

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

2-2019

Schwerpunkt: Intersektionalität

- Geschlecht, Generation und Intersektionalität
- Generationale Perspektive und Intersektionalität
- Widerspenstige Taktiken in Verhältnissen sozialer Ungleichheit
- Das responsabilisierte Kind

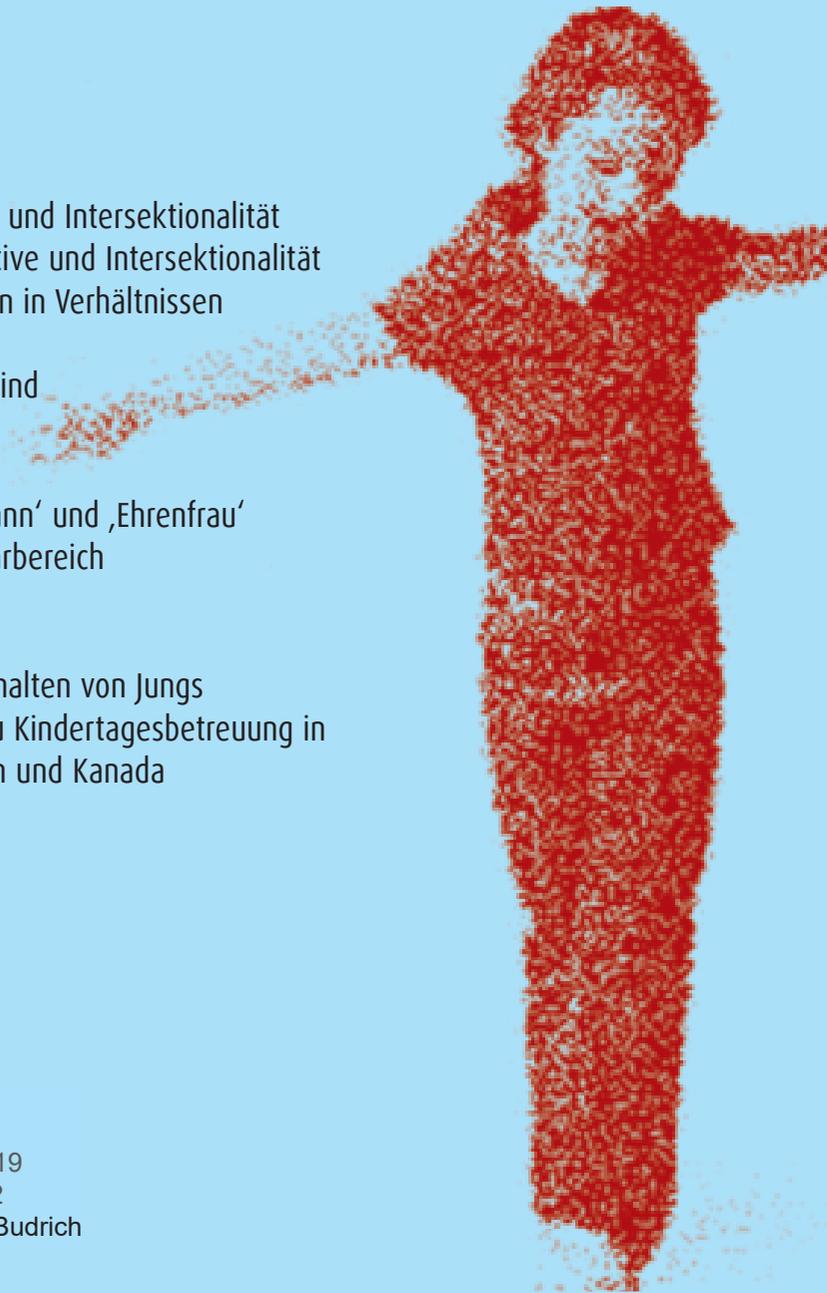
Freie Beiträge

- Wer ist heute ‚Ehrenmann‘ und ‚Ehrenfrau‘
- Steuerung im Elementarbereich

Kurzbeiträge

- Selbstverletzendes Verhalten von Jungs
- (Un)gleiche Zugänge zu Kindertagesbetreuung in Deutschland, Schweden und Kanada

Rezensionen



77411

14 Jahrgang

2. Vierteljahr 2019

ISSN 1862-5002

Verlag Barbara Budrich

**Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Youth Research
Herausgeberinnen und Herausgeber:**

Prof. Dr. Andrea Eckhardt, Görlitz; Prof. Dr. Sara Fürstenau, Hamburg; Prof. Dr. Dagmar Hoffmann, Siegen; Prof. Dr. Bernhard Kalicki, München; Prof. Dr. Bärbel Kracke, Jena; Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger, Halle; Prof. Dr. Johanna Mierendorff, Halle; Prof. Dr. Gudrun Quenzel, Vorarlberg, (geschäftsführend); Prof. Dr. Thomas Rauschenbach, München; Prof. Dr. Wolfgang Schröer, Hildesheim; Prof. Dr. Ludwig Stecher, Gießen.

Beirat:

Prof. Dr. Hans Bertram, Berlin; Dr. Carole Bloch, Kapstadt; Prof. Dr. Ralf Bohnsack, Berlin; Prof. Dr. Doris Bühler-Niederberger, Wuppertal; Dr. Sebastian Dippelhofer, Gießen; Prof. Dr. Nicola Döring, Ilmenau; Prof. Dr. Manuela du Bois-Reymond, Leiden; Klaus Farin, Berlin; Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland, Hamburg; Arthur Fischer, Frankfurt; Prof. Dr. Burkhard Gniewosz, Salzburg; Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Hamburg; Dr. Cathleen Grunert, Halle; Dr. Roger Hewitt, London; Dr. Katrin Hille, Heilbronn; Prof. Dr. Ronald Hitzler, Dortmund; Prof. Dr. Klaus Hurrelmann, Bielefeld; Prof. Dr. Angela Ittel, Berlin; Prof. Dr. Vera King, Frankfurt/M.; Prof. Dr. Carmen Leccardi, Mailand; Prof. Dr. Drorit Lengyel, Hamburg; Prof. Dr. Manfred Liebel, Berlin; Prof. em. Dr. Gudula List, Anweiler-Queichhambach; Dr. Andreu López Blasco, Bétera; Prof. Dr. Günter Mey, Magdeburg/Stendal; Prof. Dr. Ursula Neumann, Hamburg; Prof. Dr. Alan Prout, Warwick; Prof. em. Dr. Jens Qvortrup, Trondheim; Dr. Wolfgang Reissmann, Siegen; Prof. Dr. Ingo Richter, Berlin; Prof. Dr. Hans-Günther Roßbach, Bamberg; Prof. Dr. Petra Schulz, Frankfurt; Prof. Dr. Margrit Stamm, Université de Fribourg; Prof. Dr. Stephan Sting, Klagenfurt; Prof. Dr. Daniel Süß, Zürich; Prof. Dr. Sigrid Tschöpe-Scheffler, Köln; Prof. Dr. Mirjana Ule, Ljubljana; Prof. Dr. Klaus Wahl, München; Prof. Dr. Andreas Walther, Frankfurt; Ursula Winklhofer, München.

Geschäftsführende Herausgeberin und Redaktion:

Prof. Dr. Gudrun Quenzel
PH Vorarlberg
Liechtensteinerstraße 33-37. 6800 Feldkirch. Österreich
Tel: +43 (0)5522-31199-555
E-Mail: gudrun.queznel@ph-vorarlberg.ac.at

Redakteurin:

Mag. Katharina Meusburger
PH Vorarlberg
Institut für Bildungssoziologie
Liechtensteinerstraße 33-37. 6800 Feldkirch. Österreich
Tel.: +43 (0)5522-31199-524
E-Mail: diskurs@ph-vorarlberg.ac.at

Verlag:

Verlag Barbara Budrich. Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen
Tel +49 (0)2171.344 594. Fax +49(0)2171.344 693
E-Mail: info@budrich-verlag.de
www.budrich-verlag.de

Erscheinen und Bezugsmöglichkeiten:

Jährlich vier Hefte. Jahresabonnement der Print-Version für Institutionen 86,- €, für Einzelpersonen 64,- €, für Studierende bei Vorlage einer Studienbescheinigung 39,- €. Kombi-Abonnement (print + online) für Institutionen: 164,- €; für Privatbezieher 79,- €. Alle Preise zuzüglich Versandkosten Inland: 6,80 €, Ausland 16,- €. Ein Einzelheft kostet 22,- €. Alle Preise und Versandkosten unterliegen der Preisbindung. Die Bezugspreise enthalten die gültige Mehrwertsteuer. Kündigungen des Abonnements müssen spätestens drei Monate vor Ablauf des Kalenderjahres schriftlich erfolgen. Weitere Preisinformationen unter www.budrich-journals.de. Zuschriften, die den Vertrieb oder Anzeigen betreffen, bitte nur an den Verlag.

© Edmund Budrich. Beratung und Betreuung von Verlagsprojekten. Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Copyright-Inhabers vervielfältigt oder verbreitet werden. Unter dieses Verbot fallen insbesondere die gewerbliche Vervielfältigung per Kopie, die Aufnahme in elektronische Datenbanken und die Vervielfältigung auf CD-Rom und allen anderen elektronischen Datenträgern.

Satz: Beate Glaubitz Redaktion und Satz, Leverkusen (E-Mail: glaubitz.rs@t-online.de)
Printed in Europe

Der Diskurs Kindheits- und Jugendforschung in Datenbanken & Externen Webseiten:

CNKI | CNPeReading | Crossref | EBSCO | GBI-Genios | GESIS | Google Scholar | NSD | ProQuest Sociology Collection
ProQuest Sociology Social Science Premium Collection | scholars-e-library | SSOAR | Ulrichsweb

Diskurs im Internet unter <https://www.budrich-journals.de/index.php/diskurs>

ISSN 1862-5002

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

Jahrgang 14 Heft 2

Inhalt

Schwerpunkt

Intersektionalität in der Kindheits- und Jugendforschung

Christine Hunner-Kreisel, Stella März

Editorial 133

Jeannette Windheuser

Geschlecht, Generation und Intersektionalität 141

Doris Bühler-Niederberger

Generationale Perspektive und Intersektionalität. Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung als Analyse, Advokation und Marginalisierung 155

Lalitha Chamakalayil, Christine Riegel

Intersektionale Perspektiven auf widerspenstige Taktiken in Verhältnissen sozialer Ungleichheit. Analyse einer Mutter-Tochter-Konstellation 168

Claudia Machold

Das responsabilisierte Kind. Die Prozessierung von Übergangsentscheidungen zur Sekundarstufe I und die Konstitution von Bildungskindheit 189

Allgemeiner Teil

Freie Beiträge

Christian Feichtinger

Wer ist heute ‚Ehrenmann‘ und ‚Ehrenfrau‘? Ethische und jugendkulturelle Aspekte des deutschen Jugendworts des Jahres 201

<i>Marius Mader, Margarete Menz</i> Steuerung im Elementarbereich – Qualitätssicherung und -entwicklung aus Sicht von Trägern	213
---	-----

Kurzbeiträge

<i>Harry Friebe</i> Jugendhilfe und Jugendarbeit muss sensibilisiert werden für das selbstverletzende Verhalten von Jungs	227
---	-----

<i>Antonia Scholz, Dana Harring</i> (Un)gleiche Zugänge zu Kindertagesbetreuung in Deutschland, Schweden und Kanada: Eine institutionenbezogene Perspektive	234
---	-----

Rezensionen

<i>Julian Sehmer</i> Kay Biesel, Ulrike Urban-Stahl (2018): Lehrbuch Kinderschutz	241
--	-----

<i>Frank Mücher</i> Ute Templin (2018): Jugendliche in prekären Lebenslagen im Übergang zum Beruf. Biographische Zugänge zu Lebenswelten und Bildungsprozessen	243
--	-----

Danksagung	246
------------------	-----

Autorinnen und Autoren	247
------------------------------	-----

Intersektionalität in der Kindheits- und Jugendforschung

Christine Hunner-Kreisel und Stella März

Die Denkfigur Intersektionalität ermöglicht eine Analyse verschiedener Differenzkategorien und hegemonialer Ungleichverhältnisse in ihren Verwobenheiten und Interdependenzen. Seit die US-amerikanische Juristin Kimberlé Crenshaw in den 1980er Jahren des 20. Jahrhunderts die Figur Intersektionalität ins Leben rief, hat eine breite wissenschaftliche Auseinandersetzung damit stattgefunden (vgl. Meyer 2018; Lenz 2010, S. 160ff.). Es existieren unterschiedliche Verständnisse und Konzeptionalisierungen von Intersektionalität. In der aktuellen Intersektionalitätsforschung wird von Wechselbeziehungen sozialer Kategorien bzw. von Ungleichheitsverhältnissen, die sich entlang dieser manifestieren, ausgegangen, und zwar dahingehend, dass die einzelnen ungleichheitsgenerierenden Dimensionen sich wechselseitig, situationsspezifisch und kontextbezogen potenzieren oder abschwächen können (vgl. beispielsweise Winker/Degele 2009).

Das Schwerpunktheft will die Relevanz einer Kategorie Generation in einer intersektional orientierten, erziehungswissenschaftlichen Kindheits- und Jugendforschung thematisieren, die sich für ein Aufwachsen unter Bedingungen von Ungleichheit interessiert. Wir fragen dabei, inwieweit Generation in einer intersektionalen Analyse als Strukturkategorie angesehen werden muss, die in ihrer Wirkmächtigkeit bei der Ordnung (kapitalistischer) gesellschaftlicher Verhältnisse vergleichbar ist (vgl. Wintersberger 2005, Wintersberger 2014; Qvortrup 2000, Qvortrup 2005, Qvortrup 2012) mit den Strukturkategorien Klasse, Race (bzw. ethnisch kodierte Zugehörigkeit) und Gender. Dies gilt vor allem, wenn es darum geht, soziale Ungleichheitsverhältnisse sichtbar zu machen und zugleich zu zeigen, wie diese Subjektivität formieren (Winker 2012, S. 22f.). Damit wird bei der Auseinandersetzung mit dem Stellenwert der Kategorie Generation im Kontext unseres Schwerpunktheftes die Frage relevant, inwiefern für eine intersektional bzw. ungleichheitstheoretisch orientierte Kindheitsforschung die Setzung einer Strukturkategorie Generation als eine mögliche Dimension sozialer Ungleichheit notwendig und gerechtfertigt ist (Qvortrup 2009, S. 21ff.; Bühler-Niederberger/Sünker 2006, S. 36; Alanen 2001, S. 17f.). Es geht des Weiteren um die Frage, warum diese Kategorie auf der Strukturebene bei eigentlich allen intersektionalen Ansätzen fehlt (vgl. auch Whistutz 2018; Kelle 2008, S. 55) und inwiefern das mit einer adultistischen Zentriertheit von Sozialtheorien zu tun hat (vgl. unter anderem Hengst 2013, S. 16).

Eng verknüpft bzw. unauflösbar mit dem Paradigma Intersektionalität einhergehend ist die gesellschaftskritische und aktivistische Herkunft dieser Denkfigur (*Crenshaw* 1989), die verlangt, nicht allein auf akademischer Ebene und damit „nur“ theoretisch fruchtbar gemacht zu werden, sondern deren Anspruch es immer auch ist, politisch wirksam zu werden. Denn vergleichbar zu anderen que(e)rdenkenden sozialtheoretischen Ansätzen – den post- und dekolonialen Sozialtheorien (*Castro Varela/Dhawan* 2015; *Mignolo* 2000), den feministischen Sozialtheorien (*Haraway* 1995) sowie den Cultural Studies (*Hall* 1994) – positionieren sich die intersektionalen Theorien und Ansätze als dezidiert politisch-emanzipatorisches Programm und damit als widerständig gegenüber hegemonialen-kolonialen, neokolonialen, rassistischen, patriachalen, sexistischen, ableistischen, klassistischen und eben auch adultistischen (vgl. auch *Hengst* 2013, S. 16) gesellschaftlichen Herrschafts- und Gewaltverhältnissen (*Hill Collins/Bilge* 2016). Dieser politische Anspruch, über das Sichtbarmachen von strukturellen Ungleichheiten ein *empowerment* der Subjekte zu erreichen (*Hill Collins/Bilge* 2016), kann – das ist zumindest unsere Position (vgl. jedoch auch *Meyer* 2017, S. 119) – auch in einen Zusammenhang zum postkolonialen Diskurs zu Fragen der Repräsentation der Subalternen (*Spivak* 1988) gestellt werden. In diesem Verständnis ist einer analytischen und theoretischen Fruchtbarmachung einer intersektionalen Perspektive immer auch die Frage nach den (Un-) Möglichkeiten der Repräsentation inhärent (vgl. auch *Farrenberg* u.a. 2020). Die Frage der Repräsentation wiederum ist im höchsten Maße relevant für alle pädagogischen Bereiche, da hier oftmals advokatorische oder auch paternalistische Verhältnisse den Interaktionen zwischen Professionellen und Adressat*innen oder auch Erwachsenen und Heranwachsenden zu Grunde liegen. Innerhalb dieser Verhältnisse kann der*die Heranwachsende oder der*die Adressat*in nicht immer für sich alleine sprechen, sondern ist auf eine*n professionelle*n oder erwachsene*n Stellvertreter*in (eine*n Advokat*in) angewiesen. So haben beispielsweise Kinder, etwa weil es um Fragen des – eigentlich ihres! – Kindeswohls geht, meist nur ein begrenztes Mitspracherecht (vgl. *Oelkers/Schrödter* 2010). Deswegen ist die im Zuge postkolonialer theoretischer Auseinandersetzung relevante Frage der Möglichkeiten von Übersetzung im Sinne der Übertragung des von den Sprecher*innen Gemeinten bzw. Gewollten sowie der damit immer auch einhergehenden (Fremd-)Repräsentation der ursprünglichen Sprecher*innen eine der zentralen Herausforderungen in (sozial-)pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Kontexten. Hier muss unseres Erachtens eine intersektionale Kindheits- und Jugendforschung kritisch anschließen (vgl. dazu auch die Ausführungen von *Bühler-Niederberger* im vorliegenden Schwerpunktheft) und für mögliche sozial- und erkenntnistheoretische Zusammenschlüsse offen sein, indem beispielsweise Einschreibungen von machtvollen Diskursen und Herrschaftsverhältnissen in die Subjekte intersektional rekonstruiert werden (vgl. *Winker/Degele* 2009) und Fragen von Repräsentation unmittelbar mit den strukturell und diskursiv ungleich angelegten Handlungsmöglichkeiten der als Kind – und damit macht- asymmetrisch – in gesellschaftlichen Verhältnissen positionierten Subjekte verknüpft werden (vgl. hierzu auch die Ausführungen von *Chamakalayil* und *Riegel* sowie von *Machold* im vorliegenden Schwerpunktheft).

Intersektionalitätsforschung und eine Kategorie Generation

Ein Überblick über den aktuellen Stand der Intersektionalitätsforschung veranschaulicht dessen diskursive Ausdifferenzierung entlang von unterschiedlichen Fragen (vgl. im Überblick Meyer 2017; Riegel 2016; Walgenbach 2014). Davon befasst sich eine mit den sozialen Kategorien an sich: Sie stellt die Legitimität einer gesellschaftstheoretisch begründeten Setzung von Kategorien gegenüber einer notwendigen Erschließung im Prozess der Datenrekonstruktion auf den Prüfstand. Dabei gibt es eine grundsätzliche Ablehnung von intersektionalen Herangehensweisen mit dem Argument, dass aufgrund des analytischen Gebrauchs von Kategorien diese gleichzeitig essentialisiert und reifiziert würden (vgl. Hornscheidt 2014; Emmerich/Hormel 2013, S. 219ff.; Soiland 2012). Es gibt jedoch auch die aus einer gesellschaftstheoretischen Perspektive relevante Frage, auf welcher Ebene die Setzung von Kategorien sinnvoll erscheint – diese Frage erhält ihre Berechtigung vor allem auch vor dem Hintergrund, dass mit der intersektionalen Perspektive und über den analytischen Gebrauch von sozialen Kategorien soziale Ungleichheiten sichtbar gemacht werden sollen (vgl. Klinger 2003). Eine rein analytische Betrachtung von Kategorien auf der Mikroebene im Rahmen von Identitätskonstruktionen und einer Rekonstruktion von in diese eingeschriebenen Erfahrungen von Diskriminierung und Benachteiligung ist dabei für in erster Linie gesellschaftstheoretisch orientierte Ansätze sinnlos, da eine strukturtheoretische Übertragung fehle, so Klinger (ebd.). Neben der Frage nach den analytischen Ebenen – makro/meso/mikro – gibt es eine Diskussion auch zur Anzahl von als relevant zu setzenden Kategorien. Hier lässt sich als eine Art Konsens innerhalb der Intersektionalitätsdiskussion ausmachen, dass die Möglichkeit einer Verwobenheit von sozialen Kategorien – und damit auch ihre Anzahl – mit Blick auf die Mikroebene der Subjekte und ihrer Wahrnehmungen und Erfahrungen ungeschlossen ist (vgl. Winker/Degele 2009, S. 37; Klinger 2008, S. 40). Dies gilt jedoch nicht für die akademische Diskussion zur Frage der notwendigen Anzahl von Strukturkategorien sowie der damit zusammenhängenden Frage nach deren Wirkmächtigkeit im Hinblick auf die Organisation von Gesellschaft (vgl. ebd.). Dahinter steht also die Frage nach der gesellschaftlichen Dominanz der einzelnen Herrschaftsverhältnisse.

Der Ansatz zur Intersektionalen Mehrebenenanalyse (IMA) von Winker und Degele (2009) bestimmt Class, Gender, Race und Body als die relevanten Strukturkategorien. Jedoch schreiben die Autorinnen weiterhin: „Die Entscheidung für diese oder jene Kategorie der Ungleichheit hängt vom Untersuchungsgegenstand ab. So stellt sich für eine Sozialstrukturanalyse die Frage nach der Auswahl zu berücksichtigender Kategorien anders als für die Rekonstruktion von Identitätsprozessen oder für die Untersuchung symbolischer Repräsentationen“ (ebd., S. 16). Auf der Ebene der Strukturkategorien sehen Winker und Degele den größten Forschungsbedarf, weil hier die Frage nach der Anzahl der Kategorien geklärt werden muss und plädieren dafür, dass Wissenschaftler*innen sich „aus ihrem Vorwissen heraus für eine forschungspraktisch handhabbare Zahl von Strukturkategorien und damit verbundenen Herrschaftsverhältnissen entscheiden, und diese damit deduktiv setzen“ (ebd., S. 27). Bei all diesen Erwägungen zu Anzahl und Art der Kategorien findet Generation als Strukturkategorie bisher kaum Berücksichtigung (vgl. auch Hunner-Kreisel/März 2018). Blickt man jedoch auf eine gesellschaftskritische Kindheitsforschung sprechen deren Befunde dafür Generation als eines der großen „systems of oppression“ (Hill Collins 2002, S. 222) in intersektionalen Ansätzen zu denken.

In Entsprechung zu *Winker* und *Degele* lassen sich Differenzkategorien hinsichtlich der Ebene der symbolischen Repräsentationen, der sozialen Strukturen und der Ebene der Subjektkonstruktionen analysieren (vgl. *Winker/Degele* 2009: 25ff.). Während auf Ebene der Subjektkonstruktionen sowie der symbolischen Repräsentationen eine prinzipielle Offenheit unterschiedlicher Differenzkategorien angenommen wird und aus diesem Grund für ein induktiv analytisches Vorgehen plädiert wird, werden auf Strukturebene die vier Strukturkategorien Class, Gender, Race und Body deduktiv gesetzt. Die Autorinnen begründen ihre deduktive Setzung anhand der Gesellschaftsanalyse eines modernen Kapitalismus. In diesem Sinne wird vor allem Wert auf Ungleichheitsverhältnisse gelegt, die mit der Reproduktion von Arbeitskräften und ökonomischer Profitmaximierung einhergehen. Diese Differenzierung ist sinnvoll, da Strukturkategorien festlegen, wie spezifische Gesellschaften organisiert sind und funktionieren. Die deduktive Setzung dieser vier Strukturkategorien lässt jedoch unberücksichtigt, dass auch Generation eine Strukturkategorie darstellt, die der kapitalistischen Produktionsweise inhärent ist. Die Veränderungen im Zuge einer zunehmenden Scholarisierung und Institutionalisierung von Kindheit von einer formellen Subsumption der Kindheit unter das Kapital zu einer realen Subsumtion von Kindheit unter das Kapital (vgl. *Wintersberger* 2005, S183f., *Wintersberger* 2014, S. 1532) machen deutlich, dass generationale Differenzierungen maßgeblich in die kapitalistischen Produktionsweisen integriert sind und dies seit der „Entdeckung der Kindheit“ (*Ariès* 2014 [1978], S. 92) immer schon waren. Im Rahmen der „Kolonialisierung der Kinderarbeit durch den Staat“ (*Qvortrup* 2005, S. 44; vgl. dazu auch *Qvortrup* 2000, S. 23ff.) zeigt sich, dass Kinderarbeit nicht etwa verschwunden ist, sondern sich grundlegend transformiert hat. Schularbeit stellt vor diesem Hintergrund einen wesentlichen Bestandteil der Arbeitsteilung zwischen den Generationen dar, die hinsichtlich der zeitlichen, physischen und psychischen Belastung als äquivalent zur Erwerbsarbeit von Erwachsenen betrachtet werden kann und als systemimmanente Arbeit unerlässlich für das Funktionieren von Gesellschaften ist (vgl. *Wintersberger* 2005, S. 183f., *Wintersberger* 2014, S. 1532; *Qvortrup* 2000, S. 27ff., *Qvortrup* 2012, S. 686, *Qvortrup* 2005, S. 44). Generation kann vor diesem Hintergrund als relevante Strukturkategorie gefasst werden, die einen wesentlichen Teil dessen darstellt, wie kapitalistisch orientierte Gesellschaften funktionieren und organisiert sind. Obwohl die Kinder durch ihre schulischen und außerschulischen Aktivitäten einen bedeutsamen Beitrag zum Humankapital leisten, nehmen sie in meritokratischer und kapitalistischer Logik jedoch ausschließlich die Rolle als „Trivialmaschinen“ ein (*Qvortrup* 2005, S. 26). Sie werden gleichsam als ein mit Wissen zu füllendes Medium positioniert (vgl. ebd.), bei dem die Aufgabe darin besteht, durch das, was in sie hineingefüllt wird, automatisch Humankapital zu reproduzieren, und zwar ohne dass die Produktion oder Verarbeitung dieses Wissens gesellschaftliche Anerkennung erhält. Dies würde dafür sprechen, Generation in intersektionalen Analysen im Rahmen von Kindheitsforschungen als eine Kategorie, die gesellschaftliche, respektive soziale Ordnung maßgeblich bestimmt und ordnet, zu verstehen (vgl. auch *Qvortrup* 2012; vgl. kritisch zu einer wissenschaftstheoretisch reduktionistischen Sicht von Generation als sozialer Kategorie *Windheuser* im vorliegenden Schwerpunktheft).

Innerhalb der Kindheitsforschung gibt es eine virulente Debatte zu einer Masterkategorie Generation (vgl. dazu ausführlicher im Beitrag von *Bühler-Niederberger* im vorliegenden Schwerpunktheft), die Parallelen zu der Debatte um Strukturkategorien in der Intersektionalitätsforschung aufweist. Innerhalb dieser Debatte ist die Bedeutung und Dominanz einer sogenannten Masterkategorie Generation umstritten (*Qvortrup* 2012).

Alanen (2001; 2009) hat Generation als eine soziale Kategorie bestimmt, entlang der über soziale Praktiken des generationalen Ordners (vgl. auch *Bühler-Niederberger* 2011) soziale Ungleichheit im Verhältnis zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden hergestellt und aufrechterhalten wird. *Heinz Hengst* (2013) diskutiert kritisch die Folgen der Omnipräsenz des Konzepts der generationalen Ordnung für den wissenschaftlichen Blick und verweist dabei auf auch andere generationale Formationen, die er als differenzielle Zeitgenossenschaft konzeptionalisiert. *Qvortrup* (2012, S. 54) dagegen plädiert für die Notwendigkeit einer Masterkategorie Kindheit, mit dem Argument, dass Kinder als gesellschaftliche Gruppe prinzipiell einen Minderheitenstatus haben („[...] are set aside from adults“ (ebd., S. 54). Dieses Plädoyer wiederum findet seinen Ausgangspunkt in der Kritik von *Jenks* (zitiert in *Qvortrup* ebd.) der sich dafür ausspricht, dass nicht Kindheit, sondern Kindheiten in den analytischen Fokus genommen werden müssen. Erst an zweiter Stelle müsse eine In-den-Blick-Nahme und damit eine Setzung von Kindern im Sinne einer gesellschaftlichen Minderheit erfolgen. Während *Qvortrup* also die Tatsache der gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnisse, die Kinder Erwachsenen gegenüber als nachgeordnet positionieren, auf methodologischer Ebene als primären Bezugspunkt einer Kindheitsforschung wissen möchte und weitere Macht- und Herrschaftsverhältnisse über Klasse, Geschlecht und Race bzw. ethnisch kodierte Zugehörigkeiten damit als immer schon interdependent versteht (ebd., S. 55), steht *Jenks* Argumentation in Anbetracht der Gefahr eines essentialisierenden Kindheitsverständnis für die Analyse der vielfältigen Erscheinungsformen von Kindheiten.

Alanen schreibt mit Blick auf die Relevanz einer (Struktur-)Kategorie Generation für eine ungleichheitsorientierte Kindheitsforschung: „[...] The social world is organized in terms of generational distinctions: The social world is a gendered, classed, and ‘raced’ world, and it is also ‘generationed’. In the case of children, their lives, experiences, and knowledges are not only gendered, classed, and ‘raced’ (and so on) but also – and most importantly of the sociological study of childhood – generationed [...]“ (*Alanen* 2009, S. 162).

Das Schwerpunktheft und seine Beiträge

Eine theoretische Auseinandersetzung mit Generation als Dimension struktureller Ungleichheit und damit als Strukturkategorie ist noch nicht zu Ende diskutiert. Sowohl *Doris Bühler-Niederberger* als auch *Jeannette Windheuser* greifen die Thematik in ihren Beiträgen auf einer theoretischen Ebene auf.

Im Beitrag von *Jeannette Windhäuser* zum Thema „Geschlecht, Generation, Intersektionalität“ nimmt die Autorin aus einer durch feministische Wissenschaftstheorie inspirierten Perspektive die intersektionale Diskussion zu sozialen Kategorien in den Blick. *Windheuser* macht dabei auf das Fehlen einer Auseinandersetzung innerhalb der Intersektionalitätsdebatte mit erkenntnistheoretischen Fragen bezüglich sozialer Kategorien aufmerksam. Denn, so *Windheuser*, diese werden in der Intersektionalitätsdebatte vornehmlich ungleichheitstheoretisch verstanden und nicht differenztheoretisch in den analytischen Fokus genommen. Der fehlende differenztheoretische Fokus macht dabei bedeutende Unterscheidungen zwischen sozialen Kategorien unsichtbar. *Windheuser* führt aus, warum Differenz und (asymmetrische) Angewiesenheit, die im Zusammenhang mit ins-

besondere Generation als anthropologische Gegebenheiten relevant werden, von (gesellschaftlicher) Ungleichheit reproduzierenden sozial konstruierten Kategorien wie insbesondere Klasse, aber auch *Race* unterschieden werden müssen. Ansonsten würde innerhalb der Intersektionalitätsforschung eine wissenschaftstheoretisch reduzierte, kognitivistische und androzentristische Orientierung reproduziert, die mit Vulnerabilität von Körpern verknüpfte und durch (zeitlich-räumlich begrenzte) körperliche Verwiesenheit einhergehende Erfahrungen erkenntnistheoretisch ausschließt.

Doris Bühler-Niederberger schließt an mit ihrem Beitrag zum Thema „Generationale Perspektive und Intersektionalität. Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung als Analyse, Advokation und Marginalisierung“. In diesem greift sie unter anderem vertiefend die Debatte in der Kindheitsforschung auf, die Generation als soziale Kategorie bereits seit ihren Anfängen als eigenständige Disziplin ausführlich und kontrovers diskutiert. Im – in der soziologischen Kindheitsforschung – bedeutsamen Konzept der generationalen Ordnung sieht sie den analytischen und theoretischen Ausgangspunkt einer intersektionalen Forschungsperspektive, wobei sie in diesem Zusammenhang erstens statuiert, dass eine strukturelle Theorie der Kindheit (immer noch) fehle, und zweitens betont, dass das Konzept der generationalen Ordnung nicht zu einer Leerformel werden darf. *Bühler-Niederberger* zeigt dabei beispielhaft auf, wie generationale Ordnung als analytisches Konzept herangezogen werden muss, um zu rekonstruieren, was generationales Ordnen im je konkreten Fall – und damit immer im relationalen Verhältnis zwischen als Kind und als erwachsen positionierten Personen – bedeutet, und wie dieses generationale Ordnen in einer Macht- und Herrschaftsperspektive dann in gesellschaftlichen Settings wirkmächtig werden kann. Gleichzeitig verweist sie vor dem Hintergrund des aktivistisch-politischen Anspruchs der Intersektionalitätsansätze – der im Übrigen seine Entsprechung in Konzepten von „voice“ bzw. „agency“ in der Kindheitsforschung findet –, wie dieser Anspruch gerade aufgrund der asymmetrischen Positionierungen von Kindern im Verhältnis zu Erwachsenen strukturell verunmöglicht wird.

Diesen beiden Beiträgen folgt derjenige von *Lalitha Chamakalayil* und *Christine Riegel*, die das Thema von Intersektionalität auf theoretischer Ebene generell aufgreifen und es im Anschluss daran empirisch und entlang von eigenen Forschungsbefunden ausbuchstabieren. In ihrem Beitrag mit dem Titel „Intersektionale Perspektiven auf widerspenstige Taktiken in Verhältnissen sozialer Ungleichheit. Analyse einer Mutter-Tochter-Konstellation“ arbeiten sie entlang einer Fallanalyse die intergenerational geteilte Praxis der religiösen Heirat als eine ambivalente Möglichkeit für Frauen unterschiedlicher Generationen heraus, um mehr Handlungsfähigkeit und Autonomie durch widerspenstiges Taktieren in prekären Verhältnissen zu erlangen. In diesem Beitrag wird im Unterschied zu den beiden vorherigen der Fokus auf Generation nochmals gewendet, denn Generation wird hier nicht differenztheoretisch (*Windheuser*) oder kategorial (*Bühler-Niederberger*) aufgegriffen, sondern in der Mannheim'schen Bedeutung als Verhältnisse zwischen den Generationen konzeptionell gefasst. Diese intergenerationalen Verhältnisse werden vor dem Hintergrund der Fallstudie insbesondere mit Bezug auf Geschlechter- und rassifizierte Migrationsverhältnisse analysiert und mit Blick auf die generational tradierten und gleichzeitig generational unterschiedlich besetzten Möglichkeitsräume von Widerstandspraktiken in diskriminierenden Dominanz- und Ungleichverhältnissen ausgeleuchtet.

Das Schwerpunktheft schließt thematisch mit dem Beitrag von *Claudia Machold*, der den Titel „Das responsabilisierte Kind. Die Prozessierung von Übergangsentscheidungen

zur Sekundarstufe I und die Konstitution von Bildungs-kindheit“ trägt. In diesem Beitrag interessiert sich die Autorin aus einer kindheitstheoretischen Perspektive für die Frage, wie Analysen zum Prozessieren von Übergangsentscheidungen zur Sekundarstufe I auf die Konstitution einer spezifischen Idee von Bildungs-kindheit verweisen und welche Implikationen dies für die Reproduktion von Ungleichheit haben kann. Sie rekonstruiert dabei Unterscheidungspraktiken im Kontext Schule, die das Kind responsabilisieren. Aus einer intersektionalen Perspektive, die sich für adultistische Machtverhältnisse interessiert, sind diese Prozesse insofern spannend, da hier ein vermeintliches Begegnen auf Augenhöhe zwischen als Erwachsenen und als Kind positionierten Akteur*innen in seiner strukturell bedingten Unmöglichkeit sichtbar wird: Der Beitrag von *Claudia Machold* macht deutlich, wie sich die unreflektierte und im Wesentlichen zur Entlastung der elterlichen Akteur*innen stattfindende Übertragung von Verantwortung für Bildungsentscheidungen in einer Konstituierung von Bildungs-kindheit durch die kindlichen Akteur*innen selbst manifestiert.

Literatur

- Alanen, L.* (2001): Childhood as a generational condition: Children's daily lives in a central Finland town. In: *Alanen, L./Mayall, B.* (Hrsg.): *Conceptualizing child-adult relations.* – London, S. 129-143.
- Alanen, L.* (2009): Generational Order. In: *Qvortrup, J./Corsaro, W. A./Honig, M. S.* (Hrsg.): *The Palgrave Handbook of Childhood Studies.* – Basingstoke, S. 159-174.
- Ariès, P.* (1978/2014): *Geschichte der Kindheit.* – München.
- Bühler-Niederberger, D.* (2011): *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume.* – Weinheim/München.
- Bühler-Niederberger, D./Sinker, H.* (2006): Der Blick auf das Kind. In: *Andresen, S./Diehm, I.* (Hrsg.): *Kinder, Kindheiten, Konstruktionen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und sozialpädagogische Verortungen.* – Wiesbaden, S. 25-52. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90483-2_2
- Castro Varela, M. d. M./Dhawan, N.* (2015): *Postkoloniale Theorie: Eine kritische Einführung.* – Bielefeld.
- Crenshaw, K.* (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. *The University of Chicago Legal Forum*, 1, S. 139-167.
- Emmerich, M./Hormel, U.* (2013): Heterogenität-Diversity-Intersektionalität: Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94209-4>
- Farrenberg, D./Hahmann, J./Hunner-Kreisel, C./Schierz, S.* (2020): *Sinn, Bedeutung und Verstehen: Wissenschafts- und Erkenntnistheorie für Studierende der Pädagogik und Sozialen Arbeit.* – Opladen/Farmington Hills.
- Haraway, D.* (1995): Situiertes Wissen: Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In: *Haraway, D.* (Hrsg.): *Die Erfindung der Natur: Primaten, Cyborgs und Frauen.* – Frankfurt a.M./New York, S. 73-97.
- Hall, S.* (1997): Wann war ‚der Postkolonialismus‘? Denken an der Grenze. In: *Bronfen, E./Marius, B./Steffen, T.* (Hrsg.): *Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusbefahrung* – Tübingen, S. 219-246.
- Hengst, H.* (2013): *Kindheit im 21. Jahrhundert: Differenzielle Zeitgenossenschaft.* – Weinheim/Basel.
- Hill Collins, P./Bilge, S.* (2016): *Intersectionality.* – Cambridge.
- Hornscheidt, L.* (2014): entkomplexisierung von diskriminierungsstrukturen durch intersektionalität. Online verfügbar unter: www.portal-intersektionalitaet.de, Stand: 15.09.2016. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf04zm.4>
- Hunner-Kreisel, C./März, S.* (2018): Qualitativ orientierte Wohlergehensforschung und intersektionale Ungleichheitsanalyse: Generation und adultistische Herrschaftsverhältnisse im Fokus. In: *Betz,*

- T./Bollig, S./Joos, M./Neumann, S.* (Hrsg.): Gute Kindheit: Wohlbefinden, Kindeswohl und Ungleichheit. – Weinheim, S. 214-233.
- Kelle, H.* (2008): Kommentar zum Beitrag „Intersectionality“ – ein neues Paradigma der Geschlechterforschung? In: *Casale, R./Rendtorff, B.* (Hrsg.): Was kommt nach der Geschlechterforschung? Zur Zukunft der feministischen Theoriebildung. – Bielefeld, S. 55-59.
- Klinger, C.* (2003): Ungleichheit in den Verhältnissen von Klasse, Rasse und Geschlecht. In: *Knapp, G.-A.* (Hrsg.): Achsen der Differenz: Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II. – Münster, S. 14-48.
- Klinger, C.* (2008): Überkreuzende Identitäten – Ineinandergreifende Strukturen Plädoyer für einen Kurswechsel in der Intersektionalitätsdebatte. In: *Klinger, C./Knapp, G.-A.* (Hrsg.): „ÜberKreuzungen“: Fremdheit, Ungleichheit, Differenz. – Münster, S. 38-67.
- Lenz, I.* (2010): Intersektionalität. In: *Becker, R./Kortendiek, B.* (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3. Auflage. – Wiesbaden, S. 158-165.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-92041-2_19
- Meyer, K.* (2017): Theorien der Intersektionalität zur Einführung. – Hamburg.
- Mignolo, W.* (2000): Local Histories/Global Designs: Colony, Subaltern Knowledges, and Border Thinking. – Princeton/Oxford.
- Oelkers, N./Schröder, M.* (2010): Kindeswohl und Kindeswille. Zum Wohlergehen von Kindern aus der Perspektive des Capability Approach. In: *Otto, H.-U./Ziegler, H.* (Hrsg.): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. – Wiesbaden, S. 143-161.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-91909-6_9
- Qvortrup, J.* (2000): Kolonisiert und verkannt: Schularbeit. In: *Hengst, Heinz/Zeiber, Helga* (Hrsg.): Die Arbeit der Kinder. Kindheitskonzept und Arbeitsteilung zwischen den Generationen. – Weinheim/München, S. 23-44.
- Qvortrup, J.* (2005): Kinder und Kindheit in der Sozialstruktur. In: *Hengst, H./Zeiber, H.* (Hrsg.): Kindheit soziologisch. – Wiesbaden, S. 27-48. https://doi.org/10.1007/978-3-322-81004-5_3
- Qvortrup, J.* (2009): Childhood as a structural form. In: *Qvortrup, J./Corsaro, W. A./Honig, M. S.* (Hrsg.): The Palgrave handbook of childhood studies. – Basingstoke, S. 21-33.
<https://doi.org/10.1057/9780230274686>
- Qvortrup, J.* (2012): Cooperation and controversy in childhood studies: some dissenting notes. In: *Braches-Chyrek, R./Röhner, C./Sünker, H.* (Hrsg.): Kindheiten. Gesellschaften: Interdisziplinäre Zugänge zur Kindheitsforschung. – Opladen/Berlin/Toronto, S. 45-59.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvd7w8xd.5>
- Riegel, C.* (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. – Bielefeld. <https://doi.org/10.14361/9783839434581>
- Soiland, T.* (2012): Die Verhältnisse gingen und die Kategorien kamen. Intersectionality oder Vom Unbehagen an der amerikanischen Theorie. Online verfügbar unter: www.portal-intersektionalitaet.de, Stand: 15.09.2016.
- Spivak, G. C.* (1988): Can the subaltern speak? In: *Nelson, C./Grossberg, L.* (Hrsg.): Marxism and the Interpretation of Culture. – Urbana, S. 271-313. https://doi.org/10.1007/978-1-349-19059-1_20
- Walgenbach, K.* (2014): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. – Stuttgart.
- Wihstutz, A.* (2018): „Grundbegriff Kindheit.“ In: *Kleeberg-Niepage, A./Rademacher, S.* (Hrsg.): Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik. – Wiesbaden, S. 91-108.
- Winker, G./Degele, N.* (2009): Intersektionalität: Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. – Bielefeld. <https://doi.org/10.14361/9783839411490>
- Winker, G.* (2012): Intersektionalität als Gesellschaftskritik. Widersprüche, 32, 126, S. 13-29.
- Wintersberger, H.* (2005): Generationale Arbeits- und Ressourcenteilung. In: *Hengst, H./Zeiber, H.* (Hrsg.): Kindheit soziologisch. – Wiesbaden, S. 181-200.
https://doi.org/10.1007/978-3-322-81004-5_10
- Wintersberger, H.* (2014): Childhood and Inequalities: Generational Distributive Justice and Disparities. In: *Ben-Arieh, A./Casas, F./Frones, I./Korbin, J. E.* (Hrsg.): Handbook of Child Well-Being. Theories, Methods and Politics in Global Perspective. – Dordrecht, S. 1523-1561.
https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_62

Geschlecht, Generation und Intersektionalität

Jeannette Windheuser

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht ein der Intersektionalitätsforschung vorgelagertes Problem. Aus differenzfeministischer und erziehungswissenschaftlicher Theorieperspektive wird nach der phänomenspezifischen Form von Geschlecht und Generation gefragt. Auf dieser Grundlage werden zwei zentrale Prämissen der Intersektionalitätsforschung hinsichtlich einer darin wirksamen symbolischen Ordnung untersucht, die durch ihr Verhältnis zur Natur herausfordert.

Schlagwörter: Intersektionalität, geschlechtliche und generationale Differenz, Natur, Angewiesenheit

Gender, Generation, and Intersectionality

Abstract

The article examines a problem that precedes intersectionality research. From a difference-feminist and educational theory perspective, the question is asked about the phenomenon-specific shape of gender and generation. On this basis, central premises of intersectionality are examined with regard to a symbolic order, which challenges by their relationship to nature.

Keywords: intersectionality, difference of gender and generation, nature, dependency

1 Einleitung

Der Frage, ob Generation zu den für die Intersektionalitätsforschung relevanten Kategorien gehört, geht eine lange grundlagentheoretische Debatte voraus. In dieser werden Gestalt, Status, Anzahl und Relevanz von spezifischen Ungleichheits- oder Differenzkategorien und ihr Verhältnis zueinander diskutiert (vgl. unter anderem *Collins* 1990; *Lutz* 2001; *McCall* 2005; *Knapp* 2011). Insofern können in der Kindheits- und Jugendforschung vorhandene Ansätze in diesem Kontext verortet werden, die Generation als ebensolche Kategorie in die Erforschung von Überschneidungen oder Wechselbeziehungen „ungleichheitsgenerierender Dimensionen“ (Editorial der Herausgeberinnen) zu integrieren suchen (vgl. *Alanen* 2016; *Hunner-Kreisel* 2013).

Der Beitrag greift letzteres Anliegen vor dem Hintergrund der genannten weiterhin virulenten Theoriediskussion auf. Zugleich wird eine Argumentation überschritten, die intersektionalitätstheoretisch immanent verhaftet bliebe: Ausgehend von einer erziehungswissenschaftlichen und feministisch-differenztheoretischen Perspektive wird zunächst gefragt, wie Generation und Geschlecht im Verhältnis zu den gängigen intersektional verhandelten Kategorien phänomenspezifisch erschlossen werden können. Zudem wird untersucht, inwiefern zwei zentrale Prämissen der Intersektionalitätsforschung von einer spezifischen Ordnung tangiert werden, der auch die geschichtliche Gegenwart von Geschlecht, Generation, Klasse und ‚Rasse‘/Nation¹ unterliegt.

Vorläufig lassen sich zwei Thesen formulieren: *Erstens* können Generation und Geschlecht als soziale Kategorien oder als Ungleichheitsverhältnisse allein nicht adäquat gefasst werden. Dies wird insbesondere deutlich, wenn ihre Bedeutung differenzfeministisch betrachtet wird.

Zweitens gibt es Hinweise darauf, dass die Ordnung, welche das Zusammenspiel von Geschlecht, Generation, Klasse und ‚Rasse‘/Nation strukturiert, als Rationalitätsmodell auch in Intersektionalitätskonzepten und insbesondere in konstruktivistischen Kategorienverständnissen wirksam ist.

Im Folgenden wird zuerst das Vorgehen erkenntnistheoretisch verortet, wobei eine differenztheoretische Perspektive in der Erziehungswissenschaft und der feministischen Theorie eingenommen wird (Kapitel 2). In einem zweiten Schritt werden Geschlecht und Generation als Differenzphänomene betrachtet und ihr Status als soziale Kategorien/Ungleichheiten im Verhältnis zu Klasse und ‚Rasse‘/Nation diskutiert (Kapitel 3). Drittens werden zwei gängige intersektionale Prämissen, wonach Kategorien als soziale Ungleichheit beziehungsweise als konstruierte Differenz verstanden werden, auf eine in ihnen wirksame Logik untersucht (Kapitel 4).

Durch eine differenzfeministische Akzentsetzung wird ein Beitrag für das Konzept der Intersektionalität relevanten Theoriebildung geleistet, der zudem kritisch offene Fragen aufwirft.

2 Erziehungswissenschaft, Feministische Theorie und die Frage der Differenz: Erkenntnistheoretische Voraussetzungen

Erziehungswissenschaft kann als diejenige Wissenschaft betrachtet werden, deren Gegenstände Erziehung, Bildung, ihre Institutionen und Praktiken, ihre Geschichte und Theorien sind. Sie begründet sich theoriegeschichtlich vornehmlich in der Beschäftigung mit dem generationalen Verhältnis und der Bildsamkeit des Menschen.

Die feministische Theorie nimmt die Unterdrückung der Frau zum empirischen Ausgangspunkt. Jedoch geht sie über die Deskription des Geschlechterverhältnisses hinaus, insofern sie die potentiell wandelbare „Logik [einer solchen] hierarchischen Geschlechterordnung“ untersucht, welche die „Möglichkeit bzw. Unmöglichkeit von Erfahrung“ (Casale 2013, S. 16f.) bildet.² Zwischen Erziehungswissenschaft und feministischer Theorie kann dabei von einer genuinen Verbindung über ihre Gegenstände und Kategorien ausgegangen werden, weil sich Geschlecht und Generation in der menschlichen Angewiesenheit berühren (vgl. Kapitel 3.1).

Um den erkenntnistheoretischen Horizont offen zu legen, wird zunächst an zentrale Einwürfe feministischer wissenschaftstheoretischer Kritik erinnert und ein spezifischer Differenzbegriff eingeführt, der sich vornehmlich aus der französischen Differenzphilosophie speist.

2.1 Feministische Wissenschaftskritik

Von Beginn an war für die feministische Forschung, zu der auch deren Theoriebildung gehört, die Frage zentral, inwiefern Theorie und Empirie wie auch die Methode selbst einer geschlechtlichen Ordnung und der Geschlechtergeschichte unterliegen. Feministische Theorie revolutionierte dabei das Verhältnis zur Erfahrung und damit zum Empirischen, insofern sie auch die *wissenschaftliche* Erfahrung als Theorie- und Erkenntnisbildung in Zeit und Raum betrachtete.

Feministische Autorinnen, wie beispielsweise *Sheila Ruth* (1979/1989), *Donna Haraway* (1988), *Regina Becker-Schmidt* (1985), *Heide Schlüpmann* (1998), *Joan W. Scott* (1991) oder *Luce Irigaray* (1985) stellten zentrale Auffassungen von Subjekt und Objekt in der Forschung infrage. Die verschiedenen feministischen Zugänge übergreifend ist die Erkenntnis entscheidend, dass Wissenschaftler und Wissenschaft – aber auch ihre Objekte – auf Geschichte, auf Sprache, Politik und Gesellschaft, auf Körper und Psyche angewiesen sind. Nicht zuletzt sind sie angewiesen auf das Denken, das Wissenschaft intelligibel macht.

Quer zu den Perspektiven lässt sich festhalten, dass der entscheidende wissenschaftstheoretische Beitrag in der Entdeckung eines geschlechtlichen ‚Untergrunds‘ liegt. Wissenschaft hat damit ihren vermeintlichen Neutralitätsanspruch verloren. Obwohl feministische Theorie nicht als solche zu vereinheitlichen ist, kann ihr wissenschaftstheoretischer Beitrag anhand von fünf Aspekten folgendermaßen konkretisiert werden:

Erstens wurde der *Gegenstand* thematisch, aber auch hinsichtlich seiner geschlechtlichen Struktur und in Form einer Kritik an den methodischen Verzerrungen erweitert, die zu einem vermeintlichen Universalismus und einem Denken des Gegenstands als Einheit geführt haben.

Zweitens wurden vorherrschende Vorstellungen von *Subjekt und Objekt* hinterfragt. Die verschiedenen feministischen Perspektiven haben gemeinsam, dass sie die Subjektposition – soweit sie sich in ein körperloses Außerhalb begibt – in ihrer verdeckten männlichen Struktur entlarven, die auf den Prinzipien von einer sich äußerlichen Welt, dem Besitz, der Form, der Machbarkeit, der Schöpfung etc. beruhen.

Drittens ist daran eine Kritik an einem *Objektivitätsverständnis* geknüpft, das den Gegenstand als ein Seiendes – also was ‚ist‘ – versteht und das negiert, dass die Beziehung zwischen Subjekt und Objekt wie auch die Methode den Gegenstand tangieren.

Viertens hängt mit den genannten Punkten der Einspruch gegen spezifische Auffassungen der *Verhältnisse von Natur und Kultur*, von *Reproduktion und Produktion* zusammen, insofern darin die Bedingtheit oder Angewiesenheit geleugnet wird und so eine Hierarchie und Abtrennung der Bereiche voneinander beansprucht werden.

Fünftens gehört dazu die Erkenntnis, dass die *wissenschaftliche Sprache und wissenschaftlichen Methoden Teil der Erfahrung* sind. Ihre Logik und Metaphorik sind konstitutiv für ein Wissenschaftsverständnis, das objektiv erscheint, obwohl es beispielsweise spezifische sinnliche Erfahrung ausschließt und Sichtbarkeit oder durch kontrollierte Erhebungsinstrumente erst gewonnene Daten als evident begreift.

Diese Voraussetzungen sind relevant, um Generation und Geschlecht im Verhältnis zur Intersektionalitätstheorie zu untersuchen, weil mit ihnen nach den der Forschung und ihren Konzepten und Methoden zugrundeliegenden geschichtlichen Bedingungen und vergeschlechtlichten Rationalitätsmodellen³ gefragt werden kann.

2.2 Differenz

Häufig wird Differenz in Beiträgen zur Intersektionalitätsforschung mit ‚Unterschieden‘, ‚Ungleichheiten‘ oder einteilenden Kategorien gleichgesetzt (vgl. z.B. *Lutz/Wenning* 2001). Daneben findet sich die Wendung ‚Differenzen zwischen Frauen‘ in der intersektionalen Geschichtsschreibung, um die Kritik des *Black Feminism* an rassistischen Tendenzen innerhalb der feministischen Bewegung deutlich zu machen (vgl. unter anderem *Walgenbach* 2017, S. 56; *Meyer* 2017, S. 33).

In der differenzphilosophischen und -feministischen Perspektive, wie sie insbesondere mit *Jacques Derrida* und *Luce Irigaray* verbunden werden kann, erscheint der Begriff der Differenz hingegen weder im Plural als unterschiedliche Entitäten (z.B. Männer/Frauen) noch als die Ungleichheit(en) innerhalb einer Gruppe (z.B. ‚schwarze‘/‚weiße‘ Feministin). Differenz meint in diesem Sinne vielmehr das Andere, welches dem vermeintlich Eigentlichen inhärent ist, die ihm innere Spalte. Was beispielsweise als Identität wahrgenommen wird, kann kein unabhängiges ‚An Sich‘ sein, weil es auf den „allgemeinen Raum [seiner] Möglichkeit“ (*Derrida* 1967/2003, S. 101) angewiesen ist. Das ‚Außen‘ ist so als „interne und positive Möglichkeitsbedingung“ (ebd., S. 97) das ‚Innen‘. Entsprechend widersetzt sich der Begriff der Differenz einer „oppositionellen Entgegensetzung“ oder einem „identifizierende[n] Denken“ (*Rendtorff* 2008, S. 77). Die radikale Wende einer so verstandenen Differenz drückt sich in *Irigarays* (1984/1991) Bild des Mukösen – des Schleimigen – aus: Das Muköse ist weder fest noch flüssig, sondern befindet sich an der Schwelle, am Übergang; es bezeichnet eine Bezogenheit in der Spalte, die alle betrifft, anstatt ‚Differenzen‘ im Sinne von Unterschieden zu addieren. Differenz meint so weder das absolut Andere noch das Identische. Als Unentschiedenes lässt sie das Denken an seine Grenzen stoßen, insofern die gegenwärtigen Denkmöglichkeiten an solchen Oppositionen orientiert sind.

Wird die unter 2.1 nachgezeichnete feministische Wissenschaftstheorie einbezogen, taucht Differenz in einer etablierten, de facto aber androzentrischen, Wissenschaft in Form dessen auf, was beständig auszulagern versucht wird: als geschichtliche, körperliche, psychische, sprachliche Bedingtheit des forschenden Subjekts, der wissenschaftlichen Methode und des empirischen Gegenstands. Für die feministische Theorie ist das beschriebene Denken der Differenz relevant, weil es ermöglicht, in der Angewiesenheit die Begrenzung menschlichen Seins zu denken, und dabei weder Natur zu negieren, noch in eine einseitige Naturalisierung zu verfallen.

Vor diesem Hintergrund werden Geschlecht und Generation nachfolgend aus einer differenzfeministischen Perspektive eingeführt und in ein Verhältnis zu gängigen intersektionalitätstheoretischen Prämissen gesetzt.

3 Geschlecht und Generation – Kategorien sozialer Ungleichheit?

Mit Intersektionalität kann die „Verwobenheit“ oder „Überkreuzungen“ von „soziale[n] Kategorien wie Gender, Ethnizität, Nation oder Klasse“ gemeint sein und der „Fokus auf das *gleichzeitige Zusammenwirken* von sozialen Ungleichheiten“ (Walgenbach 2012, S. 81; Hervorhebung im Original) gelegt werden.

Diese exemplarische Konzeptualisierung von Intersektionalität und ihrer Erforschung geht mit spezifischen Implikationen einher: Zunächst kann konstatiert werden, dass Gender⁴, Ethnizität, Nation und Klasse gleichermaßen der Status einer sozialen Kategorie zugeschrieben wird. Soziale Kategorien werden in unterschiedlichen intersektionalen Theoriperspektiven als ‚Produkte‘ gesellschaftlicher/ökonomischer Prozesse und/oder sprachlicher/symbolischer Attribuierungen verstanden (vgl. Becker-Schmidt 2008, S. 61).⁵ Daneben erscheinen die genannten sozialen Kategorien zugleich als soziale Ungleichheiten, d.h., sie sind von einem hierarchischen Verhältnis gekennzeichnet (z.B. Klasse: Unternehmer/Lohnarbeiter).

Am Beispiel von ‚Gender‘ ist diese Deutung nachvollziehbar. Bezüglich des Status von Frauen und Männern ist dieser vorerst eine Frage gesellschaftlicher und ökonomischer (Macht)Verteilung, Gender tritt hier analytisch zur Bezeichnung dieser sozialen Kategorie auf. Im Falle der sprachlichen Zuschreibung ist Gender ebenfalls in Form von Stereotypen, Normierung oder Diskriminierung wirkmächtig.

Werden Geschlecht und Generation nun differenzfeministisch betrachtet, wird deutlich, dass es sich bei ihnen um ein komplexes ‚Mehr‘ handelt, das nicht darin aufgeht, (allein) als soziale Kategorien/Ungleichheiten oder diskursives Konstrukt gefasst zu werden. So wird eine der Intersektionalität vorgelagerte theoretische Überlegung angestellt, die sich auch jenseits der Frage nach der Kategorienausswahl bewegt, oder danach, ob die Kategorien erst getrennt oder von Beginn an zusammen zu bestimmen sind (vgl. Klinger/Knapp 2007, S. 37).

3.1 Geschlechtliche und generationale Differenz

Seit den Anfängen intersektionaler Forschung gehört Geschlecht zu den relevant erachteten Kategorien (vgl. Crenshaw 1989), während sich intersektionale Kindheits- und Jugendforschung vor der Aufgabe sieht, ob und wie Generation als mögliche Kategorie zu behandeln sei. Dennoch sollen Geschlecht und Generation an dieser Stelle gemeinsam in den Blick genommen werden. Dies begründet sich einerseits aus der eingenommenen erziehungswissenschaftlichen und feministisch-theoretischen Perspektive und andererseits aus einer besonderen Beziehung über Differenz, in der die beiden zueinander stehen.⁶

Hinsichtlich Geschlecht und Generation lässt sich Differenz als inhärente Bedingung des Menschen konkretisieren. Im Sinne einer räumlichen und zeitlichen Begrenzung äußert sie sich in der Angewiesenheit, die den Einzelnen wie auch die Gattung betrifft (vgl. Rendtorff 1996, 2014; Casale 2013). Damit ist die doppelte Erfahrung gemeint, weder über das eigene Geboren-Sein⁷ noch über den (eigenen) Körper in seiner Vergänglichkeit verfügen zu können. Bezogen auf die Generativität hängt damit die – auch bisher in der Reproduktionsmedizin noch nicht überwundene – Tatsache zusammen, nicht aus sich al-

lein neues Leben schaffen zu können (vgl. *Irigaray* 1974/1980, S. 294/231). Geschlecht repräsentiert im sexuellen Erleben und in der Fortpflanzung die „Öffnung zum Anderen hin“ (*Rendtorff* 2008, S. 75). Darüber hinaus tritt es als Begrenzung auf, weil immer nur *ein* sexueller Körper eingenommen werden kann, der in den Geschlechtszeichen an den Verlust des Anderen erinnert (ebd.). Generation kommt dabei ins Spiel, weil sie immer wieder auf das eigene ‚Davor‘ und ‚Danach‘ erinnert und an die damit verbundene asymmetrische körperliche, psychische und soziale Angewiesenheit.

Eine so gedachte Differenz ist keineswegs als ‚natürliches Faktum‘ unmittelbar zugänglich. Sie ist nur wahrnehmbar in ihrer historisch-sprachlichen und damit wandelbaren symbolischen Ordnung. Unter symbolischer Ordnung ist der ermöglichende, strukturierende Rahmen gemeint, der Denken und Wahrnehmung im Sinne eines unbewussten „Gesamtzusammenhang[s]“ (*Rendtorff* 2014, S. 39) bedeuten lässt. In der geschichtlichen und immer noch wirksamen Gestalt der symbolischen Ordnung wurde die Angewiesenheit aus dem männlichen (bürgerlichen, ‚weißen‘) Subjekt unter anderem mit dem ‚Argument‘ ihrer Naturnähe an die Frauen, Kinder, Arbeiter/innen und ‚Schwarzen‘ ausgelagert, was ein vermeintlich von dieser ‚Peripherie‘ unabhängiges Subjekt generierte (vgl. *Schliemann* 2014; *Windheuser* 2018).

So betrachtet gibt geschlechtliche und generationale Differenz „das Thema“ (*Rendtorff* 2008, S. 75) vor, aber nicht seine Interpretation. Insofern Menschen immer schon in einer sozialen, symbolisch bedeutenden Welt sind, gibt es kein Zurück in eine vermeintlich dieser vorgängigen Natur. Zugleich erinnern Generation und Geschlecht an das zeitlich-räumlich Unverfügbare und können *unentschieden zwischen* Natur und Kultur angesiedelt werden. Diese Perspektive verlässt damit die Logik der Beherrschung des Körpers durch den Geist, ohne das Verhältnis in einen biologischen Determinismus umzudrehen.⁸

Dem folgend begründen die räumliche und zeitliche Begrenzung des Körpers und die unumgängliche generationale Asymmetrie zwar die menschliche Angewiesenheit, aber keine spezifische Herrschaftsstruktur. Letztere ist Teil gesellschaftlicher wie individueller Versuche, Differenz zu bearbeiten und mit ihr umzugehen. Insofern sind Differenz und Angewiesenheit von (sozialer) Ungleichheit und Abhängigkeit zu unterscheiden.

Vor diesem Hintergrund können die in Intersektionalitätstheorien verhandelten Ungleichheits- bzw. Herrschaftsverhältnisse als Materialität oder ‚Produkte‘ eines spezifischen Umgangs mit Differenz gedeutet werden.

3.2 Zur divergierenden Gestalt von Geschlecht, Generation, Klasse, ‚Rasse‘/Nation

Ausgehend von der differenzfeministischen Deutung von Geschlecht und Generation erlangen die phänomenspezifischen Voraussetzungen klassenspezifischer und durch (Kultur-)Rassismus hervorgerufener sozialer Ungleichheit eine andere Kontur.

Wird Differenz als die räumlich-zeitliche Begrenzung und Angewiesenheit gedacht, die nach einer psychischen wie sozialen Bearbeitung verlangt, sind Generation und Geschlecht genuin miteinander verbunden und von Klasse zu unterscheiden. *Klasse* bezeichnet ein menschengemachtes ökonomisch-gesellschaftliches Verhältnis. Generationale und geschlechtliche Differenz sind hingegen unumgängliche Bedingung menschlicher Zusammenhänge; geschichtlich wandelbar ist, *wie* sich der Umgang damit realisiert. Dabei

ist Arbeit als Bearbeitung der Natur ebenfalls Teil des Umgangs mit Angewiesenheit. Anhand der Produktion von Gütern und der Reproduktion des Lebens weist *Cornelia Klinger* (2008, S. 42f.) auf diese Verstrickung von Körper und Arbeit hin. Dass es hier eine grundlegende Verbindungslinie gibt, ändert jedoch nichts daran, dass Klasse – als Produkt einer spezifischen Organisation von Arbeit – und Geschlecht – als Anlass für und Bearbeitungsform der Differenz – auf unterschiedlichen Ebenen zu verorten sind. Im Falle des Klassenverhältnisses stellt sich zudem die Frage, ob dieses, wenn es intersektional als Unterschied zwischen Frauen gedacht wird, trifft, was gesellschaftstheoretisch eher als ein allgemeines Problem der unzureichend ‚gelösten‘ Beziehung und Trennung von reproduktiver und produktiver Sphäre zu verstehen wäre (vgl. *Soiland* 2008).⁹

Hinsichtlich der Kategorie ‚Rasse‘/Nation erweist sich die Sachlage als komplex: Einerseits erinnert die Begegnung mit ‚Fremdem‘ an die eigene körperliche Begrenzung und kann so verdinglicht in der ‚Rasse‘ ebenso wie die weibliche und kindliche Peripherie zum Objekt eines abwertenden Hasses gegen eine ausgelagerte Natur werden (vgl. *Irigaray* 2008/2010, S. 151f.).¹⁰ Andererseits zeigt gerade die enge Verbindung von Rassismus und Nationalismus, wie sehr die Fremdheitserfahrung selbst sozial hervorgebracht ist. Die Varianz im Aussehen menschlicher Körper kann zwar als Zeichen für die Differenz der menschlichen Gattung auftreten, hat aber als solche nicht die zeitlich-räumlichen Konsequenzen, welche mit der Angewiesenheit auf eine vorhergehende und nachfolgende Generation oder auf den geschlechtlichen Körper einhergehen. Erst in der rassistisch, kolonial und/oder nationalistisch hervorgebrachten Ungleichheit und Gewalt wird der so rassifizierte Körper zur Begrenzung (vgl. weiterführend *Becker-Schmidt* 2007, S. 67f.).

Damit ist ein Punkt angesprochen, der *Generation* besonders macht: Die generationale Differenz ist von einer Asymmetrie gekennzeichnet. Kinder sind angewiesen auf Erwachsene, um ihr physisches und psychisches Überleben und ihren Eintritt in die erwachsene Gesellschaft zu sichern (vgl. *Bernfeld* 1925/1973). Differenz ist hier erneut die Begrenzung, welche nicht in einfachen Unterschieden generationaler Identitäten aufgeht, sondern im Modus der Zeitlichkeit/Geschichte bzw. des Körperlich-Räumlichen dazu auffordert, in ein Verhältnis zu dieser Erfahrung zu treten. Die damit einhergehende Asymmetrie ist weder herrschaftliche Hierarchie noch soziale Ungleichheit, kann aber in beherrschende und tyrannische Verhältnisse kippen, wenn Erwachsene beispielsweise ihre physische und psychische Überlegenheit zur Triebabfuhr ausnutzen (vgl. ebd.; *Rutschky* 1977/1997; *Benjamin* 1988/2009). Wird die durch die Asymmetrie evozierte Verantwortung der Erwachsenen negiert, wird die Angewiesenheit als Ungleichheit oder Unterdrückung missinterpretiert (vgl. *Arendt* 1958/2015).

Anders ist die *geschlechtliche Differenz* gelagert, die zwar wie die Generation die menschliche Gattung begrenzend spaltet, jedoch nicht mit einer ihr inhärenten Asymmetrie verbunden ist. Die Deutung der Geschlechtlichkeit als Asymmetrie zweier Geschlechter kann eher als Naturalisierung gesellschaftlicher Strukturen interpretiert werden, die den „Verlust“, den die erfahrene Begrenzung und „Nicht-Vollständigkeit“ (*Rendtorff* 1996, S. 15) hervorrufen, zu verdecken trachtet. Geschlecht ist damit nicht erst als sozial konstruierte Hierarchie oder sprachliche Performanz relevant, sondern erlangt als Gegenstand der symbolischen Ordnung Bedeutung. Wird geschlechtliche Differenz bearbeitet, indem zwei Geschlechter und/oder ihre Ungleichheit *fixiert* werden oder indem sie negiert wird (indem sie ausgelagert oder als Konstrukt aufgefasst wird), sind das zwei Formen des letztlich scheiternden Versuchs¹¹, die alle betreffende Angewiesenheit zu beherrschen.

Geschlecht und Generation können demnach in sozialen Ungleichheitsverhältnissen bedeutsam sein – z.B. bezüglich Kinderarmut oder *Gender Pay Gap* – und zu deren Analyse kategorial gefasst werden. Jedoch sind sie nicht auf Ungleichheitsverhältnisse zu reduzieren und sind weder der Urheber noch Ergebnis der Ungleichheit, sondern werden eher im geschichtlichen Prozess zum Anlass für deren Generierung.

4 Naturverhältnisse: Zur symbolischen Ordnung von Intersektionalität und ihrer Erforschung

Abschließend werden zwei in den theoretischen Konzepten von Intersektionalität zentrale Prämissen hervorgehoben, die – auf Geschlecht und Generation bezogen – auf eine spezifische symbolische Ordnung hinweisen. Die erste Prämisse betrifft ein Intersektionalitätsverständnis, das von *sozialen Ungleichheiten* ausgeht, was vor allem folgenreich für die Betrachtung generationaler Differenz ist. Die zweite Prämisse betrifft das aus den Gender Studies kommende *konstruktivistische Verständnis der sozialen Kategorien*.

Aus der eingenommenen (differenz-)feministischen und erziehungswissenschaftlichen Perspektive auf Geschlecht und Generation scheint dem *Naturverhältnis* darin besondere Bedeutung zuzufallen.

4.1 Soziale Ungleichheit: Pädagogische Angewiesenheit vs. Herrschaft

In der Intersektionalitätsforschung bildet die Annahme sich überkreuzender Kategorien „sozialer Ungleichheit“ (Walgenbach 2017, S. 66) eine zentrale theoretische Grundlage. Zugleich wird davon ausgegangen, dass „Macht- und Verteilungskämpfe“ (ebd.) die Ungleichheiten hervorbringen. Aus differenzfeministischer Perspektive ist dies vor allem hinsichtlich des Generationalen problematisch. Dem muss vorangestellt werden, dass die folgende Argumentation nicht die geschlechts- oder generationenspezifisch beispielweise wirtschaftliche oder politische Ungleichheit negieren soll. Es geht vielmehr um etwas, was aus dem Blick geraten kann, wenn Generation primär im Sinne sozialer Ungleichheit gedacht werden.

Zu trennen wäre zunächst die generationell unumgängliche Asymmetrie von der politischen Ungleichheit (vgl. Arendt 1958/2015). Erstere muss in einem Modus pädagogischer Verantwortungsübernahme bearbeitet werden. Letztere hingegen bedarf der politischen Auseinandersetzung und der gesellschaftlichen wie ökonomischen Gestaltung, um beispielsweise nationalistisch-rassistisch motivierten Herrschaftsverhältnissen oder geschlechtsspezifischen sozioökonomischen Unterschieden entgegenzutreten. Dazu müssen gesellschaftliche Verhältnisse als menschengemachte politische Entscheidungen beispielsweise ‚für‘ eine kapitalistische Wirtschaftsform und die ungleichwertige Trennung von reproduktiver und produktiver Sphäre benannt werden. Ebenso kann eine ‚Pädagogik‘, die in Herrschaft oder Gewalt kippt, zum politischen Gegenstand werden (z.B. in der Aufarbeitung der Gewalt in der Heimerziehung, vgl. *Runder Tisch Heimerziehung* 2010).

Wird jedoch die generationale Differenz mit sozialer Ungleichheit identifiziert, die sich aus Macht- und Verteilungskämpfen ergibt, wird die generationale Bedingtheit ge-

leugnet. Und das, obwohl sie als Erfahrung der zeitlich-räumlichen Begrenzung und Angewiesenheit unumgänglich den Einzelnen und die Gattung herausfordert.¹²

4.2 Differenz als Konstruktion

Leslie McCall (2005) unterscheidet interkategoriale, intrakategoriale und antikategoriale Ansätze der Intersektionalitätsforschung. Anteile eines antikategorialen Denkens lassen sich jedoch bereits quer dazu in der intersektionalitätstheoretisch verbreiteten Prämisse entnaturalisierter Kategorien finden (vgl. Dietze u.a. 2007; Klinger/Knapp 2007; Winker/Degele 2009).

Das kann damit erklärt werden, dass die ersten explizit intersektionalen Ansätze theoriegeschichtlich in eine Zeit fallen, in der paradigmatisch und institutionell die *Gender Theory/Studies* an Bedeutung gewannen (Crenshaw 1989). Vor allem Judith Butler (1989/1991) radikalisierte die Kritik an naturalisierter Zweigeschlechtlichkeit und (Hetero)Sexualität, indem sie zu dem Schluss kam, dass *sex* (biologisches Geschlecht) der Effekt von *gender* (soziales Geschlecht) und damit eine diskursiv-performative Konstruktion sei.¹³ Aus der gendertheoretischen Analyse folgert bereits Butler zwei politische Strategien, die entweder darauf zielen, *gender* zu vervielfältigen oder es zu veruneindeutigen.

Die intersektionale Theoriebildung, die *class*, *race* und *gender* als sprachlich-kulturell hervorgebracht betrachtet, kritisiert Vorstellungen eines „genuinen Kern[s]“ (Walgenbach 2007, S. 59) dieser Kategorien und/oder geht von einem „Doing difference“ (West/Fenstermaker 1995) aus. Die oben genannten widerständigen Strategien werden ebenfalls in der Intersektionalitätsdiskussion aufgegriffen. Die Vervielfältigung findet sich in der potentiell unabschließbaren Reihe von Kategorien, insbesondere auf der Ebene der Identitätskonstruktion (vgl. Winker/Degele 2009). Die Verwischung oder Infragestellung von Kategorien lässt sich in ihrem *undoing* verorten (vgl. Hirschauer 2014).¹⁴

Die Vervielfältigung von Kategorien als unterschiedliche ‚Differenzen‘ und das Anliegen, geschlechtliche und generationale Differenz als aufzulösende Konstrukte zu verstehen, verlagern – differenzfeministisch betrachtet – die Differenz *zwischen* unterschiedliche Einheiten bzw. versuchen sich der Erfahrung der Angewiesenheit zu entziehen.

4.3 Intersektionale Prämissen und ihr Naturverhältnis

Die feministische Wissenschaftstheorie analysierte den an der hierarchischen (Ab-)Trennung orientierten Wissenschaftsbegriff in seiner Geschlechtlichkeit (vgl. 2.1). Dieser Tradition folgend kommt in Gestalt von Geschlecht und Generation zurück, was an die vermeintliche Natur abgegeben wurde. Es handelt sich um eine vermeintliche Natur, nicht weil es sie nicht gibt, sondern weil sie in der androzentrischen Wissenschaft als vom (männlich gedachten) Menschen getrennt angesehen oder gar geleugnet wird. Trotz der theoretischen Divergenzen zwischen den verschiedenen Ansätzen zeichnet sich in weiten Teilen der feministischen Wissenschaftskritik ab, dass einer solchen Wissenschaft eine misogynie Struktur attestiert wird, die eng mit dem Phantasma der Naturbeherrschung verknüpft ist (vgl. Haraway 1988; Irigaray 1985). In der feministischen Patriarchatskritik wird auch den gesellschaftlichen, politischen und privaten Verhältnissen diese Misogynie vorgeworfen (vgl. Casale/Windheuser 2019, S. 159).

Die gendertheoretische und intersektionale Kritik richtet sich – zu Recht – gegen die Naturalisierung gesellschaftlicher Ungleichheits- und Herrschaftsverhältnisse. Pointiert stellt sie damit ein Denken infrage, das eine Natur einsetzt, wo keine ist.

Wenn jedoch Differenz im Sinne der Angewiesenheit mit dieser Ungleichheit identifiziert oder zum Konstrukt erklärt wird (siehe Kapitel 4.1 und 4.2), ist das folgenreich bezüglich des Naturverhältnisses in intersektionalen Theorieansätzen selbst. Der bisherigen androzentrischen Wissenschaft, die Natur als Objekt versteht, worin selbst der Mensch zu einem ebensolchen vermeintlich determinierten oder verfügbaren ‚Ding‘ wird¹⁵, wird entgegengehalten, die Natur sei ein politisches und/oder diskursives Produkt.

Es stellt sich die Frage, ob es sich womöglich um zwei Seiten ein und derselben Medaille handelt: Die androzentrische Wissenschaft versucht der Angewiesenheit Herr zu werden, indem sie sie als Natur in die Frau verlagert, sie von sich abspaltet und sie mithilfe von Methoden zum beherrschbaren Objekt macht. Im Falle der beschriebenen gendertheoretischen bzw. intersektionalen Prämissen wird diesem Naturverständnis zunächst gefolgt, weil mit der Kritik daran die Natur vollständig verworfen wird. In beiden Varianten geht es darum, mit der Angewiesenheitserfahrung im Modus der Abwehr umzugehen.

Zugespitzt ließe sich fragen, ob hier eine Form vermeintlicher ‚Gleichberechtigung‘ eintritt, in der nun alle im Sinne der bisherigen symbolischen Ordnung (vgl. Kapitel 3.1) die Natur in die Peripherie verlagern bzw. sich gleich als von ihr unabhängiges Subjekt begreifen können.¹⁶

5 Fazit und Ausblick

Der vorliegende Beitrag ist in der grundlagentheoretischen kritischen Diskussion von Intersektionalität zu verorten. Aus einer erziehungswissenschaftlichen und (differenz-)feministischen Theorieperspektive konnte herausgearbeitet werden, dass Generation und Geschlecht nicht (allein) in der Deutung als Marker für Unterschiede oder als soziale Ungleichheitsverhältnisse aufgehen. Als Erfahrungen zeitlich-räumlicher Begrenzung und Angewiesenheit verstanden, geben sie vielmehr Anlass für einen Umgang mit Differenz.

Dadurch sind geschlechtliche und generationale Differenz zunächst auf einer anderen Ebene als die in der Intersektionalität verhandelten Kategorien sozialer Ungleichheit zu verorten. Damit ist nicht auszuschließen, dass sie durch die spezifische Struktur, welche der Umgang mit Differenz annehmen kann, zugleich auch als soziale Ungleichheitskategorien aufgefasst werden können.

Erziehungswissenschaftlich diskussionsbedürftig scheint die aufgeworfene Frage, ob Generation soziale Ungleichheit und/oder eine Konstruktion darstellt. Beides läuft Gefahr, das Pädagogische mit dem Politischen gleichzusetzen und so generationale Differenz zu negieren.

Aus der differenzfeministischen Untersuchung des Verhältnisses von intersektional gängigen Kategorien und einer möglichen in intersektionalitätstheoretischen Prämissen wirkenden Ordnung lassen sich zwei Aspekte hervorheben. Erstens stellen die phänomenspezifischen Divergenzen von Geschlecht, Generation, Klasse und ‚Rasse‘/Nation Vorstellungen infrage, die diese als gleichermaßen soziale Kategorien in einem symmetrischen Verhältnis ansehen (siehe Kapitel 3.2; vgl. *Klinger/Knapp* 2007). Zweitens erweist sich der Umgang mit Natur als Kristallisationspunkt, um die symbolische Ordnung, wel-

che auch die Intersektionalitätsforschung berührt, in ihrer gegenwärtigen Gestalt zu betrachten.

Daran anschließend könnte entgegen eines ‚mehr desselben‘, in Form der ausgelagerten oder negierten Natur, ein radikal anders gedachtes Naturverhältnis zur Debatte gestellt werden. Insofern die hier vorgeschlagene Perspektive *unentschieden zwischen* Natur und Kultur verharrt, könnte darin ein Ausgangspunkt weiterführender Theoriebildung liegen. Für eine entsprechende Re-Vision bisheriger feministischer (Wissenschafts)Theorie spricht zudem die gegenwärtige gesellschaftlich-ökonomische Situation, in der sich, trotz staatspolitischer und bewegungspolitischer Erfolge hinsichtlich Gleichberechtigung und Antidiskriminierung, weiterhin misogyne Strukturen in der (Populär-)Kultur und der anhaltenden hierarchischen Trennung von reproduktiver und produktiver Sphäre persistent zeigen.

Anmerkungen

- 1 Vergleiche zur Verbindung von ‚Rasse‘ und Nation *Klinger* 2008 und *Hall* 1992/1994.
- 2 Als Theorie fragt sie damit nicht allein nach dem Ist-Zustand, sondern enthält einen utopischen Moment, der sich dem widmet, „wofür in der herrschenden Logik kein Platz vorgesehen ist“ (*Casale* 2013, S. 17).
- 3 Vergleiche zur Untersuchung der epistemologischen Bedeutung wissenschaftlicher Rationalitätsmodelle *Casale* 2016, S. 45ff.
- 4 Während im weiteren Text von Geschlecht in seiner polysemen Bedeutung die Rede ist, die den Natur/Kultur-Dualismus unentschieden lässt, wird hier bewusst das konstruktivistische Verständnis von Gender als sozial/sprachlich hervorgebrachter Norm übernommen, um die zugrundeliegende Prämisse zuzuspitzen.
- 5 Zwar sind die theoretischen Grundlegungen von Kategorien zur Beschreibung ökonomischer Verhältnisse oder als symbolische Repräsentationen und identitäre Attribuierungen zu unterscheiden, dennoch finden sich beide in intersektionalen Zugängen – teils auch in Kombination (vgl. *Winker/Degele* 2009). Vergleiche dazu kritisch *Soiland* 2008.
- 6 An dieser Stelle kann zudem die zusammenfallende Bedeutung und Etymologie vom deutschen Wort ‚Geschlecht‘ und dem französischen ‚genre‘ herangezogen werden, insofern beide auf das Geschlecht, das Generationale und die menschliche Gattung verweisen (vgl. *Derrida* 1987/2005, S. 44; *Becker-Schmidt/Knapp* 2011, S. 9f.).
- 7 Eine ähnliche Annahme unhintergebarer Gebürtigkeit als Grundkonstante menschlicher Existenz findet sich in *Hannah Arendts* Begriff der Natalität; vgl. auf Erziehung bezugnehmend: *Arendt* 1958/2015, S. 276.
- 8 Die neben dem Differenzfeminismus zentralen feministischen Strömungen des Gleichheitsfeminismus bzw. der Gendertheorie im 20./21. Jahrhundert behalten die Trennung und den abwehrenden Umgang mit der Angewiesenheit bei, insofern *Simone de Beauvoir* (1949/2016) die Befreiung der Frau nach dem männlichen Modell einer Transzendenz des arbeitenden und autonomen Subjekts konzipiert und *Judith Butler* (1989/1991) *gender*, d.h. die kulturelle Seite des Geschlechts, zum Ausgangspunkt der diskursiv-performativen Konstruktion von *sex* macht.
- 9 Der vorliegende Beitrag fragt vor allem nach dem Status von Generation und Geschlecht als intersektionalen Kategorien. Jedoch wird in Bezug auf die Kategorie Klasse deutlich, was *Tove Soiland* (2008) bereits problematisierte: Dass die Verwechslung von Identität und gesellschaftlichen Verhältnissen zu analytischen Problemen führt, was auch folgenreich für die Untersuchungsebenen bzw. für die Vergleichbarkeit der zu untersuchenden Phänomene ist.
- 10 Wie *Luce Irigaray* (2008/2010) verortet *Regina Becker-Schmidt* aus einer psychoanalytisch inspirierten differenzfeministischen Perspektive die Angst vor und den Hass gegen Fremde in Beziehung zur Abwehr der durch die Mutter hervorgebrachten Differenz Erfahrung des Kindes und verbindet damit Rassismus bzw. Xenophobie mit Misogynie (vgl. *Becker-Schmidt* 2008, S. 127ff.).

- 11 Der Versuch scheitert, weil die Angewiesenheit als ‚Rest‘ wieder zutage kommt, beispielsweise in der gesellschaftlichen Pflegeaufgabe, der mit Mitteln aus der produktiven Sphäre nicht beizukommen ist (vgl. weiterführend *Federici* 2017).
- 12 *Helga Kelle* (2008) plädiert in einem erziehungswissenschaftlichen Kommentar zu einem intersektionalitätstheoretischen Beitrag für eine Berücksichtigung von ‚Alter‘ als Ungleichheitskategorie. Zu gleich begreift sie „die generationale Ordnung“ als einen „gesellschaftlichen Ungleichheitsgenerator“ (ebd., S. 58). Einerseits spricht dies für eine Unterscheidung von generationaler Differenz gegenüber der sie bearbeitenden Ordnung. Andererseits setzt Kelle im gleichen Beitrag Erziehungsmittelsverhältnissen gleich (vgl. ebd., S. 57f.)
- 13 Infolge *Butlers* kritischer Lektüre vorgängiger feministischer Theorien wurden differenzfeministische Ansätze häufig einem Essentialismusvorwurf ausgesetzt, der unter anderem auf der Gleichsetzung von Subjekt und Identität seitens der Kritikerinnen beruhte (weiterführend vgl. *Casale* 2014). Ausgehend von der differenzphilosophischen Dekonstruktion *Derridas* (1968/2004) ist *Butlers* Ansatz nicht als Dekonstruktion, sondern als konstruktivistisch zu fassen. Differenz als unentschiedenes ‚Zwischen‘ zu denken widerstrebt *Butlers* ‚Entscheidung‘ der Natur/Kultur-Frage zugunsten eines rein sprachlich-kulturellen *genders* (vgl. *Windheuser* 2018, S. 157).
- 14 In *Antje [Lann] Hornscheidts* (2007) sprachtheoretischen Überlegungen zur Intersektionalitäts-/Interdependenz-Diskussion findet sich eine eigentümliche Gleichzeitigkeit beider Strategien: Einerseits wird darin nach Kategorien bzw. Identitäten verwischenden Schreibweisen gesucht; andererseits wird aus einer privilegierten Argumentation heraus wiederholt eine Selbst- und Fremdidentifizierung, z.B. „der weiße U.S.amerikanische Linguist“ (ebd., S. 72), vorgenommen. Im Sinne einer gesellschaftstheoretischen Betrachtung, stellt sich die Frage, ob hier gesellschaftlich-ökonomische Verhältnisse personalisiert werden.
- 15 Die Kritik an der Verdinglichung der Natur und des Menschen selbst teilt die feministische Theorie mit der kritischen Theorie (vgl. *Horkheimer/Adorno* 1944/2004).
- 16 Im psychoanalytischen Differenzfeminismus wird die Integration von Frauen in die bestehenden Verhältnisse derzeit vor dem Hintergrund einer möglichen postödpalen symbolischen Ordnung diskutiert (vgl. *Soiland* 2018). Demnach treten die Frauen selbst in ein paradoxes, konsumierendes Verhältnis zum eigenen Körper und zur eigenen Sorgearbeit.

Literatur

- Alanen, L.* (2016): ‚Intersectionality‘ and other challenges to theorizing childhood. *Childhood*, 2, 23, S. 157-161. <https://doi.org/10.1177/0907568216631055>
- Arendt, H.* (1958/2015): Die Krise in der Erziehung. In: *Lutz, U.* (Hrsg.): Hannah Arendt. Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken. – München, S. 255-276.
- Beauvoir, S. de* (1949/2016): Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. – Reinbek bei Hamburg.
- Becker-Schmidt, R.* (1985): Probleme einer feministischen Theorie und Empirie in den Sozialwissenschaften. *Feministische Studien*, 1, 4, S. 93-104. <https://doi.org/10.1515/fs-1985-0210>
- Becker-Schmidt, R.* (2007): „Class“, „gender“, „ethnicity“, „race“: Logiken der Differenzsetzung, Verschränkungen von Ungleichheitslagen und gesellschaftliche Strukturierung. In: *Klinger, C./Knapp, G. A./Sauer, B.* (Hrsg.): Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität. – Frankfurt a.M., S. 56-83.
- Becker-Schmidt, R.* (2008): Wechselbezüge zwischen Herrschaftsstrukturen und feindseligen Subjektpotentialen. Überlegungen zu einer interdisziplinären Ungleichheitsforschung. In: *Klinger, C./Knapp, G.-A.* (Hrsg.): Überkreuzungen. Fremdheit, Ungleichheit, Differenz. – Münster, S. 112-136.
- Becker-Schmidt, R./Knapp, G.-A.* (2011): Feministische Theorien. Zur Einführung. – Hamburg.
- Benjamin, J.* (1988/2009): Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht. – Frankfurt a.M.
- Bernfeld, S.* (1925/1973): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. – Frankfurt a.M.
- Butler, J.* (1989/1991): Das Unbehagen der Geschlechter. – Frankfurt a.M.
- Casale, R.* (2013): Feministische Theorie zwischen Kritik und Utopie. *feministische studien*, 1, 30, S. 16-20. <https://doi.org/10.1515/fs-2013-0105>

- Casale, R. (2014): Subjekt feministisch gedacht. Zur Verwechslung von Subjekt und Identität in den Gender Studies. In: *Fleig, A.* (Hrsg.): Die Zukunft von Gender. – Frankfurt a.M., S. 76-96.
- Casale, R. (2016): Der Untergang des Geistes, der Aufstieg der Evidenz. Wissensgeschichtliche Überlegungen zur Vergangenheit und Zukunft der Erziehungswissenschaft. In: *Blömeke, S./Caruso, M./Reh, S.* (Hrsg.): Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. – Opladen, S. 43-56.
- Casale, R./Windheuser, J. (2019): Feminismus nach 1945. In: *Rieger-Ladich, M./Rohstock, A./Amos, K.* (Hrsg.): Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis. – Weilerswist, S. 158-186.
- Collins, P. H. (1990): *Black Feminist Thought: Knowledge, Power and the Politics of Empowerment.* – Boston.
- Crenshaw, K. (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. *The University of Chicago Legal Forum*, 1, 139, S. 139-167.
- Derrida, J. (1967/2003): Die Stimme und das Phänomen. Einführung in das Problem des Zeichens in der Phänomenologie Husserls. – Frankfurt a.M.
- Derrida, J. (1968/2004): Die différance. Die différance. – Stuttgart, S. 110-149.
- Derrida, J. (1987/2005): Geschlecht. Sexuelle Differenz, ontologische Differenz. – Wien, S. 45-99.
- Dietze, G./Hornscheidt, A./Palm, K./Walgenbach, K. (2007): Einleitung. In: Dietze, G./Hornscheidt, A./Palm, K./Walgenbach, K. (Hrsg.): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. – Opladen, S. 7-22.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvddzkr.3>
- Federici, S. (2017): Marx, der Feminismus und der Aufbau der Commons. In: *Birkner, M./Seibert, T.* (Hrsg.): Kritik und Aktualität der Revolution. – Wien/Berlin, S. 71-107.
- Hall, S. (1992/1994): Die Frage der kulturellen Identität. In: *Hall, S.* (Hrsg.): Rassismus und kulturelle Identität. *Ausgewählte Schriften 2.* – Hamburg, S. 180-222.
- Haraway, D. (1988): Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 3, 14, S. 575-599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Hirschauer, S. (2014): (Un)doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeit. *Zeitschrift für Soziologie*, 3, 43, S. 170-191. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2014-0302>
- Horkheimer, M./Adorno, T. W. (1944/2004): *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente.* – Frankfurt a.M.
- Hornscheidt, A. (2007): Sprachliche Kategorisierung als Grundlage und Problem des Redens über Interdependenzen. Aspekte sprachlicher Normalisierung und Privilegierung. In: *Walgenbach, K./Dietze, G./Hornscheidt, A./Palm, K.* (Hrsg.): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. – Opladen, S. 65-108.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvddzkr.5>
- Hunner-Kreisel, C. (2013): Geschlecht - Ethnizität - Generation: Intersektionale Analyse und die Relevanzsetzung von Kategorien. In: *Diehm, I./Messerschmidt, A.* (Hrsg.): Das Geschlecht der Migration. Bildungsprozesse in Ungleichheitsverhältnissen. *Jahrbuch Frauen und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft* – Opladen, S. 113-129.
- Irigaray, L. (1974/1980): *Speculum. Spiegel des anderen Geschlechts.* – Frankfurt a.M.
- Irigaray, L. (1984/1991): *Ethik der sexuellen Differenz.* – Frankfurt a.M., S. 138-153.
- Irigaray, L. (1985): Is the Subject of Science Sexed? *Cultural Critique*, 1, S. 73-88.
<https://doi.org/10.2307/1354281>
- Irigaray, L. (2008/2010): *Welt teilen.* – Freiburg/München.
- Kelle, H. (2008): Kommentar zum Beitrag: „Intersectionality“ – ein neues Paradigma der Geschlechterforschung. In: *Casale, R./Rendtorff, B.* (Hrsg.): Was kommt nach der Genderforschung. Zur Zukunft der feministischen Theoriebildung. – Bielefeld, S. 56-58.
- Klinger, C. (2008): Überkreuzende Identitäten – Ineinandergreifende Strukturen. Plädoyer für einen Kurswechsel in der Intersektionalitätsdebatte. In: *Klinger, C./Knapp, G. A.* (Hrsg.): ÜberKreuzungen. Fremdheit, Ungleichheit, Differenz. – Münster, S. 38-67.
- Klinger, C./Knapp, G. A. (2007): Achsen der Ungleichheit – Achsen der Differenz: Verhältnisbestimmungen von Klasse, Geschlecht, „Rasse“/Ethnizität. In: *Klinger, C./Knapp, G. A./Sauer, B.* (Hrsg.): Achsen der Ungleichheit. – Frankfurt a.M., S. 19-41.
- Knapp, G. A. (2011): Von Herkunft, Suchbewegungen und Sackgassen: ein Abschlusskommentar. In: *Hess, S./Langreiter, N./Timm, E.* (Hrsg.): Intersektionalität revisited. Empirische, theoretische und

- methodische Erkundungen. – Bielefeld, S. 249-271.
<https://doi.org/10.14361/transcript.9783839414378.249>
- Lutz, H. (2001): Differenz als Rechenaufgabe: Über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender. In: Lutz, H./Wenning, N. (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. – Opladen, S. 215-230. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11705-6_12
- Lutz, H./Wenning, N. (2001): Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten. In: Lutz, H./Wenning, N. (Hrsg.): Differenzen über Differenz. – Frankfurt a.M., S. 11-24.
https://doi.org/10.1007/978-3-663-11705-6_1
- McCall, L. (2005): The Complexity of Intersectionality. *Signs* 3, 30, S. 1771-1800.
<https://doi.org/10.1086/426800>
- Meyer, K. (2017): Theorien der Intersektionalität. Zur Einführung. – Hamburg.
- Rendtorff, B. (1996): Geschlecht und Bedeutung – Über Verleugnung und Rückeroberung von Körper und Differenz. In: *Frankfurter Frauenschule* (Hrsg.): Facetten feministischer Theoriebildung. – Frankfurt a. M., S. 7-29.
- Rendtorff, B. (2008): Warum Geschlecht doch etwas „Besonderes“ ist. In: *Klinger, C./Knapp, G. A.* (Hrsg.): Überkreuzungen. Fremdheit, Ungleichheit, Differenz. – Münster, S. 68-86.
- Rendtorff, B. (2014): Geschlecht als Frage und Begrenzung. Wie über Gender sprechen? In: *Fleig, A.* (Hrsg.): Geschlecht als Frage und Begrenzung. – Frankfurt a.M., S. 35-50.
- Runder Tisch Heimerziehung* (2010): Abschlussbericht. – Berlin.
- Ruth, S. (1979/1989): Methodokratie und Misogynie. Sexismus im philosophischen „Establishment“. In: *List, E./Studer, H.* (Hrsg.): Denkverhältnisse. Feminismus und Kritik. – Frankfurt a.M., S. 539-556.
- Rutschky, K. (1977/1997): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. – Frankfurt a.M.
- Schlüpmann, H. (1998): Abendröthe der Subjektphilosophie. Eine Ästhetik des Kinos. – Frankfurt a.M.
- Schlüpmann, H. (2014): Etwas außer Kontrolle. Claire Denis' Les Salaudes. *feministische studien*, 2, 32, S. 227-233. <https://doi.org/10.1515/fs-2014-0207>
- Scott, J. W. (1991): The Evidence of experience. *Critical Inquiry*, 4, S. 773-797.
<https://doi.org/10.1086/448612>
- Soiland, T. (2008): Die Verhältnisse gingen und die Kategorien kamen. Intersectionality oder Vom Unbehagen an der amerikanischen Theorie. Online verfügbar unter: <https://www.querelles-net.de/index.php/qn/article/view/694/702>, Stand: 11.03.2019.
- Soiland, T. (2018): Der Umsturz des Ödipalen. Ein feministisches Dilemma. In: *Busch, C./Dobben, B./Rudel, M.* (Hrsg.): Der Riss durchs Geschlecht. Feministische Beiträge zur Psychoanalyse. – Gießen, S. 95-115.
- Walgenbach, K. (2007): Gender als interdependente Kategorie. In: *Walgenbach, K./Dietze, G./Hornscheidt, A./Palm, K.* (Hrsg.): Gender als interdependente Kategorie – Opladen, S. 23-64.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvddzkr.4>
- Walgenbach, K. (2012): Intersektionalität als Analyseperspektive heterogener Stadträume. In: *Scambor, E./Zimmer, F.* (Hrsg.): Die intersektionelle Stadt. Geschlechterforschung und Medien an den Achsen der Ungleichheit. – Bielefeld, S. 81-92. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839414156.81>
- Walgenbach, K. (2017): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. 2. Auflage – Wien.
- West, C./Fenstermaker, S. (1995): Doing Difference. *Gender & Society*, 9, 1, S. 8-37.
<https://doi.org/10.1177/089124395009001002>
- Windheuser, J. (2018): Geschlecht und Heimerziehung. Eine erziehungswissenschaftliche und feministische Dekonstruktion (1900 bis heute) – Bielefeld. <https://doi.org/10.14361/9783839444993>
- Winker, G./Degele, N. (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheit. – Bielefeld.
<https://doi.org/10.14361/9783839411490>

Generationale Perspektive und Intersektionalität. Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung als Analyse, Advokation und Marginalisierung

Doris Bühler-Niederberger

Zusammenfassung

Der Beitrag sichtet, wie Konzepte der Ungleichheit bisher mit einer generationalen Perspektive auf Kindheit verbunden wurden und in der weiteren Forschung zu verbinden wären. Argumentiert wird, dass die Kindheitsforschung durch die Konzentration auf Kindheit als Strukturelement der Gesellschaft und Teil einer generationalen Ordnung einen eigenständigen und produktiven Zugang gefunden hat. Die Forderung des Intersektionalitätsansatzes, die Konstellationen zu berücksichtigen, die sich in der Überschneidung von Dimensionen der Benachteiligung ergeben, ist dennoch wichtig. Es gilt jedoch, sich auf Dimensionen zu konzentrieren, die die machthaltigen Prozesse der Strukturierung von Kindheit fokussieren. Dies ist auch mit Blick auf die Auswirkungen sozialwissenschaftlicher Forschung auf die Kinder erforderlich.

Schlagwörter: sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung, Intersektionalität, generationale Ordnung, Advokation, Ungleichheit

Generational Perspective and Intersectionality. Social scientific childhood research as analysis, advocacy, and marginalization

Abstract

This article scrutinizes different concepts of inequality in regard to their usefulness in a generational approach towards children and childhood. Childhood research conceives of childhood as a structural element and part of society's generational order thereby providing a specific and fertile approach. The intersectionality approach on the other hand implicates an important challenge with its claim to consider intersections of status lines and specific disadvantages they create. However, childhood research will be well advised to concentrate on dimensions that give insight into the powerful processes structuring childhood and the generational order. This is as well required in regard to the effects social research may produce for children.

Keywords: sociological childhood research, intersectionality, generational order, advocacy, inequality

1 Einleitung

Wie sollen sich die Sozialwissenschaften sozialen Ungleichheiten nähern? Die Forderung, dies intersektional zu tun, d.h. die Multiplizität benachteiligender Statuszugehörigkeiten zu berücksichtigen, wie sie für ein Individuum zutreffen können, und insbesondere die Wechselwirkungen zwischen einzelnen benachteiligenden Dimensionen (z.B. schwarz, Frau, behindert), kommt aus der feministischen Theorie (*Crenshaw* 1991). Sie entsprang einer Auseinandersetzung mit der eigenen scientific community und deren einst akzeptierten Vorstellung von „Gender“ als Kategorie, die keiner weiteren Differenzierung bedürfe. Innerhalb der feministischen scientific community löste das die Debatte aus, ob es lediglich um eine adäquatere Erfassung der Komplexität von Ungleichheit gehe, um eine notwendig mehrdimensionale Erfassung von Achsen der Macht und Ungleichheit (*Yuval-Davis* 2006), oder ob jegliche Form der Kategorisierung abzulehnen sei, da diese durch ihre Grenzziehungen und die damit verbundenen Ausschlüsse wiederum Ungleichheit produziere (vgl. *Soiland* 2012). Das Konzept versteht sich aber längst nicht nur als analytisches, seine Vertreterinnen wehren sich gegen ein solches Verständnis. Sie sehen den Zugang der Intersektionalität als einen, der „Ansatzpunkte für politisches Handeln“ (*Winker/Degele* 2009, S. 8) schafft. Damit sollen bestimmte Gruppen – die Diskussion wurde durch schwarze Feministinnen angestoßen – ermächtigt werden; „emancipatory knowledge (...) and collective action for social justice“ und eine „counter-hegemonic praxis“ sollen vorangebracht werden (*Konstantoni/Emejulu* 2017, S. 8). Das Wissen soll nicht um den politischen Gehalt bereinigt und dem hegemonalen Weiß-Sein unterworfen werden (*Bilge* 2013). Der Intersektionalitätsansatz hat die Kindheitsstudien erst in den letzten Jahren erreicht (vgl. kritisch *Alanen* 2016; befürwortend *Konstantoni/Emejulu* 2017); im Vordergrund stehen dann meist Probleme von Zugehörigkeit und Identität (vgl. *Phoenix* 2016).

In meinem Beitrag beschränke ich mich auf ein zentrales Feld der Kindheitsforschung: das Aufzeigen ungleicher, im Sinne benachteiligter und problematischer Bedingungen des Aufwachsens. Konkret wird gefragt, welche Konzepte dazu verhelfen, die Asymmetrie generationaler Verhältnisse zu verstehen – und das heißt: Prozesse ihrer Herstellung und Aufrechterhaltung – und dabei auch Ungleichheiten innerhalb der Gruppe der Kinder zu konturieren (Abschnitt 2). Anschließend soll gefragt werden, inwiefern die Bedingungen der Umsetzung eines Wissens, das Ungleichheit aufdeckt und anprangert, hier die gleichen oder andere sind als etwa in der feministischen Forschung. Es wird also nach der Wirkkraft theoretischer Konzepte im Hinblick auf eine Verbesserung der minoritären Position von Kindern im Allgemeinen respektive bestimmter Gruppen im Besonderen gefragt (Abschnitt 3). Diese zweite Fragestellung ist nicht erst mit dem Intersektionalitätskonzept auf die Kindheitsforschung zugekommen. Vielmehr hat die generationale Perspektive, die die neuere sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung einnimmt, stets den politischen Gehalt ihres analytischen Zugangs betont. Die Entstehung der „new sociology of childhood“, ihrer zentralen Konzepte und eines großen Teils ihrer Forschung war mit dem Anliegen einer Kritik von Machtverhältnissen und einer Ermächtigung von Kindern untrennbar verbunden.

2 Generation, Ungleichheit, Intersektionalität

2.1 „Childhood in the singular form“

Qvortrup blickt in einem Editorial, das er zum Journal „Childhood“ im Jahre 2007 schreibt, auf die Ursprungsidee einer Soziologie der Kindheit, wie sie zu Beginn der 1990er Jahre Kontur annahm, zurück. Er sagt, dass die Sozialwissenschaften damals die Kindheit in konventioneller Weise als *Lebensabschnitt* der Menschen betrachteten und mit Kategorien wie Klasse, Rasse, Ethnizität und Gender studierten. Das seien aber alles Kategorien, die an Erwachsenen gewonnen worden und eigentlich für diese reserviert seien, auch wenn Kinder – als Residualie oder Appendix – da auch angehängt werden konnten. „In this sense, children had no home in social thinking. Our aim was to identify and locate this home, the name of which was ‘childhood’: the home could be good or bad, large or small – first of all it would be the home for all children and only for children“ (2007, S. 396). Der neue Zugang habe darin bestanden, Kindheit als *gesellschaftliche Strukturkategorie* zu sehen, als ein stets existierendes Segment der Gesellschaft, auch wenn seine Mitglieder wechseln.

Als gesellschaftliches Strukturelement ist die Kindheit Bestandteil einer generationalen Ordnung, einer mit einiger Stabilität (eben als Struktur) hervorgebrachten Verteilung von Gütern, sozialen Rechten und Ansprüchen zwischen den Altersgruppen, die durch fundamentale Asymmetrie zuungunsten der Kinder gekennzeichnet ist. Von dieser sagt *Alanen* (1994), dass sie gleich wie die Gender Ordnung jeder Gesellschaft eigen sei. Dies ist zutreffend und es gibt überzeugende Hinweise, dass Alter als Strukturdimension in modernen Gesellschaften an Relevanz und Akzeptanz zugenommen hat (vgl. *Chudacoff* 1992). In doppelter Weise ist damit das Strukturkonzept der generationalen Ordnung gerade nicht als eines konzipiert worden, das *Variationen* innerhalb der Kategorie „Kinder“ adressieren sollte. Zum einen wären differenzierende Konzepte eben nicht das „home for all children and only for children“ – das war ja als Begründung für die Einführung des generationalen Ansatzes angeführt worden. Diese Konzepte drohten die Kinder also wieder aus dem gesicherten Bestand einer strukturellen Sozialwissenschaft zu entfernen. Ebenso wichtig ist aber: Die Zugehörigkeit zur generationalen Kategorie „Kinder“ und die stete Relationiertheit zur Anschlusskategorie Erwachsener (respektive allenfalls auch anderen Alterskategorien) in einer generationalen Ordnung schaffen einen besonderen Status, der durch alle übrigen Unterschiede, die da angeführt werden möchten, in seiner Bedeutung nicht geschmälert wird. Als „*Generationing*“ bezeichnen *Alanen/Mayall* (2001) den Prozess gesellschaftlicher Definition von Alterskategorien – auf Makro- und Mikroebene –, in dem Kategorien des chronologischen Alters institutionalisiert und gewertet werden und die Gesellschaftsmitglieder sich selbst und wechselseitig den Kategorien zurechnen. Dieser Prozess ist im Hinblick auf gesellschaftliche Machtverteilung ein herausragendes Geschehen – so die Annahme, die mit dem Konzept einhergeht.

Dass nicht nur Analyse, sondern Kritik dieser Macht immer eine Stoßrichtung der generationalen Perspektive war, zeigt sich in den weiteren theoretischen Konzepten. Das Konzept „Voice“ ist ein gleichzeitig analytisches wie advokatorisches Postulat der Thematisierung generationaler Relationen. Es ist die Annahme, dass Kinder eine einzigartige Perspektive auf die soziale Welt und die Dinge, die sie als Kinder betreffen, haben. Gleichzeitig stellt es eine Forderung dar, diese Stimme in der Forschung und durch ent-

sprechende Methoden – zu denken ist auch an die entwickelten partizipatorischen Methoden (*Gallacher/Gallagher* 2008) – zu berücksichtigen. Diese Stimme sei – hier wird wiederum der Aspekt der Veränderung zugunsten der Kinder deutlich – „powerful and pervasive“ (*James* 2007, S. 261). Ebenso ist das Konzept der “Agency” in dieser Verbindung von Analyse und Advokation zugunsten der Gruppe in die generationale Perspektive eingeführt worden. Es unterstellt zunächst lediglich, dass Kinder „must be seen as active in the construction and determination of their own lives, the lives of those around them, and of the societies in which they live“ (*James/Prout* 1990, S. 8). In dieser ersten und einfachen Formulierung genügt es vollständig seinem zgedachten doppelten Zweck: Zurkenntnisnahme dieses Handelns und Anerkennung seiner Bedeutung (für neuere und theoretisch anspruchsvollere Entwürfe vgl. *Esser* u.a. 2016).

Führt man sich die Intentionen der Forscherpersönlichkeiten vor Augen, die die generationale Perspektive begründeten, kann es nicht verwundern, dass sich auch *Alanen* (2016) – als eine der Prominentesten unter ihnen – dezidiert gegen eine Auflösung der Fokussierung auf generationale Ordnung als zentraler Strukturdimension ausspricht. Sie erinnert an einen Kongressbeitrag von *Qvortrup* im Jahre 2008, der – besorgt über „diversity’s temptation and its hazards“ – für die Notwendigkeit argumentiert habe, „Kindheit“ in der Singularform zu gebrauchen, als eine Kategorie, die nicht aufgelöst werde durch die Existenz einer Pluralität empirischer Kindheiten. Es gehe auch nicht darum, so argumentiert sie weiter, lediglich zu beschreiben, was die Vielzahl von Kindheiten sei – wie ihre Lebenswelten, Erfahrungen, Identitäten seien –, sondern die sozialen Mechanismen zu analysieren die (generationalen) Machtverhältnissen zugrunde liegen. Es sei *Qvortrup* zuzustimmen, dass Einsichten, die dabei gewonnen würden, dabei helfen, eine angemessene politische Intervention im Hinblick auf Kindheit zu finden – Kindheit „im Singular“, wie *Alanen* (2016, S. 160) hinzufügt.

2.2 Multiple Kindheiten – und entlang welcher Dimensionen sollen sie erfasst werden?

Alanen und *Qvortrup* nehmen eine klare Prioritätensetzung vor und diese gilt einer strukturellen Analyse der (relationalen) Kategorie „Kindheit“, verbunden mit dem Ziel, auf politischem Wege mehr Symmetrie herzustellen. Dieser eindeutigen Akzentuierung soll hier insofern widersprochen werden, als mit guten Gründen argumentiert werden kann, dass man die Bedeutung der universellen generationalen Ordnung und ihrer Asymmetrie erst dann voll erfassen kann, wenn man berücksichtigt, wie dramatisch sich für die Kinder die Vulnerabilität, die in der Zurechnung zum Segment „Kinder“ prinzipiell angelegt ist, in der Überkreuzung mit anderen Zugehörigkeiten verschärft. Als Beispiel kann man die Forschung zu Gewalt gegen Kinder anführen: Sind Kinder insgesamt als Gruppe am häufigsten Opfer familiärer Gewalt, so ist diese Wahrscheinlichkeit unter der Bedingung von Armut um das Dreifache höher (vgl. *Drake/Johnson-Reid* 2014), und sie ist noch einmal deutlich erhöht, wenn das Kind auch in einer armen Nachbarschaft wohnt (vgl. *Maguire-Jack/Font* 2017). Solche Befunde banalisieren die Einsicht in eine universelle generationale Machtasymmetrie nicht, im Gegenteil, sie zeigen, wie weitere Bürden diese Gruppe ungleich härter treffen.

So ist die Forderung an die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung, „ungleiche Kindheiten“ zu berücksichtigen, denn auch keine neue. Auch von VertreterInnen einer

prinzipiell generationalen Perspektive wurde sie immer wieder gestellt (vgl. *Bühler-Niederberger/van Krieken* 2008; *Betz/Mierendorff* 2011). Gleichzeitig setzt sich auch in der Untersuchung von Bereichen wie Gesundheit, Kindeswohlgefährdung und Entwicklungsbedingungen eine Betrachtung durch, die gesellschaftliche Ungleichheiten – wie etwa den „income gap“ oder das jeweilige Bruttosozialprodukt in verschiedenen Ländern – mit Kindheitsforschung verbindet (z.B. *WHO* 2013; *UNICEF* 2016).

Insgesamt stehen damit ungleiche Teilhabechancen im Vordergrund, wie sie über Arbeitsmärkte vermittelt werden, insbesondere über Berufspositionen, Einkommen und Bildung (eine Größe, die ebenfalls einen starken Arbeitsmarktbezug hat), bezogen jeweils auf die familiären und lokalen Kontexte, in denen die Kinder leben. Die Sozialstrukturanalyse hat jedoch schon in den achtziger Jahren erkannt, dass Ungleichheiten nicht nur über den Arbeitsmarkt vermittelt werden und also mit einem Konzept wie soziale Schicht auch nicht hinreichend abgedeckt werden. Diese Einsicht ist im sozialstrukturellen Konzept der „Lebenslagen“ enthalten. Das Konzept beansprucht „die Überlagerung und Verbindung marktvermittelter Ungleichheit mit kulturell oder politisch induzierter Ungleichheit“ zu erfassen (*Geissler* 1994, S. 549). Anders als die Konzepte „Schicht“ und „Klasse“, und also vergleichbar dem Konzept „Intersektionalität“, berücksichtigt es nicht nur leistungsbezogene Statusmerkmale (Beruf, Bildung, Einkommen), sondern auch zugeschriebene Merkmale. Das sind Dimensionen wie Geschlecht, Alter, regionale oder nationale Herkunft, Familienstand, Behinderung usw., dazu kommen Merkmale wie Infrastrukturversorgung, sozialpolitische Interventionen oder deren Absenz, Aspekte der Lebensführung, kulturelle Definitionen. Zusammen genommen schaffen diese Dimensionen Lebensumstände und Teilhabemöglichkeiten an Gesellschaft. In der Kindheitsforschung wird das Konzept etwa in den Studien von UNICEF, im LBS-Kinderbarometer oder der AID:A-Studie des DJI benutzt und mit Ansätzen der neuen Kindheitssoziologie verbunden (vgl. *Bertram* 2017). Eine Kindheitsforschung, die auf diesem Konzept aufbaut, leistet Sozialberichterstattung und begründet kindheitspolitische Forderungen. Wesentliches Anliegen ist es dabei, die Lebenslagen auch aus der Sicht der Kinder, im Sinne eines erlebten Well-Beings zu erfassen (*Ben-Arieh* 2008; *Andresen/Ben-Arieh* 2016). Dabei können dann auch problematische Bereiche ermittelt werden, das ist in Deutschland z.B. die vergleichsweise – in Relation zur Familie – negative Bewertung der Schule durch die Kinder (*Bertram* 2017).

Der Intersektionalitätsansatz unterscheidet sich von einem Lebenslagenansatz noch einmal sehr deutlich durch seine fast ausschließliche Konzentration auf zugeschriebene Merkmale (Rasse, Ethnie, Geschlecht, Behinderung etc.), die vor allem in ihrer Überkreuzung akzentuierte Problemlagen begründen. Mit diesem spezifischen Interesse hat er bisher keine umfassendere Beschreibung von Kindheit(en) versucht, sondern sich auf spezifische Gruppen von Kindern konzentriert (vgl. etwa *Nguyen/Mitchell* 2014; *McLean Hilker* 2014, *Konstantoni/Emejulu* 2017). Er unterscheidet sich demzufolge im Weiteren auch in seiner politischen Stoßrichtung, die nun statt der politischen Programme und wohlfahrtsstaatlichen Maßnahmen vor allem die Aktivierung der Betroffenen fokussiert. Allen hier besprochenen Ansätzen, ob sie die Beschreibung von nationalen, europäischen oder OECD-Kindheiten in ihrer Diversität oder von höchst spezifischen Kindheitskonstellationen leisten, ist aber gemeinsam, dass sie bisher keine theoretischen Beiträge zum Verständnis generationaler Prozesse respektive der Modi generationalen Ordnens geleistet oder auch nur angestrebt haben.

2.3 Generationale Solidaritätsmuster und die Strukturierung von Kindheit

Welche Dimensionen sollen nun also in welcher angedachten Verknüpfung in die Kindheitsforschung eingebracht werden, um relevante Qualitäten des Aufwachsens und deren Variation abzubilden? Und wie lässt sich deren Berücksichtigung mit dem Interesse der Analyse generationaler Ordnung verbinden respektive wie lässt sich diese Analyse dadurch vorantreiben? Will man nicht die Errungenschaft eines genuin kindheitsorientierten Ansatzes wieder aufgeben, muss man den Standpunkt vertreten, dass solche Dimensionen sich a) in der Erforschung von Kindheit bewähren müssen. Denn eine bloße Übertragung von Kategorien, die die Erwachsenenforschung beherrschen, wäre ein Rückschritt. Sind etwa der besuchte Schultyp, die Anzahl Geschwister oder Qualitäten der Jugendhilfe von geringerer Bedeutung für die durch Kinder erlebbaren Konstellationen als die Kategorien von „sex“, „race“, „gender“, die die Intersektionalitätsforschung im Gepäck führt? Das gilt es in Studien zur Kindheit zu begründen und nicht umstandslos aus der Erforschung Erwachsener zu importieren. Soll damit die Analyse von Kindheit als gesellschaftliches Strukturelement vorangetrieben werden, so ist es b) auch wünschenswert, dass das Hinzuziehen dieser Kategorien vertiefte Einblicke in die Prozesse gibt, die generationale Asymmetrien ausbilden, erhalten, legitimieren oder renovieren.

Als eine solche Dimension will ich hier die die gesellschaftlichen Solidaritätsmuster einführen. Gemeint ist die Übernahme wechselseitiger Verpflichtungen und Verantwortungen zwischen Gesellschaftsmitgliedern. Insofern Gesellschaften solche Anspruchs- und Leistungsbeziehungen mit einiger Verbindlichkeit und Konstanz definieren, sind diese weitgehend generationally organisiert und begründet: Sie verpflichten die Angehörigen verschiedener Alterskategorien zu wechselseitigen Leistungen. Es sind also letztlich generationale Ordnungen; dabei ist aber mit diesem Begriff nun nicht nur das Verhältnis von Erwachsenen versus Kindern angesprochen, vielmehr sämtliche generationale Konstellationen. Die Relevanz dieser Solidaritätsmuster für das Aufwachsen habe ich vor allem in meiner Forschung in Zentralasien – im Vergleich zu Ergebnissen aus Deutschland – konstatiert (für explizitere Ausführungen vgl. *Bühler-Niederberger* 2019). Es sollen hier zwei Muster unterschieden werden, die sich als generationale Ordnungen und das heißt auch als strukturell asymmetrische präsentieren, die sich aber darüber hinaus fundamental unterscheiden. Es handelt sich dabei um Idealtypen, es wird also nicht beansprucht, möglichst differenziert Variationen intergenerationaler Solidarität zu erfassen, sondern wesentliche Differenzen zweier Muster zu akzentuieren, mit einer Betonung auf materiellen Solidaritäten und Arbeitsleistungen.

Im ersten Muster, das durch eine sozial konstruierte und normativ hochbewertete Vorstellung „guter Kindheit“ geleitet wird, fließen die materiellen Ressourcen innerhalb der Familie vor allem von der älteren Generation zur jüngeren. Die Kinder (im Kindesalter) sind kaum zu Leistungen verpflichtet, außer zur eigenen Qualifikation. Sie sollen „sich selber werden“ (vgl. *de Singly* 2005), und die konzertierte Kultivierung (*Lareau* 2003) ihrer Talente und Eigenschaften (*Vincent/Ball* 2007) erfordert beachtlichen Einsatz der Eltern, vor allem der Mütter. Die Eltern unterstützen in diesem Muster den Nachwuchs nicht nur im Kindesalter, sondern oft bis weit ins Erwachsenenalter, dies auch durch Zuwendungen an die Enkel, Unterstützungsleistungen beim Hauskauf, materielle Hilfe im Falle von Scheidungen etc. Ihrerseits werden die alternden Eltern vor al-

lem durch öffentliche Leistungen unterstützt, staatliche Umlagesysteme, betriebliche Renten und eigene Rücklagen. Die eigenen Kinder (nun im Erwachsenenalter) springen vor allem da ein, wo trotz öffentlicher Leistungen Bedarf besteht (*Arber/Attias-Donfut* 2000; *Attias-Donfut/Segalen* 2002; *Szydyk* 2016). Wir erkennen in diesem Muster die postmoderne Kindheit westlicher Länder und deren Einbettung in ausgebauten Wohlfahrtsstaaten.

Im zweiten Muster ist das Kind bereits durch seine Geburt zur Dankbarkeit gegenüber der Familie und zur Unterordnung unter deren Interessen verpflichtet (*Kaplan/Henkin/Kusano* 2002; *Cole/Durham* 2007; *Alber/van der Geest/Whyte* 2008). Diese Dankbarkeit soll schon im Kindesalter durch die Übernahme von Aufgaben im Dienste der Familie ausgedrückt werden. Diese ist nebst oder anstelle des Schulbesuchs zu leisten und keine bloße „Hilfe“, sondern eine Mitarbeit, bei der das Kind Kenntnis und Interesse an den Angelegenheiten der Familie zum Ausdruck bringt (*Coppens* u.a. 2018). Sofern Schulkindheit dominiert, kann auch der Erfolg in der Schule ein Teil dieser geschuldeten Dankbarkeit sein, und er wird mit Nachdruck eingefordert (*Bühler-Niederberger* 2019). Normativ wird dieses Muster durch die Vorstellung der „filial piety“ angeleitet, die Erwartung lebenslänglichen Gehorsams gegenüber der älteren Generation. Dieses generationale Verpflichtungsmuster ist vor allem in Ländern anzutreffen, in denen der Wohlfahrtsstaat schwach entwickelt ist. Anders als das erste Muster verlangt es auch (virilokale) Koresidenz, das Einziehen des verheirateten Sohnes mit seiner Frau ins Elternhaus, um die Unterstützung der alternden Eltern finanziell und im Hinblick auf die Pflege sicher zu stellen. Es ist ein Muster, das sich – mit gewissen Variationen – in vielen Ländern Asiens, Lateinamerikas, Afrikas finden lässt.

In der Überkreuzung von Alter und Geschlecht – beides gleichermaßen sozial definierte Dimensionen – ergeben sich damit prinzipiell andere Situationen, Identitäten und Perspektiven auf die soziale Welt und die eigene Position darin, und dies in beiden Mustern. Trifft dies für die Angehörigen aller Altersgruppen zu, so sind aber die Variationen, denen Kindheit und die Jugend unterliegen, zweifellos am stärksten. Die Kinder im zweiten Muster sind die tiefstrangige Gruppe in einer klaren Altershierarchie. Während junge Erwachsene selbst in diesem zweiten Solidaritätsmuster gewisse Möglichkeiten der Verhandlung haben, um sich den Verpflichtungen (Gehorsam, Arbeitsleistung etc.) teilweise zu entziehen (*Schwitek* 2017), stehen den Kindern und Jugendlichen keine Verhandlungsressourcen zur Verfügung; ihr Entscheidungsspielraum wird durch die Erwachsenen stark begrenzt und der Erwartungsdruck in Bezug auf ihre Leistungen ist hoch. Demgegenüber ist die Situation der Kinder im Rahmen des ersten Musters zweifellos insgesamt begünstigt, da die Unterstellung unter die Interessen der Familie weniger krass ausfällt und durch wohlfahrtsstaatlichen Einsatz stärker kontrolliert wird.

Es eröffnet sich damit folgende Einsicht – zumindest im Sinne einer Forschungshypothese – in die Beschaffenheit generationaler Ordnungen: Die Kategorie „Kinder“ wird in Übereinstimmung mit (jeweiligen) gesellschaftlichen Solidaritätsanforderungen definiert, und damit nicht primär entlang von Interessen der Kinder. Damit kann „Kindheit“ grundsätzlich unterschiedlich konturiert werden. Demgegenüber sind etwa die Interessen alter Leute in beiden Mustern nicht wesentlich anders definiert; es differiert hier vor allem, dass die ihnen zustehenden Leistungen einmal privat, einmal öffentlich abgedeckt werden.

Könnte man allenfalls noch argumentieren, dass das erste Muster dennoch durch eine umfassende Kindorientierung gekennzeichnet sei, so tauchen jedoch spätestens da Zwei-

fel auf, wo man betrachtet, welche Gruppen von Kindern in besonderem Maße benachteiligt werden – und dies in beiden Mustern. Es sind dies die Kinder, die außerhalb patriarchaler Familienstrukturen aufwachsen. Im zweiten Modell ist dies auf den ersten Blick ersichtlich: Angesichts gängiger virilokaler Koresidenz sind die Kinder, die nicht bei ihren Vätern aufwachsen, zunächst einmal (zusammen mit ihren Müttern) obdachlos oder auf negativ bewertete Kontexte des Aufwachsens angewiesen (z.B. in der mütterlichen Verwandtschaftslinie). Die schwachen sozialstaatlichen Institutionen vermögen sie nicht zu schützen. In der Überkreuzung von gesellschaftlichem Solidaritätsmuster, Alter und Nichtzugehörigkeit zu einer patriarchalen Familie ergeben sich existenzbedrohende Konstellationen. Wenngleich demgegenüber die schlimmsten existentiellen Härten im ersten Muster abgewehrt werden, so erkennt man eine analoge Benachteiligung aber auch im ersten Muster: Die Armutsrate von Kindern, die außerhalb einer Familie mit einem männlichen Hauptnährer aufwachsen, ist bei weitem höher, und staatliche Maßnahmen der Familienpolitik begünstigen – blickt man insbesondere auf Deutschland – solche Differenzen: vom Ehegattensplitting, Steuerklasseneinteilungen bis zum Baukindergeld (*Hübgen* 2017).

So ermöglicht der Blick auf die generationalen Solidaritäten, die die Situationen der Kinder weitgehend definieren, einen Einblick in die Logik, nach der generationale Ordnungen konstruiert werden: Es handelt sich um eine familistische Logik und selbst moderne Wohlfahrtsstaaten verpflichten sich ihr. Die Kindheitssoziologie hat gelegentlich eine „adultozentrische“ Perspektive für die generationalen Verhältnisse verantwortlich gemacht (*Alanen* 1989). Man kann dies – zumindest als Forschungshypothese – dahingehend präzisieren, dass vor allem die patriarchal strukturierte Familie und die rund um diese angelegten gesellschaftlichen Solidaritäten ein wesentliches Hindernis revidierter generationaler Verhältnisse darstellen und eine gegenüber Interessen der Kinder potentiell indifferente Konstruktion generationaler Verhältnisse verfestigen.

Damit wurde nun eine Dimension vorgeschlagen, die zur Erfassung von (ungleichen) Kindheitsqualitäten zu berücksichtigen wäre und die gleichzeitig dazu verhilft, die Modi der Etablierung und Zementierung generationaler Verhältnisse besser zu verstehen und Ungleichheiten innerhalb der Gruppe der Kinder zu konturieren. Dies kann als Schritt betrachtet werden auf dem Weg zu einer (längst überfälligen) strukturellen Theorie der Kindheit. Unbestreitbar gilt es, weitere zu unternehmen. So muss diese Dimension – oder besser ist es vermutlich, von einem Bündel von Dimensionen zu sprechen, die in solchen generationalen Solidaritäten zu identifizieren sind – weiter präzisiert und differenziert werden, etwa im Hinblick auf Veränderungen im Zuge von Migration und Globalisierung, von ökonomischen Entwicklungen etc. Mehrfach wurde in den Überlegungen auch der Sozialstaat mit seinen Regelungen angesprochen: Hier wären weitere Dimensionen zu ermitteln und es kann an dieser Stelle auf die Analyse von *Mierendorff* (2010) zur Bedeutung des Sozialstaates für die Konstruktion von Kindheiten verwiesen werden, um solche Überlegungen voran zu treiben.

3 Kindheit als Expertenkonstruktion – die Frage nach der Wirkung sozialwissenschaftlicher Konzepte

Die Einführung weiterer Dimensionen in die Kindheitsforschung und die Berücksichtigung besonderer Problemlagen müssen nicht nur unter analytischen Gesichtspunkten reflektiert werden, sondern auch mit Blick auf die damit erzielten und zu erzielenden Wirkungen. Messungen von Kindheitsqualitäten bilden diese nicht nur ab, sie stellen gute Kindheit auch her und marginalisieren Abweichungen (*Betz* 2018), sie tun dies auch nach der Logik eines Defizitansatzes (*Valencia* 1997; *Park* 2005). Konzepte sind keine bloßen Werkzeuge der Analyse, dies wird in den Sozialwissenschaften schon lange thematisiert. So hebt etwa *Giddens* (1988) als Besonderheit von Sozialwissenschaften hervor, dass ihr Gegenstand – die Individuen mit ihrem Handeln – auf die von der Wissenschaft entwickelten Theorien reagieren: Das Wissen um Zusammenhänge kann von den Akteuren genutzt werden, um eben etwas „wissentlich herbeizuführen“ (S. 33).

Das Problem stellt sich für die Kindheitsforschung in besonderer Weise und anders als für die Intersektionalitätsforschung. Es kann zwar durchaus von kompetenter Mitwirkung der Kinder an Gesellschaftlichem ausgegangen werden, das besagt auch das Konzept der Agency. Angesichts der gesellschaftlichen Position von Kindern kann der wissenschaftliche Ansatz aber keine „critical praxis“ (*Collins* 2009) darstellen – wie der Intersektionalitätsansatz dies zu sein beansprucht –, eine rhetorische Basis, auf der betroffene Gruppen ihre Situation bearbeiten. Kindheit wird wesentlich von Experten gestaltet und Kinder verbringen einen großen Teil ihrer Lebenszeit in Institutionen mit professionellem Personal. Lehrkräfte, ErzieherInnen, Fachkräfte der Sozialarbeit und des Jugendschutzes, ExpertInnen der Sozialpolitik wirken mit an wichtigen Entscheidungen über Kinder und ihre Lebensläufe und nehmen Ergebnisse der Kindheitsforschung zur Kenntnis.

Man kann mit zwei Beispielen eine gewisse Plausibilität für die Behauptung einer solchen Konstruktion von Kindheitsqualitäten durch Kindheitsforschung beanspruchen. Das eine Beispiel betrifft die Selektionseffekte des Bildungssystems nach sozialer Herkunft, wie sie auch über (sozial bedingte) Leistungsunterschiede der Kinder hinaus wirksam sind. Diese Effekte sind u.a. auf ein anderes Bewertungsverhalten von Lehrkräften bei Kindern aus unterschiedlichen Schichten zurückzuführen (*Geißler* 2006). Seit Beginn der intensiven Debatten um sozial bedingte Leistungsunterschiede und schichtspezifisches Förderpotential von Familien ist die Tendenz der Lehrkräfte, günstigere Prognosen für die Kinder höherer Schichten jenseits ihrer messbaren Leistung zu stellen – nämlich eine Gymnasialempfehlung abzugeben –, noch einmal merklich gestiegen: im Vergleich von 2001 auf 2016 um rund 30 Prozent (*Hußmann* u.a. 2017, S. 245). So kann man vermuten, dass die Debatten um die Bildungsbenachteiligung von Kindern tieferer Schichten zu einer (selektionsrelevanten) Verfestigung der Haltung geführt haben, dass diese Kinder weniger leisten.

Umgekehrt können die Resultate der Forschung und ihre Verfestigung zu Bildern „guter Kindheit“ auch negative Effekte für Kinder aus den als günstig eingeschätzten Familien produzieren. So zeigen Studien zur Erhärtung eines Verdachts auf Kindesmisshandlung – etwa nach der Behandlung von misshandlungstypischen Verletzungen –, dass die Verantwortlichen des Kinderschutzes bei Kindern aus als günstig erachteten Familienkonstellationen (weiß, Mittelschicht, vollständige Familie) von einer weiteren Beobachtung oder gar In-

tervention gehäuft absehen. Es fällt diesen Kindern also schwerer Aufmerksamkeit und Anerkennung für ihr Leiden zu finden (*Jenny* u.a. 1999; *Benbenishty* u.a. 2014).

Die unerwünschte und unangemessene Wirklichkeitskonstruktion ergibt sich auch daraus, dass die Ansätze zur Beschreibung von Kindheitsqualitäten respektive besonders exponierter Kindergruppen bei kategorialen Einteilungen ansetzen, die nahe an alltäglichem Wissen und Normen liegen. Dies zeigt sich auch in normativen Begrifflichkeiten wie der „bildungsfernen Familie“, der „Brennpunktschule“, den „intakten Verhältnissen“ oder den „Kindern mit Migrationshintergrund“. Das sind Kategorien, die von der Wissenschaft zwar eingeführt, aber nur ungenügend zu kausalen Ansätzen verknüpft werden, die aber geeignet sind, eine normative Vorstellung „guter Kindheit“ zu bestärken. Als besonderes Problem ist hier auch noch das „category lumping“ zu nennen, eine Einteilung von Untersuchten in vergleichsweise wenige Kategorien, die die Liste der (damit definierten) Minderheitengruppen einigermaßen handhabbar machen soll. Das führt vor allem im Bereich ethnischer Kategorisierungen zu gehaltlosen und uninterpretierbaren Kategorien; so wird in der US-amerikanischen Forschung die Kategorie „Asian/Pacific Islanders“ verwendet, die Japaner, Chinesen, Thais und Einwanderer von den Pazifischen Inseln einschließt (*Fontes* 2005). Man braucht aber gar nicht so weit entfernt nach Beispielen solcher kategorialen Klumpen zu suchen. Die World Vision Studie 2017 (*Andresen/Neumann/Kantar Public* 2018) verwendet die Kategorie „Migrationshintergrund, ohne deutschen Pass“, die deutlich größere Unterschiede zur Kategorie der deutschen Kinder ohne Migrationshintergrund aufweist als die ebenfalls verwendete Kategorie „Migrationshintergrund, mit deutschem Pass“, etwa was die Mitgliedschaft in Vereinen, das Lesen von Büchern und Ähnliches mehr betrifft. Die Gruppe erscheint damit als besonders benachteiligt respektive problematisch. Wer aber gehört dieser neuen, damit in die Expertendiskussion eingespeisten Minderheitengruppe an? Sie umfasst Kinder von Asylsuchenden, aber auch die Kinder der Geschäftsleute, die für einige Jahre in Deutschland wohnen, die Kinder ausländischer ProfessorInnen und viele mehr. Theoretisch ist sie ungefüllt, indem kein ursächlicher Zusammenhang zwischen dem Besitz eines deutschen Passes und Freizeitverhalten oder intellektueller Förderung der Kinder denkbar ist oder ausgeführt wird.

4 Fazit

Dieser Beitrag plädiert dafür die Kindheitsforschung – soweit es insbesondere die Erforschung von Kindheitsqualitäten und Benachteiligung betrifft – nahe an deren grundlegender Frage nach der generationalen Ordnung zu betreiben und weiterzuentwickeln. Aus dem Intersektionalitätsansatz kann die Anregung übernommen werden, weitere Dimensionen in ihrer Verschränkung mit generationaler Asymmetrie zu erforschen. Dabei soll sich aber deren Auswahl innerhalb der Kindheitsforschung bewähren und zur Klärung ihrer grundlegenden Frage beitragen. Kindheit findet weitgehend unter der Ägide von Experten statt und gerade aus diesem Grund sind auch die Effekte sorgfältig zu bedenken, die die Fokussierung exponierter Gruppen nach sich ziehen kann. Anders als bei Gruppen von Erwachsenen dürfte diese Identifikation nicht in erster Linie zu selbstorganisierten Aktionen und zu kollektiven Identifikationen führen, sondern zur (argwöhnischen) Beachtung als Problemgruppe (zum Argwohn vgl. *Burmeister* 2018).

Aus all diesen Gründen kann es in der Erforschung von Kindheit also nicht vorrangig um eine kategorisierende Beschreibung diverser Kindheiten und die Konturierung und Aktivierung besonders benachteiligter Gruppen gehen. Ohnehin gilt es eine Übersetzung alltäglicher Kategorien in sozialwissenschaftliche Konzepte in der Kindheitsforschung – wie auch ganz allgemein in der Erforschung von Ungleichheit (vgl. *Hirschauer* 2014) – zu vermeiden. Priorität besitzt die Erarbeitung von Einsichten in Prozesse der (kontinuierlichen) Benachteiligung von Gesellschaftsmitgliedern insbesondere Kindern entlang der Altersdimension sowie die Aufarbeitung solcher Ergebnisse in (selbstkritischer) Aufmerksamkeit auf den Anteil, den Expertise an der Marginalisierung von Kindern hat.

Literatur

- Alanen, L./Mayall, B.* (Hrsg.) (2001): *Conceptualizing Child-Adult Relations*. – London.
- Alanen, L.* (1989): Von kleinen und von großen Menschen. Plädoyer für eine Soziologie der Kindheit. *Das Argument*, 173, S. 79-89.
- Alanen, L.* (1994): Gender and Generation: Feminism and the ‘Child Question’. In: *Qvortrup, J./Bardy, M./Sgritta, G./Wintersberger, H.* (Hrsg.): *Childhood Matters*. – Avebury, S. 27-42.
- Alanen, L.* (2016): Intersectionality and Other Challenges to Theorizing Childhood. *Childhood*, 23, 2, S. 157-161. <https://doi.org/10.1177/0907568216631055>
- Alber, E./van der Geest, S./Whyte, S. R.* (Hrsg.) (2008): *Generations in Africa. Connections and conflicts*. – Berlin.
- Andresen, S./Ben-Arieh, A.* (2016): Can We Compare Children’s Well-being Across Countries? In: *Hunner-Kreisel, C./Bohne, S.* (Hrsg.): *Childhood, Youth and Migration*. – Dodrecht, S. 15-30.
- Andresen, S./Neumann, S./Kantar Public* (2018): *Kinder in Deutschland 2018: 4. World Vision Kinderstudie*. – München.
- Arber, S./Attias-Donfut, C.* (Hrsg.) (2000): *The Myth of Generational Conflict*. – London/New York.
- Attias-Donfut, C./Segalen, M.* (2002): The Construction of Grandparenthood. *Current Sociology*, 50, 2, S. 281-284. <https://doi.org/10.1177/0011392102050002622>
- Ben-Arieh, A.* (2008): The Child Indicators Movement: Past, Present, and Future. *Child Indicators Research*, 1, 1, S. 3-16. <https://doi.org/10.1007/s12187-007-9003-1>
- Benbenishty, R./Jedwab, M./Chen, W./Glasser, S./Shutzky, H./Stegal, G./Lavi-Sahar, Z./Lerner-Geva, L.* (2014): Predicting the Decisions of Hospital Based Child Protection Teams to Report to Child Protective Services, Police and Community Welfare Services. *Child Abuse and Neglect*, 38, 1, S. 11-24. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.06.011>
- Bertram, H.* (Hrsg.) (2017): *Zukunft mit Kindern, Zukunft für Kinder: der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland im europäischen Kontext*. – Opladen.
- Betz, T.* (2018): Child Well-Being. Konstruktionen guter Kindheit in der (inter-)nationalen indikatoren-gestützten Sozialberichterstattung über Kinder. In: *Betz, T./Bollig, S./Joos, M./Neumann, S.* (Hrsg.): *Gute Kindheit*. – München, S. 49-69.
- Betz, T./Mierendorff, J.* (2011): Kindheit. Heterogenität. Ungleichheit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 31, 4, S. 341-348.
- Bilge, S.* (2013): “Intersectionality Undone.” *Du Bois Review: Social Science Research on Race*, 10, 2, S. 405-424. <https://doi.org/10.1017/S1742058X13000283>
- Bühler-Niederberger, D.* (2019): Intergenerational Solidarities – toward a structural approach to childhood sociology. In: *Braches, R.* (Hrsg.): *The Future of Childhood Studies*. – Leverkusen.
- Bühler-Niederberger, D./van Krieken, R.* (2008): Persisting Inequalities. *Childhood*, 15, 2, S. 147-155. <https://doi.org/10.1177/0907568207088419>
- Burmeister, C.* (2018): Angst im Präventionsstaat. Das Regieren moderner Kindheit im Wandel. In: *Betz, T./Bode, I.* (Hrsg.): *Angst im neuen Wohlfahrtsstaat*. – Baden-Baden, S. 183-207.
- Chudacoff, H. P.* (1992): *How old are you? Age consciousness in American culture*. – Princeton.
- Cole, J./Durham, D.* (Hrsg.) (2007): *Generations and Globalization*. – Bloomington.

- Collins, P. H.* (2009): Intersectionality's Definitional Dilemmas. *Annual Review of Sociology*, 41, S. 1-20. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073014-112142>
- Coppens, A. D./Alcalá, L./Rogoff, B./Mejía-Arauz, R.* (2018): Children's Contribution to Family Work. In: *Punch, S./Vanderbeck, R. M.* (Hrsg.): *Families, Intergenerationality, and Peer Group Relations. Geographies of Children and Young People.* – Singapur.
- Crenshaw, K. W.* (1991): Mapping the Margins: Intersectionality, identity politics and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43, S. 1242-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- de Singly, F.* (2005): *Le soi, le couple et la famille.* – Paris.
- Drake, B./Jonson-Reid, M.* (2014): Poverty and Child Maltreatment. In: *Korbin, J./Krugman, R. D.* (Hrsg.): *Handbook of Child Maltreatment.* – Heidelberg/New York/London, S. 131-148. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7208-3_7
- Esser, F./Baader, M. S./Betz, T./Hungerland, B.* (Hrsg.) (2016): *Reconceptualising Agency and Childhood.* – London/New York.
- Fontes, A.* (2005): *Child Abuse and Culture. Working with diverse families.* – New York.
- Gallacher, L.-A./Gallagher, M.* (2008): Methodological Immaturity in Childhood Research. *Childhood* 15, 4, S. 499-516. <https://doi.org/10.1177/0907568208091672>
- Geißler, B.* (1994): Klasse, Schicht oder Lebenslage. *Leviathan*, 22, 4, S. 541-559.
- Geißler, R.* (2006): Bildungschancen und soziale Herkunft. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 4, S. 34-49.
- Giddens, A.* (1988): *Die Konstitution der Gesellschaft.* – Frankfurt a.M.
- Hirschauer, S.* (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. *Zeitschrift für Soziologie*, 43, 3, S. 170-191. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2014-0302>
- Hübgen, S.* (2016): Armutsrisiko alleinerziehend (APUZ 30-31). Online verfügbar unter: <http://www.bpb.de/apuz/252647/familienpolitik>, Stand: 14.02.2019.
- Hußmann, A./Wendt, H./Bos, W./Bremerich-Vos, A./Kasper, D./Lankes, E.-M./Mcelvany, N./Stubbe, T./Valtin, R.* (Hrsg.) (2017): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. – Münster.
- James, A./Prout, A.* (Hrsg.) (1990): *Constructing and Reconstructing Childhood.* – London.
- James, A.* (2007): Giving Voice to Children's Voices: Practices and problems, pitfalls and potentials. *American Anthropologist*, 109, S. 261-272. <https://doi.org/10.1525/aa.2007.109.2.261>
- Jenny, C./Hymel, K. P./Ritzen, A./Reinert, S. E./Hay, T. C.* (1999): Analysis of Missed Cases of Abusive Head Trauma. *Journal of the American Medical Association*, 281, S. 621-626. <https://doi.org/10.1001/jama.281.7.621>
- Kaplan, M. S./Henkin, N./Kusano, A. T.* (2002): *Linking Lifetimes.* – Lanham.
- Konstantoni, K./Emejulu, A.* (2017): When Intersectionality Met Childhood Studies. *Children's Geographies*, 15, 1, S. 6-22. <https://doi.org/10.1080/14733285.2016.1249824>
- Lareau, A.* (2003): *Unequal Childhoods.* – Berkeley.
- Maguire-Jack, K./Font, S. A.* (2017): Intersections of Individual and Neighborhood Disadvantage. *Children and Youth Services Review*, 72, S. 44-51. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2016.10.015>
- McLean Hilker, L. C.* (2014): Navigating Adolescence and Young Adulthood in Rwanda During and After Genocide. *Children's Geographies* 12, 3, S. 1771-1800. <https://doi.org/10.1080/14733285.2014.913784>
- Mierendorff, J.* (2010): *Kindheit und Wohlfahrtsstaat: Entstehung, Wandel und Kontinuität des Musters moderner Kindheit.* – München.
- Nguyen, X.-T./Mitchell, C.* (2014): Inclusion in Vietnam: An intersectionality perspective on girls with disabilities and education. *Childhood* 21, 3, S. 324-338. <https://doi.org/10.1177/0907568214524459>
- Park, Y.* (2005): Culture as Deficit. *Journal of Sociology and Social Welfare*, 32, 3, S. 11-33.
- Phoenix, A.* (2016): Diversity, Difference and Belonging in Childhood. *Social Work & Society*, 14, 2, S. 1-15.
- Qvortrup, J.* (2007): Editorial – A Reminder. *Childhood*, 14, 4, S. 395-400. <https://doi.org/10.1177/0907568207081957>
- Schwittek, J.* (2017): *Double Facework: Aushandlungsprozesse junger Erwachsener in Kirgistan zwischen Selbst und Kollektiv.* – Opladen.
- Soiland, T.* (2012): *Die Verhältnisse gingen und die Kategorien kamen. Intersectionality oder vom Unbehagen an der amerikanischen Theorie.* Online verfügbar unter:

- <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/diskussionspapiere/diskussionspapier-soiland/>, Stand 19.11.2018.
- Szydyk, M. (2016): *Sharing Lives*. – London/New York. <https://doi.org/10.4324/9781315647319>
- United Nations Children's Fund (UNICEF) (2016): Innocent Report Card 13 "Children in the Developed World - Fairness for Children. A league table of inequality in child well-being in rich countries". – Florence.
- Valencia, R. R. (Hrsg.) (1997): *The Evolution of Deficit Thinking*. – London/New York.
- Vincent, C./Ball, S. J. (2007): 'Making Up' the Middle Class Child: Families, activities and class dispositions. *Sociology*, 41, S. 1061-1077. <https://doi.org/10.1177/0038038507082315>
- World Health Organization (WHO) (2013): *European Report on Preventing Child Maltreatment*. Online verfügbar unter: http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0019/217018/European-Report-on-Preventing-Child-Maltreatment.pdf, Stand 19.11.2018.
- Winker, G./Degele, N. (2009): *Intersektionalität: Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. – Bielefeld.
- Yuval-Davis, N. (2006): Intersectionality and Feminist Politics. *European Journal of Women's Studies*, 13, 3, S. 193-209. <https://doi.org/10.1177/1350506806065752>

Intersektionale Perspektiven auf widerspenstige Taktiken in Verhältnissen sozialer Ungleichheit. Analyse einer Mutter-Tochter-Konstellation

Lalitha Chamakalayil, Christine Riegel

Zusammenfassung

In dem Beitrag wird das Potenzial von Intersektionalität für eine generationenbezogene Kindheits-, Jugend- und Familienforschung am Beispiel von intergenerational geteilten Praktiken und (Widerstands-) Strategien im Kontext Familie diskutiert. Es wird erörtert, inwieweit mit einer intersektionalen Analyseperspektive die Verwobenheit von Macht- und Herrschaftsverhältnissen sowie die Verschränkung von Subjektperspektiven mit sozialen und gesellschaftlichen Kontextbedingungen in den Blick genommen werden können. Anhand eines Beispiels einer Mutter-Tochter-Konstellation und deren intergenerational geteilten Praxis der ‚religiösen Heirat‘ werden mit einer intersektionalen Perspektive Umgangsweisen, Taktiken und Lebensstrategien in Verhältnissen, die in mehrfacher Hinsicht durch Diskriminierung und Marginalisierung geprägt sind, rekonstruiert. Die Praxis der religiösen Heirat kann als ambivalente Möglichkeit für Frauen unterschiedlicher Generationen herausgearbeitet werden, um Handlungsfähigkeit und Autonomie in prekären Verhältnissen zu erlangen. Widerständige und emanzipatorische Handlungsweisen und Praktiken – auch in ihren Widersprüchlichkeiten – können sichtbar gemacht werden.

Schlagwörter: Intersektionalität, Generationenbeziehungen, Familie, Handlungsfähigkeit, Widerstandspraktiken, Machtverhältnisse

Intersectional perspectives on recalcitrant tactics in contexts of social inequality. Analysis of a mother-daughter-constellation

Abstract

In this paper, the potential of intersectionality for childhood, youth and family research with a focus on generation will be discussed based on an example of intergenerationally shared practices and (resistance) strategies in the context of family. We explore, how with an intersectional perspective of analysis the interwovenness of power relations as well as the entanglement of subject positions and societal conditions can be focused on. An example of a mother-daughter-constellation and their intergenerationally shared practice of ‘religious marriage’ is analyzed to reconstruct their dealings, tactics and life strategies in contexts, which are, in multiple ways, shaped by discrimination and marginalization. The practice of a religious marriage can be shown to be an ambivalent option for women of different generations, to attain agency and autonomy in precarious contexts. Resistant and emancipatory ways of dealing and practices – even with their inherent contradictions – can be made visible.

Keywords: intersectionality, generationality, family, agency, resistance, power relations

1 Einleitung

In diesem Beitrag wird das Potenzial von Intersektionalität als macht- und herrschaftskritische Perspektive am Beispiel einer empirischen Fallanalyse einer Mutter-Tochter-Konstellation mit einem Fokus auf intergenerational geteilte Praktiken und (Widerstands-) Strategien diskutiert. Es wird herausgearbeitet, welche Bedeutung die Praxis der religiösen, islamischen Eheschließung für die beiden Frauen im Kontext prekärer Lebenslagen und komplexer migrationsgesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse hat.

Das Phänomen der religiösen Ehe im Islam wird im westlich-europäischen dominanzgesellschaftlichen Diskurs durchaus kontrovers diskutiert und – anders als die akzeptierte und vorherrschende christliche Eheschließung – problematisiert. Diese Praxis sowie diejenigen, die diese Form der Heirat praktizieren, sind mit zahlreichen kulturalisierenden, rassistisierenden und geschlechterbezogenen Zuschreibungen konfrontiert. Solche und andere hegemonialen Bilder, die unter anderem im Diskurszusammenhang von Familie und Migration thematisiert werden (vgl. *Westphal* 2014) und die Frauen und vor allem Töchter in Familien mit Migrationsgeschichte einseitig zu ‚Opfern‘ patriarchaler Familienverhältnisse beziehungsweise einer ebenso konstruierten und homogenisierten ‚(Herkunfts-)Kultur‘ machen, wirken auch in den Bereich der Forschung hinein.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwieweit der Ansatz der Intersektionalität, der das Zusammenwirken verschiedener Macht- und Herrschaftsverhältnisse und der damit verbundenen Differenzordnungen und Zuschreibungen in den Blick nimmt, diesbezüglich eine kritische Interpretationsfolie bereitstellen kann, die gleichermaßen auch ermöglicht, die Perspektiven der agierenden Subjekte in den Fokus zu rücken.

Im Folgenden wird zunächst *erstens* Intersektionalität als kritisch-reflexive Analyseperspektive dargestellt und erörtert, wie Generationenverhältnisse bzw. intergenerationale Tradierungen und Aushandlungsprozesse im Rahmen einer intersektionalen Analyseperspektive ‚gefasst‘ und theoretisch gerahmt werden können. Mit dieser Analyseperspektive werden *zweitens* im Rahmen einer Fallanalyse einer Mutter-Tochter-Konstellation deren Umgangsweisen und Taktiken¹ in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen und biografischen Erfahrungskontexten, die in mehrfacher Hinsicht durch Diskriminierung und Marginalisierung geprägt sind, rekonstruiert. Dabei wird der Blick vor allem auf die von beiden realisierte Praxis der religiösen Heirat gerichtet und das widerspenstige und handlungserweiternde Moment dieser Praxis herausgearbeitet. Des Weiteren werden in die Analyse die intergenerationalen Bezüge und Verflechtungen zwischen Mutter und Tochter einbezogen und nach deren Relevanz gefragt. In einem Fazit werden *drittens* vor dem Hintergrund dieser Analysen die Potenziale einer kritischen Intersektionalitätsperspektive, auch mit Bezug auf die oben aufgeworfenen Fragen, reflektiert.

2 Intersektionalität als Analyseperspektive

Betrachten wir die ‚Herkünfte‘ von Intersektionalitätskonzepten, wird die macht- und herrschaftskritische Bedeutung des Ansatzes bereits deutlich. Dieser hat seine Ursprünge historisch in den Anti-Diskriminierungsbewegungen und Kämpfen gegen Unterdrückung im Kontext Schwarzer feministischer Politik und Praxis und den Black Feminist Studies

in den USA (*Combahee River Collective* 1982; *Lorde* 1984). Hier wurde aufgedeckt und angeprangert, dass in den verschiedenen anti-oppression movements jeweils nur ein Unterdrückungsverhältnis im Fokus steht und die anderen vernachlässigt werden, mit ein- und ausgrenzenden Folgen. Diese Kritik und Erkenntnis war verbunden mit der Forderung, verschiedene Diskriminierungs- und Unterdrückungsverhältnisse gemeinsam und gleichzeitig in den Blick zu nehmen.

Begrifflich wurde Intersektionalität von der Rechtswissenschaftlerin *Kimberlé Crenshaw* (1989) geprägt, die auf das Zusammenwirken von Diskriminierungslinien entlang der Trias von gender, class and race hinweist. Inzwischen ist diese Forschungsperspektive auch im europäischen und deutschsprachigen Raum etabliert (u.a. *Phoenix/Pattynama* 2006; *Lutz/Herrera Vivar/Supik* 2010; *Erwägen. Wissen. Ethik* 2013), allerdings kann keinesfalls von einem einheitlichen Konzept gesprochen werden. Vielmehr gibt es verschiedene Paradigmen und Auslegungen hinsichtlich des interdependenten Zusammenwirkens von verschiedenen Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. So wird beispielsweise Kritik an einer zu eng gefassten Analysepraxis geübt, die in der empirischen Analyse primär auf Subjektpositionen und Identitäten fokussiert und dabei fast mechanisch und naturalisierend das Zusammenwirken verschiedener Differenz-Kategorien – im Sinne von Merkmalskombinationen – untersucht. In solchen Analyseansätzen, die sich durchaus auch als intersektional verstehen, werden nicht nur die politische Dimension der aktivistischen Entstehungsgeschichte und die damit verbundenen Verdienste ignoriert, sondern wird auch in der konkreten Analyse die Relevanz von gesellschaftlichen Macht- und Unterdrückungsverhältnissen verkannt (vgl. die Kritik von *Erel* u.a. 2007; *Gutiérrez Rodríguez* 2011).

In diesem Beitrag wird Intersektionalität vor allem als kritisch-reflexive Analyseperspektive ins Zentrum gerückt, mit der Biografien, Handlungsweisen und Praktiken von Individuen im Kontext komplexer, sich gegenseitig beeinflussender gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse untersucht werden können (vgl. auch die Arbeiten von *Lutz* 2007; *Spies* 2010; *Tuider* 2015; *Lutz* 2018). Dabei werden nicht soziale Kategorien in ihrem Zusammenwirken fokussiert, sondern hegemoniale machtvolle gesellschaftliche Verhältnisse (als ungleiche Geschlechter-, Klassen-, Ethnizitäts- und Körperverhältnisse) in ihrer Relevanz für die Möglichkeitsräume von Individuen sowie deren Perspektiven und Handlungsweisen untersucht respektive in die Analyse einbezogen. Mit einer solchen Perspektive können darüber hinaus vorherrschende soziale Ordnungen und Konstruktionen in ihrer Selbstverständlichkeit hinterfragt werden, die sowohl den Prozess der Wissensproduktion, als auch den im Fokus stehenden Forschungsgegenstand, rahmen. Damit enthält die Perspektive der Intersektionalität sowohl rekonstruktives als auch dekonstruktivistisches Potenzial (vgl. *Tuider* 2015).

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden ein Vorgehen vorgeschlagen und in seinen Grundzügen zusammenfassend dargestellt, welches an anderer Stelle (*Riegel* 2014, 2016a, 2016b) als intersektionale Analyseperspektive methodologisch entwickelt und ausführlich dargestellt wurde. Es handelt sich um eine zweiteilige, sich ergänzende Analyseperspektive, die zum einen aus einem intersektionalen mehrerebenenbezogenen Analysemodell besteht, zum anderen aus intersektional informierten heuristischen Fragedimensionen:

Das intersektionale mehrerebenenbezogene Analysemodell stellt den Versuch dar, sowohl das komplexe Ineinandewirken von verschiedenen Macht- und Herrschaftsverhältnissen als auch das wechselseitige Verhältnis von Subjekt und sozialen und gesellschaftli-

chen Kontextbedingungen theoretisch zu fassen und modellhaft darzustellen. Der Analyserahmen berücksichtigt

- die Interdependenz von verschiedenen Macht- und Herrschaftsverhältnissen: von asymmetrischen Geschlechter-, Klassen-, Ethnizitäts- und Körperverhältnissen beziehungsweise Heterosexismen, Klassismen, Rassismen und Ableismen in internationalen, globalisierten kapitalistischen Verhältnissen sowie
- die verschiedenen sozialen Ebenen, auf denen die genannten Verhältnisse relevant und wirksam werden: die Ebenen der gesellschaftlichen Bedingungen (a), der sozialen Diskurse und institutionalisierten Praktiken (b), und des Subjekts beziehungsweise des subjektiv begründeten Handelns (c). Auch diese Ebenen sind nur analytisch voneinander zu trennen, empirisch sind sie stark aufeinander bezogen.

Mit einem solchen intersektionalen Analysemodell kann für die empirische Forschung eine theoretische Hintergrundfolie geschaffen werden, vor der die empirische Analyse und Interpretation der Daten vorgenommen wird. Damit ist es potenziell möglich, das Zusammenwirken dieser Verhältnisse und der verschiedenen sozialen Referenzebenen in ihrem Ineinandergreifen und interdependenten Zusammenspiel empirisch zu konkretisieren und in ihrer Bedeutung für den jeweiligen Forschungsgegenstand zu untersuchen.

Konkret kann ein solcher Analyserahmen bedeutsam sein, um biografische Konstruktionen sowie individuelle Orientierungen und Handlungsweisen im Kontext gesellschaftlicher, institutioneller, sozialer und situativer Voraussetzungen in durch Macht, Herrschaft und Ungleichheit geprägten Verhältnissen zu untersuchen. Damit ist es auch möglich, die Sicht der Subjekte auf die gesellschaftlichen Bedingungen und sozialen Bedeutungen, wie auch den damit verbundenen subjektiven Möglichkeitsraum (vgl. *Holzkamp* 1983), auf dem die subjektiven Perspektiven und Handlungsweisen gründen, zu rekonstruieren (ausführlich dazu: *Riegel* 2016b).

Diesen Analyserahmen ergänzend enthält die vorgestellte intersektionale Analyseperspektive auch eine fragende und vorherrschende Verhältnisse kritisch-hinterfragende Dimension (vgl. *Riegel* 2016a, S. 137ff.). Mit einem Set an heuristischen Fragen, werden in der konkreten Analyse der empirischen Daten Fragen an das empirische Material und dessen Kontext gestellt.² Mit diesen dekonstruktivistisch orientierten Fragen – nach Prozessen und Artikulationen von Differenz, nach deren Folgen und Effekten, nach Positioniertheit und Perspektivität sowie nach affektiven bzw. widerständigen Aspekten – kann die machtvolle Relevanz des intersektionalen Zusammenspiels herausgearbeitet werden (für die subjekt- und biografieorientierte Forschung ausführlich: *Riegel* 2016b, S. 101f.).

In der Kombination des intersektionalen Analyserahmens sowie der heuristischen Fragen an das empirische Material ermöglicht eine solche intersektionale Analyseperspektive, die interdependenten Macht- und Herrschaftsverhältnisse und ihre Effekte – in ihren historischen und gesellschaftlichen wie auch situativen Kontexten in Bezug auf den Forschungsgegenstand – im Forschungsprozess systematisch einzubeziehen. Damit ist es weiter möglich herauszuarbeiten, welche Bedeutung hegemoniale Diskurse, Normalitätskonstruktionen und Zuschreibungen für die Subjekte und ihre Möglichkeitsräume haben. Auch das spannungsreiche Verhältnis von gegenüber den hegemonialen Verhältnissen affirmativ-reproduzierenden und widerständig-emanzipativen Praxen kann mit dieser Analyseperspektive am empirischen Fall rekonstruiert und ausgelotet werden.

Wenn im Folgenden im Rahmen einer Fallanalyse also der Frage nachgegangen wird, welche Bedeutung die Praxis der religiösen Heirat für eine Mutter und ihre Tochter hat,

ist mit einer solchen intersektionalen Analyseperspektive (und mithilfe der beiden Analyseinstrumente) zu rekonstruieren, vor welchem gesellschaftlichen, sozialen und biografischen Hintergrund dies jeweils eine für sie sinnvolle Praxis darstellt. Dabei ist ständig der Bezug auf gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse (entlang gender, class, race, dis_ability) in ihrer intersektionalen Verwobenheit und Interdependenz herzustellen und zu wahren.

Für die Intersektionalitätsforschung stellt sich jedoch auch generell die Frage nach der Bedeutung von Generationenverhältnissen für eine Analyseperspektive, die den Anspruch hat, die Relevanz unterschiedlicher Macht und Herrschaftsverhältnisse in ihrem Zusammenspiel in den Blick zu nehmen. Dazu ist wichtig zu erwähnen, dass hier verschiedene, zu unterscheidende Generationen-Bezüge zu berücksichtigen sind. Zum einen bezieht sich der Begriff der Generation auf ein gesellschaftliches Generationenverhältnis, als Generationenlagerung (vgl. Mannheim 1928) mit historisch spezifischen, gemeinsam geteilten signifikanten Erfahrungszusammenhängen, beispielsweise wenn im Migrationskontext von erster, zweiter oder dritter Einwanderungsgeneration gesprochen wird. Zum anderen verweist der Generationenbegriff auf innerfamiliäre Generationenbeziehungen, also die Beziehungen zwischen verschiedenen Generationen (z.B. Kindern, Eltern, Großeltern usw.) innerhalb einer bestimmten Familienkonstellation.

Die Frage, in welcher Weise diese Generationenverhältnisse jeweils in eine intersektionale Analyse einzubeziehen sind, ist immer auch stark mit der Frage verbunden, inwieweit in den Generationenverhältnissen jeweils Hierarchien, Macht und Herrschaft relevant sind. Mit Bezug auf die soziale Konstruktion von Generation und deren gesellschaftliche und soziale Dimension ist davon auszugehen, dass gesellschaftliche und auch familiäre Verhältnisse so strukturiert sind, und darauf weist unter anderem Qvortrup (2012) hin, dass das Generationenverhältnis und die generationale Ordnung zwischen Kindern und Erwachsenen von Machtverhältnissen durchzogen sind. Mit dem Begriff der ‚generationalen Ordnung‘ (Alanen 2005) wird sozialwissenschaftlich auf die Machtasymmetrie zwischen Kindern und Erwachsenen und die damit zusammenhängende erwachsenenzentrierte Perspektive – auch als Adultismus bezeichnet – Bezug genommen. Dass sich dieses hierarchische Verhältnis, damit verbundene Abhängigkeiten sowie die Relationen von Macht und Dominanz auch in unterschiedlichen Lebensphasen im Generationenverhältnis ändern können, zeigt sich unter anderem an der generationenbezogenen Verantwortung und Unterstützung im Bereich von Care, welches sich in verschiedenen Lebens- und Altersphasen verändern und umkehren kann. So gestalten sich Generationenverhältnisse machtförmig, wobei sich hier bereits andeutet, dass sich diese immer auch mit Geschlechter-, Klassen-, Migrations- und Körperverhältnissen verschränken. Wie sich das familiäre Generationenverhältnis mit Blick auf Macht und Abhängigkeit und in ihrer Interdependenz mit anderen Machtverhältnissen konkret gestaltet, dies ist jeweils empirisch – vor dem Hintergrund eines intersektionalen Analyserahmens – zu rekonstruieren.

Des Weiteren ist im Rahmen einer familien- und generationenbezogenen Analyse von Interesse, inwieweit sich bestimmte Praktiken im Generationenverhältnis tradieren beziehungsweise sich im intergenerationalen Aushandlungsprozess davon distanziert oder diese modifiziert werden. Theoretische und empirische Ausführungen, wie z.B. von Rosenthal (1999), verweisen in diesem Zusammenhang auf einen aktiven Herstellungsprozess der Subjekte, welcher durch biografische Erfahrungen, Generationenverhältnisse und auch gesellschaftlich-historische Verhältnisse und Ereignisse gerahmt ist. Die Betonung

des jeweiligen subjektiven Eigensinns und der biografischen und gesellschaftlichen Eingebundenheit verweist darauf, dass bestimmte Diskurse, Praktiken und Routinen nicht nur von einer Generation zur anderen weitergegeben werden, sondern auch von der Folgegeneration aufgegriffen (*Ecarius* 2007, S. 147) und biografisch weiter ‚bearbeitet‘ werden müssen, sei es habituell oder in bewusster Auseinandersetzung beziehungsweise in Abgrenzung zu Modifikation oder Übernahme von Erwartungen, aber auch alltäglichen Praktiken und Routinen der vorherigen Generation. In diesen Praktiken sind bereits verschiedene Macht- und Herrschaftsverhältnisse eingelagert, die durch machtvolle Generationenverhältnisse, insbesondere im familialen Kontext überlagert werden.

Vor dem Hintergrund einer so theoretisch fundierten und um den Aspekt der Generationenverhältnisse erweiterten intersektionalen Analyseperspektive wird im Folgenden die Praxis der religiösen Heirat im Rahmen einer Mutter-Tochter-Beziehung analysiert.

3 Fallanalyse: Zur Relevanz der religiösen Heirat als erweiterte Handlungsmöglichkeit in prekären Verhältnissen: Intergenerationale Dynamiken und widerspenstige Taktiken

Die nun folgende Analyse basiert auf Daten, die im Rahmen eines internationalen Forschungsprojekts³ erhoben wurden. Im Fokus der Untersuchung standen Lebenswege, Taktiken und Alltagspraxen von Familien mit Migrationsgeschichte und deren Umgangsweisen mit gesellschaftlichen, in mehrfacher Hinsicht durch soziale Ungleichheit und Macht- und Herrschaftsverhältnisse geprägten Verhältnissen. Hierzu wurde ein mehrperspektivischer rekonstruktiver Forschungsansatz umgesetzt, mit verschiedenen methodischen Zugängen und einer Analyseperspektive, die sowohl die Ebene der gesellschaftlichen und sozialen Lebensbedingungen, die Ebene der familialen Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse im Migrationskontext wie auch die individuellen biografischen (Re-)Konstruktionen fokussiert und einbezieht (vgl. *Riegel/Stauber/Yıldız* 2018).

Im Rahmen der Untersuchung wurden ethnografische Beobachtungen und Gespräche in Stadtteilen, Gruppendiskussionen (*Bohnsack* 2000) in Familienkonstellationen sowie narrative biografische Interviews nach *Schütze* (1983) mit einzelnen Familienmitgliedern durchgeführt und fallbezogen mithilfe eines interpretativ-rekonstruktiven Zugangs triangulierend ausgewertet. Orientiert an der Grounded Theory Methodology (vgl. *Strauss* 1994) stand der ständige Vergleich im Zentrum der Analyse, vor allem hinsichtlich der Kontrastierung der verschiedenen Lebensstrategien von Familien und Familienmitgliedern vor dem Hintergrund unterschiedlicher sozialer Positionierungen und damit verbundener Möglichkeitsräume in verschiedenen sozialen und nationalstaatlich gerahmten gesellschaftlichen Kontexten (vgl. *Riegel/Stauber/Yıldız* 2018, S.71ff.).

Für den vorliegenden Beitrag greifen wir auf das erhobene empirische Material einer Mutter und ihrer gerade erwachsenen Tochter aus einer Familienkonstellation zurück, die von den beiden Frauen dominiert wird. Der Zugang zur Familie entstand über die ethnografische Forschung im Stadtteil und speziell durch die Besuche eines Quartiersprojekts für Frauen, bei denen sich zuerst ein Kontakt zur Mutter und später zur Tochter entwickelte. Nach einiger Zeit wurde eine Gruppendiskussion im erweiterten Familienkreis durchgeführt, an der neben den beiden Frauen der Partner der Mutter sowie der jüngere Sohn bzw. Halbbruder und für einen kurzen Moment auch der Partner der Tochter betei-

ligt waren. Danach wurde mit den beiden Frauen jeweils ein biografisches Einzelinterview geführt. Über diese punktuellen Termine hinaus hatte eine Forscherin zu Mutter und Tochter noch über einen längeren Zeitraum Kontakt, sodass ethnographische Beobachtungen bzw. deren Protokolle die erhobenen Interviewdaten ergänzen.

Bei der Analyse der in diesem Kontext erhobenen Daten ist zu bedenken, dass durch die Anlage der Untersuchung – es wurden mit verschiedenen Familienmitgliedern einzeln und gemeinsam Gespräche bzw. Interviews geführt⁴ – jeweils auch bestimmte Dynamiken in den Erhebungssituationen und zwischen den Befragten entstanden. Es ist anzunehmen, dass die Befragten davon ausgehen, dass die Forschenden jeweils auch Informationen von den anderen Familienmitgliedern bekommen und sie entsprechend ihre Erzählungen vor diesem Hintergrund gestalten. Dies bedeutet, dass das jeweils Gesagte oder auch Nicht-Gesagte in diesem Kontext zu analysieren ist.

In diesem konkreten Fall gestaltete sich dies in den Einzelbegegnungen so, dass sowohl Mutter als auch Tochter sich in ihren Narrationen und Argumentationen in den Interviews und in Gesprächen außerhalb des Interviewsettings auf die jeweils andere bezogen. So gab es Momente im biografischen Interview, in denen sie spekulierten, ob das eine oder andere Thema von der jeweiligen anderen adressiert worden war oder auch nicht. Sie griffen die Aussagen der jeweilig anderen aus der Gruppendiskussion auf und nutzten bei konfliktreichen Themen die Situation des biografischen Einzelinterviews, um ihre eigene Perspektive hierzu, als Antwort auf vermutete oder konkrete Aussagen der anderen, darzulegen. Beispielsweise erklärte die Mutter im Einzelinterview die Beweggründe, die sie veranlasst haben, ihre Tochter in den Teenager-Jahren zu dem in der Türkei lebenden Vater zu schicken, was ihr die Tochter im Rahmen der Gruppendiskussion vorgehalten hat. Beide artikulierten auch in den Einzelinterviews ihre Vorbehalte und Einwände gegenüber bestimmten Vorstellungen und Lebenspraktiken der anderen. Es konnten also vielfache Bezüge und Bezugnahmen auf die jeweils andere in den Einzelgesprächen rekonstruiert werden, die zum Teil stark durch Abgrenzungen gekennzeichnet sind. In der Gruppendiskussion wurde bei der Analyse der Diskursorganisation aber auch deutlich, inwiefern sich die beiden durchaus auch positiv aufeinander beziehen. Dies zeigte sich vor allem an der Kommunikation und Diskurspraxis, in der sich die beiden gegenseitig ergänzen, eine Geschichte oder ein Argument gemeinsam entfalten und abwechselnd sprechend darlegen. Hier konnte eine gemeinsame und aufeinander bezogene Sprechpraxis rekonstruiert werden, die sich vor allem bei Themen dokumentierte, in denen sie sich – in vollem Einvernehmen miteinander – über Ungerechtigkeiten und rassistische Diskriminierungen empören oder wenn sie artikulieren, wie sie sich gegen diese mit unterschiedlichen Taktiken versuchen zur Wehr zu setzen (vgl. *Chamakalayil/Riegel/Stauber* 2018: 242ff.). In diesen Diskursen miteinander und übereinander gab es verschiedene Hinweise darauf, dass hierbei jeweils auch das Mutter-Tochter-Verhältnis als Generationenverhältnis ausgehandelt wurde.

Dem soll in der folgenden Fallanalyse weiter nachgegangen werden. Dafür wird zunächst ein kurzer Einblick in die Biografien von Mutter und Tochter gegeben.

Zum Zeitpunkt der Erhebung ist *Songül Cerrah*⁵ 46 Jahre alt. Sie ist in einer kleinen Stadt in der Türkei geboren und aufgewachsen und hat bei ihrem Vater das Schneiderhandwerk erlernt. Als sie mit 19 Jahren heiratet, zieht sie mit ihrem Mann nach Istanbul, fasst dort beruflich Fuß und bildet sich später zur Modedesignerin und Schnittmustererstellerin weiter. Dort wird ihre Tochter *Bahar* geboren. Nach der Trennung von ihrem Mann lebt sie einige Zeit allein mit ihrer Tochter und erarbeitet sich in ihrem Beruf eine

gute Position. Im Zuge ihrer zweiten Heirat, mit einem in Deutschland lebenden Türken, zieht sie mit ihm und ihrer Tochter nach Deutschland. Obwohl er ihr zunächst versprochen hat, dass der gemeinsame Familienmittelpunkt die Türkei sein wird, ändert ihr Partner nach der Hochzeit seine Meinung. Sie ist damit zunächst nicht einverstanden, da sie Istanbul, angesichts ihrer guten finanziellen und beruflichen Situation und den damit verbundenen Karrieremöglichkeiten, nicht verlassen will. Weil sie jedoch die neu geschlossene Ehe nicht aufgeben möchte, fügt sie sich und migriert. Schon kurz nach ihrer Ankunft wird sie schwanger und bekommt ihren Sohn *Tarek*. In Deutschland fällt es Frau *Cerrah* schwer, beruflich einen Einstieg zu finden und sie versucht, sich mit zahlreichen, verschiedenen kleinen Jobs einen minimalen finanziellen Spielraum zu verschaffen. Dies wird für sie vor allem dann bedeutsam, als sie sich von ihrem zweiten Mann trennt, mit ihren Kindern allein lebt und diese versorgen muss. Ihrem Ziel, wieder in dem von ihr erlernten Beruf zu arbeiten, kommt sie erst Jahre später näher, als sie in einem Sozial-Projekt für Frauen Schneiderinnenkurse anbietet. Seit einiger Zeit hat sie wieder einen neuen Partner, einen geschiedenen Mann, auch aus der Türkei migriert, mit dem sie religiös verheiratet ist. Beide leben in separaten Haushalten. Die Ehe ist staatlichen Institutionen nicht bekannt, wohl aber der Nachbarschaft und der türkischen Community, der sie beide angehören.

Songül Cerrahs Tochter *Bahar Erdem*, zum Interviewzeitpunkt 23 Jahre alt, wächst zunächst in Istanbul und nach der Migration in Deutschland auf. Beim Wechsel in das deutsche Schulsystem wird die bis zu diesem Zeitpunkt erfolgreiche Schülerin zurückgestuft. Da sie zwischen dem 15. und dem 18. Lebensjahr jeweils längere Zeit bei ihrem Vater in Istanbul lebt, geht sie zeitweise auch dort zur Schule. Nach wiederholten Wechseln zwischen dem deutschen und türkischen Bildungssystem – immer verbunden mit Zurückstufungen und Nicht-Anerkennung ihrer zuvor erbrachten Leistungen – schließt sie in Istanbul die Schule mit der Hochschulzugangsberechtigung, ähnlich dem deutschen Abitur, ab. Sie entscheidet sich, wieder nach Deutschland zu gehen um dort zu leben. Im Zuge des Übergangs in das deutsche Ausbildungssystem wird sie mit Prozessen der Diskriminierung und Dequalifizierung konfrontiert, indem ihr beispielsweise die in Istanbul erworbene Hochschulzugangsberechtigung fälschlicherweise nicht anerkannt wird und sie deshalb in eine unnötige Bildungsschleife zum Erwerb des deutschen Hauptschulabschlusses gedrängt wird. Nachdem sie diesen unmotiviert, aber letztendlich doch erfolgreich absolviert hat, erlebt sie im Rahmen eines Praktikums, an welches sie Hoffnungen auf einen begehrten Ausbildungsplatz knüpft, rassistische Vorfälle im Betrieb, woraufhin sie kündigt. Seitdem ist sie nun schon einige Jahre arbeitslos. Sie weigert sich, trotz finanzieller Sanktionen, im Arbeitsvermittlungsprozess der staatlichen Agentur mitzuwirken.⁶ Zum Zeitpunkt der Datenerhebung ist sie gerade aus dem Haushalt ihrer Mutter aus- und zu ihrem Freund gezogen, von dem sie ein Kind erwartet. Die beiden haben vor kurzem – vor allem im Zuge des Zusammenziehens und der Schwangerschaft – religiös geheiratet.

Die Leben von Mutter und Tochter sind in ähnlicher Weise durch prekäre ökonomische Verhältnisse, durch Migration und vielfältige Erfahrungen verweigerter Anerkennung in der Dominanzgesellschaft gekennzeichnet, auch wenn sie – nicht nur mit Blick auf das Generationenverhältnis – unterschiedlich sozial positioniert sind und über unterschiedliche Möglichkeitsräume verfügen. Im Folgenden wird herausgearbeitet, welche Bedeutung die Praxis der religiösen Ehe für Mutter und Tochter hat und wie sich ihre Perspektiven dabei – durchaus widersprüchlich – verbinden.

3.1 Mutter *Songül Cerrah*: Eine religiöse Ehe als Möglichkeit der Erweiterung ihres Handlungsspielraums

Einer der von *Songül Cerrah* thematisierten Motive, sich für ihre dritte, religiöse Ehe zu entscheiden, liegt darin, dass sie nun von ihrer Community und ihrem Umfeld als verheiratete Frau wahrgenommen wird. Für sie bringt dieser Status eine Anzahl an Vorteilen mit sich.

Mit dem Blick zurück auf ihre Zeit in Istanbul schildert sie, wie sie aufgrund ihres Status als geschiedene, nun alleinstehende Frau und alleinerziehende Mutter, Zuschreibungen ausgesetzt war, in denen sie sexualisiert und zu einem gewissen Grad als sexuell verfügbar wahrgenommen wurde. Sie illustriert dies, indem sie von Situationen berichtet, in denen sie von Männern (sexuell) bedrängt wurde oder sie Angebote bekam, doch mit sexuellen Gefälligkeiten zu bezahlen. Mit ihrer Entscheidung für die zweite Ehe verband sie damals auch die Hoffnung, durch den Status als Ehefrau und die Präsenz eines Ehemanns solchen Kontexten sexualisierter Gewalt entgehen zu können. Sie thematisiert aber auch, dass die erhoffte Sicherheit brüchig ist, da Frauen, verheiratet oder nicht, diese Art sexualisierter Übergriffe vor allem in der Öffentlichkeit befürchten müssen. Damit verweist sie auf sexistische Geschlechterverhältnisse in der Gesellschaft, die überindividuell wirkmächtig sind und denen sie auch durch den Status einer ehelichen Bindung nicht wirklich entkommen kann.

Einen Schutz, in Form von Unterstützung und Zuspruch, erhofft sie sich dennoch von ihrer dritten Ehe, die im Gegensatz zu den Ehen zuvor eine rein religiöse islamische Eheschließung ist. Dies ist für sie offensichtlich nach wie vor bedeutsam, auch wenn sie sich in ihren sozialen Lebenszusammenhängen in Deutschland, in ihrer Community, ihrer Nachbarschaft wie auch im Rahmen der sozialen Projekte als alleinstehende Frau ohne die Assoziation mit sexueller Verfügbarkeit akzeptiert fühlt. Allerdings betont sie in verschiedenen Zusammenhängen, wie sehr sie sich bei Konflikten in der Nachbarschaft, bei Auseinandersetzungen mit Behörden oder der Schule ihrer Kinder, besonders aber bei deren Erziehung, Unterstützung durch einen verlässlichen Partner wünscht. Diese Rolle wird inzwischen zunehmend von ihrer Tochter *Bahar* eingenommen, was diese durchaus ambivalent sieht (siehe unten).

Die Entstehungsbedingungen dieser Ehe schildert *Songül* als eine praktische Überlegung, die sich aus einer Notsituation ergab, da ihr im Vorfeld gebuchter Flug in die Türkei, um ihre Mutter, die im Sterben lag, zu sehen, zu spät gewesen wäre.

Dann habe ich gesagt „ja, meiner Mutter i- ihr geht's nicht gut“ und so=so und hab ihm erzählt, er hat gesagt „ich bringe dich“ und bei uns religiös darf man nicht mit dem Auto ein Mann und eine Frau zusammen (.) fahren, wenn sie nicht verheiratet sind. //mhm// (atmet tief ein) Deshalb haben wir religiösische Heirat gemacht und in die Türkei gegangen und habe ich drei Tage meine Mutter gesehen (*Songül Cerrah BI_D_S.Cerrah: 2001-2006*).

Sie rahmt mit dem Verweis auf die religiösen Gepflogenheiten und Regeln den Grund ihrer Heirat in einem religiös-kulturellen Zusammenhang, thematisiert dies aber nicht als Glaubensfrage. Vielmehr stellt sie ihre Eheschließung als eine pragmatische und strategische Entscheidung dar, durch die es möglich ist, schnell und unkompliziert die Beziehung zu legalisieren und ihre Mutter vor ihrem Tod noch zu sehen. Mit dem Einschub „bei uns religiös darf man nicht“ erklärt sie den als religiös markierten Begründungszusammenhang, womit auch deutlich wird, dass für sie diese Praxis, sowohl gegenüber der Forschenden, von der sie annimmt und weiß, dass diese nicht diesem religiösen Kontext zugehörig ist, als

auch gegenüber der Dominanzgesellschaft, erklärungsbedürftig erscheint. Sie stellt die Entscheidung für eine Heirat aber auch als pragmatisch und in gewisser Weise auch als instrumentell gegenüber ihrem Partner dar. Er bringt sie daraufhin in die Türkei, sie kann dort einen neuen Ehemann präsentieren und er kann sie in ihrem Trauerprozess begleiten. Sie können nun aber auch als verheiratetes Paar ihre Beziehung und auch ihre Sexualität leben – im Rahmen der in ihrem Umfeld religiös und sozial relevanten Regeln.

Die Ehe ermöglicht ihr aber auch, dem Verdacht von verheirateten Frauen ihrer Community, dass sie an ihren jeweiligen Partnern interessiert sein könnte, zu entgehen. Dadurch ist es ihr nun möglich, gleichberechtigt, konkurrenzfrei und mit einem geteilten Status – als verheiratete Frauen – gemeinsam mit diesen über Beziehungen und Sexualität zu reden und sich auszutauschen, wie es sich aus den ethnografischen Daten herausarbeiten lässt. Damit ist sie auch auf dieser Ebene stärker in die Community integriert.

Die religiöse Ehe wird von ihr also als eine Taktik eingesetzt, mit welcher sie sich gegen Ansprüche, Regelungsversuche und Zuschreibungen mit Blick auf Gender und Sexualität zur Wehr setzt. Sie nutzt die Praxis der religiösen Ehe, um innerhalb der eng reglementierten Vorschriften zur heterosexuellen Partnerschaft und Sexualität von Frauen, die ihr vorgegeben werden und deren Einhaltung von Frauen wie Männern ihrer Community und Nachbarschaft überwacht wird, zu entgehen.

Wie stark diese soziale Kontrolle hinsichtlich der Reglementierung des Geschlechterverhältnisses und insbesondere des Verhaltens von Mädchen und Frauen im Rahmen der Community wirkt, zeigt sich für *Songül Cerrah* auch in Bezug auf ihre Tochter. Als sich ihre Tochter *Bahar* als Jugendliche ausprobiert – Mutter und Tochter thematisieren in diesem Zusammenhang Bahars Umgang mit Alkohol, Cannabis und ersten Beziehungen zu Jungen bzw. jungen Männern, wobei Bahar dies bagatellisiert – fühlt sie sich als Mutter stark unter Druck. Sie stellt fest, dass sich die Tochter ihr zunehmend entzieht und sie die (mütterliche) Kontrolle verliert und bringt *Bahar* kurzerhand – gegen deren Willen – zu deren Vater in die Türkei. Damit entledigt sie sich – durchaus auch taktisch – dem Problem, die moralische Hüterin der Sexualität der Tochter sein zu müssen bzw. die diesbezügliche Kontrolle nicht mehr durchführen zu müssen. Gleichzeitig kann sie diese Aufgabe dem bisher als abwesend und sich nicht verantwortlich zeigenden Vater Bahars übertragen.

Auch in anderer Hinsicht zeigt sich der strategische Nutzen des Eingehens einer religiösen Ehe. Durch den informellen Charakter der religiösen Ehe ist *Songül Cerrah* nicht gezwungen, ihre Heirat staatlichen Behörden und Subventionsinstanzen zu melden. Sie und ihr Ehemann haben weiterhin ihre eigenen Wohnungen und sind in den Augen dieser Institutionen keine Bedarfsgemeinschaft. Dies ist für sie insofern bedeutsam, als dass sie, obwohl sie beruflich viel und in immer neuen Projekten und mit neuen Ideen arbeitet, nach wie vor finanziell nicht in der Lage ist, unabhängig von staatlicher Unterstützung zu leben. Mit dem Status als alleinerziehende Mutter ist es ihr hingegen weiterhin möglich, finanzielle und soziale Unterstützung, zum Beispiel durch sozialpädagogische Maßnahmen, zu erhalten. Indem ihre Ehe in den Bereich des Informellen fällt, kann sie sich ihre minimale finanzielle Unabhängigkeit erhalten, zumal der Partner sie finanziell nicht unterstützen kann und will.

Eine nicht ganz offizielle Ehe mit zwei Wohnungen bedeutet für sie aber auch, dass sie nur in eingeschränktem Maße Verantwortung für ihren Ehepartner übernehmen muss, zum Beispiel, wenn es um die ihr als Frau zugeschriebenen Sorgearbeit geht. So ist sie zwar bereit, für ihn mitzukochen, wenn er als LKW-Fahrer beruflich unterwegs oder krank ist, betont aber, dass sie sich in keiner Weise um seine Wohnung kümmert.

Die religiöse Ehe ermöglicht *Songül Cerrah* aber auch, ihre Beziehung – obwohl sie schon zwei Jahre andauert – in gewisser Weise in der Phase des Ausprobierens zu halten. Denn sie kann eine schnelle und unbürokratische Auflösung der Ehe in Erwägung ziehen, wenn, wie es sich abzeichnet, ihr Ehemann den Ansprüchen, die sie an einen Partner stellt, nicht gerecht wird. Diese Erwartungen beziehen sich auf mehr Gleichberechtigung in der Beziehung, aber auch auf finanzielle Unterstützung.

(Er) hat viel mit den Frauen Kontakt und ich darf nicht das machen, er darf alles machen. Ich darf das nicht machen, er darf das (.) machen. Zum Beispiel ich darf nicht mit Männern (.) Äh::=pf also Kontakt haben oder telefonier- er darf mit den Frauen alles machen, Shisha (.) rauchen, Kaffee gehen ode:r s- nach Hause alleine besuchen, Tee trinken und so, zum Beispiel. Die (.) finde ich nicht in Ordnung. Und jetzt haben wir °pf=äh° mehrmals Streit gehabt, (.) [...] Ich habe, ich möchte, ich habe mir gesagt, auch nicht meiner Tochter, ich überlege mir, ich gebe ihm noch ein bisschen Zeit. Ob er mir freundlicher ist, ob er mir (1) finanziell hilft, jetzt wo wir zusammen sind, verheiratet. (Songül Cerrah BI_D_S.Cerrah: 2016-2040).

Sie erlebt die Handlungsmöglichkeiten und Freiheiten, die sich ihr Partner in selbstverständlicher Art und Weise herausnimmt, die ihr als Frau aber nicht gewährt werden, als ungerecht. Diese Asymmetrie in der Beziehung entlang des Geschlechterverhältnisses sieht sie als Konfliktpunkt und stellt diese zur Disposition, unter anderem indem sie sich Gedanken über die Zukunft ihrer Beziehung macht. Sie sieht also auch in Bezug auf ihre Beziehung Spielräume und Ausgestaltungsmöglichkeiten: Sie muss sich nicht mehr, wie in ihren vorherigen, staatlich registrierten Ehen, den Wünschen ihres Partners unterordnen, sondern kann in Verhandlung gehen, auch dadurch, dass die Ehe unproblematisch und zügig beendet werden kann. Hier deutet sie auch an, dass ihre Tochter in solchen Fragen eine potenzielle Gesprächspartnerin darstellen kann.

Es lässt sich also rekonstruieren, wie *Songül Cerrah* die Uneindeutigkeit ihres Status nutzt, um unterschiedliche Facetten – informell oder bindend – zu betonen oder zu verschweigen und so Handlungsspielraum zu gewinnen. Dies ist jedoch nicht immer einfach und sie nicht immer in der Lage, die Spielräume der Unabhängigkeit in ihrem Sinne aufrecht zu erhalten. Ihr Partner betont in Aushandlungen mit ihr vor allem die Verbindlichkeit der Ehe – und fordert in diesem Zusammenhang Zugriff auf ihr Ersparnis. Dieses überschreibt sie ihm auch, in der Hoffnung auf eine gemeinsame Zukunft und eine größere finanzielle Absicherung durch ihn – Hoffnungen, die letztlich enttäuscht werden, da sie sich schlussendlich trennen und sie ohne ihr mühsam angespartes finanzielles Polster zurückbleibt.

So zeigt sich der strategische und taktierende Umgang mit dem Arrangement der religiösen Ehe für *Songül Cerrah* im Rahmen von hegemonialen Geschlechter-, Klassen- und Migrationsverhältnissen sowie einer prekären sozio-ökonomischen Lage durchaus auch widersprüchlich.

Ferner wird deutlich, dass für sie in ihren taktierenden Umgangsweisen mit intersektional verschränkten Macht- und Herrschaftsverhältnissen ihre Tochter eine wichtige, aber durchaus auch ambivalente Rolle einnimmt: Sie ist einerseits Vertraute, mit der sie sich mit Blick auf ihre prekäre sozio-ökonomische Lebenslage, auf rassialisierte und diskriminierende dominanzgesellschaftliche Diskurse und Praktiken sowie im Umgang mit staatlichen Institutionen austauschen und besprechen kann. *Bahar* tritt sprachlich eloquent und lautstark für sie ein, in der Erziehung ihres Sohns, in Aushandlungen mit Bildungsinstitutionen und der Jugendhilfe. Damit nimmt *Bahar* eine Rolle ein, die sich die Mutter eigentlich von einem (Ehe-)Partner wünscht. Andererseits bleibt *Bahar* für sie aber das Kind, das Sorgen

macht und für das sie sorgen muss, von dem sie sich immer wieder distanzieren möchte, aber um das sie sich letztlich doch wieder kümmert. In dieser Ambivalenz äußert sie als Mutter beispielsweise im Interview ihr Unverständnis dafür, dass ihre Kinder – mit Blick auf Bildung und Erwerbsarbeit – die Möglichkeiten, die sie für sie sieht, nicht zu nutzen wissen, beispielsweise im Fall von *Bahar*, als Bildungsinländerin, die hervorragend Deutsch spricht, kein Kopftuch trägt und sich mit den Verhältnissen in Deutschland und im Umfeld gut auskennt. Hier wird das Generationenverhältnis in seiner zweifachen Bedeutung thematisiert: Nicht nur als innerfamiliäre Generationenbeziehung, sondern auch hinsichtlich der gesellschaftlichen Generationenlagerung im Sinne der unterschiedlichen Einwanderungsgenerationen. Ihre Kinder, die in Deutschland aufgewachsen sind, haben, so sieht sie es, andere gesellschaftliche Möglichkeiten als sie, die als Erwachsene migriert ist.

Welche Bedeutung die religiöse Ehe für *Songüls* Tochter *Bahar* hat, wird im Folgenden nachgegangen.

3.2 Tochter *Bahar Erdem*: Eine religiöse Heirat zur Durchsetzung von Verbindlichkeit in Partnerschaft und Familie

Bahar Erdem betont mit Blick auf ihre religiöse Ehe vor allem die Verbindlichkeit und die Verpflichtung, die sich aus ihrer Perspektive daraus ergeben. *Bahar* erwähnt im biografischen Interview kurz zwei Liebesbeziehungen, die sie vor ihrer jetzigen Partnerschaft gehabt hat – eine in Istanbul und eine in Deutschland. Als ihre zukünftige Schwiegerfamilie von diesen erfährt, entstehen Missverständnisse und Streit, unter anderem der Vorwurf, schon einmal verheiratet gewesen zu sein. Um diesen Disput aufzulösen, nutzt *Bahar* die Tatsache, dass sie in diesen früheren Beziehungen eben nicht verheiratet war, weder religiös noch staatlich registriert, als Gelegenheit, die Bedeutung dieser Beziehungen verharmlosen zu können. Gleichzeitig nutzt sie den Akt der religiösen Heirat, die schnell, unkompliziert und ohne Einbezug der von ihr als bedrohlich und fordernd wahrgenommenen staatlichen Institutionen möglich ist, um die Ernsthaftigkeit und Bedeutung der jetzigen Beziehung unterstreichen zu können, als Schlussstrich unter ihr vorheriges Leben und als Neuanfang. Es gelingt ihr, damit Bedenken der Familie ihres Partners aus dem Weg zu räumen. Gleichzeitig ist es für sie und ihren Partner möglich, die Schwangerschaft und ihren Einzug in seine Wohnung durch die religiöse Ehe vor den Augen der Familien und der Community in ‚geordnete Verhältnisse‘ zu bringen.

Hier zeigen sich durchaus Parallelen zur Mutter. *Bahar* wählt das Modell der schnell zu schließenden religiösen Ehe, welches ihre Mutter ihr als mögliche Option im Aushandeln von Liebesbeziehungen und Geschlechterverhältnissen vorlebt. Aber sie verfolgt hier in Abgrenzung zu dieser eine andere Taktik. Während *Songül* die Auflösbarkeit der Ehe in den Mittelpunkt ihrer Aushandlungen stellt, betont *Bahar* zunächst vor allem das Commitment und die Einzigartigkeit ihrer Ehe. Wenn sie im biografischen Interview beschreibt, wie ausführlich sie und ihr Partner sich zu ihrem Vorleben, aber auch Wünschen und Hoffnungen ausgetauscht haben und so im Einvernehmen und informiert in ihre Ehe gestartet seien, übt sie damit auch Kritik an ihrer Mutter, die aus ihrer Perspektive unüberlegt eine Ehe eingegangen ist, ohne sich ausreichend über ihren Partner informiert zu haben – und nun mit den Konsequenzen leben muss. Dieses von ihr hier entworfene Bild ihrer eigenen Beziehung ist jedoch durchaus brüchig, da sich ihr schon zu diesem Zeitpunkt die eifersüchtig-kontrollierende Seite ihres Partners gezeigt hat.

Für *Bahar* symbolisiert die mit der Heirat und Schwangerschaft verbundene Gründung einer eigenen Familie einen bedeutenden Schritt ins Erwachsenenleben. Sie betont ihre neue Rolle als Ehefrau und Mutter, auch wenn ihr Auszug erst wenige Wochen zurückliegt. Im Interview äußert sie sich erleichtert und auch triumphierend, dass ihr jetzt keine andere Wahl bleibt, als ihre (vagen) beruflichen Pläne zugunsten ihrer neuen Familie aufzugeben. Die religiöse Ehe ermöglicht es ihr, in einer gegenderten, neotraditionalistischen Art und Weise die (zugeschriebene) ‚Mutter- und Frauenrolle‘ in der Verteilung der Sorge- und Reproduktionsaufgaben einzunehmen. Damit begibt sie sich in genau die Lebenssituation – vor allem als Mutter definiert zu werden und komplett vom Partner abhängig zu sein – gegen die sich *Songül* in all ihren Beziehungen gewehrt hat.

Das Eingehen der religiösen Ehe bietet ihr gleichzeitig auch die Gelegenheit, sich legitimer Weise aus den Erwartungen der Erwerbsarbeit zurückzuziehen bzw. den repressiven Anforderungen und Kontrollen staatlicher Instanzen wie der Arbeitsagentur oder des Jobcenters zu entgehen. Denn mit der neuen ehelichen Verbindung und vor allem als Versorgungsgemeinschaft in einem Haushalt geht für sie eine verbindliche finanzielle Absicherung durch ihren Partner einher, der eine feste Stelle und seit einigen Jahren ein stabiles Einkommen hat. Allerdings führt dies für sie zu neuen Abhängigkeiten, nun in der Beziehung und im Geschlechterverhältnis, was sich beides nicht frei von Kontrolle und Gewalt ihr gegenüber gestaltet.

Bahar begibt sich in eine Familienkonstellation mit einer klaren Geschlechterrollenaufteilung und damit verbundenen Abhängigkeiten und nähert sich dabei dem Ideal einer bürgerlichen Kleinfamilie an. Damit reproduziert sie nicht nur vorherrschende Geschlechterordnungen, sie katapultiert sich auch mit diesem Rückzug in die Familie aus gesellschaftlichen Kontexten und Möglichkeiten der gesellschaftlichen Beteiligung. Dies ist allerdings in einem wechselseitigen Zusammenhang zu betrachten, da sie sich von der Dominanzgesellschaft in ihrem bisherigen Leben zu oft enttäuscht, abgewertet und alleine gelassen gefühlt hat.

Bahar beschreibt aber auch – ganz ähnlich wie ihre Mutter – einen gewissen Spielraum im Rahmen der religiösen Ehe, einen Freiraum, der zwar angesichts dessen, dass sie ein Kind erwartet, wieder eingeschränkt ist, aber ganz explizit an der Unverbindlichkeit einer religiösen Ehe festgemacht wird:

Es wäre vielleicht anders, wenn ich kein Kind [erwarten würde], wir sind ja noch nicht so: standesamtlich verheiratet. (.) Das heißt (.) ich könnte immer noch etwas riskieren und nochmal da (X-Stadt) hin ziehen, oder irgendwie auch nur nach (Y-Stadt) zum Beispiel. (Y-Stadt) ist schon wieder lebendiger wie (jetziger Wohnort) oder ihn überreden mitzuge:hen. (Bahar Erdem BI_D_B.Erdem: 1048-1054).

Es zeigen sich hier nicht nur potenzielle Wünsche der Lebensgestaltung, es dokumentiert sich auch der Drang nach Autonomie und Selbstentfaltung, die sie nicht unbedingt mit ihrem Partner teilen muss. Beides kann, so kann dies interpretiert werden, im Rahmen einer religiösen Ehe, der mehr Unverbindlichkeit und Handlungsmöglichkeiten in einer Beziehung zugeschrieben werden, realisiert werden. Diese Form der Ehe kann *Bahar* aber auch als ein Druckmittel dienen, den Partner von ihren Vorstellungen der Lebensführung zu überzeugen. Denn es schwingt dabei immer die Androhung einer schnellen und unkomplizierten Trennung mit, um Lebenspläne und Wünsche durchzusetzen. Diese Option bzw. der hier so dargestellte Vorteil einer religiösen Ehe – der Gewinn von Spielraum und Durchsetzungsfähigkeit in Aushandlungen mit dem Partner – ist jetzt für sie durch die

Gründung einer Familie und die (als zwingend dargestellte) Bindung an Kind und Vater obsolet geworden.

Hier argumentiert *Bahar* hinsichtlich der Freiräume und Unverbindlichkeit im Rahmen einer religiösen Ehe in ganz ähnlicher Weise wie ihre Mutter. Aber nicht nur in dieser Hinsicht, auch bei der Empörung und Gegenwehr angesichts von vor allem rassistischer Diskriminierung in der Dominanzgesellschaft nutzen sie ähnliche Taktiken des Widerstands. Dies dokumentiert sich vor allem in der Gruppendiskussion, in der sie gemeinsam und sich gegenseitig ergänzend mit Blick auf den Bruder beziehungsweise Sohn die rassistische Ungleichbehandlung im Bildungssystem anprangern und von den unangemessenen Umgangsformen und gegendert-kulturalisierenden Zuschreibungen der Lehrer_innen, auch gegenüber der Mutter, berichten. In der folgenden Sequenz bezieht sich *Bahar* im Einzelinterview auf diese Gesprächssequenz, leitet aber dann dazu über, über die Rolle, die ihr in diesen Auseinandersetzungen in der Familien-Dynamik zufiel, zu sprechen.

U:nd ja (3) den Rest des Geschehens- von der Geschichte kennst du ja. Mein Bruder hatte dann Probleme, ich- meine Mutter hat sich dann scheiden lassen (.) mh ich musste dann, ich musste mich dann als Mann ausgeben in der Familie. Ich musste halt- ich musste mich immer überall einsetzen. Wenn mein Bruder Probleme hatte, war ich da, wenn meine Mutter Probleme hatte, war ich da, ich war wie ein Mann, ich habe mich geschlagen, ich habe gestritten. Also ich hab (.) so ziemlich viel durchgemacht. (Bahar Erdem BI_D_B.Erdem: 65-74)

Um ihre Rolle in den Konflikten nach außen beziehungsweise bei den Problemen von Mutter und Bruder zu beschreiben, wählt sie das Bild des ‚Mannes in der Familie‘, der für die Familienmitglieder kämpft und diese verteidigt. Sie übernimmt hier schon früh als Jugendliche eine Rolle als Familienoberhaupt, in der sie auch Verantwortung für die Mutter trägt. Hier überschneiden sich Verhältnisse der Generationenlagerung hinsichtlich Migration, die ihr als ‚Migrantin der 2. Generation‘ ein anderes Sprechen und Sein in der Gesellschaft und so auch diese Rollenübernahme ermöglichen, mit einer Rollenumkehr im Generationenverhältnis der Familie. Gleichzeitig nimmt sie den Platz in der heteronormativen Geschlechterordnung einer Familie ein, der nach der Trennung der Mutter frei geworden ist. Auch wenn sie sich in diesem Kontext als stark präsentiert und sich in männlich konnotierten Praxen, wie ‚sich schlagen‘ und ‚kämpfen‘, zeigt, deutet sie gleichzeitig an, dass diese Rolle nicht (alters- und rollen)angemessen und durchaus belastend für sie war. Sie übt hier Kritik sowohl an den diskriminierenden Verhältnissen, die einen ständigen Kampf mit sich bringen, als auch an ihrer Mutter, die den damit verbundenen Herausforderungen nicht gewachsen ist. Diese, so der implizite Vorwurf, entzieht sich nicht nur der Sorge und Verantwortung im Generationenverhältnis gegenüber ihren Kindern, sondern drängt *Bahar* darüber hinaus als jugendliche Tochter in diese Position. Es deutet sich hier – im Kontext des Gesamtmaterials – gleichzeitig auch an, wie *Bahar* die generationalen und auch geschlechtlich konnotierten Rollenverteilungen in einer Familie idealerweise gerne hätte: Diese sollte dem Idealbild einer heterosexuellen Kleinfamilie mit Vater, Mutter, Kindern entsprechen; etwas, das sie in ihrer Herkunftsfamilie nicht hatte und sich nun von ihrem Partner und ihrer neu entstehenden Familie erhofft, verbunden mit einer traditionellen Arbeitsteilung und der Verantwortungsübernahme des Mannes für die materielle und finanzielle Versorgung.

Das Prinzip des Kämpfens und sich Wehrens kennzeichnet die Umgangsweisen *Bahars* mit gesellschaftlichen Diskriminierungsverhältnissen. Sie ist diesbezüglich sehr viel radikaler und konfrontativer als ihre Mutter, die eher versucht, sich mit den Verhältnissen

und den an sie gestellten Anforderungen zu arrangieren und vor allem taktisch agiert. *Bahar* betrachtet Versuche ihrer Mutter, sich mit Hilfe anderer und durch unermüdliche Fleißarbeit finanziell unabhängig zu machen, als sinnlos und verweist auf die Chancenlosigkeit, die sich aus ihrer marginalisierten Position in einem von ihr als „unfair“ bezeichneten Land ergibt. Auch den Hilfeleistungen, die ihre Mutter durch soziale Institutionen und Projekte bekommt, begegnet sie mit großer Skepsis. Für sie ist die Inanspruchnahme von Hilfe durch staatliche Institutionen etwas, was sie mit allen Kräften zu vermeiden versucht. Sie lehnt diesbezüglich jede Zusammenarbeit, zum Beispiel mit der Arbeitsagentur (siehe oben), ab und betrachtet dies als einen Eingriff in ihre persönliche Würde. Allerdings brachte sie damit wiederum ihre Mutter in zusätzliche finanzielle Schwierigkeiten, als sie noch zusammen in einem Haushalt lebten und als eine Bedarfsgemeinschaft gerechnet wurden. Trotz dieser Kritik und Abgrenzung von den Umgangsweisen der Mutter und auch an der Art und Weise, wie diese ihre Beziehungen zu Männern lebt, unterstützt sie diese in anderer Hinsicht durchaus. Dies zeigt sich nicht nur daran, dass sie in Umkehrung bzw. Neuinterpretation des Generationen- und Geschlechterverhältnisses die Rolle der ‚Starken‘ in der Familie übernommen hat, sondern auch indem sie die aktuellen beruflichen Projekte ihrer Mutter mitträgt, indem sie sich beispielsweise an den Modenschauen von *Songül's* Nähprojekten mitwirkt. Hier inszenieren sie sich nach außen als Einheit, was sich unter anderem in dem aufeinander abgestimmten Outfit dokumentiert.

3.3 Intergenerationale Dynamiken, Tradierungen und Verschiebungen: Die religiöse Ehe als Erweiterung des Möglichkeitsraums

In der Zusammenschau der Perspektiven und Handlungsweisen von Mutter und Tochter wird deutlich, dass die Praxis der religiösen Ehe für beide eine (potentielle) Erweiterung ihres Möglichkeitsraums in prekären Lebenslagen und auch im Rahmen intersektional konturierter Macht- und Herrschaftsverhältnisse darstellt. Beide sehen darin das Potenzial, die bestehenden öffentlichen und privaten (ungleichen Geschlechter-, Klassen- und Migrations-)Verhältnisse ein Stück weit umzudeuten, um handlungsfähig zu bleiben beziehungsweise ihre Handlungsmöglichkeiten und Freiräume auszudehnen und zu verschieben. Dies bezieht sich auf den Bereich von Partnerschaft und Liebesbeziehungen, auf das soziale Umfeld (die Community) sowie auf die Dominanzgesellschaft beziehungsweise auf Institutionen von (Aus-)Bildung und sozialer und staatlicher Unterstützung und Kontrolle. In diesen Bereichen nutzen sie das Arrangement der rein religiösen Eheschließung, um intersektional komplexe Zuschreibungen im gesellschaftlichen und sozialen Umfeld sowie Rollenerwartungen im asymmetrischen Geschlechterverhältnis in ihren Partnerschaften auszuhandeln beziehungsweise umzudeuten, aber auch um finanzielle und ökonomische Ressourcen sowie (Un-)Abhängigkeiten in prekären Verhältnissen auszuloten. Diesbezüglich hat das Eingehen einer religiösen Heirat für beide durchaus strategische Bedeutung. Die Bedeutung dieser Ehe als Bekenntnis und genuin religiöse Praxis wird hingegen von beiden Frauen nicht artikuliert.

Gerade mit Blick auf dominanzgesellschaftliche Verhältnisse, in denen beide nach wie vor zu Migrationsanderen gemacht werden, und vor dem Hintergrund komplexer Zuschreibungen und Othingprozesse, in denen ihre beruflichen und schulischen Qualifikationen ignoriert und missachtet werden, kann der Status der religiösen Ehe taktisch von ihnen eingesetzt werden: Die Institution der religiösen islamischen Ehe ist ein Raum, auf

den der deutsche Staat und auch die Dominanzgesellschaft keinen Zugriff haben. So können sie diesen Raum, anders als Bereiche des Arbeitslebens, selbstbestimmter gestalten, aber auch gegenüber offiziellen Behörden und Vertreter_innen verheimlichen. Die religiöse Ehe ist für sie eine flexibel einsetzbare Ressource, die sie strategisch einsetzen können. Daraus ergeben sich für sie Möglichkeiten, sich gegenüber ihrer Community und der Nachbarschaft, als auch gegenüber der Dominanzgesellschaft und staatlichen Instanzen, strategisch zu verhalten und auch diesbezüglich mit den an sie herangetragenen kulturalisierten, gegenderten und auch klassistischen Erwartungen – je nach Kontext – zu spielen. Auch mit Blick auf ihre heterosexuellen Beziehungen, die mit Asymmetrien im Geschlechterverhältnis, potenzieller Gewalt und Kontrolle sowie Unzuverlässigkeiten verbunden sind, eröffnet die als etwas unverbindlicher empfundene Form der religiösen Ehe erweiterte Möglichkeiten der Aushandlung mit den Partnern.

Diesbezüglich kann auch von einer geteilten und tradierten Praxis zwischen Tochter und Mutter gesprochen werden, auch wenn diese jeweils unterschiedliche Erwartungen an ihre Partnerschaften und die Ehe haben. Dies muss wiederum unter anderem im Kontext dessen gesehen werden, dass sie sich in unterschiedlichen Lebensaltern und -phasen befinden und *Songül* aufgrund ihrer Erfahrungen bezüglich Partnerschaften und Trennungen sicherlich auch desillusionierter ist als *Bahar*, die zu diesem Zeitpunkt zu Beginn der (ersten) Familiengründung steht. Dennoch stellt es für *Bahar* hinsichtlich der Beziehungs- und Trennungsgeschichten der Mutter so etwas wie ‚familiäre Normalität‘ dar, sich als Frau schnell in eine Beziehung hinein zu begeben und auch wieder scheiden lassen zu können. Dabei sieht sie auch, welche Taktiken im Geschlechterverhältnis die Mutter anwendet, auch wenn die Freiheiten, die sich die Mutter teilweise dadurch erwirken kann, durchaus ambivalent sind. Vor diesem Hintergrund ist es für sie funktional, diese Praxis der religiösen Ehe, mit den Vorteilen der Flexibilität und Unverbindlichkeit, wie sie auch von der Mutter benannt und gelebt werden, von dieser zu übernehmen. Gleichzeitig achtet sie dabei mit Blick auf ihre (durchaus anderen und sehr viel konventionelleren) Ideale und Vorstellungen, wie Familie gelebt wird, darauf, dass sie den Partner und vor allem ihre damit verbundene finanzielle Absicherung halten kann. Mit der Taktik, den Partner mit der Unverbindlichkeit der religiösen Ehe unter Druck zu setzen, folgt sie ebenfalls den ambivalenten Taktiken der Mutter, auch wenn sie sich in anderen Aspekten (mit Blick auf das Thema Erwerbsarbeit sowie dem Umgang mit staatlichen Unterstützungs- und Kontrollinstanzen) ganz von deren Lebensprinzipien und -strategien abgrenzt.

So zeigt sich hinsichtlich der Frage der Tradierung, dass dies kein ungebrochener Prozess der Weitergabe von einer (Frauen-)Generation an die nächste oder eine unhinterfragte Übernahme einer Heirats- und Beziehungspraxis durch die Tochter ist. Denn Mutter und Tochter nutzen in unterschiedlicher Weise das Arrangement einer rein religiösen Eheschließung, um im Spannungsfeld zwischen Autonomie und Ausgeliefertsein in prekären gesellschaftlichen Verhältnissen handlungsfähig zu bleiben beziehungsweise ihre Handlungsspielräume zu erweitern. Auch wenn sich durchaus Parallelen in den Praxen und Umgangsweisen der beiden zeigen, wie in der Partnerwahl (jeweils Partner, die bereits zuvor schon verheiratet waren, aus der Community stammen und patriarchale Vorstellungen bezüglich des Geschlechterverhältnisses vertreten), zeigen sich in den Umgangsweisen, Lebensperspektiven und -wegen der beiden durchaus auch Unterschiede. Ferner wurde deutlich, dass die Beziehung von Mutter und Tochter, auch mit Bezug auf die Gestaltung von Familie, mit Aushandlungsprozessen einhergeht. Hier zeigen sich sowohl gegenseitige Abgrenzungen und Abwertungen der Lebensentwürfe bezüglich Fami-

lie, Partnerschaft und Erwerbsarbeit der jeweils anderen. Gleichzeitig wird immer wieder, auch bezüglich dieser Themen und Lebensbereiche, eine Solidarität zwischen den beiden Frauen sichtbar, die sich immer wieder auch als ambivalent und brüchig erweist. Somit zeigt sich in den verschiedenen Forschungssituationen, dass die beiden Frauen zwar andeuten, dass sie der Art der Beziehungen der anderen jeweils kritisch gegenüberstehen, allerdings schließen sie sich jeweils in gegenseitigem stillschweigendem Einvernehmen der Version oder Darstellungsweise derjenigen an, die es betrifft, oder bewahren Stillschweigen über bestimmte (Gewalt- oder Trennungs-)Situationen. Auch mit Blick auf die intergenerationale Verantwortung zeigt sich die Mutter-Tochter-Beziehung ambivalent. Als *Bahar* Gewalt in der Beziehung durch ihren Partner erfährt, ist die Mutter *Songül* zwar bereit, mit ihr zur Polizei und ins Krankenhaus zu gehen, um ihr durch die Dokumentation der Gewalt Druckmittel zu verschaffen, aber nicht, sie wieder bei sich zu Hause aufzunehmen. Dies begründet sie nicht nur mit ihren begrenzten finanziellen und räumlichen Ressourcen, sondern auch mit dem Verweis darauf, dass sie durch die Ehe der Tochter nun von Verantwortung entbunden sei. Hier zeigt sich wiederum eine kontextbezogene, strategische Deutung der Relevanz der Ehe im Aushandlungsprozess gegenseitiger Verantwortung im intergenerationalen Mutter-Tochter-Verhältnis. Allerdings bleibt die Mutter nicht so hart in ihrer Position und steht ihrer Tochter immer wieder als Zufluchtsort und als Unterstützung im Aushandeln der Beziehung zu ihrem Partner zur Verfügung. Und andersherum unterstützt auch die Tochter die Mutter in beruflicher Hinsicht, selbst wenn sie deren Strategien auf dem Arbeitsmarkt und im Arrangement mit sozialen Institutionen verurteilt.

Zwischen Mutter und Tochter wird also nicht nur das Generationenverhältnis ausgehandelt, auch das Geschlechterverhältnis (in der gemeinsamen Familie und auch mit Blick auf die jeweiligen Partnerschaften) steht zur Disposition. Dies zeigt sich in den Umgangsweisen mit Anforderungen und Diskriminierungen durch die Dominanzgesellschaft und ihren marginalisierten Lebenslagen und spiegelt sich in der Praxis der religiösen Ehe und deren Bedeutung als strategisches Moment im Aushandeln von Handlungsmöglichkeiten in prekären sozioökonomischen Verhältnissen und natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitskontexten wider.

Auch wenn beide Frauen in ihren unterschiedlichen Ausgestaltungen der religiös geschlossenen Ehen mehr Handlungsfähigkeit und Freiräume erlangen können und gleichzeitig auch eine Verschiebung dominanter Deutungen einer religiösen Eheschließung vornehmen, ist es ihnen letztlich nicht möglich, die von verschiedenen, miteinander verschränkten Macht- und Herrschaftsverhältnissen durchzogenen gesellschaftlichen Lebensbedingungen nachhaltig zu verändern. Denn trotz der emanzipativen und Handlungsmöglichkeiten erweiternden Relevanz dieser Praxis bleibt ihr Handeln jeweils in Widersprüche verstrickt – und reflektiert so die widersprüchlichen sozialen, intersektional konturierten migrationsgesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnisse, in denen sie leben: Ihre Umgangsweisen mit diesen Verhältnissen changieren als widerspenstige Praktiken zwischen Reproduktion hegemonialer Ordnungen und der Kritik und dem Widerstand gegenüber diesen.

4 Fazit

In dieser Fallanalyse konnte die intergenerational geteilte Praxis der religiösen Heirat als eine ambivalente Möglichkeit für Frauen unterschiedlicher Generationen herausgearbeitet werden, um mehr Handlungsfähigkeit und Autonomie durch widerspenstiges Taktieren in prekären Verhältnissen zu erlangen. Es konnte aufgezeigt werden, wie dabei intersektional sich überlagernde machtvolle Migrations-, Klassen- und Geschlechterverhältnisse relevant werden: Zum einen in Bezug auf die Lebenssituationen bzw. die gesellschaftliche Positioniertheit der beiden Frauen (die durchaus unterschiedlich ist) und damit verbundenen Möglichkeitsräume, zum anderen mit Blick auf ihre Lebenswege und taktierenden Umgangsweisen mit diesen Verhältnissen sowie damit verbundene intergenerationale Tradierungen und Verwerfungen.

Was ist nun – vor dem Hintergrund dieser Analysen – der Gewinn einer intersektionalen Analyseperspektive, gerade mit Blick auf eine generationenbezogene Kindheits-, Jugend- und Familienforschung?

Die Potenziale einer intersektionalen Analyseperspektive für die Jugendforschung wurden bereits von *Riegel* (2010) erörtert, allerdings ohne Jugend explizit im Kontext von Generation und Familie zu rahmen. Für die hier vorgenommenen Analysen des Mutter-Tochter-Verhältnisses und deren Praktiken war es hilfreich und notwendig, die Verwobenheit von Macht- und Herrschaftsverhältnissen sowie die Verschränkung und Involviertheit der Subjekte in diese gesellschaftlichen und sozialen Verhältnisse in den Blick zu nehmen. Dies wird insbesondere am Beispiel des Generationenverhältnisses deutlich, in dem sich die Generationenlagerung der unterschiedlichen 'Migrationsgenerationen' und die innerfamilialen Dynamiken überlagern und miteinander verflechten. Dadurch war es möglich, nicht nur Diskriminierungs- und Subjektivierungsprozesse, die im intersektionalen Zusammenspiel verschiedener Machtverhältnisse und Differenzordnungen wirksam werden, empirisch herauszuarbeiten, sondern auch die Handlungsfähigkeit der Subjekte und wie sich diese in diesen Verhältnissen positionieren zu betrachten. Gerade wenn mit Forschungszugängen und Methoden wie der Biografieforschung gearbeitet wird, in denen vom Standpunkt der Subjekte aus gesellschaftliche Verhältnisse und die subjektiven Umgangsweisen mit diesen rekonstruiert werden, ist es möglich, bisher unentdeckte oder anders gedeutete Taktiken und Strategien im Umgang mit prekären Lebenssituationen und marginalisierten Lebenslagen zu analysieren. Solche ‚gegen den Strich‘ gelesenen Analysen ermöglichen es, widerständige und emanzipatorische Handlungsweisen und Praktiken – auch in ihren Widersprüchlichkeiten – sichtbar zu machen. Ebenfalls können mit einer solchen Forschungsperspektive ‚andere‘ Lesarten und gegenhegemoniale Diskurse zu dominanten Bildern und gängigen Vorstellungen über Kinder, Jugendliche und Familien im Migrationskontext etabliert werden. So konnte mit der vorliegenden Analyse – im Gegensatz zu vorherrschenden Diskursen und Bildern – deutlich gemacht werden, dass die religiöse, islamische Eheschließung für junge Frauen nicht unbedingt nur mit patriarchalen Ordnungen einhergehen muss, sondern vielschichtig ist und durchaus auch taktisch eingesetzt werden kann, um begrenzte Handlungsspielräume in intersektional ungleich konturierten Beziehungs- und Gesellschaftsverhältnissen zu erweitern und in prekären Verhältnissen mehr Handlungsmacht zu gewinnen. Für eine generationenbezogene Kindheits- und Jugendforschung ist es auch mit Blick auf die hier rekonstruierten intergenerationalen Dynamiken notwendig, die konkreten Familienkonstellationen und Genera-

tionenverhältnisse in ihrer zweifachen Bedeutung als hierarchische Ordnungen in ihrer jeweils konkreten Gestalt in die intersektionale Analyse einzubeziehen, gerade weil diese Generationenverhältnisse im familialen Kontext nicht immer eindeutig gelagert sind und sich mit anderen Macht- und Herrschaftsverhältnissen verschränken. Gleichzeitig können nur so intergenerationale Aushandlungsprozesse auch als Aushandlungsprozesse hinsichtlich Geschlecht, Klasse und Migration verstanden und analysiert werden.

Anmerkungen

- 1 Mit dem Begriff der Taktik beziehen wir uns auf *de Certeau* (1988), der Handeln immer in Bezug auf Macht und Machtverhältnisse betrachtet. Die Taktik zeichnet sich im Gegensatz zur Strategie durch das „Fehlen von Macht“ (*de Certeau* 1988, S. 90) aus und ist in diesem Sinne als ein Handeln im Rahmen beschränkter und beschränkender Verhältnisse zu betrachten, die keine eigenständige Gestaltung dieser Rahmenbedingungen zulässt. In diesem Sinne verstehen wir im Folgenden Taktiken als Gelegenheiten, ohne Macht den gegebenen Verhältnissen zu begegnen und diese möglicherweise widerspenstig zu unterwandern, ohne sie als solche ändern oder gar verlassen zu können.
- 2 Für die Biographieforschung wurden hier folgende Fragen zur Anregung der intersektionalen Analyse formuliert:
 - „– Mit Blick auf den objektiven Möglichkeitsraum: In welchen gesellschaftlichen und sozialen Verhältnissen (bzw. gesellschaftlichen Bedingungen und sozialen Bedeutungen, Repräsentationen, Diskurse) wird das Leben gestaltet und die Lebensgeschichte erzählt? In welcher Weise überlagern und bedingen sich verschiedene Dominanz- und Differenzverhältnisse in unterschiedlichen Situationen und Kontexten?
 - Mit Blick auf die soziale Positionierung: Welche Folgen hat das jeweilige intersektionale Ineinandervirken von Macht- und Herrschaftsverhältnissen für die soziale Positionierung und für die damit verbundenen Möglichkeiten und Beschränkungen des Handelns und der Gestaltung des Lebens?
 - Mit Blick auf die Subjektpositionierung: Wie positioniert und artikuliert sich der *Biograph_in* im sozialen Raum bzw. in den jeweiligen gesellschaftlichen und sozialen Verhältnissen? In welcher Weise werden in der biographischen Erzählung verschiedene Macht- und Herrschaftsverhältnisse thematisiert bzw. bleiben de-thematisiert? In welcher Weise werden hegemonale Differenzkonstruktionen, Grenzziehungen, Kategorisierungen relevant gemacht? Von welcher aktuellen sozialen Positionierung erfolgen die biographische Erzählung und die Darstellung der verschiedenen Verortungen in der durch Ungleichheitsverhältnisse strukturierten sozialen Welt?
 - Mit Blick auf den subjektiven Möglichkeitsraum: Wie werden retrospektiv die eigenen Möglichkeiten und Realisierungen in verschiedenen Kontexten und zu verschiedenen Zeiten des Lebens gedeutet?
 - Mit Blick auf Handlungsfähigkeit: Welche Umgangsweisen der *Biograph_in* mit diesen komplexen Verhältnissen können in der Biographie rekonstruiert werden? In welcher Weise (und in welchen Kontexten) sind die rekonstruierten Praktiken, Handlungsstrategien und Lebensperspektiven affirmativ zu vorherrschenden Strukturen, Diskursen und Orientierungen bzw. in welcher Weise sind darin widerständige und/oder die vorherrschenden Verhältnisse und Kategorisierungen überschreitende Handlungsmöglichkeiten und Perspektiven enthalten?“ (*Riegel* 2016a, S. 137f.)
- 3 Es handelt sich hier um das Forschungsprojekt „Lebensstrategien von Migrationsfamilien in marginalisierten Stadtteilen“, das in Deutschland, Österreich und der Schweiz durchgeführt wurde. Das Projekt wurde durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG), den Schweizer Nationalfonds (SNF) und den Österreichischen Wissenschaftsfonds (FWF) von Oktober 2012 bis September 2015 gefördert. Leitung: *T. Geisen, C. Riegel, E. Yildiz, B. Stauber*. Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen: *L. Chamakalayil, M. Hill, J. Tschuggnall, G. Gillieron, S. Güneş, S. Yildiz*.

- 4 Bei der Klärung der Rahmenbedingungen der Datenerhebungen und im Vorfeld dieser wurde deutlich und wiederholt Verschiedenheit und Anonymisierung zugesichert.
- 5 Alle Daten sind anonymisiert, die hier verwendeten Namen sind Pseudonyme.
- 6 Diesem Aspekt der Bildungsbiografie von Bahar Erdem sowie den Umgangsweisen mit diskriminierenden Verhältnissen und Erfahrungen von Rassismus im Bildungssystem sowie im Übergang in den Beruf wurde in einem eigenständigen Beitrag nachgegangen (*Chamakalayil/Riegel* 2016).

Literatur

- Alanen, L.* (2005): Kindheit als generationales Konzept. In: *Hengst, H./Zeiger, H.* (Hrsg.): Kindheit soziologisch. – Wiesbaden, S. 65-82. https://doi.org/10.1007/978-3-322-81004-5_5
- Bohnsack, R.* (2000): Gruppendiskussion. In: *Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I.* (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. – Reinbek bei Hamburg, S. 369-384.
- Certeau, M. de* (1988): Kunst des Handelns. – Berlin.
- Chamakalayil, L./Riegel, C.* (2016): Negotiating Potentials and Limitations in Education in Transnational Migration Contexts: A Case Study. *European Education*, 48, S. 104-120. <https://doi.org/10.1080/10564934.2016.1200933>
- Chamakalayil, L./Riegel, C./Stauber, B.* (2018): Intergenerationale Bezüge und die Frage der Tradierung von Lebensstrategien – theoretische Überlegungen und empirische Erkenntnisse. In: *Riegel, C./Stauber, B./Yildiz, E.* (Hrsg.): LebensWegeStrategien. Familiäre Aushandlungsprozesse in der Migrationsgesellschaft. – Opladen, S. 223-249.
- Combahee River Collective* (2000 [1977]): A Black Feminist Statement. In: *Kolmar, W. K./Bartkowski, F.* (Hrsg.): Feminist Theory. A Reader. – Mountain View, S. 272-277.
- Crenshaw, K.* (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex. A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *The University of Chicago Legal Forum*, S. 139-167.
- Ecarius, J.* (2007): Familienerziehung. In: *Ecarius, J.* (Hrsg.): Handbuch Familie. – Wiesbaden, S. 137-156.
- Erel, U./Haritaworn, J./Gutiérrez Rodríguez, E./Klesse, C.* (2007): Intersektionalität oder Simultaneität?! Zur Verschränkung und Gleichzeitigkeit mehrfacher Machtverhältnisse. In: *Hartmann, J./Klesse, C./Wagenknecht, P./Fritzsche, B./Hackmann, K.* (Hrsg.): Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. – Wiesbaden, S. 239-250. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90274-6_16
- Erwägen. Wissen. Ethik* (2013): Forum für Erwägungskultur, 24, 3.
- Gutiérrez Rodríguez, E.* (2011): Intersektionalität oder: wie nicht über Rassismus sprechen? In: *Hess, S./Langreiter, N./Timm, E.* (Hrsg.): Intersektionalität revisited. Empirische, theoretische und methodische Erkundungen. – Bielefeld, S. 77-100.
- Holzkamp, K.* (1983): Grundlegung der Psychologie. – Frankfurt a.M./New York.
- Lorde, A.* (1984): Age, Race, Class and Sex. Women Redefining Difference. In: *Lorde, A./Clarke, C.* (Hrsg.): Sister Outsider. Essays and Speeches. – Berkeley, S. 114-123.
- Lutz, H.* (2007): Vom Weltmarkt in den Privathaushalt. Die neuen Dienstmädchen im Zeitalter der Globalisierung. – Opladen.
- Lutz, H.* (2018): Intersektionelle Biographieforschung. In: *Lutz, H./Schiebel, M./Tuider, E.* (Hrsg.): *Handbuch Biographieforschung*. – Wiesbaden, S.139-150. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21831-7_12
- Lutz, H./Herrera Vivar, M. T./Supik, L.* (2010): Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92555-4>
- Mannheim, K.* (1928): Das Problem der Generationen. *Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie*, 7, S. 157-184.
- Phoenix, A./Pattynama, P.* (2006): Intersectionality. *European Journal of Women's Studies*, 13, 3, S. 187-192. <https://doi.org/10.1177/1350506806065751>
- Qvortrup, J.* (2012): Kindheit und Politik. neue praxis. *Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, 42, 1, S. 14-26.

- Riegel, C. (2010): Intersektionalität als transdisziplinäres Projekt: Methodologische Perspektiven für die Jugendforschung. In: Riegel, C./Scherr, A./Stauber, B. (Hrsg.): Transdisziplinäre Jugendforschung. Grundlagen und Forschungskonzepte. – Wiesbaden, S. 65-89. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92587-5_4
- Riegel, C. (2014): Intersektionalität als Analyseperspektive – Intersektionalität als Methode des Vergleichs? In: Freitag, C. (Hrsg.): Methoden des Vergleichs. Komparatistische Methodologie und Forschungsmethodik in interdisziplinärer Perspektive. – Opladen/Berlin/Toronto, S. 173-190.
- Riegel, C. (2016a): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. – Bielefeld. <https://doi.org/10.14361/9783839434581>
- Riegel, C. (2016b): Subjektwissenschaftliche und intersektionale Perspektiven – konzeptionelle Überlegungen für eine kritische Forschung zu Bildungswegen in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen. In: Dausien, B./Rothe, D./Schwendowius, D. (Hrsg.): Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung. – Frankfurt, S. 97-122.
- Riegel, C./Stauber, B./Yildiz, E. (2018): LebensWegeStrategien. Familiäre Aushandlungsprozesse in der Migrationsgesellschaft. – Opladen. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf00fk>
- Rosenthal, G. (1999): Migration und Leben in multikulturellen Milieus: Nationale Zugehörigkeit zur Herstellung von familien- und lebensgeschichtlicher Kontinuität. In: Apitzsch, U. (Hrsg.): Migration und biographische Traditionsbildung. – Opladen, S. 22-34. https://doi.org/10.1007/978-3-322-91622-8_2
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialforschung, 13, 3, S. 283-293.
- Spies, T. (2010): Migration und Männlichkeit. Biographien junger Straffälliger im Diskurs. – Bielefeld. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839415191>
- Strauss, A. L. (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. – München.
- Tuider, E. (2015): Dem Abwesenden, den Löchern und Rissen empirisch nachgehen: Vorschlag zu einer dekonstruktivistisch diskursanalytischen Intersektionalitätsanalyse. In: Bereswill, M./Degenring, F./Stange, S. (Hrsg.): Intersektionalität und Forschungspraxis – wechselseitige Herausforderungen. – Münster, S. 172-191.
- Westphal, M. (2014): Elternschaft und Erziehung im interkulturellen Vergleich. In: Miller-Kipp, G./Matthes, E. (Hrsg.): Bildung und Erziehung. Familienerziehung multikulturell und interkulturell 67, 2, S. 187-201. <https://doi.org/10.7788/bue-2014-0206>

Das responsabilisierte Kind. Die Prozessierung von Übergangsentscheidungen zur Sekundarstufe I und die Konstitution von Bildungskindheit

Claudia Machold

Zusammenfassung

Aus kindheits- und praxistheoretischer Perspektive befasst sich der Beitrag mit der Prozessierung von Übergangsentscheidungen zur Sekundarstufe I. Ausgehend von einem ethnografischen Forschungsprojekt werden zunächst Befunde dazu präsentiert, wie im Gespräch des Elternsprechtags einer Grundschule und in der Zeugnisübergabe im ersten Halbjahr der vierten Klasse individualisierende und responsabilisierende Adressierungs- und Positionierungspraktiken vollzogen werden. Anschließend wird anhand eines ethnografischen Interviews dargelegt, wie diese Praktiken narrativ vom Kind bearbeitet werden. Abschließend werden die Befunde dahingehend diskutiert, inwiefern sie auf die gegenwärtige Konstitution von Bildungskindheit verweisen und welche Implikationen dies für die Reproduktion von Ungleichheiten haben kann.

Schlagwörter: Kindheit, Bildungskindheit, Übergang Grundschule Sekundarstufe I, Ethnografie, Positionierungen, Differenz

The Responsibilised Child. The Processing of Decision-Making in the Transition from Primary to Secondary School and the Constitution of "Bildungskindhood"

Abstract

From a childhood- and practice-theoretical perspective, the paper is concerned with the process of decision-making in the transition from primary to secondary school. The presented findings are based on an ethnographic research project and give an insight into the following question: how are practices of individualising and responsabilising positioning done during a parent-teacher-interview at primary school and the delivery of the school report. In the following, it will be shown how those practices become part of the talking of a child. Finally, the findings are discussed in the light of their relevance for the constitution of *Bildungskindhood* – educational childhood – and the reproduction of inequality.

Keywords: childhood, education, transition primary to secondary school, ethnography, positioning, difference

1 Einleitung

„Also das letzte Wort hat das Kind“, sagt ein Vater im Gespräch mit der Grundschullehrerin seiner Tochter, als es um die Frage geht, auf welche weiterführende Schule sie gehen wird. Die Aussage ist Teil eines Elternsprechtagsgesprächs, bei dem im ersten Halbjahr der vierten Schulklasse die Lehrkräfte ihre Einschätzungen zu den anstehenden Empfehlungen mit Eltern¹ und zum Teil auch Kindern besprechen. Einige Wochen später erhalten die Schüler*innen ihr Halbjahreszeugnis zusammen mit der Empfehlung der Lehrkraft für die Sekundarstufe I. Das Schulgesetz in Nordrhein-Westfalen sieht vor, dass die Grundschulen eine begründete Empfehlung geben und die Eltern nach Beratung durch die Grundschule über den weiteren Bildungsgang ihres Kindes in der Sekundarstufe entscheiden (vgl. *Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen*). Durch die zitierte Aussage bringt der Vater das Kind als entscheidenden Akteur mit ins Spiel.

In der Bildungsungleichheitsforschung wird Empfehlungen und Bildungsentscheidungen im Übergang zur Sekundarstufe I eine hohe Aufmerksamkeit gegeben: Ausgegangen wird davon, dass sie die Schüler*innenschaft nach der Grundschulzeit in das mehrgliedrige Schulsystem sortieren und „eine der wichtigsten Statuspassagen im Leben junger Menschen mit langfristigen Folgen für den Bildungs- und Lebensverlauf“ (Maaz/Nagy 2009, S. 154) darstellen. Die entscheidungstheoretischen Forschungszugänge im Anschluss an *Becker* und *Boudon* folgen hierbei einem Verständnis von Entscheidung, das diese als durch Individuen und Familien zu treffende Wahl fasst, die unabhängig von gesellschaftlichen Bedingungen getroffen wird. Reproduktionstheoretische Perspektiven hingegen, meist im Anschluss an *Bourdieu*, folgen einem Verständnis, das davon ausgeht, dass Entscheidungen durch gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse bedingt sind und insofern als unabhängig von bewussten und rationalen Überlegungen Einzelner konzeptualisiert werden muss (vgl. zu beiden Ansätzen *Miethe/Dierckx* 2017, S. 19ff.). Wenngleich es Studien gibt, die den Beitrag von Kindern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit betrachten, konstatieren *Bühler-Niederberger* und *Türkyilmaz* (2017, S. 199) für die soziologische Ungleichheitsforschung, dass diese dazu tendiere, Kinder nicht als eigenständige Akteur*innen zu denken und so ihren Beitrag zur Reproduktion von Ungleichheit zu ignorieren. Vorgeschlagen wird deshalb, Kinder im Rahmen einer Sozialisationstheorie als (Inter-)Akteur*innen zu verstehen und auch deren Beitrag im Sinne von Einflussnahme auf das Elternverhalten zu untersuchen (ebd., S. 217). All diese Zugänge befassen sich mit der Frage, wodurch die Übergangsentscheidung bedingt ist. Sie unterscheiden sich dabei im Hinblick auf ihr Verständnis vom Akteur bzw. Subjekt. Wenn ein Vater formuliert „Also das letzte Wort hat das Kind“, kann dies abhängig von der jeweiligen theoretischen Perspektive unterschiedlich gelesen werden: entweder als Ausdruck des Ergebnisses einer individuellen rationalen Entscheidung, das Kind entscheiden zu lassen, oder als Ausdruck eines bestimmten Habitus.

In diesem Beitrag werde ich eine Perspektive einnehmen, die sich im Kontext kindheitstheoretischer Überlegungen dafür interessiert, inwiefern Analysen zum Prozessieren von Übergangsentscheidungen zur Sekundarstufe I auf die Konstitution einer spezifischen Idee von Bildungskindheit verweisen und welche Implikationen dies für die Reproduktion von Ungleichheit haben kann. Dabei geht es nicht um die Frage, wieso eine bestimmte Entscheidung getroffen wird, sondern um Positionierungspraktiken, die das Kind als spe-

zifisches Kind hervorbringen. Anhand von empirischem Material aus einem ethnografischen Forschungsprojekt (Kapitel 2) lege ich dar, wie im Elternsprechtagsgespräch einer Grundschule individualisierende und responsabilisierende Positionierungspraktiken vollzogen werden und wie diese vom Kind narrativ bearbeitet werden (Kapitel 3). Abschließend werden die Befunde dahingehend diskutiert, inwiefern sie auf die gegenwärtige Konstitution von Bildungskindheit verweisen (Kapitel 4).

2 Das Forschungsprojekt

Das Forschungsprojekt² befasst sich mit der Reproduktion ungleicher Kindheiten in Bildungseinrichtungen. Der Annahme folgend, dass pädagogische Unterscheidungspraktiken ungleichheitsrelevante Effekte zeitigen können, beforcht es über den Zugang einer praxistheoretischen, längsschnittlichen Ethnografie (*Machold/Wienand* 2018) seit 2011 pädagogische Unterscheidungspraktiken. Durch die Begleitung von 28 Kindern auf ihrem Weg durch die Bildungseinrichtungen Kindertagesstätte und Grundschule ist es möglich, die Manifestation und Aufschichtung benannter Praktiken in individuellen Bildungskarrieren zu analysieren. Dies geschieht über das Instrumentarium Datenbasiertes Porträt (*Machold* 2017), in das zu den Kindern erhobenes empirisches Material einfließt (Beobachtungsprotokolle des pädagogischen Alltags, Transkripte von Elterngesprächen, Bildungs- und Leistungsdokumentationen, Transkripte von Interviews mit Klassenlehrer*innen, Transkripte von ethnografischen Interviews mit den Kindern) und unter den Fragen nach dem Vollzug pädagogischer Unterscheidungspraktiken sowie ihrer Bedeutung für den ungleichen Zugang zu bzw. Teilhabe an Bildung analysiert wird.

Das Interesse an pädagogischen Unterscheidungspraktiken ist grundlagentheoretisch über praxistheoretische Annahmen im Anschluss an *Reckwitz* (2003) und *Hillebrandt* (2014) bestimmt (vgl. dazu andere Veröffentlichungen, wie *Machold* 2017; *Machold/Wienand* 2018). Die im Anschluss an die Forschungsstrategie der Grounded Theory Methodologie (*Charmaz* 2006) sich vollziehende empirisch-analytische Arbeit generiert dabei *sensitizing concepts*, mit denen der Gegenstand sukzessiv ausdifferenziert wird (vgl. hierzu auch *Machold/Wienand* 2018). Eines dieser *sensitizing concepts* stellt der Begriff der Positionierung dar, der bereits in einer Studie zur Resignifizierung von Differenz in der frühen Kindheit entwickelt (*Machold* 2015, *Machold* 2018), und insbesondere auch in Arbeiten im Anschluss an die Idee der Adressierungspraktiken von *Reh* und *Ricken* (2012) verwendet worden ist. Im analytischen Arbeiten mit dem Begriff der Positionierung vollzieht sich eine sprachtheoretisch informierte Akzentuierung der Praxistheorie und ihrer poststrukturalistischen Annahmen, die in einer besonderen Aufmerksamkeit für zeichenverwendende Praktiken – oder in *Reckwitz'* Worten: kulturelle Codes (2006, S. 36) – resultiert. Den folgenden Analysen liegt dabei eine Heuristik zugrunde, die in diesem Beitrag weniger subjektivierungstheoretisch interessiert ist, als vielmehr auf die Re-Konstruktion der prozessierten normativen Horizonte von Bildungskindheit zielt. Die Analyse geht der Frage nach, wie Individuen adressiert und dabei in Differenzordnungen positioniert werden, sich selber positionieren, und inwiefern dies auf die Konstitution von Bildungskindheit verweist. In der folgenden Argumentation re-konstruiere ich individualisierende und responsabilisierende Adressierungen und Positionierungen im Vollzug eines Elternsprechtags, der Zeugnisübergabe sowie eines ethnografischen Interviews. Wie bereits angesprochen, besteht ein Daten-

basiertes Porträt aus unterschiedlichen Materialsorten, die durch unterschiedliche Methoden erhoben wurden. Wie an anderer Stelle ausgeführt, folgt das Projekt einem Verständnis von collagierender Triangulation der Materialsorten und trägt damit dem Umstand Rechnung, dass sich der Gegenstand durch unterschiedliche Forschungsmethoden unterschiedlich konstituiert (vgl. hierzu ausführlich *Machold 2017*).

3 Das Prozessieren der Übergangsentscheidung – das responsabilisierte Kind

3.1 Elternsprechtag: Individualisierende und responsabilisierende Positionierungen

Mit der Durchführung von Elternsprechtagen wird die schulrechtlich verankerte Information und Beratung von Eltern durch Lehrer*innen umgesetzt. Der praktische Vollzug des Elternsprechtags lässt sich über die Analyse von Transkripten³ als Re-Präsentationspraktiken (vgl. *Machold/Carnin 2018*) betrachten, in denen das Kind, seine Leistung, seine Motive u. ä. thematisiert und anschließend verhandelt werden. Re-konstruierbar werden so Positionierungen des Kindes in diskursiven Differenzordnungen, die Teil der Vorstellung von Bildungskindheit sind.

Während des im Weiteren in den Blick genommenen Elternsprechtags sind die Klassenlehrkraft und der Vater des Kindes anwesend. Die Lehrkraft leitet das Thema der Übergangsempfehlung ein, indem sie danach fragt, ob die Familie bereits überlegt habe, wie der Weg des Kindes sein wird. Der Vater erwidert, dass das Kind auf das Gymnasium wolle, die Mutter aber eher zur Gesamtschule tendiere. Er beschreibt das Kind als willensstark und entschieden, auf das Gymnasium zu gehen. Im Weiteren sprechen sowohl der Vater als auch die Lehrerin davon, dem Kind die Gesamtschule „schmackhaft“ machen zu wollen. Der Vater gibt als Begründung dafür an, dass das Kind keinen zu hohen Druck von der Schule bekommen solle, die Lehrkraft hingegen begründet ihre Tendenz damit, dass das Gymnasium nicht „die geeignete Schulform“ für dieses Kind sei. Beide Erwachsenen geben also unterschiedliche Gründe für ihre Einschätzung an: Während die Klassenlehrerin ihre Einschätzung mit dem Arbeitsverhalten des Kindes in der Grundschule erklärt und dem Vater nahelegt, die Übergangsentscheidung daran zu orientieren, ordnet der Vater die Wahl der Schulform eher im Sinne einer zukunftsweisenden Laufbahnentscheidung ein, für die in letzter Instanz das Kind selbst verantwortlich sei:

Also das letzte Wort hat das Kind [...]; also das Kind, wenn die sagt, die muss unbedingt auf Gymnasium, werde ich mein Bestes geben sie da reinzubringen, wenn DIE das unbedingt möchte, also egal welche Aussage das wird, wenn die sagt die möchte das, dann ist das nämlich ihr Zeug ihr Kopf, der das beweisen muss. (DFG 1733, Z. 226-252)⁴

Der Vater positioniert damit seine Tochter als entscheidungsbefugt und knüpft an diese Entscheidung auch die damit einhergehende Verantwortung für den eigenen Bildungsweg. Indem er argumentiert, dass der Wille des Kindes ausschlaggebend sei („ihr Kopf“), eröffnet er eine Perspektive auf die Übergangsentscheidung, die sich nicht auf die bisher in der Schule gezeigten Leistungen und deren Bewertungen stützt, sondern auf die Vorstellungen des Kindes von der eigenen Laufbahngestaltung.

Mit der Entscheidungsmacht fällt dem Kind zugleich die Verantwortung für Erfolg oder Misserfolg zu; die Erwartung des Beweises kann dabei sowohl als Motivation gedeutet werden, das eigene Können zu zeigen, als auch als Verpflichtung zu einer realistischen Selbsteinschätzung. Das Elterngespräch setzt sich im Weiteren in Bezug auf den Mathematikunterricht fort. Laut der Lehrkraft bescheinige die Mathematiklehrkraft dem Kind, dass es leicht ablenkbar und unaufmerksam sei und etwas nachgelassen habe. Als notwendig werde angesehen, dass das Kind sich wieder mehr anstrengt, womit auch hier die Verantwortung dem individuellen Kind zugeordnet wird, das dann allerdings über eine essentialisierende Zuschreibung („Mathe fällt ihr nicht so leicht“) entlastet wird.

Die Argumentation verdeutlicht, dass während des Elternsprechtags die Zuständigkeit und Verantwortung für die Entscheidung in einem Dreieck bestehend aus den folgenden Positionen verhandelt werden: Die Lehrkraft positioniert sich als empfehlende und einschätzende Akteurin. Der Vater wird durch die Lehrkraft als zuständig für die Entscheidung adressiert, positioniert sich jedoch als die Entscheidung seines Kindes unterstützend und mitvollziehend. Das hier nicht anwesende Kind wird als individuell verantwortlich sowohl für die Entscheidung als auch Leistung in Mathematik positioniert. Die Übergangentscheidung wird zu einem individuellen biografischen Projekt des Kindes, das als kompetent im Hinblick auf die Entscheidung und als verantwortlich für diese Entscheidung positioniert wird und mit der Unterstützung des Vaters rechnen kann. Mit dieser Responsibilisierung des Kindes wird zugleich der Vater von der Verantwortung entlastet und die Einschätzung der Lehrkraft wird marginalisiert. Diese Ausführungen verweisen in einem ersten Schritt auf eine Idee von Bildungs-kindheit, die Kinder als individuell verantwortlich für Bildungserfolg (hier Mathematik) und Bildungsentscheidung positioniert. Ich komme darauf zurück.

3.2 Unterricht: Individualisierende und responsabilisierende Adressierungen während der „Zeugnisübergabe“

Anhand von Auszügen aus einem Beobachtungsprotokoll lässt sich zeigen, inwiefern individualisierende und responsabilisierende Adressierungspraktiken während der Zeugnisübergabe im Klassenverbund am Ende des ersten Halbjahrs der vierten Klasse vollzogen werden und die Akteur*innen sich und andere dabei positionieren:

Die Vertretungslehrkraft⁵ steht mit einem Plastikschober vor der Klasse und erklärt, wie es heute bei ihr ablaufe und was die Kinder alles bekommen: [...] Weiter gebe es einen rosa Zettel. Wenn sie den verlieren, können sie sich nicht bei der weiterführenden Schule anmelden. Ein Zeugnis mit zwei Seiten. Da stehe, „was [die Klassenlehrkraft] euch empfehlen würde, wo ihr euch anmeldet. Ihr könnt aber auch woanders hingehen. Es ist eure Entscheidung auch, auf das Gymnasium zu gehen.“ (DFG 1729, Z. 12-22)

Mit dem Hinweis, was geschehe, wenn der „rosa Zettel“ verloren gehe, adressiert die Vertretungslehrkraft die Kinder als verantwortlich für das Artefakt „rosa Zettel“ und damit für den weiteren reibungslosen Ablauf des schulischen Übergangs. Dem Zeugnis wird Bedeutung verliehen, indem die Vertretungslehrkraft zunächst im Konjunktiv die darauf enthaltene Empfehlung herausstellt. Mit der Kommentierung der Artefakte „rosa Zettel“ und „Zeugnis“ hebt die Lehrkraft die dadurch für die Kinder entstehende Verantwortung und Entscheidungszuständigkeit hervor. Das Gymnasium wird im Weiteren zum Ideal, da die Aussage „ihr könnt auch auf das Gymnasium gehen“ darauf verweist, dass die Nicht-

Befolgung der Empfehlung vor allem dann relevant zu sein scheint, wenn die Empfehlung nicht Gymnasium lautet. Insgesamt vollziehen sich die ersten Momente der Zeugnisübergabe als responsabilisierende Adressierungspraktik, die einen Unterschied zwischen empfehlender Vertretungslehrkraft und entscheidenden Kindern einführt und dabei das Gymnasium zum Ideal macht. Die Übergabe wird im Weiteren vor dem Klassenzimmer in Anwesenheit eines Kindes und der Lehrkraft sowie der Forscherin vollzogen:

Ich kriege gerade noch mit, dass [Name Mädchen1] dran ist und gehe hinterher. [...] Die Vertretungslehrkraft fragt, wo [Name Mädchen1] hingehen möchte. Sie sagt [Name der Schule]. Die Vertretungslehrkraft schaut auf das Zeugnis und sagt, dass die Klassenlehrkraft ihr empfehlen würde auf die Realschule zu gehen. Sie könne sich trotzdem auf dem Gymnasium anmelden und schauen, ob sie genommen werden würde. Die Klassenlehrkraft würde aber sagen, dass sie besser für die Realschule geeignet wäre. [Name Mädchen1] schaut auf das Zeugnis mit den Noten. Die Vertretungslehrkraft fragt, ob sie die Begriffe kenne. Sie nickt. Dann geht sie rein. (ebd., Z. 80-87)

Zu Beginn der Übergabesituation adressiert die Lehrkraft das Mädchen⁶ als jemanden, die einen Wunsch bezüglich der weiterführenden Schule hat. Das Mädchen nennt die gewünschte Schule, woraufhin die Lehrkraft das Artefakt Zeugnis durch ihr Schauen hervorhebt und die darin dokumentierte Empfehlung der Klassenlehrkraft – wiederum im Konjunktiv – formuliert. Im direkten Anschluss verweist sie auf die Möglichkeit, dieser Empfehlung nicht zu folgen. Sie verleiht der Empfehlung der Klassenlehrkraft über den Verweis auf die bessere Eignung für die Realschule allerdings Nachdruck. Auch hier vollzieht sich eine responsabilisierende Adressierung, indem zunächst der Wunsch erfragt, dann zwar die Empfehlung der KLK benannt, im Weiteren jedoch auf die Entscheidungsbefugnis des Mädchens verwiesen wird. Eignung wird hier zur alleinigen Begründung für die Empfehlung der Klassenlehrkraft. Das Mädchen schaut ebenfalls auf das Artefakt Zeugnis und verlässt dann schweigend die Situation. Das Schweigen kann vor dem Hintergrund der folgenden Sequenz als Anerkennung der Autorität des Zeugnisses gelesen werden: an dieser Stelle gibt es nichts mehr zu sagen.

Als ich wieder den Klassenraum betrete, sehe ich, dass [Name Mädchen1] umgeben von Mädchen vor dem Waschbecken steht und weint. Einige Mädchen legen den Arm um sie. [...] [Name Mädchen1] hat sich nun auf den Platz am Tisch am Fenster gesetzt. Sie weint immer noch. Die Mädchen sprechen auf sie ein. Ich gehe zu ihr und frage, ob sie sehr enttäuscht sei. Sie sagt, dass sie Ärztin werden wolle und dass das damit jetzt nicht mehr gehe. [...]. [Name Mädchen2] kommt von der anderen Seite an den Tisch. Sie sagt, dass [Name Mädchen1] ja Ärztin werden wolle und dass man dafür eine 1,1 brauche. Sie selber wolle Ärztin werden, das sei ihr größter Wunsch und sie habe eine 2,0. [...] [Name Mädchen1] ist sehr traurig. (ebd., Z. 89-101)

Als Antwort auf die Adressierung der Forscherin, enttäuscht zu sein, benennt das Mädchen den Effekt, den das „damit“ für sie hat: es verhindert ihren Wunsch, Ärztin zu werden. Die Artefakte „rosa Zettel“ und „Zeugnis“ scheinen materiell abwesend und werden auch nicht explizit in Einzelheiten benannt. Es reicht die Formulierung „damit“, um zu verdeutlichen, worum es geht: Ein wirksames, den Bildungsweg aus Sicht des Mädchens einschränkendes Bildungsergebnis ist dokumentiert und hat sich damit materialisiert. Das andere Mädchen erläutert dann weiter, dass insbesondere der Notendurchschnitt entscheidend dafür sei, Ärztin zu werden. Das Mädchen positioniert sich hier als dem im Zeugnis materialisierten Bildungsergebnis unterworfen.

Im Geschehen der Zeugnisübergabe lassen sich individualisierende und responsabilisierende Adressierungen re-konstruieren, die die beteiligten Akteur*innen auch in der

durch die Schule repräsentierten generationalen Ordnung positionieren: Es ist eine erwachsene Person, die die Zeugnisse und Empfehlungen überreicht, und es sind Kinder, die diese in Empfang nehmen. Die Vertretungslehrkraft unterscheidet hierbei zwischen Empfehlen und Entscheiden und schreibt letzteres den als Kinder positionierten Akteur*innen zu. Damit wird die Position der Lehrkräfte und Grundschule entlastet, da die Entscheidung als vermeintlich frei konstruiert und den Kindern zugeschrieben wird. Das Mädchen positioniert sich nach dem Erhalt des Zeugnisses allerdings nicht als entscheidungsfähig, sondern schreibt der Empfehlung Macht über ihren weiteren Bildungsweg und über die Realisierung des Wunsches, Ärztin zu werden, zu. Sie antwortet auf die permanente Adressierung individueller Freiheit mit dem Verweis auf die strukturelle Begrenzung der eigenen Position, die sie in den Bildungszertifikaten Zeugnis und Übergangsempfehlung materialisiert sieht.

Auch diese Re-Konstruktionen verweisen auf eine Idee von Bildungs-kindheit, die Kinder als individuell verantwortlich für die Entscheidung im Übergang auf eine weiterführende Schule positioniert. In der Betrachtung einer Vollzugspraktik lässt sich dabei allerdings im Unterschied zum Elternsprechtag aufzeigen, wie die Prozessierung dieser Idee zum einen die erwachsene Position der Vertretungslehrkraft hervorbringt, diese von der Verantwortung entlastet und wie zum anderen das Kind sich gerade nicht im Sinne der zugeschriebenen Freiheit positioniert, sondern die Ohnmacht vor dem schulischen Bildungszertifikat zum Ausdruck bringt. Auch hierauf komme ich zurück.

3.3 Ethnografisches Interview: Selbstpositionierungen

Wenige Tage nach der Zeugnisübergabe führt die Forscherin (F) ein ethnografisch-narratives Interview⁷ mit dem Mädchen (M) durch. Das Transkript wird im Hinblick auf die darin vollzogenen Selbstpositionierungen betrachtet.

F: Letzte Woche habt ihr ja eure Zeugnisse gekriegt. Da wollte ich dich nochmal fragen, wie das für dich war?

M: Jaa also ich habe eigentlich gut immer abgeschnitten, aber in Mathe war es nicht so gut, weil eigentlich hat Herr [Name] gesagt, dass er mir eine Zwei auf dem Zeugnis gibt und dann hat er mir eine Vier auf dem Zeugnis gegeben. [...]

F: Und kannst du denn nachvollziehen, warum du jetzt eine Vier gekriegt hast, oder war das eine Überraschung?

M: [...] dann halt war das auch immer so, ich habe eigentlich immer alles perfekt gemacht und da hat er gesagt, bei den Hausaufgaben ist mir irgendwie aufgefallen, dass dein Papa dir häufiger geholfen hat. Da habe ich gesagt, mein Papa ist nie zuhause. Da hat er gesagt, das glaub ich dir nicht. Weil meine Hausaufgaben waren immer richtig. [...]

F: Und findest du die Note gerecht oder nicht so gerecht?

M: Na ich finds nicht so gerecht.

F: Was hättest du denn gerechter gefunden?

M: Wenn er mir eine Zwei schon gegeben hätte. (DFG 1734, Z: 9-67)

Das Mädchen entkoppelt in dieser Sequenz ihre individuelle Leistung von der durch den Mathematiklehrer erhaltenen Note. Diese Entkoppelung vollzieht sie durch den Hinweis, dass die Bewertung des Lehrers auf der Unterstellung basiere, ihre perfekten Leistungen kämen durch den Vater zustande, der ihr bei den Hausaufgaben helfe. Dies empfinde sie

als ungerecht. Sie positioniert sich als gute Schülerin und entlastet sich selber von Verantwortung, indem sie die Mathematiklehrkraft für die Vier verantwortlich macht. Weiter weist sie darauf hin, dass der Lehrer den Hinweis, ihr Vater sei nie zu Hause, als Lüge abtut. Der Mathematiklehrer missbrauche insofern seine Machtposition, obwohl das Mädchen seiner Verantwortung für die Hausaufgaben sorgfältig nachgekommen sei. In einer weiteren Sequenz arbeitet das Mädchen an ihrer Selbstpositionierung als angehende Gymnasiastin. Hierbei zitiert sie ihren Vater.

Mein Papa war eigentlich ganz zufrieden mit dem Zeugnis. Er hat gesagt, ja in Mathe hast du ausreichend, ja es heißt ja AUSreichend, es ist ausreichend [...] und dann hat er gesagt jaa, Deutsch hatte ich ne Drei und Sachunterricht Drei, Englisch eins und dann hat er gesagt, ja sehr gut. Dann hat er den Durchschnitt angeguckt und dann stand da Einskommanull und dann habe ich, hat er gesagt, sehr gut, du kannst auf ein Gymnasium gehen, dann hat er gesagt, auf welches möchtest du denn? Ich habe gesagt [Gym3] oder [Abkürzung für Gym2]. Und dann hat er gesagt, ja okay dann melde ich dich da an. (ebd., Z: 248-271)

Das Mädchen lässt hier ihren Vater narrativ auftreten, der eine für sie angemessenere Lesart der Zensuren anbietet: die Note vier, Prädikat „ausreichend“, wird wörtlich genommen und betont; weiter kommentiert der Vater in der Erzählung immer wieder mit einem „sehr gut“. Schließlich erfragt er ihre eigene Wahl, auf ein bestimmtes Gymnasium zu gehen und kündigt an, sie dort auf ihren Wunsch hin anzumelden. In seiner narrativen Bearbeitung stellt das Mädchen die Möglichkeit her, auf ein Gymnasium zu gehen, indem sie eine erwachsene Person zitiert. Die Ankündigung der Gymnasialanmeldung des Vaters wird damit als performativer Akt hervorgebracht, mit dem die Relevanz der unrechtmäßig vergebenen Zeugnisnote getilgt werden kann. Über diese Erzählung positioniert sich das Mädchen in der generationalen Ordnung: Der eigene starke Wunsch, ein Gymnasium zu besuchen, kommt zentral zur Geltung. Die Erfüllung dieses Wunsches sei jedoch von Erwachsenen abhängig. So arbeite eine Lehrkraft mit seiner praktizierten Notenvergabe gegen diesen Wunsch an. Die Figur dieses Lehrers führt dabei die Machtlosigkeit des Mädchens angesichts scheinbar willkürlicher Notenentscheidungen auf. Mit der Figur des Vaters hingegen, der ihre Absicht ernstnehme, wird eine Interaktion auf Augenhöhe dargestellt: gemeinsames Durchgehen und Interpretieren der Zeugnisnoten mit einem Ergebnis, das dem Wunsch des Mädchens entspricht. Dem Mädchen gelingt mit beiden Narrativen – Entkopplung von Leistung und Note sowie angemessenere Lesart des Zeugnisses – eine Selbstpositionierung als Kind, das das Gymnasium besuchen kann. Liest man dies vor dem Hintergrund vorhergehender responsabilisierender Adressierungen, dann lassen sich die vollzogenen Selbstpositionierungen als Varianten verstehen, genau diesen Adressierungen nachzukommen.

Im weiteren Interviewverlauf erläutert das Mädchen die Absichten, die dem Wunsch der Gymnasialanmeldung zugrunde liegen. Indem sie die Gründe für ihren Berufswunsch expliziert, zeigt das Mädchen weitere relevante Differenzordnungen und ihre Positionierung darin auf.

F: Sag mal du hast grad gesagt, dass du Ärztin werden willst. Wie stellst du dir denn deine Zukunft so vor? Warum willst du denn Ärztin werden?

K: Weil also zum Beispiel, ich LIEBE es, Leuten zu helfen und ich möchte dann, wenn jemand mir sagt, ja du musst in diesem Land arbeiten, dann würde ich da mit meinen Kindern und meinem Mann hinreisen [...]. Weil, ich liebe es einfach zu helfen und manche Erwachsenen sind einfach so bescheuert und wollen, dass diese Kinder von hier, hier in Syrien ist ja grad Krieg und dann ist es

normal, dass alle in ein anderes Land flüchten und dann sagt die AFD glaub ich, so richtig bescheuert (halt), alle Muslime, Ausländer alle WEG, so wie Hitler früher und dann, und dann ist es halt voll doof, weil stell dir mal vor Deutschland hat jetzt Krieg und dann ist es doch normal, JEDER haut ab und bleibt nicht hier und sagt kommt, komm schieß mich ab. Das geht nicht. Die AFD würde auch abhauen. [...] Wir hatten so eine Kinderkonferenz mit richtig vielen Schulen, und dann habe ich gesagt ich, ich würde, wenn ich groß bin für die Kinder kämpfen, die kein Geld haben [...] ich würde ALLES für die machen. [...] Und dann habe ich halt auch gesagt, dass ich für die Kinder KÄMPFN würde und auch für ALLE Muslime hier auch im Land, nur weil ICH Muslime bin, würde ich nicht nur für die kämpfen, ich würde für jeden kämpfen. (ebd., Z. 414-489)

Das Mädchen entwirft sich in dieser Sequenz als zukünftige Erwachsene, als Frau und als Muslima. Diese imaginierte Positionierung beinhaltet Handlungsfähigkeit. Sie zählt auf, was sie als Ärztin tun würde. Im Zentrum steht dabei der Selbstentwurf als helfend. Sie wird zur Frau, der ihre Kinder und ihr Mann überall hin folgen würden, wenn sie dort helfen kann. Im Weiteren begründet sie die Notwendigkeit ihrer helfenden Tätigkeit damit, dass „manche Erwachsenen [...] einfach so bescheuert“ seien. Was es heißt, „bescheuert“ zu sein, führt sie anhand der Darstellung der gegenwärtigen Situation von Kindern, Muslimen und Ausländern in Deutschland aus. Sie skandalisiert als „bescheuert“ und letztlich absurd („die AFD würde auch abhauen“), dass gesellschaftliche Akteur*innen, von denen sie glaubt, dass es sich bei ihnen um die AFD handelt, Menschen aus Deutschland „WEG“ haben möchten, obwohl dort, wo sie hinmüssten, Krieg herrsche. Mit Bezug auf eine Kinderkonferenz, an der sie teilgenommen habe, entwirft sie sich wiederholt als zukünftige Erwachsene („wenn ich groß bin“) und Muslima, die für alle Kinder, für „ALLE Muslime“ und „jeden kämpfen“ würde. Explizit positioniert sie sich als zukünftig handlungsfähig, was im Unterschied zur damit impliziten Positionierung als gegenwärtig handlungsunfähig gegenüber den als adultistisch, antimuslimisch, rassistisch und nationalistisch positionierten Erwachsenen steht.

Insgesamt entwirft sich das Mädchen hier als besonders verantwortungsbewusst in Bezug auf ihren eigenen Bildungsweg. Sie hat genaue Pläne, was sie in Zukunft tun will, sie weiß um die formalen Bedingungen, um dies tun zu können und noch dazu ist die Zukunft nicht im Sinne des eigenen Nutzens, sondern mit dem Ziel gesellschaftlicher Veränderungen geplant. Da sich das Mädchen erst in der Zukunft als handlungsfähig entwirft, kann der geplante Bildungsweg dorthin selbst als Emanzipationsprojekt verstanden werden. Damit kann auch die gegenwärtige Positionierung, aus der es sich zu emanzipieren gilt, als an der Intersektion von generationaler, ethnischer und geschlechtlicher Ordnung verortet gedacht werden.

Die Analysen der Auszüge aus dem ethnografischen Interview können zusammenfassend als Bearbeitungen des Spannungsverhältnisses zwischen responsabilisierenden Adressierungen und strukturellen Beschränkungen des Mädchens gelesen werden. Vor dem Hintergrund individualisierender und responsabilisierender Praktiken vollzieht das Mädchen im Interview Selbstpositionierungen, die einerseits auf restringierte Positionen insbesondere innerhalb generationaler Ordnungsverhältnisse verweisen, andererseits aber auch Bemühungen des Mädchens darlegen, dem verantwortlichen Verfolgen des eigenen Bildungswegs nachzukommen.

4 Die Konstitution von Bildungs-kindheit

Aus biografietheoretischer Perspektive legt *Dausien* (2017) dar, inwiefern „Bildungsbiografie“ als Norm und Leistung gesellschaftlicher Teilhabe verstanden werden kann. Sie befragt dabei die Prämisse der viel diskutierten Diagnose der Auflösung der Normalbiografie, die davon ausgeht, dass Bildungswege zu einer individuellen Leistung geworden sind, die den Individuen die Bereitschaft zu Flexibilität und zum lebenslangen Lernen abverlangt. In ihrer „alternativen Lesart“ formuliert *Dausien* die These, dass es die Normalbiografie niemals als empirische Normalität gegeben habe, sondern sie schon immer eine Norm der Orientierung individueller Lebensführung darstellte. Die Grenzen möglicher Lebensführungen vor dem Hintergrund dieser Norm hätten sich in den letzten Jahrzehnten zwar vervielfältigt, „die Norm selbst, nämlich der *Imperativ einer Biographisierung*, ist hingegen keineswegs außer Kraft gesetzt, sondern hat sich, so meine These, erheblich *intensiviert*“ (*Dausien* 2017, S. 94f.). Dieser Perspektive folgend, orientieren sich gegenwärtigen Lebensführungen weiterhin an der Idee einer durch die Individuen weitgehend autonom zu entfaltenden, selbstgesteuerten und letztlich zu verantwortenden Biografie.

Vor diesem Hintergrund verweisen die exemplarischen Sequenzen des Elternsprechtagsgesprächs und der Zeugnisübergabe darauf, dass Kinder als für ihre Leistung und Bildungsbiografie (hier das Treffen der Entscheidung für eine weiterführende Schule) individualisierend und responsabilisierend adressiert und positioniert werden. Wenngleich Erwachsene ihnen hier eine bestimmte Entscheidung „schmackhaft“ machen und sie bei ihrer Umsetzung unterstützen können, werden in letzter Instanz sie als verantwortlich für diese Entscheidung positioniert. Dieser zunächst an dem hier präsentierten einzelnen Datenbasierten Porträt entfaltete Befund führt zu der allgemeinen Frage, inwiefern sich der Imperativ der Biografisierung mit einer Idee von Bildungs-kindheit verschränkt und so möglicherweise bereits sehr früh im Leben eines Menschen wirksam wird. Bettina *Dausien* vermutet, dass die elementarpädagogische Portfolioarbeit bereits darauf abzielt, von „Kindesbeinen an eine autobiographische Haltung einzuüben und den Grundstein für die Ausbildung eines ‚unternehmerischen Selbst‘ (*Bröckling* 2007; *Pühl* 2003) zu legen“ (*Dausien* 2017, S. 94). Hinweise darauf finden sich auch im kindheitstheoretischen Diskurs zur Ambivalenz von Selbststeuerung und Disziplinierung (vgl. *Kelle* 2009, S. 472). Die Norm der Selbststeuerung wird darin als zentrale Orientierung pädagogischen Handelns sowohl im Elementar- als auch Primarbereich gesehen (vgl. hierzu exemplarisch die Bildungsgrundsätze des Landes Nordrhein-Westfalen 2016). Sind Individuen allerdings nicht in der Lage, dieser Norm zu entsprechen, laufen sie Gefahr, exkludiert zu werden (vgl. auch für eine gouvernementalitätstheoretische Perspektive auf reformpädagogische Ansätze exemplarisch *Rabenstein* 2007). Sollte die Idee von Bildungs-kindheit in der Grundschule also verschränkt sein mit den Normen der Biografisierung und Selbststeuerung, dann sind die empirischen Einblicke dieses Beitrags deshalb so interessant, weil sie darlegen, wie Akteur*innen diese Norm sowohl praktisch prozessieren (Lehrkraft und Eltern im Gespräch, Lehrkraft und Schüler*innen bei der Zeugnisübergabe) als auch narrativ bearbeiten (das Kind im Interview). Es wird Aufgabe der Projektergebnisse sein, der hier aufgenommenen Spur zur Konstitution von Bildungs-kindheit empirisch weiter nachzugehen und im Hinblick auf privilegierende oder benachteiligende Effekte zu konkretisieren.

Anmerkungen

- 1 „Eltern“ ist die schulgesetzlich verankerte Kategorie, mit der die Personengruppe bezeichnet wird, die das Sorgerecht für ein Kind hat.
- 2 Teilprojekt des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Sonderforschungsbereichs 882 „Von Heterogenitäten zu Ungleichheiten“ (2011-2016), Leitung: *I. Diehm* und im Abschlussjahr *C. Machold*; Forschungsprojekt (Sachbeihilfe) gefördert durch die DFG – 314127891 (2016-2019), Leitung: *C. Machold*.
- 3 Sie wurden durch Audioaufnahmen und teilnehmende Beobachtung generiert.
- 4 Die Transkripte wurden für den Beitrag zur besseren Lesbarkeit sprachlich geglättet.
- 5 Krankheitsbedingt ist an diesem Tag nicht die Klassenlehrkraft, sondern eine Vertretungslehrkraft zur Zeugnisübergabe anwesend.
- 6 Aus Gründen des Datenschutzes wird in diesem Beitrag von „Kind“ und „Mädchen“ gesprochen und kein anonymisierter Name verwendet. In den vorherigen Abschnitten wurde „Kind“ als Begriff des Forschungsfeldes übernommen. In den weiteren Abschnitten würde der Begriff „Kind“ allerdings eine nicht angemessene Neutralisierung der Akteurin vornehmen, weshalb ab hier von „Mädchen“ gesprochen wird. Die damit einhergehende Positionierung der Akteur*in durch die Forschung kann unter der Frage der Reifizierung reflektiert werden.
- 7 Methodologische Ausführungen zu dieser Interviewform sind an dieser Stelle nicht möglich. Es sei allerdings darauf hingewiesen, dass Interviews im Projekt ebenfalls als soziale Praxen verstanden werden und vor diesem Hintergrund das Interviewgeschehen gleichsam als Positionierungspraktik analysiert werden kann (vgl. hierzu auch *Lucius-Hoene/Deppermann* 2004).

Literatur

- Bühler-Niederberger, D./Türkyilmaz, A.* (2017): Erben oder (Inter-)Akteure? Entwürfe von Kindern in der Erforschung sozialer Ungleichheit. In: *Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C.* (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. – Wiesbaden, S. 199-218.
- Charmaz, K.* (2014): Constructing grounded theory. – Los Angeles.
- Dausien, B.* (2017): „Bildungsbiographien“ als Norm und Leistung gesellschaftlicher Teilhabe. Biographietheoretische Perspektiven. In: *Miethe, I./Tervooren, A./Ricken, N.* (Hrsg.): Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung. – Wiesbaden, S. 87-110.
- Hillebrandt, F.* (2014): Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung. – Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-94097-7>
- Kelle, H.* (2009): Kindheit. In: *Andresen, S.* (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. – Weinheim, S. 464-477.
- Lucius-Hoene, G./Deppermann, A.* (2004): Narrative Identität und Positionierung. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, S. 166-183. Online verfügbar unter: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2004/ga-lucius.pdf>, Stand: 13.12.2018.
- Maaz, K./Nagy, G.* (2009): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems. Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In: *Baumert, J./Maaz, K./Trautwein, U.* (Hrsg.): Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 12. – Wiesbaden, S. 153-182.
- Machold, C.* (2010): Rassismusrelevante Differenzpraxen im elementarpädagogischen Kontext. Eine empirische Annäherung. In: *Brodén, A./Mecheril, P.* (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. – Bielefeld, S. 163-181.
- Machold, C.* (2015): Kinder und Differenz. Eine ethnografische Studie im elementarpädagogischen Kontext. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19379-3>
- Machold, C.* (2017): Datenbasierte Porträts als Instrumentarium einer ethnografischen Ungleichheitsforschung. In: *Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C.* (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. – Wiesbaden, S. 157-176.

- Machold, C. (2018): Kinder positionieren. Positionierung als Perspektive ethnografischer Kindheitsforschung zu Differenz. In: Thon, C./Menz, M./Mai, M./Abdessadok, L. (Hrsg.): Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. – Wiesbaden, S. 133-149. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19451-2_8
- Machold, C./Carnin, J. (2018): Re-präsentationspraktiken von Kindsein und Kindheit in der Migrationsgesellschaft und ihre Ungleichheitsrelevanz. Sprechen über Kinder in Kindertagesstätte und Grundschule. In: Betz, T./Bollig, S./Joos, M./Neumann, S. (Hrsg.): Gute Kindheit. Wohlbefinden, Kindeswohl und Ungleichheit. – Weinheim, S. 233-248.
- Machold, C./Wienand, C. (2018): Ethnizitätsrelevante Unterscheidungspraktiken in Bildungseinrichtungen. Re-Konstruktion der Genese von Ungleichheit in der Migrationsgesellschaft als Anspruch einer längsschnittlichen Ethnografie. Zeitschrift für qualitative Forschung, Themenschwerpunkt: Rekonstruktive Ungleichheitsforschung, 19, S. 131-146.
- Miethe, I./Dierckx, H. (2017): Was ist eine Bildungsentscheidung? Theoretische und empirische Betrachtungen aus einer biografischen Perspektive. In: Miethe, I./Tervooren, A./Ricken, N. (Hrsg.): Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung. – Wiesbaden, S. 19-37.
- Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen/Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2016): Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Online verfügbar unter: https://www.mkffi.nrw/sites/default/files/asset/document/bildungsgrundsaeetze_januar_2016.pdf, Stand: 13.12.2018.
- Rabenstein, K. (2007): Das Leitbild des selbstständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen in der pädagogischen Reformsemantik. In: Rabenstein, K./Reh, S. (Hrsg.): Kooperatives und Selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht. – Wiesbaden, S. 39-60.
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. Zeitschrift für Soziologie, 32, 4, S. 282-301. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401>
- Reckwitz, A. (2006): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. – Weilerswist.
- Reh, S./Ricken, N. (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: Miethe, I./Müller, H. R. (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. – Opladen, S. 35-56. <https://doi.org/10.2307/j.ctvd7w919.5>

Wer ist heute ‚Ehrenmann‘ und ‚Ehrenfrau‘?

Ethische und jugendkulturelle Aspekte des deutschen Jugendworts des Jahres

Christian Feichtinger

Zusammenfassung

Eine Jury des deutschen Langenscheidt-Verlags wählt jedes Jahr das sogenannte ‚Jugendwort des Jahres‘. 2018 fiel diese Wahl auf ‚Ehrenmann‘ bzw. ‚Ehrenfrau‘ im Sinne von ‚jemand, der etwas (Besonderes) für einen tut‘. In der Folge fand jedoch weder eine öffentliche Auseinandersetzung über die Herkunft des Begriffs statt noch darüber, was Ehre für Jugendliche heute bedeutet. Der Artikel möchte daher zunächst darstellen, was Ehre ist und welche soziale Funktion sie erfüllt, und anschließend die besondere Bedeutung von Ehre für Jugendliche in Migrationssituationen reflektieren. Schließlich folgen eine pop- und jugendkulturelle Analyse der Herkunft und Verwendung des Ausdrucks ‚Ehrenmann‘ (und ‚Ehrenfrau‘) sowie eine abschließende kritische Reflexion der Jurywahl.

Schlagwörter: Ehre, Migration, Jugendsprache, Hip-Hop-Kultur

Who is today's man and woman of honour?

Ethical and youth-cultural aspects of the 2018 German 'youth expression of the year'

Abstract

Every year, a jury of the German Langenscheidt-Verlag chooses the so-called 'youth expression of the year' (Jugendwort des Jahres). In 2018, this choice fell on 'man/woman of honour' (Ehrenmann/Ehrenfrau), in a sense of 'someone doing something (special) for somebody'. Interestingly, no public discourse followed to examine the origin of this unusual expression or the meaning of 'honour' for today's youth. The article, therefore, aims to outline what honour is and which social functions it fulfils, and then to reflect the particular significance of honour for adolescents with a migrant background. This is followed by a pop- and youth-cultural analysis of the origin and use of the expression 'man of honour' as well as a concluding critical reflection of the jury's choice.

Keywords: honour, migration, youth language, hip hop culture

1 ‚Ehrenmann/Ehrenfrau‘ – das deutsche Jugendwort des Jahres 2018

Seit 2008 wird in Deutschland von einer Jury des Langenscheidt-Verlags das ‚Jugendwort des Jahres‘ gewählt. Gesucht werden hier Begriffe, die speziell von Jugendlichen verwendet werden und die zugleich originell, kreativ, verbreitet sowie kulturell und gesellschaftlich relevant sind.¹ Im Herbst 2018 fiel diese Wahl überraschend auf das Wort ‚Ehrenmann‘ und sein weibliches Pendant ‚Ehrenfrau‘. Laut Begründung der Jury wird so jemand bezeichnet, der etwas (Besonderes) für einen tut. Damit wurde erstmals keine sprachliche Neuschöpfung oder ein Lehnwort aus einer Fremdsprache gewählt, sondern ein traditioneller, seit Jahrhunderten im Deutschen geläufiger Ausdruck. Betont wurde dabei vor allem der positive Gehalt des Wortes als Auszeichnung für eine Person, die eine gute Tat vollbringt. In der Folge fand jedoch keine weitere öffentliche Auseinandersetzung mit den begrifflichen und kulturellen Hintergründen von ‚Ehrenmann/Ehrenfrau‘ statt, ebenso wenig kam die heutige Bedeutung von ‚Ehre‘ für Jugendliche zur Sprache. Doch muss dieser Ausdruck nicht als Anomalie in einer modernen egalisierten Gesellschaft erscheinen, in der *Angehrn* (1982) bereits vor bald vierzig Jahren einen ‚Nachruf auf die Ehre‘ verfasst hat? Im deutschsprachigen Raum ist der Begriff ‚Ehre‘ zusätzlich durch seine nationalistische und rassistische Übersteigerung während der NS-Zeit belastet. Doch auch im Hinblick darauf entstand in der Folge keine öffentliche kritische Reflexion von Ehre. In diesem Beitrag sollen daher die ethischen und jugendkulturellen Hintergründe des Begriffs ‚Ehre‘ und des damit verbundenen Ausdrucks ‚Ehrenmann‘ aufgezeigt werden. Die ‚Ehrenfrau‘ wirft dabei eine eigene Problematik auf, die im Schlussteil behandelt wird. Auf dieser Grundlage werden abschließend die Wahl der Jury und vor allem deren geringe mediale Reflexion noch einmal kritisch hinterfragt.

2 ‚Ehre‘ – ein fast vergessenes moralisches Konzept

Bei ‚Ehre‘ handelt es sich um einen vielschichtigen Begriff, mit dem eine Vielzahl an historisch und kulturell unterschiedlichen Konzepten bezeichnet wird. Der deutsche Ausdruck ‚Ehre‘ wird verwendet, um höchst differente sprachliche und kulturelle Konzepte wie *meiyo* (Japanisch), *ird* (Arabisch), *patjiv* (Romani), *namus* (Arabisch/Türkisch), *şeref* (Türkisch), *nang* (Paschtu) oder *southern honor* (Amerikanisch) zu beschreiben. Diese Vielfalt bedingt, dass sich Ehre inhaltlich nur grob bestimmen lässt. Anthropologische und soziologische Forschungen haben zudem gezeigt, dass sich Ehrenvorstellungen nicht auf einzelne (historische wie gegenwärtige) Kulturen beschränken lassen, sondern universell feststellbar sind (*Novin/Oyserman* 2016). Daher ist es zielführender, Ehre nicht inhaltlich oder kulturbasiert zu definieren, sondern sie formal und funktional zu beschreiben. Dabei zeigt sich, dass Ehre eine fundamentale Kategorie moralischen Denkens und Fühlens ist. Dies liegt daran, dass sie eine spezifische Funktion innerhalb von sozialen Systemen erfüllt.

Mit *Stewart* (1994, S. 20) kann Ehre als Anrecht des Einzelnen auf Respekt definiert werden. Dieser Respekt kommt dem Einzelnen jedoch nicht einfach zu, sondern hängt von der Erfüllung bestimmter sozialer Normen innerhalb seines jeweiligen sozialen Sys-

tems ab, sei es Familie, Clan, Dorfgemeinschaft, Stamm oder Stand. Bei Ehre handelt es sich daher nach *Vogt* (1997, S. 18) um eine „bestimmten Regeln folgende soziale Wertschätzung“. Das zugrundeliegende Regelsystem wird oft als ‚Ehrenkodex‘ bezeichnet, welcher kulturell und historisch variiert. Da Ehre stets an die Erfüllung von sozialen Normen gebunden ist, ist sie prinzipiell von Verlust bedroht: Eine Ehre, die man nicht verlieren kann, ist per definitionem keine Ehre. Wer eine solche soziale Wertschätzung erfährt, muss diese durch sein Handeln rechtfertigen und gegebenenfalls selbst (!) verteidigen. Speziell im Bereich der männlichen Ehre wird deren (aggressive) Verteidigung im Falle einer sogenannten ‚Ehrenbeleidigung‘ sozial erwartet (*Uskul* u.a. 2015). Ehre bezeichnet damit sowohl ein positives Selbstbild (das Wissen, dass man ein Anrecht auf Respekt hat) als auch einen positiven sozialen Status (das Wissen der anderen um dieses Anrecht). Der innere, emotionale Gegenbegriff zu Ehre ist Scham, der äußere, soziale Gegenbegriff ist Schande: Die Schande, das Versagen gegenüber der sozialen Gruppe, löst Scham aus und führt zu einem Gesichtsverlust, der nach einer Wiederherstellung der Ehre verlangt (*Taylor* 1985). Hierfür kann auch Gewalt legitim sein, die bis hin zu extremen Formen wie Blutrache oder dem sogenannten ‚Ehrenmord‘ gehen kann. Nicht zuletzt ist Ehre auch ein geschlechtsspezifisches Phänomen: Während Männer meist ein heroisches Rollenmodell erfüllen müssen (siehe unten), wird Ehre bei Frauen in der Regel an deren sexuelles und familiäres Wohlverhalten geknüpft (*Yazgan* 2011).

Ehre erfüllt nach *Nisbett* und *Cohen* (1996) spezifische soziale Funktionen: Ein ehrenbasiertes Gewohnheitsrecht sorgt für soziale Orientierung in Gesellschaften, in denen es kaum formale Rechtsstrukturen und Ansprüche Einzelner auf Schutz durch staatliche Einrichtungen (Polizei, Justiz) gibt, oder diese Strukturen zwar vorhanden sind, aber als korrupt und wirkungslos empfunden werden. Durch Ehre werden stabile und verlässliche Beziehungsverhältnisse etabliert; man weiß, welchen Personen man vertrauen kann und wer in der Lage ist, in einer unsicheren sozialen Situation Schutz, auch physisch, zu gewährleisten. Das ‚Ehrenwort‘ sorgt für Vertrauen und Stabilität und durch den Austausch von Gefälligkeiten und Hilfestellungen etabliert sich ein System aus gegenseitigen Verpflichtungen, auf die man im Bedarfsfall zählen kann. Die Ehre verpflichtet den Einzelnen zudem zur Loyalität gegenüber seinen spezifischen Gruppen, vor allem der Großfamilie, und sorgt so für deren materielle Sicherheit sowie deren Ansehen. Ehre ist damit nicht einfach mit bestimmten ‚Ehrenkulturen‘ verbunden, sondern ein funktionales Modell sozialer Organisation; sie sorgt für Stabilität und Orientierung in Gesellschaften, sozialen Strukturen oder Gegenden, in denen Rechtsstaat, staatliches Gewaltmonopol und soziale Sicherheitssysteme nicht oder nur schwach ausgeprägt sind. Dahinter steht ein moralisches Konzept, das *Shweder* u.a. (2003) als *ethics of community* bezeichnet haben: Dabei handelt es sich um ein Moralsystem, das an den Grundwerten Gruppenloyalität und Autorität orientiert ist und Menschen nicht zuerst als Individuen mit Freiheitsrechten, sondern als soziale Wesen ansieht. Als solche müssen sie bestimmte Rollen innerhalb ihrer jeweiligen sozialen Gruppe erfüllen und dafür gegebenenfalls auch persönliche Opfer bringen. Ehre ist unmittelbar mit solchen Gruppenzugehörigkeiten verbunden. Den Frauen kommt hier eine spezielle Rolle zu, da sie durch ihre Verheiratung die sozialen Beziehungen zwischen Familien oder innerhalb von Familienclans vertiefen. Sexuelle Enthaltsamkeit vor der Ehe sowie Treue zum Ehemann gelten daher für sie als essenzielle, oft sogar verabsolutierte Bestandteile ihrer weiblichen Ehre (*Yazgan* 2011; *Atladi/Velioğlu* 2018). Alle oben genannten sozialen Funktionen von Ehre machen diese freilich auch für kriminelle Strukturen nutzbar: Alle Formen von organisiertem Verbrechen beziehen ihre

Stärke und Effizienz aus strikten Ehrenkodizes, Gruppenloyalität, Autorität, Vertrauen, Gefälligkeiten und individueller Opferbereitschaft.

Auf persönlicher Ebene kommt Ehre dem menschlichen Grundbedürfnis nach Anerkennung und Respekt entgegen und unterstützt so ein positives Selbstbild als integre und wertgeschätzte Person. Der Lohn für das richtige Verhalten ist stets der entgegengebrachte Respekt, mit dem sekundär auch zusätzliche (materielle) Vorteile verbunden sein können. Gleichzeitig ist dieses Selbstbild wesentlich vom Zuspruch der Bezugsgruppe abhängig und daher fragil. Was andere von einem denken ist essenziell; so entsteht permanenter Druck, sein Gesicht und damit die Anerkennung nicht zu verlieren: „Das Ehrgefühl ist das Fundament einer Moral, in der der Einzelne sich immer unter dem Blick der anderen begreift, wo der Einzelne die anderen braucht, um zu existieren, weil das Bild, das er sich von sich selbst macht, ununterscheidbar ist von dem Bild von sich, das ihm von den anderen zurückgeworfen wird“ (*Bourdieu* 1976, S. 27f.).

Wodurch die Ehre und das entsprechende Verhalten definiert sind, ist dagegen kulturell und historisch variabel, wenn sich auch einige Grundlinien aufzeigen lassen. Für Frauen wird Ehre vor allem an ihrer Sexualität festgemacht, während traditionelle Ehrvorstellungen für Männer eine Art heroisches Ethos vorsehen. Dieses umfasst etwa Mut, die Fähigkeit, sich (physisch) zu verteidigen, die Bereitschaft, auf Ehrenbeleidigungen zu reagieren, Stärke und Ausdauer, aber auch soziale Tugenden wie Ehrlichkeit, Integrität, Prinzipientreue, Verlässlichkeit, Großzügigkeit und Gastfreundschaft (*Rodriguez Mosquera/Manstead/Fischer* 2002), je nach Bezugssystem auch Religiosität bzw. Frömmigkeit.

In den westlichen Gesellschaften hat diese Form der sozialen Organisation weitgehend ihre Bedeutung verloren, wenn auch mit regionalen Unterschieden. Dafür gibt es verschiedene Gründe. Eine Ursache ist die Durchsetzung einer *ethics of autonomy*, die Menschen als autonome Individuen mit Freiheits- und Schutzrechten begreift und nicht als primär ihren Gemeinschaften gegenüber verpflichtet (*Shweder* u.a. 2003). Damit verbunden ist auch der Bedeutungsverlust sozialer Kontrollinstitutionen, die Ehre definieren oder zu- und absprechen könnten. Als anthropologische Leitkategorie fungiert anstelle der Ehre nun die Würde, die ausnahmslos allen Menschen zukommt und nicht verloren werden kann oder genommen werden darf (*Campbell/Manning* 2004). Ehre und Ehrenhaftigkeit wurden verinnerlicht und zu ‚Integrität‘ oder ‚Anstand‘, die wesentlich von individuellen und moralischen Leistungen abhängen und nicht von definierten und kontrollierten sozialen Rollen (*Burkhart* 2006, S. 114). Ebenso haben die prinzipielle Anerkennung der Gleichheit der Geschlechter und sowie der Gleichheit vor dem Gesetz die hierarchisierende und differenzierende Form der Ehre obsolet gemacht. Auf politischer Ebene haben das staatliche Gewaltmonopol, Polizei sowie Justiz die gesellschaftliche Ordnungsfunktion übernommen und dulden neben sich keine parallelen Rechtsstrukturen, die der Ehre immer inhärent sind. In schwächerer Ausformung kann Ehre aber auch hier in bestimmten Subsystemen (Militär, Polizei, Vereine) als Ordnungsfunktion erhalten bleiben. Zudem ist Ehre in Europa seit dem Mittelalter mehr auf den Stand (Adel, Rittertum, Militär) bezogen gewesen und weniger auf Clan- und Stammesstrukturen. Wie *Henrich* u.a. (2018) darstellen, entstand diese Besonderheit durch das kirchliche Verbot der Polygamie und die Einschränkung von Verwandtschaftsehen, sodass sich in Europa über einen langen Zeitraum insgesamt kleinere familiäre Grundstrukturen entwickelt haben als in anderen Regionen der Welt. Ehrvorstellungen waren damit primär an die gesellschaftliche Bedeutung des jeweiligen Standes gebunden und damit instabiler; auf (groß-)familiären Strukturen aufbauende Ehrvorstellungen sind dagegen dauerhafter und robuster.² Auch

die europäischen Versuche einer Art von Kollektivierung des Ehrbegriffs in Form einer ‚nationalen Ehre‘ sind seit deren rassistisch-nationalistischer Übersteigerung in der NS-Zeit desavouiert.

Zugleich jedoch sind, wie *Mansour* (2013a, S. 143) feststellt, Ehrvorstellungen in Europa auf neue Weise bedeutsam geworden: „Das Thema Ehre ist allgegenwärtig in den Schulen. Aber was ist eigentlich Ehre? Wieso spielt sie so eine entscheidende Rolle im Leben von so vielen Jugendlichen? Insbesondere bei solchen, die aus patriarchalischen, meist muslimischen Familien stammen?“ Auf diese Bedeutung für heutige Jugendkulturen soll in der Folge genauer eingegangen werden.

3 ‚Ehre‘ in heutigen Jugendkulturen

Bereits vor über zwanzig Jahren hat *Vogt* (1997, S. 395ff.) darauf hingewiesen, dass durch Migrationsprozesse traditionelle Ehrvorstellungen wieder in Europa Fuß fassen könnten, da diese nicht nur aus dem Ursprungsland ‚mitgenommen‘ werden, sondern gerade in der Migrationssituation als wichtiger Identitäts- und Sinnfaktor bedeutsam bleiben. Diese Entwicklung ist mittlerweile eingetreten, wie das oben angeführte Zitat von *Mansour* zeigt. Ehrvorstellungen müssen daher vor dem Hintergrund von Migrationssituationen neu erforscht werden.

Im deutschsprachigen Raum kommen spezifische, kulturell geprägte Ehrvorstellungen im Besonderen bei muslimischen Familien vor. Viele Jugendliche aus islamisch geprägten Herkunftsgesellschaften wachsen mit einem starken, familiär vermittelten Bewusstsein für Ehre auf. Dies hat nicht direkt mit dem Islam selbst, sondern mit den sozialen Strukturen der Herkunftsgesellschaften zu tun; allerdings wird der Ehrbegriff auch religiös unterstützt und legitimiert, da vor allem die islamische Hadith-Literatur die Bedeutung und Achtung der Ehre immer wieder betont. Häufig werden diese familiär geprägten Ehrkonzepte auch durch neuere Formen einer (z. B. türkischen, kurdischen, kosovarischen) nationalen Ehre ergänzt (*Burkhard* 2006, S. 205-209). Daraus entsteht der immer wieder zitierte Anspruch auf ‚Respekt‘, wenn das Gefühl besteht, dass die verdiente Wertschätzung vorenthalten wird (*Appiah* 2011, S. 193). Es sind dabei vor allem männliche Jugendliche, die sich durch bestimmte Verhaltensweisen anderer in ihrer Ehre verletzt fühlen, bzw. sich darüber gezielt provozieren lassen (*Westhoff/Westhoff* 2018). Dies zeigt, dass der Ehrbegriff nach wie vor mit einem bestimmten Männlichkeitskonzept verbunden ist, das von Stärke und dem Erwerb und Erhalt von sozialem Status geprägt ist, wobei Verletzungen der Familienehre als besonders gravierend empfunden werden (*Rodriguez Mosquera/Manstead/Fischer* 2002). Die hohe Bedeutung der Ehre für diese jungen Männer zeigt sich nicht zuletzt an dem verbreiteten türkischen Sprichwort, es sei „besser, das Leben als die Ehre zu verlieren“ (*Mansour* 2013a, S. 144). Zugleich setzt dies Jugendliche auch unter Druck, das Gesicht nach außen wahren zu müssen um nicht beschämt zu werden. Dies kann in der Schule zu kommunikativen Schwierigkeiten führen, wenn Jugendliche etwa aus Scham nicht bereit sind, über bestimmte Fehler, Wissenslücken oder negative Erfahrungen Auskunft zu geben, um den Schein nach außen zu wahren und sich nicht dem Risiko der Schande aussetzen zu müssen.

Die spezifische Bedeutung der Ehre in einer Migrationssituation lässt sich vor allem auf zwei Faktoren zurückführen. Erstens werden Ehrenvorstellungen in jenen Familien

weitergelebt und tradiert, die besonders stark von ihrer Herkunftsgesellschaft geprägt bleiben und dabei eine große Kluft zur Mehrheitsgesellschaft wahrnehmen. Da, wie gezeigt, bestimmte kulturelle Ehrvorstellungen sehr eng mit dem positiven Selbstbild der Familie verknüpft sind, stützen sich Ehre und Familie gegenseitig. In der schwierigen Situation der Migration in einen kulturell in vieler Hinsicht anderen Kontext ist es nach *Mansour* (2013b) das Ziel vieler Eltern, „die Familie in der Fremde zusammenzuhalten“, was sie dadurch zu erreichen versuchen, dass klare Hierarchien (Alte>Junge, Männer>Frauen, Brüder>Schwestern) etabliert werden, die durch ‚Respekt‘ gekennzeichnet sind. Dies wird noch verstärkt, wenn das Gefühl einer Abwertung durch die Gesellschaft des neuen Heimatlandes besteht und die Familie umso mehr die Rolle einer sicheren, Geborgenheit stiftenden Struktur einnimmt. Damit ändert sich, wie *Yazgan* (2011, S. 31) aufzeigt, auch die Funktion der familiären Ehre wesentlich. Innerhalb der dörflichen Struktur, welche als soziale Kontrollinstanz operiert, sichert die Wahrung der Ehre den Status und den Ruf ab, in großstädtischen Milieus fungiert sie dagegen als Instrument der eigenen Orientierung und Neustrukturierung. Dies konstatiert auch *Schreiner* (2013, S. 25): „Ihr Ehrbegriff kann stellvertretend für ihre ideologische Identität betrachtet werden, um sie [die Familie] zu schützen und zusammenzuhalten.“ In Stadtteilen jedoch, in denen die Herkunftskultur demographisch stärker präsent oder sogar dominant ist, ergeben sich auch wieder neue Formen der sozialen Kontrolle, indem die Ehrenhaftigkeit der Familie durch Personen in der Nachbarschaft oder durch Peers in der Schule wieder strenger überwacht wird.

Besonders problematisch wird die Aufwertung der Ehre in der Familie dann, wenn diese auf den moralischen Status der Mädchen und Frauen verengt wird (*Mansour* 2013b). Typische, mit Ehre assoziierte individuelle Tugenden wie Ehrlichkeit, Verlässlichkeit oder Hilfsbereitschaft treten in solchen Familien völlig hinter die Fähigkeit des Mannes zurück, Mutter, Töchter oder Schwestern vor (vermeintlichen) Ehrverletzungen zu schützen. Damit wird auch die männliche Ehre an das Wohlverhalten der Frauen gebunden; deren Verhalten wird zum Angelpunkt der Familienehre und jede unerwünschte Handlung als schändliches, ehrloses Verhalten streng sanktioniert (*Çileli* 2008, S. 51-63). Das verbreitete Sprichwort „die Ehre des Mannes befindet sich zwischen den Beinen der Frau“ (*Mansour* 2013a, S. 144) bringt diese Engführung des Ehrbegriffs zum Ausdruck. So kann schon unpassende („unzüchtige“) Kleidung, ein zu unbefangenes Auftreten nach außen oder eine Beziehung zu als unstatthaft empfundenen Männern als Verletzung der Familienehre gelten, von unerlaubten sexuellen Beziehungen ganz zu schweigen. All das rechtfertigt ein Eingreifen der männlichen Autoritäten. Die Ehre der Frau ist so nach *Mansour* (2013b) anders definiert als jene des Mannes: Während junge Männer ihre Ehre durch entsprechendes Verhalten erwerben, aufrechterhalten und manchmal auch wiederherstellen müssen, ist die Ehre einer unverheirateten Frau unmittelbar mit ihrem Status der Jungfräulichkeit verknüpft und kann lediglich verloren werden, was auch *Çileli* (2008, S. 68-80) ausführlich beschreibt.

Der zweite Faktor, der die Bedeutung von Ehre im Kontext der Migrationssituation verstärkt, ist die Suche nach individueller Identität und sozialer Aufwertung. Eine Besonderheit der Ehre ist, dass sie unabhängig von materiellen Kriterien besteht. In Bezug auf die Ehre bleibt innerhalb der Peergroup die Ebenbürtigkeit mit den anderen auch bei ökonomischer Unterlegenheit erhalten. Dadurch ist es gerade für Jugendliche aus prekären sozialen Verhältnissen attraktiv, ihr Selbstbewusstsein durch ihren Ehrenstatus abzusichern und so das jugendliche Grundbedürfnis nach Anerkennung zu erfüllen, wie *Yazgan*

(2011, S. 32) ausführte: „In sozialschwachen Gruppen wird die Ehre zum wichtigsten Statussymbol. Sie mögen nicht ausreichend finanziell abgesichert oder nicht gut ausgebildet sein, entscheidend ist, dass sie sich ehrenhaft und erhobenen Hauptes in ihrem sozialen Umfeld behaupten können.“ Gerade wenn (im Besonderen männliche) Jugendliche um ihr Ungenügen bei schulischen Leistungen oder ihren mangelnden Erfolg auf dem Arbeitsmarkt wissen, erlaubt der Ehrbegriff die Aufwertung des eigenen Selbstbewusstseins (*Westhoff/Westhoff* 2018). Dies kann zusätzlich religiös aufgeladen werden, indem der Status der Ehre an das Muslim-Sein geknüpft wird. Auf diese Weise wird eine Abgrenzung zur Mehrheitsgesellschaft vorgenommen, indem diese als ‚ehrenlos‘ abgewertet und zugleich der eigene Status aufgewertet wird, trotz der erkannten sozio-ökonomischen Unterlegenheit (*Mansour* 2013a, S. 150). Hier zeigt sich, dass der Ehrbegriff nicht kulturalisiert, d.h. einfach bestimmten Migrantengruppen zugeschrieben werden darf, sondern wesentlich auch von sozio-ökonomischen Umständen bestimmt ist.

Insgesamt ist festzustellen, dass das Konzept der Ehre für Jugendliche durchaus zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen könnte, wenn es primär verknüpft wäre mit klassischen Tugenden wie Mut, Wahrhaftigkeit, Verlässlichkeit, Gastfreundschaft, Großzügigkeit, Initiative oder Hilfsbereitschaft. Diese individuellen Tugenden werden jedoch faktisch verdrängt zu Gunsten einer auf Hierarchie sowie Kontrolle der weiblichen Sexualität verengten Auffassung von Ehre, die zudem als Mittel zur Abgrenzung gegenüber anderen, als ‚ehrenlos‘ verstandenen Gruppen oder gegenüber der Mehrheitsgesellschaft fungiert. Dazu stellt das Motiv der ‚Ehrenbeleidigung‘ (speziell der Familienehre, oft auch der nationalen Ehre) neues Konfliktpotenzial im sozialen Miteinander dar.

Diesen Problemen wird daher seit 2007 in Deutschland und seit 2016 in Österreich mit dem Projekt ‚Heroes‘ begegnet, in dem junge Männer aus sogenannten ‚Ehrenkulturen‘ (bei aller Problematik dieses Begriffs) ausgebildet werden, um mit anderen Jugendlichen an deren Ehrenvorstellungen zu arbeiten, Stereotype aufzubrechen und ihr Rollenverständnis zu hinterfragen. Die Ausgebildeten werden auf diese Weise Ansprechpartner und Vorbild für einen veränderten und differenzierteren Umgang mit den eigenen Ehrenvorstellungen. Die Besonderheit dieses Projektes liegt darin, dass der Dialog nicht von oben herab oder dominierend aus Sicht der Mehrheitsgesellschaft geführt wird, sondern die Jugendlichen in ihren Überzeugungen respektiert werden und die gemeinsame Arbeit in der Peergroup auf Augenhöhe geführt wird (*Mansour* 2013a, S. 151). In diesem Bewusstsein arbeitet das Heroes-Projekt schon länger erfolgreich; eine ethikpädagogische Reflexion der Auseinandersetzung mit Ehrvorstellungen im Rahmen der schulischen Bildung allgemein steht dagegen noch aus.

4 Die Ehre des ‚Ehrenmanns‘

Damit ist jener sozio- und jugendkulturelle Hintergrund des Ausdrucks ‚Ehrenmann‘ skizziert, dem er ursprünglich entstammt. Popularisiert wurde er dann ab 2013 in der deutschen, migrantisch-geprägten Hip-Hop-Szene durch den tunesisch-deutschen Rapper *Bushido* (*Anis Ferchichi*) und dessen Track ‚Leben und Tod des Kenneth Glöckler‘. Hierbei handelt es sich um eine verbale Abrechnung mit dem verfeindeten Rapper *Kay One* (*Kenneth Glöckler*), dem *Bushido* den Bruch eines nicht näher definierten Ehrenkodex vorwirft. Am Ende des Textes³ erklärt *Bushido*, für wen er diese Verbalattacke auf *Kay*

One verfasst hat und schließt nach Erwähnung einiger befreundeter Rapper mit den Worten: „für meine Tochter, der ich später mal erzählen kann: Ihr Vater war ein Ehrenmann“ – gefolgt von einem gesampelten Pistolenschuss. In dieser ursprünglichen Konnotation entspricht der Begriff vollständig dem, was bisher in diesem Artikel skizziert wurde: Die mannhafteste Selbstverteidigung der Ehre (Bushido war zuvor von Kay One beleidigt worden), die Berufung auf einen Ehrenkodex, die Bereitschaft zur (verbalen) Gewalt, alles mit dem Ziel der Wahrung des sozialen Status und des Respekts der Community und der eigenen Familie.

Der ‚Ehrenmann‘ taucht in der Folge in einer Vielzahl von Texten bekannter Vertreter der deutschen Hip-Hop-Szene auf und bleibt hier ganz auf eine traditionelle maskuline Ehre bezogen. Dieses Männlichkeitskonzept ist nach *Lüdke* (2017) typisch für viele Varianten des Hip-Hop: Ursprünglich stammt Hip-Hop aus den Ghettos US-amerikanischer Großstädte und propagierte daher von Anfang an verbreitet ein Männlichkeitsbild, das von Härte, Gewalt, Dominanz und Durchsetzungsvermögen in einem schwierigen sozialen Umfeld geprägt ist. Viele europäische Rapper rezipierten mit der Musikform auch dieses Männlichkeitsbild, sodass Hip-Hop als idealer künstlerischer Ausdruck sowie Verstärker archaischer, auf Ehre basierender Männlichkeitskonzepte fungieren konnte. Dieser Maskulinismus ist zwar oft nur Teil einer künstlerischen Inszenierung und Übersteigerung, die aber nie explizit offengelegt wird.

Über den deutschsprachigen Hip-Hop, der von Jugendlichen breit rezipiert wird, fand der Ausdruck ‚Ehrenmann‘ dann Einzug in die Jugendsprache. Dadurch erfolgte eine spezifische Form der De-Ethnisierung eines ursprünglich ethnolektalen Begriffs (*Auer* 2003). Zwar handelt es sich bei ‚Ehrenmann‘ um einen alten deutschen Ausdruck, dessen Wiederaufleben sich aber ethnisch-religiöser Minderheiten und deren Ehrkonzepten verdankt. Dieser primäre Ethnolekt gelangt dann über die Hip-Hop-Texte in die Jugendsprache. Dabei wird der Begriff de-ethnisiert: Er wird nicht, wie ein tertiärer Ethnolekt, von einheimischen oder dritt-ethnischen Jugendlichen zwar verstanden, aber nur einer bestimmten Migrantengruppe zugeschrieben; vielmehr verwenden ihn diese Jugendlichen auch selbst und machen ihn auf diese Weise von einem ethnolektalen zu einem soziolektalen Ausdruck eines bestimmten Lifestyles. Bei solchen sprachlichen Prozessen kommt dem Hip-Hop eine besondere Rolle zu, da hier nach *Androutsopoulos* (2007, S. 134) Ethnolekte „als strategisches Element performativer Selbststilisierung“ fungieren und damit nicht nur anderen zugeschrieben, sondern auch textlich-kreativ angeeignet werden. Davon ausgehend lassen sich in der Verwendung von ‚Ehrenmann‘ unter Jugendlichen drei Entwicklungslinien nachzeichnen, wobei die folgende Analyse auf eigens durchgeführten Recherchen auf Internetplattformen, Onlineforen sowie auf Durchsicht von Hip-Hop-Texten basiert. Eine umfassende soziolinguistische Untersuchung des Begriffs steht noch aus.

Die erste Entwicklungslinie ist die Beibehaltung des ursprünglichen, in traditionellen Ehrvorstellungen verhafteten Wortsinns. Prominentestes Beispiel dafür ist der gegenwärtig erfolgreichste deutschsprachige Rapper, der zum Islam konvertierte Deutsche Kollegah (Felix Blume), der den Ausdruck ‚Ehrenmann‘ regelmäßig verwendet. Das traditionelle Männlichkeitsbild fließt auch in dessen Selbsthilfebuch für junge Männer ein: ‚Das ist Alpha! Die 10 Boss-Gebote‘ war im September 2018 das meistverkaufte Buch in Deutschland und Österreich. Darin fordert Kollegah eine als verweicht dargestellt männliche Jugend in Deutschland dazu auf, zu einem ‚Alpha‘ zu werden, zu einer maskulinen, Frauen dominierenden Führungsperson, die ganz nach dem Männlichkeitskonzept traditioneller Ehrvorstellungen gezeichnet wird. Eine wesentliche Forderung an diese

‚Alphas‘ ist: „Du musst ein Ehrenmann sein!“ (Blume 2018). Im begleitenden Track ‚Wie ein Alpha‘⁴ beschreibt Kollegah, der auf Facebook 1,7 Millionen Follower hat, ebenfalls diesen männlichen Idealtypus: „Und weil Loyalität noch etwas für dich heißt / Stehst du an der Seite deines Bruders, auch wenn ‚ne Armee kommt / Als ob ihr blutsverwandt seid / Denn Geld kommt, Geld geht, doch eine Bruderschaft bleibt / Und auch wenn du ganz alleine bist, du stehst ein / Für deine Werte, gehst deinen Pfad, statt zu warten, dass man dir den Weg weist / Und auch wenn's nie für Money oder Fame reicht / Bleibst du gerade – was sind siebzig Jahre gegen Ewigkeit im Jenseits? / Ein Alpha hat Prinzipientreue / Er hat Mut, er hat Herz, er hat Familientreue / Er kennt noch Loyalität und bewertet Menschen nach Charakter / Ob ihr Glaube im Koran, der Bibel oder der Tora steht / Denn wir sind alle aus demselben Fleisch und Blut“. Die Parallelen zu den in Kapitel 2 und 3 skizzierten weltanschaulichen und moralischen Grundlagen liegen auf der Hand.

Die zweite Entwicklungslinie ist die jugendsprachliche Verallgemeinerung des Wortes. Im Unterschied zu Auswahlen aus anderen Jahren ist das ‚Jugendwort des Jahres 2018‘ tatsächlich unter Jugendlichen weit verbreitet, wie auch die Jury betont. Über den deutschen Hip-Hop fand es Einzug in die Gamer-Szene sowie in Internetforen und Kommentarfunktionen, etwa auf YouTube, wurde aber auch Teil der Alltagssprache (Senger 2018). Wer einen Gegenspieler in einem Online-Rollenspiel nicht tötet, obwohl er diesen in eine ausweglose Situation gebracht hat, verdient ebenso die Bezeichnung ‚Ehrenmann‘ wie ein Fußballer, der den Ball an seinen Mitspieler abgibt, obwohl er selbst schießen könnte. Auch der Verzicht auf Jubel nach einem Tor gegen den ehemaligen Verein oder das Nicht-Fallenlassen trotz einer Attacke sind typische Handlungen, die einen Sportler bei Fans als ‚Ehrenmann‘ ausweisen (hier werden bewusst ausschließlich männliche Sprachformen verwendet). Dabei werden ebenfalls traditionelle Ehrentugenden wie Großzügigkeit, das Erweisen von Gefälligkeiten, Verlässlichkeit, Aufrichtigkeit und Loyalität beachtet, die hinter einer solchen Handlung stehen. Die Definition der Jugendwort-Jury – „jemand, der etwas (Besonderes) für einen tut“ – erscheint dagegen als individualistische Unterbestimmung aus Sicht eines/einer Begünstigten. Es geht aber keineswegs nur darum, von einem ‚Ehrenmann‘ einmalig zu profitieren, sondern dessen Handlungen sind immer auch auf die Etablierung von gegenseitigen Verpflichtungen, auf Loyalität zu Bezugspersonen und auf Beziehungsbildung ausgelegt. Reale Konzepte von Ehre bleiben also in dieser jugendkulturellen Verwendung des Wortes ‚Ehrenmann‘ implizit erhalten, werden jedoch zweifelsohne mit der Inflationierung des Wortgebrauchs unklarer. Zugleich forderte die zunehmende Popularität des Begriffs auch von Seiten muslimischer Plattformen eine theologische Auseinandersetzung mit Ehre heraus. Bereits Ende 2014 veröffentlichte das islamische Jugendportal ‚Generation Islam‘ ein Video zum Thema ‚Bist du ein Ehrenmann?‘, welches explizit auf die neue Verbreitung des Begriffs einging und Ehre aus muslimischer Sicht für Jugendliche darzulegen versuchte.⁵

Schließlich gibt es eine, durch die zunehmende Verbreitung bewirkte, dritte Entwicklungslinie: die Ironisierung des Begriffs und die daraus folgende Umdeutung. Da Anspruch und Wirklichkeit eines (selbsternannten) ‚Ehrenmanns‘ nicht selten auseinanderfallen, gewann der Begriff ab 2017 auch einen ironischen Unterton. ‚Ehrenmann‘ wird dann als Bezeichnung für jemanden verwendet, der sich gerade nicht durch ehrenhaftes Verhalten auszeichnet. Der Ausdruck kann im Extremfall sogar die Form einer Beleidigung annehmen (Senger 2018). Der nigerianisch-deutsche Rapper *Manuellsen* (*Emanuel Twellmann*) reagierte in einem Interview mit dem Magazin *hiphop.de* auf die Feststellung seines Gesprächspartners, ‚Ehrenmann‘ sei mittlerweile fast eine Beleidigung, mit dem

vielzitierten Satz: „Ehrenmann ist neuer Hurensohn, wallah!“⁶. Auch wenn dem Musikjournalisten *Senger* (2018) zufolge eine derartige Umwertung des Wortes selten ist, konstatiert dieser dennoch, dass der Ausdruck ‚Ehrenmann‘ zwar nach wie vor vornehmlich wertschätzend verwendet werde, aber zugleich „längst einen Großteil der positiven Konnotation in den letzten Jahren auf der Strecke gelassen“ habe.

Die Wahl der Langenscheidt-Jury scheint somit zwar passend, insofern sie einen verbreiteten Jugendbegriff aufgreift, die Wahl kommt jedoch wohl zwei Jahre zu spät und verpasst damit die Chance, über die Bedeutung von Ehre und Ehrenhaftigkeit unter Jugendlichen (mit und ohne Migrationshintergrund) nachzudenken. Vielmehr löst er sich in der individualistischen Beliebigkeit einer singulären ‚guten Tat‘ auf und wird damit verharmlost und verbrämt. Die Wahl und seine Begründung erscheinen als Endpunkte der zweiten Entwicklungslinie des Begriffs, indem dieser seines semantischen Potenzials beraubt wird. Anstatt einen Diskurs anzuregen, der auf die Schwierigkeiten von Ehrvorstellungen unter Jugendlichen eingeht, die damit verbundenen Geschlechterrollen aufzeigt, die oft zu Grunde liegenden prekären sozio-ökonomischen Kontexte in den Blick nimmt, oder versucht, den Ehrbegriff tugendethisch neu zu bestimmen, geht es in der Auseinandersetzung nur mehr um ‚Gutes tun‘. Dementsprechend schnell nach Bekanntgabe ist der Begriff Ehrenmann daher auch wieder aus der öffentlichen Aufmerksamkeit verschwunden.

Und die ‚Ehrenfrau‘? Dieser Ausdruck existiert zwar, wurde aber bisher nur eingeschränkt verwendet. Aus der dargestellten Analyse des Hintergrunds und der Genese des Ehrenmann-Begriffs wird deutlich, dass es sich hier primär um ein Konzept handelt, das mit spezifischen Männlichkeitsvorstellungen zusammenhängt. Der Loslösungsprozess des Begriffs von seinem ursprünglichen Kontext wird in der Aneignung durch eine diesem Kontext völlig fremde Jury vollendet, die ihn genderfair zur ‚Ehrenfrau‘ erweitern muss. Gibt man ‚Ehrenfrau‘ in Google ein, schließt dabei aber alle Erwähnungen aus, die mit dem Jugendwort 2018 zusammenhängen, gibt es mit Ausnahme historischer Definitionen (Hofdame, Brautjungfer) aber kaum nennenswerte Ergebnisse – ganz im Unterschied zum ‚Ehrenmann‘. Eine Suche mit dem entsprechenden Hashtag (#ehrenfrau) fördert zwar einige Tweets zu Tage, eine häufigere Verwendung des Ausdrucks ist aber erst seit der Kür zum Jugendwort eingetreten. Die Entscheidung der Jury ist daher ambivalent. Einerseits ist zu würdigen, dass der Begriff genderfair erweitert wird und so die aktive Rolle von Frauen betont, und tatsächlich lässt sich zumindest auf Twitter seit der Wahl eine häufigere Verwendung feststellen. Andererseits suggeriert diese Doppelnennung eine schon vorhandene Gleichwertigkeit in der sprachlichen und kulturellen Bedeutung von Ehrenmann und Ehrenfrau, die aber nicht der tatsächlichen Genese des Begriffs entspricht. Eine sachlich angemessene Wahl allein von ‚Ehrenmann‘ hätte vielleicht das Potenzial eröffnet, die Frage nach der ‚Ehrenfrau‘ und entsprechenden Geschlechterbildern neu zu stellen.

Das Jugendwort des Jahres 2018 ist sicherlich ein Schritt zu mehr Seriosität dieser Wahl, sie greift, wenn auch mit etwas Verspätung, ein tatsächlich seit Jahren unter Jugendlichen gängiges Wort auf. Zugleich findet jedoch durch die Sinndeutung ‚jemand, der etwas (Besonderes) für einen tut‘ eine Verflachung von Vielschichtigkeit statt, welche die kulturelle Relevanz des Begriffs sowie dessen kulturellen und pop-kulturellen Hintergrund unsichtbar macht. Der Begriff wird nicht beliebig unter Jugendlichen verwendet, sondern steht in einem klaren Kontext der deutschen Hip-Hop-Szene sowie eines Sozio- bzw. Ethnolekts, in dem sehr wohl ein Bewusstsein für Ehre vorherrscht. Durch die gleichrangige Verwendung von ‚Ehrenfrau‘ wird zudem eine begriffliche Egalität zum

‚Ehrenmann‘ suggeriert, die in dieser Form nicht gegeben ist. Insofern wird durch die letztlich simplifizierte und individualisierte sowie geschlechtlich egalisierte offizielle Erklärung des Begriffs sein semantisches Potenzial verschleiert. Die Wahl ist so einerseits passend und andererseits eine verpasste Gelegenheit, einen breiteren Diskurs über den Ehrbegriff und dessen kulturelle Praxis unter Jugendlichen anzuregen.

Anmerkungen

- 1 Diese Kriterien sind der Presseaussendung des Langenscheidt-Verlags anlässlich der Bekanntgabe des Jugendworts 2018 zu entnehmen. Online verfügbar unter: <https://www.langenscheidt.com/presse/das-jugendwort-2018-steht-fest-ehrenmannehenfrau-ist-der-gewinner>, Stand: 17.12.2018.
- 2 Die entsprechende Monografie mit einer umfassenden Darstellung der Thesen ist in Vorbereitung.
- 3 Der Text ist nachzulesen unter: <https://genius.com/Bushido-leben-und-tod-des-kenneth-glockler-lyrics>, Stand: 13.12.2018.
- 4 Der Text ist nachzulesen unter: <https://genius.com/Kollegah-wie-ein-alpha-lyrics>, Stand: 13.12.2018.
- 5 Das Video ist online zu sehen unter: <https://www.youtube.com/watch?v=dlw5SLHwq2Y>, Stand: 14.12.2018.
- 6 Das Video ist online zu sehen unter: https://www.youtube.com/watch?time_continue=295&v=fuoIqC6OEnI, Stand: 14.12.2018. Die angesprochene Passage beginnt bei Minute 4:55. Der arabische Ausdruck *wallah* („bei Gott“) wird von muslimischen Jugendlichen im Sinne einer Bekräftigung des Gesagten verwendet, vergleichbar mit ‚ich schwöre‘.

Literatur

- Androutsopoulos, J. K.* (2007): Ethnolekte in der Mediengesellschaft. Stilisierung und Sprachideologie in Performance, Fiktion und Metasprachdiskus. In: *Fandrych, C./Salverda, R.* (Hrsg.): Standard, Variation und Sprachwandel in germanischen Sprachen. – Tübingen, S. 113-155.
- Angehrn, O.* (1982): Nachruf auf die Ehre. – Zürich.
- Appiah, K.* (2011): Eine Frage der Ehre, oder: Wie es zu moralischen Revolutionen kommt. – München.
- Atladi, R. B./Velioglu, E.* (2018): Der Schutz der Ehre im türkischen Strafrecht. Unter besonderer Berücksichtigung ihrer Bedeutung für die Rechtspraxis. In: *Eicker, A./Klein, S.* (Hrsg.): Ehre in Familie, Recht und Religion. – Bern, S. 101-124.
- Auer, P.* (2003): ‚Türkenslang‘. Ein jugendsprachlicher Ethnolekt des Deutschen und seine Transformationen. Online verfügbar unter: https://web.archive.org/web/20140123080339/http://www.forum-interkultur.net/uploads/tx_textdb/8.pdf, Stand: 25.02.2019.
- Blume, F.* (2018): Das ist Alpha! Die 10 Boss-Gebote. – München.
- Bourdieu, P.* (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. – Frankfurt a.M.
- Burkhart, D.* (2006): Eine Geschichte der Ehre. – Darmstadt.
- Campbell, B./Manning, J.* (2004): Microaggression and Moral Cultures. *Comparative Sociology*, 13, 6, S. 692-726.
- Çileli, S.* (2008): Eure Ehre – unser Leid. Ich kämpfe gegen Zwangsehe und Ehrenmord. – München.
- Henrich, J. H./Schulz, J./Bahrami-Rad, D./Beauchamp, J.* (2018): The Origins of WEIRD Psychology. Online verfügbar unter: <https://psyarxiv.com/d6qhu/>, Stand: 12.12.2018.
- Lüdtke, S.* (2007): Männlichkeit im Hip-Hop-Diskurs. *Freiburger GeschlechterStudien*, 21, S. 175-191.
- Mansour, A.* (2013a): Unterdrückung im Namen der Ehre. Definition, Ursache und mögliche Präventionsansätze. In: *Ernstson, S./Meyer, C.* (Hrsg.): Praxis geschlechtssensibler und interkultureller Bildung. – Wiesbaden, S. 143-153.

- Mansour, A.* (2013b): ‚Wenn mein Bruder mich schlägt, härtet mich das ab‘. Ehre und Familie. Online verfügbar unter: <https://www.zeit.de/gesellschaft/familie/2013-02/muslime-familie-ehre/komplettansicht>, Stand: 03.12.2018.
- Nisbett R. E./Cohen D.* (1996): *Culture of Honor. The Psychology of Violence in the South.* – Boulder.
- Novin, S./Oyserman, D.* (2016): Honor as Cultural Mindset. Activated Honor Mindset Affects Subsequent Judgment and Attention in Mindset-Congruent Ways. *Frontiers in Psychology*, 7.
- Rodriguez Mosquera, P. M./Manstead, A. S. R./Fischer, A. H.* (2002): The Role of Honour Concerns in Emotional Reactions to Offences. *Cognition & Emotion*, 16, 1, S. 143-163. <https://doi.org/10.1080/02699930143000167>
- Schreiner, K.* (2013): *Würde, Respekt, Ehre. Werte als Schlüssel zum Verständnis anderer Kulturen.* – Bern.
- Senger, C.* (2018): ‚Ehrenmann/Ehrenfrau‘ ist Jugendwort des Jahres 2018. Online verfügbar unter: <https://hiphop.de/magazin/news/ehrenmannehrenfrau-ist-jugendwort-jahres-2018-316654>, Stand: 04.12.2018.
- Shweder, R. A./Muehler, N. C./Mahapatra, M./Park, L.* (2003): The ‘Big Three’ of Morality (Autonomy, Community, Divinity) and the ‘Big Three’ Explanations of Suffering. In: *Brandt, A. M./Rozin, P.* (Hrsg.): *Morality and Health.* – New York, S. 121-169.
- Taylor, G.* (1985): *Pride, Shame, and Guilt. Emotions of Self-Assessment.* – Oxford.
- Stewart, F. H.* (1994): *Honor.* – Chicago.
- Uskul, A. K./Cross, S. E./Günsoy, C./Gerçek-Swing, B./Alözkan, C./Ataca, B.* (2015): A Price to Pay: Turkish and Northern American Retaliation for Threats to Personal and Family Honor. *Aggressive Behavior*, 41, S. 594-607. <https://doi.org/10.1002/ab.21598>
- Vogt, L.* (1997): *Zur Logik der Ehre in der Gegenwartsgesellschaft. Differenzierung, Macht, Integration.* – Frankfurt a.M.
- Westhoff, A./Westhoff, J.* (2018): Über einen schwierigen Begriff: Der Kampf mit der Ehre. Online verfügbar unter: https://www.deutschlandfunkkultur.de/ueber-einen-schwierigen-begriff-der-kampf-mit-der-ehre.976.de.html?dram:article_id=426695, Stand: 12.12.2018.
- Yazgan, A.* (2011): *Morde ohne Ehre. Der Ehrenmord in der modernen Türkei. Erklärungsansätze und Gegenstrategien.* – Bielefeld.

Steuerung im Elementarbereich – Qualitätssicherung und -entwicklung aus Sicht von Trägern

Marius Mader, Margarete Menz

Zusammenfassung

Mit der zunehmenden Bedeutung von Kindertageseinrichtungen als Bildungsorten wächst auch die Relevanz der Qualitätssteuerung in den Einrichtungen. Einen zentralen Stellenwert in diesem Prozess nehmen Träger von Kindertageseinrichtungen ein, denen zunehmend Verantwortung für die Implementierung von Qualitätsentwicklungsmaßnahmen zukommt. Dennoch fehlt es bislang an einschlägigen Studien zu trügereigenen Steuerungsprozessen. Der vorliegende Artikel geht in explorativer Hinsicht auf Basis von Expert_inneninterviews der Frage nach, wie Träger die an sie herangetragene Aufgabe der Qualitätssteuerung bearbeiten. Trügerspezifische Stile der Steuerung von Qualität verweisen im Ergebnis auf die zentrale Figur des ‚Erzieher_innensubjekts‘ als Adressat_in und Produkt der Maßnahmen.

Schlagwörter: Steuerung, Träger, Qualität, Elementarbereich

Controlling in early childhood education – childcare providers and quality control

Abstract

Since childcare centers are emphasized as educational organizations, the development and controlling of pedagogical quality has become a focus of political and pedagogical interests. Providers of early childhood education are especially of interest, as they are taken into account for implementing processes to ensure and develop the quality of their services. Nevertheless, studies on providers' control processes are rare. This article is based on expert interviews and examines how different providers deal with this assignment. The reconstructed particular providers' style of controlling and developing quality refers to the central figure of a specific 'teachers subject' as an addressee as well as a product of these processes.

Keywords: early childhood education and care, providers, control, quality

1 Einleitung

Mit der wachsenden Bedeutung von Kindertageseinrichtungen als Bildungsorte sind Qualitätsentwicklungs- und -sicherungsprozesse auch für die Träger und Einrichtungen des Elementarbereichs in den letzten Jahren relevanter geworden. Die Einführung von Bildungs- und Orientierungsplänen in den Bundesländern seit Mitte der 2000er Jahre kann nach *Schreiber* (2009) als Steuerungsinstrument verstanden werden, mit dem die Bundes-

länder zentrale Inhalte der frühen Bildung in den Kindertagesstätten stärker verankern. Dieser „Abschied von der Unverbindlichkeit“ (Diskowski 2008, S. 50) ging einher mit einer wachsenden Debatte um Notwendigkeiten und Möglichkeiten der Messung von Qualität in Kindertageseinrichtungen. Trotz der hohen und wachsenden Bedeutung, die Trägern für die Steuerung von Qualitätsentwicklung und -sicherung zukommt, fehlt es bislang an systematisch vergleichenden Studien. Wir verfolgen in diesem Artikel daher in einem explorativen Vorgehen die Frage, wie Träger, vor dem Hintergrund unterschiedlicher organisationsstruktureller Verfasstheiten, die an sie herangetragene Aufgabe der Steuerung von Qualität bearbeiten und wie, in Anlehnung an eine governance-analytische Perspektive, Handlungskoordinationen zwischen verschiedenen Akteur_innen in diesen Steuerungsprozessen rekonstruierbar sind. Grundlage für die Analyse sind leitfadengestützte Expert_inneninterviews mit Vertreter_innen verschiedener Träger, die in dem laufenden DFG-Forschungsprojekt „Bildung im Elementarbereich: Positionierungen von Eltern und Fachkräften unter besonderer Berücksichtigung der Diskurs(re)produktion der Träger und Leitungen von Kindertagesstätten“ erhoben wurden. Nach einer Herleitung unseres Verständnisses von Qualitätssteuerung im Elementarbereich (Kapitel 2) arbeiten wir die Relevanz von Trägern in Bezug auf diese Gestaltungsaufgabe heraus (Kapitel 3). Darauf folgt eine Konkretisierung unserer analytischen Perspektive (Kapitel 4). Im Anschluss an die Darstellung unseres empirischen Zugangs (Kapitel 5) stellen wir exemplarisch die rekonstruierten trägerspezifischen Steuerungsstile vor (Kapitel 6). Diese verweisen im Ergebnis auf die Figur eines ‚Erzieher_innensubjekts‘ als Adressat_in und Produkt der Maßnahmen (Kapitel 7).

2 Steuerung von Qualität im Elementarbereich

Insbesondere im Zuge der Debatten um das schlechte Abschneiden Deutschlands bei der PISA-Studie Anfang der 2000er Jahre hat die Implementierung von Steuerungselementen im Bildungssystem (erneut) deutlich Fahrt aufgenommen. Neben der Einführung nationaler Bildungsstandards stellt unter anderem die Umsetzung eines Monitoring-Systems ein zentrales Element politisch initiiertener Steuerung dar. Über die Bildungsberichterstattung (so zuletzt der KMK-Beschluss von 2015) soll eine Sicherung des Erfolgs eingeleiteter Maßnahmen und der weitergehenden Entwicklungen gewährleistet werden.

Im Rahmen von Kindertagesbetreuung ist vor allem die pädagogische Qualität Gegenstand aktueller Steuerungs- und Standardisierungsbemühungen des Bundes und der Bundesländer. Für den vorliegenden Artikel sind die Ausführungen von Junne (2016) interessant, die die öffentliche Relevanz des Bildungsauftrags der Kita und die sich daraus ableitende Rechenschaft verschiedener gesellschaftlicher Akteur_innen für den Erfolg frühkindlicher Bildung herausarbeitet. Lässt sich ‚Leistung‘ im Bildungswesen generell und im Elementarbereich im speziellen nur schwer messen, soll diese daher über „den Umweg von Qualität“ (Junne 2016, S. 49) abgebildet werden. Was nun Qualität im Elementarbereich ausmacht, ist seit den 1970er Jahren Gegenstand diskursiver Verhandlungen, wie unter anderem Klinkhammer und Schäfer (2017) oder auch Diskowski (2008) zeigen. Wir beziehen uns auf ein Qualitätsverständnis in Anlehnung an Tietze (2008) sowie Förster und Taubert (2008), das verschiedene Dimensionen mit einbezieht und dabei über die individuelle Ebene der Fachkräfte hinaus auch Rahmenbedingungen der pädago-

gischen Arbeit berücksichtigt. Die *Orientierungsqualität* umfasst demnach die normativen Ideen und Überzeugungen, unter denen pädagogisches Handeln stattfinden soll (z.B. Einrichtungskonzepte). Die *Strukturqualität* umfasst die materiellen Rahmenbedingungen (etwa den Personalschlüssel). Die *Prozessqualität* bezieht sich auf das konkrete pädagogische Arbeiten mit dem Kind, die Interaktionen zwischen den Kindern sowie zwischen Fachkräften und Kindern und die Elternarbeit. Prozesse und Maßnahmen der Qualitätssicherung und -entwicklung beziehen sich auf diese drei Dimensionen.

Wie sehr eine konkrete (bildungspolitische) Steuerung (früh-)pädagogischer Träger und Einrichtungen durch staatliche Interventionen – etwa über die oben angesprochenen Elemente – umsetzbar ist, ist durchaus umstritten. Im Sinne eines relativ engen Steuerungsbegriffes, wonach Steuerung als „ein zielorientiertes, geplantes und in seiner Umsetzung relativ gut kontrollierbares Handeln verstanden werden kann“ (Böttcher 2017, S. 73), scheinen die Möglichkeiten zu seiner Umsetzung durchaus begrenzt. Kieser (2012) betrachtet Träger und Kindertageseinrichtungen – aus einer organisationalen Perspektive – als komplexe Systeme, die eine kausale Steuerung nach exakten Zielvorstellungen nicht zulassen. Nach Altrichter und Maag-Merki (2016) zielen Steuerungsprozesse jedoch in einem weiteren, hier vertretenen, Begriffsverständnis darauf ab, Folgehandlungen eingrenz- und einschätzbarer zu machen, sie weniger beliebig und zufällig werden zu lassen. Steuerung meint dann, auf bildungspolitischer Ebene sowie auf Ebene von Trägern und Kindertageseinrichtungen, sowohl den Versuch der Implementierung als auch die Umsetzung von Maßnahmen und Programmen zur Lenkung und Kontrolle von Qualität im Zusammenspiel verschiedener Akteur_innen.

Steuerungsprozesse in Bezug auf Qualitätssicherung, wie sie z.B. von Altgeld und Stöbe-Blossey (2008) typisiert werden, lassen sich in top-down- – ausgehend und bestimmt von Trägersseite – und bottom-up-Steuerungsprozesse – ausgehend von den Einrichtungen und deren Akteur_innen – unterscheiden. Darüber hinaus lassen sich Steuerungsprozesse zum einen in eher effekt- und wirkungsorientierte Maßnahmen differenzieren, die stärker auf eine(n) standardisierte(n) Erfassung und Vergleich abzielen, zum anderen in solche, in denen sich eher eine Diskursorientierung abbildet, im Sinne einer zwischen den Akteur_innen und Gruppen stattfindenden Aushandlung um (geeignete) Steuerungsprozesse und/oder -maßnahmen. Insbesondere letztere Perspektive ermöglicht es, die vorne formulierten Qualitätsdimensionen, und dabei vor allem die Prozessqualität, in der sich die Bildungsarbeit der Kitas widerspiegelt, nicht simpel als mess- und kontrollierbaren Gegenstand zu verstehen. Vielmehr ist Qualität selbst Verhandlungsgegenstand und -produkt einer Auseinandersetzung zwischen verschiedenen Akteur_innen. Folgt man Klinkhammer und Schäfer (2017), wird Qualität demnach durch gesteuerte Verfahren und in einem diskursiven Prozess durch die Beteiligten hergestellt, durch best-practice Verfahren, durch die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses von ‚guter Pädagogik‘ (im Sinne von ‚meaning making‘). Das Ziel von Steuerungsprozessen pädagogischer Qualität ist so nicht nur die Überprüfung und Sicherung von Qualität sondern zugleich die Verständigung und Aushandlung darüber, was gute pädagogische Arbeit sein kann: Unter welchen Bedingungen sie gelingen kann, welche Ressourcen und Strukturen vorhanden sein müssen, und wie sie weiterentwickelt werden kann.

3 Kita-Träger und Qualitätssteuerung

Träger von Kindertageseinrichtungen sind insbesondere über Gesetze, aber auch über bundes- und landesweite Programme Adressat_innen sowie Akteur_innen von Steuerungsprozessen.

Schon lange rechtlich reguliert sind Teile der Strukturqualität durch die für alle Kitas notwendige Betriebserlaubnis, die Rahmenbedingungen wie Fachkräfteschlüssel, notwendige Qualifikationen der Fachkräfte oder auch Raumbedarf festschreibt. Für öffentlich geförderte und anerkannte Träger der Kinder- und Jugendhilfe gelten darüber hinaus weitere Vorgaben zu Anzahl und Qualifikation der beschäftigten Mitarbeiter_innen. *Ernst, Mader und Mierendorff (2014)* zeigen, dass nicht-erkannte Träger, wie z.B. gewerbliche Anbieter, so rein formal betrachtet in ihren unmittelbaren Möglichkeiten zur Gestaltung von Qualitätsentwicklungsprozessen und ihrer Sicherung freier sind. Demgegenüber haben anerkannte Träger der Kinder- und Jugendhilfe, nach § 71 SGB VIII, insbesondere auf einer politischen Ebene Gestaltungsspielraum. Durch die Arbeit im Jugendhilfeausschuss können sie Einfluss nehmen und Initiativen und Entwicklungen mitgestalten.

Ein bedeutsamer Wandel in Richtung einer stärkeren Regulierung der Arbeit in Kindertageseinrichtungen lässt sich nach *Diskowski (2008)* spätestens seit Beginn der 2000er Jahre nachvollziehen. Rechtlich relevant dafür ist das 2005 in Kraft getretene Tagesbetreuungsausbaugesetz, welches die Aufgabe der Umsetzung und Weiterentwicklung qualitätssichernder Verfahren durch Träger festschreibt (konkretisiert in §22a Abs. 1 SGB VIII). Bezüglich der Orientierungsqualität (und indirekt auch der Prozessqualität) ist vor allem die Einführung von Bildungs- und Orientierungsplänen für den Elementarbereich durch die Bundesländer interessant. Wenn auch mit landesspezifisch unterschiedlichem Ausmaß an Verbindlichkeit, wurde hiermit doch ein Rahmen für die zunehmende Explikation frühpädagogischer Arbeit und der Identifikation relevanter Bildungsbereiche geschaffen. Teil davon ist z.B. die Vorgabe der Entwicklung träger- bzw. kitaeigener pädagogischer Konzepte und Profile, die sich, so *Menz (i.E.)*, in unterschiedlicher Weise an den Bildungsplänen der Länder orientieren (können). Träger- und Einrichtungsseitig wird damit, das zeigt sich in unserem Material, unter anderem die Hoffnung verbunden, die je eigene Spezifik transparent werden zu lassen, sich in der diversen Einrichtungslandschaft zu positionieren und so auch Eltern bei der Wahl der Kita Orientierung zu bieten.

Und nicht zuletzt ist im Hinblick auf Regulierungen auch die bundesweite, politisch beförderte, Initiative zur Implementierung von Fachberatungen zu nennen, die sich in dem sogenannten ‚Gute-Kita-Gesetz‘ des *Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)* (2018) und zum Teil in Landesgesetzen, wie dem Berliner KitaFöG, wiederfindet. In letzteren wird Trägern die Aufgabe übereignet, ihren Einrichtungen Fachberatung zukommen zu lassen, explizit mit dem Ziel die Qualität von Betreuungsangeboten auch auf der Ebene der Fachkräfte zu sichern.

4 Trägerspezifische Steuerung von Qualität – Forschung und Anknüpfungspunkte

Vor diesem Hintergrund rückt die Frage in den Fokus, wie Träger von Kindertageseinrichtungen mit den veränderten Rahmenbedingungen, der zunehmenden rechtlichen Regulierung und der gestiegenen Erwartungshaltung zur Initiierung und Implementierung von qualitätssteuernden und -sichernden Prozessen umgehen.

Trotz der großen Bedeutung, die, wie *Junne* (2016) zeigt, Trägern im Elementarbereich als steuernde und Rechenschaft ablegende Instanz zukommt, liegen jedoch kaum Analysen interner Steuerungsprozesse und -möglichkeiten vor. Die vom *Staatsinstitut für Frühpädagogik* (2004) durchgeführte repräsentative Begleitstudie zur nationalen Qualitätsinitiative „Steuerung der Trägerqualität durch Evaluation“ macht auf die starke Stellung der Träger in Bezug auf die Gestaltung der Zusammenarbeit mit Kitaleitungen, Fachkräften und Eltern aufmerksam. Die Beteiligungsmöglichkeiten und -formen hängen nach dieser Studie von der Differenz öffentlicher und freier Trägerschaft ab: Öffentliche Träger binden Einrichtungsleitungen und Fachkräfte demnach am wenigsten in Entscheidungen ein und informieren eher; andere, z.B. nicht-kirchliche freie Träger, wiederum ermöglichen ein hohes Maß an Partizipation.

Rückert (2011) entwickelt auf der Basis von Trägerbefragungen notwendige Rahmenbedingungen für eine professionelle Umsetzung der Qualitätssicherung durch Träger. Die Studie blickt insbesondere auf den Zusammenhang von Trägerstruktur und Möglichkeiten der Aufgabenbewältigung, jedoch nicht auf Formen der Steuerung und Qualitätsproduktion. Evaluativen Charakter haben (Begleit-)Studien wie die von *Jäger* (2009), die nach der Gestaltung der Zusammenarbeit von öffentlichen und freien Trägern bei der Umsetzung von Qualitätsmanagementverfahren aus der Perspektive von Landesvertreter_innen fragt. *Junne* (2016) bietet für die im Artikel verfolgte Fragestellung insofern eine interessante Anschlussmöglichkeit, als dass sie Qualitätsmanagement als immer wieder neu hervorgebrachtes bzw. interpretiertes diskursives Konstrukt betrachtet und dabei die je spezifischen Gestaltungsmöglichkeiten insbesondere von lokalen Akteur_innen aus Politik, Verwaltung, Verbänden und Kindertageseinrichtungen untersucht. Eine Perspektive, die systematisch-vergleichend und qualitativ-rekonstruktiv trägerspezifische Steuerungsprozesse im Elementarbereich in den Blick nimmt, fehlt bislang.

Um diese Komplexität von Steuerungsprozessen erfassen zu können, beziehen wir uns auf eine governance-analytische Perspektive, die das Zusammenwirken verschiedener Steuerungsmechanismen und -logiken in den Fokus rückt, in unterschiedlichen Disziplinen Anwendung findet und sowohl begrifflich wie konzeptuell, etwa nach *Altrichter*, *Brüsemeister* und *Wissinger* (2007) oder *Kuhlee* (2017), vielgestaltige Verwendung erfährt. In Abgrenzung zu normativ-konzeptuellen Ansätzen wie *Grunwald* und *Roß* (2018) und im Anschluss an *Altrichter* und *Maag-Merki* (2016) und *Hogrebe* (2017) verstehen wir den Governance-Begriff nicht als Ausprägung eines spezifischen Steuerungskonzeptes oder eine Steuerungsstrategie (wie etwa New Public Management). Steuerung selbst, so zeigen *Kussau* und *Brüsemeister* (2007), wird insofern nicht obsolet, sondern wird eingebettet in einen „breiteren Kontext von Fragen der sozialen Gestaltung in komplexen Systemen“ (*Altrichter/Maag-Merki* 2016, S. 7).

Im Vordergrund der Analyse, folgt man *Altrichter* und *Maag-Merki* (2016), stehen die Beiträge bzw. Leistungen beteiligter Akteur_innen, die Regelungsstrukturen sowie

Handlungsprozesse und -koordinationen, das heißt letztlich die auch hier zentrale Frage, wie sich Steuerungsprozesse im Zusammenspiel verschiedener Akteur_innen und Gruppen vollziehen.

Träger und deren Kindertageseinrichtungen stellen zwar aus einer makroanalytischen Perspektive keine derart komplexen sozialen Mehrebenensysteme dar, wie sie sich etwa in nationalen Bildungssystemen wiederfinden. Dennoch können auch sie aus einer mikro- bzw. mesoanalytischen Sicht durchaus als komplexe Systeme verstanden werden. Hier sind Akteur_innen und Gruppen auf unterschiedlichen Ebenen – im Kontext des Forschungsprojekts wurden die Ebenen der Geschäftsführung(en), Einrichtungsleitung(en), Fachkräfte und Eltern einbezogen – an Prozessen von Steuerung in jeweils spezifischer Weise beteiligt und können mehr oder weniger Einfluss nehmen.

Konkret interessieren uns in Bezug auf die vorne formulierte Produktion von Qualität „Formen der Handlungskoordination“ (*Altrichter/Maag-Merki* 2016, S. 9) der verschiedenen Akteur_innen und ihre Möglichkeiten der (Mit-)Gestaltung zu unterschiedlichen Zeiten der Initiierung und Implementierung von Steuerungsprozessen. Im Zentrum der Analyse stehen dabei trägerspezifische Politiken der (gemeinsamen) Gestaltung sozialer Ordnung, die sich auf die folgenden Fragen beziehen: Welche Rahmungen und Tradierungen strukturieren die Prozesse mit – z.B. eine aus der Trägerhistorie resultierende spezifische Form der Kommunikation zwischen den Akteur_innen? Welche Qualitätssicherungsprozesse werden von den Trägern implementiert und welche Positionen sind darin für die anderen Akteur_innen vorgesehen? In der Gestaltung sozialer Ordnung formen sich, darauf verweisen auch *Altrichter* und *Maag-Merki* (2016), trägerspezifische Praxen, Haltungen und Einstellungen z.B. hinsichtlich eines gemeinsamen Verständnisses von Qualität, die im Ergebnis Subjektivierungen darstellen, das heißt letztlich auf Subjektiven zielen.

5 Methodisches Vorgehen

Die der Analyse zugrundeliegenden leitfadengestützten Expert_inneninterviews wurden im Rahmen des DFG-Forschungsprojekts geführt. Wurden in der ersten Projektphase Positionierungen von Eltern und Fachkräften bezüglich der Zuständigkeiten für Bildungsprozesse der Kinder unter einer differenztheoretischen Perspektive analysiert (*Thon* u.a. 2018), zielt die zweite Projektphase auf die Gestaltungsmöglichkeiten von Leitungen und Trägern im Hinblick auf bildungspolitische Prozesse und deren Wechselwirkungen mit der Bildungsarbeit in Kindertagesstätten. Insgesamt wurden in diesem Zusammenhang acht Vertreter_innen unterschiedlicher Kita-Träger sowie je mindestens eine Leitung einer zugehörigen Kita zu Themenbereichen wie der Zusammenarbeit mit Leitungen und Eltern, der Bearbeitung von Chancengleichheit und dem Bildungsauftrag der Kitas befragt. Die generierten und im Folgenden vorgestellten Analyseergebnisse geben keinen Aufschluss über die in einem Träger und in seinen Einrichtungen gelebten und vollzogenen Praktiken in situ – im Sinne der Beobachtung der Alltagspraxis. Die in den Interviews befragten Trägervertreter_innen sind jeweils (wenn auch in unterschiedlicher Art und Weise) an der Schnittstelle von Träger und Einrichtungen positioniert. Sie bewegen sich quasi zwischen den Grenzen und sind so zugleich Initiator_innen und Koordinator_innen der Initiierung und Implementierung von Qualitätssicherungs- und -entwicklungsver-

fahren. Über die Interviews und die Analysen ist somit trägerspezifisches Wissen über die Implementierung und Umsetzung von Qualitätssicherungsverfahren in der Zusammenarbeit von Trägervertreter_innen, Einrichtungsleitungen, Fachkräften, Eltern und Kindern rekonstruierbar. Die Auswertung der Interviews erfolgte in Anlehnung an die wissenssoziologische Diskursanalyse nach *Keller* (2011), wobei von Beginn an vergleichende Analysen auf Basis der skizzierten erkenntnisleitenden Perspektive erfolgten. Auf Grundlage der ‚sensitizing concepts‘ nach *Strauss* und *Corbin* (1996) wurden mit einer lexikalischen Autocodierung Kernstellen bzw. Sequenzen identifiziert, die sich auf die Einführung, Um- und Durchsetzung von Maßnahmen der Qualitätssicherung und -entwicklung beziehen. Anschließend wurden die Interviewpassagen in einer gemeinsamen Feinanalyse sequenzanalytisch interpretiert. Im hier vorliegenden Artikel präsentieren wir Vignetten, die die Analyseergebnisse in verdichteter und abstrahierter Weise wiedergeben. Vor dem Hintergrund der hohen Bedeutung, die in den Interviews der Orientierungs- und Prozessqualität zugesprochen wird, konzentrieren wir uns auf Stile der Qualitätssteuerung bei der Entwicklung und Implementierung pädagogischer Konzepte einerseits, der Implementierung von Dokumentations- und Beobachtungsverfahren andererseits. Insofern steht die Implementierung der Strukturqualität in den hier zugrundeliegenden Interviewpassagen nicht im Fokus.

Die drei im Anschluss präsentierten Vignetten sind jeweils gleich aufgebaut: Nach einer Skizze des Trägers und einer kurzen Rekonstruktion der Entwicklung von Konzept und Dokumentations- und Beobachtungsverfahren stellen wir den weiteren Ausarbeitungen die Präzisierung des spezifischen Steuerungsstils voran. Danach analysieren wir Verantwortlichkeiten und Methoden der Implementierung der ausgewählten Qualitätssicherungsverfahren. Die Vignetten schließen mit der Wirkung, die mit den Maßnahmen und Prozessen angezielt wird. Die drei Vignetten wurden ausgewählt, weil sie die Vielfalt und zugleich das Spektrum des von uns analysierten Materials hinsichtlich der Frage nach unterschiedlichen Einflussmöglichkeiten und Handlungsspielräumen der Implementierung von qualitätssichernden Verfahren widerspiegeln: Während die Ergebnisse für Träger 1 eine mittlere Position reflektieren, stehen die Analysen von Träger 2 und Träger 3 für die beiden kontrastiven Pole des generierten Spektrums.

6 Stile der Qualitätssteuerung

Die hier zitierten Trägervertreter_innen haben jeweils unterschiedliche Funktionen inne und können entsprechend verschiedene Steuerungsprozesse selber anstoßen bzw. moderieren. Die interviewte Person von Träger 2 ist als Fachberatung beschäftigt und hat keine Dienstaufsicht gegenüber den Einrichtungen und ihren Repräsentant_innen. Darin unterscheidet sich Träger 2 organisations- und machtstrukturell von den beiden anderen Trägern. Die interviewten Personen von Träger 1 und Träger 3 haben über ihre Funktionen als Sachgebietsleitung bzw. als Geschäftsführung demgegenüber relativ weitreichende Möglichkeiten der Einflussnahme.

6.1 Träger 1: top-down, diskurs-/effektorientiert

Bei dem Träger handelt es sich um einen der großen Wohlfahrtsverbände, der mehrere Kitas in der Stadt und näheren Umgebung betreibt, sowohl Neugründungen vornimmt als auch bestehende Kitas anschließt. Der Träger entwickelt auf Bundesebene z.B. Grundsatzprogramme und Strategien; aufgrund der bundesweiten und thematisch vielfältigen Organisationsstruktur ist vieles dezentral geregelt. Bedeutsam für die Zugehörigkeit zu Träger 1 ist jedoch eine Verpflichtung auf die Leitsätze und Leitgedanken des Trägers, um eine Einheitlichkeit im pädagogisch-konzeptuellen Verständnis und im Auftritt nach außen zu gewährleisten.

Den aktuellen Vereinheitlichungsprozess der bislang individuell von den Kitas zu verantwortenden Konzepte wird im Interview mit zwei Entwicklungen begründet. Zum einen reduziere er die Mehrarbeit, die durch notwendige Abstimmungsprozesse mit den Leitungen bei der jährlichen Überprüfung und gegebenenfalls Aktualisierung entstanden sei. Im Ergebnis entwickelt der Träger in Absprache mit den Leitungen ein nicht veränderbares Rahmenkonzept, welches durch individuelle Kita-Profile ergänzt werden soll. Analog verlief die Entwicklung bei den Dokumentations- und Beobachtungsinstrumenten – jeder neu eröffnenden Kita werde „ein Konzept verordnet“. Zum anderen sei auch ein generationaler Wandel bei Fachkräften und Eltern zu konstatieren: Der Weg von einem zeitintensiven selbstverantworteten, auch im Austausch mit den Eltern stattfindenden Prozess, hin zu einer bewussteren Trennung zwischen Beruf und Freizeit und dem Wunsch nach klaren Vorgaben seitens der Fachkräfte führte zu einer stärker direktiven Arbeit des Trägers.

Steuerungsstil

Die starke Stellung des Trägers ermöglicht ihm die Etablierung eines spezifischen Verständnisses von Orientierungsqualität, die pädagogische (Bildungs-)Arbeit steht im Fokus des Trägers und wird von ihm durch ein ausdifferenziertes Modell der Integration neuer Leitungen und Fachkräfte abgesichert. Rückmeldungen und Bedarfe aus den Einrichtungen selbst werden jedoch ebenfalls aufgenommen, und können, wie bei der Implementierung der Rahmenkonzepte, zu einer Veränderung der Strategien führen. Im Ergebnis changiert er daher zwischen einem diskurs- und einem effektorientierten Steuerungsstil.

Implementierung und Umsetzung

Träger 1 hat – vor dem Hintergrund seiner Größe und Geschichte – ein differenziertes und etabliertes System der Zusammenarbeit mit den Kitaleitungen entwickelt. Es setzt sich auch hier die Verantwortungs- und Entscheidungsfunktion des Trägers fort, indem Leitungen und Fachkräfte bereits vor Kitaeröffnung ein intensives Schulungsprogramm durchlaufen und in die trägereigenen Konzepte eingeführt werden. Deren Umsetzung wiederum obliegt den Leitungen. Auch diese werden durch Fortbildungen und Schulungen in die Lage versetzt, die pädagogische Entwicklung der Fachkräfte und der Kita zu realisieren. Anders als der Steuerungsstil lässt sich der Umsetzungsmodus als direktiv-diskursiv bezeichnen. Der Träger organisiert die Einarbeitung und Schulung der neuen Mitarbeiter_innen, bestimmt (verpflichtende) Fortbildungen und pädagogische Fachtage, behält zudem durch regelmäßige Leitungstreffen engen Kontakt zu den Leitungen und deren aktuellen Themen. Dieser auch offene Kontakt ermöglicht es dem Träger, bei der

Entwicklung von Austauschformaten und Inhalten konkrete Bedarfe der Leitungen und Fachkräfte aufzunehmen.

Wirkungserwartungen

Die Inhalte und Formate zielen vorrangig auf die Entwicklung und Etablierung eines trägerweiten pädagogischen Selbstverständnisses der Leitungen und Fachkräfte. Durchaus auch in Abgrenzung zu einer trägerübergreifenden Standardisierung von Qualität, die in der Regel eine Einigung auf Mindeststandards bedeute, sieht sich der Träger hingegen in der Pflicht, auch darüber hinaus gute Qualität zu erzeugen. Diese sieht die Trägervertretung essentiell in der Haltung der Fachkräfte verankert, die pädagogische Qualität einer Einrichtung hängt insofern sehr stark von der pädagogischen Eignung der Mitarbeiter_innen ab. Die Etablierung von Maßnahmen und Formaten, die den Austausch im Team und eine Reflexion über die eigene Haltung und Ziele in der pädagogischen Arbeit fördern, stehen insofern im Mittelpunkt. Unterstützt wird diese Perspektive durch ein zertifiziertes Qualitätsmanagement, welches Repräsentations- und Legitimationsfunktion nach außen und innen erhält.

6.2 Träger 2: bottom-up, diskursorientiert

Träger 2 ist ein seit mehreren Jahren bestehender Dachverband, unter dem sich mehrere kommunale Eltern-Kind-Initiativen zusammengeschlossen haben. Gegenüber seinen Einrichtungen übernimmt der Dachverband Funktionen, die in anderen Konstellationen von Trägern übernommen werden. So zielt Träger 2 etwa auf die Stärkung der Kooperation zwischen seinen Trägervereinen und Einrichtungen, initiiert und organisiert Maßnahmen der Qualitätssicherung und -entwicklung.

Ein dachverbandweit gültiges Konzept gibt es nicht, das gilt auch für die in den verschiedenen Einrichtungen verwendeten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren. Mit der Implementierung der Stelle der interviewten Fachberatung – angestoßen durch ein kommunales Förderprogramm – ist demgegenüber ein Schritt in Richtung einer Standardisierung der pädagogischen Arbeitsabläufe nachvollziehbar, war sie doch explizit zur „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung“ ausgeschrieben.

Steuerungsstil

Der Steuerungsstil von Träger 2 stellt sich als nicht hierarchisch, stark partizipativ und diskursorientiert dar und bietet Eltern wie Fachkräften große Mitgestaltungsmöglichkeiten auf unterschiedlichen Ebenen. Charakteristisch ist eine je einrichtungsspezifische Ausgestaltung konzeptioneller Entwürfe und qualitätssichernder Verfahren, die in erster Linie von deren praktischer Umsetzbarkeit und Tauglichkeit geleitet ist. Insofern ist für Träger 2 eine Priorisierung der Prozessqualität gegenüber der Orientierungsqualität festzuhalten, auch die Strukturqualität steht demgegenüber zurück.

Implementierung und Umsetzung

Die Eltern sind originäre Mitglieder von Trägervereinen, Dachverband und Einrichtungen und als solche in verschiedene organisatorische und praktische Arbeiten, träger- und dachverbandweit eingebunden. Initiativen zur Implementierung von Verfahren bzw. Kon-

zepten können sowohl von Seiten der Einrichtungen als auch von Seiten des Dachverbandes ausgehen. Tendenziell bildet sich hier sogar eine Komm-Struktur ab: Aus der organisationsstrukturellen Konstellation ohne eine dienst- oder fachaufsichtsberechtigte Trägervertretung resultiert ein Angebotscharakter, der zwar auch auf Initiativen der Fachberatung verweist, grundsätzlich aber auf das (Re-)Agieren der Einrichtungen angewiesen ist. Die Organisationsstruktur bedingt bzw. begünstigt einen scheinbar gleichberechtigten, diskursiven Aushandlungsmodus zwischen den verschiedenen Akteur_innengruppen, orientiert an den Bedarfen der Vorstände und Einrichtungen. Die Fachberatung empfiehlt und weist in der Kommunikation auf Möglichkeiten von Standardisierung hin.

Methoden der Umsetzung von Qualitätssicherungs- und -entwicklungsverfahren richten sich an die Fachkräfte, die Leitungen und die Eltern. Der Dachverband stützt sich dabei auf ein dreisäuliges Konzept: Neben eher flexiblen Fortbildungsangeboten und regelmäßigen Treffen zielt insbesondere die Praxisbegleitung auf einen kontinuierlichen Umsetzungsprozess bzw. eine Habitualisierung der Verfahren vor allem auf Ebene der Fachkräfte.

Wirkungserwartungen

Die verschiedenen seitens des Trägers unterbreiteten Angebote zielen darüber hinaus auf die Weiterbildung der Akteur_innen. Dies geschieht sowohl im Sinne einer formellen Wissensbewahrung – insbesondere mit Blick auf die Tradierung und Sicherung von festen Verfahrensabläufen – als auch im Sinne einer Innovation hinsichtlich des bildungsbezogenen und konkret anwendbaren Wissensfundus der Fachkräfte und Leitungen, zum Teil aber auch hier der Eltern.

6.3 Träger 3: top-down, effektorientiert

Träger 3 ist ein seit mehreren Jahren bundeslandübergreifend agierendes Bildungsunternehmen, das eine eigene Ausbildungsstätte, Schulen und Kindertageseinrichtungen betreibt und sein selbst entwickeltes Konzept auch an andere Träger verkauft. Träger 3 gehören mehrere Sub-Träger an, die Träger der Kindertageseinrichtungen sind. Geschäftsführung und Leitung der Einrichtungen obliegen dem Zuständigkeitsbereich von Träger 3.

Das pädagogische Konzept, mit dem alle Kitas arbeiten, ist noch vor der Inbetriebnahme eigener Einrichtungen entstanden. Die interviewte Geschäftsführerin stellt in der Entwicklung des Konzeptes bis hin zur Trägerschaft eine zentrale Figur dar. Die Gründung von Träger 3 zeigt sich getragen von dem Wunsch, unter starker Selbstbestimmung Kindertageseinrichtungen mit einem eigenen konzeptionellen Entwurf zu betreiben. Den Einrichtungen wird Anschluss geboten für die Integration unterschiedlicher pädagogischer Ansätze. Die Weiterentwicklung der Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren, infolge geäußerter Bedarfe von Seiten der Fachkräfte, zeigt eine Offenheit für Inputs aus der pädagogischen Praxis.

Steuerungsstil

Träger 3 ist geprägt von einem hierarchisch fest strukturierten Kontrollsystem. Charakteristisch zeigt sich ein in hohem Maß standardisierter, effektorientierter Steuerungsstil, der sich an einer top-down-Logik orientiert und Fachkräfte, Eltern und Kinder vornehmlich

als Ausführende in den Blick nimmt. Entsprechend der Bedeutung, die dem vom Träger entwickelten Konzept zukommt, werden sowohl die Struktur- als auch die Prozessqualität der Orientierungsqualität untergeordnet.

Implementierung und Umsetzung

Die Steuerung durch den Träger bezeichnet die interviewte Geschäftsführerin als ein „Durchregieren“. Die Möglichkeit sich auch gegen den Willen von Einrichtungen durchzusetzen unterscheidet sich demnach grundlegend von den Möglichkeiten anderer Träger im Elementarbereich. Die Fachkräfte treten dabei auf der Ebene der konkreten pädagogischen Praxis als relevante Akteur_innen in Erscheinung, primär verantwortlich für die Umsetzung, nicht für die Konzeption.

Aus der Darstellung erschließt sich ein direkter Umsetzungsmodus. Träger 3 tritt seinen Einrichtungen mit einer klaren Anspruchshaltung gegenüber und kontrolliert die Einhaltung von ihm gesetzter Standards. Qualitätssicherung und -entwicklung zeigt sich hier deutlich effektorientiert.

Ein selbstentwickeltes Zertifizierungsverfahren ermöglicht dem Träger Entwicklungsverläufe der Leistungen einzelner Einrichtungen nachzuzeichnen und zu vergleichen. Fachkräfte, Eltern und Kinder haben über die Teilnahme an regelmäßigen Befragungen eine Möglichkeit der Partizipation. Für die Qualitätskontrolle sind einrichtungsübergreifend agierende Expert_innen angestellt. Die Fachkräfte absolvieren regelmäßig mehrtägige Fortbildungen. Auch die Mitarbeiter_innenauswahl wird als Qualitätssicherungsverfahren verstanden.

Wirkungserwartungen

Qualitätssicherungs- und -entwicklungsmaßnahmen zielen auf die Etablierung einer pädagogischen Praxis, die sich vor allem an kindlicher Entwicklung und insofern der Bildungsfunktion der Einrichtungen orientiert.

7 Steuerung durch Qualität: Die Erzeugung des trägereigenen Erzieher_innensubjekts

Der vorliegende Artikel analysiert spezifische Formen der Handlungskoordination und der gemeinsamen Gestaltung einer sozialen Ordnung die, so zeigt sich in der Analyse, trägerbezogen ausgeformt ist. Besteht nämlich in den Interviews Einigkeit darüber, worauf sich Qualitätssicherung und -entwicklung beziehen – die Implementierung der Konzepte und der Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren und damit einhergehend die Weiterbildung der Fachkräfte – unterscheiden sich die jeweiligen Handlungsmöglichkeiten der Leitungen und Fachkräfte erheblich zwischen den Trägern. Die Regelungen der Partizipationsmöglichkeiten und -formen, und damit auch die Art der Steuerungsprozesse, die Steuerungsstile, werden entscheidend von der Geschichte des jeweiligen Trägers mitbestimmt – andere organisationsstrukturelle Aspekte, wie z.B. die Rechtsform (etwa gewerblich, als e.V. oder gGmbH), haben für die Bearbeitung von Qualitätssteuerungsprozessen aus der Trägerperspektive keine systematische Relevanz, wie sich im Vergleich der Interviews zeigt. Insbesondere an Träger 2 lässt sich die Entwicklung hin zu einer

stärker einrichtungsübergreifenden pädagogischen Ausrichtung und damit eine Orientierung an bildungspolitischen Erwartungen nachzeichnen. Gleichwohl wird hier auch deutlich, wie schwierig dies vor dem Hintergrund einer traditionell individuellen und selbstverantworteten Kultur der Zusammenarbeit ist, in der Eltern nicht nur über ihre Kinder, sondern auch in organisatorischer Funktion in Leitung und Verwaltung eingebunden sind. Die Handlungsmöglichkeiten der Einrichtungen und der pädagogischen Fachberatung sind insofern auf diskursive und partizipative Qualitätsentwicklung hin orientiert, um im Prozess selbst erst die genauen Inhalte der formalen Dimensionen von Qualität zu bestimmen, mit dem Fokus auf die einzelne Einrichtung. Im Kontrast dazu beginnt Träger 3 bereits mit dem Wissen um die richtigen Inhalte, und ‚baut‘ die weiteren pädagogischen Dimensionen um dieses Wissen herum auf. Diese Form des ‚Durchregierens‘ versucht nichtintendierte Effekte zu minimieren; entsprechend lückenlos ist das System qualitätssichernder Maßnahmen angelegt. Die Herstellung einer gemeinsamen sozialen Ordnung beginnt bereits bei der Auswahl der Fachkräfte und setzt sich in den Weiterbildungen fort. Die Handlungs- und Einflussmöglichkeiten für Eltern sind entsprechend stark standardisiert und werden z.B. über Elternbefragungen gesteuert.

Einen dritten Weg beschreitet Träger 1, der einen Wandel der Einstellungen und Haltungen der Fachkräfte nachvollzieht und auf veränderte Anforderungen an Kindertagesstätten reagiert. Die soziale Ordnungsstruktur verändert sich insofern hin zu einem stärkeren top-down-Steuerungsstil. Dennoch sind Handlungsmöglichkeiten und Räume für die Bedarfe der Fachkräfte vorgesehen, insbesondere auch um das Einverständnis für Qualitätssicherungsmaßnahmen zu erhalten.

Im Ergebnis zeigt sich in den Interviews mit den Geschäftsführungen die große Bedeutung, die Subjekten für die Qualitätsentwicklung und -sicherung zugesprochen wird. Steuerungsprozesse zielen vor allem auf Habitus, Selbstverständnis und Praxis der Fachkräfte. Das heißt, ein grundlegender Ansatzpunkt der Steuerungsprozesse ist ein jeweils trägerspezifisch unterschiedlich konkretisiertes ‚Erzieher_innen-Subjekt‘. Interessant ist dabei, dass insbesondere die Träger mit einer hierarchischen Organisationsstruktur diese Arbeit mit der Bindung an trägereigene (professionelle) Identitäten verknüpfen. Anders formuliert: Die Politiken der Träger beziehen sich jeweils nicht nur auf eine (einheitliche) Präsentation nach außen, sondern sie schlagen sich ebenfalls in der Entwicklung der Haltung und der pädagogischen Praxis der Fachkräfte nieder. Die allgemeine Anforderung an die Träger, Qualitätssicherungsmaßnahmen zu implementieren, wird daher mit der Adressierung der Fachkräfte im Sinne einer trägerspezifischen Identifizierung notwendiger bzw. angemessener Haltungen und Kenntnisse bearbeitet. Überspitzt formuliert: Die Sicherung und Entwicklung von Qualität ist mehr als nur Ziel von Steuerung. Sie ist eben auch Mittel zum Zweck, im Sinne einer Steuerung durch Qualität.

Können die bisherigen Analysen insofern die Erzeugung eines trägereigenen Erzieher_innensubjekts als Ziel und als Gegenstand von Qualitätsentwicklungsmaßnahmen abbilden, stellt sich in einem nächsten Schritt die Frage, wie die hier analysierten angenommenen Wirkungszusammenhänge auf weiteren Ebenen aufgenommen und bearbeitet werden. Von Interesse ist insbesondere, wie Fachkräfte mit den an sie herangetragenen Herausforderungen umgehen, welche Identitäts- und Identifikationsangebote wahrgenommen und ‚mit Leben gefüllt‘ werden, wie und wo sie Möglichkeiten der eigenen Einflussnahme bzw. Partizipation sehen und wie sich dies in der alltäglichen Praxis – das heißt in der Auseinandersetzung mit Vorgesetzten, anderen Fachkräften, Eltern und Kindern – vollzieht.

Literatur

- Altgeld, K./Stöbe-Blossey, S. (2008): Qualitätsentwicklung in der Kindertagesbetreuung – Verfahren und Perspektiven. In: *Apolte, T./Funcke, A.* (Hrsg.): Frühkindliche Bildung und Betreuung. Reformen aus ökonomischer, pädagogischer und psychologischer Perspektive. – Baden-Baden, S. 141-156.
<https://doi.org/10.5771/9783845209364-141>
- Altrichter, H./Brüsemeyer, T./Wissinger, J. (Hrsg.) (2007): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. – Wiesbaden.
- Altrichter, H./Maag-Merki, K. (Hrsg.) (2016): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. – Wiesbaden.
- Böttcher, W. (2017): Steuerung? Welche Steuerung? In: *Bolder, A./Bremer, H./Epping, R.* (Hrsg.): Bildung für Arbeit unter neuer Steuerung. – Wiesbaden, S. 73-96.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-15412-7_4
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2018): Referentenentwurf des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Entwurf eines Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität in der Kindertagesbetreuung. Berlin. Online verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/127140/.../gute-kita-gesetz-referentenentwurf-data.pdf>, Stand: 15.02.2019.
- Diskowski, D. (2008): Bildungspläne für Kindertagesstätten – ein neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10, Sonderheft 11, S. 47-61.
- Ernst, T./Mader, M./Mierendorff, J. (2014): Gewerbliche Anbieter von Kindertagesbetreuung – eine Systematisierung der Trägerlandschaft. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 34, 4, S. 373-388.
- Förster, C./Taubert, S. (2008): Qualität frühkindlicher Bildung und Betreuung – welche Kriterien müssten aus frühpädagogischer Sicht erfüllt werden? In: *Apolte, T./Funcke, A.* (Hrsg.): Frühkindliche Bildung und Betreuung. Reformen aus ökonomischer, pädagogischer und psychologischer Perspektive. – Baden-Baden, S. 131-140.
- Grunwald, K./Roß, P.-S. (2018): Governance in der Sozialen Arbeit. Dilemmatamanagement als Ansatz des Managements hybrider Organisationen. In: *Kohlhoff, L./Grunwald, K.* (Hrsg.): Aktuelle Diskurse in der Sozialwirtschaft I. – Wiesbaden, S. 165-181.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-20319-1_10
- Hogrebe, N. (2017): Wettbewerb im Bildungswesen als Steuerungselement. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. – Weinheim/Basel, S. 1-19. Online verfügbar unter: https://content-select.com/media/moz_viewer/596f1ea9-d2cc-4319-8864-30fcb0dd2d03/language:de; Stand: 04.07.2018
- Jäger, M. (2009): Bildung in Kita und Grundschule – Ergebnisse einer Expertenbefragung im Rahmen des Verbundprojekts TransKiGs. – Ludwigsfelde. Online verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2010/2792/pdf/KS2_Jaeger_Bildung_Kita_GS_Endredaktion_MJ_2009_12_03_Opt_D_A.pdf; Stand: 04.07.2018
- Junne, B. (2016): Accountability. Qualitätsmanagement in Hamburger Kindertagesstätten. – Wiesbaden.
- Keller, R. (2011): Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. – Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-92085-6>
- Kieser, A. (2012): Organisationen regeln – wer aber steuert Organisationen? In: *Duschek, S./Gaitanides, M./Matiaske, W./Ortmann, G.* (Hrsg.): Organisationen regeln. Die Wirkmacht korporativer Akteure. – Wiesbaden, S. 227-252.
- Klinkhammer, N./Schäfer, B. (2017): Qualitätsentwicklung und -sicherung in der frühkindlichen Bildung und Betreuung: internationale Perspektiven. In: *Klinkhammer, N./Schäfer, B./Harring, D./Gwinner, A.* (Hrsg.): Qualitätsmonitoring in der frühkindlichen Bildung und Betreuung. Ansätze und Erfahrungen aus ausgewählten Ländern. – München, S. 11-32.
- Kuhlee, D. (2017): Steuerung, Neue Steuerung, Governance ...? Zu Leitbildern, Gestaltungsmustern und Funktionsmechanismen von Steuerungsansätzen in der beruflichen Bildung. In: *Bolder, A./Bremer, H./Epping, R.* (Hrsg.): Bildung für Arbeit unter neuer Steuerung. – Wiesbaden, S. 45-72.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-15412-7_3
- Kussau, J./Brüsemeyer, T. (2007): Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenenensystem der Schule. In: *Altrichter, H./Brüsemeyer, T./Wissinger, J.* (Hrsg.): Educational

- Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. – Wiesbaden, S. 15-54.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6_2
- Menz, M. (i.E.): Kindertagesstätten. In: *Otto, H.-U./Coelen, T./Bollweg, P./Buchna, J.* (Hrsg.): *Handbuch Ganztagsbildung*. 2. Auflage. – Wiesbaden.
- Rückert, S. (2011): Herausforderung Kindergarten – Kindergartenträger und ihre Einrichtung. Trägeraufgaben und Trägerstrukturen im Wandel. – Berlin.
- Schreiber, N. (2009): Die Einführung der neuen Bildungspläne in Kindertageseinrichtungen – Ergebnisse von Begleitstudien in drei Bundesländern. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 3, S. 431-437.
- Staatsinstitut für Frühpädagogik (2004): Steuerung von Trägerqualität durch Evaluation. München. Online verfügbar unter:
https://www.ifp.bayern.de/projekte/qualitaet/tq_informationen.php, Stand 15.02.2019.
- Strauss, A./Corbin, J. (1996): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. – Weinheim.
- Thon, C./Menz, M./Mai, M./Abdessadok, L. (Hrsg.) (2018): *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften*. – Wiesbaden.
- Tietze, W. (2008): Qualitätssicherung im Elementarbereich. In: *Kieme, E./Tippelt, R.* (Hrsg.): *Qualitätssicherung im Bildungswesen*. – Weinheim, S. 16-35.

Jugendhilfe und Jugendarbeit muss sensibilisiert werden für das selbstverletzende Verhalten von Jungs

Harry Friebel

1 Einleitung

In der traditionellen Lesart der Geschlechterrollen darf der Junge aggressiver Täter sein – autoaggressives Opfer aber nicht. Dennoch: Viele Jungs und junge Männer „ritzen“ sich. Sie haben seelisches Leid, aber sie spüren auch die Erwartung, dass sie „coole“ Jungs sein sollen, um „harte“ Männer zu werden. Die Jugendhilfe und -arbeit muss sensibilisiert werden für das selbstverletzende Verhalten – auch von Jungs.

Obwohl das Geschlechterverhältnis in verschiedenen deutschen Studien zum selbstverletzenden Verhalten bei 2 bis 3 zu 1 – weibliche versus männliche Jugendliche – liegt (vgl. Brunner u.a. 2007), transportieren aktuelle Hilfe- und Beratungsdienste noch immer Legenden über diese Differenz in ausgesprochen traditionellen Stereotypen. Zwei Beispiele verdeutlichen dies:

- Die Caritas-Beratung im Bistum Aachen: „In der Regel sind es Mädchen im Alter zwischen 12 und 18 Jahre“ (vgl. Caritas 2019) und
- der Beratungsdienst für Eltern im Kreis Wesel: „Mädchen und junge Frauen sind deutlich häufiger betroffen als Jungen und junge Männer. Das Verhältnis liegt bei etwa 10 zu 1“ (vgl. Beratungsdienst für Eltern im Kreis Wesel, Jugendliche und Kinder 2019).

Es ist ausgesprochen sinnvoll, den Wandel in der sozialen Konstruktion von Männlichkeit (und Weiblichkeit) zu reflektieren, dass nämlich männliche Verletzungsmächtigkeit, Verletzungsoffenheit und Selbstverletzung (vgl. Friebel 2014) nicht widersprüchlich sein müssen. Bis vor knapp zehn Jahren galt allgemein im deutschsprachigen Raum die psychisch gestörte junge Frau als der „Prototyp“ des selbstverletzenden bzw. selbstschädigenden Verhaltens. Doch wir erfahren insbesondere in einschlägigen Fachartikeln aus den USA und des Vereinigten Königreichs, dass die früheren Etikettierungen des selbstverletzenden Verhaltens als typisch weiblich einen erheblichen „gender bias“ (Anderson/Primack/Gibb 2010, S. 85; Taylor 2003, S. 90) haben. Die bisher als „sicher“ geglaubte Geschlechtertypik verflüssigt sich auch in Deutschland mit dem Wandel der Geschlechterrollen.

Notwendig ist, Verstehens- und Erklärungszusammenhänge für dieses auch männliche selbstdestruktive Verhalten zu erschließen und bestehende – bisher insbesondere auf

Mädchen und Frauen bezogene – Hilfs- und Therapiemethoden zum Umgang mit dem selbstverletzenden Verhalten zu erörtern. Ich beginne mit einer deskriptiven Perspektive zum selbstverletzenden Verhalten – einschließlich einer kurzen Darstellung zur Geschlechtstypik des Verhaltens. Ich entwerfe dann eine (noch vorläufige) Diskussion über mögliche Auslöser und Ursachen dieses Verhaltens aus einer Männlichkeitstheoretischen Perspektive und münde schließlich ein in erste Überlegungen für geschlechterreflektierte Bewältigungskonzepte. Zum Schluss folgt ein Ausblick.

2 Deskriptive Einführung

Laut einer empirischen Studie hat sich in Deutschland etwa ein Drittel der Jugendlichen mindestens schon einmal selbst verletzt – etwa ein Zehntel mehrmals (vgl. *Kaess* u.a. 2011)¹. Selbstverletzendes Verhalten ist ein Symptom für vielfältige biografische Grenz-, Krisen- und Leiderfahrungen – häufig im Rahmen rigider Normierungen von der Pubertät bis zur Adoleszenz (vgl. *Friebel* 2012). *Whitlok* (2012, S. 4) beschreibt den Zusammenhang des „Warum?“ in einem spannungsreichen Bogen

- vom Hilferuf (“to get attention from adults or peers“),
- über den Versuch einer Emotionsregulierung (“to regulate intensive emotions“),
- bis hin zur Selbsthilfe (“a form of self-medication“).

Die bekannteste Form des selbstverletzenden Verhaltens ist das „Ritzen“, also das Schneiden mit scharfen Gegenständen in die Haut (*In-Albon* u.a. 2015, S. 2). Weitere Selbstverletzungen sind z.B. das Aufkratzen der Haut, sich beißen, das Schlagen des Kopfes gegen Wände (*Trunk* 2012, S. 31). Selbstverletzendes Verhalten wird konventionell als „funktionell motivierte, direkte und offene Verletzungen des eigenen Körpers, die nicht sozial akzeptiert sind und ohne Suizidabsicht vorgenommen werden“ (*Nitkowski* u.a. 2009, S. 227) definiert.

Im Sinne einer geschlechtstypischen „Erwartungserwartung“ – ich erwarte, dass von mir erwartet wird – verhalten sich Jungs und Mädchen beim selbstverletzenden Verhalten unterschiedlich. *Barrocas* u.a. (2012, S. 231) beschreiben typische Unterschiede der männlichen und weiblichen Selbstbeschädigungen folgendermaßen: „Mädchen berichteten am häufigsten, dass sie sich in ihre Haut schnitten, während Jungen sich am häufigsten selbst schlugen“². Des Weiteren berichten *Adler* und *Adler* (2007, S. 567): „Frauen neigen dazu, kleinere Schnitte an versteckten Stellen mit scharfen Gegenständen zu machen [...] Männer sind eher geneigt, größere, tiefere Schnitte und Verbrennungen – an ihren Brustkörben, ihren Oberarmen – auszuführen“³.

3 Männlichkeitskonstruktion im Wandel

Kampf, Einsatz, Härte, Stress und Risiko sind konventionelle Markenzeichen „ernster Spiele des Wettbewerbs“ (vgl. *Bourdieu* 2005) im Rahmen der Männlichkeitssozialisation. *Bourdieu* hat diese „Spiele“ als männliche Gewalt- und Machtspiele beschrieben. *Bentheim* (2009, S. 125) charakterisiert die Suggestionskraft des traditionellen Männlichkeitsideals als Komposition von „Allmacht und Unverletzbarkeit“. Der Zwang zur Stärke

und Dominanz – und die Angst vor Schwäche – ist den traditionellen männlichen Rollenmustern noch eingeschrieben, obwohl sich Frauen in mancherlei Hinsicht – z.B. Bildungsbeteiligung – bereits auf der „Überholspur“ (vgl. *Geißler* 2005) befinden. So erfahren viele Jungs angesichts der Spannungslage zwischen traditionellen männlichen Überlegenheitsbotschaften einerseits und modernen Gleichstellungsnormen für Frau und Mann (vgl. *BMFSFJ* 2017) andererseits eine Individualisierung mit Risiken (*Friebel* 2014, S. 114). Angesichts umfassender „Entsicherungsdynamiken“ (*Motakef* u.a. 2018, S. 129) in der Arbeitswelt – wie beispielsweise der Verlust der männlichen Ernährerrolle – und neuen gleichstellungspolitischen Regelungen zur Durchsetzung von gleichen biografischen Verwirklichungschancen von Frauen und Männern, erfährt die klassische Männlichkeitskonstruktion Zumutungen von Unsicherheiten.

Meine These besagt, dass eine ins Absurde gesteigerte Überlegenheitsmeinung junger Männer von sich selbst zwangsläufig durch die vorgefundene Wirklichkeit enttäuscht wird – eine gravierende Irritation in Bezug auf traditionelle Männlichkeit auslöst und damit eine (Selbst-)Verletzungsoffenheit generieren kann. Eine mögliche Reaktion der Jungen auf diesen Verlust von (Männlichkeits-)„Gewissheiten“ ist dann das selbstverletzende Verhalten als letzte Kontrolle über den eigenen Körper, über das eigene Selbst „bewahren“ zu wollen! Die Verunsicherung der Jungs durch alltägliche Widersprüche generiert auch depressionsfördernde Misserfolgserfahrungen und Identitätsdiffusion. Dennoch versagen sich die Jungs häufig der weiblich etikettierten Symptome wie Niedergeschlagenheit, Kummer und Traurigkeit. „Die Jungen ‚maskieren‘ ihre Depression durch Risikoverhalten sowie selbstverletzendes Verhalten und die medizinischen und therapeutischen Professionen sind primär geschult für typisch ‚weibliche‘ Depressionssignale“ (*Neubauer/Winter* 2013, S. 117).

Es erscheint überhaupt nicht abwegig, die „Stärke“ des männlichen Geschlechts in Frage zu stellen und z.B. im Rückgriff auf den klassischen Suizid-Forscher *Durkheim* anzunehmen, dass im gesellschaftlichen Modernisierungsprozess (vgl. *Friebel* 2012) ein bedeutsamer Zusammenhang zwischen „männlich“ einerseits und „sozialer Desintegration“ andererseits bestehen kann. Was für unseren Fragenzusammenhang sagen soll, dass die sozio-kulturelle Integration des Jungen in der Moderne fragil zu sein scheint. Es besteht eine lange Tradition sozialpsychologisch und soziologisch begründeter Erklärungen für suizidales und selbstverletzendes Verhalten (vgl. *Atkinson* 1978; *Durkheim* 1897), die aber bis heute nicht in den medizinischen Professionen zur Analyse, Diagnose und Therapie zur Kenntnis genommen werden (*Chandler/Myers/Platt* 2011, S. 108).

4 Bewältigungskonzepte

Die Gleichzeitigkeit und Widersprüchlichkeit von

- traditionellen männlichen Überlegenheitsnarrativen und
- neuen Gleichstellungsimperativen für Mann und Frau

im Modernisierungsprozess (vgl. *Friebel* 2015) sind Faktoren, die die Identitätsentwicklung der Jungs (vgl. *Erikson* 1970) verstören.

Ich gehe davon aus, dass Soziale Arbeit, Hilfe- und Beratungskonzepte sowie therapeutische Konzepte allesamt in eine subjekt- und lebensweltorientierte Biografie- und Er-

innerungsarbeit einmünden können. Dabei müssen wir darauf achten, dass unsere Perspektive nicht auf eine individualistische Betrachtungsweise reduziert wird. Außerdem müssen wir reflektieren, dass das persönliche Verhalten immer auch sozial und kulturell kontextualisiert ist (*Liebsch* 2018, S. 3) – also im Kontext der beiden Machtdiskurse (Überlegenheitsnarrativ/Gleichstellungsnormen) gesehen werden muss. Ziele dieses interaktiven Bewältigungsprozesses sind die Stabilisierung der Jungs im Sinne von Selbstachtsamkeit und Handlungsfähigkeit einerseits sowie Gefühls- wie Stresstoleranz andererseits. Es geht um den Erwerb von Selbst- und Kontrollbewusstsein, um die Erweiterung von Handlungsspielräumen. Selbst- und Kontrollbewusstsein und Handlungsfähigkeit als zentrale Ziele der Bewältigung reflektiere ich als Interaktionsergebnis im sozialen Austauschprozess: Individuen und lebensweltliche Kontexte lassen sich nur analytisch voneinander isolieren. Real sind es das Subjekt, die Lebenswelt und Beziehungen, in denen sowohl das Subjekt als auch die Lebenswelt veränderlich sind (*Eccles/Wigfield* 2002, S. 128).

Biografie- und Lebensweltorientierung sind konstitutiv sowohl für eine einzelfallspezifische therapeutische Arbeit als auch für eine geschlechtsreflektierte Jungenarbeit als Gruppenarbeit. Aus der biografischen Perspektive (vgl. *Lattschar/Wiemann* 2013) stellen wir die Frage nach Blockaden, Problemen und Störungen in der Lebensgeschichte der Betroffenen. Die Lebensweltperspektive richtet unsere Aufmerksamkeit auf die nahe Umwelt des Jungen – als Rahmen für Aneignungs- und Vermittlungsprozesse. *Kraus* (2000, S. 85) verweist auf den Zusammenhang von individueller Wahrnehmung und sozialem Kontext im Rahmen der Sozialen Arbeit: „Einerseits ist die Lebenswirklichkeit eines jeden Menschen dessen subjektives Konstrukt, andererseits ist dieses Konstrukt nicht beliebig, sondern – bei aller Subjektivität – aufgrund der strukturellen Koppelung des Menschen an seine Umwelt – eben durch die Rahmenbedingungen dieser Umwelt beeinflusst und begrenzt“.

Eine lebenswelt- und biografieorientierte Jungenarbeit wendet sich sowohl gegen eine pauschale Pathologisierung des selbstverletzenden Verhaltens als auch gegen eine krude Individualisierung sozialer Probleme (vgl. *Friebel* 2012). Denn die Frage, ob das selbstverletzende Verhalten persönlichkeitsexterne oder -interne Ursachen hat, ist von vornherein falsch gestellt. Es geht vielmehr um die Frage nach dem Verhältnis, nach den Relationen zwischen „innen“ und „außen“: Es geht nicht nur darum, die Selbstachtsamkeit und das Kontrollbewusstsein des Jungen zu fördern; es geht zugleich darum, die soziale Partizipation des Jungen in seiner Lebenswelt zu unterstützen.

Angesichts der Komplexität der Ursachen und Bedingungen des selbstverletzenden Verhaltens ist die Beeinflussbarkeit durch therapeutische Maßnahmen noch ziemlich ungeklärt. Im Rahmen einer Meta-Studie über verschiedene therapeutische Konzepte folgern *Linehan, Comtois* und *Murray* (2006), dass die dialektische Verhaltenstherapie (DBT)⁴ die wirksamste Maßnahme zu sein scheint. Doch *Margraf* und *Schneider* (2009, S. 176) resümieren kritisch: „Die DBT stellt insofern ein Behandlungsspektrum von Maßnahmen auf der emotionalen, psychologischen, kognitiven und Verhaltensebene zur Verfügung [...]. Bisher liegen allerdings keine Hinweise vor, welche der Module als besonders effektiv in dieser Hinsicht anzusehen sind“.

Aspekte der DBT können von Fall zu Fall – als methodisches Instrumentarium – mit Aktivitäten der geschlechtsreflektierten Jungenarbeit verbunden werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die DBT ursprünglich für die Behandlung von Mädchen und Frauen konzipiert wurde – d.h. im Sinne einer therapeutischen Arbeit mit Jungs weiterentwickelt

werden muss.⁵ Ohnehin ist auch der Einfluss von gendernormativen Perspektiven in der medizinischen und therapeutischen Praxis (*Healy/Trepal/Emelianich-Key* 2010, S. 225) ständig zu reflektieren: Forscher/-innen, Mediziner/-innen und Therapeuten/-innen sind nicht frei davon, Geschlechterstereotype in Konzepten, Diagnosen und Therapien unbewusst zu reproduzieren.

5 Ausblick

Mehr interdisziplinäre Forschung ist notwendig, um die Geschlechterdifferenzen besser verstehen zu können. Dazu kommentiert *Brunner*, Leiter einer Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie: „Man ist noch ganz weit davon entfernt, dafür gute Erklärungsmodelle zu haben“ (*Brunner/Resch* 2016, S. 157). *Brunner* vermutet auch, dass die Genderdifferenz im Zusammenhang mit Depressionen zu verstehen ist: „Vergleicht man Mädchen und Jungen mit einer ähnlich hohen Belastung durch depressive Symptome, dann gibt es keinen Geschlechterunterschied“ (ebd., S. 161).

Die wissenschaftlichen medizinischen Fachgesellschaften erstellen „Leitlinien“ auch zum Thema „selbstverletzendes Verhalten“ für Ärzte und Therapeuten zur Entscheidungsfindung in relevanten Behandlungssituationen. Diese Leitlinien sollen für mehr Behandlungssicherheit sorgen. In der neu überarbeiteten Leitlinie der *Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaften* zum selbstverletzenden Verhalten (2015, S. 5) wurde eine bedeutsame psychiatrisch-therapeutische Blickerweiterung eingeführt: „Es konnte in der Vergangenheit gezeigt werden, dass die Unterscheidung in gelegentliche und repetitive Selbstverletzung (...) eine wichtige Differenzierung darstellt. Repetitive Selbstverletzungen (...) sind häufiger mit Suizidalität und einem höheren Grad an Psychopathologie assoziiert“. Mit dieser Unterscheidung zwischen „gelegentlich“ (=psychisch-soziales Problem) und „repetitiv“ (=pathologische Störung) öffneten die Leitlinien-ExpertInnen vorsichtig den Weg für eine auch nicht-klinische, nicht-pathologisierende Sicht- und Therapierweise. Zudem wurde in der neuen Leitlinie hinsichtlich der Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen erstmals ein besonderer Wert auf die Beschreibung genderspezifischer Methodenwahlen („Ritzen“ = eher Mädchen/„sich selbst schlagen“ = eher Jungen) in der Selbstverletzung gelegt. Gleichfalls erstmals hervorgehoben wurden unterschiedliche Motivationen der Selbstverletzung bei Jungen und Mädchen: „Männliche Jugendliche nennen als Motivation für selbstverletzendes Verhalten signifikant häufiger Gründe wie Langeweile, einer Gruppe zugehören, Gedanken, dass es Spaß mache und sie damit unliebsame Dinge vermeiden. Im Gegensatz dazu nannten weibliche Jugendliche häufiger als männliche Jugendliche Gefühle wie Depressivität oder unglücklich sein“ (ebd., S. 9). Diese neuen Einsichten deuten auf einen möglicherweise radikalen Eingriff in den bisher (be-)herrschenden Diskurs.

Anmerkungen

- 1 Je nach Definition und variierend mit den verwendeten Mess-Kriterien in solchen empirischen Untersuchungen wird über einen unterschiedlichen Verbreitungsgrad der Selbstverletzung berichtet (vgl. *Friebel* 2017).
- 2 Übersetzung des Autors

- 3 Übersetzung des Autors
- 4 Die dialektische Verhaltenstherapie (DBT) beinhaltet unter anderem folgende Maßnahmenmodule: Einzeltherapie, Gruppentherapie, Familiengespräche und kreative bzw. musische Aktivitäten.
- 5 Über ein für Jungen angepasstes Behandlungsprogramm der DBT als DBT-A (für Adoleszente) verfügt bereits die Vorwerker Fachklinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie in Lübeck (vgl. *Station Poseidon* 2015).

Literatur

- Adler, P. A./Adler, P. (2007): The Demedicalization of Self-Injury. From Psychopathology to Sociological Deviance. *Journal of Contemporary Ethnography*, 36, 5, S. 537-570.
<https://doi.org/10.1177/0891241607301968>
- Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaften (AWMF) (2015): Leitlinie Nicht-Suizidales Selbstverletzendes Verhalten (NSSV) im Kindes- und Jugendalter. – Köln.
- Andover, M. S./Primack, J. M./Gibb, B. E. (2010): An Examination of non-Suicidal Self-Injury in Men: Do men differ in Basic NSSI Characteristics? *Archives of Suicide research*, 14, S. 79-88.
- Atkinson, J. M. (1978): *Discovering Suicide*. – London. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-06606-3>
- Barrocas, A. L./Hankin B. L./Young J. F./Abela, J. R. (2012): Rates of Nonsuicidal Self-Injury in Youth. *Pediatrics*, 11, S. 231-252.
- Bentheim, A. (2009): Behind cool Eyes. In: *Bundesministerium für Soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz* (Hrsg.): *Psychosoziale und ethische Aspekte der Männergesundheit*. – Wien.
- Beratungsdienst für Eltern im Kreis Wesel, Jugendliche und Kinder (o. A.): Umgang mit Selbstverletzendem Verhalten bei Kindern und Jugendlichen. Online verfügbar unter: [https://www.kreis-wesel.de/C1257D23004C5410/files/selbstverletzung.pdf/\\$file/selbstverletzung.pdf?OpenElement](https://www.kreis-wesel.de/C1257D23004C5410/files/selbstverletzung.pdf/$file/selbstverletzung.pdf?OpenElement), Stand: 06.03.2019.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2017): Zweiter Gleichstellungsbericht der Bundesregierung. – Berlin.
- Bourdieu, P. (2005): *Die männliche Herrschaft*. – Frankfurt a.M.
- Brunner, R./Resch, F. (2016): Empirische Befunde bei Jugendlichen mit einer Borderline-Persönlichkeitsstörung im Jugendalter. In: *Kaess, M./Kapusta, N. D./Brunner, R.* (Hrsg.): *Nicht-suizidales selbstverletzendes Verhalten (NSSV) im Jugendalter: Klinische Leitlinie zur Diagnostik und Therapie*. <https://doi.org/10.1001/archpedi.161.7.641>
- Brunner, R./Parzer, P./Haffner, J./Steen, R./Roos, J./Klett, M./Resch, F. (2007): Prevalence and psychological correlates of occasional and repetitive deliberate self-harm in adolescents. *Archives of Pediatrics and Adolescent Health*, 161, S. 641-649.
- Caritas (2019): Beratung im Bistum Aachen. Online verfügbar unter: www.beratung-caritas-ac.de/Index.php?id=Seelen.kratzer, Stand: 20.02.2019.
- Chandler, A./Myers, F./Platt, S. (2011): The Construction of self-Injury in the Clinical Literature: A Sociological Exploration. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 41, S. 98-109.
<https://doi.org/10.1111/j.1943-278X.2010.00003.x>
- Durkheim, E. (1897): *Le Suicide*. – Paris.
- Eccles, J. S./Wigfield, P. (2002): Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53, S. 109-132.
- Erikson, E. E. (1970): *Jugend und Krise*. – Stuttgart.
- Friebel, H. (2012): „Ritzen“ und andere Hautzeichen bei Jungs. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, S. 357-361.
- Friebel, H. (2014): Selbstverletzendes Verhalten verletzungsoffener Jungs. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, S. 115-120. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v9i1.19087>
- Friebel, H. (2015): *Von der hegemonialen Männlichkeit zur Parallelkultur von Männlichkeiten*. – Linz.
- Friebel, H. (2017): *Jungs und junge Männer, die sich selbst verletzen – ein Ansatz zur Biografie- und Lebensweltorientierung*. Online verfügbar unter: <https://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/442/482>, Stand: 06.03.2019.

- Geißler, R. (2005): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. In: *Berger, P. A./Kahlert, H.* (Hrsg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten*. – Weinheim/München, S. 71-100.
- Healy, A. C./Trepal, H. C./Emelianchik-Key, K. (2010): Nonsuicidal Self-Injury: Examining the Relationship between Diagnosis and Gender. *Journal of Mental Health Counseling*, 32, S. 232-241. <https://doi.org/10.17744/mehc.32.4.366740506r458202>
- In-Albon, T./Plener, P. L./Brunner, R./Kaess, M. (2015): *Selbstverletzendes Verhalten. Leitfaden für Kinder- und Jugendpsychotherapie*. – Göttingen.
- Kaess, M./Parzer, P./Haffner, J./Steen, R./Roos, J./Klett, M./Brunner, R./Resch, F. (2011): Explaining gender differences in non-fatal suicidal behaviour among adolescents: a population-based study. *BMC Public Health*, 11, 1, S. 597-603. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-11-597>
- Kraus, B. (2000): *Lebensweltliche Orientierung statt instruktive Interaktion*. – Berlin.
- Lattschar, B./Wiemann, I. (2013): *Grundlagen und Praxis der Biografiearbeit*. – Wiesbaden.
- Liebsch, K. (2018): „Ritzen“ im Zeitalter der gesellschaftlichen Verfügbarkeit des Körpers. *Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis*, 63, 1, S. 3-7.
- Linehan, M. M./Comtois, K. A./Murray, A. M. (2006): Two-year randomized controlled trial and follow-up of dialectical behavioral therapy vs. therapy by experts for suicidal behavior and borderline personality disorder. *Archives of general Psychiatry*, 63, S. 757-766.
- Margraf, J./Schneider, S. (2009): *Lehrbuch der Verhaltenstherapie*. – Heidelberg.
- Motakef, M./Teschlade, J./Wimbauer, C. (2018): Prekarisierung und der Verlust moderner (Geschlechter-) Gewissheiten. *Soziale Welt*, S. 112-133. <https://doi.org/10.5771/0038-6073-2018-2-112>
- Neubauer, G./Winter, R. (2013): Sorglos und unversorgt? In: *Weißbach, L./Stiehler, M.* (Hrsg.): *Männergesundheitsbericht*. – Bern, S. 103-139.
- Nitkowski, D./Petermann, F./Büttner, P./Krause-Leipoldt, C./Petermann, U. (2009): Behavior modification of aggressive children in child welfare. *Behavior Modification*, 33, 4, S. 474-492. <https://doi.org/10.1177/0145445509336700>
- Station Poseidon (2014): *Kinder- und Jugendpsychiatrie in Lübeck*. Online verfügbar unter: <http://.vorwerker-diakonie.de/kinder/kinder-und-jugendpsychiatrie/stationäre-Angebote/station-poseidon/>, Stand: 12.03.2015.
- Taylor, B. (2003): Exploring the perspectives of men who self-harm. *Learning in Health and Social Care*, 2, S. 83-91. <https://doi.org/10.1046/j.1473-6861.2003.00042.x>
- Trunk, J. (2012): *Selbstverletzendes Verhalten im Jugendalter*. In: *LJS* (Hrsg.): *Jugend und Risiko*. – Hannover, S. 29-46.
- Whitlok, J. (2012): *The Cutting Edge*. Online verfügbar unter: http://www.actforyouth.net/resources/rf/rf_nssi1209.pdf, Stand: 30.12.2016.

(Un)gleiche Zugänge zu Kindertagesbetreuung in Deutschland, Schweden und Kanada: Eine institutionenbezogene Perspektive

Antonia Scholz, Dana Harring

1 Einleitung

Gleiche Zugangsbedingungen zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) sind zunehmend in den Blick nationaler und internationaler fachpolitischer Debatten gerückt. Hintergrund ist das intensiv diskutierte Potential frühkindlicher Förderung, herkunftsbedingte Ungleichheiten von Kindern zu verringern sowie die vielerorts gestiegenen Bemühungen in Politik und Praxis, dieses Potential besser auszuschöpfen. Hierbei stellen gleiche Zugangsbedingungen von qualitativ hochwertigen und bedarfsgerechten Angeboten institutioneller Kindertagesbetreuung einen zentralen Schritt zu mehr Bildungs- und Chancengerechtigkeit dar.

2 Perspektivwechsel auf Zugang zu Kindertageseinrichtungen: Die Bedeutung institutioneller Kontexte

Internationale Forschungsergebnisse zeigen, dass trotz vielerorts steigender Betreuungsquoten Kinder, die in sozial benachteiligten Verhältnissen aufwachsen, mit geringerer Wahrscheinlichkeit frühkindliche Bildungs- und Betreuungsangebote besuchen, und zudem zum Eintrittszeitpunkt älter sind als ihre Altersgenossen aus besser gestellten Familien (*European Commission* u.a. 2014). Dies lässt sich auch in Deutschland beobachten: Bei den unter Dreijährigen besuchen sowohl Kinder mit Migrationshintergrund als auch Kinder aus bildungsfernen Familien seltener eine Kita als ihre gleichaltrigen Peers (*Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2016, 2018). Gleichzeitig weisen Studienergebnisse darauf hin, dass gerade Kinder mit schlechteren Ausgangsbedingungen besonders von qualitativ hochwertiger FBBE profitieren (*Melhuish/Ereky-Stevens/Petrogiannis* 2015), aber ein gleicher Zugang dazu, gerade zu guter Qualität, ist dabei noch nicht selbstverständlich (*Gambaro/Stewart/Waldfoegel* 2014)

Bisher wurden ungleiche Nutzungsmuster überwiegend als das Resultat elterlicher Entscheidungen für oder gegen außerfamiliäre Betreuung diskutiert (zusammenfassend *Scholz* u.a. 2018). Solche Entscheidungen sind allerdings in gewisse Rahmenbedingungen eingebettet und sollten dementsprechend kontextualisiert werden. Die Bedeutung struktureller Faktoren einschließlich der Rolle der Steuerungsebenen im Kita-Sektor, die

zuständig für die Sicherstellung gleichen Zugangs zu frühkindlichen Angeboten für alle Kinder sind, wurden jedoch bislang nur wenig systematisch untersucht (*Vandenbroeck/Lazzari* 2014). Gleiches gilt für die tatsächliche Reichweite ihrer Möglichkeiten, auf die zunehmend heterogenen Bedarfe von Familien einzugehen, und wie diese ausgeschöpft werden.

Gleichzeitig stellt sich vor dem Hintergrund der anhaltenden Platzknappheit sowie des international zu beobachtenden Fachkräftemangels die Frage nach den tatsächlichen Zugangsmöglichkeiten, die Familien in ihrer Umgebung vorfinden. Gerade in dezentral angelegten Systemen besteht durchaus Raum für Organisation und Ausgestaltung von frühpädagogischen Angeboten (*Vidot* 2017) und entsprechend auch der Zugänge dazu. Es scheint daher angebracht, einen genaueren Blick auf mögliche strukturell bedingte Zugangsbarrieren in institutionellen Kontexten auf einer lokalen Ebene zu werfen, auf der Kindertagesbetreuung umgesetzt und koordiniert wird (*Campell-Barr/Bogatic* 2016). An diesem Punkt setzt die *Equal Access Studie* an, die im Folgenden vorgestellt wird.

3 Die Equal Access Studie: Potentielle Zugangsbarrieren und Strategien zur Bekämpfung von Zugangungleichheiten

Angesichts der aufgeführten Beobachtungen hat sich das Internationale Zentrum Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (ICEC) am Deutschen Jugendinstitut zum Ziel gesetzt, die institutionenorientierte Forschungsperspektive auf Kita-Zugang im internationalen Vergleich empirisch weiterzuführen. Im Zeitraum 2017-2020 wird mit der *Equal Access Studie* ein qualitativ angelegtes Forschungsprojekt durchgeführt, das die Rolle institutioneller Rahmenbedingungen und Steuerungsprozesse bei der Erklärung von Zugangungleichheiten in verschiedenen Kinderbetreuungssystemen untersucht (*Erhard/Scholz/Harring* 2018). Um tatsächliche Zugangsbedingungen vor Ort besser zu verstehen, wird das Phänomen ‚Zugang‘ entlang von vier Dimensionen betrachtet: Verfügbarkeit (*availability*), Erschwinglichkeit (*affordability*), Zugänglichkeit (*accessibility*) und Bedarfsgerechtigkeit (*adequacy*) (*Vandenbroeck/Lazzari* 2014).

Da viele FBBE-Systeme über komplexe Mehrebenenstrukturen gesteuert werden, bei denen Zuständigkeiten auf unterschiedlichen Verwaltungsebenen angesiedelt sind, bilden das Zusammenspiel unterschiedlicher Steuerungsebenen im Kita-Sektor und mögliche dabei entstehende Spannungsfelder eine zentrale Blickrichtung.

Darüber hinaus wird die Einbettung von Systemen frühkindlicher Bildung in unterschiedliche Wohlfahrtskontexte berücksichtigt: Sie sind in ihrer Anlegung maßgeblich von den Wohlfahrtstraditionen der Länder sowie deren *ideals of care* geprägt (*Kremer* 2006). Diese analytische Perspektive wird herangezogen, um Entwicklungsdynamiken in bestehenden Systemen nachzuvollziehen und Zugangsbedingungen zu kontextualisieren.

Der Studie liegt ein zweistufiges Design zugrunde:

Im ersten Schritt gilt es die jeweiligen nationalen FBBE-Systeme in den ausgewählten Ländern – Deutschland, Schweden und Kanada – und die ihnen immanenten Steuerungslogiken zu erfassen. Die dazu in Auftrag gegebenen Expertisen bieten einen Überblick über (soziale) Ungleichheiten im Zugang zu FBBE anhand von Parametern wie Betreuungsquoten und Selektionsmustern sowie deren Entwicklung im Zeitverlauf. Zusätzlich werden die wohlfahrtstaatliche Rahmung anhand relevanter sozial- und insbesondere fa-

milienpolitischer Regelungen ebenso wie zentrale Governance-Merkmale analysiert (Garvis/Lunneblad 2018; Japel/Friendly 2018; Scholz u.a. 2018).

Im zweiten Schritt werden in jedem Land lokale Fallstudien in zwei Kommunen durchgeführt. Dabei werden in einem explorativen Design örtliche Strukturen, insbesondere Akteurskonstellationen und Steuerungsprozesse, der Kindertagesbetreuung untersucht, um (potentielle) Zugangsbarrieren zu identifizieren. Es wird international vergleichend der Frage nachgegangen, wie übergeordnete Politiken zur Förderung von Zugang auf lokaler Ebene umgesetzt werden und mit welchen Chancen und Herausforderungen dies verbunden ist.

4 Nationale Rahmenbedingungen und ihre Relevanz für Zugang

Die in den Länderberichten herausgearbeiteten Spezifika der jeweiligen FBBE-Systeme werden dazu genutzt, um mögliche (systemübergreifende) strukturelle Zugangsbarrieren zu identifizieren. Die Zugänglichkeit der drei Systeme wird anhand von drei Merkmalen verglichen, die als zentrale Voraussetzungen identifiziert wurden, um soziale Ungleichheit im Zugang zu Kindertagesbetreuung abzubauen: ein universeller Rechtsanspruch, ein öffentliches Finanzierungswesen sowie ein integriertes Bildungssystem (Lazzari/Vandenbroeck 2012).

Universelles Recht auf Zugang

In Deutschland, Kanada und Schweden unterscheiden sich die Zugangsregelungen auf nationaler Ebene. Während in Deutschland und in Schweden (unter bestimmten Voraussetzungen) Kinder bereits ab einem Jahr einen Anspruch auf einen Betreuungsplatz haben, muss in Kanada zwischen frühkindlicher Bildung (*kindergarten*) und Betreuung unterschieden werden. Während alle Kinder spätestens ab fünf Jahren Anspruch auf einen kostenfreien Kindergartenplatz haben, gilt dies nicht für die Betreuung von jüngeren Kindern, sowie vor und nach den Kindergartenzeiten (Japel/Friendly 2018). Der Bedarf an qualitativ hochwertiger FBBE übersteigt in allen Ländern das Angebot, jedoch auf unterschiedlichen Niveaus.

Öffentliches Finanzierungswesen

Die öffentliche Finanzierung der Einrichtungen liegt in allen drei Ländern größtenteils in der Verantwortung der Kommunen. Der Anteil öffentlicher Mittel an der Gesamtfinanzierung variiert jedoch stark. Zugangsrelevant sind hier besonders die Elternbeiträge: Diesbezüglich hat sich in Schweden mit der *Maxtaxa* eine einkommensbasierte Höchstsatzregelung durchgesetzt (Garvis/Lunneblad 2018). In Deutschland und Kanada gestalten sich die Elternbeiträge, die den Bundesländern/Provinzen überlassen sind, regional höchst unterschiedlich. Verabschieden diese keine Vorgaben, liegt die Ausgestaltung bei den Kommunen, Trägern und Einrichtungen selbst (Japel/Friendly 2018; Scholz u.a. 2018).

Integrierte Steuerung

Die frühkindlichen Bildungssysteme in Deutschland und Schweden gelten als integrierte Systeme, da die Verantwortung für die gesamte Altersspanne (ISECD 0.1 und 0.2) für

vorschulische Bildung und Betreuung bei dem jeweils gleichen Ministerium liegt (*European Commission* u.a. 2014). In Kanada wiederum wird traditionell eine Trennung von Betreuung und Bildung vorgenommen, wobei auf regionaler Ebene Reformbemühungen sichtbar werden: So unterstehen etwa in Ontario sowohl die Betreuungsangebote für Jüngere als auch der zum Schulsystem gehörende Kindergarten dem Bildungsministerium (*Japel/Friendly* 2018).

Zusammenfassend erfüllen damit Deutschland und Schweden zunächst in weiten Teilen wichtige Voraussetzungen für universellen Zugang zum System insgesamt. Die Länderberichte zeigen jedoch ebenso auf, dass solche Regelungen auf nationaler Ebene nicht zwangsläufig auch lokal zu gleichen Zugangsbedingungen führen.

5 Lokale Vielfalt als Herausforderung für gleichen Zugang

Die Steuerungsautonomie der Kommunen in den dezentralisierten Kita-Systemen der ausgewählten Länder befördert lokale Vielfalt – in den Steuerungsmodi ebenso wie in der Ausgestaltung von Angeboten. Die Länderberichte liefern erste Anknüpfungspunkte für die vertiefenden Fallstudien.

Deutschland

Der 2013 in Deutschland in Kraft getretene Rechtsanspruch auf Kindertagesbetreuung resultiert trotz erheblicher Ausbaubemühungen vielfach nicht in gleichen Zugangsmöglichkeiten. Dies ist auf regionale Disparitäten hinsichtlich Verfügbarkeit von und Gebühren für Kita-Plätze zurückzuführen. Auch die Auslegung des Rechtsanspruchs in Bezug auf die Betreuungsstunden variiert regional (*Bock-Famulla/Strunz/Löhle* 2017). Als weitere potenzielle Einschränkungen für Zugang sind die Angebotsstrukturen vor Ort und die Flexibilität von FBBE-Einrichtungen im Umgang mit heterogenen Bedürfnissen von Familien zu nennen. Zu den weniger offensichtlichen Aspekten zählen, insbesondere bei knappem Platzangebot, Prozesse der Platzvergabe, Auswahlkriterien von Trägern und Einrichtungen sowie deren Informationspolitik.

Schweden

Auch in Schweden obliegt die Umsetzung des allgemeinen Rechts auf einen Platz in Kindertagesbetreuung den Kommunen. In der Ausgestaltung der Ziele des nationalen Bildungsgesetzes und damit verbundenen Steuerungsentscheidungen (Finanzierung, Anmeldeverfahren, Gruppengrößen, usw.) lassen sich entsprechend regionale Unterschiede bezüglich der Rahmenbedingungen von Kita feststellen. Trotz vergleichsweise hoher Betreuungsquoten haben manche Kommunen aufgrund zu geringer Platzkapazitäten Schwierigkeiten, ihrer Pflicht zur Bereitstellung eines Platzes fristgemäß nachzukommen. Sozialkriterien in der Finanzierung von Plätzen finden nur in einem Teil der Kommunen Berücksichtigung. Zudem können beobachtete regionale Unterschiede in der Qualifikation von Fachkräften zu unterschiedlicher pädagogischer Qualität führen.

Kanada

Der wohlfahrtstaatlichen Tradition folgend ist Kindertagesbetreuung kaum von öffentlicher Hand reguliert, sondern stark marktbasierend ausgestaltet. Die nationale Ebene ist ver-

antwortlich für zielgruppenorientierte Angebote unter anderem für *First Nations* und Neuzugewanderte. Die Regulierung der allgemeinen Angebote für alle Kinder liegt wiederum in der Verantwortung der Provinzen und wird hauptsächlich durch den Markt bestimmt. Durch diese unterschiedlichen Zuständigkeiten entsteht eine Vielzahl an Angeboten mit variierenden Zugangsbedingungen für verschiedene Bevölkerungsgruppen. Durch die unterschiedlich starke Steuerung durch die Provinzregierungen werden zusätzlich lokale Disparitäten im Zugang sichtbar, beispielsweise in den variierenden öffentlichen Zuschüssen zu Elternbeiträgen für bedürftige Familien. Die Kriterien für Bedürftigkeit sowie die Verfügbarkeit von öffentlichen Geldern bleibt den Provinzen bzw. in Ontario den Kommunen überlassen (*Japel/Friendly* 2018).

6 Ausblick

Die hier dargestellten Unterschiede in der Steuerung von FBBE und die daraus resultierenden Disparitäten bieten wichtige Anknüpfungspunkte für eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Zugangssituation vor Ort. Es gilt ihre Relevanz unter Einbezug lokaler Kontexte zu untersuchen. Grundsätzlich ist dabei anzumerken, dass eine dezentrale Steuerung in der Kindertagesbetreuung nicht per se ungleiche Zugangsbedingungen befördert. Vielmehr bietet sie Möglichkeiten, passgenau auf lokale Gegebenheiten und Bedarfe zu reagieren. Dieser Prozess des Austarierens im Rahmen kommunaler Handlungsspielräume und damit verknüpfte Chancen und Grenzen sind Gegenstand der lokalen Fallstudien der *Equal Access Studie*.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung* (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. – Bielefeld.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung* (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. – Bielefeld.
- Bock-Famulla, K./Strunz, A./Löhle, A.* (2017): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2017: Transparenz schaffen – Governance stärken. – Gütersloh.
- Campell-Barr, V./Bogatic, K.* (2016): Global to local perspectives of early childhood education and care. *Early child development and care*, 187, 10, S. 1461-1470.
- Erhard, K./Scholz, A./Harring, D.* (2018): Die Equal Access Study. Konzeptioneller Rahmen und Forschungsdesign. – München.
- European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat* (2014): Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. Eurydice and Eurostat Report. – Luxemburg.
- Gambaro, L./Stewart, K./Waldfoegel, J.* (Hrsg.) (2014): An equal start? Providing quality early education and care for disadvantaged children. – Bristol.
- Garvis, S./Lunneblad, J.* (2018): Inequalities in Access to Early Childhood Education and Care in Sweden. The Equal Access Study. – München.
- Japel, C./Friendly, M.* (2018): Inequalities in Access to Early Childhood Education and Care in Canada. The Equal Access Study. – München.
- Kremer, M.* (2006): The Politics of Ideals of Care. Danish and Flemish Child Care Policy Compared. In: *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, 13, 2, S. 261-285. <https://doi.org/10.1093/sp/jxj009>
- Lazzari, A./Vandenbroeck, M.* (2012): Literature Review of the Participation of Disadvantaged Children and Families in ECEC Services in Europe. – Bologna/Ghent.

- Melhuish, E./Ereky-Stevens, K./Petrogiannis, K.* (2015): A Review of Research on the Effects of Early Childhood Education and Care on Child Development. CARE Project-Report. – Utrecht.
- Scholz, A./Erhard, K./Hahn, S./Harring, D.* (2018): Inequalities in Access to Early Childhood Education and Care. The Equal Access Study. – München.
- Vandenbroeck, M./Lazzari, A.* (2014): Accessibility of early childhood education and care: a state of affairs. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22, 3, S. 327-335.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.912895>
- Vidot, V.* (2017): Lokale Vielfalt bei einheitlichen Vorgaben: Zum Zusammenhang zwischen impliziten Theorien lokaler AkteurInnen und der Implementation des Kita-Ausbaus im städtischen Fallvergleich. In: *Barbehön, M./Münch, S.* (Hrsg.): *Variationen des Städtischen – Variationen lokaler Politik.* – Wiesbaden, S. 327-349.



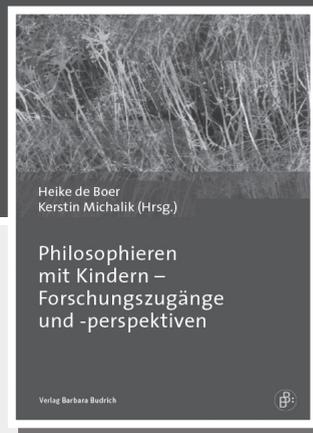
Katrin Alt

Sprachbildung im philosophischen Gespräch mit Kindern

Eine empirische Untersuchung in der Vorschule

Im Fokus der Untersuchung stehen: Wirkungen des Philosophierens mit Kindern auf deren Sprachentwicklung und das Sprachhandeln der Pädagoginnen im Gespräch. In einem Vorher-Nachher-Test wurden philosophische Gespräche in einer Vorschulklasse geführt. Das Ergebnis: die philosophierenden Kinder entwickelten im allgemeinen Gesprächsverhalten und im Gebrauch hochwertiger Konnektoren signifikant bessere Sprachfähigkeiten.

Studien zur Bildungsgangforschung, Band 46
2019 • 168 S. • Kart. • 24,00 € (D) • 24,70 € (A)
ISBN 978-3-8474-2321-8 • eISBN 978-3-8474-1472-8



Heike de Boer
Kerstin Michalik (Hrsg.)

Philosophieren mit Kindern – Forschungszugänge und -perspektive

Bereits Kindergarten- und Grundschulkinder denken über existenzielle Themen des Lebens nach und stellen Fragen dazu, z.B. „Warum sterben Menschen?“, „Warum gibt es Krieg?“, „Was ist die Wahrheit?“ Doch wie spricht man mit Kindern darüber? Und wozu ist es gut? Der vorliegende Band fasst empirische Untersuchungen und Forschungsperspektiven zum Philosophieren mit Kindern zusammen und reflektiert den Ertrag philosophischer Gespräche für Lern- und Bildungsprozesse von Kindern.

2018 • 189 S. • Kart. • 28,00 € (D) • 28,80 € (A)
ISBN 978-3-8474-2105-4 • eISBN 978-3-8474-1088-1

Kay Biesel, Ulrike Urban-Stahl (2018): Lehrbuch Kinderschutz

Rezension von *Julian Sehmer*

Mit dem „Lehrbuch Kinderschutz“ legen *Kay Biesel* und *Ulrike Urban-Stahl* ein ausführliches Grundlagenwerk für Studium und Praxis des Kinderschutzes in der Sozialen Arbeit in Deutschland vor. In einem Dreischritt werden die Leser*innen aufgefordert, sich zunächst den „Grundlagen“ (Teil I), dann den „Vertiefungen“ (Teil II) und schließlich den „Erweiterungen“ (Teil III) zuzuwenden. Jeder Teil ist wiederum in jeweilige Unterkapitel gegliedert. In 14 Kapiteln geht es so nicht nur um eine Einführung, sondern es gelingt eine vertiefende Auseinandersetzung mit einigen grundlegenden Kontroversen, die auch den aktuellen Fachdiskurs prägen. So werden etwa auch die Frage nach den Möglichkeiten präventiven Kinderschutzes sowie das Verhältnis von Frühen Hilfen und Kinderschutz (Kapitel 13) thematisiert. Auch der Umgang mit Fehlern und in diesem Kontext die Frage nach der Qualität sozialpädagogischen Kinderschutzes (Kapitel 14) erhalten ein eigenes Kapitel.

Die Lektüre, und das ist dem Thema Kinderschutz durchaus angemessen, fordert zur Auseinandersetzung mit den Inhalten auf und bedarf der intensiven Erarbeitung. Die Gliederung des Lehrbuches fördert diese Auseinandersetzung, obschon die Abfolge der Kapitelthemen nicht immer einer unmittelbar eingängigen Reihung entspricht und damit teilweise ungeordnet wirkt. So folgt auf das Thema „Familie damals und heute“ (Kapitel 4) das Thema „Formen und Folgen von Kindeswohlgefährdungen“ (Kapitel 5), um dann wieder auf Familie zu rekurrieren, indem „Gewalt in Familien“ (Kapitel 6) näher beleuchtet wird, bevor den Leser*innen abschließend erst die „Ursachen von Kindeswohlgefährdungen“ (Kapitel 7) erläutert werden. So unterwandert die Gliederung die in der Einführung nahegelegte Abfolge der „Grundlagen: Ursachen, Formen und Folgen von Kindeswohlgefährdungen“ (S. 13). Da es sich um ein Lehrbuch handelt und ein Springen in den Themen jederzeit möglich ist, dürfte dies beim Gebrauch des Buches nur in Bezug auf die Orientierung hinderlich sein.

Das Themenspektrum des Lehrbuches ist ausführlich und breit, was angesichts des langen und extensiven Diskurses um den Schutz von Kindern und Jugendlichen notwendig ist. Von den Autor*innen erforderte dies dennoch, eine Auswahl bezüglich der Frage zu treffen, welche Themen aufgegriffen und welche allenfalls skizziert werden können

Kay Biesel, Ulrike Urban-Stahl (2018): Lehrbuch Kinderschutz. – Weinheim/Basel: Beltz Juventa. 372 S., ISBN: 978-3-7799-3083-9.

oder ausgeklammert werden müssen. Der Verweis auf vertiefende Literatur am Ende der jeweiligen Kapitel soll hier zum Weiterlesen anregen. Themen wie etwa ein Vergleich zum Umgang mit Kindeswohlgefährdungen in anderen Staaten des nichtdeutschen Sprachraums hätten zur Verdeutlichung und zum Verständnis des bundesdeutschen Weges sicher beigetragen, wurden aber nicht in den Themenkanon aufgenommen. Lediglich kurze Verweise auf die Systeme Österreichs und der Schweiz werden zum Vergleich herangezogen. Im Blick standen hier eher grundlegendere und praxisorientiertere Themen sowie aktuelle Fachdebatten. Mit Kapitel 14, der Diskussion von Fehlern als Beitrag zur Qualitätssteigerung des Kinderschutzes, hat es einer der Arbeits- und Forschungsschwerpunkte von *Kay Biesel* als eigenes Kapitel in das Lehrbuch geschafft. Bedauerlich ist das überwiegende Fehlen der Thematisierung von Gefährdungen von Kindern außerhalb ihrer Familien und insbesondere in den Institutionen der Sozialen Arbeit, wozu *Ulrike Urban-Stahl* in ihrer bisherigen Arbeit wesentliche Beiträge lieferte. Diesem und der Aufgabe der Ombudsstellen der Kinder- und Jugendhilfe ist lediglich ein kleines Unterkapitel gewidmet (Kapitel 14.7.3). Hier sind die Autor*innen im Wesentlichen einem engen Verständnis des Kinderschutzes als Schutz vor Gefahren durch Tun oder Unterlassen der primären Bezugspersonen im familialen Umfeld gefolgt. Die breitere Thematisierung dieses Feldes hätte eine kritische Reflexion auch der Möglichkeiten, Grenzen und Schwierigkeiten einer Betreuung von Kindern außerhalb der Familie aufgeworfen, die aber durchaus auch in einzelnen Passagen des Lehrbuches in anderer Weise angeregt wird.

Besonders herauszuheben ist die differenzierte Auseinandersetzung mit der „Gefährdungseinschätzung im Kinderschutz“ (Kapitel 12). Hier verwenden die Autor*innen große Sorgfalt darauf, den Leser*innen zunächst die Komplexität dieses Prozesses bewusst zu machen, ohne vorschnell mögliche Lösungen zu präsentieren. Die Darlegung der „Vor- und Nachteile von Instrumenten der Gefährdungseinschätzung“ (Kapitel 12.5) ist nicht nur für Noviz*innen im Kinderschutz lesenswert, sondern liefert auch für die fachliche Debatte und erfahrene Fachkräfte einen präzisen und in der Klarheit und Differenziertheit gewinnbringenden Beitrag, der in dieser Art ein Alleinstellungsmerkmal des Lehrbuches bildet. Weder werden die Instrumente als Patentlösung präsentiert noch gänzlich abgewertet. Vielmehr werden die Leser*innen auf Grundlage der Darstellung in die Lage versetzt, Möglichkeiten und Grenzen der verbreiteten Instrumente einschätzen und die Aussagekraft der auf deren Grundlage getroffenen Einschätzungen beurteilen zu können. Darauf aufbauend argumentieren die Autor*innen rechtlich und empirisch überzeugend für eine Verbindung fallverstehender und klassifikatorischer Ansätze (Kapitel 12.6).

Dass die Autor*innen im Bereich der Beforschung sozialpädagogischer Kinderschutzpraxis keineswegs umfangreiche eigene Forschungserfahrung missen lassen und bereits seit einigen Jahren den Diskurs immer wieder mit neuen empirischen Befunden anreichern, ist dem Lehrbuch Kinderschutz deutlich anzumerken. Dies führt bisweilen auch dazu, dass es trotz studierendenfreundlicher Formatierung nicht für alle Leser*innen leicht sein dürfte, allen Argumenten und Ausführungen ohne Vorkenntnisse zu folgen. Auch wenn es sich beim Thema Kinderschutz weder um eine brandneue noch eine bisher vernachlässigte Thematik in den sozialpädagogischen Diskursen handelt, schließt das vorgelegte Werk eine Lücke in der Publikationslandschaft um den Bereich des von der Sozialen Arbeit verantworteten Kinderschutzes. Das Werk ist nicht nur für den Einsatz in der Lehre sehr empfehlenswert, sondern leistet in einigen Aspekten auch einen für erfahrene Fachkräfte und die Fachdebatte insgesamt wichtigen Beitrag zur Systematisierung.

Ute Templin (2018): Jugendliche in prekären Lebenslagen im Übergang zum Beruf. Biographische Zugänge zu Lebenswelten und Bildungsprozessen

Rezension von *Frank Mücher*

„Wie haben junge Erwachsene ihre Teilnahme an berufsvorbereitenden Maßnahmen erlebt? „Konnten sie später im Arbeitsmarkt Fuß fassen“? Welche Rolle spielt dabei die soziale Herkunft? In der vorliegenden Publikation befasst sich *Ute Templin* mit dem rückblickenden Selbsterleben junger Menschen, die an einer berufsvorbereitenden Übergangsmaßnahme teilgenommen haben. Die Studie stellt die Veröffentlichung einer am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe Universität Frankfurt geschriebenen Dissertation dar. Zugleich hat die Autorin die – von den befragten Teilnehmer/-innen besuchte – Betriebliche Grundausbildungsmaßnahme (BGM) im Jahr 2002 als Seminarleiterin geleitet. Von den 17 ehemaligen Teilnehmer/-innen konnten acht Jahre später immerhin noch sieben für ein Interview und eine Teilnahme an einem Gruppentreffen gewonnen werden, welche die empirische Basis für vorliegende Veröffentlichung bilden. Durch ihren zeitlichen Abstand versteht sich *Ute Templins* Studie als Langzeitstudie, die auf die (biographische) Wirkung von berufsfördernden Maßnahmen zielt.

Die Studie ist an der Schnittstelle von Jugend-, Bildungs- und beruflicher Übergangsforschung angesiedelt. Eingangs gibt *Ute Templin* einen detailreichen Überblick über ihr Vorhaben sowie über die Schwierigkeiten mit denen arbeitslose junge Menschen in beruflichen Findungsprozessen konfrontiert sind. Im Mittelpunkt der empirischen Erhebung stehen sieben biographische Fallstudien, in denen die Befragten sowohl rückblickend Bezug auf ihre Erfahrungen mit der BGM als auch auf ihre gegenwärtige Lebenssituation nehmen. Die Darstellung folgt dabei einem einheitlichen Aufbau und thematisiert neben der Analyse der weiteren beruflichen und persönlichen (Bildungs-)Wege die individuellen Lebens- und Problemlagen mit denen sich die ehemaligen Teilnehmer/-innen in der Zeit nach der BGM konfrontiert sahen.

Es ist zu begrüßen, dass sich die Autorin bei ihrem Vorhaben für ein komplexes, hermeneutisch ausgerichtetes Vorgehen entschieden hat. Die Kombination von narrativen Interviews, videogestützter Gruppendiskussionen und Dokumentenanalyse eröffnen so ei-

Ute Templin (2018): Jugendliche in prekären Lebenslagen im Übergang zum Beruf. Biographische Zugänge zu Lebenswelten und Bildungsprozessen. – Berlin: Logos Verlag. 328 Seiten, ISBN 978-3-8325-4586-4.

nen vielschichtigen Einblick in die Problemlagen und lebensweltlichen Erfahrungen von (ehemals) beruflich geförderten jungen Menschen. Die so gewonnenen lebensweltlichen Erzählungen werden unter Anlehnung an Verfahren der reflexiven Hermeneutik anhand ihrer zentralen und in den Interviews immer wiederkehrenden Lebensthemen („Topoi“, *Theodor Schulze*) interpretiert. *Ute Templin* gelingt es so die erzählten Lebensgeschichten der Teilnehmenden unter der Perspektive ihrer Abweichung von, den normativ erwartbaren Biographieverläufen zu interpretieren.

Vor dem Hintergrund bildungsbiographischer Überlegungen fragt sie nach den jeweiligen biographischen wie sozialen (also durch das Herkunftsmilieu bedingten) Voraussetzungen, die die ehemaligen Teilnehmer/-innen der BGM mitbringen und setzt diese in Bezug zu deren Lebenssituation nach Beendigung der Maßnahme. Die theoretische Basis bildet dabei die Auseinandersetzung mit dem Habituskonzept von *Pierre Bourdieu*. Dem sozialen Habitus von benachteiligten jungen Menschen sind demnach immense Auswirkungen auf deren Bildungsbiographien und für deren weitere berufliche Qualifizierung zuzuschreiben, so die zentrale und für den weiteren Verlauf der Studie handlungsleitende These. Gerade dieses wird – und hierin liegt eine der Stärken der Studie – mit Blick auf das Scheitern an bestimmten institutionell gerahmten Übergängen (Schule/Ausbildung) auf anschauliche Art und Weise verdeutlicht. Das Fehlen von sozialem Kapital in Form von notwendig erachteten Qualifikationen und Schlüsselkompetenzen wird von *Ute Templin* so mit dem mangelnden Fußfassen im Ausbildungs- und Berufsleben und dem Scheitern an dessen Anforderungen in Verbindung gebracht. Dabei ist es gerade ihr spezifischer sozialer Habitus, der, in *Ute Templins* Lesart, es den Jugendlichen oftmals erschwert beruflich Fuß zu fassen und sie hindert sich gegenüber beruflichen Anforderungen zu öffnen. Die Reproduktion sozialer Ungleichheit bzw. das Verharren in einer prekären Lebenslage besteht für *Ute Templin* demnach im sogenannten Hysteresis-Effekt, einer Form innerer Trägheit, die den einmal erworbenen Habitus dauerhaft zu stabilisieren scheint.

Aus Sicht der Befragten wird dabei vor allem der Übergang von der BGM in die Arbeitswelt als überwiegend brüchig, krisenhaft und ungewiss beschrieben. Eben dies spiegelt sich in den weiteren Berufsbiographien wider: Von den sieben ehemaligen Teilnehmer/-innen konnten zum Zeitpunkt der Erhebung lediglich zwei eine dauerhafte Teilhabe am ersten Arbeitsmarkt vorweisen. Folgt man *Templins* Ausführungen, so stellt demnach weniger der Übergang von der BGM in eine qualifizierende Tätigkeit als die daran anschließende berufliche Etablierung eine erhebliche Hürde für diese jungen Menschen dar. Mit Blick auf berufsvorbereitende Maßnahmen stellt sich bei diesem für die berufliche Übergangsforschung nach wie vor aktuellen Thema die Frage, inwieweit die Bildungsziele derartiger Qualifizierungsmaßnahmen zur besseren gesellschaftlichen und beruflichen Integration junger Menschen beitragen oder aber lediglich zu einer Reproduktion bereits vorhandener sozialer Benachteiligungen (etwa in Form prekärer Beschäftigungsverhältnisse) führen.

Liest man *Templins* Studie gewinnt man einen Einblick in die strukturellen Anforderungen, die an Jugendliche in beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen gestellt werden. Wird die Lebensphase Jugend gemeinhin als ein Moratorium, eine Zeit des ausprobieren können und Experimentierens charakterisiert, so sehen sich dem entgegen gerade Jugendliche in BGMs mit den besonderen Anforderungen der Arbeitswelt konfrontiert, die eben auf eine frühzeitige Transformation von Jugend im Übergang auf Erwerbstätigkeit zielen.

Demnach scheint es umso wichtiger – und das ist ein zentrales Ergebnis der Studie –, dass berufsvorbereitende Maßnahmen junge Menschen in ihrer Charakter- und Persönlichkeitsentwicklung unterstützen, um auf diese Weise ein größeres Passungsverhältnis zwischen ihnen und möglichen Ausbildungsträgern zu ermöglichen.

Ute Templin gelingt es in ihrer Studie mittels Langzeitperspektive einen detailreichen Einblick in die persönliche und berufliche Entwicklung von jungen Menschen im Rahmen biographischer Übergangsprozesse zu geben. Auch wenn die Studie aufgrund ihrer geringen Fallzahlen keinen Anspruch auf Repräsentativität verfolgt, so liefert sie doch aus biographieanalytischer Sicht einen facettenreichen Einblick in die weiteren biographischen Verläufe ehemals erwerbsloser Jugendlicher. Ferner liefert die Studie indirekt – und hierin liegt ihr praktischer Gewinn – mannigfaltige Anregungen für eine gelingendere Gestaltung beruflicher Übergangsmaßnahmen, die eben weniger an Aktivierung und Workability sondern an der lebensweltlichen Situiertheit ihrer Adressat/-innen ansetzt.

Danksagung

Die Herausgeber/-innen und die Redaktion des Diskurs Kindheits- und Jugendforschung danken allen Gutachter/-innen, die an den im Jahr 2018 veröffentlichten (aber auch abgelehnten oder zurückgezogenen) Beiträgen beteiligt waren, für ihr großes Engagement!

PD Dr. Alexander Bagattini (München); Prof. Dr. Frederike Bartels (Vechta); Prof. Dr. Heiner Barz (Düsseldorf); Prof. Dr. Tanja Betz (Mainz); Prof. Dr. Monika Betzler (München); Prof. Dr. Nicole Biedinger (Mainz); Dr. Kristine Blatter (München); Prof. Dr. Karin Böllert (Münster); Dr. Necle Bulut (Köln); Dr. Christina Buschle (München); Prof. Dr. Bettina Bußmann (Salzburg); Prof. Dr. Peter Cloos (Hildesheim); Prof. Dr. Thomas Coelen (Siegen); Dr. Franziska Cohen (Berlin); Prof. Dr. Ulrich Deinet (Düsseldorf); Dr. Sarah Demmrich (verh. Kaboğan) (Münster); Johann de Rijke (München); Prof. Dr. Katharina Diehl (Heidelberg); Prof. Dr. Jutta Ecarius (Köln); Prof. Dr. Andrea G. Eckhardt (Görlitz); Dr. Franziska Egert (München); Prof. Dr. Markus Emanuel (Darmstadt); Prof. Dr. Natalie Fischer (Kassel); Dr. Katja Flämig (München); Prof. Dr. Rolf Frankenberger (Tübingen); Prof. Dr. Renate Freericks (Bremen); Prof. Dr. Barbara Friebertshäuser (Frankfurt a.M.); Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff (Freiburg); Dr. Wolfgang Gaiser (München); Prof. Dr. Raimund Geene (Berlin); Prof. Dr. Michael Göhlich (Erlangen); Prof. Dr. Werner Greve (Hildesheim); Prof. Dr. Cathleen Grunert (Hagen); Prof. Dr. Benno Hafeneger (Marburg); Dr. Petra Hank (Trier); Prof. Dr. Timo Heimerding (Innsbruck); Prof. Dr. Cornelia Helfferich (Freiburg); Dr. Magdalena Hoffmann (Luzern); Prof. Dr. Michaela Hopf (Düsseldorf); Dr. Maksim Hüenthal (Berlin); Prof. Dr. Christine Hunner-Kreisel (Vechta); Dr. Magdalena Joos (Trier); Prof. Dr. Tanja Jungmann (Rostock); Prof. Dr. Bernhard Kalicki (München); Dr. Tamara Katschnig (Wien); Prof. Dr. Edwin Georg Keiner (Bozen); Prof. Dr. Michael Klein (Köln); Dr. Phillip Knobloch (Siegen); Dr. Sina Köhler (Aachen); Prof. Dr. Johannes Kopp (Trier); Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger (Halle); PD Dr. Susanne Kuger (Frankfurt a.M.); Dr. Simone Lehr (Bamberg); Prof. Dr. Birgit Leyendecker (Bochum); Dr. Jörg Löschke (Bern); Prof. Dr. Katja Mackowiak (Hannover); Prof. Dr. Terri Mannarini (Salento); Prof. Dr. Sabine Maschke (Marburg); Prof. Dr. Hans-Rüdiger Müller (Osnabrück); Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann (Berlin); Prof. Dr. Niels Neuber (Münster); Prof. Dr. Dirk Nüsken (Bochum); Dr. Melanie Oechler (Dortmund); Prof. Dr. Sonja Perren (Konstanz); Prof. Dr. Gudrun Quenzel (Feldkirch); Prof. Dr. Anna Reeske-Behrens (Bochum); Prof. Dr. Vanessa-Isabelle Reinwand (Wolfenbüttel); Prof. Dr. Birgit Reißig (München); Prof. Dr. Roland Roth (Berlin); Prof. Dr. Steffi Sachse (Heidelberg); Prof. Dr. Uwe Sander (Bielefeld); Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha (Tübingen); Prof. Dr. Bernt Schnettler (Bayreuth); Prof. Dr. Stefan Schnurr (Muttentz); Prof. Dr. Wolfgang Schröer (Hildesheim); Prof. Dr. Agi Schründer (Potsdam); Prof. Dr. Thomas Schübel (München); Dr. André Schütte (Siegen); Prof. Dr. Ulrich Schwab (München); Priv.-Doz. Dr. Johanna Schwarz (Innsbruck); Dr. Mike Seckinger (München); Dr. Wolfgang Settertobulte (Rietberg); Jun.-Prof. Dr. Miriam Seyda (Münster); Prof. Dr. Wilfried Smidt (Innsbruck); Prof. Dr. Angelika Speck-Hamdan (München); Prof. Dr. Ludwig Stecher (Giessen); Prof. Dr. Gisela Steins (Essen); Dr. Heinz-Jürgen Stolz (Münster); Dr. Hanno Su (Münster); Prof. Dr. Vicki Täubig (Siegen); Prof. Dr. Ewald Terhart (Münster); Prof. Dr. Werner Thole (Kassel); Prof. Dr. René Torkler (Eichstätt); Prof. Dr. Martin Venetz (Zürich); Prof. Dr. Susanne Viernickel (Leipzig); Prof. Dr. Friederike Wapler (Mainz); Prof. Dr. Dörte Weltzien (Freiburg); Prof. Dr. Claudia Wiesemann (Göttingen); Dr. Claudia Wirts (München); Dipl.-Psych. Katrin M. Wolf (Berlin); Prof. Dr. Bettina Wollesen (Hamburg); Dr. Claudia Zerle-Elsäßer (München); Prof. Dr. Tanja Zimmermann (Hannover); Prof. Dr. Ivo Züchner (Marburg)

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Doris Bühler-Niederberger, Bergische Universität Wuppertal, Institut für Soziologie. *Forschungsschwerpunkte*: Soziologie des Aufwachsens und der Kindheit, Aufwachsen und soziale Ungleichheit, Kindheit und Bildung zwischen lokalen Bedingungen und globalen Entwicklungen.

Anschrift: Bergische Universität Wuppertal, Institut für Soziologie, Gaußstraße 20, 42097 Wuppertal

E-Mail: buehler@uni-wuppertal.de

Dipl.-Psych. Lalitha Chamakalayil, Fachhochschule Nordwestschweiz, Muttenz, Hochschule für Soziale Arbeit, Institut Kinder- und Jugendhilfe. *Forschungsschwerpunkte*: Aushandlungen und Positionierungen in Verhältnissen sozialer Ungleichheit, Eltern/Familien in Prozessen von Ein- und Ausgrenzung, Biografie-forschung.

Anschrift: Fachhochschule Nordwestschweiz, Hochschule für Soziale Arbeit, Institut Kinder- und Jugendhilfe, Hofackerstrasse 30, 4132 Muttenz, Schweiz

E-Mail: lalitha.chamakalayil@fhnw.ch

Univ.-Ass. DDR. Christian Feichtinger, Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Katechetik und Religionspädagogik. *Forschungsschwerpunkte*: Religion und Moral, ethische Bildung und moralischer Pluralismus, religionsdidaktische Schulbuchentwicklung, Religion und Film, Freikirchen.

Anschrift: Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Katechetik und Religionspädagogik, Heinrichstraße 78B/II, 8010 Graz, Österreich

E-Mail: christian.feichtinger@uni-graz.at

Prof. Dr. Harry Friebel, Universität Hamburg, WISO-Fakultät, Projektgruppe (Weiter-) Bildung im Lebenszusammenhang und Fachhochschule „Rauhes Haus“, Department Soziale Arbeit, Hamburg. *Forschungsschwerpunkte*: Bildung und Weiterbildung im Lebenszusammenhang, Männlichkeits- und Jungen- bzw. Burschenforschung.

Anschrift: Universität Hamburg, Von Melle-Park 9, 20146 Hamburg

E-Mail: harry.friebel@uni-hamburg.de

Dana Harring, M.A., Deutsches Jugendinstitut, Internationales Zentrum frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (ICEC). *Forschungsschwerpunkte*: Zugang zu frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung, Wohlbefinden von Kindern, Kindheitsforschung.

Anschrift: Deutsches Jugendinstitut e.V., Nockherstraße 2, 81541 München

E-Mail: harring@dji.de

Prof. Dr. Christine Hunner-Kreisel, Universität Vechta, Fakultät für Bildungs- und Gesellschaftswissenschaften, Soziale Arbeit. *Forschungsschwerpunkte*: internationale Kindheits- und Jugendforschung (mit einem Fokus auf Aserbajdschan), Aufwachsen und Kontexte von Erziehung, Bildung, Schule, soziale Ungleichheiten und Intersektionalität, qualitative Sozialforschung.

Anschrift: Universität Vechta, Institut für Soziale Arbeit, Driverstraße 22, 49377 Vechta

E-Mail: christine.hunner-kreisel@uni-vechta.de

Prof. Dr. Claudia Machold, Bergische Universität Wuppertal, Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft. *Forschungsschwerpunkte*: Kindheitsforschung, Erziehungswissenschaftliche Kindheitsforschung unter besonderer Berücksichtigung von Differenz, Migration und Ungleichheit, qualitative Sozialforschung mit den Schwerpunkten Ethnografie und Grounded Theory Methodologie.

Anschrift: Bergische Universität Wuppertal, Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft, Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal

E-Mail: machold@uni-wuppertal.de

Dipl.-Päd. Marius Mader, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Institut für Erziehungswissenschaft, DFG Forschungsprojekt „Bildung im Elementarbereich“. *Forschungsschwerpunkte*: Organisationen im Elementarbereich, soziale personenbezogene Dienstleistungen und frühe Kindheit.

Anschrift: Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Oberbettringer Straße 200, 73525 Schwäbisch Gmünd

E-Mail: marius.mader@ph-gmuend.de

Stella März, M.A., Universität Vechta, Fakultät für Bildungs- und Gesellschaftswissenschaften, Soziale Arbeit. *Forschungsschwerpunkte*: internationale Forschung zum kindlichen Wohlergehen, Intersektionalität und soziale Ungleichheiten, Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung.

Anschrift: Universität Vechta, Institut für Soziale Arbeit, Driverstraße 22, 49377 Vechta

E-Mail: stella.maerz@uni-vechta.de

Dr. Margarete Menz, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Allgemeine Pädagogik, Institut für Erziehungswissenschaft. *Forschungsschwerpunkte*: qualitative Bildungsforschung unter besonderer Berücksichtigung von Migration und Geschlecht, Differenztheoretische Analysen pädagogischer Kontexte und Positionierungsprozesse im Elementarbereich.

Anschrift: Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Oberbettringer Straße 200, 73525 Schwäbisch Gmünd

E-Mail: margarete.menz@ph-gmuend.de

Prof. Dr. Frank Muecher, Evangelische Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe. *Forschungsschwerpunkte*: Theorie und Geschichte der Sozialen Arbeit, professionelle Identität und Praxisbegleitung, Kinder- und Jugendhilfe, soziale Probleme und Wohnungslosigkeit, sozialpädagogische Familienforschung, Organisations- und Adressatenforschung.

Anschrift: Evangelische Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe, Immanuel-Kant-Straße 18-20, 44803 Bochum

E-Mail: muecher@evh-bochum.de

Prof. Dr. Christine Riegel, Pädagogische Hochschule Freiburg, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Sozialpädagogik. *Forschungsschwerpunkte*: Migrations-, Queer/Gender- und Intersektionalitätsforschung, Auseinandersetzung mit Fragen von Bildung und Sozialer Arbeit in Ungleichheits- und Dominanzverhältnissen.

Anschrift: Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Sozialpädagogik, Pädagogische Hochschule Freiburg, Kunzenweg 21, 79177 Freiburg

E-Mail: christine.riegel@ph-freiburg.de

Dr. Antonia Scholz, Deutsches Jugendinstitut, Internationales Zentrum frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (ICEC). *Forschungsschwerpunkte*: Systeme frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung und ihre Zugänge im internationalen Vergleich, Phänomene sozialer Ungleichheit im Feld frühkindlicher Bildung.

Anschrift: Deutsches Jugendinstitut e.V., Nockherstraße 2, 81541 München

E-Mail: ascholz@dji.de

Julian Sehmer, M.A., Universität Kassel, FB Humanwissenschaften, Institut für Sozialwesen. *Forschungsschwerpunkte*: Kinderschutz, Fallverstehen und Kasuistik in der Kinder- und Jugendhilfe, Professionalität und sozialpädagogische Adressierungspraktiken.

Anschrift: Universität Kassel, Institut für Sozialwesen, Arnold-Bode-Straße 10, 34127 Kassel

E-Mail: j.sehmer@uni-kassel.de

Dr. Jeannette Windheuser, Bergische Universität Wuppertal, Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften, Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Erziehungswissenschaft/Theorie der Bildung. *Forschungsschwerpunkte*: Erziehungstheorie, (feministische) Wissenschaftstheorie und erziehungswissenschaftliche Disziplingeschichte, Sexuelle Bildung (in der Lehrerbildung) aus geschlechter- und bildungshistorischer Perspektive.

Anschrift: Bergische Universität Wuppertal, Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften, Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal

E-Mail: jeannette.windheuser@uni-wuppertal.de



Fred Berger u.a. (Hrsg.)

Jugend – Lebenswelt – Bildung

Perspektiven für die Jugendforschung in Österreich

Der Band gibt einen Überblick über die Geschichte der österreichischen Jugendforschung, versammelt aktuelle theoretische und empirische Arbeiten und zeigt Forschungsperspektiven auf. Dabei sind sowohl grundlagenorientierte Beiträge im Bereich der Jugendforschung als auch anwendungsorientierte Beiträge zur Jugendarbeits- und Jugendhilfeforschung enthalten.

Schriftenreihe der ÖFEB-Sektion Sozialpädagogik, 6
2019 • ca. 450 S. • Kart. • ca. 49,90 € (D) • ca. 51,30 € (A)
ISBN 978-3-8474-2025-5 • auch als eBook



Maria Groinig u.a. (Hrsg.)

Bildung als Perspektive für Care Leaver?

Bildungschancen und Bildungswege junger Erwachsener mit Kinder- und Jugendhilfeeferfahrung

Im Buch werden die Ergebnisse einer Studie vorgestellt, mit deren Hilfe erstmalig systematische Erkenntnisse zur Bildungs-, Ausbildungs- und Berufssituation von Care Leavern in Österreich gewonnen wurden und in der mit Hilfe quantitativer und qualitativer Forschungszugänge das Zusammenwirken von Bildungsverläufen und sozialen Kontextbedingungen des Aufwachsens untersucht wurde.

Schriftenreihe der ÖFEB-Sektion Sozialpädagogik, 4
2019 • 227 S. • Kart. • 29,90 € (D) • 30,80 € (A)
ISBN 978-3-8474-2230-3 • eISBN 978-3-8474-1255-7



Margrit Stamm (Hrsg.)

Arbeiterkinder und ihre Aufstiegsangst

Probleme und Chancen von jungen Menschen auf dem Weg nach oben

Im Mittelpunkt der Publikation stehen Bildungsaufsteiger*innen, d.h. junge Menschen aus einfachen Sozialschichten, die eine akademische Laufbahn einschlagen. Beleuchtet werden zum einen die gesellschaftlichen Hintergründe und empirischen Erkenntnisse zu den Lebenskontexten von Bildungsaufsteiger*innen verschiedener Herkunftsgruppen sowie die Hintergründe der Aufstiegsängste, welche sie oft begleiten.

2019 • ca. 180 S. • Kart. • ca. 20,00 € (D) • ca. 20,60 € (A)
ISBN 978-3-8474-2291-4 • auch als eBook



Angelika Henschel

Frauenhauskinder und ihr Weg ins Leben

Das Frauenhaus als entwicklungsunterstützende Sozialisationsinstanz

Zwanzig Kinder, die vorübergehend einen Frauenhausaufenthalt erlebten, berichten über ihre häuslichen Gewalterfahrungen und ihre Erlebnisse im Frauenhaus. Die individuellen Entwicklungsverläufe zeigen, dass das Erleben von häuslicher Gewalt einen Risikofaktor in der Persönlichkeitsentwicklung darstellt. Jedoch vermag es auch Ressourcen im Sinne von Resilienz zu aktivieren, wenn Frauenhäuser sich als unterstützende und fördernde Sozialisationsinstanzen verstehen.

2019 • 357 S. • Kart. • 48,00 € (D) • 49,40 € (A)
ISBN 978-3-8474-2265-5 • eISBN 978-3-8474-1327-1

Hinweise für Autorinnen/Autoren für Beiträge im Aufsatzteil (kurz. Langfassung s. Internetseite)

Allgemeines:

Der „Diskurs Kindheits- und Jugendforschung (Diskurs)“ veröffentlicht im Aufsatzteil grundsätzlich nur *Originalarbeiten*. Mit der Einsendung des Manuskripts erklärt die Autorin/der Autor, dass ihr/sein Beitrag nicht (auch nicht in Teilen) bereits an einem anderen Ort erschienen oder zur Veröffentlichung vorgesehen ist. Der »Diskurs Kindheits- und Jugendforschung« bemüht sich um eine gute und deutliche Sprache und bittet die Autorinnen und Autoren, auf die sprachliche Qualität ihrer Beiträge zu achten.

Review-Verfahren

Der Diskurs wendet das Verfahren der *anonymen Begutachtung* an. Jedes Manuskript wird wenigstens zwei Gutachtern/innen vorgelegt. Name und Anschrift/Telefonnummer/E-Mail-Adresse der Autorin/des Autors sollten also nur auf einem gesonderten Deckblatt bzw. im Anschreiben stehen. Auffällige Selbstzitate und Anmerkungen sind zum Zeitpunkt der Begutachtung zu vermeiden, um die Anonymität der Autorin/des Autors zu wahren. Im Falle der Nichteinhaltung dieser Empfehlungen kann die Redaktion die Anonymität nicht verbürgen.

Manuskript nach Annahme

Der *Umfang* von Manuskripten sollte zwischen 35.000 und 45.000 Zeichen (inkl. Leerzeichen, Anmerkungen und Literatur) liegen

Zusammenfassung/Abstract: Stellen Sie dem Text eine Zusammenfassung in deutscher und englischer Sprache mit maximal 1.200 Anschlägen voran. Dazu gehören maximal 5 Schlagwörter.

Anmerkungen werden als Endnoten wiedergegeben. Sie sollen in geringer Anzahl angebracht und beschränkt sein auf Erläuterungen, die für das Verständnis des Textes notwendig sind.

Literatur im Text: Die Angaben verweisen auf das Literaturverzeichnis. Formen:

Ein Autor: „Zitattext“ (Allport 1971, S. 20)

Drei Autoren: „Zitattext“ (Wahl/Honig/Gravenhorst 1982, S. 200f.)

Vier und mehr Autoren: „Zitattext“ (Fried u.a., 1991, S. 17)

Hinweis auf zwei Schriften eines Autors aus einem Jahr (vgl. Krüger 1988a, 1988b)

Literaturverzeichnis: Im Literaturverzeichnis muss sämtliche im Text angeführte Literatur zu finden sein. Bitte nur die Literatur aufführen, auf die im Text Bezug genommen wurde. Bei den Titelangaben im Literaturverzeichnis werden sämtliche Autoren bzw. Herausgeber genannt. Vornamen werden abgekürzt und i.d.R. nachgestellt. Sind es zwei oder mehr Autoren oder Herausgeber, werden ihre Namen durch einen Schrägstrich voneinander getrennt. Bei Internetquellen bitte das Datum der Recherche angeben.

Beispiele:

Allport, G. W. (1971): Die Natur des Vorurteils. – Köln.

Kleinert, C./de Rijke, J. (2001): Rechtsextreme Orientierungen bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen. In: Schubarth, W./Stöss, R. (Hrsg.): Rechtsextremismus in der BRD. Eine Bilanz. – Opladen, S. 167-199.

Zinnecker, Jürgen, 2000: Selbstsozialisation – Essay über ein aktuelles Konzept. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 20,3: S. 272-290.

Société internationale de défense sociale (SIDS), 1999: Statuts de la SIDS. In: Cahiers de la SiDS 1999, S. 115-139 = www.defensesociale.org/frances/estatutos_f.pdf (25.4.2005).

Korrekturen: Die Redaktion behält sich vor, aus Gründen der Überlänge, der gestalterischen Vereinheitlichung, der Rechtschreibung bzw. der Sprachrichtigkeit an den Texten Korrekturen vorzunehmen, die vor der Drucklegung mit der Autorin/dem Autor abgestimmt werden. Autorkorrekturen bitte nach den Duden-Regeln.

Formatierung: Nachnamen von Personen im laufenden Text und im Literaturverzeichnis bitte kursiv, ebenso Hervorhebungen. Nicht verwendet werden GROSSSCHREIBUNG, KAPITÄLCHEN, Fettung oder S p e r r u n g.

Abbildungen: sollen dem Manuskript auf gesonderten Seiten beigelegt und als separate Dateien zu übergeben werden. Bei Grafiken, die aus Zahlen generiert werden (z.B. Excel-Grafiken) muss die Zahlentabelle dabei sein.

DOI (Digital Object Identifier): Geben Sie bitte bei der von Ihnen verwendeten Literatur die DOI an. Ebenso werden alle Fachaufsätze von der Redaktion mit DOI versehen.

Autorenangaben: Autorenangaben enthalten das Geburtsjahr (fakultativ), die aktuelle Tätigkeit/Funktion mit Forschungs-/Interessenschwerpunkten und maximal drei jüngere oder ausgewählte Veröffentlichungen.

Kinder- und
Jugendhilfereport
2018



Eine kennzahlenbasierte Analyse

Autorengruppe
Kinder- und Jugendhilfestatistik

Verlag Barbara Budrich 

Autorengruppe
Kinder- und Jugendhilfestatistik

Kinder- und Jugendhilfereport 2018

Eine kennzahlenbasierte Analyse

2019. 224 Seiten. Kart.

29,90 € (D), 30,80 € (A)

ISBN 978-3-8474-2240-2

eISBN 978-3-8474-1340-0

www.shop.budrich.de