale Integration junger türkischer und italienischer Migranten. In: *Swiaczny, F./Haug, S.* (Hrsg.): Migration – Integration – Minderheiten. Neuere interdisziplinäre Forschungsergebnisse. Materialien zur Bevölkerungswissenschaft 107, S. 97-127.

Häußermann, H. (2008): Wohnen und Quartier: Ursachen sozialräumlicher Segregation. In: *Huster, E. U./Boeckh, J./Mogge-Grotjahn, H.* (Hrsg.): Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung. – Wiesbaden, S. 335-349. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91988-1_9

Häußermann, H./Kronauer, M. (2009): Räumliche Segregation und innerstädtisches Ghetto. In: *Stichweh, R./Windolf, P.* (Hrsg.): Inklusion und Exklusion. Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit. – Wiesbaden, S. 157-173.

Hitzler, R./Niederbacher, A. (2010): Leben in Szenen. Formen jugendlicher Vergemeinschaftung heute. 3. vollständig überarbeitete Auflage. – Opladen.

Hoffmann, N. F. (2011): Jugendkultur und soziale Ungleichheit in Szenen – Forschungsstand und Perspektiven. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 6, 2, S. 167-179.

Hurrelmann, K. (1983): Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 3 1, S. 91-104.

Ingoldsby, E. M./Shaw, D. S./Winslow, E./Schonberg, M./Gilliom, M./Criss, M. M. (2006): Neighborhood disadvantage, parent-child conflict, neighborhood peer relationships, and early anti-social behavior problem trajectories. Journal of Abnormal Child Psychology, 34, 3, S. 293-309. https://doi.org/10.1007/s10802-006-9026-y

Jencks, C./Mayer, S. E. (1991): The Social Consequences of Growing up in a Poor Neighbourhood. In: *Lynn, L. E. Jr./McGeary, M. G. H.* (Hrsg.): Inner City Poverty in the United States. – Washington, D.C., S. 111-186.

Kasarda, J. D. (1990): City Jobs and Residents on a Collision Course: The Urban Underclass Dilemma. Economic Development Quarterly, 4, 4, S. 313-319. https://doi.org/10.1177/089124249000400402

Keckskes, R. (2000): Ethnische Homogenität in den Netzwerken türkischer Jugendlicher. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 23, 1, S. 48-64.

Kilb, R. (2007): Kinder und Jugendliche in der Stadt. In: *Baum, D.* (Hrsg.): Die Stadt in der sozialen Arbeit: Ein Handbuch für soziale und planende Berufe. – Wiesbaden, S. 262-275. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90725-3_20

Kleit, R. G. (2002): Job search networks and strategies in scattered-site public housing. Housing Studies, 17, 1, S. 83-100. https://doi.org/10.1080/02673030120105910

Kronauer, M./Vogel, B. (2004): Erfahrung und Bewältigung von sozialer Ausgrenzung in der Großstadt: Was sind Quartierseffekte, was Lageeffekte? In: *Häußermann, H./Kronauer, M./Siebel, W.* (Hrsg.): An den Rändern der Städte. – Frankfurt a.M., S. 235-257.

Kusenbach, M. (2008): Mitgehen als Methode. Der „Go Along" in der phänomenologischen Forschungspraxis. In: *Dreher, J./Pfadenhauer, M./Raab, J./Schnettler, B./Stegmaier, P.* (Hrsg.): Phänomenologie und Soziologie. Theoretische Positionen, aktuelle Problemfelder und empirische Umsetzungen. 1. Auflage. – Wiesbaden, S. 349-358.

Lamnek, S. (2003): Qualitative Interviews. In: *König, E./Zedler, P.* (Hrsg.): Qualitative Forschung, Grundlagen und Methoden. – Weinheim, S. 157-193.

Lefebvre, H. (1991 [1974]): The Production of Space. – Oxford.

Lewis, O. (1969): Five Families. Mexican Case Studies in the Culture of Poverty. – New York.

Lin, N. (2000): Inequality in Social Capital. Contemporary Sociology, 29, 6, S. 785-795. https://doi.org/10.2307/2654086

Lin, N. (2001): Social Capital. A theory of Social Structure and Action. – Cambridge.

Lin, N./Dumin, M. (1986): Access to occupations through social ties. Social Networks, 8, 4, S. 365-385. https://doi.org/10.1016/0378-8733(86)90003-1

Lofland, L. H. (1998): The Public Realm: Exploring the City's Quintessential Social Territory. – New York.

Löw, M. (2001): Raumsoziologie. – Frankfurt a.M.

Massey, D. (1994): Space, Place and Gender. – Minneapolis.

May, M. (2006): Raumaneignung und -erfahrung von Jugendlichen in der Großstadt. RaumPlanung, April 2006, S. 79-84.

Mettenberger, T. (2017): Jugendliche Zukunftsorientierungen in ländlichen Mittelstädten: zur Rolle des alltäglichen (sozial-)räumlichen Kontexts beim Übergang von der Hauptschule in den weiteren Ausbildungsweg. Dissertation an der Humboldt-Universität zu Berlin. Online verfügbar unter: https://doi.org/10.3220/REP1498642282000, Stand: 14.11.2018.

Mollenhorst, G./Völker, B./Flap, H. (2008): Social contexts and personal relationships: the effect of meeting opportunities on similarity for personal relationships of different strength. Social Networks, 30, S. 60-68. https://doi.org/10.1016/j.socnet.2007.07.003

Musterd, S./Ostendorf, W./De Vos, S. (2003): Environmental Effects and Social Mobility. Housing Studies 18, 6, S. 877-892. https://doi.org/10.1080/0267303032000135483

Plöger, J. (2012): Jugendliche Lebenswelten – Die räumliche Ausprägung des Freizeitverhaltens Jugendlicher im Ruhrgebiet. – Essen.

Portes, A. (1998). Social capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology. Annual Reviews of Sociology, 24, S. 1-24. https://doi.org/10.1146/annurev.soc.24.1.1

Putnam, R. A. (2000): Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community. – New York.

Sampson, R. J. (2001): How Do Communities Undergird or Undermine Human Development? Relevant Contexts and Social Mechanisms. In: *Booth, A./Crouter, A. C.* (Hrsg.): Does it Take a Village? Community Effects on Children, Adolescents and Families. – London/Mahwah, S. 3-47.

Strzoda, C./Zinnecker, J. (1996): Das persönliche Zeitbudget zwischen 13 und 30. In: *Silbereisen, R./Vaskovic, L./Zinnecker, J.* (Hrsg.): Jungsein in Deutschland. Jugendliche und junge Erwachsene 1991-1996. – Opladen, S. 281-300. https://doi.org/10.1007/978-3-322-95857-0_16

Tilly, C. (2004): Social Boundary Mechanisms. Philosophy of the Social Sciences, 34, 2, S. 211-236. https://doi.org/10.1177/0048393103262551

van Eijk, G. (2010): Unequal networks. Spatial segregation, relationships and inequality in the city. Thesis Delft University of Technology. Delft. Online verfügbar unter: https://repository.tudelft.nl/islandora/object/uuid:38a9a18d-5ac1-4f94-9ee4-02e48f364f79/datastream/OBJ/download, Stand: 14.06.2018.

van Ham, M./Manley, D./Bailey, N./Simpson, L./Maclennan, D. (2011): Neighbourhood Effects Research. New Perspectives. – Dordrecht.

Venema, M./Grimm, C. (2002): Situation der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Angehörigen in der Bundesrepublik Deutschland: Repräsentativuntersuchung 2001. Teil A: Türkische, ehemalige jugoslawische, italienische sowie griechische Arbeitnehmer und ihre Familienangehörigen in den alten Bundesländern und im ehemaligen West-Berlin. Forschungsbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung. Online verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Studien/ram-studie-2001-berichtsband-teil-a.pdf?__blob=publicationFile, (Stand 14.06.2018).

Wellman, B. (1979): The Community Question. The Intimate Networks of East Yonkers. American Journal of Sociology, 84, 5, S. 1201-1231. https://doi.org/10.1086/226906

Wellman, B./Leighton, B. (1979): Networks, Neighborhoods and Communities. Approaches to the Study of the Community Question. Urban Affairs Quarterly, 14, 3, S. 363-390. https://doi.org/10.1177/107808747901400305

Winkler, C. (2005): Lebenswelten Jugendlicher. Eine empirisch-quantitative Exploration an Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung im Regierungsbezirk Oberfranken. Dissertation an der Ludwig-Maximilian-Universität München, Fakultät für Psychologie und Pädagogik. Online verfügbar unter: http://edoc.ub.uni-muenchen.de/4202/1/Winkler_Christoph.pdf.pdf, Stand: 14.06.2018.

Witzel, A. (1989): Das problemzierte Interview. In: *Jüttemann, G.* (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. – Heidelberg, S. 227-256.

Worresch, V. (2011): Interethnische Freundschaften als Ressource. Die Rolle des kulturellen Austauschs in interethnischen Freundschaften. Schriftenreihe empirische Bildungsforschung – Band 16. Online verfügbar unter: http://www.bildungsforschung.uni-wuerzburg.de/website/pdf/SEB-16.pdf, Stand: 14.06.2018.

Zeiher, H./Zeiher, H. (1998): Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern. – Weinheim/München.

Schutzfaktoren bei Kindern vor dem Übergang in die Sekundarstufe – Ergebnisse aus der STRESS-Studie

Juliane Niemack

Zusammenfassung
Der Übergang in die Sekundarstufe stellt für Kinder ein normativ kritisches Lebensereignis dar, das unterschiedlich bewertet und bewältigt wird. Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Frage, welche Schutzfaktoren dazu beitragen, dass Kinder dem Übergang mit Gefühlen der Vorfreude begegnen und sie dieses Ereignis problemorientiert bewältigen. Untersucht werden 596 ViertklässlerInnen aus Bayern und Hessen vor dem Übergang in die Sekundarstufe. In Anlehnung an die kognitiv-transaktionale Theorie von *Lazarus* und *Folkman* (1984) werden die Zusammenhänge von primärer Bewertung als Herausforderung und problemorientierter Stressbewältigung unter Berücksichtigung von personalen (akademisches Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit) und sozialen Schutzfaktoren (Familienzusammenhalt, allgemeines förderndes Elternverhalten) analysiert. Mithilfe von Strukturgleichungsmodellen lassen sich Mediationseffekte der Schutzfaktoren nachweisen. Insbesondere das akademische Selbstkonzept und ein förderliches Familienumfeld erweisen sich als bedeutsame protektive Faktoren in der Phase vor dem Übergang.

Schlagwörter: Übergang, kognitiv-transaktionale Theorie, Stress, Schutzfaktoren

Protective Factors of Children prior to the Transition to Secondary School – Results from the STRESS-Study

Abstract
Transition to secondary school constitutes a normative critical life event for children, which is evaluated and managed individually. The present study focuses on the role of protective factors helping children to approach this transition with emotions of pleasant anticipation and problem-focused coping. 596 fourth graders from Bavaria and Hesse were examined prior to their transition to secondary school. Referring to the cognitive-transactional theory from *Lazarus* and *Folkman* (1984), correlations between primary appraisal as a challenge and problem-focused coping in consideration of personal (academic self-concept, self-efficacy) and social protective factors (family cohesion, general supportive parent behavior) have been analyzed. Using structural equation models, the mediation effects of protective factors can be confirmed. Academic self-concept and a supportive family environment particularly proved to be protective factors prior to the transition.

Keywords: transition, cognitive-transactional theory, stress, protective factors

1 Einleitung und Fragestellung

Es wurde bisher mehrfach nachgewiesen, dass GrundschülerInnen bereits unter Stresserlebnissen leiden und sowohl psychische als auch physische Beanspruchungssymptome zeigen (*Klein-Heßling/Lohaus* 2012; *Seiffge-Krenke* 2006). Zu den physischen Stresssymptomen zählen beispielsweise Kopf- und Bauchschmerzen, zu den psychischen u.a. Ängste und Aggressionen (*Klein-Heßling/Lohaus* 2012). Stressoren, also Stressreize, die in der Kindheit von Bedeutung sein können, lassen sich nach *McNamara* (2000) in kritische Lebensereignisse (z.B. Scheidung der Eltern, schwere Erkrankung), normative Stressoren (z.B. Schuleintritt, Pubertät) und alltägliche Anforderungen einteilen. Im schulischen Kontext konnte gezeigt werden, dass die Antizipation schulischen Versagens einen noch stärkeren Stressor darstellt als das tatsächliche Verfehlen eines Leistungsziels (*Mansel/Hurrelmann* 1989).

Deshalb, so die Annahme, ist für Kinder in Deutschland das letzte Jahr der Grundschule besonders gravierend. Denn für sie wird in diesem Jahr eine Entscheidung über die weitere Schullaufbahn getroffen. Durch die Vorhersehbarkeit dieser Veränderung in der Schulbiographie von Kindern handelt es sich um ein normativ kritisches Lebensereignis (*Filipp* 1995). Dessen Ausgestaltung vollzieht sich vor dem Hintergrund von drei strukturellen Merkmalen. Dies ist erstens der biographische Zeitpunkt. In den meisten Bundesländern erfolgt der Wechsel in die Sekundarstufe nach vier, in einigen Bundesländern nach sechs Jahren (*Bellenberg/Klemm* 2011). Zweitens wird der Wechsel in die nachfolgende Schulform unterschiedlich entschieden. Während Bundesländer wie Bayern die bindende Übertrittsempfehlung praktizieren, wird in vielen Bundesländern die letztliche Entscheidung über die weiterführende Schule den Eltern überlassen (*Koch* 2006). Drittens schließen sich an die Primarstufe verschiedene Schulformen an. In Bayern etwa wird das Modell einer Gesamtschule nicht angeboten, andere Bundesländer fassen Haupt- und Realschule, wieder andere alle drei Schulformen in einer Gesamtschule als Option zusammen (*Kleine* u.a. 2010).

Für die SchülerInnen selbst geht der Wechsel von der Primar- zur Sekundarstufe mit Veränderungen der schulischen Rahmenbedingungen (z.B. potenzielle Einführung des Fachlehrerprinzips, Ausweitung des Fächerkanons), Veränderungen im Leistungsbereich (z.B. höherer Leistungsanspruch, stärkere Orientierung an sozialen Bezugsnormen) und im Sozialbereich (z.B. veränderte Sozialbeziehungen zu Peers) einher (*Gniewsoz/Eccles/Noack* 2012; *Harter/Whitesell/Kowalski* 1992).

Durch die Konfrontation mit den neuen Anforderungen werden schulische Übergänge somit für die SchülerInnen zu kritischen Lebensereignissen (*Büchner/Koch* 2001), die interindividuell unterschiedlich bewältigt werden (*van Ophuysen/Harazd* 2011). Zur Stressbewältigung (=Coping) können verschiedene Stressbewältigungsstrategien eingesetzt werden, die sich allgemein in problemorientiertes und emotionsorientiertes Coping unterscheiden lassen (*Lazarus/Folkman* 1984, vgl. Kap. 2).

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Frage, welche Ressourcen SchülerInnen, die den Übergang am Ende ihrer Grundschulzeit als Herausforderung bewerten, zur problemorientierten Stressbewältigung aktivieren. Theoretisch steht dabei zum einen der salutogenetische Ansatz im Vordergrund (*Antonovsky* 1987). Bei diesem Ansatz steht die Leitfrage im Vordergrund, wie Menschen trotz widriger Lebensumstände ihre Gesundheit aufrechterhalten können. Eine theoretische Erweiterung des Salutogenesekonzeptes findet

sich im systemischen Anforderungs-Ressourcen-Modell (*Becker/Bös/Woll* 1994). Aus salutogenetischer Sicht wird der Übertritt als Potenzial gesehen, bei dem SchülerInnen mit geeignetem Bewältigungsverhalten an diesem kritischen Lebensereignis wachsen. Zudem orientiert sich der Beitrag an der Stresstheorie von *Lazarus* und *Folkman* (1984). Diese Theorie beschreibt den Umgang mit Stressoren als Sequenz aus Bewertungs- und Bewältigungsprozessen, die durch individuelle und soziale Ressourcen gerahmt werden. Für die Fragestellung wird der Zusammenhang zwischen der Bewertung des Übergangs als Herausforderung, personalen (akademisches Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit) und sozialen Schutzfaktoren (Familienzusammenhalt, allgemeines förderndes Elternverhalten) sowie problemorientierter Stressbewältigung untersucht. Hierfür werden zunächst die subjektive Bewertung des Übergangs als Herausforderung und das problemorientierte Coping aus der kognitiv-transaktionalen Stresstheorie abgeleitet (vgl. Kap. 2). Im Anschluss daran werden aus salutogenetischer Sicht (*Antonovsky* 1987; *Becker/Bös/Woll* 1994) die personalen und sozialen Schutzfaktoren im Kontexts des Übergangs in die Sekundarstufe mit Blick auf die aktuelle Forschung erläutert (vgl. Kap. 2), bevor die Methode (vgl. Kap. 3) und die Ergebnisse (vgl. Kap. 4) dieser Studie vorgestellt und diskutiert (vgl. Kap. 5) werden.

2 Theorie und Forschungsstand

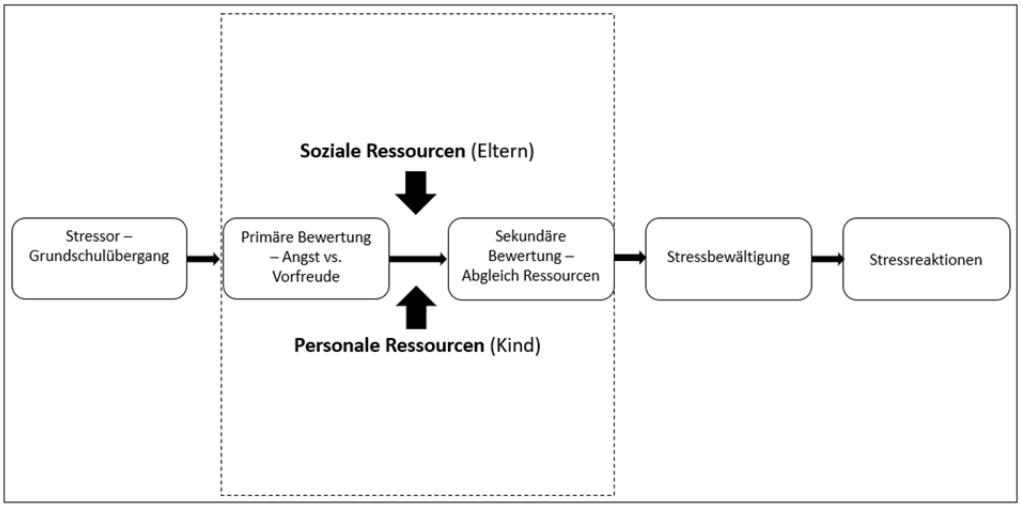
2.1 Die kognitiv-transaktionale Stresstheorie

Nach *Lazarus´* Verständnis ist Stress nicht einfach das Produkt von Einflussfaktoren des Individuums oder der Umwelt. Vielmehr findet eine Wechselwirkung zwischen Person und Umwelt statt, weshalb diese Auffassung von Stress auch als transaktional bezeichnet wird (*Lazarus* 1998). Beim transaktionalen Ansatz werden individuelle Bewertungs- und Bewältigungsprozesse betont. Eine Situation oder ein Ereignis kann also sehr unterschiedlich interpretiert werden und in Folge dessen kommt es zu erheblichen interindividuellen Unterschieden im Stresserleben. Auf die vorliegende Untersuchung bezogen bedeutet dies, dass GrundschülerInnen unterschiedlich auf die gleiche Situation bzw. auf das gleiche Ereignis (z.B. Lernen für die letzte Klassenarbeit vor dem Übertrittszeugnis) reagieren können und Stress unterschiedlich erleben (*Klein-Heßling/Lohaus* 2012; *Lazarus/Folkman* 1984).

Gemäß dem transaktionalen Ansatz (*Lazarus/Folkman* 1984; vgl. Abbildung 1) erfolgt zunächst eine erste Bewertung des potenziellen Stressors (primary appraisal) als positiv, irrelevant oder stressbezogen. Irrelevante Reize werden ignoriert und positiv bewertete Reize spielen im weiteren Prozess keine Rolle. Diese beiden Einschätzungen eines Ereignisses gehen mit angenehmen Gefühlen einher und ein Anpassungsverhalten ist nicht erforderlich (*Beyer/Lohaus* 2007). Lediglich ein als stressbezogen wahrgenommener Reiz erfordert ein Adaptionsverhalten und induziert unter bestimmten Bedingungen eine Stressreaktion. Die stressbezogene Bewertung kann als Bedrohung, Herausforderung oder Schädigung/Verlust auftreten. Die Bedrohungsbewertung ist mit negativen Gefühlen wie Angst verknüpft (z.B. in Anbetracht des bevorstehenden Übertritts). Die Bewertung als Schädigung/Verlust bezieht sich auf ein vergangenes Ereignis. Hierbei treten negative Gefühle wie Trauer oder Ärger auf (z.B. über eine nicht erreichte gewünschte Note im

Übertrittszeugnis). Die Bewertung als Herausforderung ist zukunftsbezogen und bezieht sich auf eine mögliche erfolgreiche Bewältigung einer Situation (z.B. eine Klassenarbeit, die relevant für das Übertrittszeugnis ist, wird als Chance gesehen, die eigenen Leistungen unter Beweis zu stellen) (*Beyer/Lohaus* 2007). Wird ein Ereignis als Herausforderung eingestuft, ist es mit positiven Gefühlen verbunden (bspw. wenn GrundschülerInnen sich auf neue Lerninhalte nach dem Übergang freuen) (*Lazarus/Folkman* 1984).

Abbildung 1: Grafische Darstellung des kognitiv-transaktionalen Ansatzes am Beispiel des Grundschulübergangs



Die Konzeptualisierung der primären Bewertung konnte für den schulischen Bereich, insbesondere auch für den Übertritt in die Sekundarstufe, empirisch belegt werden. *Sirsch* (2000) beschäftigte sich mit der subjektiven Bedeutung des bevorstehenden Schulwechsels von der Grundschule in die weiterführende Schule aus SchülerInnensicht. In Anlehnung an die Stresstheorie von *Lazarus* untersuchte sie die Einschätzung bzw. Bewertung des bevorstehenden Ereignisses in Form von Herausforderung und Bedrohung, welches die auf die Zukunft gerichteten stressbezogenen Facetten der primären Bewertung darstellen (vgl. weiter oben im Kapitel). Darüber hinaus unterteilte sie in Anlehnung an *Lazarus* und *Launier* (1978) und *McGrath* (1982) die Ereigniseinschätzungen zum Schulübertritt in einen Leistungs- und einen Sozialbereich. Die teststatistischen Analysen bestätigten auch in anderen Untersuchungen die Differenzierung der Herausforderung und Bedrohung in einen Leistungs- und Sozialbereich (*Kurtz* u.a. 2010; *Vierhaus/Lohaus* 2007).

Diese Ergebnisse legen nahe, dass sich die Konzeptualisierung der primären Bewertung auch für die vorliegende Untersuchung eignet. In dieser Arbeit wird auf die Herausforderung im Leistungsbereich näher eingegangen. Da diese mit positiven Gefühlen – u.a. mit Gefühlen der Vorfreude – assoziiert ist, wird sie in der vorliegenden Studie auch mit Vorfreude im Leistungsbereich bezeichnet.

In der kognitiv-transaktionalen Stresstheorie erfolgt in einem zweiten Bewertungsprozess (secondary appraisal) der Abgleich mit den vorhandenen Copingmöglichkeiten, wenn ein Ereignis als stressbezogen bewertet wird. Im Modell werden aktive, problem-

orientierte Strategien (z.B. Änderung der Zeitplanung zum Lernen vor der Klassenarbeit) von passiven, emotionsorientierten Strategien (z.B. Ablenken von der Klassenarbeit) unterschieden. Es wird abgeglichen, ob die für die Situation passenden Strategien bereits verfügbar sind bzw. ob die vorhandenen Strategien ausreichen, um die Situation erfolgreich zu bewältigen. Es konnte vielfach gezeigt werden, dass der Einsatz von problemorientiertem Coping in wahrgenommenen kontrollierbaren Stresssituationen, wohingegen emotionsorientiertes Coping in nicht kontrollierbaren Situationen wirksam ist (*Lazarus* 1993).

In dieser Arbeit liegt der Fokus auf dem problemorientierten Coping. Auch wenn keine allgemeine Standardstrategie empfohlen werden kann, so konnten Zusammenhänge zwischen dem problemorientierten Coping und einer besseren psychologischen Anpassung nachgewiesen werden (*Lohaus* u.a. 2006). Stress wird problemorientiert bewältigt, indem das Individuum (z.B. das Grundschulkind, das kurz vor dem Übergang steht) eine Veränderung bei sich selbst und/oder der Umwelt vornimmt (beispielsweise häufiger lernen, um die gewünschten Noten für das Übertrittszeugnis zu erhalten). Es kommt hierbei also zu einer unmittelbaren Problemkonfrontation und damit aktiven Problemlösung (*Lohaus* u.a. 2006).

Die beschriebenen Prozesse des primary und secondary appraisals folgen nicht strikt zeitlich aufeinander, sondern sie beeinflussen sich gegenseitig und können sich auch zeitlich überlagern. Ebenso kann es im Verlauf des Prozesses zu einer Neubewertung (reappraisal) kommen, durch welche ein zunächst als bedrohlich eingestufter Stressor als Herausforderung neu bewertet wird. Zu Stressreaktionen kommt es dann, wenn die wahrgenommenen Anforderungen die vorhandenen Bewältigungsmöglichkeiten übersteigen. Eine Voraussetzung für Stresserleben ist somit ein gestörtes Gleichgewicht zwischen situationalen Anforderungen auf der einen Seite und den Bewertungen sowie Copingstrategien auf der anderen Seite. Langfristig kann es zu negativen Folgen auf physischer Ebene, im Wohlbefinden und im sozialen Bereich kommen (*Klein-Heßling/Lohaus* 2012; *Lazarus/Folkman* 1984). Ebenso können sich Anpassungsprobleme überforderter Kinder und Jugendlicher negativ auf die Entwicklung adäquater Bewältigungsstrategien auswirken (*Seiffge-Krenke* 2000).

Abbildung 1 veranschaulicht den kognitiv-transaktionalen Ansatz am Beispiel des Grundschulübergangs. In diesem Modell wird der eben beschriebene transaktionale Stressprozess durch Ressourcen gerahmt, die besonders in den salutogenetischen Ansätzen von *Antonovsky* (1987) und *Becker/Bös/Woll* (1994) betont werden.

In Anlehnung an die transaktionale Stresstheorie und die salutogenetischen Ansätze ist es das Ziel der vorliegenden Arbeit, relevante Schutzfaktoren herauszustellen, die es den SchülerInnen ermöglichen, den Grundschulübergang als Herausforderung (mit Gefühlen der Vorfreude im Leistungsbereich) zu bewerten und problemorientiert zu bewältigen. Im Hinblick auf die bisherige Forschung zu Schutzfaktoren im Kontext des Übergangs in die Sekundarstufe (*Sirsch* 2000; *van Ophuysen* 2009; *van Ophuysen/Harazd* 2011) und allgemeinen psychosoziale Schutzfaktoren der kindlichen Entwicklung (*Masten/Reed* 2002) werden im Folgenden das akademische Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit als personale Ressourcen sowie ein allgemeines förderndes Elternverhalten und ein hoher Familienzusammenhalt als soziale Ressourcen näher untersucht.

2.2 Bedeutsame Schutzfaktoren vor dem Übergang in die Sekundarstufe

Lange Zeit stand in der gesundheitspsychologischen Forschung eine Defizitorientierung im Fokus, bei der es um die Identifikation von Risikofaktoren ging, die zu Stresssymptomen führen. In den letzten Jahren wandte sich die Forschung eher ressourcenorientierten bzw. salutogenetischen Ansätzen (*Antonovsky* 1987; *Becker/Bös/Woll* 1994) zu und suchte nach protektiven Faktoren, die eine günstige Entwicklung und psychische Gesundheit trotz eines gewissen Risikopotenzials gewährleisten sollen (*Ball/Peters* 2007).

In diesem Zusammenhang hat sich das Konzept der Resilienz in der Forschung etabliert (*Masten* 2001; *Werner/Smith* 2001). Unter Resilienz wird die menschliche Widerstandsfähigkeit gegenüber belastenden Lebensumständen verstanden. Als Gegenkonstrukt zur Resilienz wird mit dem Konzept der Vulnerabilität eine Verwundbarkeit bzw. Verletzlichkeit einer Person gegenüber bestehenden Risiken beschrieben (*Gabriel* 2005; *Wustmann* 2005).

Entstehungsfaktoren von Resilienz sind sowohl personale als auch soziale Ressourcen. Innerhalb der personalen Ressourcen sind dies beispielsweise ein positives Temperament, ein stabiles Selbstkonzept und Selbstwertgefühl, eine hohe internale Kontrollüberzeugung, ein realistischer Attribuierungsstil sowie angemessene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, hohe kognitive und Problemlösefähigkeiten, ein aktives Bewältigungsverhalten sowie eine hohe Sozialkompetenz. Als soziale Ressourcen konnten innerhalb der Familie z.B. ein höherer sozioökonomischer Status und höherer Bildungsstatus der Eltern, ein autoritativer Erziehungsstil, Familienzusammenhalt und enge Geschwisterbindungen identifiziert werden. Im Zusammenhang mit Stress im Kontext der Schule kann der Übergang in die weiterführende Schule als Phase erhöhter Vulnerabilität angesehen werden, in welcher Risiko- und Schutzfaktoren in ihrer Wechselwirkung Einfluss auf die psychische Entwicklung des Kindes haben (*Ball/Peters* 2007; *Scheithauer/Niebank/Petermann* 2000).

Selbstwirksamkeit

Für Resilienz beim Übergang in die Sekundarstufe zeigt sich ein erhebliches Forschungsdefizit. Aus einer Vielzahl von Studien konnten *Rönnau-Böse* (2013) und *Fröhlich-Gildhoff*, *Dörner* und *Rönnau* (2012) sechs übergeordnete Resilienzfaktoren zusammenfassen: Selbst- und Fremdwahrnehmung, Selbstwirksamkeit(-serwartung), Selbststeuerung, Problemlösen, soziale Kompetenzen und Stressbewältigung. In der vorliegenden Studie wurden u.a. Selbstwirksamkeit und Stressbewältigung untersucht (zu Stressbewältigung vgl. weiter oben im Kapitel). Die Selbstwirksamkeitserwartung einer Person ist die persönliche Einschätzung, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund der eigenen Fähigkeiten bewältigen zu können (*Bandura* 1994). Sie gilt als wichtige Ressource im Prozess der sekundären Einschätzung (secondary appraisal) (*Schwarzer* 2000).

Darüber hinaus stellt sich die Selbstwirksamkeitserwartung allgemein als ein Schutzfaktor von Kindern heraus, die den Umgang mit stressvollen Situationen erleichtert und positive Auswirkungen auf Problembewältigungsverhalten und psychische Gesundheit hat (*Ball/Peters* 2007). Ebenso erweisen sich in verschiedenen Längsschnittstudien ein positives Selbstwertgefühl und Selbstkonzept als protektive Faktoren in Bezug auf psychische Gesundheit und die Entwicklung von Schulleistungen (*Werner/Smith* 1982).

Akademisches Selbstkonzept

In Anlehnung an *Shavelson*, *Hubner* und *Stanton* (1976) wird das Selbstkonzept als ein multidimensionales und hierarchisch strukturiertes Merkmal aufgefasst. Übergeordnet ist in dem Modell das allgemeine Selbstkonzept, welches sich in einen akademischen und nichtakademischen Bereich aufgliedert. Das akademische Selbstkonzept wird wiederum hierarchisch in schulfächerspezifische Facetten unterteilt (z.B. Geschichte, Mathematik; vgl. *Shavelson/Hubner/Stanton* 1976). Auf der untersten Hierarchieebene befindet sich schließlich der Verhaltensbereich des Selbstkonzepts, welcher sich auf alle Bewertungen des eigenen Verhaltens bezieht. In der vorliegenden Untersuchung wurde das fachunspezifische akademische Selbstkonzept der GrundschülerInnen erfragt, um die allgemeinen schulbezogenen Selbstbeschreibungen der SchülerInnen vor dem Übergang zu erfassen.

Van Ophuysen (2009) konnte zeigen, dass positive und negative Erwartungen bzgl. der neuen Schule durch personale Faktoren wie bspw. das akademische Selbstkonzept vorhergesagt werden. Negative Erwartungen an die Sekundarschule tragen zu einem Abfall des akademischen Selbstkonzepts bei. Eine Vielzahl an Ergebnissen bestätigt, dass sich die Kinder am Ende der vierten Klasse mehrheitlich auf die neue Schule freuen (*Kurtz* u.a. 2010; *van Ophuysen* 2009). In Bezug auf das akademische Selbstkonzept stellt *van Ophuysen* (2009) fest, dass Kinder mit einer positiven Selbsteinschätzung der akademischen Fähigkeiten die Sekundarschule als Herausforderung wahrnehmen. Ein hohes akademisches Selbstkonzept verhält sich somit wie ein Puffer vor negativen Befürchtungen.

Neben den eben beschriebenen Schutzfaktoren auf Personenseite spielen soziale Ressourcen eine entscheidende Rolle bei der Bewertung und Bewältigung des Grundschulübergangs. Allgemein hat die Familie als wichtigste Sozialisationsinstanz für Kinder und Jugendliche (*Schneewind* 2010) einen entscheidenden Einfluss auf ihre Bildung und Ausbildung (*Brake* 2010). Neben dem Modelllernen spielen u.a. auch Erziehungsprozesse und Familienklima als ein allgemeines förderndes Elternverhalten eine wichtige Rolle (*Bandura* 1979).

Allgemeines förderndes Elternverhalten

Für den Übergang in die Sekundarstufe konnten *van Ophuysen* und *Harazd* (2011) belegen, dass ein unterstützender Erziehungsstil, der sich durch Zuneigung, Anerkennung, Achtsamkeit, Führung und Empfänglichkeit für emotionale Belange des Kindes auszeichnet, mit einer guten Anpassung an die neue schulische Situation einhergeht.

In Anlehnung an die kognitiv-transaktionale Stresstheorie von *Lazarus* und *Folkman* (1984) ergibt sich zudem für die primäre Bewertung des Grundschulübergangs, dass elterliche Kontrolle als Dimension elterlichen schulbezogenen Instruktionsverhaltens (*Wild/Remy* 2002) der stärkste Prädiktor für die Bedrohung im Leistungsbereich ist. Für die Herausforderung im Leistungsbereich liefert die strukturierende Instruktion der Eltern den stärksten Erklärungsbeitrag, gefolgt von Responsivität und Autonomieunterstützung (*Kurtz* u.a. 2010).

Des Weiteren zeigt sich, dass der elterliche Erziehungsstil bei schulischer Belastung durch Misserfolg bedeutsam ist (*Fend* 1991). Ein autoritatives Erziehungsverhalten hängt positiv mit der Lebens- und Lernfreude zusammen, fördert das Wohlbefinden und schützt vor Ängsten (*Fuß* 2006). Außerdem hat sich in den meisten Studien ein autoritativer Erziehungsstil allgemein als protektiv bewährt (*Petermann/Niebank/Scheithauer* 2004;

Wustmann 2005). Eltern, die einen autoritativen Erziehungsstil praktizieren, tragen dazu bei, dass sich ihre Kinder zu emotional angepassten, eigenständigen, leistungsfähigen und sozial kompetenten Personen entwickeln (*Baumrind* 1991). Ein autoritativer Erziehungsstil korreliert im gesamten Verlauf der Kindheit und Adoleszenz mit einer Reihe an Kompetenzen – z.B. Selbstkontrolle, Ausdauer bei der Bewältigung von Aufgaben, Kooperationsbereitschaft und nicht zuletzt schulischen Leistungen (*Berk* 2011).

Familienzusammenhalt

Im schulischen Kontext hat sich außerdem gezeigt, dass das Familienklima insbesondere bei schulischem Misserfolg von Bedeutung ist (*Fend* 1991). Es zeigt sich darüber hinaus, dass eine höhere Kohäsion mit besserem Wohlbefinden der Familienmitglieder assoziiert ist (*Vandeleur* u.a. 2009). Familienkohäsion (=Familienzusammenhalt) bezeichnet „[...] das Ausmaß der emotionalen Bindung, das die Familienmitglieder untereinander haben [...]“ (*Schneewind* 2010). Für Kinder wird eine hohe Familienkohäsion, die genug Raum zur eigenen Entfaltung lässt, als förderlich für eine positive Entwicklung gesehen (*Lyssenko/Rottmann/Bengel* 2008). Ebenso gelten ein positives Familienklima und eine enge Beziehung zu den Eltern oder betreuenden Personen als allgemeine psychosoziale Schutzfaktoren der kindlichen Entwicklung (*Masten/Reed* 2002).

Im Hinblick auf den Übergang in die Sekundarstufe fehlen ebenso wie für die Selbstwirksamkeit als Resilienzfaktor bisher Studien, welche die protektive Wirkung des Familienzusammenhalts belegen. Der vorliegende Beitrag setzt an diesen Forschungslücken an. Es wird der Frage nachgegangen, welche Ressourcen SchülerInnen, die den Übergang am Ende ihrer Grundschulzeit als Herausforderung (mit Gefühlen der Vorfreude im Leistungsbereich) bewerten, zur problemorientierten Stressbewältigung aktivieren.

Im Einzelnen werden folgende Zusammenhänge erwartet:

- Die sozialen Schutzfaktoren (allgemeines förderndes Elternverhalten, Familienzusammenhalt) sollten in einem positiven Zusammenhang mit der Vorfreude im Leistungsbereich und dem problemorientierten Coping stehen.
- Die personalen Schutzfaktoren (Selbstwirksamkeit, akademisches Selbstkonzept) sollten ebenfalls in einem positiven Zusammenhang mit der Vorfreude im Leistungsbereich und dem problemorientierten Coping stehen.
- Die personalen (Selbstwirksamkeit, akademisches Selbstkonzept) und sozialen (allgemeines förderndes Elternverhalten, Familienzusammenhalt) Schutzfaktoren haben einen vermittelnden Effekt zwischen der Vorfreude im Leistungsbereich und dem problemorientierten Coping.

3 Methode

3.1 Stichprobe

Zunächst wurde die Stichprobe zufällig anhand von Grundschullisten der Bundesländer Hessen und Bayern gezogen. Die Bundesländer Bayern und Hessen wurden gewählt, da sie sich in ihren Übergangsregelungen grundlegend unterscheiden. In Bayern gibt es ein

bindendes Übertrittszeugnis für alle SchülerInnen, das entscheidet, ob die gewünschte Schulform besucht werden darf. Wird ein erforderlicher Notenschnitt (für das Gymnasium 2.33; für die Realschule 2.66) in den Fächern Deutsch, Mathe sowie Heimat- und Sachkundeunterricht nicht erreicht, kann die Aufnahme an der jeweiligen Schulart durch einen erfolgreich absolvierten Probeunterricht erfolgen. In Hessen obliegt die Wahl der weiterführenden Schule den Eltern, d.h. es gibt weder einen Probeunterricht noch eine Prüfung (*KMK* 2015). Im Vergleich zu der Elternbefragung der vorherigen STRESS-Pilotstudie (*Reinders* u.a. 2015) ergaben sich bei der vorliegenden Kinderbefragung keine Bundeslandunterschiede hinsichtlich der Untersuchungsvariablen.

In einem zweiten Schritt erfolgte die Auswahl der Schulen auf Basis der Bereitschaft zur Teilnahme und der Zustimmung der Familien zur Befragung. Hieraus resultiert eine anfallende Stichprobe mit insgesamt 596 Kindern im Alter zwischen neun und elf Jahren (M = 9.4; SD = 0.6 Jahre), die im Herbst/Winter 2015 erhoben wurde. Es handelt sich dabei um 361 GrundschülerInnen aus Hessen (M = 9.5; SD = 0.6 Jahre) und 235 GrundschülerInnen aus Bayern (M = 9.2; SD = 0.5 Jahre). Das Geschlechterverhältnis liegt mit 290 Jungen (Hessen n = 173, Bayern n = 117) und 298 Mädchen (Hessen n = 182, Bayern n = 116) bei 49 zu 51 Prozent.

3.2 Befragungsablauf und Erhebungsinstrument

Es wurden Kinder der vierten Jahrgangsstufe an Grundschulen in Bayern und Hessen im Klassenverband befragt. Allen Kindern wurde ein Fragebogen mit geschlossenen Indikatoren vorgelegt, dessen Beantwortung ca. 45 Minuten in Anspruch nahm. Erfragte Themen waren u.a. Einschätzungen zum Übertritt (Bewertung des Übertritts, Bildungsaspiration), personale und soziale Schutzfaktoren (z.B. akademisches Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit, allgemeines förderndes Elternverhalten, Familienzusammenhalt) sowie Stressempfinden (Vulnerabilität, Coping, Symptomatik).

Die Durchführung der Befragung erfolgte durch geschulte InterviewerInnen, die vorab die Kinder instruierten und auch während der Befragung auf Verständnisschwierigkeiten eingingen.

Im Folgenden wird auf die für den Beitrag relevanten Variablen näher eingegangen.

Für die Prüfung der theoretischen Annahmen werden aus der Gesamtbefragung sechs Konstrukte ausgewählt, die in den Fragebögen der GrundschülerInnen enthalten waren. Alle Konstrukte erweisen sich als zuverlässige Messungen der jeweiligen latenten Merkmale (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Skaleneigenschaften und Reliabilitäten

Skala	k	Beispielitem	α	r (i,t)	M (SD)	n
Vorfreude im Leistungsbereich	4	Ich freue mich, weil ich zeigen kann, was ich gelernt habe,	.72	.53	3.19 (.58)	589
Akademisches Selbstkonzept	5	Ich fühle mich gut beim Lernen,	.74	.54	2.83 (.62)	576
Selbstwirksamkeit	4	Ich glaube an meine Stärken,	.66	.51	3.46 (.49)	587
Allgemeines förderndes Elternverhalten	7	Meine Eltern wollen, dass ich auch mal Freizeit habe,	.78	.62	3.40 (.50)	562
Familienzusammenhalt	6	Wir helfen uns gegenseitig in der Familie,	.75	.56	3.19 (.39)	580
Problemorientiertes Coping	4	Wenn mir so etwas passiert, dann denke ich über eine Lösung nach,	.75	.62	3.30 (.60)	570

k = Anzahl der Items; *α* = Cronbachs Alpha; *r (i,t)* = Trennschärfe; *M (SD)* = Mittelwert (Standardabweichung), *n* = Anzahl der gültigen Werte

Vorfreude im Leistungsbereich

Diese Skala entstammt einem erprobten Instrument von *Sirsch* (2000) zur Erfassung affektiver Einschätzungen im Leistungs- und Sozialbereich und wurde gemäß dem transaktionalen Stressmodell nach *Lazarus* und *Folkman* (1984) entwickelt (Beispielitem: „Nach der Grundschule gehe ich in eine andere Schule. Ich freue mich, weil ich zeigen kann, was ich gelernt habe."; 1 – Stimmt nicht bis 4 – Stimmt völlig).

Problemorientiertes Coping

Die Stressbewältigung wurde mit den Strategien problemorientierte Bewältigung, vermeidende Bewältigung, destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation und soziale Unterstützung erfasst. Die einzelnen Subskalen wurden dem Fragebogen zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter (*Lohaus* u.a. 2006) entnommen. Die Formulierung der Items und die Instruktion wurden teilweise geändert. Die Einleitung der Fragenblocks zu den Copingstrategien erfolgte dabei nicht allgemein („Was tust du, wenn du Stress hast?"), sondern mit Vorgabe einer Stresssituation, damit sich die Kinder besser hineinversetzen können. Es wurde hierfür eine typische Stresssituation im Alltag der Kinder (=Streit mit den Eltern) vorgegeben (Beispielitem: „Stell dir vor: Du hast dich mit deinen Eltern total gestritten. Wenn mir so etwas passiert, dann denke ich über eine Lösung nach."; 1 – Stimmt nicht bis 4 – Stimmt völlig).

Schutzfaktoren

Akademisches Selbstkonzept. Für die Erfassung des akademischen Selbstkonzepts wurde eine neu konstruierte Skala von *Reinders* u.a. (2017) mit fünf Items verwendet. Sie orientiert sich am hierarchischen Selbstkonzeptmodell nach *Shavelson*, *Hubner* und *Stanton* (1976) (Beispielitem: „Ich fühle mich gut beim Lernen."; 1 – Stimmt nicht bis 4 – Stimmt völlig).

Selbstwirksamkeit. Das Konstrukt Selbstwirksamkeit ist eine Subskala der neu entwickelten Resilienzskala mit vier Items und wurde in Anlehnung an die Skala „self-efficacy"

aus „The Healthy Kids Survey“ (*Hanson/Kim* 2007) erstellt. Neben der Selbstwirksamkeit umfasst sie die Bereiche Lebensfreude, Verlässlichkeit und Kommunikation. Sie orientiert sich theoretisch an *Antonovskys* (1987) salutogenetischem Modell (Beispielitem: „Ich glaube an meine Stärken.“; 1 – Stimmt nicht bis 4 – Stimmt völlig).

Allgemeines förderndes Elternverhalten. Die Skala zum allgemeinen fördernden Elternverhalten orientiert sich an den Skalen zum Verhalten der Eltern nach *Fuß* (2006), welche eine Modifizierung der Skalen zum Verhalten der Eltern von *Wild* (1999) darstellen. Die Entwicklung der Skalen basiert auf der Selbstbestimmungstheorie von *Deci* und *Ryan* (1985). Sie erfasst mit sieben Items das autoritative Erziehungsverhalten der Eltern und wurde adaptiert (Beispielitem: „Denke jetzt bitte an deine Eltern. Wie sind sie zu dir? Meine Eltern wollen, dass ich auch mal Freizeit habe.“; 1 – Trifft nicht zu bis 4 – Trifft voll zu).

Familienzusammenhalt. Die Skala Familienzusammenhalt ist eine Eigenkonstruktion und umfasst sechs Items. Sie lehnt an die „family-sense-of-coherence-scale“ (*Antonovsky/Sourani* 1988) an und wurde für die Kinderbefragung angepasst (Beispielitem: „Jetzt denke bitte an deine Familie. Wie ist das bei dir zuhause? Wir helfen uns gegenseitig in der Familie.“; 1 – Trifft nicht zu bis 4 – Trifft voll zu).

3.3 Datenauswertung und Umgang mit fehlenden Werten

Für die Überprüfung der Zusammenhänge zwischen der Vorfreude im Leistungsbereich, den Schutzfaktoren und dem problemorientierten Coping wurden in einem ersten Schritt bivariate Korrelationen berechnet. Bei allen Variablen stehen höhere Werte für eine höhere Ausprägung des jeweiligen Merkmals. Um die abhängigen Variablen präziser vorhersagen und Mediationseffekte testen zu können, wurden die Variablen in einem zweiten Schritt mit Strukturgleichungsmodellen untersucht. Dabei wurden ein Gesamtmodell (vgl. Abbildung 2) und vier Mediationsmodelle (vgl. Abbildungen 3-6) spezifiziert. Die personalen und sozialen Schutzfaktoren wurden jeweils einzeln als vermittelnde Variablen eingesetzt. Die Analysen wurden mit dem Programm Mplus Version 6.1 (*Muthén/Muthén* 2010) durchgeführt. Dabei wurde der Maximum Likelihood Robust-Schätzer (MLR) verwendet. Fehlende Werte wurden per listwise deletion ausgeschlossen. Die Vorgehensweise der listwise deletion unterstellt, dass die fehlenden Werte vollständig zufällig sind (MCAR= missing completely at random). Für die vorliegende Untersuchung wurde die MCAR-Eigenschaft wurde als Voraussetzung für listwise deletion anhand des Little-Tests bestätigt ($\chi^2 = 49.80$, $p = 0.96$; *Little* 1988).

4 Ergebnisse

4.1 Deskriptive Analysen

Wie aus Tabelle 2 ersichtlich ist, zeigen sich signifikante, positive Korrelationen zwischen allen Variablen. Besonders hoch korreliert das akademische Selbstkonzept mit der Vorfreude im Leistungsbereich ($r = .60$***) und das allgemeine fördernde Elternverhalten

mit dem Familienzusammenhalt (r = .59***). Kinder, die mehr Vorfreude auf die neue Schule im Leistungsbereich empfinden, weisen gleichzeitig ein hohes akademisches Selbstkonzept auf. Darüber hinaus gehen ein höheres allgemeines förderndes Elternverhalten mit einem stärker ausgeprägten Familienzusammenhalt einher. Des Weiteren lassen sich erste Hinweise zur Bedeutung der personalen und sozialen Schutzfaktoren für das Bewältigungsverhalten finden. Das problemorientierte Coping hängt stärker mit den personalen (akademisches Selbstkonzept: r = .30***, Selbstwirksamkeit: r = .33***) und sozialen Schutzfaktoren (allgemeines förderndes Elternverhalten: r = .42***, Familienzusammenhalt r = .40***) zusammen als mit der Vorfreude im Leistungsbereich (r = .23***).

Tabelle 2: Interkorrelationen der Skalen

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Vorfreude im Leistungsbereich (1)	1					
Akademisches Selbstkonzept (2)	.60***	1				
Selbstwirksamkeit (3)	.41***	.41***	1			
Allgemeines förderndes Elternverhalten (4)	.31***	.31***	.40***	1		
Familienzusammenhalt (5)	.33***	.33***	.36***	.59***	1	
Problemorientiertes Coping (6)	.23***	.30***	.33***	.42***	.40***	1

Anmerkung: * = p < .05; ** = p < .01; *** = p < .001

4.2 Strukturgleichungsmodelle

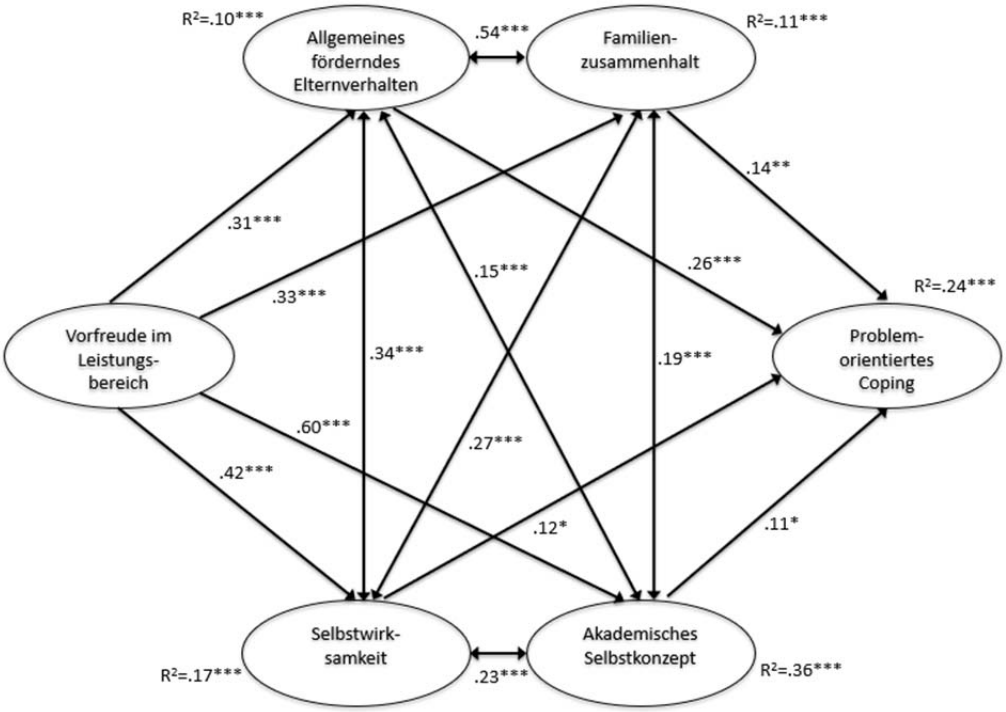
Das Gesamtmodell (vgl. Abbildung 2) veranschaulicht, wie sich die Vorfreude im Leistungsbereich bezüglich der neuen Schule auf das problemorientierte Bewältigungsverhalten von GrundschülerInnen auswirkt, wobei vom anstehenden Grundschulübergang als Stressor ausgegangen wird (vgl. Abbildung 2). Wie bereits angenommen, zeigen sich einerseits signifikante, positive Pfade von der Vorfreude im Leistungsbereich auf das allgemeine fördernde Elternverhalten, den Familienzusammenhalt, die Selbstwirksamkeit und das akademische Selbstkonzept. Andererseits sind die Pfade von den personalen (Selbstwirksamkeit, akademisches Selbstkonzept) und sozialen Schutzfaktoren (allgemeines förderndes Elternverhalten, Familienzusammenhalt) auf das problemorientierte Coping ebenfalls signifikant positiv.

Zudem stellt sich heraus, dass die personalen Ressourcen signifikant stärker von der empfundenen Vorfreude im Leistungsbereich beeinflusst werden (Selbstwirksamkeit: β = .42***; Akademisches Selbstkonzept: β = .60***) als die sozialen Ressourcen (allgemeines förderndes Elternverhalten: β = .31***; Familienzusammenhalt: β = .33***). Für das problemorientierte Coping hingegen verhält es sich umgekehrt (allgemeines förderndes Elternverhalten: β = .26***; Familienzusammenhalt: β = .14**; Selbstwirksamkeit: β = .12*; Akademisches Selbstkonzept: β = .11*).

Die Varianzaufklärung liegt in diesem Modell für das allgemeine fördernde Elternverhalten bei zehn Prozent, für den Familienzusammenhalt bei elf Prozent, für die Selbstwirksamkeit bei 17 Prozent sowie für das akademische Selbstkonzept bei 36 Prozent.

Das Gesamtmodell weist einen χ^2-Wert von 1.40 bei einem Freiheitsgrad ($p < .24$) auf. Die übrigen Fit-Indices deuten auf eine sehr gute Anpassung des Modells an die Daten hin (*CFI* = 1.00, *TLI* = .99, *RMSEA* = .03, *SRMR* = .01).

Abbildung 2: Strukturgleichungsmodell (Gesamtmodell) zum Zusammenhang zwischen Vorfreude im Leistungsbereich, personalen und sozialen Schutzfaktoren sowie problemorientiertem Coping; mit standardisierten Regressionsgewichten



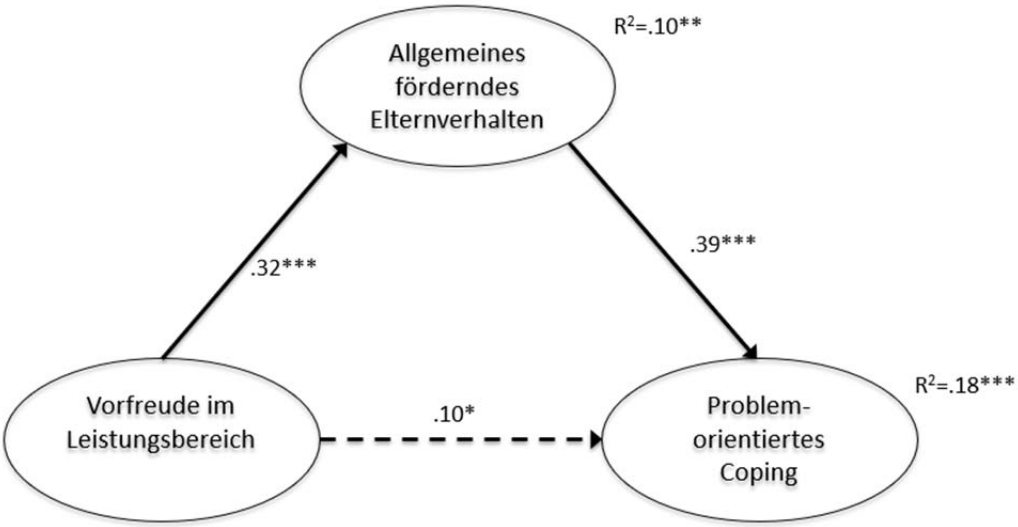
Anmerkungen: $N = 502$, $\chi^2 = 1.40$ ($df = 1$, $p<.24$; *CFI* = 1.00; *TLI* = .99; *RMSEA* = .03; *SRMR* = .01); * = p < .05; ** = p < .01; *** = p < .001

Neben dem Gesamtmodell wird mit den folgenden vier Mediationsanalysen geprüft, ob die sozialen (allgemeines förderndes Elternverhalten, Familienzusammenhalt) und personalen Schutzfaktoren (Selbstwirksamkeit, akademisches Selbstkonzept) einen vermittelnden Effekt zwischen der Vorfreude im Leistungsbereich und dem problemorientierten Coping haben. Dafür werden in vier Mediationsanalysen die vier Schutzfaktoren jeweils einzeln als vermittelnde Variablen zwischen der Vorfreude im Leistungsbereich und dem problemorientierten Coping eingesetzt (vgl. Abbildungen 3-6).

Es zeigt sich zunächst ein signifikanter, direkter Effekt (β = .10*) der Vorfreude im Leistungsbereich auf das problemorientierte Coping (vgl. Abbildung 3). Zudem besteht hier auch ein signifikanter, indirekter Effekt (β = .12***), der über allgemeines förderndes Elternverhalten vermittelt wird. Die Varianzaufklärung beträgt in diesem Modell für

das allgemeine fördernde Elternverhalten zehn Prozent und für das problemorientierte Coping 18 Prozent.

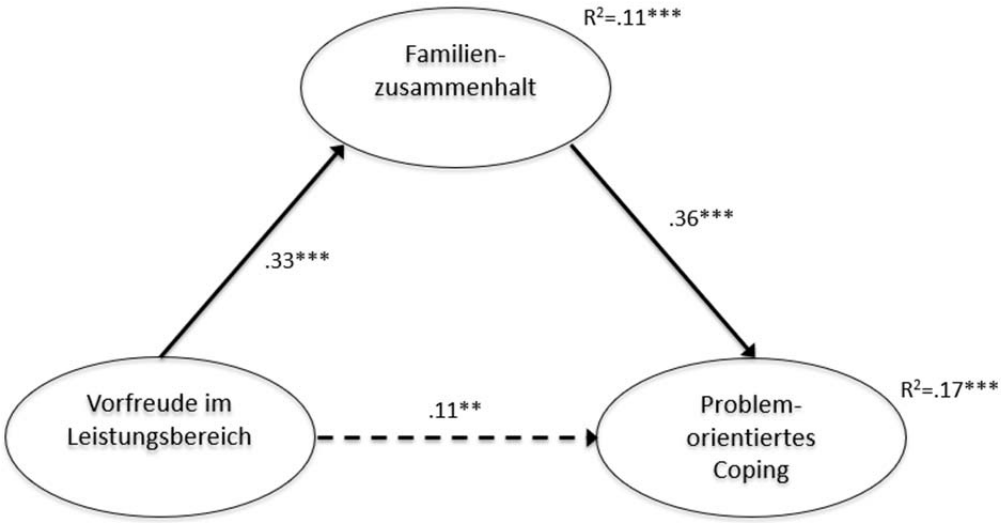
Abbildung 3: Mediationsmodell zum Zusammenhang zwischen Vorfreude im Leistungsbereich und problemorientiertem Coping; Mediator = Allgemeines förderndes Elternverhalten



Anmerkungen: mit standardisierten Regressionsgewichten; $N = 534$; * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$

Bei der zweiten Mediationsanalyse gibt es ebenfalls einen signifikanten, direkten Effekt ($\beta = .11$**) der Vorfreude im Leistungsbereich auf das problemorientierte Coping (vgl. Abbildung 4). Mit dem Familienzusammenhalt als Mediator ergibt sich außerdem ein signifikanter, indirekter Effekt ($\beta = .12$***). Dabei werden elf Prozent Varianz in der Variable Familienzusammenhalt und 17 Prozent Varianz in der Variable problemorientiertes Coping aufgeklärt.

Abbildung 4: Mediationsmodell zum Zusammenhang zwischen Vorfreude im Leistungsbereich und problemorientiertem Coping; Mediator = Familienzusammenhalt

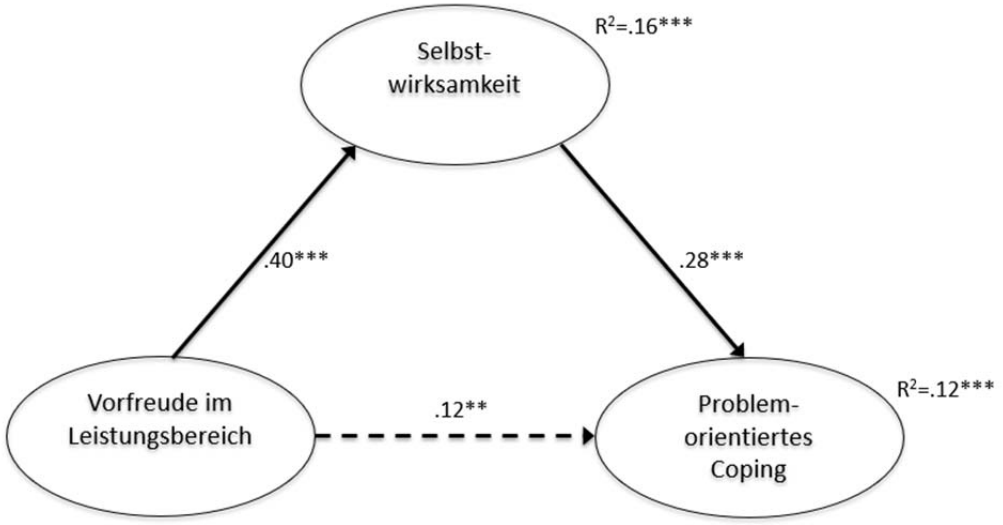


Anmerkungen: mit standardisierten Regressionsgewichten; $N = 549$; * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .1001$

Somit wird deutlich, dass Kinder, die den Leistungsanforderungen in der neuen Schule mit Gefühlen der Vorfreude begegnen, den Übertritt eher problemorientiert bewältigen, wenn sie in einem förderlichen Familienumfeld bzw. in einer Familie mit hohem Familienzusammenhalt aufwachsen.

Bei der Betrachtung der Selbstwirksamkeit als Mediatorvariable lässt sich im dritten Mediationsmodell ein signifikanter, direkter Effekt (β = .12**) der Vorfreude im Leistungsbereich auf das problemorientierte Coping nachweisen (vgl. Abbildung 5). Der indirekte Effekt (β = .11***) ist ebenfalls signifikant. Die Varianzaufklärung in diesem Modell beläuft sich auf 16 Prozent bei der Selbstwirksamkeit und zwölf Prozent bei dem problemorientierten Coping.

Abbildung 5: Mediationsmodell zum Zusammenhang zwischen Vorfreude im Leistungsbereich und problemorientiertem Coping; Mediator = Selbstwirksamkeit



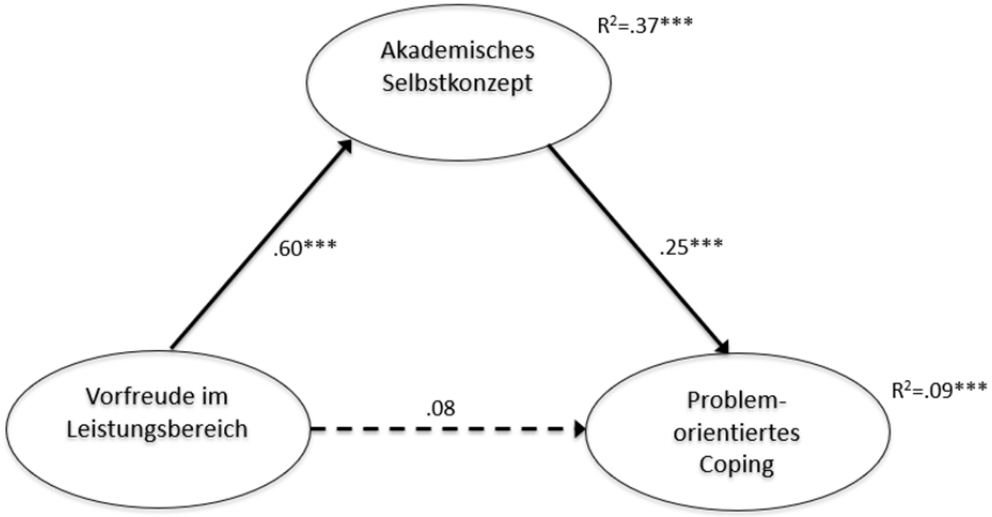
Anmerkungen: mit standardisierten Regressionsgewichten; $N = 557$; * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$

Der direkte Effekt (β = .08) der Vorfreude im Leistungsbereich auf das problemorientierte Coping erweist sich bei der letzten Mediationsanalyse gegenüber den vorherigen Mediationsmodellen als nicht signifikant (vgl. Abbildung 6). Es besteht allerdings ein stärkerer, signifikanter, indirekter Effekt (β = .15***) als in den Modellen davor, der über das akademische Selbstkonzept vermittelt wird. Somit ergibt sich mit Aufnahme des akademischen Selbstkonzepts als vermittelnde Variable eine vollständige Mediation. Mit dem vorliegenden Modell können 37 Prozent der Varianz des akademischen Selbstkonzepts und neun Prozent der Varianz des problemorientierten Copings aufgeklärt werden.

Damit wird deutlich, dass das akademische Selbstkonzept die größte protektive Wirkung für Grundschulkinder im Stressprozess vor dem Übergang in die Sekundarstufe hat. Kinder, die den Leistungsanforderungen in der neuen Schule mit Gefühlen der Vorfreude begegnen, bewältigen den Übertritt eher problemorientiert, wenn sie ihre eigenen schulischen Fähigkeiten positiv einschätzen.

Es kann zusammenfassend festgehalten werden, dass die größte vermittelnde Rolle zwischen der Vorfreude im Leistungsbereich und dem problemorientierten Coping das akademische Selbstkonzept spielt, gefolgt von den sozialen Ressourcen (Familienzusammenhalt, allgemeines förderndes Elternverhalten) und der Selbstwirksamkeit.

Abbildung 6: Mediationsmodell zum Zusammenhang zwischen Vorfreude im Leistungsbereich und problemorientiertem Coping; Mediator = Akademisches Selbstkonzept



Anmerkungen: mit standardisierten Regressionsgewichten; $N = 548$; * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$

5 Diskussion

5.1 Zusammenfassung

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist die Identifikation von Ressourcen, die es den SchülerInnen ermöglichen, den Grundschulübergang als positive Herausforderung (mit Gefühlen der Vorfreude im Leistungsbereich) zu bewerten und problemorientiert zu bewältigen. Sie stützt sich auf Daten aus einer Querschnittstichprobe von GrundschülerInnen aus Bayern und Hessen. Dabei wir unter kognitiv-transaktionaler und salutogenetischer Perspektive angenommen, dass die sozialen (Familienzusammenhalt, allgemeines förderndes Elternverhalten) und personalen Ressourcen (Selbstwirksamkeit, akademisches Selbstkonzept) in einem positiven Zusammenhang mit der Vorfreude im Leistungsbereich und dem problemorientierten Coping stehen. Die vorliegenden Ergebnisse bestätigen diese Annahmen und zeigen auf, dass die personalen Ressourcen signifikant stärker von der empfundenen Vorfreude im Leistungsbereich beeinflusst werden als die sozialen Ressourcen. Für das problemorientierte Coping dagegen verhält es sich umgekehrt.

Darüber hinaus zeigt sich, dass die personalen und sozialen Faktoren den Zusammenhang zwischen der Bewertung des Grundschulübergangs und dessen problemorientierter Bewältigung vermitteln.

Im Einzelnen zeigen die Mediationsanalysen, dass sich das akademische Selbstkonzept als bedeutsamster Schutzfaktor zwischen der Vorfreude im Leistungsbereich einerseits und dem problemorientierten Coping andererseits erweist. Bereits die Befunde von

Sirsch (vgl. 2000) und *van Ophuysen* (vgl. 2009) deuten darauf hin, dass Kinder mit einer positiven Selbsteinschätzung ihrer akademischen Fähigkeiten die Sekundarschule als Herausforderung wahrnehmen. Das Ergebnis dieser Arbeit zeigt darüber hinaus aber auch auf, dass Kinder mit einem positiven akademischen Selbstkonzept, die den Übertritt als Herausforderung einschätzen, diesen eher problemorientiert bewältigen.

Hinsichtlich der personalen Faktoren kann zudem das Ergebnis von *Schwarzer* (vgl. 2000) bestätigt werden, wonach die Selbstwirksamkeit in der Bewältigung des Stressprozesses bedeutsam ist. Auch hier geht die vorliegende Studie einen Schritt weiter und kann zeigen, dass Selbstwirksamkeit als ein Resilienzfaktor der Kinder einen wichtigen protektiven Faktor zwischen der Vorfreude im Leistungsbereich und dem problemorientierten Coping während des Grundschulübergangs darstellt.

Mit Blick auf die Umweltseite unterstreicht der in dieser Arbeit gefundene positive Einfluss der sozialen Schutzfaktoren im Stressprozess des Kindes die Befunde aus anderen Untersuchungen. *Van Ophuysen* und *Harazd* (vgl. 2011) belegen ebenfalls, dass ein unterstützender Erziehungsstil mit einer guten Anpassung an die neue schulische Situation einhergeht. *Lyssenko*, *Rottmann* und *Bengel* (vgl. 2008) zeigen, dass eine hohe Familienkohäsion allgemein förderlich für eine positive Entwicklung von Kindern ist. Die hier berichteten Befunde weisen diesen allgemeinen Zusammenhang für die schulische Domäne nach. Kinder, die dem Übergang mit Gefühlen der Vorfreude begegnen, bewältigen dieses Ereignis eher problemorientiert, wenn der familiale Zusammenhalt in ihrer Familie hoch ist.

Insgesamt zeigen die Befunde der Studie demnach, dass sich aus salutogenetischer Sicht die positive Rolle der personalen und sozialen Schutzfaktoren gemäß dem aufgestellten theoretischen Modell für den kognitiv-transaktionalen Stressprozess während der Phase des Grundschulübergangs bestätigen lässt. Eine besondere Stärke der Studie ist, dass sie die protektive Wirkung der bisher weniger betrachteten Schutzfaktoren (Selbstwirksamkeit, Familienzusammenhalt) im Kontext des Grundschulübergangs belegen konnte. Zudem wurde die Antizipation des Übergangs aus Kinderperspektive erfasst, die bisher zu wenig Beachtung in der Forschung erfahren hat (vgl. etwa *Knoppick* u.a. 2016; *Sirsch* 2000, 2003). Darüber hinaus konnte auch der Zusammenhang zwischen den protektiven Faktoren, wie er bisher allgemein z.B. von *Ball* und *Peters* (vgl. 2007) und *Petermann* und *Petermann* (vgl. 2005) berichtet wurde, auch für den Kontext des Übertritts in die Sekundarstufe bestätigt werden.

5.2 Methodische Einschränkungen

Bei allen Variablen ist ein eher zustimmendes Antwortverhalten der Kinder erkennbar (Deckeneffekt). Ein Grund hierfür könnte sein, dass die Kinder bei der Beantwortung der Items zur Selbsteinschätzung ihre eigenen Begabungen zu hoch einschätzten. Auch andere Studien weisen darauf hin, dass Kinder am Anfang der Schulzeit ihre eigenen Fähigkeiten deutlich überschätzen (*Helmke* 1998).

Hinzu kommt, dass das ursprünglich spezifizierte Modell mithilfe von Modifikationsindizes angepasst wurde, um eine gute Anpassung an die Daten zu erhalten. Daraus resultiert eine wenig sparsame Abbildung der bivariaten Korrelationen zwischen den einzelnen Schutzfaktoren.

Schließlich muss das Querschnittsdesign dieser Studie kritisch betrachtet werden, da es keine Aussagen über den kausalen Status der einzelnen untersuchten Korrelate erlaubt

(*Noeker/Petermann* 2008). Deshalb sind für weitere Forschung in diesem Bereich längsschnittlich angelegte Studien sinnvoll.

Trotz dieser Einschränkungen lassen sich mit den vorliegenden Ergebnissen neue Erkenntnisse gewinnen, wie Grundschulkinder den Übergang in die Sekundarstufe wahrnehmen und erfolgreich bewältigen. Sie verweisen darauf, dass sowohl personale als auch soziale Schutzfaktoren eine entscheidende Rolle bei der positiven Bewertung und Bewältigung des Übergangs spielen. Eine tragende Bedeutung haben das akademische Selbstkonzept der SchülerInnen und ein förderliches Familienumfeld.

5.3 Ausblick

Für eine Weiterentwicklung des theoretischen Modells sollten in zukünftigen Untersuchungen andere protektive Faktoren und ihre Zusammenhänge (z.B. mit einer Kombination aus Mediations- und Moderationseffekten, vgl. dazu auch *Grant* u.a. 2006) im Kontext des Übergangs in die Sekundarstufe überprüft werden. In Anlehnung an die allgemeinen psychosozialen Schutzfaktoren nach *Masten* und *Reed* (2002) sind bspw. auf Seite des Individuums die Erfassung des kindlichen Temperaments, der kognitiven Fertigkeiten und die Beliebtheit bei Peers denkbar. Auf der Umweltseite könnten neben den bisher untersuchten familienbezogenen Faktoren die kulturelle Praxis und das schulische Engagement der Eltern (*Watermann/Baumert* 2006) sowie darüber hinaus umfeldbezogene Faktoren wie bspw. die Beziehung zu Peers und unterstützenden Personen außerhalb der Familie einbezogen werden.

Einen ersten Ansatz bieten die in unserer STRESS-Studie untersuchten Noten, die durch eine zusätzliche Befragung der Eltern erfasst wurden. Die bisherigen Auswertungen zeigen eine signifikante, negative Korrelation zwischen der Vorfreude im Leistungsbereich und dem Notenschnitt in den übergangsrelevanten Fächern Deutsch, Mathematik sowie Heimat- und Sachunterricht (r = -.14**). Ein schlechterer Notenschnitt geht also mit einer geringeren Vorfreude im Leistungsbereich einher.

Literatur

Antonovsky, A. (1987): Unraveling the mystery of health – How people manage stress and stay well. – San Francisco.

Antonovsky, A./Sourani, T. (1988): Family sense of coherence and family adaptation. Journal of Marriage and Family, 50, 1, S. 79-92. https://doi.org/10.2307/352429

Ball, J./Peters, S. (2007): Stressbezogene Risiko- und Schutzfaktoren. In: *Seiffge-Krenke, I./Lohaus, A.* (Hrsg.): Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter. – Göttingen, S. 126-143.

Bandura, A. (1979): Sozial-kognitive Lerntheorie. – Stuttgart.

Bandura, A. (1994): Self-Efficacy. In: *Ramachaudran, V.* (Ed.): Encyclopedia of human behavior. 4th edition, pp. 71-81.

Baumrind, D. (1991): The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. Journal of Early Adolescence, 11, 1, S. 56-95. https://doi.org/10.1177/0272431691111004

Becker, P./Bös, K./Woll, A. (1994): Ein Anforderungs-Ressourcen-Modell der körperlichen Gesundheit: pfadanalytische Überprüfungen mit latenten Variablen. Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, 2, S. 25-48.

Bellenberg, G./Klemm, K. (2011): Die Grundschule im deutschen Schulsystem. In: *Einsiedler, W./Götz, M./Hartinger, A./Heinzel, F./Kahlert, J./Sandfuchs, U.* (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, 3. Auflage. – Bad Heilbrunn.

Berk, L. E. (2011): Entwicklungspsychologie, 5. Auflage. – München.

Beyer, A./Lohaus, A. (2007): Konzepte zur Stressentstehung und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter. In: *Seiffge-Krenke, I./Lohaus, A.* (Hrsg.): Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter. – Göttingen, S. 11-27.

Brake, A. (2010): Familie und Peers: zwei zentrale Sozialisationskontexte zwischen Rivalität und Komplementarität. In: *Harring, M./Böhm-Kasper, O./Rohlfs, C./Palentien, C.* (Hrsg.): Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen: Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. – Wiesbaden, S. 385-405.

Büchner, P./Koch, K. (2001): Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Band 1: Der Übergang aus Kinder- und Elternsicht. – Opladen.

Deci, E. L./Ryan, R. M. (1985): lntrinsic motivation and self-determination in human behavior. – New York.

Fend, H. (1991): Schule und Persönlichkeit: Eine Bilanz der Konstanzer Forschungen zur "Sozialisation in Bildungsinstitutionen". In: *Pekrun, R./Fend, H.* (Hrsg.): Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung. – Stuttgart, S. 9-32.

Filipp, S.-H. (1995): Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In: *Filipp, S.-H.* (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse. 3. Auflage – Weinheim, S. 3-52.

Fröhlich-Gildhoff, K./Dörner, T./Rönnau, M. (2012): Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen – PRiK: Trainingsmanual für ErzieherInnen. 2. Auflage. – München.

Fuß, S. (2006): Familie, Emotionen und Schulleistung. Eine Studie zum Einfluss des elterlichen Erziehungsverhaltens auf Emotionen und Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern. – Münster.

Gabriel, T. (2005): Resilienz – Kritik und Perspektiven. Zeitschrift für Pädagogik, 51, 2, S. 207-217.

Gniewosz, B./Eccles, J. S./Noack, P. (2012): Secondary School Transition and the Use of Different Sources of Information for the Construction of the Academic Self-concept. Social Development, 21, 3, pp. 537-557. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00635.x

Grant, K. E./Compas, B. E./Thurm, A. E./McMahon, S. D./Gipson, P. Y./Campbell, A. J./Krochock, K./Westerholm, R. I. (2006): Stressors and Child and adolescent psychopathology: Evidence of moderating and mediating effects. Clinical Psychology Review, 26, 3, pp. 257-283. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2005.06.011

Hanson, T. L./Kim, J. O. (2007): Measuring resilience and youth development: the psychometric properties of the Healthy Kids Survey. (Issues & Answers Report, REL 2007 No. 034). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory West. Online verfügbar unter http://ies.ed.gov/ncee/edlabs, Stand: 27.10.2017

Harter, S./Whitesell, N. R./Kowalski, P. (1992): Individual differences in the effects of educational transitions on young adolescents' perceptions of competence and motivational orientation. American Educational Research Journal, 29, 4, pp. 777-807. https://doi.org/10.3102/00028312029004777

Helmke, A. (1998): Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzeptes vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In: *Weinert, F. E.* (Hrsg.): Entwicklung im Kindesalter. – Weinheim, S. 115-132.

Kleine, L./Birnbaum, N./Zielonka, M./Doll, J./Blossfeld, H.-P. (2010): Auswirkungen institutioneller Rahmenbedingungen auf das Bildungsstreben der Eltern und die Bedeutung der Lehrerempfehlung. Journal für Bildungsforschung Online, 2, 1, S. 72-93.

Klein-Heßling, J./Lohaus, A. (2012): Stresspräventionstraining für Kinder im Grundschulalter. 3. Auflage – Göttingen.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2015): Übergang von der Grundschule in die Schulen des Sekundarbereichs I und Förderung, Beobachtung und Orientierung in den Jahrgangsstufen 5 und 6 (sog. Orientierungsstufe). Informationsschrift des Sekretariats der Kultusministerkonferenz. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluese/2015/2015_02_19-Uebergang_GrundschuleSIOrientierungsstufe.pdf, Stand: 13.07.2018

Knoppick, H./Becker, M/Neumann, M./Maaz, K./Baumert, J. (2016): Das subjektive Erleben des Übergangs in die weiterführende Schule. Die Bedeutung der Antizipation für die Bewältigung dieses kritischen Lebensereignisses. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 48, 3, S. 129-143. https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000152

Koch, K. (2006): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule als biographische und pädagogische Herausforderung. In: *Ittel, A./Stecher, L./Merkens, H./Zinnecker, J.* (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung. – Wiesbaden, S. 69-90.

Kurtz, T./Watermann, R./Klingebiel, F./Szczesny, M. (2010): Das emotionale Erleben des bevorstehenden Grundschulübergangs. In: *Maaz, K./Baumert, J./Gresch, C./McElvany, N.* (Hrsg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. – Bonn/Berlin, S. 331-353.

Lazarus, R.S. (1993): Coping theory and research: Past, present, and Future. Psychosomatic Medicine, 55, pp. 243-247. https://doi.org/10.1097/00006842-199305000-00002

Lazarus, R.S. (1998): The life and work of an eminent psychologist: Autobiography of Richard S. Lazarus. – New York.

Lazarus, R. S./Folkman, S. (1984): Stress, appraisal, and coping. – New York.

Lazarus, R. S./Launier, R. (1978): Stress-related transactions between person and environment. In: *Pervin, L. A./Lewis, M.* (Eds.): Perspectives in international psychology. – New York, pp. 287-327. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-3997-7_12

Little, R. J. A. (1988): A Test of Missing Completely at Random for Multivariate Data with Missing Values. Journal of the American Statistical Association, 83, 404, pp. 1198-1202. https://doi.org/10.1080/01621459.1988.10478722

Lohaus, A./Eschenbeck, H./Kohlmann, C.-W./Klein-Heßling, J. (2006): Fragebogen zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter (SSKJ 3-8). – Göttingen.

Lyssenko, L./Rottmann, N./Bengel, J. (2008): Resilienzforschung – Relevanz für Prävention und Gesundheitsförderung. Resilienzforschung. Relevanz für Prävention und Gesundheitsförderung. Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz, 53, 10, S. 1067-1072.

Mansel, J./Hurrelmann, K. (1989): Emotionale Anspannung als Reaktion auf Leistungsschwierigkeiten. Stabilität und Veränderung von psychosozialer Belastung während der schulischen Ausbildung. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 9, 4, S. 285-304.

Masten, A. S. (2001): Resilienz in der Entwicklung: Wunder des Alltags. In: *Röper, G./von Hagen, C./Noam, G. G.* (Hrsg.): Entwicklung und Risiko. Perspektiven einer Klinischen Entwicklungspsychologie. – Stuttgart, S. 192-219.

Masten, A. S./Reed, M. G. (2002): Resilience in development. In: *Snyder, C.R./Lopez, S. J.* (Eds.): The handbook of positive Psychology. – New York, pp. 74-88.

McGrath, J. E. (1982): Methodological problems in research on stress. In: *Krohne, H. W./Laux, L.* (Eds.): Achievement, stress, and anxiety. – Washington, pp. 19-48.

McNamara, S. (2000): Stress in young people. What's new and what can we do? – London.

Muthén, B. O./Muthén, L. K. (1998): Mplus (Version 6.1). – Los Angeles.

Noeker, M./Petermann, F. (2008): Resilienz: Funktionale Adaptation an widrige Umgebungsbedingungen. Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie, 56, 4, S. 255-263. https://doi.org/10.1024/1661-4747.56.4.255

Petermann, F./Niebank, K./Scheithauer, H. (2004): Entwicklungswissenschaft. Entwicklungspsychologie: Genetik, Neuropsychologie. – Berlin/Heidelberg.

Petermann, U./Petermann, F. (2005): Risiko- und Schutzfaktoren in der kindlichen Entwicklung. In: *Althammer, J.* (Hrsg.): Familienpolitik und soziale Sicherung. Festschrift für Heinz Lampert. – Berlin, S. 39-55. https://doi.org/10.1007/3-540-27292-5_3

Reinders, H./Bünner, L./Heeg, M./Hillesheim, S./Sayegh, H. (2017): Service Learning in den MINT-Fächern. Skalendokumentation der Längsschnittstudie. – Würzburg.

Reinders, H./Ehmann, T./Post, I./Niemack, J. (2015): Stressfaktoren bei Eltern und Schülern am Übergang zur Sekundarstufe. Abschlussbericht über die Elternbefragung in Hessen und Bayern 2014 (Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 33). – Würzburg.

Rönnau-Böse, M. (2013): Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen. – Freiburg.

Scheithauer, H./Niebank, K/Petermann, F. (2000): Biopsychosoziale Risiken in der frühkindlichen Entwicklung: Das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept aus entwicklungspsychopathologischer Sicht. In: *Petermann, P.* (Hrsg.): Risiken in der frühkindlichen Entwicklung. – Göttingen, S. 65-100.

Schneewind, K. (2010): Familienpsychologie. – Stuttgart.

Schwarzer, R. (2000): Streß, Angst und Handlungsregulation. 4. Auflage. – Stuttgart.

Seiffge-Krenke, I. (2000): Causal links between stressful events, coping, style, and adolcscent symptomatology. Journal of Adolescence, 23, pp. 675-691. https://doi.org/10.1006/jado.2000.0352

Seiffge-Krenke, I. (2006): Nach PISA. Schulstress und Elternstress: Die Bewältigungskompetenz deutscher Jugendlicher im internationalen Vergleich. – Göttingen.

Shavelson, R. J./Huber, J. J./Stanton, G. C. (1976): Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. Review of Educational Research, 46, 3, pp. 407-441. https://doi.org/10.3102/00346543046003407

Sirsch, U. (2000): Probleme beim Schulwechsel. Die subjektive Bedeutung des bevorstehenden Wechsels von der Grundschule in die weiterführende Schule. – Münster/München.

Sirsch, U. (2003): The impending transition from primary to secondary school: Challenge or threat? International Journal of Behavioral Development, 27, 5, pp. 385-395. https://doi.org/10.1080/01650250344000082

Vandeleur, C. L./Jeanpretre, N./Perrez, M./Schöbi, D. (2009): Cohesion, satisfaction with family bonds, and emotional well-being in families with adolescents. Journal of Marriage and Family, 71, 5, pp. 1205-1219. https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2009.00664.x

Van Ophuysen, S. (2009): Moving to secondary school: on the role of affective expectations in a tracking school system. European Educational Research Journal, 8, 3, pp. 434-446. https://doi.org/10.2304/eerj.2009.8.3.434

Van Ophuysen, S./Harazd, B. (2011): Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule – Gestaltung, Beratung, Diagnostik. Handreichung des Programms „SINUS an Grundschulen". Online verfügbar unter Zugriff am 06.03.2016 unter http://www.sinusangrundschulen.de/fileadmin/uploads/Material_aus_SGS/Handreichung_OpHar.pdf, Stand: 27.10.2017

Vierhaus, M./Lohaus, A. (2007): Das Stresserleben während der Grundschulzeit als Prädiktor für die Bewertung des Schulübergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule. Unterrichtswissenschaft, 35, 4, S. 296-311.

Watermann, R./Baumert, J. (2006): Entwicklung eines Strukturgleichungsmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen. In: *Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R.* (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungssystem. – Opladen, S. 61-94.

Werner, E. E./Smith, R. S. (1982): Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth. – New York.

Werner, E. E./Smith, R. S. (2001): Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience and recovery. – Ithaca/New York.

Wild, E. (1999): Elterliche Erziehung und schulische Lernmotivation. Unveröffentlichte Habilitationsschrift. – Mannheim.

Wild, E./Remy, K. (2002): Affektive und motivationale Folgen der Lernhilfen und lernbezogenen Einstellungen der Eltern. Unterrichtswissenschaft, 30, 1, S. 27-51.

Wustmann, C. (2005): Die Blickrichtung der neuen Resilienzforschung. Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen. Zeitschrift für Pädagogik, 51, 2, S. 192-206.

Sensitivität für das Bildungspotential von Alltagssituationen und die Rolle des Raumes im Kontext der frühen sprachlichen Bildung

Nadine Wieduwilt, Axinja Hachfeld, Yvonne Anders

Zusammenfassung
Die Studie untersucht die Sensitivität frühpädagogischer Fachkräfte für das Bildungspotential von Alltagssituationen und die sprachbezogene Gestaltung pädagogischer Räume als Aspekte ihres fachdidaktischen Wissens im Bildungsbereich Sprache. Im Rahmen eines zunächst qualitativ-explorativ angelegten Studiendesigns wurden 231 Sprachexpertinnen aus dem Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration" dazu befragt, welche Situationen des Kita-Alltags sie als relevant erachten, um die kindliche Sprachentwicklung zu unterstützen und was sie unter einer sprachförderlichen Raumgestaltung verstehen. Die Daten wurden im Frühjahr/Sommer 2015 über offene Fragen in einer Onlinebefragung erhoben, inhaltsanalytisch ausgewertet und im weiteren Analyseverlauf in quantifizierbare Daten überführt. Weiterhin wurde untersucht, ob unterschiedliche frühpädagogische Ausbildungsgänge (fachschulisch vs. hochschulisch) mit Unterschieden in Komponenten des fachdidaktischen Wissens einhergehen. Mit Blick auf die Wahrnehmung bildungsrelevanter Alltagssituationen zeigen die Ergebnisse, dass die Mehrheit der Sprachexpertinnen eine Vielzahl unterschiedlicher Situationen als sprachliche Bildungsmöglichkeiten erkannt hat, wobei auch ersichtlich wurde, dass das Konzept der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung von einigen Sprachexpertinnen als eher zufällige und beiläufige Interaktion verinnerlicht wurde. Die Ergebnisse zur Frage der sprachbezogenen Raumgestaltung deuten auf einen Entwicklungsbedarf hinsichtlich einer intentionalen Nutzung pädagogischer Räume für die Sprach- und Literacy-Förderung von Kindern hin. Fachschulisch und hochschulisch ausgebildete Sprachexpertinnen unterschieden sich in ihrem Antwortverhalten insgesamt in nur wenigen Aspekten.

Schlagwörter: frühkindliche Bildung, professionelle Kompetenzen, fachdidaktisches Wissen, sprachliche Bildung, Raumgestaltung

Sensitivity for the educational potential of daily routines and the role of physical environments in early language education

Abstract
This study investigates the sensitivity of preschool teachers for the educational potential of daily routines and the realization of language-enriched physical environments as aspects of their pedagogical content knowledge in the area of language and literacy education. Using a qualitative and explorative design first, 231 language experts from the German initiative „Core daycare centres for language and education" were asked about daily routines they consider as relevant in supporting children's language development and the design of language- and literacy-enriched rooms. Data collection took place in spring/summer 2015 using an online survey with open-ended questions. For the analyses, a content analysis was conducted and in the following analytical process data was transferred into quantified data. Furthermore, we examined if different educational trainings of the staff (vocational training vs. university degree) predict

differences in aspects of their pedagogical content knowledge. Regarding the perception of the educational potential of daily routines, the results show that the majority of the language experts stated a variety of different routines as relevant for language education. At the same time, some language experts thought of the concept of language education integrated into daily routines as rather incidental interactions. Regarding the design of language-enriched rooms, the results point out that the intentional use of pedagogical rooms for children's language and literacy promotion is expandable. The responses of language experts with different educational backgrounds only differed in a few aspects.

Keywords: early childhood education, professional competencies, pedagogical content knowledge, language education, interior design

1 Einleitung

Sprachliche Kompetenzen sind entscheidend für den Bildungserfolg, die berufliche Sozialisation und die gesellschaftliche Teilhabe insgesamt (*Baumert* u.a. 2001; *Sammons* u.a. 2009). Unstrittig ist, dass die Förderung der Sprachentwicklung daher möglichst früh, d.h. bestenfalls vor dem dritten Lebensjahr, beginnen sollte. In deutschen frühpädagogischen Einrichtungen ist traditionell eine kind- und situationsorientierte Pädagogik leitend (*Anders* 2015). Entsprechend des Situationsansatzes, der die deutsche Elementarpädagogik als grundlegender pädagogischer Ansatz seit den 1970er Jahren beeinflusst hat und bis heute nachhaltig prägt, findet kindliches Lernen in sozialen Situationen statt (*Zimmer* 2007). Dabei stellen die alltäglichen Erfahrungen der Kinder und ihre Interessen die Grundlage allen pädagogischen Handelns dar. Vor diesem Hintergrund erscheint das Konzept der frühen alltagsintegrierten sprachlichen Bildung als gut vermittelbar. Alltagsintegrierte sprachliche Bildung richtet sich an alle Kinder in der Kindertageseinrichtung und soll systematisch in den gesamten pädagogischen Alltag der Kindertageseinrichtung eingebettet werden (*Jampert* u.a. 2011) und somit ebenfalls situations- und bedürfnisorientiert ausgerichtet sein. Im Fokus stehen die sprachliche Begleitung von Handlungen, die Nutzung von Alltagssituationen als Gesprächsanlass sowie das Dialogverhalten der pädagogischen Fachkräfte. Dabei wird das Ziel verfolgt, den Spracherwerb hinsichtlich der unterschiedlichen Sprachkomponenten (z.B. Wortschatz, Grammatik, sprachliches Handeln) zu fördern sowie grundlegende Erfahrungen mit Buchstaben und Schrift im Sinne einer frühen Literacy-Förderung zu ermöglichen (*Nickel* 2014). Das Konzept der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung grenzt sich explizit von additiven Sprachförderprogrammen ab, die Kinder mit spezifischen Bedarfen in Kleingruppen zusammenbringen und kompensatorische Ziele verfolgen, sowie von Maßnahmen der Sprachtherapie, die nach Vorliegen eines klinischen Befundes eingeleitet werden (*Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung* 2012). Verschiedene Studien haben additiven Sprachförderprogrammen bislang eine geringe Wirksamkeit bescheinigt (*Gasteiger-Klicpera/ Knapp/Kucharz* 2010; *Kammermeyer/Roux/Stuck* 2011).

Eine kind- und situationsorientierte Pädagogik bringt besondere Anforderungen für frühpädagogische Fachkräfte mit sich, denn diese müssen die Interessen der Kinder spontan im Kita-Alltag aufgreifen, um sprachförderliche Lerngelegenheiten zu schaffen. Dabei wird dem kindlichen Spiel (z.B. Fantasie- oder Rollenspiel) eine besonders wichtige Rolle für frühe Bildungsprozesse zugesprochen, denn Kinder lernen beim Spielen (*Siraj-Blatchford* 2010). Entsprechend eines konstruktivistischen Ansatzes wird das Kind als aktiv Lernender wahrgenommen und der Aspekt der Selbstbildung wird betont, jedoch wird

auch die Notwendigkeit von Instruktion durch die pädagogische Fachkraft hervorgehoben (*König* 2006). In diesem Zusammenhang gilt es als pädagogisch wertvoll, wenn pädagogische Fachkräfte intentional im pädagogischen Alltag vorgehen und sich auch an Spielsituationen der Kinder beteiligen und diese bereichern (*Epstein* 2014). Qualitativ hochwertige Interaktionen werden dabei als didaktisches Grundprinzip verstanden. Daneben wird die Bedeutung der Gestaltung pädagogischer Räume als weiteres instruktives Moment betont: Pädagogisch gestaltete Räume bieten Kindern, die als eigenständige Akteure ihren Themen und Interessen nachgehen, einen Anregungsgehalt. Fachkräfte benötigen in diesem Zusammenhang Handlungsstrategien, um bedeutsame Materialien so aufzubereiten, dass sie Interesse bei den Kindern hervorrufen, nach Möglichkeit bezogen auf einen potentiell nächsten Sprachentwicklungsschritt. Hinzu kommt, dass die Nutzung bedeutsamer Materialien für die sprachliche Bildungsarbeit im Kita-Alltag und die Umsetzung qualitativ hochwertiger Interaktionen von den Fachkräften spontan erfolgen. Während strukturierte Sprachförderprogramme durch die Definition von Zielen und Strategien Orientierung und Sicherheit in Bezug auf die Umsetzung der Sprachförderung geben, führt der Handlungsspielraum bei einer in die alltägliche Praxis integrierten sprachlichen Bildungsarbeit zu deutlich mehr Unsicherheit (*Anders* 2015; *Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch* 2011). Das spontane Aufgreifen von Bildungsmöglichkeiten setzt demnach spezifische Kompetenzen auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte voraus, allen voran die Sensitivität für das sprachbezogene Bildungspotential von Alltagssituationen und die Gestaltung sprachförderlicher Räume. Beide Kompetenzfacetten werden im Folgenden beschrieben.

1.1 Sensitivität für das sprachbezogene Bildungspotential von Alltagssituationen und Gestaltung sprachförderlicher Räume

Das sensible Wahrnehmen und flexible Aufgreifen von sich bietenden Bildungsmöglichkeiten ist eine Voraussetzung für die adaptive Umsetzung einer sprachlichen Bildungsarbeit, welche die Potentiale alltäglicher Situationen nutzt. Studien im Bereich der mathematischen Bildung stellten bereits die Bedeutung der Sensitivität für mathematikbezogene Bildungspotentiale im Alltag für die Gestaltung von mathematischen Lernprozessen heraus (*Anders/Rossbach* 2015; *Dunekacke/Jenßen/Blömeke* 2015; *McCray* 2008) und diskutierten verschiedene Einflussfaktoren auf diese Komponente des fachdidaktischen Wissens von frühpädagogischen Fachkräften (*Anders/Rossbach* 2015; *Oppermann/Anders/Hachfeld* 2016).

Grundlage einer Beschäftigung mit räumlich-materiellen Gegebenheiten im Rahmen der sprachlichen Bildungsarbeit bildet das Wissen darüber, dass frühkindliche Bildungsprozesse besondere Charakteristika aufweisen, die sich unter anderem in der selbsttätigen Aneignung der Welt mittels der Sinne begründen (*Liegle* 2002). Im Sinne einer extensionalen Erziehung (*Treml* 2000) wird über die absichtsvolle Gestaltung der Umwelt indirekt Einfluss auf die kindliche Sprachentwicklung genommen. So gesehen stellt die Gestaltung des Raumes ein didaktisches Prinzip der frühpädagogischen Arbeit dar, welches explorierendes Verhalten und kindliche Lernprozesse unterstützen soll (*Grell* 2010). Diese Annahme wurde auch in internationalen Arbeiten im Rahmen einer kindorientierten Pädagogik herausgearbeitet (*Siraj-Blatchford* u.a. 2002). Unterschiedliche klassische bzw. reformpädagogische Ansätze (z.B. *Fröbel* und *Montessori*) stellen das Prinzip des Raumes als zusätzlichen Erzieher heraus (*Knauf/Düx/Schlüter* 2015). Im Rahmen des strukturell-prozessualen Qualitätsmodells wird die Raumgestaltung auch als ein Aspekt der

Strukturqualität verstanden (*Tietze/Roßbach/Grenner* 2005; *Pianta* u.a. 2005), wobei zwischen globalen und domänenspezifischen Aspekten der Qualität (z.B. mit Blick auf sprachliche, mathematische oder naturwissenschaftliche Bildung) unterschieden wird (*Kluczniok/Roßbach* 2014). Dementsprechend kann die sprachbezogene Raumgestaltung auch als Komponente der Strukturqualität verstanden werden. Sie umfasst die Bereitstellung geeigneter sprachspezifischer Materialien (z.B. Bücher, Schreibutensilien) und Möbelstücke (z.B. Sofa, Leselampe), die Strukturierung des verfügbaren Raumes (z.B. Bücher-/Leseecke) und die sprachbezogene Ausgestaltung des Raumes (z.B. Buchstaben und Schrift im Raum) (*Neuman/Roskos* 1992; *Smith/Dickinson* 2002). Erfahrungen mit Sprache und Schrift sollten intentional in den gesamten Kita-Alltag eingebaut werden und alle Bildungsbereiche durchdringen. Dabei scheint es von besonderer Relevanz zu sein, dass die einzelnen Gestaltungselemente Sinnhaftigkeit besitzen und Aspekte widerspiegeln, denen Kinder natürlicherweise im alltäglichen Leben begegnen (*Dynia* 2012). Die sprachförderliche Raumgestaltung und die Sensitivität für das sprachbezogene Bildungspotential von Alltagssituationen gelten als Aspekte fachdidaktischen Wissens, die im Folgenden in einem Modell professioneller Kompetenz verortet werden.

1.2 Professionelle Kompetenzen im Kontext früher sprachlicher Bildung

Für den frühkindlichen Bildungsbereich wurden in den vergangenen Jahren unterschiedliche Kompetenzmodelle erarbeitet (*Anders* 2012; *Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch* 2011; für ein sprachspezifisches Modell siehe *Hopp/Thoma/Tracy* 2010). Allen Vorschlägen gemein ist, dass professionelles Wissen – neben Orientierungen, motivationalen und emotionalen Aspekten sowie Merkmalen der professionellen Haltung – als wichtige Kompetenzfacette beschrieben wird. In Anlehnung an *Shulman* (1986, 1987) werden Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und allgemeines pädagogisches Wissen als Komponenten des Professionswissens unterschieden.

Die Bedeutung des Sprachwissens für das konkrete Sprachhandeln konnte für das frühpädagogische Feld bisher nur in wenigen Studien herausgearbeitet werden (*Fried* 2010; *Ofner* 2014; *Faas* 2013; *Wirts/Wildgruber/Wertfein* 2017), wobei teilweise verschiedene Wissensformen untersucht wurden. So berichtet *Fried* (2010), dass das sprachförderrelevante Wissen, worunter sie Haltung (z.B. professionelle Orientierungen), schematisiertes Wissen (z.B. zum Bereich Mehrsprachigkeit) und heuristisches Wissen (z.B. Lernbereitschaft) subsumiert, positiv mit dem Handeln der pädagogischen Fachkräfte in Zusammenhang stand. Einen positiven Zusammenhang zum pädagogischen Handeln findet auch *Ofner* (2014), die theoretisches Wissen zu Sprache, Spracherwerb, Mehrsprachigkeit und Sprachdiagnostik über das Instrument SprachKoPF (*Thoma* u.a. 2011) erfasst hat.

In einer qualitativ-explorativen Interviewstudie mit 30 pädagogischen Fachkräften fand *Faas* (2013) zudem heraus, dass diese in der Auseinandersetzung mit beruflichen Handlungssituationen eher auf handlungsnahe Wissensaspekte zurückgriffen (z.B. didaktisches Planungs- und Handlungswissen, subjektbezogenes Interaktionswissen) als auf theoretisch-abstraktere Aspekte wie domänenspezifisches Fachwissen. *Wirts, Wildgruber* und *Wertfein* (2017) können darüber hinaus positive Zusammenhänge zwischen der beobachteten Interaktionsqualität und dem anwendungsbezogenen Sprachwissen (hier die Einschätzung eines auffälligen oder unauffälligen Spracherwerbs), jedoch nicht mit dem theoretischen Wissen konstatieren. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Fachwissen

zwar bedeutsam ist für den Aufbau fachdidaktischen Wissens, in konkreten Handlungssituationen jedoch handlungsnahe Wissensaspekte besondere Relevanz besitzen. Grundlegend zeigen die wenigen Studienergebnisse für den Bereich des Sprachwissens und dessen Bedeutung für pädagogisches Handeln ein wichtiges Forschungsdesiderat auf. Mit der Sensitivität für das sprachbezogene Bildungspotential von Alltagssituationen und der sprachförderlichen Gestaltung von Räumen werden insbesondere jene wichtigen Facetten des fachdidaktischen Wissens aufgegriffen, die bislang noch wenig erforscht sind, bei denen jedoch davon ausgegangen werden kann, dass sie die Qualität der sprachpädagogischen Arbeit beeinflussen. Nachfolgend werden relevante Forschungsbefunde zur Bedeutung dieser beiden Kompetenzfacetten diskutiert.

1.3 Forschungsbefunde zur Sensitivität für das sprachbezogene Bildungspotential von Alltagssituationen und Raumgestaltung

Im Rahmen der alltagsintegrierten sprachlichen Bildungsarbeit wird die Bedeutung qualitativ hochwertiger Fachkraft-Kind-Interaktionen hervorgehoben, die in den verschiedenen Situationen des Kita-Alltags (z.B. während Mahlzeiten, Pflegeroutinen und Spielsituationen) implementiert werden sollen. Insgesamt betrachtet existieren in Deutschland bislang nur sehr wenige Studien in diesem Kontext. Die vorhandenen Studien zeigen jedoch, dass die sprachförderlichen Potentiale von Alltagssituationen in deutschen Kindertageseinrichtungen nur unzureichend genutzt werden (*Wildgruber* u.a. 2016). Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind sind häufig durch eine niedrige Anregungsqualität gekennzeichnet, die durch überwiegend direkte Handlungsanweisungen und eine starke Konzentration auf die Organisation alltäglicher Gruppenabläufe begründet ist: Adaptiv unterstützende, sprachlich-kognitiv herausfordernde Interaktionen finden hingegen nur selten statt (*Albers* 2009; *Fried* 2011; *König* 2009; *Wildgruber* u.a. 2016). Ferner nimmt die Interaktionsqualität im Laufe des Kita-Vormittags ab (*Suchodoletz* u.a. 2014). *Wildgruber* u.a. (2016) verweisen auf Unterschiede in der Interaktionsqualität zwischen verschiedenen typischen Situationen im Kita-Alltag (Freispiel, moderierte Aktivitäten, Lesesituationen, Garten, Essen). Demnach zeigte sich eine niedrigere Interaktionsqualität in Essenssituationen im Vergleich zu anderen Situationen. Darüber hinaus wurden im Freispiel weniger kognitiv anregende Interaktionen verzeichnet als in Leseaktivitäten und moderierten Aktivitäten. Der Befund wird von *Mackowiak/Wadepohl/Bosshart* (2014) gestützt, die mehr kognitiv anregende Interaktionen in moderierten Aktivitäten (z.B. künstlerisch-ästhetische, mathematische oder naturwissenschaftliche Angebote) im Vergleich zum Freispiel berichten. Auch internationale Forschungsbefunde verweisen auf eine niedrigere Interaktionsqualität in alltäglichen Kita-Situationen (*Cabell* u.a. 2013; *Gest* u.a. 2006).

Den Ergebnissen zur Interaktionsqualität im Freispiel kommt eine besondere Relevanz zu, da das Freispiel in kindzentrierten Ansätzen als die wertvollste Form kindlichen Spiels verstanden wird und in den Bildungsplänen der deutschen Länder beispielsweise als didaktisches Grundelement beschrieben ist. Augenscheinlich gelingt es den pädagogischen Fachkräften jedoch nicht, die spontanen Interessen der Kinder so aufzugreifen, dass daraus bedeutsame Lerngelegenheiten entstehen würden. Vor diesem Hintergrund nimmt auch die Gestaltung der Räume eine wichtige Funktion ein: Sprachliche Bildungsarbeit, welche die Potentiale alltäglicher Situationen nutzt, kann durch eine sprachbezogene Gestaltung des Raumes unterstützt werden. Aktuelle Studien zeigen, dass auch domänenspe-

zifische Aspekte der Raumgestaltung Einfluss auf die domänenspezifische Prozessqualität nehmen (*Anders/Ballaschk* 2014) und darüber zur domänenspezifischen Kompetenzentwicklung beitragen können.

Im Bereich der sprachlichen Bildung verdeutlichen Forschungsbefunde, dass die sprachförderliche Gestaltung von Räumen sprach- und literacy-bezogene Aktivitäten der Kinder (z.B. Lese- und Schreibaktivitäten) befördern (*Morrow* 1990; *Neuman/Roskos* 1990) und sich positiv auf die kindliche Entwicklung auswirken kann (*Coviello* 2005; *Neuman/Roskos* 1993). Positive Effekte auf die kindliche Entwicklung ergeben sich vor allem dann, wenn die Potenziale sprachförderlicher Umgebungen in Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern genutzt werden (*McGill-Franzen* u.a. 1999; *McGinty* u.a. 2012; *Vukelich* 1994). Wenngleich eine sprachförderliche Raumgestaltung pädagogische Fachkräfte darin unterstützen kann, alltagsintegrierte sprachliche Bildung umzusetzen und Freispielsituationen im hochkomplexen und nicht standardisierbaren Kita-Alltag zu bereichern (*Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch* 2011), scheint dieses Potential frühpädagogischen Fachkräften bislang kaum bewusst zu sein. Die Studie von *Faas* (2013) weist darauf hin, dass Fachkräfte ihr Handeln im Bildungsbereich Sprache selbst vornehmlich auf direkte pädagogische Interaktionen beziehen und weniger auf indirekte Formen der Sprachanregung im Sinne der Raumgestaltung oder der Bereitstellung spezifischer Materialien. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass das Thema der Gestaltung sprachförderlicher Räume als ein Aspekt fachdidaktischen Wissens in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte bislang unterrepräsentiert ist (*Janssen* 2011; *Thanner* 2009). Werden klassische pädagogische bzw. reformpädagogische Konzepte in der Ausbildung besprochen, wird Raumgestaltung zwar als zentrales Element allgemein beschrieben, dieses ist aber oftmals wenig domänenspezifisch ausgestaltet.

1.4 Genese fachdidaktischen Wissens

Professionelle Kompetenzen entwickeln sich über den Lebensverlauf hinweg in formalen, informalen und non-formalen Settings (*Friederich* 2017). Im deutschen Ausbildungssystem nimmt vor allem die formale Erstausbildung eine bedeutsame Rolle ein, da das Fort- und Weiterbildungssystem im frühpädagogischen Feld wenig ausgebaut und reguliert ist (die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (*WiFF* 2018) versucht, dem entgegenzusteuern und eine stärkere Systematisierung in der Fort- und Weiterbildung zu unterstützen). Es wird davon ausgegangen, dass eine höhere formale Qualifikation mit einer Zunahme professioneller Kompetenzen einhergeht. Bislang ist das empirische Wissen über die Richtigkeit dieser Annahme in Deutschland allerdings gering ausgeprägt. Das liegt einerseits an spezifischen Merkmalen der Fachkräftestruktur in der Bundesrepublik (z.B. mit Blick auf die Homogenität in den Berufsabschlüssen) und andererseits an einem Mangel an empirischen Studien zu diesen Fragestellungen. So verfügt die überwiegende Mehrheit der frühpädagogischen Fachkräfte über eine fachschulische Ausbildung zum/zur Erzieher*in. Der Anteil an akademisch ausgebildeten Fachkräften in Kindertageseinrichtungen ist immer noch sehr gering (zuletzt 5,3%, *Autorengruppe Fachkräftebarometer* 2017). Dementsprechend sind vergleichende Analysen hinsichtlich der Kompetenzen von Fachkräften mit unterschiedlichen Ausbildungsniveaus nur in wenigen aktuellen Studien überhaupt möglich, wobei die Ergebnisse dieser Studien auch durch Selektionseffekte verzerrt sein könnten. *Mischo* u.a. (2013) zeigten, dass Fachschülerinnen im Vergleich zu

Studierenden an Hochschulen ihre Kompetenzen im Handlungsfeld Sprache und Sprachförderung höher einschätzen, während Ergebnisse verschiedener Wissenstests offenbarten, dass Studierende über ein größeres sprachbezogenes Wissen verfügen (*Strohmer/Mischo* 2014; *Thoma* u.a. 2011). Die Unterschiede bestehen zu Beginn und am Ende des Studiums bzw. der Ausbildung gleichermaßen (*Strohmer/Mischo* 2015). Weitere Forschungsanstrengungen sind vonnöten, um die Bedeutung der Formalqualifikation auf fach- und hochschulischem Niveau näher zu beleuchten.

2 Fragestellung

In der vorliegenden Studie werden die bislang untererforschten Kompetenzfacetten der Sensitivität von frühpädagogischen Fachkräften für das sprachbezogene Bildungspotential von Alltagssituationen und die Gestaltung sprachförderlicher Räume näher beleuchtet. Dies erfolgt zunächst explorativ: Es wird untersucht, welche Situationen des Kita-Alltags pädagogische Fachkräfte selbst als relevant erachten, um die kindliche Sprachentwicklung zu unterstützen, und was sie unter einer sprachförderlichen Raumgestaltung verstehen. Anschließend wird untersucht, ob sich diese Facetten des fachdidaktischen Wissens im Hinblick auf die formale Erstausbildung der Fachkräfte (Hochschulabschluss vs. kein Hochschulabschluss) unterscheiden.

3 Methode

3.1 Stichprobe

Die Daten wurden in einer Befragung von frühpädagogischen Fachkräften gewonnen, die im Rahmen der Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ stattgefunden hat. An dieser Stelle werden die für die vorliegende Studie relevanten Merkmale des Programms und der Evaluationsstudie präsentiert (für weitere Informationen vgl. *Roßbach/Anders/Tietze* 2016). Das Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ wurde von März 2011 bis Dezember 2015 vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) in rund 4.000 Kindertageseinrichtungen implementiert. Ziel war es, das Konzept der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung in den teilnehmenden Einrichtungen nachhaltig zu verankern. Die Förderung durch das Bundesprogramm sah vor, dass in jeder Kindertageseinrichtung eine Sprachexpertin[1] mit dem Stellenumfang einer halben Stelle eingesetzt wurde. Primäre Aufgabe der Sprachexpertin war es, das Kita-Team für die alltagsintegrierte sprachliche Bildungsarbeit zu qualifizieren. Die Sprachexpertinnen verfügten in der Regel über eine frühpädagogische Qualifikation und wiesen darüber hinaus vertiefende Erfahrungen in der sprachlichen Bildung und im Umgang mit Kindern unter drei Jahren auf. Eine Stichprobe von Sprachexpertinnen liefert die Datenbasis für die aktuelle Studie ($n = 231$)[2]. Die an der Evaluation beteiligten Kindertageseinrichtungen, in denen die Sprachexpertinnen tätig waren, wurden aus dem Gesamtpool der Schwerpunkt-Kitas auf Grundlage von spezifischen Strukturmerkmalen (z.B. Anzahl der Kinder mit Migrationshintergrund) ausge-

wählt. Unter den Teilnehmenden befanden sich 201 weibliche (87%) und zehn männliche Fachkräfte (4%); bei 20 Personen liegen keine Angaben zum Geschlecht vor. Der Anteil an Sprachexpertinnen mit Hochschulabschluss war mit 27,3 Prozent (63 Personen) vergleichsweise hoch. Dies entsprach der Intention des Bundesprogramms, nach der die Stellenbesetzung mit möglichst hoch qualifiziertem Personal erfolgen sollte.

3.2 Erhebungsinstrumente

Die Analysen stützen sich auf Daten einer Onlinebefragung, die im Frühjahr/Sommer 2015 mit den Sprachexpertinnen durchgeführt wurde. Im Sinne des explorativen Charakters der Studie wurde eine offene Form der Befragung gewählt. Frage 1 beschäftigte sich mit der Wahrnehmung von sprachförderlichen Situationen im Alltag und lautete: „*Bitte nennen Sie 3 Situationen aus dem Alltag einer pädagogischen Fachkraft, die sich dafür eignen, die sprachliche Entwicklung der Kinder zu begleiten*." Die Anzahl und Breite der Lösungsmöglichkeiten gilt als Hinweis für die Ausprägung fachdidaktischen Wissens. Die Vorstellungen über eine sprachanregende Raumgestaltung wurden über zwei Fragen erfasst. Zunächst sollten die Sprachexpertinnen einen Raum benennen, den sie gestalten würden: „*Stellen Sie sich vor, Sie könnten einen Raum in Ihrer Kita frei gestalten. Welcher Raum wäre das?*" (Frage 2). Anschließend folgte die Frage nach spezifisch sprachbezogenen Gestaltungselementen (Frage 3): „*Welche Gestaltungselemente würden Sie in diesen Raum einbringen, um die sprachliche Entwicklung der Kinder möglichst gut zu unterstützen?*" Es bestand die Möglichkeit, bis zu zehn Gestaltungselemente zu nennen. Auch hier gilt die Anzahl und Breite der Lösungsmöglichkeiten als Hinweis für die Ausprägung fachdidaktischen Wissens. Die Programmierung sah vor, dass den Befragten für jede Antwortmöglichkeit (Frage 1: drei Situationen, Frage 2: ein Raum, Frage 3: zehn Gestaltungselemente) ein eigenes Antwortfeld zur Verfügung stand. Die Sprachexpertinnen wurden gebeten, in Stichworten zu antworten.

3.3 Datenanalyse

Die qualitativen Daten wurden unter Zuhilfenahme der Computersoftware MAXQDA (*VERBI GmbH* 2015) inhaltsanalytisch ausgewertet (*Kuckartz* u.a. 2009; *Kuckartz* 2016). Im Sinne der explorativen Vorgehensweise wurden die Kategorien vornehmlich induktiv gebildet. An verschiedener Stelle war jedoch auch die Auswertung auf Basis theoretischer Vorannahmen angebracht. Diese deduktive Vorgehensweise wurde – neben der induktiven Kategorienbildung – unter anderem bei der Auswertung der dritten Fragestellung berücksichtigt, da hier Merkmale einer Sprach- und Literacy-förderlichen Umgebung über die „Literacy Environment Checklist" des „Early Language & Literacy Classroom Observation Toolkit" (*Smith/Dickinson* 2002) spezifiziert werden konnten. Für die Analyse wurden Kodierregeln aufgestellt, die im Prozess fortwährend verfeinert wurden. Alles Datenmaterial wurde sowohl durch die Erstautorin als auch durch zwei unabhängige, im Kodierschema trainierte Studentinnen mit Erzieherinnenausbildung[3] kodiert. Die Intercoder-Reliabilität nach Holsti (CR) (*Holsti* 1969) lag über alle Fragen hinweg im Durchschnitt bei CR = 0,84 (R = 0,1) und weist auf eine gute bis sehr gute Übereinstimmung hin (*Früh* 2011). In den Fällen, wo keine Übereinstimmung gegeben war, wurde die Zuordnung zu einer Kategorie gemeinsam besprochen bzw. unter Beteiligung der Co-Autorinnen entschieden.

Das Kodierschema sah vor, dass bei den Fragen 1 und 3 auch Antworten kodiert wurden, die über die anvisierten *drei* Situationen bzw. *zehn* Gestaltungselemente hinausgingen (und zwar dann, wenn mehrere Antworten in einem Antwortfeld eingegeben wurden, welche jedoch unterschiedlichen Kategorien zugeordnet werden konnten, zum Beispiel bezüglich Frage 1: Mittagessen/Schlafengehen). Demnach konnten bei der ersten und dritten Fragestellung mehr als drei bzw. zehn Antworten kodiert werden. Um die eindeutige Zuordnung der Gestaltungselemente zu einem Raum gewährleisten zu können, wurde in Frage 2 in den Fällen, wo Mehrfachantworten gegeben wurden, hingegen nur eine Antwort gewertet (in der Regel die zuerst gegebene Antwort). Doppelt gegebene Antworten wurden nur einfach kodiert, während leere Antwortfelder als Missing bewertet wurden.

Im Anschluss an die Kodierung wurden Häufigkeiten berechnet sowie Kreuztabellen erstellt, die den Zusammenhang der gegebenen Antworten mit den qualifikatorischen Voraussetzungen der Sprachexpertinnen abbilden. Spezifisch wurde der Zusammenhang mit einem Hochschulabschluss über Chi-Quadrat-Tests untersucht. Die Ergebnisse werden im Folgenden – getrennt für die einzelnen Fragestellungen – präsentiert.

4 Ergebnisse

4.1 Welche Alltagssituationen nehmen Sprachexpertinnen als sprachliche Bildungsmöglichkeiten wahr und inwieweit unterscheiden sich die Antworten von Sprachexpertinnen mit fach- und hochschulischer Ausbildung?

Die Sprachexpertinnen erkannten insgesamt – entsprechend des Konzepts der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung – viele verschiedene Situationen des Alltags als Bildungsmöglichkeiten (siehe Tabelle 1, Spalten 2 und 3 auf Ebene der Personen[4]). Am häufigsten wurden Mahlzeiten, Wickelsituationen bzw. Routinen bezüglich der Körperpflege und das Freispiel als geeignete Situationen benannt, um die sprachliche Entwicklung der Kinder zu begleiten. Diese drei Situationen wurden von deutlich mehr als einem Drittel der 231 befragten Personen gewählt. Mehr als ein Viertel der Sprachexpertinnen hielt außerdem Buchsituationen als geeignet für eine alltagsintegrierte sprachliche Bildungsarbeit. Hierbei stellt sich jedoch die Frage, ob es sich bei der Buchsituation tatsächlich um eine Situation handelt, die sich aus dem Kita-Alltag heraus ergibt, oder ob das dialogische Lesen nicht eine didaktische Methode darstellt, die in unterschiedlichen Alltagssituationen (z.B. im Morgenkreis) eingebettet werden kann. Dies trifft auch auf sprachpädagogische Methoden wie das Singen und Reimen zu, die im gesamten Kita-Alltag Berücksichtigung finden können. Alle Nennungen, die von weniger als zehn Personen gegeben wurden, sind in der Kategorie „Sonstiges“ zusammengefasst. Darunter fielen beispielsweise Angaben wie Eins-zu-Eins-Interaktionen, Geburtstagsfeiern oder Konfliktsituationen. Rund einem Fünftel der Sprachexpertinnen fiel es schwer, drei konkrete Situationen zu benennen, die sich für die sprachliche Bildungsarbeit eignen. In der Kategorie „keine Situation“ wurden daher alle Antworten zusammengefasst, die entweder Prinzipien der alltagsintegrierten sprachlichen Bildungsarbeit abbilden (z.B. „sprachliche Begleitung des Alltags“) oder den gesamten Kita-Alltag undifferenziert einbeziehen (z.B. „Alltagssituationen“, „jede Situation“). Ein wichtiges Merkmal alltagsintegrierter sprachlicher Bildungsarbeit

ist, dass sie nicht zufällig oder beiläufig geschieht, sondern dass es sich um bewusste, planvolle Interaktionen handelt, die dann – in großer Professionalität ausgeführt – beiläufig wirken: Dieses Kernmerkmal alltagsintegrierter sprachlicher Bildungsarbeit scheint nicht von allen Sprachexpertinnen verinnerlicht worden zu sein. Grundlegend zeigt sich, dass von den Sprachexpertinnen typische Situationen des Kita-Alltags für die sprachliche Bildungsarbeit benannt werden (vgl. *Jampert* u.a. 2011), wobei andere Forschungsbefunde auf eine geringe Anregungsqualität in jenen alltäglichen Situationen verweisen (*Wildgruber* u.a. 2016).

Tabelle 1: Geeignete Alltagssituationen für sprachliche Bildung

	Anzahl der Personen* (n = 231)	
	Häufigkeiten	Prozent (Gültig)
Mahlzeiten	125	54,1
Wickelsituation/Körperpflege	98	42,4
Freispiel	83	35,9
Bilderbuchbetrachtung/Vorlesen	66	28,6
An-/Ausziehen	58	25,1
Morgen-/Stuhlkreis	57	24,7
Angebote/Projekte	32	13,9
Draußen sein/Ausflüge	31	13,4
Singen/Reime/Fingerspiele	18	7,8
Rollenspiele	16	6,9
Bring-/Abholzeit	16	6,9
Bewegungsangebote	14	6,1
Hauswirtschaftliche Aktivitäten	12	5,2
Sonstige	37	16,0
Keine Situation	47	20,3

**Hinweis:* Mehrfach genannte Kategorien werden nur einmal gezählt.

Ein weiterer Schwerpunkt der Analysen beschäftigte sich mit der Frage, ob sich die genannten Situationen zwischen Sprachexpertinnen mit und ohne Hochschulabschluss unterscheiden. Blickt man auf das Ausbildungsniveau der Sprachexpertinnen, dann wurden nur wenige Unterschiede in ihrem Antwortverhalten ersichtlich. Chi-Quadrat-Tests zeigten, dass die Kategorie „An- und Ausziehen“ signifikant häufiger von Sprachexpertinnen mit einem Hochschulabschluss im Vergleich zu Sprachexpertinnen ohne Hochschulabschluss benannt wurde (36,5% vs. 20,8%; x^2 (1) = 5,99; p < ,05; Φ = -0,16), während die Kategorie „Rollenspiele“ überzufällig häufig Sprachexpertinnen ohne Hochschulabschluss wählten (8,9% vs. 1,6%; x^2 (1) = 3,83; p = ,05; Φ = 0,13). Mit Blick auf die Bedeutung des Spiels für frühe Bildungsprozesse offenbart sich hier ein möglicher Anknüpfungspunkt für Qualifizierungsansätze. Die Ergebnisse verdeutlichen grundlegend Tendenzen, wobei die Varianzaufklärung durch den Berufsabschluss der Sprachexpertinnen insgesamt gering ausfällt. Weiterhin benannten Sprachexpertinnen ohne Hochschulabschluss fast doppelt so häufig keine konkrete Situation für sprachliche Bildung im Vergleich zu Sprachexpertinnen mit Hochschulabschluss. Der Unterschied zwischen den beiden Gruppen war jedoch nicht signifikant.

4.2 Welchen Raum gestalten Sprachexpertinnen in der Kita und inwieweit unterscheiden sich die Antworten von Sprachexpertinnen mit fach- und hochschulischer Ausbildung?

Die Sprachexpertinnen wurden im weiteren Verlauf in Bezug auf die sprachförderliche Gestaltung von Räumen befragt. Dafür sollten sie zunächst einen Raum in der Kita benennen, den sie gestalten würden (Frage 2). Tabelle 2 gibt einen Überblick über die ermittelten Räume auf Ebene der Personen. Am häufigsten gaben die Sprachexpertinnen an, einen sprachbezogenen (zusätzlichen) Raum (z.B. Bibliothek und Schreibzimmer) gestalten zu wollen (41,6%), gefolgt von einem Funktionsraum (27,7%, hierunter fallen z.B. Bewegungs-, Rollenspiel- und Kreativraum). Ein Viertel der Sprachexpertinnen entschied sich, einen Gruppen- bzw. Krippenraum zu gestalten, während nur knapp fünf Prozent der Antworten der Sprachexpertinnen auf andere, den Alltag der Kita bestimmende Räumlichkeiten (z.B. Bad, Flur) fielen. Die spontane Nennung eines zusätzlichen Raumes für die sprachliche Bildungsarbeit im Alltag scheint eher einem additiven Förderansatz zu folgen. Blickt man auf das Ausbildungsniveau der Sprachexpertinnen, dann zeigen sich keine statistisch bedeutsamen Unterschiede hinsichtlich des Antwortverhaltens der hochschulisch bzw. nicht-hochschulisch ausgebildeten Fachkräfte.

Tabelle 2: Räume zur Gestaltung

	Anzahl der Personen (n = 231)	
	Häufigkeiten	Prozent (Gültig)
Gruppenraum	38	16,4
Krippenraum	20	8,7
Eingangsbereich & Flur	8	3,5
Bad	1	0,4
Garten	2	0,9
Sprachbezogener Raum	96	41,5
Funktionsraum	64	27,7
Ausschluss*	2	0,9

**Hinweis*: Kategorie enthält Nennungen, die keinen Raum darstellten und daher ausgeschlossen wurden.

4.3 Wie gestalten Sprachexpertinnen Räume, um die sprachliche Entwicklung der Kinder zu unterstützen und inwieweit unterscheiden sich die Antworten von Sprachexpertinnen mit fach- und hochschulischer Ausbildung?

Im Anschluss an die Nennung des Raumes wurden die Sprachexpertinnen gebeten anzugeben, welche Gestaltungselemente sie in den Raum einbringen würden, um die sprachliche Entwicklung der Kinder zu fördern (Frage 3). Die ermittelten Gestaltungselemente können in Tabelle 3 auf Ebene der Personen sowie auf Ebene der Kodierungen entnommen werden. Die Antworten konnten vier inhaltlichen Hauptkategorien zugeordnet wer-

den: Raumausstattung, Funktionsbereiche, Ausschmückung und Materialien. Mit der Kategorie „Raumausstattung“ wurden Elemente zusammengefasst, die fest im Raum installiert sind (z.B. Möbelstücke, Beleuchtung). Die Kategorie „Funktionsbereiche“ beinhaltet alle Nennungen, die eine Strukturierung des Raumes in verschiedene Bereiche angesprochen haben (z.B. Leseecke). Flexibel anwendbare Elemente der Ausgestaltung eines Raumes (wie Poster, Bilder) wurden in der Kategorie „Ausschmückung“ berücksichtigt. Die Kategorie „Materialien“ beinhaltet alle Nennungen zu Dingen, mit denen sich Kinder bzw. pädagogische Fachkräfte im Kita-Alltag beschäftigen können (z.B. Bücher, Rollenspielmaterialien). Die Nennungen in den vier Hauptkategorien wurden dahingehend unterschieden, ob sie einen sprachspezifischen oder einen domänenübergreifenden Fokus erkennen lassen. Viele der genannten Gestaltungselemente können theoretisch sprachrelevant sein (z.B. unterschiedliche Lichtverhältnisse), aufgrund der Antworten im Rahmen der Onlinebefragung kann jedoch nicht festgestellt werden, ob eine sprachbezogene Nutzung von der Fachkraft geplant ist oder nicht. Diese Gestaltungselemente wurden daher als domänenübergreifend kodiert. Ferner ergibt sich daraus für die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse eine starke Fokussierung auf literacy-bezogene Aspekte der Raumgestaltung. Viele der von den Sprachexpertinnen benannten sprachspezifischen Gestaltungselemente werden auch in der „Literacy Environment Checklist“ (*Smith/Dickinson* 2002) berücksichtigt (z.B. Vorhandensein einer Lese-/Schreibecke mit entsprechendem Mobiliar (Sofa, Bücherregal), Buchstaben und Schrift im Raum, Bücher, Schreibutensilien sowie weitere sprachbezogene Requisiten (Schreibmaschine, Menükarte)). Weitere, dem Kategoriensystem nicht eindeutig zuordenbare Antworten wurden in der Kategorie „Sonstiges“ vermerkt, leere Antworten in der Kategorie „Fehlend“.

Die Ergebnisse zeigen eine große Diversität der genannten Gestaltungselemente. Für die Gestaltung eines sprachförderlichen Raumes wurden sämtliche, auch weniger explizit sprachbezogene Aspekte in den Blick genommen und eher Möglichkeiten der allgemeinen – und nicht spezifisch sprachbezogenen – Raumgestaltung beschrieben: In allen vier inhaltlichen Hauptkategorien wurden mehr domänenübergreifende als sprachspezifische Gestaltungselemente genannt.

Hinsichtlich der Verteilung der vier inhaltlichen Hauptkategorien zeigte sich, dass am häufigsten Materialien genannt wurden, wobei knapp ein Drittel der Befragten keinerlei sprachspezifische Materialien angibt. Am zweithäufigsten wurden Aspekte der Kategorie „Raumausstattung“ genannt. Die Kategorie „Funktionsbereiche“ wurde am dritthäufigsten angegeben. Blickt man auf die Gruppe der Sprachexpertinnen, die eingangs keinen sprachbezogenen Raum zur Gestaltung in Betracht gezogen hat (Frage 2), dann zeigt sich, dass auch nur etwa jede Dritte von ihnen (35,3%) einen sprachspezifischen Funktionsbereich im Raum implementieren würde. Von den Sprachexpertinnen, die in Frage 2 einen sprachbezogenen Raum benannten, erwähnten 23 Prozent außerdem sprachspezifische Funktionsbereiche. Von den vier inhaltlichen Hauptkategorien wurden auf Ebene der Kodierungen am seltensten Elemente angesprochen, die die Kategorie „Ausschmückung“ betreffen. Formen der expliziten Literacy-Förderung – z.B. die Implementation von Buchstaben und Schrift im Raum – wurden in diesem Zusammenhang nur von etwa jeder zehnten Sprachexpertin genannt, sie scheinen demnach eine untergeordnete Rolle zu spielen. Ferner gab mehr als die Hälfte der 231 befragten Sprachexpertinnen weniger als zehn Elemente einer sprachförderlichen Raumgestaltung an.

Tabelle 3: Elemente einer sprachförderlichen Raumgestaltung

	Anzahl der Personen (n = 231)		Anzahl der Kodierungen (n = 2.688)	
	Häufigkeiten	Prozent	Häufigkeiten	Prozent
Raumausstattung	**173**	**74,9**	**493**	**18,3**
Sprachspezifisch: z.B. Sofa, Bücherregal, Leselampe	91	39,4	158	5,9
Domänenübergreifend: z.B. allgemeine Möbelstücke (z.B. Tisch/Stuhl), Bodenbeschaffenheit, verschiedene Ebenen	146	63,2	335	12,4
Strukturierung durch Funktionsbereiche	**123**	**53,2**	**324**	**12,1**
Sprachspezifisch: z.B. Bücher-/Leseecke, Schreibecke, Literacy-Center	69	29,9	85	3,2
Domänenübergreifend: z.B. Kuschelecke, Rollenspielbereich, Kreativbereich	108	46,8	239	8,9
Ausschmückung	**150**	**64,9**	**279**	**10,4**
Sprachspezifisch: z.B. Poster/Bilder allgemein, Buchstaben/Schrift im Raum, Symbole	78	33,8	123	4,6
Domänenübergreifend: z.B. Kissen/Decken, Spiegel, Tücher/Stoffe	104	45,0	156	5,8
Materialien	**209**	**90,5**	**1.115**	**41,5**
Sprachspezifisch: z.B. Bücher, Schreibutensilien, sprachbezogene Requisiten (Menükarte)	151	65,4	403	15,0
Domänenübergreifend: z.B. Rollenspielmaterialien, Materialien zum Malen und Basteln, Bewegungselemente	185	80,1	712	26,5
Sonstiges	**18**	**7,8**	**23**	**0,8**
Fehlend	**120**	**51,9**	**434**	**16,2**
Ausschluss*	**2**	**0,9**	**20**	**0,7**

**Hinweis*: Die Gestaltungselemente zu den in Frage 2 ausgeschlossenen Räumen blieben folglich auch in Frage 3 unberücksichtigt.

Blickt man auf das Ausbildungsniveau der Sprachexpertinnen, dann zeigen sich wenige Unterschiede in ihrem Antwortverhalten. Sprachexpertinnen mit Hochschulabschluss äußerten signifikant häufiger als Sprachexpertinnen ohne Hochschulabschluss, einen sprachspezifischen Funktionsbereich einrichten zu wollen (39,7% vs. 26,2%; x^2 (1) = 3,98, $p < ,05$, $\Phi = -0,13$). Die Chi-Quadrat-Tests zeigten darüber hinaus, dass Sprachexpertinnen ohne Hochschulabschluss im Vergleich zu Kolleginnen mit Hochschulabschluss weniger Elemente einer sprachförderlichen Raumgestaltung produzierten (57,1% vs. 38,1%; x^2 (1) = 6,66, $p = ,01$, $\Phi = 0,17$). Dies kann im Sinne eines stärker ausgeprägten Wissens der Sprachexpertinnen mit Hochschulabschluss interpretiert werden. Die Ergebnisse verdeutlichen erneut Tendenzen, wobei die Varianzaufklärung durch den Berufsabschluss der Sprachexpertinnen insgesamt gering ausfällt.

4.4 Zusammenfassung und Diskussion

Die Umsetzung einer sprachlichen Bildungsarbeit, welche die Potenziale alltäglicher Routinen nutzt, stellt spezifische Anforderungen an pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Die vorliegende Arbeit baut auf aktuellen Kompetenzmodellen auf, die

verschiedene Kompetenzfacetten definieren und differenzieren. Für das pädagogische Handeln wird vor allem das fachdidaktische Wissen als bedeutsam herausgestellt, wobei der Forschungsstand gerade im Hinblick auf eine alltagsintegrierte sprachliche Bildungspraxis noch sehr dünn ist. Als wichtige Aspekte fachdidaktischen Wissens wurden in dieser Studie die Sensitivität für das sprachbezogene Bildungspotential von Alltagssituationen und das Wissen über die Gestaltung sprachförderlicher Räume beschrieben. Ein weiterer Schwerpunkt der Arbeit war die Frage, ob unterschiedliche frühpädagogische Ausbildungsgänge (fachschulisch vs. hochschulisch) mit Unterschieden in Komponenten des fachdidaktischen Wissens einhergehen. Dabei war der Befragungsmodus in der Studie zunächst qualitativ und explorativ angelegt und wurde dann im weiteren Analyseverlauf in quantifizierbare Daten überführt. Die verwendeten Daten stammen aus einer Onlinebefragung mit Sprachexpertinnen, die am Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ beteiligt waren. Die Analysen zeigen grundlegend ein Verbesserungspotential, das sich auf die Konkretisierung relevanten Wissens hinsichtlich der Nutzung von Alltagssituationen und Räumen bezieht.

Mit Blick auf die Wahrnehmung sprachförderlicher Situationen wurden die Fachkräfte gebeten, drei Situationen aus dem Kita-Alltag zu nennen, die sich dafür eignen, die sprachliche Entwicklung der Kinder zu unterstützen. Die gegebenen Antworten spiegelten insgesamt typische Situationen des Kita-Alltags wider, die auch in der Literatur als relevante Bildungsmöglichkeiten beschrieben werden (vgl. z.B. *Jampert* u.a. 2011). Forschungsbefunde haben jedoch darauf hingewiesen, dass in typischen Alltagssituationen in der Kita nur eine geringe Anregungsqualität vorherrscht (*Wildgruber* u.a. 2016). Vor diesem Hintergrund sind die Ergebnisse als kritisch zu bewerten. Wenngleich die vorliegende Studie keine selbst gewonnenen Daten zur Interaktionsqualität einbezogen hat, kann gemutmaßt werden, dass zwar viele pädagogische Fachkräfte die genannten Situationen als relevante Bildungssituationen einordnen, dass es in der praktischen Umsetzung jedoch an kreativen Strategien fehlt, um Kindern tatsächlich sprachlich-kognitiv herausfordernde Interaktionen zu ermöglichen. Einige Sprachexpertinnen haben keine konkrete Situation für die Unterstützung der sprachlichen Entwicklung der Kinder genannt, sondern auf den pädagogischen Alltag insgesamt verwiesen. Wenngleich dies auf den ersten Blick eine Antwort im Sinne der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung zu sein scheint, ist jedoch fraglich, ob den Fachkräften bewusst ist, dass sprachliche Bildung nicht beiläufig und zwangsläufig in jeder Alltagssituation geschieht, sondern dass es sich um bewusste und planvolle Interaktionen der Fachkraft mit dem Kind handelt. Unsere Annahme wird durch eine Studie von *Viernickel* u.a. (2013) unterstützt, die zeigte, dass pädagogische Fachkräfte zum Teil jedes Sprechen mit Kindern als alltagsintegrierte sprachliche Bildung verstehen und sich nur wenige Hinweise auf eine bewusste und reflektierte Umsetzung der Sprachbildung (z.B. in Form von dialogischen Ansätzen) finden lassen. Mit Blick auf häufig genannte Kita-Situationen wie das Wickeln oder An- und Ausziehen wurde ein wichtiges Forschungsdesiderat ersichtlich, da die Interaktionsqualität in diesen Situationen in bisherigen Forschungsarbeiten weniger Berücksichtigung fand. Jede fünfte befragte Sprachexpertin konnte keine drei Alltagssituationen benennen. Dieses Resultat deutet auf einen Fort- und Weiterbildungsbedarf hin, vor allem, wenn man berücksichtigt, dass es sich um spezifisch vorgebildete Sprachexpertinnen handelte, die ihr Tätigkeitsfeld im Rahmen des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ hatten.

Unterschiede im Antwortverhalten bei Sprachexpertinnen mit und ohne Hochschulabschluss, die statistisch abgesichert werden konnten, zeigten sich lediglich für die Wahr-

nehmung einzelner Alltagssituationen, die kein klares Muster zur Schlussfolgerung auf Unterschiede zwischen den beiden Gruppen zulassen.

Neben der Wahrnehmung relevanter Situationen im Kita-Alltag spielt die Gestaltung von Räumen eine wichtige Rolle innerhalb der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung. Die teilnehmenden Sprachexpertinnen wurden zunächst gebeten anzugeben, welchen Raum sie in der Kita gestalten würden. Die Ergebnisse auf deskriptiver Ebene zeigten, dass ein Großteil der Sprachexpertinnen einen sprachbezogenen (zusätzlichen) Raum gestalten würde. Die Schaffung eines zusätzlichen Raumes für die sprachliche Bildungsarbeit, welche die Potentiale alltäglicher Situationen und Routinen nutzt, scheint kontraintuitiv und eher einem additiven Förderansatz folgend. Räumlichkeiten, in denen abseits des Gruppenraumes mehrmals täglich Routinesituationen stattfinden (z.B. Pflegesituationen im Bad, An- und Ausziehsituationen im Flur), werden hingegen nur von einer Minderheit vorgeschlagen. Knapp ein Drittel der Sprachexpertinnen nennt Räume mit einer anderen spezifischen Funktion (z.B. Bewegungs-, Rollenspiel- und Kreativraum). Hieraus lässt sich das Verständnis von Sprache als einem querliegenden Entwicklungsbereich deuten, verbunden mit der Vorstellung, die verschiedenen Bildungsbereiche in der pädagogischen Praxis zu verzahnen. Ein Unterschied in den Antworten von Sprachexpertinnen mit und ohne Hochschulabschluss zeigte sich bei der Raumwahl nicht.

Die Antworten hinsichtlich der Raumgestaltung deuteten auf ein breites Verständnis einer sprachspezifischen Gestaltung pädagogischer Räume. Insgesamt sprechen viele der genannten Gestaltungselemente dafür, dass in den Räumen vor allem eine gemütliche Atmosphäre geschaffen werden soll (z.B. durch große Fenster, helle Wandfarben, Ideen zur Bodenbeschaffenheit, Spiegel etc.). Die Implementation vielfältiger Materialien aus dem Bereich Sprache – vor allem aber auch aus anderen Bildungsbereichen – spielt außerdem eine wichtige Rolle. Die Ergebnisse zeigen jedoch, dass die Gestaltung der Räume weniger in Verbindung mit der Ausbildung wichtiger Vorläuferfähigkeiten wie dem Lesen und Schreiben gebracht wird. So beschrieb nur eine kleine Gruppe von Sprachexpertinnen, dass Buchstaben oder Schrift im Raum verankert sein sollten. Die Ergebnisse überraschen insofern, als dass davon ausgegangen werden kann, dass diese Repräsentationen in vielen Kita-Räumen bereits vorhanden sind, z.B. in Form von Namensschildern der Kinder oder ausgehängten Wochenplänen. Auch an dieser Stelle finden sich Anzeichen für einen wenig bewussten Umgang in Bezug auf die Nutzung von Buchstaben und Schrift im Raum als Möglichkeiten der Sprach- und Literacy-Förderung. Eine intentionale Nutzung von im Raum vorhandenen Buchstaben und Schriften in der sprachpädagogischen Arbeit erscheint daher fraglich. Unterschiede im Antwortverhalten bei Sprachexpertinnen mit und ohne Hochschulabschluss, die statistisch abgesichert werden konnten, zeigten sich für die Einrichtung sprachspezifischer Funktionsbereiche zugunsten der Sprachexpertinnen mit Hochschulabschluss. Diese Gruppe konnte auch insgesamt mehr Gestaltungselemente benennen, was im Sinne eines stärker ausgeprägten Wissens interpretiert werden kann.

Entscheidend für eine gelungene alltagsintegrierte sprachliche Bildungsarbeit ist das fachdidaktische Wissen der pädagogischen Fachkräfte. Die Studie hat aufgezeigt, dass das Potential alltäglicher Routinesituationen für die sprachliche Bildung und die sprachbezogene Raumgestaltung Themen darstellen, die einer stärkeren Berücksichtigung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte bedürfen. Forschungsarbeiten weisen darauf hin, dass es dabei nicht allein um die Vermittlung von Wissen gehen kann, sondern dass auch die Implementierung und Reflexion von Wissen im pädagogischen Alltag (z.B. über ein Coaching) bedeutsam ist (*Egert* 2015; *Egert/Hopf* 2016).

Die Ergebnisse lassen sich im System der frühkindlichen Erziehung, Bildung und Betreuung in Deutschland verorten. Die deutsche Elementarpädagogik ist durch eine sozialpädagogische Tradition geprägt, die die sozial-emotionale Entwicklung des Kindes in den Fokus nimmt und die Ausbildung kognitiver, akademischer Fähigkeiten in den Hintergrund rückt (*OECD* 2006). Vor diesem Hintergrund sind ebenfalls die schlechteren Qualitätswerte in Beobachtungsstudien zu interpretieren, die auf die Erfassung domänenspezifischer Prozessqualität in den Bereichen Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften abzielen (*Kuger/Kluczniok* 2009; *Tietze* u.a. 2013). Soll das Ziel der Kindertagesbetreuung, zu einem chancengerechteren Aufwachsen in Deutschland beizutragen, tatsächlich erreicht werden, dann muss hier angesetzt werden. Die vorliegende Studie zeigt Entwicklungsbedarf für die Ansprache sprachlicher und schriftsprachbezogener Fähigkeiten in Bezug auf die Wahrnehmung von bildungsrelevanten Situationen und die Gestaltung pädagogischer Räume auf. Dies bedeutet ausdrücklich nicht, dass schulische Inhalte in die Kindertageseinrichtungen vorverlegt werden sollen. Stattdessen sollten in den Kitas wichtige Grundlagen für schulisches Lernen gelegt werden. Dies geschieht unter anderem, indem die kindliche Neugier an Sprache und Schrift aufgegriffen wird.

4.5 Limitationen

Die Studie weist verschiedene Einschränkungen auf. Wenngleich der Untersuchung eine große und bundesweit angelegte Stichprobe zugrunde liegt, wird keine Repräsentativität erzielt, da die Teilnehmenden im Kontext der Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ rekrutiert und befragt wurden. Über die onlinebasierte Erhebung des qualitativen Datenmaterials war es möglich, eine größere Zahl an Fachkräften zu befragen. Dies hatte jedoch auch zur Folge, dass keine kommunikative Validierung (*Steinke* 2010) der erhobenen Daten berücksichtigt werden konnte und die eigentliche Intention der befragten Person bei der Kodierung möglicherweise fehlinterpretiert wurde. Weiterhin waren das explorative Studiendesign und die in diesem Zusammenhang entwickelten Fragestellungen mit spezifischen Herausforderungen verbunden. Die bei Frage 1 vorgegebene Anzahl von drei Situationen stellt eine Begrenzung mit Blick auf das Konzept der Vielfalt an möglichen Situationen in der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung dar. In Bezug auf die sprachförderliche Gestaltung von Räumen ist darauf hinzuweisen, dass das Antwortverhalten der Fachkräfte durch ihre individuellen Erfahrungen mit unterschiedlichen gruppenbezogenen bzw. (teil-)offenen Raumnutzungskonzepten beeinflusst worden sein könnte. In zukünftigen Studien sollten diese möglichen Erfahrungen mit erhoben werden.

Die Ergebnisse zeigten kaum Unterschiede hinsichtlich der Formalqualifikation der Sprachexpertinnen auf. Weitere Forschungsarbeiten sollten nicht nur spezifisch für den Bereich Sprache ausgebildete pädagogische Fachkräfte einschließen, um zu untersuchen, ob die Unterschiede zwischen den Ausbildungsgängen bei anderen Fachkräften größer ausfallen. Zudem zeigt sich die Vielfalt auch innerhalb eines Ausbildungsgangs, weshalb die Spezifika der Studien- und Ausbildungsgänge stärker in Betracht gezogen werden sollten. Es gibt Hinweise darauf, dass nicht allein die Frage nach dem Ausbildungstyp relevant ist, sondern auch der Blick auf die einzelne Ausbildungsinstitution und ihr zugrundeliegendes Curriculum (*Mischo* 2015). Die Studie folgte einer explorativen Vorgehensweise, da sich bisher nur wenige Forschungsarbeiten mit dem fachdidaktischen Wissen im Bildungsbereich Sprache auseinandergesetzt haben. Die gewonnenen Ergebnisse liefern

den Ausgangspunkt für mögliche weiterführende Studien, die unterschiedliche Aspekte fachdidaktischen Wissens beleuchten.

Anmerkungen

1 Aufgrund der großen Anzahl weiblicher Fachkräfte wird im Folgenden von Sprachexpertin/Sprachexpertinnen gesprochen, männliche Fachkräfte sind hierbei eingeschlossen.
2 Die Ausgangsstichprobe in der Evaluation lag bei 335 Kindertageseinrichtungen, zu Messzeitpunkt 4 bei 290 Kitas. Für diese Studie wurde die Vergleichsstichprobe ausgeschlossen, da in diesen Kitas keine Sprachexpertin tätig war, die hätte befragt werden können. Ferner wurde die Befragung von zwei Sprachexpertinnen nicht beantwortet, sodass sich eine Stichprobengröße von n = 231 ergibt.
3 Kodiererin A hat Fragestellungen eins und zwei analysiert. Doppelt kodiert wurden 100 Prozent des Datenmaterials. Kodiererin B widmete sich der Fragestellung drei. Der Umfang der Daten der dritten Fragestellung ließ eine Doppelkodierung von 20 Prozent des Datenmaterials zu.
4 Diese Verteilung bildet sich in identischer Form auf Ebene der Kodierungen ab. Da damit keine relevanten zusätzlichen Informationen geliefert werden, finden die Häufigkeiten der Kodierungen an dieser Stelle keine Berücksichtigung.

Literatur

Albers, T. (2009): Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern. Dissertation. – Bad Heilbrunn.

Anders, Y. (2012): Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung. Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Frühpädagogik“ im Auftrag des Aktionsrats Bildung. – München. Online verfügbar unter: https://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Expertise_Modelle_professioneller_Kompetenzen.pdf, Stand: 04.07.2018.

Anders, Y. (2015): Literature review on pedagogy. For a review in early childhood education and care (ECEC) in England (United Kingdom). – Berlin.

Anders, Y./Ballaschk, I. (2014): Studie zur Untersuchung der Reliabilität und Validität des Zertifizierungsverfahrens der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“. In: Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.): Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“. Band 6. – Schaffhausen, S. 35-116.

Anders, Y./Rossbach, H.-G. (2015): Preschool teachers' sensitivity to mathematics in children's play: The influence of math-related school experiences, emotional attitudes and pedagogical beliefs. Journal of Research in Childhood Education, 29, 3, S. 305-322. https://doi.org/10.1080/02568543.2015.1040564

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2017): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. – München. Online verfügbar unter: https://www.fachkraeftebarometer.de/fileadmin/Redaktion/Publikation_FKB2017/Fachkraeftebarometer_Fruehe_Bildung_2017_web.pdf, Stand: 04.07.2018

Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W. (2001): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. – Opladen.

Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung (2012): Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“. Online verfügbar unter: http://www.biss-sprachbildung.de/pdf/BiSS-Expertise.pdf, Stand: 19.06.2017.

Cabell, S. Q./DeCoster, J./LoCasale-Crouch, J./Hamre, B. K./Pianta, R. C. (2013): Variation in the effectiveness of instructional interactions across preschool classroom settings and learning activities. Early Childhood Research Quarterly, 28, S. 820-830. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.07.007

Coviello, R. H. (2005): Language and literacy environment quality in early childhood classrooms: Exploration of measurement strategies and relations with children's development. Dissertation. – Pennsylvania.

Dunekacke, S./Jenßen, L./Blömeke, S. (2015): Effects of Mathematics Content Knowledge on Pre-school Teachers' Performance: A Video-Based Assessment of Perception and Planning Abilities in Informal Learning Situations. International Journal of Science and Mathematics Education, 13, S. 267-286. https://doi.org/10.1007/s10763-014-9596-z

Dynia, J. M. (2012): The Literacy Environment of Early Childhood Special Education Classrooms: Predictors of Print Knowledge. Dissertation. – Ohio.

Egert, F. (2015): Meta-analysis on the impact of in-service professional development programs for preschool teachers on quality ratings and child outcomes. Dissertation. – Bamberg.

Egert, F./Hopf, M. (2016): Zur Wirksamkeit von Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Deutschland. Ein narratives Review. Kindheit und Entwicklung, 25, 3, S. 153-163. https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000199

Epstein, A. S. (2014): The Intentional Teacher: Choosing the Best Strategies for Young Children's Learning. – St. Paul (Minnesota, USA).

Faas, S. (2013): Berufliche Anforderungen und berufsbezogenes Wissen von Erzieherinnen. Theoretische und empirische Rekonstruktionen. – Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03408-5

Fried, L. (2010): Wie steht es um die Sprachförderkompetenz von deutschen Kindergartenerzieherinnen? – ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie. In: *Fischer, H.-J./Gansen, P./Michalik, K.* (Hrsg.): Sachunterricht und frühe Bildung. – Bad Heilbrunn, S. 205-218.

Fried, L. (2011): Sprachförderstrategien in Kindergartengruppen – Einschätzungen und Ergebnisse mit DO-RESI. Empirische Pädagogik, 25, 4, S. 543-562.

Friederich, T. (2017): Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte in Aus- und Weiterbildung. Eine pädagogisch-professionstheoretische Verortung. – Weinheim/Basel.

Fröhlich-Gildhoff, K./Nentwig-Gesemann, I./Pietsch, S. (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF).

Früh, W. (2011): Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis. 7. überarbeitete Auflage. – Konstanz.

Gasteiger-Klicpera, B./Knapp, W./Kucharz, D. (2010): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Sag mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder".

Gest, S. D./Holland-Coviello, R./Welsh, J. A./Eicher-Catt, D. L./Gill, S. (2006): Language Development Subcontexts in Head Start Classrooms. Distinctive Patterns of Teacher Talk During Free Play, Mealtime, and Book Reading. Early Education & Development, 17, 2, S. 293-315.

Grell, F. (2010): Über die (Un-)möglichkeit Früherziehung durch Selbstbildung zu ersetzen. Zeitschrift für Pädagogik, 56, 2, S. 153-167.

Holsti, O. R. (1969): Content Analysis for the Social Sciences and Humanities. – Reading.

Hopp, H./Thoma, D./Tracy, R. (2010): Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Ein sprachwissenschaftliches Modell. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13, 4, S. 609-629. https://doi.org/10.1007/s11618-010-0166-z

Jampert, K./Thanner, V./Schattel, D./Sens, A./Zehnbauer, A./Best, P./Laier, M. (Hrsg.) (2011): Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei. – Weimar.

Janssen, R. (2011). Das Profil sozialpädagogischer Fachschulen. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Schulleitungen. WiFF Studie, Band 9. – München.

Kammermeyer, G./Roux, S./Stuck, A. (2011): Additive Sprachförderung in Kindertagesstätten – Welche Sprachfördergruppen sind erfolgreich? Empirische Pädagogik, 25, 4, S. 439-461.

Kluczniok, K./Roßbach, H.-G. (2014): Conceptions of educational quality for kindergartens. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17, 6, S. 145-158. https://doi.org/10.1007/s11618-014-0578-2

Knauf, T./Düx, G./Schlüter, D. (2015): Handbuch Pädagogische Ansätze. Praxisorientierte Konzeptions- und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. 3. Auflage. – Berlin/Düsseldorf/Mannheim.

König, A. (2006): Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse zwischen ErzieherIn und Kind(-ern). Eine Videostudie aus dem Alltag des Kindergartens. Inauguraldissertation. – Dortmund.

König, A. (2009): Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Dissertation. – Wiesbaden.

Kuckartz, U. (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3. überarbeitete Auflage. – Weinheim/Basel.

Kuckartz, U./Ebert, T./Rädiker, S./Stefer, C. (2009): Evaluation online. Internetgestützte Befragung in der Praxis. – Wiesbaden.

Kuger, S./Kluczniok, K. (2009): Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. In: *Roßbach, H.-G./Blossfeld, H.-P.* (Hrsg.): Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11, S. 159-178. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91452-7_11

Liegle, L. (2002): Über die besonderen Strukturmerkmale frühkindlicher Bildungsprozesse. In: *Liegle, L./Treptow, R.* (Hrsg.): Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik. – Freiburg im Breisgau, S. 51-64.

Mackowiak, K./Wadepohl, H./Bosshart, S. (2014): Analyse der Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften im Freispiel und in Bildungsangeboten. In: *Kucharz, D./Mackowiak, K./Ziroli, S./Kauertz, A./Rathgeb-Schnierer, E./Dieck, M.* (Hrsg.): Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie. – Münster, S. 179-204.

McCray, J. (2008): Pedagogical content knowledge for preschool mathematics: Relationships to teaching practices and child outcomes. Dissertation. – Chicago.

McGill-Franzen, A./Allington, R. L./Yokoi, L./Brooks, G. (1999): Putting books in the classroom seems necessary but not sufficient. Journal of Educational Research, 93, S. 67-74.

McGinty, A. S./Justice, L. M./Piasta, S. B./Kaderavek, J./Fan, X. (2012): Does context matter? Explicit print instruction during reading varies in its influence by child and classroom factors. Early Childhood Research Quarterly, 27, S. 77-89. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.05.002

Mischo, C. (2015): Subjektiver Kompetenzgewinn und Wissenszuwachs bei frühpädagogischen Fachkräften unterschiedlicher Ausbildungsprofile. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 19, 3, S. 577-597. https://doi.org/10.1007/s11618-015-0658-y

Mischo, C./Wahl, S./Hendler, J./Strohmer, J. (2013): Kompetenzen angehender frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen. Empirische Pädagogik, 27, 1, S. 22-46.

Morrow, L. M. (1990): Preparing the Classroom Environment to Promote Literacy During Play. Early Childhood Research Quarterly, 5, S. 537-554. https://doi.org/10.1016/0885-2006(90)90018-V

Neuman, S. B./Roskos, K. (1990): Play, print, and purpose: Enriching play environments for literacy development. The Reading Teacher, 44, 3, S. 214-221.

Neuman, S. B./Roskos, K. (1992): Literacy objects as cultural tools: Effects on children's literacy behaviors in play. Reading Research Quarterly, 27, 3, S. 203-225. https://doi.org/10.2307/747792

Neuman, S. B./Roskos, K. (1993): Access to print for children of poverty: Differential effects of adult mediation and literacy-enriched play settings on environmental and functional print tasks. American Educational Research Journal, 30, 1, S. 95-122. https://doi.org/10.3102/00028312030001095

Nickel, S. (2014): Sprache und Literacy im Elementarbereich. In: *Braches-Chyrek, R./Röhner, C./Sünker, H./Hopf, M.* (Hrsg.): Handbuch frühe Kindheit. – Leverkusen, S. 663-675.

OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) (2006): Starting strong II: Early childhood education and care. OECD. – Paris.

Ofner, D. (2014): Wie hängen Wissen und Handeln in der Sprachförderung zusammen? Eine explorative Untersuchung der Sprachförderkompetenz frühpädagogischer Fachkräfte. Empirische Pädagogik, 28, 4, S. 302-318.

Oppermann, E./Anders, Y./Hachfeld, A. (2016): The influence of preschool teachers' content knowledge and mathematical ability beliefs on their sensitivity to mathematics in children's play. Teaching and Teacher Education, 58, S. 174-184. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.004

Pianta, R. C./Howes, C./Burchinal, M./Bryant, D./Clifford, R./Early, D./Barbarin, O. (2005): Features of Pre-Kindergarten Programs, Classrooms, and Teachers: Do They Predict Observed Classroom Quality and Child-Teacher Interactions? Applied Developmental Science, 9, 3, S. 144-159.

Roßbach, H.-G./Anders, Y./Tietze, W. (Hrsg.) (2016): Wissenschaftliche Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration". – Berlin/Bamberg.

Sammons, P./Anders, Y./Sylva, K./Melhuish, E./Siraj-Blatchford, I./Taggart, B./Barreau, S. (2009): Children's Cognitive Attainment and Progress in English Primary Schools During Key Stage 2: Investigating the potential continuing influences of pre-school education. In: *Roßbach, H.-G./Blossfeld, H.-P.* (Hrsg.): Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11, S. 179-198.

Shulman, L. S. (1986): Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher, 15, 2, S. 4-14. https://doi.org/10.3102/0013189X015002004

Shulman, L. S. (1987): Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57, 1, S. 1-22. https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411

Siraj-Blatchford, I. (2010): A focus on pedagogy: Case studies of effective practice. In: *Sylva, K./ Melhuish, E./Sammons, P./Siraj-Blatchford, I./Taggart, B.* (Hrsg.): Early childhood matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project. – London. S. 149-165.

Siraj-Blatchford, I./Sylva, K./Muttock, S./Gilden, R./Bell, D. (2002): Researching effective pedagogy in the early years. Research Report No. 356. Great Britain, Department for Education and Skills. – London.

Smith, M. W./Dickinson, D. K. (2002): Early Language & Literacy Classroom Observation (ELLCO) Toolkit. Research Edition. – Baltimore.

Steinke, I. (2010): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: *Flick, U./Kardoff, E. von/Steinke, I.* (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 8. Auflage. – Reinbek bei Hamburg, S. 319-331.

Strohmer, J./Mischo, C. (2014): Does early childhood teacher education foster professional competencies? Professional competencies of beginners and graduates in different education tracks in Germany. Early Child Development and Care, 186, 1, S. 42-60.

Strohmer, J./Mischo, C. (2015): The Development of Early Childhood Teachers' Language Knowledge in Different Educational Tracks. Journal of Education and Training Studies, 3, 2, S. 126-135. https://doi.org/10.11114/jets.v3i2.679

Suchodoletz, A. von/*Fäsche, A./Gunzenhauser, C./Hamre, B. K.* (2014): A typical morning in preschool: Observations of teacher–child interactions in German preschools. Early Childhood Research Quarterly, 29, S. 509-519. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.010

Thanner, V. (2009). Ausbildungsinhalte an Fachschulen für Sozialpädagogik zu Kindern unter drei Jahren. Eine Dokumentenanalyse. – München.

Thoma, D./Ofner, D./Seybel, C./Tracy, R. (2011): Professionalisierung in der Frühpädagogik: Eine Pilotstudie zur Sprachförderkompetenz. Frühe Bildung, S. 31-36. https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000004

Tietze, W./Roßbach, H.-G./Grenner, K. (2005): Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. 1. Auflage. – Weinheim/Basel.

Tietze, W./Becker-Stoll, F./Bensel, J./Eckhardt, A. G./Haug-Schnabel,G./Kalicki, B. (Hrsg.) (2013): Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK). – Weimar/Berlin.

Treml, A. K. (2000): Allgemeine Pädagogik: Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung. – Stuttgart.

VERBI GmbH (2015): MAXQDA – Software für die Qualitative Datenanalyse.

Viernickel, S./Nentwig-Gesemann, I./Nicolai, K./Schwarz, S./Zenker, L. (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. – Berlin.

Vukelich, C. (1994): Effects of Play Interventions on Young Children's Reading of Environmental Print. Early Childhood Research Quarterly, 9, S. 153-170. https://doi.org/10.1016/0885-2006(94)90003-5

WiFF (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte) (2018): Über WiFF. Online verfügbar unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/ueber-wiff/ziele/beirat/, Stand: 02.10.2018.

Wildgruber, A./Wertfein, M./Wirts, C./Kammermeier, M./Danay, E. (2016): Situative Unterschiede der Interaktionsqualität im Verlauf des Kindergartenalltags. Frühe Bildung, 5, 4, S. 206-213. https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000283

Wirts, C./Wildgruber, A./Wertfein, M. (2017): Die Bedeutung von Fachwissen und Unterstützungsplanung im Bereich Sprache für gelingende Interaktionen in Kindertageseinrichtungen. In: *Wadepohl, H./Mackowiak, K./Fröhlich-Gildhoff, K./Weltzien, D.* (Hrsg.): Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung. – Wiesbaden, S. 147-170. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10276-0_6

Zimmer, J. (2007): Das kleine Handbuch zum Situationsansatz. Mit Illustrationen von Hans-Jürgen Feldhaus. 2. Auflage. – Berlin.

Nicaragua: Eine Jugend im Aufstand

Manfred Liebel, Fiore Stella Bran Aragón

Nicaragua ist ein kleines Land in Mittelamerika mit kaum mehr als sechs Millionen Einwohnern. Es war Ende der 1970er Jahre ins Licht der Weltöffentlichkeit geraten, als eine Jahrzehnte währende Diktatur durch einen Volksaufstand gestürzt worden war, in dem junge Menschen eine tragende Rolle spielten. Es hatte das Experiment einer sozialen Revolution begonnen, die weltweit viele Menschen bewegte und praktische Solidarität auslöste. Auch ich war damals mit großen Hoffnungen in das Land gereist, hatte mehrere Jahre als Streetworker mit Kindern und Jugendlichen in Armenvierteln gearbeitet, mich für ihre Rechte eingesetzt und eine Universität bei der Entwicklung einer partizipativen Kindheits- und Jugendforschung beraten.[1]

Vierzig Jahre später ist das Land erneut in Aufruhr. Unter der Regie des einstigen Revolutionskommandanten *Daniel Ortega* und seiner Ehefrau *Rosario Murillo*, die seit Januar 2017 auch Vizepräsidentin ist, hat sich das Land wieder in ein autoritäres Regime verwandelt. Es begegnet der im April 2018 entstandenen Protestbewegung, die wiederum vornehmlich von jungen Leuten ausging und getragen wird, mit tödlicher Gewalt. Die Polizei wird als bewaffneter Stoßtrupp gegen die Bevölkerung eingesetzt. Paramilitärs, Heckenschützen und gekaufte Schläger führen „Säuberungen" im Staatsauftrag durch. Verwundeten wird die Notversorgung in Krankenhäusern verweigert, Maskierte durchkämmen Viertel und Häuser. Bis Mitte August wurden mehr als 400 meist junge Menschen erschossen, Tausende verletzt, viele wurden entführt, gefoltert und blieben verschwunden. Nach einer Erhebung von CODENI, des nicaraguanischen Netzwerks zivilgesellschaftlicher Kinderrechtsorganisationen, befanden sich für den Zeitraum vom 18. April bis 9. Juli unter den Getöteten 26 Kinder unter 18 Jahren. Die Regierung verteufelt die Protestierenden als Terroristen und kriminalisiert sie mit einem eigens beschlossenen Antiterrorgesetz. Nicaraguanische und internationale Menschenrechtsorganisationen klagen die Regierung schwerster Menschenrechtsverletzungen an.

Ich bin der Redaktion dieser Zeitschrift dankbar, die Reflexionen von *Fiore Stella Bran Aragón*, einer nicaraguanischen Studentin, dokumentieren zu können, die an der Protestbewegung beteiligt ist. „*Ich war in den ersten zwei Monaten dieses Kampfes auf der Straße*", schreibt sie. „*Angesichts der schrecklichen Wiederholung von Diktaturen in unserer Geschichte habe ich viele Fragen. Hier sind nur einige davon*." Den Beitrag habe ich aus dem Spanischen übersetzt.[2]

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/
Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research Heft 1-2019, S. 115-120 https://doi.org/10.3224/diskurs.v14i1.07

2 Reflexionen

2.1 „Wir werden nie wieder so sein wie zuvor"

Ich habe jetzt auch Probleme beim Atmen, genau wie *Alvaro Conrado*. Gestern haben sie einen unserer Leute getötet. Sie haben ihn an der *Cuesta del Plomo* [eine abgelegene Straße am Rand der nicaraguanischen Hauptstadt Managua; Anmerkung des Übersetzers] gefunden. Er war von der medizinischen Brigade hier bei der UNAN [*Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua*, größte öffentliche Universität des Landes; Anmerkung des Übersetzers].

Das hat mir meine Freundin *Scarlett* am 26. Mai am Telefon gesagt. Es erinnerte mich an die letzten Worte, die *Alvaro Conrado*, der 15-jährige Junge, dem in den ersten Tagen der Aprilproteste in den Hals geschossen wurde, hätte sagen können. Er verblutete, konnte nicht mehr atmen, sie hatten [auf Anordnung der Gesundheitsministerin Sonia Castro; Anmerkung des Übersetzers] seine Aufnahme in einem öffentlichen Krankenhaus verweigert, er starb sehr bald. Er gehörte zu den ersten, die der staatlichen Repression zum Opfer fielen. In einem der Märsche einige Tage später trug ein junger Mann ein Banner, auf das er geschrieben hatte: „Alvarito, heute atmet Nicaragua für dich".

2.2 Noch einer von uns wurde ermordet

Keller Perez, der junge Mann, von dem mir mein Freund erzählte, war 23 Jahre alt. Er beteiligte sich am Bürgeraufstand im April als Teil der Gruppe, die die Nationale Autonome Universität von Nicaragua, UNAN-Managua, besetzt hatte. Seine Leiche wurde am Samstag, dem 26. Mai, an der *Cuesta del Plomo*, einer Einöde am Stadtrand von Managua, mit Anzeichen von Folter gefunden. Videos in sozialen Netzwerken zeigten, wie die Polizei eine schwarze Tasche an den Ort warf, an dem *Keller* Stunden später gefunden wurde. Das Foto seines Körpers erinnerte mich an ein Foto von *Susan Meiselas*, das vor etwa 40 Jahren am selben Ort aufgenommen wurde. Das Bild von *Meiselas* zeigt einen verwesenden Körper: nur ihre Wirbelsäule und ihre Shorts sind sichtbar [sandinistische Kämpferin, die von der Guardia des Diktators Somoza ermordet worden war; Anmerkung des Übersetzers].

2.3 Es fällt mir auch schwer zu atmen

Als Kind der Nachkriegszeit – in den 90er Jahren geboren –, hätte ich nie gedacht, dass ich eine brutale Diktatur erleben würde, von der mir meine Eltern und Großeltern erzählt haben.

Es fällt mir schwer, jetzt zu atmen, genau wie *Alvaro Conrado*, und ebenso wie es den beiden acht Monate alten und zwei Jahre alten Kindern sicherlich schwerfiel, die in ihrem Haus im Barrio Carlos Marx [Stadtviertel von Managua, nach einem Angriff von maskierten Paramilitärs; Anmerkung des Übersetzers] verbrannten. Und wie es bei so vielen anderen Jugendlichen und Studenten der Fall war, die brutal ermordet wurden. Jetzt tut es mir weh, zu atmen, und gleichzeitig atme ich Kampf und Tod. Ich war auf der Straße und auch in den studentischen Organisationsprozessen dieser Phase. Und es schmerzt mich zu

wissen, dass ich das Privileg habe, an Strategien teilzunehmen, zu denken und zu schreiben, während andere auf der Straße und an Universitäten ermordet werden.

2.4 Wir werden nie wieder dieselben sein

Ich bin ein Kind der Nachkriegszeit, eine weitere der Generationen des neuen Jahrtausends, die von den Kindern der Sandinistischen Revolution als apathisch gegenüber der sozialen Realität, als unpolitisch, als „soziale Netzwerkaktivisten" abqualifiziert wurden, die nicht auf die Straße gehen und nicht zu kämpfen wissen.

Seit etwas mehr als zwei Monaten zeigt meine Generation das Gegenteil. Wir gingen auf die Straße, um die Diktatur zu bekämpfen, ohne Banner, aber mit unseren Umwelt- und Gerechtigkeitsfahnen, fast ohne Wissen, wie man eine Studentenbewegung organisiert, geschweige denn einen politischen Kampf, und ohne Wissen, wie man sich vor staatlich bezahlten Attentätern verteidigt. All dies mussten wir in sehr kurzer Zeit lernen, um den Mangel an Erfahrung mit Ideen und Praktiken auszugleichen, deren Ergebnisse ungewiss sind. Es war überwältigend und anstrengend. Wir werden nie mehr so sein wie früher.

2.5 Ich hörte Geschichten von einer verlorenen Revolution....

Der Mangel an Wissen und die geringen Erfahrungen meiner Generation in der politischen Organisation hängen damit zusammen, dass ich im Nachkriegskontext aufgewachsen bin. Als Kinder hörten wir die Geschichten einer verlorenen Revolution, die vielen jungen Menschen das Leben gekostet hatte. Und dann die Geschichten eines Bürgerkriegs, in dem viele andere junge Menschen ihr Leben verloren hatten und die Hoffnung, ein neues Nicaragua aufbauen zu können.

Je nach politischer Zugehörigkeit einer Familie – teils auf der Grundlage historischer militanter Aktionen, teils als Folge der Abneigung gegen die andere Seite, die den Tod eines Familienmitglieds oder Freundes verschuldet hatte – variierten die Interpretationen der Geschichte der Revolution in Ton und Nuancen. Aber sie führten immer zu einem Konsens: Die Revolution war das letzte nationale Projekt Nicaraguas, eine einzigartige Gelegenheit, die Utopie zu verwirklichen.

Die meisten Dinge, die ich über die Sandinistische Revolution kenne, lernte ich in Universitätskursen, auf der Straße und in sozialen Organisationen oder bei selbstorganisierten Lerngelegenheiten, an denen ich als Aktivistin teilnahm. Ich erinnere mich, dass es in der öffentlichen Schule, die ich besuchte, sehr wenige Bücher und nur ein Geschichtsbuch gab, zu dem ich dank eines Lehrers Zugang hatte. Zu Hause war die Situation ähnlich: ein unerschütterliches Schweigen über die Revolution und den darauf folgenden Krieg. Schweigen auch über die Toten und die, die auswandern mussten, um der Katastrophe zu entfliehen. Es hat sich nicht gelohnt, über „das" zu sprechen, weil es bedeutete, eine offene Wunde zu berühren, weil es bereits geschehen war, weil dieses Nicaragua der 90er und 2000er Jahre bereits ein weiteres Nicaragua war. Weil meine Eltern nicht wollten oder glaubten, dass ich unter einer brutalen Diktatur leben würde, wie die, die sie überlebt hatten.

2.6 Unsere Haut ist von Geschichten geprägt und sehr vielfältig

Als *Daniel Ortega* 2006 die Präsidentschaftswahlen gewann, war ich in der letzten Klasse der Grundschule. Als er 2011 zum ersten Mal wiedergewählt wurde [die Wiederwahl war nur durch eine Manipulation der Verfassung möglich und basierte auf Wahlfälschungen; Anmerkung des Übersetzers] war ich in meinem letzten Schuljahr. Damals verstand ich weder grundlegende politische Konzepte, noch wusste ich, dass sich eine Diktatur zusammenbraut.

Heute, da ich kurz vor dem Abschluss meines Studiums stehe – und zwei Monate lang zivilen Widerstand erlebt habe –, finde ich es notwendiger denn je, über unsere Geschichten nachzudenken, die Mikrogeschichten des Nicaraguas unserer Eltern. Geschichten, die wir nicht kennen, und solche, die jeder Jugendliche, der seit dem 18. April die Straßen oder die Universitäten eingenommen hat, jetzt auf der Haut hat.

Unsere Haut ist sehr vielfältig. Deshalb hat uns der „tropische Frühling", den wir erleben, überrascht. Unter den Jugendlichen um mich herum sind Kinder und Enkelkinder von Sandinist*innen, die für das freie Nicaragua von 1979 gekämpft hatten und mit der gegenwärtigen Repression nicht einverstanden sind. Es gibt Ortega-Anhänger*innen, die unseren Widerstand disqualifizieren und runtermachen. Es gibt auch Kinder von denen, die in den 70er und 80er Jahren gelebt haben, ohne sich explizit auf irgendeine Seite der Geschichte zu stellen. Es gibt einige Kinder von Contras [Gruppen, die mit Unterstützung der damaligen US-Regierung unter Ronald Reagan gegen die Sandinistische Revolution Krieg führten; Anmerkung des Übersetzers], die sagen, sie hätten vor der Gefahr gewarnt, dass die FSLN auf den Präsidentenstuhl zurückkehrt. Und es gibt auch einige von uns, wie mich, die den Krieg „von zwei Seiten" erfahren haben: Ich bin die Tochter eines salvadorianischen Vaters und einer nicaraguanischen Mutter.

2.7 Wir haben ein breites Spektrum an Wissen gemeinsam

Niemand hat uns zu diesem Kampf aufgerufen. Wir sind selbstbewusst und zu diesem Widerstand trägt jeder aus seinem eigenen Wissen bei. Einige von uns waren Aktivist*innen an verschiedenen Orten und waren an die einschüchternde Präsenz der Antiterrorpolizei bei friedlichen Demonstrationen gewöhnt. Andere haben zum ersten Mal Straßen und Universitäten eingenommen. Einige von uns hatten mehr Gelegenheit, über die Geschichte und Politik Nicaraguas zu sprechen, weil sie Geistes- oder Sozialwissenschaften studiert haben. Aber wir sind eine Minderheit im Vergleich zu den Ärzten, Ingenieuren, Informatikern, Verwaltungsleuten, Technikern und anderen jungen Männern und Frauen aus den armen Stadtvierteln, die, obwohl sie nicht an der Universität studiert haben, ebenfalls Widerstand leisten und mit ihrem Wissen zum Heilen, Bauen, Schreiben, Tanzen und Spielen beitragen. Vor allem, um ihre Solidarität mit all denen zu zeigen, die kämpfen.

2.8 Wir wollen ein inklusives Nicaragua

Inmitten der allgemeinen Forderung nach Gerechtigkeit und Demokratisierung angesichts der Diktatur gibt es Forderungen nach Einbeziehung junger Mitglieder der LGBTI-

Gemeinschaft, von Menschen afrikanischer Abstammung, von Feministinnen, religiösen Minderheiten, Atheisten und anderen Gruppen, die zu Nicaragua gehören, aber durch die offizielle Geschichtsschreibung unsichtbar gemacht sind.

In Nicaragua, einem reichlich konservativen Land, bedeutete der Wagemut, Inklusion zu fordern, immer eine Verurteilung zu Schweigen, Exil oder Tod für diejenigen, die zu diesen Bevölkerungsgruppen gehören. Heute fordern wir alle auf den Straßen eine andere, offene und integrative Nation. Und soziale Netzwerke kritisieren ausschließende Praktiken und beanspruchen einen Platz im Projekt der Nation, das zu entstehen scheint.

Wir Jugendlichen, die wir alle an diesem zivilen Aufstand teilnehmen, haben verschiedene und vielleicht sogar widersprüchliche Versionen „der Geschichte" der Revolution gelernt, Versionen, die wir wahrscheinlich vor der sozialen Explosion, die am 18. April in Managua begann, nicht miteinander teilen oder hinterfragen konnten.

Die Jugendlichen und Bürger*innen, die nicht aus Managua kamen, erlebten bereits eine stille und zum Schweigen gebrachte Explosion. Sie erlebten sie vor allem an der Karibikküste [mit vorwiegend indigener und schwarzer Bevölkerung; Anmerkung des Übersetzers] und in den von der Regierung illegal an einen chinesischen Geschäftsmann für den Bau des interozeanischen Kanals abgetretenen Gebieten. An vielen dieser Orte war die staatliche Repression vor dem Massaker im April bereits viel größer als in Managua und den Städten auf der pazifischen Seite. In Managua, das nicht Nicaragua ist, ist es für uns schwer zu akzeptieren, dass dieses zum Schweigen bringen seine Wurzeln in der kolonialistischen und rassistischen Ausgrenzung hat, die diese Bevölkerungen immer erlebt haben.

2.9 Wie macht man einen Aufstand ohne Waffen?

Jetzt, nach zwei Monaten des zivilen Aufstands, habe ich und vielleicht fast meine gesamte Generation, die sich dieser Diktatur widersetzt, mehr Fragen als Gewissheiten.

Wie lange werden wir in der Lage sein, so viel Brutalität zu widerstehen? Wie werden wir die Realität des universitären Widerstands mit dem Widerstand der Stadtviertel, der Bauernbewegung, der Bevölkerung der Karibikküste, der anderen historisch ausgegrenzten Nicaraguaner*innen verbinden? Wie kann ein Aufstand ohne Waffen oder mit notdürftigen Waffen und nur in Selbstverteidigung gelingen, während uns „die Geschichte" unseres Landes gelehrt hat, dass Macht nur mit Blut erlangt wird?

Ist ein Dialog mit einer völkermörderischen Regierung als Gesprächspartner überhaupt möglich? Wie kann ein inklusives und nicht auf Führertum gründendes nationales Projekt gedacht und umgesetzt werden, wenn in diesem Aufstand einige der früheren politischen Akteure wieder an Stärke gewonnen haben und die Führung von Student*innen und der anderen Sektoren, die „die Toten gestellt haben", einschränken könnten?

Wie können wir das Schweigen der Regierungen fast ganz Mittelamerikas angesichts des Völkermords in Nicaragua interpretieren? Wie können wir das Drängen der USA verstehen, den Demokratisierungsprozess in Nicaragua zu „unterstützen"? Was können wir aus dem Schweigen oder dem Mangel an Eindringlichkeit einiger Aktivisten und Wissenschaftler der lateinamerikanischen Linken lesen?

2.10 Wir müssen mit der Kultur des Schweigens brechen

Diese und andere Fragen beschäftigen mich fast jeden Moment und sind Gegenstand täglicher Gespräche zwischen jungen Freunden, Bekannten und sogar Fremden in sozialen Netzwerken oder in einigen „sicheren Räumen“ [unter dem Druck der Repression haben viele Aktivist*innen Zuflucht an geheimen Orten, in sog. Häusern der Sicherheit, gesucht; Anmerkung des Übersetzers]. Die Antworten werden kommen. Einige von ihnen sind aufgrund der Situation dringend, andere werden sich im Laufe der Zeit ergeben, wie immer in historischen Prozessen. All diese und viele andere Fragen lassen mich auf die Notwendigkeit zurückkommen, mit der Kultur des Schweigens zu brechen, auf die Notwendigkeit des Dialogs über die diversen Mikrogeschichten der Sandinistischen Revolution und der verschiedenen Nicaraguas. Vielleicht können wir auf diese Weise verhindern, dass uns die Geschichte der Sieger erneut aufgezwungen wird, und wir können eine weitere Diktatur unmöglich machen.

Anmerkungen

1 Meine Erfahrungen und die Ergebnisse meiner Studien habe ich unter anderem in den Büchern festgehalten, auf die im Literaturverzeichnis verwiesen wird.
2 Er ist zuerst in envió, Monatszeitschrift der Universidad Centroamericana, Managua, Heft 335, Juli 2018, erschienen.

Literatur

Dulisch, B./Liebel, M./Mars, M.-E. (Hrsg.) (1997): „Bis vor kurzem wusste ich nicht, dass ein O rund ist.“ Nicaraguanische Kindheiten. – Münster.
Liebel, M. (1994): „Wir sind die Gegenwart.“ Kinderarbeit und Kinderbewegungen in Lateinamerika. – Frankfurt a.M.
Liebel, M./Overwien, B./Recknagel, A. (Hrsg.) (1998): Arbeitende Kinder stärken. Plädoyers für einen subjektorientieren Umgang mit Kinderarbeit. – Frankfurt a.M.
Liebel, M./Overwien B./Recknagel, A. (Hrsg.) (1999): Was Kinder könn(t)en. Handlungsperspektiven von und mit arbeitenden Kindern. – Frankfurt a.M.
Liebel, M. (2017): Postkoloniale Kindheiten. Zwischen Ausgrenzung und Widerstand. – Weinheim/Basel.

Roberto Simanowski (2018): Stumme Medien. Vom Verschwinden des Computers in Bildung und Gesellschaft

Rezension von *Claus Tully*

Das Buch gliedert sich in drei Hauptkapitel: Gesellschaft, Schule und Universität. Der Untertitel spricht vom Verschwinden des Computers. Das Buch schließt mit Ausführungen zur Erziehung zur Mündigkeit (S. 198f.) und der „Kritik als Tugend" (216ff.) im Umgang mit Medien.

Von der öffentlichen Debatte aus besehen, sollen Heranwachsende mit Medienkompetenz versehen und Schulen digitalisiert werden. „Digital first. Bedenken second.", so ein FDP-Slogan (S. 63), stiftet hier die Überschrift für eine wirtschafts- statt erziehungsbezogenen Bildung (S. 27). Die Forderung, Lernangebote zu digitalisieren, gibt es allerdings schon, seit es Computer gibt. Interessant ist in diesem Zusammenhang allenfalls: Es gibt übrigens aus pädagogischer Sicht keinen eindeutig messbaren Zusammenhang zwischen Lernangebot und Lernerfolg und zwar unabhängig vom Technisierungsgrad der bildungsangebote.

Für den Autor wird die Schule im Dienste einer Gesellschaft 4.0 und Industrie 4.0 funktionalisiert. Die Subjekte verschwinden in den technisch vermittelten Kommunikations- und Kulturtechniken tendenziell, sie werden Teil selbstreferenzieller Einbindung. Mit anderen Worten passen sie sich ein, agieren per Multitasking, interagieren fortgesetzt, scheinbar transparent liefern sie Daten (Big Data) (S. 33). Wird Aufmerksamkeit gesplittet, dann wird Achtsamkeit, Anteilnahme, Konzentration, Zuneigung und Teilnahme portioniert.

Leben in technisch vermittelten Kommunikationswelten ist folgenreich, denn Diskurskulturen werden ebenso wie Arbeitsplätze neu geordnet. Bei der Arbeit übernehmen u.a. „Plattform-Kapitalisten, wie Uber" (S. 62). Geboten werden Jobs für Ich-AGs, wobei neue globale konkurrierende Kontrakte im Klick- und Cloudworking, mit mehr Wettbewerb und weniger Sicherheit („Tätigkeiten also ohne Sozialversicherung und Urlaubsanspruch") realisiert werden (ebd.).

Wie kann die Schule auf eine hoch dynamische Entwicklung vorbereiten? Wie mit der erzeugten Dynamik umgehen? Schule soll weniger Handlungsanweisungen vermitteln

Roberto Simanowski (2018): Stumme Medien. Vom Verschwinden des Computers in Bildung und Gesellschaft. – Berlin: Matthes & Seitz. 304 S., ISBN: 978-3-95757-521-0.

und eher darauf Überblick zu vermitteln. Die gesellschaftliche Dynamik der Gesellschaft ist technisch vermittelt und in den Zwecken der Kommerzialisierung begründet.

Simanowski meint – er beruft sich auf *Ernst Cassier* – , Technik sei nicht, wie die Systeme *Kunst*, *Recht* und *Wirtschaft* Bestandteil der Kultur (S. 297). Das ist wohl eine schwierige Auffassung. Technik ist Teil des kommerzialisierten Systems und Technik ist Teil der Gesellschaft. Ob Technik exogen sei oder endogen, das ist eine alte, aber entschiedene techniksoziologische Debatte. Ein Beispiel dafür sind Bilder. Technisch ist es inzwischen ein Spiel, Bilder zu erzeugen und zu modifizieren. Deshalb, und da digitale Technik mehr Aufmerksamkeit erheischt, gibt es fortgesetzt mehr Bilder. Ihre Leistung, sie substituieren Texte, weil sie schneller gelesen werden können. Zugleich werden Kontexte fragmentiert und auch Inhalte unvollständig erfasst. Ihre Leistung, sie substituieren Texte, da sie schneller als Texte gelesen werden. Zugleich werden Kontexte fragmentiert und auch Inhalte unvollständig erfasst.

Eigentlich müsste *Simanowski* dafür plädieren, dass die digitale Gesellschaft gerade den Diskurs über Technik braucht. Sein „Verschwinden des Computers“ kann ja nur so gelesen werden, da er überall aus dem Blick gerät. Wenn fast alles per Computer und digitalen Netzen koordiniert wird, dann laufen wir Gefahr, Effekt und Funktion zu verwechseln. Es ist wohl so, je mehr wir in die digitalen Spiegel schauen, desto weniger sehen wir unser Umfeld, die Handlungskontexte, die Zusammenhänge, d.h., die für unser Handeln bedeutsamen vor- und nachgelagerten Prozesse können aus dem Blick geraten.

Ob die Diagnose von *Simanowski* stimmt, er attestiert den Bildungsinstitutionen erschreckende Unkenntnis und enttäuschende Fantasielosigkeit, übertriebene Angst und beträchtlichen Opportunismus (S. 12), sei mal dahingestellt. Wenn es heute um Mediennutzung geht, dann geht es eben auch um Vermittlung von „Fertigkeiten im Umgang mit Medien“. Der Umgang mit Sicherheitseinstellungen auf Facebook muss gewusst werden, ebenso wie ein Bild mit Photoshop manipuliert werden kann und dass Bilder manipuliert sind. Vermittelt werden muss auch, wie eine Suchmaschine effektiv zu nutzen ist, was das bedeutet, welche Spuren gelegt werden usw.

Simanowski möchte eine reflexive Beschäftigung für die mit den per Medien erzeugten gesellschaftlichen Zusammenhängen. Klar, Suchmaschinen verändern Umgang mit „Wissen und Erinnerungen“ (S. 90). Er diagnostiziert eine Industrialisierung und Ökonomisierung des Wissens, Bildung würde auf Ausbildung reduziert, Wissen zu einer bilanzierbaren Kennzahl von Humankapital (S. 101). Die Klemme der Schule, sie soll auf den digitalen Alltag vorbereiten, also auf Multitasking, multimodale Kommunikation, Networking, Kollaboration, Navigation, Informationssuche, neue Umgangsweisen (Netiquette, Cybermobbing, Trolling), Falschmeldungen (S 95). Sein Gegenentwurf gründet auf einer reflexiven Erziehung mit kooperativen Lernformen und selbstorganisierter Stoffaneignung (S. 109).

Die Formung des Alltags durch digitale Medien ist real, sichtbar und spürbar. Was wichtig ist, geht nicht, ohne in die analoge Welt einzutreten. Jugendliche wissen das. Sie wissen, dass Liebe und Freundschaft reale Personen und die Begrenzung der digitalen Welt brauchen. Möglicherweise ist ihnen die mediale Überformung ihres Lebensalltags bewusst.

Das Buch „Stumme Medien“ macht folgendes deutlich: Es ist notwendig, dass sich die gesellschaftlichen Akteure als Teil einer technisch vermittelten Kommunikationswelt erkennen. Diese Anforderung wird unterstrichen, da statt Zwang vielfach Angebote stehen, die den eigenen Lebensalltag erleichtern.

Julian Schenke, Christopher Schmitz, Stine Marg, Katharina Trittel (2018): PEGIDA-Effekte? Jugend zwischen Polarisierung und politischer Unberührtheit

Rezension von *Mathias Albert*

„PEGIDA“ steht als Sinnbild für politische Polarisierung in Deutschland sowie für die mögliche Hoffähigkeit extremer und fremdenfeindlicher Einstellungen zunehmend auch in einer – realen oder vermuteten – politischen „Mitte“. Das vorliegende Buch ist das Ergebnis eines mehrjährigen Forschungsprojektes an der Universität Göttingen. Es fragt danach, inwieweit von PEGIDA dargestellte und beförderte Einstellungen und Diskurse über PEGIDA hinaus auf breitere Schichten von Jugendlichen einwirken und dort entsprechende Einstellungsveränderungen zeitigen. Diese Frage wird im Zusammenhang mit der Frage nach der vielbeschworenen „Politikverdrossenheit“ von Jugendlichen gestellt.

Die Studie baut auf einer umfangreichen Literatursichtung zum Thema PEGIDA und einem Überblick über Arbeiten zur Politikverdrossenheit unter Jugendlichen auf. Insbesondere zu den verschiedenen – überaus uneinheitlichen und kontrovers diskutierten – Erklärungsansätzen und Analysen zu Hintergrund, Aufbau und Wirkung der PEGIDA im engeren Sinne ist dieser Literaturüberblick umfassend und stellt bereits für sich genommen eine interessante Lektüre dar. Dies gilt ebenso für die konzise Darstellung der rasanten Entwicklung von PEGIDA über verschiedene voneinander abgrenzbare Phasen zwischen den Jahren 2015 und 2017. Der Gesamtaufbau der Studie kontextualisiert die Fragestellung in dieser Literaturlandschaft und bündelt die Ergebnisse der eigenen Untersuchungen unter drei thematischen Prismen: „Relevanzsysteme, Werthaltungen und normative Bindungen junger Menschen“, „Politikdistanz und Polarisierungsresistenz“ sowie „Politisch-soziale Orientierungs- und Deutungsmuster“. Eher am Rande dieser Struktur stehend nimmt ein Kapitel unter dem Titel „Fatale Verständigung im Zeitalter des ‚hilflosen Antipopulismus‘“ eine ad hoc im Forschungsprozess entstandene Auskopplung vor. Die empirische Grundlage der Untersuchung bilden Gespräche mit insgesamt zwölf Fokusgruppen von Jugendlichen in 2016/2017, davon jeweils vier in Dresden und Leipzig sowie als „Kontrastfolie“ jeweils zwei in Nürnberg und Duisburg.

Julian Schenke, Christopher Schmitz, Stine Marg, Katharina Trittel (2018): PEGIDA-Effekte? Jugend zwischen Polarisierung und politischer Unberührtheit. – Bielefeld: transcript. 430 S., ISBN: 978-3-8376-4605-4.

Der Studie geht es ihrem Anspruch gemäß nicht darum herauszufinden, wie hoch das direkte Mobilisierungspotential von PEGIDA bei Jugendlichen ist. Vielmehr geht es darum, inwieweit das Potential besteht, dass Jugendliche vermittelt über die „subversiv und subkutan transportierten Bedeutungsgehalte“ (S. 104) hinter der „Bugwelle“ der expliziten PEGIDA-Rhetorik in deren „Fahrwasser“ gelangen können.

Mit Blick auf die Werteeinstellungen der Jugendlichen ist die Diagnose der Studie dabei zunächst eher skeptisch. Sie sieht den Typus der „aktiven Realisten“ bei den Jugendlichen hinter die „Konventionellen“ zurücktreten: „Konventionell bedeutet hier vornehmlich: Sie spielen nach Regeln, sind heimatnah, verwurzelt, risikofern und durchaus patriotisch eingestellt“ (S. 159). Dies begründet zwar mitnichten schon eine Unausweichlichkeit, was das Abdriften in das angesprochene „Fahrwasser“ anlangt. Bei einer derart charakterisierten Jugendgeneration begründet es in dieser Hinsicht jedoch ein deutlich höheres Potential, als wenn man bei dieser den Typus der „aktiven Realisten“ betont, der, um in der Bildsprache der Studie zu verbleiben, mutmaßlich souveräner als der „Konventionelle“ quer zum Strom schwimmen kann.

Bereits an dieser Stelle zeigen sich sowohl eine zentrale Stärke als auch eine zentrale Schwäche der Studie. Eine zentrale Stärke der Studie besteht darin, dass sie überaus nuanciert die Einstellungen und Deutungsmuster der Jugendlichen in den Fokusgruppen analysiert. Hieraus lassen sich viele wertvolle Erkenntnisse über eben genau diese Einstellungen und Denkmuster der in diesen Fokusgruppen repräsentierten (Werte-)Typen gewinnen. Nicht weniger, aber auch nicht mehr. Eine zentrale Schwäche der Studie besteht darin, dass sie bisweilen dazu neigt, Aussagen zu diesem „mehr“ dort zu treffen, wo es ihr eigentlich nicht möglich ist. So macht es vor allem wenig Sinn, die eigenen Ergebnisse als abweichend von Studien darzustellen, deren Grundlage bundesweite repräsentative Erhebungen bilden. Ein Vergleich hinsichtlich der unterschiedlichen Charakteristika etwa der „Konventionellen“ und der „aktiven Realisten“ ist über derart unterschiedliche Studien hinweg durchaus möglich. Eine Aussage darüber, wie stark die beiden Typen innerhalb einer Generation vertreten sind, aber nicht. Genau eine solche wird aber desöfteren durch Vergleiche zumindest insinuiert. Anschaulich zugespitzt wird diese Problematik, wenn etwa auf ein und derselben Seite hinsichtlich der „aktiven Realisten“ von einem „angeblich so weit verbreiteten Typus“ gesprochen wird, sowie davon, dass die „Konventionellen“ nicht nur im eigenen (ohnehin nicht repräsentativen) Sample dominant seien, sondern darüber hinaus auch noch die Möglichkeit eines zugespitzten methodischen Zerreffektes eingeräumt wird (S. 158).

Diese Beobachtung trifft auch auf die Kapitel zu „Politikdistanz und Polarisierungsresistenz“ sowie zum Thema „Politisch-soziale Orientierungs- und Deutungsmuster“ zu. Beide Kapitel zeichnen ein nuanciertes und vielschichtiges Portrait der in den Fokusgruppen vertretenen Jugendlichen und arbeiten dabei eindrücklich die Notwendigkeit heraus, zwischen verschiedenen Referenzebenen in Bezug auf PEGIDA zu unterscheiden: Auf der einen Seite die Ebene eines eher geringer ausgeprägten Bezugs auf die „materiell-physische Präsenz der Demonstrationszüge auf den Straßen und Plätzen“, auf der anderen Seite die Ebene einer subtiler auszulotenden „Sphäre der symbolisch-metaphorischen Referenz, die hauptsächlich auf einer rhetorisch-diskursiven Ebene angesiedelt ist“ (S. 162). Die entsprechenden Analysen sind aber nur von begrenzter Aussagekraft jenseits der in den Fokusgruppen repräsentierten Gruppen. Wenn „die Jugendlichen in unseren Gruppendiskussionen offenbar große Probleme haben, mit ihrer tiefsitzenden Kontingenzangst fertig zu werden“ (S. 316), dann handelt es sich zwar um ein in der detaillierten Beschrei-

bung dieser Gruppen bemerkenswertes Ergebnis. Wenn aber in den Gruppen „eher eine ‚klein-bürgerliche' Herkunft…mitsamt der ihr traditionell zugeschriebenen Sicherheits- und Ordnungsorientierung" (S. 243) dominiert, dann kann das Ergebnis andererseits nur bedingt überraschen.

PEGIDA-Effekte? zeichnet ein komplexes und nuanciertes Bild von Meinungen und Einstellungen von bestimmten Gruppen von Jugendlichen und kann dabei mit dem zentralen Ergebnis aufweisen, „dass PEGIDA selbst im lebensweltlichen Erfahrungsraum von Jugendlichen und jungen Menschen keine Rolle spielt" (S. 373). Andererseits tauchen jedoch „entscheidende Denkmuster und Vorstellungen, die von PEGIDA kolportiert, in latenter Form durchaus in den Fokusgruppen" auf (S. 373). Mit anderen Worten lautet die kurze Antwort auf die Frage des Titels: Keine oder wenige Effekte in der Gegenwart, aber ein Resonanzboden für mögliche Effekte in der Zukunft. Um darauf aufbauende weitere Aussagen treffen zu können, wäre eine weiterführende Studie mit einem deutlich erweiterten und diversifizierten Sample an Fokusgruppen wünschenswert.

Rolf Göppel/Margherita Zander (Hrsg.) (2017): Resilienz aus der Sicht der betroffenen Subjekte. Die autobiografische Perspektive

Rezension von *Irit Wyrobnik*

In den vergangenen Jahren sind der Begriff „Resilienz" und das damit zusammenhängende Forschungsgebiet durch viele wissenschaftliche Veröffentlichungen verstärkt bekannt geworden. Damit einher ging teils eine Kritik am Resilienzbegriff, teils eine Auseinandersetzung mit dem Begriff „Vulnerabilität". Dass letzterer Begriff nicht einfach als „Gegenspieler" zum Resilienzbegriff aufgefasst werden kann, belegt nicht zuletzt der Titel des Buches von *Emmy E. Werner* und *Ruth S. Smith*, zwei sehr bekannten Resilienzforscherinnen, die sich durch die sogenannte „Kauai-Studie" einen Namen gemacht haben: „Vulnerable but invincible. A longitudinal study of resilient children and youth".

Unbestritten ist, dass Menschen, vor allem auch die Jüngsten, also Kinder, vulnerabel im Sinne von verletzbar sind. Ebenso wenig umstritten dürfte sein, dass manche Menschen sich jedoch auch angesichts erschwerter Sozialisationsbedingungen und/oder -erfahrungen nicht „unterkriegen" lassen und letztlich diesen Rahmenbedingungen zum Trotz ein gelingendes Leben zu führen imstande sind, sich somit also als „resilient" erweisen. Nicht nur die Kauai-Längsschnittstudie, sondern auch weitere Resilienzstudien haben dies aufgezeigt und auch Schutzfaktoren benannt, wie beispielsweise mindestens eine stabile Bezugsperson in der (frühen) Kindheit. Resilienz – so *Manfred Liebel und Urszula Markowska-Manista* in diesem von *Rolf Göppel* und *Margherita Zander* herausgegebenen Sammelband – kann also nicht als Eigenschaft einer Person betrachtet werden, sondern als „eine situationsspezifische Handlungsform, die mit persönlichen Eigenschaften in Verbindung stehen kann, aber immer auch von der je besonderen aktuellen Lebenskonstellation mitgeprägt wird und sich mit ihr verändern kann" (S. 84). Erfahrungen in der Familie sowie in der Gruppe der Gleichaltrigen und in pädagogischen Institutionen können hierbei eine besonders herausgehobene Rolle spielen. Dementsprechend sind Kindheit und Jugend von immenser Bedeutung, wenn man Resilienzprozessen nachspüren und diese erklären will.

Der hier vorliegende Sammelband rückt Resilienz unter einer bisher wenig betrachteten Perspektive in den Vordergrund, nämlich – wie es im Titel treffend heißt – „aus der

Rolf Göppel/Margherita Zander (Hrsg.) (2017): Resilienz aus der Sicht der betroffenen Subjekte. Die autobiografische Perspektive. – Weinheim/Basel: Beltz Juventa. 411 S., ISBN: 978-3-7799-3462-2.

Sicht der betroffenen Subjekte“. Es geht demnach darum, vor allem auf der Grundlage autobiografischer Texte „Resilienzprozesse aus der Innenperspektive der erzählenden Subjekte zu rekonstruieren“ (S. 22). Welche resilienzrelevanten Aspekte werden in den autobiografischen Texten, die die Autorinnen und Autoren dieses Sammelbands untersuchen, sichtbar? Wie erklären und deuten die jeweiligen erzählenden Subjekte ihre Lebensgeschichte (vgl. ebd.)? In den Erzählungen wird deutlich, „welche Höhen und Tiefen diese Menschen durchlebt haben, wie und zu welchem Preis es ihnen dennoch gelungen ist, jene Fähigkeit zu entwickeln, die wir als Resilienz bezeichnen“ (ebd.).

Der umfangreiche Sammelband ist folgendermaßen aufgebaut: Einer ausführlichen Einleitung der Herausgeberin und des Herausgebers zum Thema „Resilienz und Biografie“ folgen fünf Kapitel (mit jeweils zwei bis fünf Beiträgen) zu diesen Themen: Klassiker der Pädagogik in biografischer und resilienztheoretischer Perspektive, Aufwachsen in problematischen Familienkonstellationen, Belastungen und Traumata jenseits der Familie, Selbstbestimmte Lebensgestaltung mit Behinderung sowie Resilienzförderung durch (auto-)biografische Selbstreflexion. In diesem Rahmen können nicht alle Beiträge gewürdigt werden. Daher soll beispielhaft der folgende Text ins Zentrum rücken: „Mit Hoffnung der Verzweiflung und Hilflosigkeit widerstehen. Nachdenken über Janusz Korczak“ von *Manfred Liebel* und *Urszula Markowska-Manista*.

In diesem Text wird die Lebensgeschichte *Janusz Korczaks* unter resilienzrelevanten Aspekten analysiert. Hier gelingt es der Autorin und dem Autor anhand von autobiografischen Dokumenten von Korczak, wie etwa seinen Tagebüchern, aufzuzeigen, wie ein Mensch, der sowohl in Kindheit und Jugend als auch im Erwachsenenalter stets mit unterschiedlichen Belastungen konfrontiert war und teils unter unvorstellbaren Bedingungen als Schriftsteller, Arzt und Pädagoge gearbeitet hat, es schafft, nicht nur selbst „stark“ zu bleiben, sondern auch einer großen Zahl an Kindern – größtenteils Waisen – zu Stärke und Widerstandskraft zu verhelfen. Hierzu werden verschiedene Lebensstationen von *Korczak* untersucht und letztlich einige „Schutzfaktoren“ benannt: positive frühkindliche Erfahrungen, wie z. B. die wertschätzende Anerkennung durch die Großmutter, Erlebnisse als Arzt während des Ersten Weltkriegs, seine schriftstellerische Tätigkeit und das stetige Umringtsein von vertrauten Menschen. In ihrem Fazit heben *Liebel* und *Markowska-Manista* hervor, wie *Korczak* selbst extremen Belastungen standhielt und „zugleich andere Menschen, im vorliegenden Fall Kinder, ermutigen [konnte], großen Schwierigkeiten zu begegnen“ (S. 105). Gleichzeitig warnen sie davor, Resilienz als Allheilmittel zu betrachten. Resilienz vermag eben nicht alles, was uns dazu auffordert, „zusammenzustehen und gemeinsam für eine Welt zu sorgen, in der eine Barbarei, wie sie *Korczak* erleben und erleiden musste, nicht wieder geschehen kann“ (S. 106).

Dieser letzte Satz des Beitrags über *Korczak* könnte auch als Motto über manch anderem Artikel dieses Sammelbandes stehen, wie etwa über *Margherita Zanders* Text „‚Auschwitz ist mein Mantel‘. Ceija Stojka – eine Kindheit im Konzentrationslager“ (S. 290ff.). Manche Traumata werden gerade nicht „überstanden“ und es gibt schon gar nicht immer ein „happy ending“. Überlebende des Holocaust trugen und tragen die erlebten Traumata ihr ganzes Leben mit sich.

Insgesamt überzeugt der Band durch die facettenreichen Artikel, die uns nicht nur die je persönliche Lebensgeschichte der jeweiligen Protagonist(inn)en aufzuzeigen vermögen, sondern die insbesondere auch belegen, welche große Verantwortung die Familie sowie pädagogische Institutionen, Erzieher(innen) und Lehrkräfte in puncto „Resilienz“ für die nachwachsende Generation tragen. Was hier „schiefgehen“ oder aber auch gelingen kann

und wie die Subjekte damit jeweils umgehen, wird beispielsweise in den Texten von *Rolf Göppel*, *Ulrike Graf* und *Karl-Heinz Dammer* zu *Andreas Altmann*, *Hanns-Josef Ortheil* und *Daniel Pennac* exzellent nachgezeichnet. Dabei wird auch deutlich: Resilienz hängt eng mit Bildung und Bildungsgeschichten zusammen. Zusammengefasst: Es gibt Bewältigungsmöglichkeiten und -strategien, die Resilienz fördern und Entwicklungs- und Sozialisationsrisiken abpuffern können. Letztlich wäre es jedoch am besten, wenn das überhaupt nicht nötig wäre, und zwar weil Mütter und Väter, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer sowie weitere Pädagogen Bedingungen des Aufwachsens für Kinder und Jugendliche schaffen, die Leid (etwa in Form von Kindeswohlgefährdung) gar nicht erst entstehen lassen. Daher sei der Band den o.g. (Berufs-)Gruppen sowie Lehrenden und Studierenden der Sozial- und Kindheitspädagogik auch wärmstens als Lektüre empfohlen.

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Mathias Albert, Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie. *Forschungsschwerpunkte*: Weltpolitik und Weltgesellschaft, Jugendforschung.
Anschrift: Fakultät für Soziologie, Universität Bielefeld, Postfach 100 131, 33501 Bielefeld
E-Mail: mathias.albert@uni-bielefeld.de

Prof. Dr. Yvonne Anders, Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Arbeitsbereich Frühkindliche Bildung und Erziehung. *Forschungsschwerpunkte*: Auswirkungen frühkindlicher und schulischer Bildungsqualität, Umgang mit Diversität im Kindergarten und in der Schule, professionelle Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften.
Anschrift: Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Arbeitsbereich Frühkindliche Bildung und Erziehung, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin
E-Mail: yvonne.anders@fu-berlin.de

Prof. Dr. Björn Andersson, University of Gothenburg, Department of Social Work. *Main research interests*: social work, community work, youth issues, urban public life and social sustainability.
Address: Department of Social Work, Sprängkullsgatan 23, Box 720, SE405 30 Gothenburg, Sweden
E-Mail: bjorn.andersson@socwork.gu.se

Fiore Stella Bran Aragón war Studentin der Sozialwissenschaft an der Universidad Centroamericana (UCA) von Nicaragua, während der Beitrag verfasst wurde. Kurz vor Abschluss ihres Studiums musste sie, wie viele andere, aufgrund der politischen Verfolgung ihr Land verlassen.
Anschrift: Fiore Stella Bran Aragón, c/o Revista envío, Apartado Postal A-194, Managua, Nicaragua
E-Mail: envio@envio.org.ni

Prof. Dr. Ahmet Derecik, Universität Osnabrück, Institut für Sport- und Bewegungswissenschaften. *Forschungsschwerpunkte*: Gestaltung von Schulfreiräumen, Partizipationsforschung, qualitative Forschungsmethoden.
Anschrift: Institut für Sport- und Bewegungswissenschaften, Universität Osnabrück, Jahnstraße 75, 49080 Osnabrück
E-Mail: ahmet.derecik@uos.de

Prof. Dr. Axinja Hachfeld, Universität Konstanz, Fach Empirische Bildungsforschung.
Forschungsschwerpunkte: professionelle Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften und ihre Entwicklung während der Aus- und Weiterbildung unter besonderer Berücksichtigung von Heterogenität.
Anschrift: Universität Konstanz, Geisteswissenschaftliche Sektion, Empirische Bildungsforschung, Universitätsstraße 10/Fach 45, 78457 Konstanz
E-Mail: axinja.hachfeld@uni-konstanz.de

Prof. Dr. Manfred Liebel, Mitgründer und Schirmherr des internationalen Masterstudiengangs "Childhood Studies and Children's Rights" (MACR) an der Fachhochschule Potsdam.
Forschungsschwerpunkte: internationale und interkulturelle Kindheits- und Jugendstudien, Kinderrechte, Kinderarbeit, soziale Bewegungen, postkoloniale Studien.
Anschrift: Fachhochschule Potsdam, Fakultät für Sozial- und Bildungswissenschaften, Kiepenheuerallee 5, 14469 Potsdam
E-Mail: mliebel@ina-fu.org

Yağmur Mengilli, Goethe-Universität Frankfurt a.M., Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung. *Main research interests*: youth cultural practices, transition to adulthood and critical youth and social work.
Address: Goethe-Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60629 Frankfurt am Main
E-Mail: mengilli@em.uni-frankfurt.de

Dr. Tobias Mettenberger, Thünen-Institut für Ländliche Räume, Braunschweig.
Forschungsschwerpunkte: ländliche Lebensverhältnisse, Daseinsvorsorge, Jugendliche und Alltagsmobilität.
Anschrift: Thünen-Institut für Ländliche Räume, Bundesallee 64, 38116 Braunschweig
E-Mail: tobias.mettenberger@thuenen.de

Juliane Niemack, M.A., Universität Würzburg, Institut für Pädagogik, Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung. *Forschungsschwerpunkte*: Stress bei Kindern, Stress bei Eltern und Stress bei SchülerInnen und Eltern beim Übergang in die Sekundarstufe.
Anschrift: Universität Würzburg, Institut für Pädagogik, Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung, Oswald-Külpe-Weg 86, 97074 Würzburg
E-Mail: juliane.niemack@uni-wuerzburg.de

Dr. Axel Pohl, FHS St.Gallen, University for Applied Sciences, Institute for Social Work. *Main research interests*: transitions to adulthood, comparison of transition regimes and racism critical youth and social work.
Address: FHS St.Gallen, Rosenbergstrasse 59, 9001 St. Gallen, Switzerland
E-Mail: axel.pohl@fhsg.ch

Prof. Dr. Christian Reutlinger, FHS St.Gallen, University for Applied Sciences, Institute for Social Work. *Main research interests*: spaces, critical youth and social work.
Address: FHS St.Gallen, Rosenbergstrasse 59, 9001 St. Gallen, Switzerland
E-Mail: christian.reutlinger@fhsg.ch

Prof. PD Dr. Claus Tully, FU Bozen Professor ac. Faculty of Education, Free University of Bozen-Bolzano. *Forschungsschwerpunkte*: Jugend und Technik, Mobilität und Medien, bis 2014 Jugendforschung am DJI.
Anschrift: Faculty of Education, Free University of Bozen-Bolzano, viale Ratisbona 16, 39042 Brixen, Italien
E-Mail: tully@outlook.de

Nadine Wieduwilt, M.A., Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Arbeitsbereich Frühkindliche Bildung und Erziehung. *Forschungsschwerpunkte*: professionelle Kompetenzen von frühpädagogischen Fachkräften im Rahmen sprachlicher Bildungsarbeit.
Anschrift: Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Arbeitsbereich Frühkindliche Bildung und Erziehung, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin
E-Mail: nadine.wieduwilt@fu-berlin.de

Dr. phil. Michael Wutzler, Universität Siegen, Professur für Empirische Sozialforschung – Soziologie. *Forschungsschwerpunkte*: Kindheitsforschung, Familiensoziologie, Paarsoziologie, Rekonstruktion von Fallverläufen im Kinderschutz.
Anschrift: Universität Siegen, Professur für Empirische Sozialforschung – Soziologie, Adolf-Reichwein-Straße 2, 57068 Siegen
E-Mail: michael.wutzler@uni-siegen.de

Prof. Dr. Irit Wyrobnik, Hochschule Koblenz, Fachbereich Sozialwissenschaften.
Forschungsschwerpunkte: Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen, Partizipation und Demokratiebildung, Pädagogische Anthropologie, Janusz Korczak.
Anschrift: Hochschule Koblenz, Fachbereich Sozialwissenschaften, Konrad-Zuse-Straße 1, 56075 Koblenz
E-Mail: wyrobnik@hs-koblenz.de