

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

4-2019

Schwerpunkt: Transnational Education

- Language in Transnational Education Trajectories
- Transnationale Bildung in postkolonialen Kontexten
- Historische Perspektive: Die Deutsche Kolonialschule

Freie Beiträge

- Participation Biographies: Routes and Relevancies of Participation
- Einstellungswandel zu nicht-mütterlicher Kinderbetreuung in Deutschland
- Forschungsmethodologische und -methodischen Überlegungen zum Erleben von Kindheit

Kurzbeiträge

- Transgressive Potential: Bringing Geography Back in (again)
- Die 18. Shell Jugendstudie – Eine Generation meldet sich zu Wort

Rezensionen



77411

14 Jahrgang

4. 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. Burkhard Gniewosz, Salzburg; 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 Schröder, 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. 79491 50. Fax +49(0)2171. 7949169
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 4

Inhalt

Schwerpunkt

Transnational Education. A Concept for Institutional and Individual Perspectives

Javier A. Carnicer, Sara Fürstenau

Editorial 385

Galina Putjata

Language in transnational education trajectories between the Soviet Union, Israel and Germany. Participatory research with children 390

Frauke Meyer

„Kaufleute kann man überall brauchen.“ Oder: „Ich will mich einfach zurückziehen.“ – Was transnationale Bildung in postkolonialen Kontexten von Asyl und Exil bedeuten kann 405

Sylvia Kesper-Biermann

Transnational Education in historischer Perspektive. The Deutsche Kolonialschule (1898-1944) 417

Allgemeiner Teil

Freie Beiträge

Larissa von Schwanenflügel, Jessica Lütgens, Gráinne McMahon, Susanne Liljeholm Hansson

Participation Biographies: Routes and relevancies of young people's participation 431

Felix Berth

Vom Argwohn zur Akzeptanz. Der Wandel der Einstellungen zu nicht-mütterlicher Kinderbetreuung in Deutschland 446

Julian Storck-Odabasi, Friederike Heinzel, Simone Kreher, Nathalie Rothe

Wie lassen sich Kindheiten erleben? Forschungsmethodologische und -methodische Überlegungen am Beispiel der Themenfelder Wohlbefinden und Raummachen im Projekt KINDheitenERLEBEN 460

Kurzbeiträge

Johanna L. Waters

The transgressive potential of transnational higher education? Bringing geography back in (again) 475

Mathias Albert, Klaus Hurrelmann, Gudrun Quenzel, Ulrich Schneekloth

Die 18. Shell Jugendstudie – Eine Generation meldet sich zu Wort 484

Rezensionen

Simone Plöger

Jennifer Henkel, Norbert Neuß (Hrsg.) (2018): Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen. Pädagogische Perspektiven für die Schule und Jugendhilfe 491

Corinna Kuhn

Norbert Jung, Heike Molitor, Astrid Schilling (Hrsg.) (2018): Was Menschen bildet. Bildungskritische Orientierungen für gutes Leben 493

Andrea Holzinger

Ulf Sauerbrey, Michael Winkler, Nasser Tolba, Steffen Großkopf (2018): Zwischen Blankenburg und Kairo. Historisch-pädagogische Studien zur Geschichte des Kindergartens 495

Michael Beck

Sylvia Nienhaus (2018): Ungleichheitsrelevanz im Bildungs- und Betreuungsalltag. Eine qualitative Mehrebenenanalyse 497

Autorinnen und Autoren 500

Transnational Education. A Concept for Institutional and Individual Perspectives

Javier A. Carnicer, Sara Fürstenau

The works presented in this issue invoke the term ‘transnational education’ to reflect the ways in which education is being affected by, but also influencing, social processes that transcend national borders. The concept is shaped by very different research perspectives in various disciplines, and there is no consistent definition. Rather than trying to offer conclusive definitions, the authors of this special issue present their own research in areas like language education (*Galina Putjata*), forced migration (*Frauke Meyer*), education in colonialism (*Sylvia Kesper-Biermann*) and higher education (*Johanna L. Waters*). That way, they contribute to expanding the concept of transnational education. In these introducing pages, we would like to briefly outline some of the sources that frame the concept of transnationalism in educational research. We do not pretend to offer a comprehensive revision of the existing literature, but intend to point out some initial stages of the perspectives taken in this special issue.

The term ‘Transnational Education’ has been coined by the UNESCO to designate the offshore provision of educational programmes (*UNESCO/Council of Europe 2001*). Studies under this label focus mainly on higher education. Besides, there is a growing amount of research on international schools, which are usually private (*Hayden/Thompson 2016*). These institutions are only accessible to socially and economically privileged groups that possess the resources to enter a global educational market (*Adick 2018*). There they acquire a symbolic capital that appears much more difficult to obtain in the public educational institutions of national states. In this way, the transnationalisation of education contributes to a “redefinition of educational advantage”, fostering new social inequalities between those that do and those that do not have access to the transnational educational market (*van Zanten et al. 2015*).

Transnational mobility and education are often seen through different lenses depending on the social context. In the case of students who attend international private schools, participate in exchange programmes and take international university courses, transnational mobility is viewed, and encouraged, as an educational strategy (*Brooks/Waters 2011, p. 10*). In underprivileged contexts, however, transnational mobility is more often labelled as ‘migration’ and linked to issues of ‘integration’ and educational disadvantage. In recent years, international student mobility has begun to be examined

also through the lens of transnational migration research (*Brooks/Waters* 2011; *King/Raghuram* 2013; *Bilecen/Van Mol* 2017). But with regard to families and young people below the middle classes, we know little about how educational aspirations and strategies influence their decisions to migrate, and how this might impact on transnational social spaces (*Fürstenau* 2015, p. 74; see also *Carnicer* 2018, 2019; *Fürstenau* 2019). In general, and regardless of the social context, the fields beyond universities and international private schools remain a blank spot on the map of transnational education. This includes public schools, vocational training as well as informal and non-formal educational settings (*Adick* 2018).

In Germany, transnational perspectives on education arise from two different sources: Transnational migration research and transnational history. These approaches defy the implicit assumption of the nation as the unit of analysis, which is widely shared in the social sciences. In educational research, this rupture with ‘methodological nationalism’ (*Wimmer/Schiller* 2003) appears of particular relevance, because the formation of school institutions is linked to nation-building processes, and formal education is to this day still considered a task of the nation state. As a result, educational science has perhaps a stronger national character than other disciplines. At the same time, the imaginary of nation states relies on cultural homogeneity, and schools play a significant role in its construction (*Adick* 2005, p. 244f.; *Krüger-Potratz* 2005, p. 63-66). Because of this, transnational migration research appears of double relevance for intercultural education: as a particular approach to understand migration, but also as a contestation of the traditional ‘nationalistic’ attitude of school systems towards cultural diversity. The *Interkulturelle Erziehungswissenschaft* is indeed, alongside Comparative Education and Educational History, one of the areas most receptive to transnationalism within educational research in Germany.

In migration research, the transnational perspective arose as an attempt to understand “the processes by which immigrants forge and sustain multi-stranded social relations that link together their societies of origin and settlement” (*Basch* et al. 1994, p. 8). The objective was to capture the living conditions of underprivileged migrants who became part of the workforce in global capitalism. In doing this, the transnational perspective describes novel social realities that emerge from the links between different societies woven by migrants: “transnational fields of action and meaning” that operate “within and between continuing nation-states” (*Glick Schiller* et al. 1992, p. 19). In Germany, sociologists like *Thomas Faist* and *Ludger Pries* engaged in the development of a concept of *transnational social spaces*, denoting “a circular flow of persons, goods, information and symbols across countries that has been triggered in the course of international labor migration and refugee flows” (*Faist* 1998, p. 214).

This idea of flows and relations giving rise to transnational social spaces was received in educational discourse in Germany, and soon a concept of ‘transnational educational spaces’ (*Transnationale Bildungsräume*) was in use. In 2004, a special issue of the Journal *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* appeared (*Gogolin/Sander* 2004; *Gogolin/Pries* 2004; *Fürstenau* 2004) and subsequent works have taken up the concept (*Adick* 2005; *Kesper-Biermann* et al. 2018; *Küppers* et al. 2016; *Hornberg* 2012). Concepts of ‘educational spaces’ and ‘educational landscapes’ are being discussed in *History of Education* as well. *Kesper-Biermann* (2016) proposed to understand these spaces as emerging and consolidating “themselves by relations, interactions and perceptions” through practices of a very diverse range of state and non-state actors – from

governments, public institutions and their members to teachers and “those demanding educational opportunities for themselves or for others” (p. 93). With this concept, the Transnational History of Education shows how the emergence of national education systems during the 19th century was, despite national interests, accompanied by an intensive “communication and mutual observation of education experts and institutions across national borders” (Möller/Wischmeyer 2013, p. 7). Kesper-Biermann (in this issue) further shows how educational institutions served the colonisation overseas, contributing to national expansionism.¹

Concepts like ‘transnational education’ or ‘transnational educational spaces’ are not simply designations for certain phenomena. Above all, they relate to particular perspectives that lead researchers to discover or construct the phenomena they designate. Like most of the research labelled ‘transnational’, the works presented in this issue share rather a perspective than a particular subject. Based on empirical research, they expand the concept of transnational education by showing and describing some of the many educational processes, contexts, organisations, institutions and agents that contribute to a “transnationalisation of the social world” (Pries 2008). In this way, they shed light on educational issues that were often veiled by methodological nationalism.

With a focus on language use and language education, Galina Putjata analyses the individual perspectives and experiences of transnational children. The children whose voices are heard in her qualitative explorative study have migrated themselves and now attend a school in a big German city that is open to their experiences. This multireligious school has a focus on children from Jewish families; 45 percent of the children have an immigrant background, many speak Russian and Hebrew. Both of these languages as well as ‘German as a second language’ are part of the school curriculum. By drawing on language portraits and group discussions with the children and by involving the children as ‘researchers’, Putjata investigates the legitimacy (Bourdieu) of multilingual language practices in the children’s transnational lifeworld and educational institution. Her findings point to the significance of the educational environment, in this case a school where multilingualism seems normal. According to the children’s reports, multilingual teachers represent role models, fostering linguistic practices that match the transnational educational institution.

To include non-formal and informal education into the concept of transnational education is an important concern in Frauke Meyer’s contribution. Frauke Meyer presents two qualitative case studies that illustrate educational processes (*Bildungsprozesse*) in the course of forced migration. She adopts a postcolonial perspective and points to power relations that shape the educational trajectories of youth that seek asylum in Germany and have an unsteady residential status. It becomes clear that even though transnational practices are an important part of these youth’s lives, their trajectories are subject to exclusive national border regimes, which limits their access to formal education. Referring to the discussion on the conceptualization of *Bildung*, the analysis calls attention to educational processes (*Bildungsprozesse*) that take place under transnational conditions in the context of forced migration. Under such conditions, learning and acquiring knowledge in non-formal and informal contexts becomes extremely important for the youth in order to grow and to develop opportunities and perspectives for the future. The contribution illustrates how a postcolonial approach to analysis may lead to recognition of such educational processes.

Based on the case study of the German Colonial School Witzenhausen, Sylvia Kesper-Biermann offers a historical perspective on transnational education. The Colonial

School trained young German men for a life overseas, especially in the German colonies. As *Kesper-Biermann* shows, the school was driven by ideals of ‘world education’ based on the superiority of German and European culture, and combined exploitation with a ‘civilising’ mission. Shedding light on this colonial precursor, *Kesper-Biermann* points to the significance of asymmetries and hierarchies of power in contemporary conceptions and realisations of transnational education. The historical approach in this article is two-fold: From the perspective of a transnational history of education, the work shows how cross-border relations and entanglements in education contributed to stabilising the nation. But at the same time, by depicting continuities that date back to colonialism, the article contributes to a history of transnational education.

In her essay (*Kurzbeitrag*), *Johanna L. Waters* reflects on the transgressive potential of transnational higher education and urges to bring geography back into the discussion in order to realise this potential. She focuses on international branch campuses, which represent a significant, growing global industry. She criticises that – a common problem in the context of ‘globalisation’ – this industry is discussed merely with regard to flows of commodities and services. Transnational education is mostly viewed as a ‘neutral’ and unproblematic transfer of skills, knowledge and understandings. This view, *Waters* states, ignores the particularities and the cultural distinctiveness of the distant places where the campuses are established. The author shows that it is not just an intellectual, but also an ethical imperative to reflect geographical differences and their implications, since universities have an ethical responsibility to engage with the implications of their transnational endeavours. Only when meeting this imperative, *Waters* argues, scholars and practitioners can realise the potential of transnational education by disrupting established ways of thinking and creating new political, social and cultural geographies.

Endnotes

- 1 For a discussion of current concepts and research in Transnational History of Education see *Fuchs/Roldán Vera* (2019).

References

- Adick, C.* (2005): Transnationalisierung als Herausforderung für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. *Tertium comparationis*, 11, 2, pp. 243-269.
<https://doi.org/10.1080/21931674.2018.1463057>
- Adick, C.* (2018): Transnational education in schools, universities, and beyond: Definitions and research areas. *Transnational Social Review*, 8, 2, p. 124-138.
- Basch, L./Schiller, N./Szanton Blanc, C.* (1994): Nations unbound. Transnational projects, postcolonial predicaments, and deterritorialized nation-states. – Langhorne.
- Bilecen, B./Van Mol, C.* (2017): Introduction: international academic mobility and inequalities. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 43, 8, pp. 1241-1255.
<https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1300225>
- Brooks, R./Waters, J. L.* (2011): Student Mobilities, Migration and the Internationalization of Higher Education. – Houndmills/Basingstoke/Hampshire.
- Carnicer, J. A.* (2018): Transnational Family and Educational Trajectories. *Transnational Social Review*, 8, 2, pp. 170-184. <https://doi.org/10.1080/21931674.2018.1463056>
- Carnicer, J. A.* (2019): Transnational migration and educational opportunities. A case study of migration from Brazil to Germany. *London Review of Education*, 17, 1, pp. 14-25.

- Faist, T. (1998): Transnational social spaces out of international migration: evolution, significance and future prospects. *European Journal of Sociology*, 39, 2, pp. 213-247.
<https://doi.org/10.1017/S0003975600007621>
- Fuchs, E./Roldán Vera, E. (Eds.) (2019): The transnational in the history of education. Concepts and perspectives. – Cham.
- Fürstenau, S. (2004): Transnationale (Aus-)Bildungs- und Zukunftsorientierungen. Ergebnisse einer Untersuchung unter zugewanderten Jugendlichen portugiesischer Herkunft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7, 1, pp. 33-57.
- Fürstenau, S. (2015): Transmigration und transnationale Familien. Neue Perspektiven der Migrationsforschung als Herausforderung für die Schule. In: *Leiprecht, R./Steinbach, A.* (Eds.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch, Band 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken. – Schwalbach, pp. 143-165. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00882-4>
- Fürstenau, S. (2019): Educational aspirations of underprivileged female migrants. An ethnographic case study of a transnational network of care workers between Brazil and Germany. In: *Gogolin, I./Maaz, K.* (Eds.): Migration und Bildungserfolg. – Wiesbaden.
- Glick Schiller, N./Basch, L./Blanc-Szanton, C. (1992): Transnationalism: A New Analytic Framework for Understanding Migration. In: *Glick Schiller, N./Basch, L./Blanc-Szanton, C.* (Eds.): Towards a Transnational Perspective on Migration: Race, Class, Ethnicity, and Nationalism Reconsidered. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 645, 1.
- Gogolin, I./Pries, L. (2004): Stichwort: Transmigration und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7, 1, pp. 5-19. <https://doi.org/10.1007/s11618-004-0002-4>
- Gogolin, I./Sander, U. (2004): Editorial. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7, 1, pp. 3-4.
- Hayden, M./Thompson, J. (Eds.) (2016): International Schools: Current Issues and Future Prospects. No. 2 in *Oxford Studies in Comparative Education*. – Oxford.
- Hornberg, S. (2012): Transnationale Bildungsräume im staatlichen Schulsystem. *Tertium Comparationis*, 18, 1, pp. 108-127.
- Kesper-Biermann, S. (2016): Putting the Nation in Perspective: Educational Spaces – a Concept for the Historiography of Education. *International Journal for the Historiography of Education*, 6, 1, pp. 92-95.
- Kesper-Biermann, S./Leung, M. W.H./Nethi, V./Somalingam, T. (2018): Transnational education: teaching and learning across borders. An introduction. *Transnational Social Review*, 8, 2, pp. 116-123.
- King, R./Raghuram, P. (2013): International Student Migration: Mapping the Field and New Research Agendas. *Population, Space and Place*, 19, 2, pp. 127-137.
- Krüger-Potratz, M. (2005): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. – Münster.
- Küppers, A./Pusch, B./Uyan Semerci, P. N. (Eds.) (2016): Bildung in transnationalen Räumen: Education in transnational spaces. – Wiesbaden.
- Möller, E./Wischmeyer, J. (2013): Transnationale Bildungsräume – Koordinaten eines Forschungskonzepts. In: *Möller, E./Wischmeyer, J.* (Eds.): Transnationale Bildungsräume: Wissenstransfers im Schnittfeld von Kultur, Politik und Religion – volume 96 of *Veröffentlichungen des Instituts für Europäische Geschichte Mainz Beihefte*, pp. 7-20.
- Pries, L. (2008): Die Transnationalisierung der sozialen Welt: Sozialräume jenseits von Nationalgesellschaften. – Frankfurt a.M.
- UNESCO/Council of Europe (2001): Code of Good Practice in the Provision of Transnational Education (adopted by the Lisbon Recognition Convention Committee at its second meeting, Riga, 6 June 2001).
- van Zanten, A./Ball, S. J./Darchy-Koechlin, B. (Eds.) (2015): Elites, privilege and excellence: the national and global redefinition of educational advantage. *World Yearbook of Education 2015*. – London.
- Wimmer, A./Schiller, N. G. (2003): Methodological Nationalism, the Social Sciences, and the Study of Migration: An Essay in Historical Epistemology 1. *International Migration Review*, 37, 3, pp. 576-610.

Language in transnational education trajectories between the Soviet Union, Israel and Germany. Participatory research with children

Galina Putjata

Abstract

The paper focuses on language in transnational education and puts children's perspectives in the spotlight. In light of increasing transnational mobility, their voices are of particular significance: How do transnational children – children with migration experience – perceive the role of languages in educational trajectories? In order to answer these questions, a qualitative study was conducted with children of Soviet immigrants who were socialized in a Hebrew-speaking education system and who are today pupils in Germany. The findings from group conversation and language portraits allow deep insights into children's perspectives on multilingual practices and highlight the importance of the environment – in this case, a German school that became part of transnational education by offering opportunities for students with migration experience.

Keywords: transmigration, transnational children, multilingualism and education, transnational education

Sprache auf transnationalen Bildungslaufbahnen zwischen Sowjetunion, Israel und Deutschland. Partizipatorische Forschung mit Kindern

Zusammenfassung

Der Beitrag widmet sich dem Thema Sprache in transnationaler Bildung und rückt die Perspektive der Kinder in den Mittelpunkt. Angesichts der zunehmenden transnationalen Mobilität sind ihre Stimmen von besonderer Bedeutung: Wie nehmen transnationale Kinder – Kinder mit Migrationserfahrung – die Rolle von Sprachen in den Bildungsverläufen wahr? Um diese Fragen zu beantworten, wurde eine qualitative Studie mit Kindern sowjetischer Migrant*innen durchgeführt, die im hebräischsprachigen Bildungssystem sozialisiert wurden und heute eine deutsche Schule besuchen. Die Ergebnisse aus Gruppengesprächen und Sprachportraits ermöglichen tiefe Einblicke in die Perspektiven der Kinder auf mehrsprachige Praktiken und unterstreichen die Bedeutung des Umfelds – einer deutschen Schule, die Teil der transnationalen Bildung wurde, indem sie Möglichkeiten für Schüler mit Migrationserfahrung eröffnete.

Schlagwörter: Transmigration, transnationale Kinder, Mehrsprachigkeit und Bildung, Transnationale Bildung

1 Introduction

Multilingualism is a social reality, impacted by a long history of transnational mobility including children in the midst of their education. Thus, while children's transnational education is likely affected by language considerations that arise from being transnationally mobile, we do not know how children view this situation. This is because, first, language has not been discussed extensively in the research on transnational education, and, second, research is often conducted on or for children but not with them. This paper focuses on language in transnational education and puts children's perspectives in the spotlight, particularly when considering the following questions: How do transnational children – children with migration experience – perceive the role of languages in educational trajectories? How does their perception as a multilingual speaker develop in this process? To answer these questions, I will first present a literature review that links research on multilingualism in education to transnational studies (section 2). I will then turn to transnational children and argue why their experiences with language use must gain more attention (section 3). The main part of the paper will present a qualitative study (section 4) framed by a specific institutional context – a German school that became part of transnational education by adjusting to students with migration experience (4.1). To access children's perspectives, data were collected through language portraits and group conversation with children of Soviet immigrants who were socialized in a Hebrew-speaking education system and who are today pupils in Germany. In the methodological section, I will discuss the opportunities and limitations of this method (4.2). The qualitative data allow for deep insights into how transnational children perceive language use and highlight the importance of the environment, as will be shown in the findings (section 5). The paper will conclude with implications for further research and practices in transnational education (section 6).

2 Language as an issue of transnational education research

This section will show why language constitutes a crucial issue in educational research and why this perspective is important for the field of transnational education.

Transnational mobility has an impact on language practices: multilingualism, while already present, continues to increase and diversify within and across national borders. Yet, the exact number of children who grow up multilingual is often not documented. For Germany, indirect data can be found in statistics on the so-called migration background. The microcensus, for example, collects data on children “with an immigrant background” who attend day-care facilities and “speak predominantly not German at home” (*Report* 2016, p. 40). According to these surveys, in western Germany, they constitute up to 50 percent, with an increasing tendency (*ibid.*). These figures neither reflect the language constellations (languages of parents, siblings, common family languages) nor the actual language practices of the children. A more differentiated picture exists for the federal state of Hamburg: In 2015, 42.8 percent of the four-and-a-half-year-old children in the families spoke languages other than or next to German (*Lengyel* 2017, p. 159).

At the same time, in most countries, including Germany, the education system itself is nationally oriented, meaning it is also monolingually oriented: (1) Language – mostly the

nation state's language – is required for accessing school, as an institution of education. Initial school examinations, for example, which assess the children's level of development and thus their preparedness for school, are based on a (monolingual) norm. For children of preschool age who do not comply with this norm in the context of their family socialization, this often leads to setbacks (*Voet Cornelli et al. 2013*). (2) Language is also the criterion of selection and source of segregation. For example, teachers' recommendations for secondary schools are often based on an idea of a linguistic norm and not on the actual performance of the child, which results in selection/segregation of children, including the transfer of minority children to schools for children with special needs (*Gomolla/Radtke 2009*) p. 282). For pupils who are new to the education system, the transition from special language classes (German as second language) to regular education is inconsistent and can take up to two years (*Dewitz et al. 2018*). (3) Language is also the medium for how knowledge is transmitted and evaluated. Certain linguistic norms, such as the academic register, are implied but not explicitly communicated or taught (*Morek/Heller 2012*). This monolingual orientation has been confirmed for educational setting across countries (*Fürstenau 2016* for Germany, *Thoma 2018* for Austria; *Schnitzer 2015* for Swiss; *Pulinx/van Avermaet 2015* for Belgium, *Young 2017* for France). For children who are not prepared to comply with the required norm, this may influence their participation in learning processes and affect their access to education (*Gogolin 2010*).

Consequently, this approach causes migration-related multilingual students to underperform at school; but, this is not the only effect. Empirical studies show that these monolingual practices at school can also shape one's self-perception as a multilingual person (*Putjata 2017*). As reconstructed in biographical research, individuals remember that being banned from using their family language at school represented a negative experience. As a reaction to this experience, they consciously start to orient themselves towards the legitimate state language in all domains of life, starting from what they read for leisure up to who they choose as friends and partners. Finally, they develop a negative perception of multilingualism and report that, today, they are reluctant to speak the immigrant language (*Putjata 2017*). Furthermore, a study on linguistic identity has shown that language management at school, as the place of socialization, shapes children's community imagining and their self-perception as legitimate member of it (*Putjata 2018*). An important part of this process is played by the indexical function of language – namely, the significance that is assigned to different languages by educational policy measures: In a context in which only the state language is accepted, interviewees develop the image of a monolingual community and perceive their own multilingualism as a deviation from that norm. The state language has been assigned an integrative function; it is as important for participation in society as it is in education. Therefore, for multilingual individuals, integration in this community means to discard all obstacles, including immigrant languages (*Putjata 2018*).

This brief research review shows that language is more than just means of communication and knowledge transmission: In the perspective of educational research, language is crucial for participating in learning and educational process and, thus, in society at large. At the same time, language management in educational settings shapes children's language attitudes, language development and their self-perception as an equal member of the community. This is of extreme importance, particularly considering that educational institutions should not only transmit knowledge but also support the children's individual development (*Fürstenau 2017*). Following the presented empirical evidence, researchers

across the world and across disciplines have started to call for a paradigm shift – a multilingual turn. This turn involves accepting transnational mobility and questioning the monolingual norm in education (*Meier 2017*).

3 Transnational children and their perspective

So far, the issue of a ‘multilingual turn’ in education, as presented in section 1, has been studied with focus on institutions. In this section, I will argue why individual children’s perspectives, as adopted in this paper, are important, and I will present what research from this perspective has been conducted so far.

A multilingual turn in education has been, for many years, based on normative-theoretical discourse with focus on sociopolitical and psycholinguistic arguments. These arguments underline how important it is to include immigrant languages in regular education: This would, on the one hand, allow for a cognitive transfer in learning processes and, on the other hand, help to overcome the deficit-oriented perspective on immigrant languages (*Cummins 2010*). In recent years, these arguments have been supported by empirical research that confirms the positive outcomes from the use of multilingual methods in classroom (*Wei 2018*). On the institutional level, several research projects have focused on the implementation of immigrant languages as part of general school development, for example in Germany (*Fürstenau 2016*) and the Netherlands (*Duarte 2016*). These studies show that schools can become ‘transnational educational spaces’ when they offer opportunities for children and families with migration experience.

As presented here, the issue on multilingualism in education is often researched from the perspective of institutions and/or their agents. Only rarely do individuals themselves – transnational children – get their chance to speak.

The field of linguistic studies, on the other hand, often focuses on multilingual children. However, in second language research, this focus is often on children’s competences (reading, writing etc.) as compared to ‘native speakers’; thus, this arguably results in the enumeration of deviations from the monolingual norm, as, stated recently: “The majority of children with a migration background suffer from language deficits in one or both languages” (*Eisenwort et al. 2018, p. 99*). These studies reveal the underlying assumption that one person equals one language, and they promote, in research and public discourse, a deficit-oriented perspective on migration-related multilingualism. This deficit perspective is highlighted, for example, in the still-prevailing myth on ‘semilingualism’ – ‘half-knowledge’ of the second language coupled with a ‘half-knowledge’ of the first language (*Tracy 2008*).

The first shift in the research discourse has emerged over the last 20 years with the advent of ‘perceptual linguistics’, which looks at language attitudes and ideologies (*Roth et al. 2018; Goltsev 2019; Olfert 2019*). Its aim is to systematically describe multilingual people’s perceptions of different languages and how they position themselves in relation to them. Research on language attitudes often works with quantitative surveys that ask individuals to name or to choose the language they use in particular situations – with family or friends, while reading or watching TV, etc. Thus, these questionnaires imply that the individual must choose between the languages. Furthermore, in migration studies these questionnaires are used to measure one’s integration in a particular society (*Prashizky/*

Remennick 2015), arguably reproducing the still-prevailing assumption that one nation or one community equals one language. Open questions in a biographical approach can help to loosen this link, as has been shown in studies on experience with multilingualism in lifespan (König 2018; Putjata 2018). Yet, these studies focus on adults and rarely include children's perspective. Following the pedagogical perspective, not only adult speakers but also children and adolescents should be included in research to allow them to speak for themselves based on their experiences and interests (Plewania/Rothe 2011). With regard to childhood research, Heinzl (2012, p. 23) underlines: "*The question of how children can have their say in research situations and whether their views are sufficiently understood by adult researchers are central problems of qualitative childhood research, which endeavours to conduct research 'from the perspective of children'*". Yet, childhood research rarely focuses on language, and when so, mostly on second language acquisition (Gogolin/Eckhardt 2013) or indirectly, when researchers describe children's behavior, e.g. family language rejection, in ethnographic research (Panagiotopoulou 2017, p. 262).

Thus, drawing on the research lacuna presented in sections 1 and 2, I conducted an exploratory study that focuses on language in transnational education from the perspectives of children. This study draws on data from an emerging research project "LiMmud: Listening to the voices of children on multilingualism and transnational education" and will be presented in the following sections.

4 Study: Children's perspective on language use in transnational education

Regarding the research frame, the relationship between language and education described so far has as its reference framework the nation state. In the next section, I will turn to a transnational perspective and provide a theoretical framework by building on Bourdieu's model of school as a linguistic market (Bourdieu 1990), and Blommaert's order of indexicality and 'spatial turn' (Blommaert 2010).

4.1 Theoretical and contextual background of the study

According to Bourdieu (1990), language constitutes a particular form of capital since languages have different values within the social space, and these values correspond to the prevailing hierarchy of societal power relations. A certain way of speaking, i.e. state language or minority language, reflects a person's origin and their social background. In everyday conversation, speakers of a minority language can subconsciously be perceived as less skilled, while the majority language functions as cultural capital. These hierarchical differences in language status are socio-politically constructed, and school plays a predominant role in this process. Here, knowledge of the legitimate language is rewarded, while deviations – i.e. the use of minority languages – are ignored or even sanctioned. Further, the marks given in the school certificate reflect how skilled the student is with the 'right' cultural capital. These credentials constitute a decisive criterion for students' educational careers, with linguistic capital becoming a determinant for success. Thus, school reproduces the prevailing ideas about the legitimacy of certain language practices within

the existing hierarchy of society (*Bourdieu* 1990, p. 20). On the individual level, this is where speakers learn the value of their language. Through teachers' feedback, the individual realizes which language practices are considered legitimate and positions him- or herself on the linguistic market of the school (*Putjata* 2017).

Regarding transnationality, the mechanisms of linguistic exchange at the 'market' of school, as described so far, put the nation state at the center. If, however, the perspective is extended and transcends the national frame, the way in which linguistic practices are viewed can arise in a new light, since the value of a language resource is never absolute but can only be determined in relation to its environment. The 'spatial turn' of the 20th century in sociolinguistics has worked to expand the concept of multilingualism not as something that individuals possess or do not possess but as something that develops its value in relation to space and only through interaction. Consequently, multilingualism can appear on a continuum between 'valued asset' or 'dismissed as having no language' (*Blommaert* 2005, p. 197) depending on the context. The present study draws on a specific context: The school Aleph¹ – a German school that has become part of transnational education.

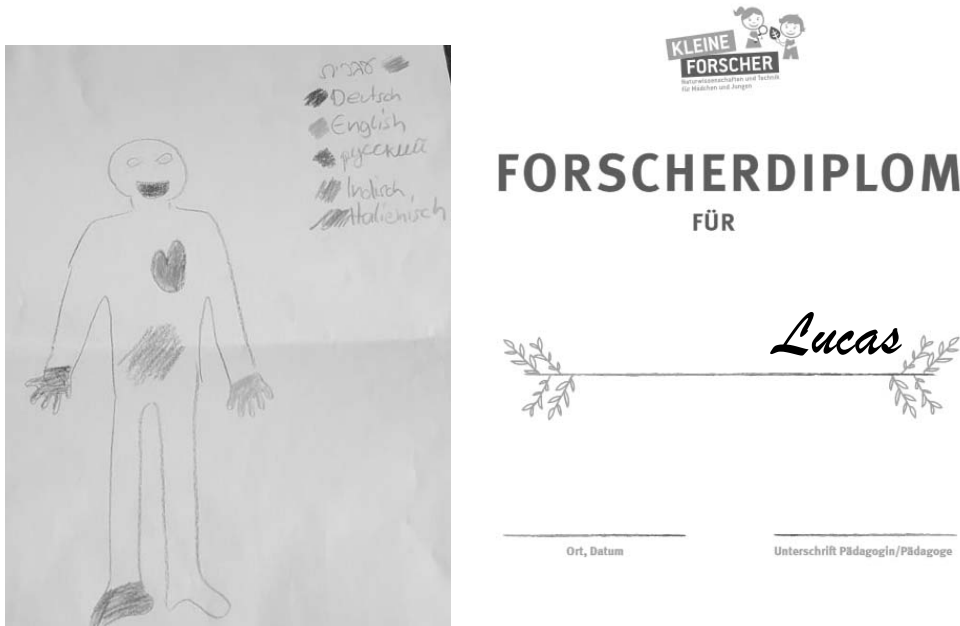
Aleph is situated in a big city and was founded in the 18th century with the aim of giving children from socially deprived families access to education. From the very beginning, it was open for children of all confessions, but particularly for Jews. This fact may be the reason why it became a place of transnational education: Historically motivated, Jews have been subject to transnational movements over centuries and increasingly in the last decades. Today, about 45 percent of the school's pupils are from families with an immigrant, mostly Soviet, background. The school has reacted to this shift in the student body by adapting to the linguistic needs of transnational children: Besides Hebrew and English as foreign languages, children can also choose Russian in addition to or instead of further foreign languages like French or Spanish. Furthermore, the language curriculum was extended to include a special language course – "German as a second language". Thus, the school became part of the transnational trajectories of families that cannot be classified as the international elite; hence, the school does not offer transnational education at a place 'from above' but it offers this education to those seeking social mobility. With respect to transnational children, this theoretical and contextual framework opens up new questions: How do transnational children – children with multiple migration experiences – perceive the role of languages in this place of transnational education? How do their perceptions as a multilingual speakers develop in this context?

4.2 Methodology: Research with children and by children

To answer these questions, I conducted an exploratory study with transnational children who attend the school today. Keeping in mind the importance of children's own perspectives on their experience, the study was designed in a manner that would allow for actively including them in the research process. Thus, the data were collected using language portraits and group conversation.² These different instruments were used complementarily to allow for a complex picture of the situation. From the very beginning, children were informed about the objective of the research and were asked to investigate languages, how and where they are used. A researcher diploma³ confirmed this joint research: children were given researcher diplomas to show that they were considered equal partners in the research effort (see Figure).

The first instrument was language portraits, a technique used quite frequently nowadays (Busch 2018). Children were asked to visualize their linguistic repertoire using the outline of a body silhouette (see Figure). This tool opened a conversation and invited children to investigate their own multilingual practices and the practices they perceive in their environment, at school, with friends and at home, such as, for example, in statements like: “I had two languages at home, Russian and Hebrew, that’s why I got them on the legs, because of the house, on the one side like this and on the other like that. I’ve got English in the ears, because I understand English better when I can hear it. I learned English through hearing, and German as well. I learned German mostly at school and it is also the language I feel most secure. I also write the most in the language, that’s why I’ve got it at the hand. I would like to learn Italian, that’s why I’ve got it in the heart.”

Figure: Picture of a language portrait and a researcher diploma for Lucas⁴



The portraits served as a starting point and were followed by a group conversation with siblings and friends from the same school. This method of data collection was chosen as it allows accessing the subjective perceptions of the children: On the one hand, group conversations can help minimizing the involvement of the researcher and, on the other hand, the conversation within a familiar peer group can have a motivating effect on participation and the well-being of the children (Heinzel 2012). The questions aimed to elicit narratives on language biographies and experience with language use. After the story was told and only if no statements were made on language, further questions were asked going back to particular moments and focusing on what the interviewee remembered on the role of the language. This method was chosen because by reconstructing their experience with the role of the language, interviewees not only reveal their subjective theories on language acquisition or language use but also reflect on their perceived role in society, with certain

languages becoming an asset or a disadvantage. In doing so, they make use of the prevailing linguistic hierarchy, where social positions are allocated to specific groups of speakers. Hence, they always position themselves and others (König 2018). It is exactly this positioning, the construction of roles for speakers of different languages in a society and the expression of language perception as negotiated in the examined transnational education setting, that is in focus of the study.

Data were collected from one group conversation⁵ with three children: two friends from the same school aged 12 and one older sister aged 19. The interview took place at home and lasted 62 minutes, allowing the participants to tell their story without being interrupted. The languages used were Russian, German, Hebrew as well as greetings in different languages that the children brought up in their language portraits. Switching between the languages was consciously exemplified by the interviewer, so that the children would feel free to present their multilingual practices.

For the analysis, all data were transcribed and coded by four researchers⁶ using the annotation tool MAXQDA. The analysis followed a deductive-inductive approach (Mayring 2010). The first step was theoretical coding. Based on Bourdieu's theory, considerations about language and education are expected to appear in topics such as language usefulness for life in general, for one's school career and in the discussion of language legitimacy in interaction. Hence, the code 'language as capital' was used to embrace all the statements a participant made on certain languages, their usefulness and their value. The code 'language use' contained mentions of language use in teacher and peer interactions or statements about linguistic norms in educational contexts. The third code, 'self-perception', focused on statements about the participants' status as multilingual speakers at school and in the society. The second step involved reconstructing the argumentation as well as considering whether language practices were mentioned when they were not asked about at first; this step reveals the perceived importance of language in a particular situation. After coding all the interviews, comparison strategies were applied to find patterns between the interviews (Nohl 2010). This step allowed us to find similarities and differences such as in: "[Sandra:] I also translated what she said in Russian for him. [...]: I think that helped both of us a lot." as compared to "[Jasmina:] I had a friend who spoke Russian [...]. Because I had a lot of contact with him, I spoke less German, which was not so good." Comparing these two statements allowed us to see how some children differently perceived the use of different languages; for example, in a situation of translation, using a different language may be seen as positive (helpful) by some children, whereas others criticized it. After finding initial similarities and differences, the group conversations were analysed again, this time focusing on data that would confirm or disprove the patterns found. If the coding differed between the four researchers, this was resolved in a joint discussion.

5 Results

Lucas, Sandra and *Jasmina* are all transnational children – children with migration experience. *Lucas* and *Jasmina* are siblings, born in Israel. Their parents moved from the Soviet Union to Israel in the early 1990s, after the collapse of Soviet Union. In 2009, they moved to Germany. At this point, *Lucas* was 3 and his sister 10. Today, their father lives in the Netherlands, their mother in Germany, one of the grandmothers in Israel and the

other grandmother in Russia; they have further relatives in Canada and the US. *Sandra* is a friend of *Lucas*. She attends the same class at Aleph (their school; see context background in 3.1). She was also born in Israel, as a child of Soviet migrants. In 2014, when Sandra was 8, the family moved to Germany. Before this, Sandra's family considered Canada as a possible place to move because they had extended family networks there, but they rejected it because Canada was too far from close family members. When they decided to move to Germany, Sandra's parents consciously chose a school that would offer Hebrew as foreign language "So that she [*Sandra*] could be good in something right from the beginning."⁷ At the point of data collection, Sandra was 12 years old and had lived in Germany for 4 years; *Lucas* was also 12 and had lived in Germany for 9 years, as had his sister *Jasmina*, aged 19.

The findings reveal that in this educational context, children (1) perceive the significance of multilingual resources in (German) language learning process; (2) differentiate between languages as linked to different contexts rather than judging their importance or value; (3) see multilingual practices as a challenge for non-experienced teachers and develop a perception of multilingualism as indispensable in everyday communication with friends and family. In the following, I will elaborate on these results and directly quote the most concise examples from the language portraits and the group conversation. The qualitative data allow me to further extend the analysis beyond the quoted examples.

5.1 Significance of multilingual resources while acquiring German

The first finding is that children perceived their multilingual resources as helpful as they access the German education system. Sandra started learning German already in Israel, and, at the same time, her family consciously chose a school that would offer Hebrew. However, what was not foreseen was the usefulness of Russian, as a language spoken by students and by the German-as-Second-language teacher from Georgia. When Sandra and *Jasmina* speak about their first time at school, they remember:

[Sandra:] She was really nice. I had a German course with her. Whenever everyone in the class had German, me and another boy, we went to the course and learned German. And that helped me a bit too. So grammar and so. [Interviewer:] So this was in German? [S:] No, that was in Russ, no, well, that was difficult, because the other boy, he came from Israel and he didn't know Russian. And she spoke Russian to me and simple German to him. And I also translated what she said in Russian for him. [I:] In Hebrew? [S:] Yes. [I:] And that helped him? [S:] I think that helped both of us a lot."

[Jasmina:] I had a friend who spoke Russian, so I was lucky, because he translated to me at the beginning [...]. And I felt more secure, because, I mean, I didn't understand a word. And yes, maybe, because I had a lot of contact with him, I spoke less German, which was not so good. But I was happy and it was nice to be able to talk to him, because there was someone who understood me.

Sandra describes the situation as "difficult" but at the same time as "helpful". The interviewer herself appears surprised as she asks "And that helped?" Sandra reflects on this situation as something that "helped both of us a lot", not only herself but also her Israeli peer-student. *Jasmina* also perceived Russian as helpful. However, *Jasmina's* and *Sandra's* perception reveal a difference: *Jasmina* judges this situation as "not so good" and considers whether speaking Russian was at the expense of German. This statement reveals the unquestioned importance of the German language on the one hand and the importance of being able to communicate and to be understood on the other. Thus, the two

languages are opposed and result in an ambivalent perception of language resources as being, at the same time, both useful and hindering. In contrast, no judgment or ambivalence appears in *Sandra's* statement. The translation from Russian into Hebrew while learning German is stated first as a neutral and then, after the interviewer's question, as helpful. These differences can be understood in terms of the theoretical framework: Findings from children's perspectives reveal the importance of all linguistic resources in learning processes, as presented in section 1.1, on cognitive transfer. However, while *Sandra* experiences the use of multilingual practices as legitimate in a formal learning context – as an accepted capital, and herself as an expert and bearer of this capital – *Jasmina* relies on it in an informal setting, namely, in communication with a Russian-speaking peer, and doubts the legitimacy of this practice.

5.2 Differentiation between languages as linked to different contexts

Compared to the literature review, both *Jasmina* and *Sandra* perceive that the use of all languages is important and useful. Children in the presented literature report having experienced the need to decide between the languages they speak; and as state language is perceived as more important, they reject family languages by consequence. Today, they report that they are reluctant to speak the immigrant language (see section 1). In contrast, in *Jasmina's* and *Sandra's* statement, the languages themselves are not valued as more or less important but rather as practices linked to particular contexts. When asked what languages they speak to whom at school, the children stated:

[Lucas:] All lessons are in German, Russian in Russian and Hebrew in Hebrew. In the Hebrew lessons we all speak Hebrew. But that depends on the group. For example, in Sandra's, in the best group, everyone only speaks Hebrew. In our group, most of us can read and write, but we don't understand everything. So, we also speak German. In the English lessons we speak English and in the Russian lessons Russian. And in the other subjects we speak German. [I:] And with each other:?
[L:] At school, I speak mostly German. But sometimes also Russian, not very often. And Hebrew also sometimes with some friends from Israel.

[Jasmina:] Sometimes in Russian, sometimes in Hebrew and in spare time... I had a teacher with whom I spoke Hebrew. And he teaches in German. But I liked it, and it gives you the feeling of a closeness and it's a different atmosphere when you talk in Hebrew. So yes, and that's why it was more pleasant to speak in Hebrew, because we both just, yes, it's different. But in class it is easier for us if the teacher speaks German, because we read German texts and explain them in German [...].

[Sandra:] Many of our teachers speak Russian or Hebrew. And then outside of school, when you are in your spare time, you automatically speak Russian or Hebrew. And then you have a completely different feeling. You are not a pupil, it's just out of the school. [Lucas:] Exactly, yes, if you ask in another language, yes, how are you doing, so if you talk about the weekend, if you just talk to the teachers about free time, then it's just different.

In these statements, no valorization of languages appears as a language that would be more important, in terms of indexicality (*Blommaert* 2005). However, children do assign different purposes to different languages: While German is marked as the language they “read and write”, as a medium of learning, Hebrew and Russian are linked to informal conversation. Purposeful switching to Russian makes them perceive it as a switch to a different mode – “not a pupil” and teacher talking, but “we (are) both just (talking)” as people discussing their week-end. This can be compared to the discourse in research literature

on academic and everyday register (*Cummins* 2000). However, children perceive and differentiate between the situational purpose not only regarding different registers but also for different languages. In terms of Bourdieu, the languages appear as capital that changes its value depending on the situation. Furthermore, these statements reveal a perception of multilingualism as normality for a person and in school as a context. They do not link ‘one person’ or ‘one community’ to ‘one language’, as compared to research findings with children who have experienced monolingual school settings. By including migration-related languages in the curriculum, as Russian was made an official language in this school, made it an institutionalized capital (*Bourdieu* 1990). But multilingual teachers also seem to play an important part as role models: Using different languages in different contexts and giving feedback on multilingual practices as legitimized, they function as ‘ideology brokers’ (*Blommaert* 1999, p. 9; *Plöger/Putjata* 2019) who produce and reproduce multilingual ideologies at school. Through this positive feedback, children perceive multilingual practices as normal and themselves as worthy members of a multilingual community.

5.3 Self-perception as a worthy member of a multilingual community

Despite the positive perception of the multilingual practices presented above, the children also remembered negative situations when asked about their experiences at school:

[Lucas:] I once asked in math, in a test, what is a ‘measure’ and the teacher answered “We are in Germany here.” And hasn’t answered the question [...]. She said, she can’t say it to me, because we are in Germany.

[Sandra:] We had a close text with many difficult words. And she [the teacher] probably thought it was okay. So me and another friend who came from Israel and who had even more difficulty than me, we asked what the word means? And she said: “We are in Germany”. I believe, she did not think anyone could have any problems. She thought it was ok. No idea. Somehow, it was for me... Very bad of her, that I realized that I, how can I say, that she doesn’t want to help me.

“It was for me... very bad of her”, remembers *Sandra* and even goes further to explain what exactly she felt as a negative experience: the experience of being helpless, and not being helped. However, it is worth noting that *Sandra* also explains this situation as a lack of experience on the teacher’s side. In contrast to the findings on self-perception of migration-induced multilinguals in the national framework described in section 2.2, here the negative response by teachers does not result in the student perceiving him-/herself as a deviation from the norm, and, thus, lead the student to reject their family language in the process of integration; rather, it is the behavior of teacher that *Sandra* perceives as deviating from the norm and that needs to be explained: “I believe, she did not think [...] She thought, it was ok.”

As consequence of these experiences, the children developed a self-perception of multilingualism as normal and were keen to maintain and enhance their multilingual practices:

[Lucas:] I try to speak a lot of Russian with parents, and we also have Russian lessons since 7th grade and I try to read more. Yes, I’ve learned how to write that and so and so, and read. And in Russian we learn new declinations, verbs, that sort of thing. In Hebrew, we have to do different tasks, now we had different past forms.

[Jasmina:] But now I'm afraid to forget Hebrew. English less because I know that most people speak English. I don't want to forget any of the languages.

In the language portraits and also in the narratives around their language lives, children speak about multilingual communication as self-evident and do not differentiate in terms of language value, nor do we find in their narratives the terms 'home language', 'school language' or 'mother tongue', which is also in contrast to the results of the literature review as presented in 2.2.

These findings underline how important it is to include children's perspectives in the research and reveals further questions about children's perspectives on topics like identity construction or educational justice. At the same time, the qualitative data reveal the importance of the educational environment in transnational trajectories. These findings will be discussed in the following section with implications for educational practices.

6 Discussion and implications

The aim of the study was to reconstruct children's perspectives of language and their own multilingual practices in transnational education, and the findings reveal the importance of the environment. While we know that language attitudes (e.g., pride or shame) factor into the process of multilingual development and affect how languages are used, maintained or rejected, these attitudes are not individual traits but are rather the product of discursive power relations as they are experienced by children at school. The qualitative data from this study, with language portraits and group conversation, allow for deep insights into this process: On their transnational education trajectories, the participating children very consciously perceive and reflect the value and the importance of their linguistic practices. In the presented context – a school that adjusted to the transnational experiences of its students – this environment leads children to perceive languages as important individual assets and multilingualism as the norm. In German support classes, the use of Russian and Hebrew while acquiring German lets children experience the importance of all linguistic resources and their use as legitimate. The constructive implementation of immigrant languages for learning purposes results in children having the self-perception that they are an expert and their resources are indispensable. At the same time, the participating children experience the legitimacy of these immigrant languages, as Russian and Hebrew are integrated in the official school curriculum. As such, they can further develop all of their language skills; but, this is not the only benefit: By being graded on them, children receive the important feedback that these languages are also significant for academic success. This feedback is extraordinary, as home language classes in Germany are mostly complimentary and on a voluntary basis. Besides German support and immigrant language classes, there is a third major factor that appears important in children's narratives: multilingual teachers. Their presence and their linguistic behavior sets an example for how children can develop a pattern for their own multilingual practices. As compared to the existing research body, this pattern contradicts the linkage between one person/one community/one setting and one language. Thus, the participating children learn to rely on and consciously apply all their linguistic resources for different purposes.

These results are limited to a specific context and the very small sampling of participants, including siblings. Further limitations are set by methodological issues: whereas the

participatory approach reveals its importance for child-centered research, it should be included not only for data collection, but also for data evaluation. Finally, the instrument of language portraits bears some dangers: First, the eliciting question (to locate the languages in the body) predetermines for the participants the division into languages (and thus the understanding of languages as isolated, closed constructs (against dynamic, fluid, transcendental); Second, it implies a justification for the separation of languages (why do I have language in my hand, in my heart, etc.), and thus, assigns different functions/positions/roles to the languages that the participants would not have thought of in this way. Being an exploratory study, these findings are of extreme importance for further research design: more group conversations with children from the same school, using situations from everyday school life rather than language portraits as impulse for joint data collection (as presented in *Dhugaj/Fürstenau 2019*) and active integration of children not only in data collection but also data evaluation.

Yet, despite these limitations, the findings present an example of how a school can transform itself in times of transnational mobility. The language diversity management at Aleph constitutes a strong step for individual migration trajectories. Being an official place of education, it allows for a formal investment in linguistic capital. In addition, positioning transnational children not as immigrants in need of help but as experts and equals to their peers can help to shift the discourse about the value of immigrant languages, which is still predominantly deficit oriented. This, however, would require further political measures that would ensure the relevance of diverse languages for further education and work careers. Yet, as revealed in the group conversation with children, these findings seem limited and children may still experience monolingual-oriented teachers' behavior. Thus, further research should include not only a larger sampling with more children, but also classroom observation and interviews with teachers, in order to better understand the underlying logic.

This study contributes to a thoughtful understanding of children's perspectives on their migration experience and reveals further questions for studies into this topic. For communities and societies that are interested in transnational education, the findings presented here promote further discussion on the possibilities and limitations of a 'multilingual turn' and on the role of immigrant languages and multilingual teachers in this process.

Notes

- 1 The name of the school has been pseudonymized.
- 2 Additional data were gathered through interviews with the core family. However, as the present study involves children and their perspectives, these data are not used for this evaluation.
- 3 The researcher diploma was designed by the "House of the little researchers", for further information see www.haus-der-kleinen-forscher.de.
- 4 The names of all participants have been pseudonymized.
- 5 Further group conversations are in preparation. The first group conversation serves as exploratory approach to optimize the research design.
- 6 Data was analyzed by graduate students at the University of Münster as part of teacher training assuring research-based learning. The importance of research-based learning for the development of teaching professionalism is, however, not the focus of the paper and cannot be discussed here.
- 7 Interview data with the mother are not subject to analysis and will be discussed elsewhere.

References

- Blommaert, J.* (2010): *The Sociolinguistics of Globalization*. – Cambridge.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511845307>
- Bourdieu, P.* (1990): Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches. – Wien.
- Busch, B.* (2018): The language portrait in multilingualism research: Theoretical and methodological considerations. *Urban Language & Literacies*, Available Online at:
https://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/busch18_The_language_portrait_copy.pdf,
 date: 13.05.2019.
- Cummins, J.* (2010): Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. *Bilingual education and bilingualism*. – Clevedon.
- Dewitz, N. v./Terhart, H./Massumi, M.* (Eds.) (2018): *Neuzuwanderung und Bildung: Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem*. – Weinheim.
- Dlugaj, J./Fürstenau, S.* (2019): Does the use of migrant languages in German primary schools transform language orders? Findings from ethnographic classroom investigations. *Ethnography and Education*, 14, 3, pp. 328-343.
- Duarte, J.* (2016): Translanguaging in mainstream education: A sociocultural approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, pp. 1-15.
- Eisenwort, B./Aslan, H./Yesilyurt, S. N./Till, B./Klier, C. M.* (2018): Sprachentwicklung bei Kindern mit Migrationshintergrund und elterliches Vorlesen. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 46, 2, pp. 99-106. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000500>
- Fürstenau, S.* (2017): Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Gegenstand der Grundschulforschung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 6, 2, pp. 9-22.
- Fürstenau, S.* (2016): Multilingualism and School Development in Transnational Educational Spaces. Insights from an Intervention Study at German Elementary Schools. In: *Küppers, A./Pusch, B./Semerci, P.* (Eds.): *Bildung in transnationalen Räumen: Education in transnational spaces*. – Wiesbaden, pp. 71-90. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09642-7_4
- Gogolin, I.* (2010): Stichwort: Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 4, pp. 529-547. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0162-3>
- Gogolin, I./Eckhardt, A. G.* (2013): Forschungsinitiativen Sprachförderung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 7, 4, pp. 375-378.
- Goltsev, E.* (2019): Typen und Frequenzen von L2-Merkmalen im Deutschen als Zweitsprache. *Wahrnehmung, Bewertung und Verständlichkeit*. – Berlin/Boston.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O.* (2009): Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7>
- Heinzel, F.* (2012): Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In: *Heinzel, F.* (Ed.): *Methoden der Kindheitsforschung*. – Weinheim, pp. 22-35.
- König, K.* (2018): Deutsch mit und ohne Akzent. Positionierung in Spracheinstellungsäußerungen unter dem Einfluss von Sprachideologien. In *Roth, K./Schramm, K./Spitzmüller, J.* (Eds.): *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 93, Phänomen ‚Mehrsprachigkeit‘: Einstellungen, Ideologien, Positionierungspraktiken* – Duisburg.
- Lengyel, D.* (2017): Stichwort Mehrsprachigkeitsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20, 2, pp. 153-174. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0734-6>
- Mayring, P.* (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: *Mey, G./Mruck, K.* (Eds.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. – Wiesbaden, pp. 601-613.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_42
- Meier, G.* (2017): The multilingual turn as a critical movement in education: Assumptions, challenges and a need for reflection. *Applied Linguistics Review*, 8, 1, pp. 103-125.
<https://doi.org/10.1515/applirev-2016-2010>
- Morek, M./Heller, V.* (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 57, 1, pp. 67-101.
<https://doi.org/10.1515/zfal-2012-0011>

- Nohl, A.-M. (2010): Narrative Interview and Documentary Interpretation. In: *Bohnsack, R./Pfaff, N./Weller, W.* (Eds.): Qualitative analysis and documentary method in international educational research. – Leverkusen, pp. 195-217.
- Olfert, H. (2019): Spracherhalt und Sprachverlust bei Jugendlichen. Eine Analyse begünstigender und hemmender Faktoren für Spracherhalt im Kontext von Migration. – Tübingen.
- Panagiotopoulou, A. (2017): Mehrsprachigkeit und Differenzherstellung in Einrichtungen frühkindlicher Erziehung und Bildung In: *Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C.* (Eds.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. – Wiesbaden, pp. 275-294. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10516-7_14
- Plewnia, A./Rothe, A. (2011): Spracheinstellungen und Mehrsprachigkeit. Wie Schüler über ihre und andere Sprachen denken. In: *Eichinger, L./Plewnia, A. Steinle, M.* (Eds.): Sprache und Integration. – Tübingen, pp. 215-253.
- Plöger, S./Putjata, G. (2019): Support of immigrant languages through multilingual educational staff. In: *Seals, C. Vincent/Olsen-Reeder, V.* (Eds.): Embracing Multilingualism across Educational Contexts. – Wellington, pp. 215-244.
- Prashizky, A./Remennick, L. (2015): Cultural Capital in Migration: Fishka Association of Young Russian-Speaking Adults in Tel-Aviv, Israel. *Journal of Intercultural Studies*, 36, 1, pp. 17-34. <https://doi.org/10.1080/07256868.2014.990364>
- Pulinx, R./Van Avermaet, V. (2015): Integration in Flanders (Belgium) – Citizenship as achievement: How intertwined are ‘citizenship’ and ‘integration’ in Flemish language policies? *Journal of Language and Politics*, 14, 3, pp. 335-358. <https://doi.org/10.1075/jlp.14.3.02pul>
- Putjata, G. (2017): “New Language Education Policy” – Policy making and enhancement of migrant-related multilingualism in student’s own perception. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20, 2, pp. 259-278.
- Putjata, G. (2018): Der Wandel mehrsprachigkeitsbezogener Identitätskonstrukte im Kontext israelischer Migrationspolitik. *OBST - Phänomen ‚Mehrsprachigkeit‘: Einstellungen, Ideologien, Positionierungspraktiken*, 93, pp. 149-167. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0742-6>
- Report of Beauftragte für Migration, Flüchtlinge und Integration. (2016): 11. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration – Teilhabe, Chancengleichheit und Rechtsentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft Deutschland. Online available at: https://www.bundesregierung.de/Content/Infomaterial/BPA/IB/11-Lagebericht_09-12-2016.html?nn=670290, date: 23.09.2018.
- Roth, K./Schramm, K./Spitzmüller, J. (Eds.) (2018): Phänomen ‚Mehrsprachigkeit‘: Einstellungen, Ideologien, Positionierungspraktiken. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*. – Duisburg.
- Schnitzer, A. (2017): Mehrsprachigkeit als soziale Praxis. (Re-)Konstruktionen von Differenz und Zugehörigkeit unter Jugendlichen im mehrsprachigen Kontext. – Weinheim.
- Thoma, N. (2018): Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zu Studienverläufen von Germanistikstudent*innen. – Bielefeld. <https://doi.org/10.14361/9783839443019>
- Tracy, R. (2008): Wie Kinder Sprachen lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können. – Tübingen.
- Voet Cornelli, B./Schulz, P./Tracy, R. (2013): Sprachentwicklungsdiagnostik bei Mehrsprachigkeit. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 161, 10, pp. 911-917. <https://doi.org/10.1007/s00112-012-2752-z>
- Young, A. S. (2017): “Non, moi je lui dis pas en turc, ou en portugais, ou en, j’sais pas moi en arabe”. Exploring teacher ideologies in multilingual/cultural preschool contexts in France. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 10, 2, pp. 11-24. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.729>
- Wei, L. (2018): Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*, 39, 1, pp. 9-30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>

„Kaufleute kann man überall brauchen.“ Oder: „Ich will mich einfach zurückziehen.“ – Was transnationale Bildung in postkolonialen Kontexten von Asyl und Exil bedeuten kann

Frauke Meyer

Zusammenfassung

Der Beitrag richtet den Blick anhand der Leitfrage, was transnationale Bildung in einem postkolonialen Kontext von Asyl und Exil bedeuten kann, auf die seltener thematisierten Formen von Transnationalität. Zunächst wird das Konzept transnationaler Bildung um eine postkoloniale Perspektive erweitert und dann ein erweiterter Bildungsbegriff vorgeschlagen, der es erlaubt, die in- und nonformalen Bildungsprozesse, wie sie im Kontext von Flucht und Asyl häufig sind, zu erfassen. Anhand zweier Fallbeispiele wird schließlich illustriert, was transnationale Bildung unter den postkolonialen Bedingungen des Asyls bzw. Exils bedeuten kann.

Schlagwörter: Transnationalität, Fluchtmigration, Bildung

“Businessmen are everywhere useful”. Or: “I’d simply like to retreat.” – What Transnational Education could mean in a Postcolonial Context of Asylum and Exile

Abstract

The paper focusses the less discussed forms of transnationality guided by the question what transnational education (Bildung) could mean in a postcolonial context of asylum and exile. First, the concept of transnational Bildung is broadened by a postcolonial perspective. Then, an extended concept of Bildung is proposed which allows integrating in- and nonformal processes of Bildung being often characteristic for asylum and exile contexts. Finally, two case studies illustrate what transnational education could mean under the postcolonial conditions of asylum and exile.

Keywords: transnationality, flight migration, education (Bildung)

1 Einleitung

„We are here, because you were (and are) there!“ Dieser Slogan von Flüchtlingsselforganisationen zeigt, dass sich Fluchtbewegungen vom globalen Süden in den Norden in postkolonialen Verhältnissen vollziehen. „Postkoloniale Verhältnisse“ meint hier nicht nur materielle, sondern auch diskursive Machtverhältnisse, die aus der kolonialen Ver-

gangenheit hervorgehen und sich durch Raum und Zeit verändert in der Gegenwart spiegeln. Insofern gibt es keine Orte oder Verhältnisse, die nicht postkolonial geprägt sind. Damit interveniere ich *Messerschmidt* (2004) folgend einerseits in dominante Wissensproduktionen, Denkweisen und Praktiken, die die historische Herkunft gegenwärtiger globaler Verhältnisse und die von Repräsentationen des Eigenen und des Anderen verschweigen. Andererseits mache ich darauf aufmerksam, dass sich gesellschaftliche Verhältnisse nicht auf ein „Oben“ und „Unten“, „das Zentrum“ und „die Peripherie“, „Zugewanderte“ und „Einheimische“ oder im Hinblick auf transnationale Migrationsbewegungen auf „Herkunft“ und „Ankunft“ reduzieren lassen. Unter Rückgriff auf dekonstruktive Ansätze machen postkoloniale Theoretiker*innen darauf aufmerksam, dass es keine einheitlichen Identitäten, Kulturen, Nationen oder Sprachen gibt. Vielmehr handelt es sich um diverse Formen von Hybridität, Transnationalität, Transkulturalität, kurz: um viele Formen eines „in-between“ (*Bhabha* 1994, S. 185). Das Verdienst feministischer postkolonialer Ansätze (z.B. *Spivak* 1988) sowie deren Rezeption im deutschsprachigen Kontext durch als „Andere“ konstruierte Denkerinnen (z.B. *FeMigra* 1994) ist es, innerhalb der postkolonialen und feministischen Debatte auf das machtvolle Ineinandergreifen verschiedener Kategorien¹ in Raum und Zeit hinzuweisen und dies als wirksam für jedes Subjekt zu denken. Dadurch erweitert sich die Analyse um die zeitliche und örtliche Bedingtheit von Subjektkonstruktionen und -konstitutionen. Zudem ist es möglich, die dominante Mehrheit einzubeziehen und so die komplexen Prozesse machtvoller Subjektpositionierungen analytisch zu erfassen. Nicht alle Migrant*innen, auch Geflüchtete nicht, sind in der gesellschaftlichen Hierarchie des Exils oder Asyls in jeder Hinsicht „ganz unten“ und nicht alle „weißen Deutschen“ befinden sich stets „ganz oben“. Gleichwohl können auch prekarierte „weiße Deutsche“ machtvolle Positionen gegenüber sozio-ökonomisch gut gestellten Migrant*innen einnehmen, weil z.B. ihr Aufenthaltsrecht oder ihre Zugehörigkeit zum Kollektiv der Deutschen in der Regel nicht in Frage gestellt wird.

Vertreter*innen der transnationalen Migrationsforschung suchen die in der Sozialwissenschaft lange dominierende Vorstellung zu überwinden, dass räumliche Verortungen von Migrant*innen sowie ihr Aktionsradius an ihre Herkunfts- und Ankunftsländer gebunden seien. Vielmehr postulieren sie, dass Migrant*innen – auch wenn sie nicht mehr physisch unterwegs sind – in transnationalen Räumen leben. Diese Räume werden durch soziale Praktiken gebildet, die in und durch mehrere Nationalstaaten hinweg erfolgen (*Glick-Schiller/Basch/Szanton-Blanc* 1992; *Transit Migration* 2007, S. 9-11). Folglich ist der transnationale Raum ein nationalstaatlichen Gebieten nicht zuzuordnender sozialer Raum, der aber gleichwohl durch die jeweiligen nationalstaatlichen Gesetzgebungen strukturiert ist.

Dieses Postulat findet eine Entsprechung in der postkolonialen Vorstellung von Hybridität. Hybridität verweist auf die Uneindeutigkeit jeglicher Identität und hebelt Dichotomien wie Kultur A und Kultur B aus, indem sie auf die Untrennbarkeit des Einen vom Anderen und die Möglichkeit, aus mehreren „Kulturen“ und „Identitäten“ etwas Neues zu kreieren, verweist (*Hall* 1994, *Bhabha* 1994).

Beiden Postulaten ist gemein, dass Menschen sich nicht eindeutig zuordnen oder verorten müssen. Oft wird übersehen, dass auch transnationale oder hybride Verortungen von Machtverhältnissen bestimmt sind. Darauf haben *Niedrig* und *Schroeder* (2004) unter Rückgriff auf *Mecheril* und *Plößler* (2000) hingewiesen. Dennoch ist die Berücksichtigung postkolonialer Machtverhältnisse in der deutschsprachigen transnationalen Bildungsforschung nach wie vor marginal. Dadurch geraten die diversen, im Kontext von

Fluchtmigration sehr restriktiven, nationalen Begrenzungen, denen transnationale Räume und Bildungsprozesse unterliegen, ebenso aus dem Blick wie die Wirkung diskursiver Macht, wenn es darum geht, Bildung bzw. Gebildete in diesen Kontexten zu bestimmen.

Grenzregime sowie nationale Gesetzgebungen bzw. Rechtsauslegungen verwehren Fluchtmigrant*innen häufig die Möglichkeit, sich dort zu verorten, wo sie möchten. Diese Hybridität des „Nirgendes Ankommens“ kann eine „ziemlich greifbare traumatische Erfahrung“ (Žižek 2001) sein. Anders gesagt: Die Wertung von Transnationalität und Hybridität als etwas Positives und Bereicherndes setzt die Erlaubnis, sich verorten und nationale Grenzen überschreiten zu dürfen ebenso voraus wie die Anerkennung der jeweiligen uneindeutigen Verortung bzw. Positionierung. Das ist bei Geflüchteten oft beides nicht der Fall.

Postkoloniale Ansätze, so wie ich sie hier verstehe, richten ihr Augenmerk auf die vielgestaltigen, ineinandergreifenden Machtverhältnisse in Raum und Zeit sowie die Wissensproduktionen, die Subjekte konstruieren und in denen sich Subjekte konstituieren. In einem globalen, transnationalen Kontext ermöglicht es eine solche postkoloniale Perspektive, die mit unterschiedlichen Transnationalisierungsprozessen einhergehenden Hierarchisierungen mit zu erfassen. In Bezug auf transnationale Bildung kann sie dazu beitragen, den Blick auf Bildungsprozesse unter Fluchtbedingungen zu richten, die aufgrund der oben genannten Machtverhältnisse oft im Informellen oder Non-Formalen ablaufen müssen und in den Ankunftsändern selten (an-)erkannt werden.

2 Transnationalität, Fluchtmigration und Bildung

Fluchtmigrationen aus den Ländern des globalen Südens sind meist in vielfältiger Weise von Transnationalität geprägt und zwar von einer Transnationalität, die deutlich mehr ist als nur ein dichotomer Prozess zwischen Herkunfts- und Ankunftsland. *Schroeders* (2009; 2018) Rekonstruktionen von Biografien junger Geflüchteter zeigen beispielsweise, dass Transnationalität im Kontext von Flucht, Asyl und Exil aus sozialen, oft familiären Netzwerken resultiert, die sich dauerhaft über mehrere Nationalstaaten erstrecken. Einzelne leben einige Zeit in diesem Staat, dann in jenem und schließlich wieder woanders. Ähnliches kann *Schroeder* für die (formalen) Bildungsverläufe unter Fluchtbedingungen zeigen: Mal wird dort die Schule, mal hier eine Qualifizierungsmaßnahme, dann an einem dritten Ort erneut eine Schule besucht.

Zudem zeigen seine Arbeiten, dass Grenzregime, die nationalen Zuwanderungsbestimmungen sowie die dominanten Rechtsauslegungen, die transnationalen Lebenskontexte, aber auch die möglichen Formen transnationaler Bildungsprozesse beeinflussen. Das gegenwärtige europäische Grenzregime zwingt Fluchtmigrant*innen z.B. regelmäßig zu längeren, häufig mehrjährigen, Aufenthalten in Transitländern wie der Türkei, Iran, Marokko oder Libyen. Der Besuch von Bildungsinstitutionen ist Geflüchteten dort nicht immer möglich, weil sie qua Status ausgeschlossen sind (z.B. im Iran), keine Schulpflicht für sie besteht (z.B. Türkei, Libyen, Marokko) oder weil sie mangels staatlicher Transferleistungen schlicht auf Erwerbsarbeit angewiesen sind. Doch auch wer Europa erreicht, sitzt oft mehrere Jahre gegen den eigenen Willen irgendwo fest, hat nicht immer Zugang zu formeller, institutionalisierter Bildung und/oder ausreichend Geld für den Lebensunterhalt. Das bedeutet jedoch nicht, dass sich unter den Bedingungen fluchtspezifischer

Transnationalität keinerlei Bildungsprozesse vollzögen. Vielmehr entziehen sie sich – wie oben dargelegt – häufig dem dominanten Blick. *Seukwa* (2007) zeigt eindrücklich, welche Bandbreite transnational erworbene Fertigkeiten im Kontext von Flucht, Asyl und Exil annehmen und wie bedeutsam informelle und non-formale Bildung für den Erwerb formaler Bildungsabschlüsse, aber auch für die Konfigurierung subjektiver Ziele sein können.

Das verweist auf die Notwendigkeit eines Begriffs von transnationaler Bildung, der sowohl geeignet ist, mehr als nur formale Bildung zu erfassen als auch die Ausschlüsse, Hierarchisierungen und Dynamiken zwischen verschiedenen Formen transnationaler Bildung in den Blick zu nehmen. Im folgenden Abschnitt werde ich unter Rückgriff auf *Kollers* (2012) erweiterten Bildungsbegriff und *Walthers* (2014) Ergänzung um das Moment der Anerkennung einen solchen Bildungsbegriff vorschlagen. Sodann zeige ich anhand zweier Fallbeispiele, worin transnationale Bildung unter den Bedingungen von Fluchtmigration bestehen kann.

3 Bildung, Transformation, Anerkennung

Innerhalb der transnationalen Bildungsforschung gibt es durchaus Ansätze, unterschiedlich gewertete Formen transnationaler Bildung analytisch operationalisierbar zu machen. *Adick* (2008) schlägt ausgehend von ihrer Analyse der transnationalen Bildungsdiskurse vor, zwischen *transnational education from above* und *transnational education from below* zu unterscheiden. Während sie mit *from above* elitäre, oft auch offiziell vom Bildungssystem geförderte Formen transnationaler Bildung (z.B. transnationale Schul- und Hochschulbildung) meint, versteht sie unter *from below* all jene Formen transnationaler Bildung, die wenig offizielle Resonanz und Augenmerk erfahren (z.B. unter Migrationsbedingungen erworbene transnationale Bildung). *Adicks* Modell verweist deutlich auf Hierarchisierungen transnationaler Bildung. Es ist jedoch damit nicht möglich, die Zwischenformen – etwa transnationale Bildung elitärer Migrant*innen – oder jene von z.B. *Fürstenau* (2006) für formelle und von *Seukwa* (2007) sowie *Schroeder* (2009; 2018) für informelle Bildung beschriebenen Transformationsmöglichkeiten migrantischer Transnationalität in formalen Bildungserfolg zu erfassen. Deshalb möchte ich eine begriffliche Erweiterung vorschlagen, um einerseits informelle und non-formale Bildungsprozesse und andererseits die Machtverhältnisse zu berücksichtigen, in denen etwas als Bildung oder Nicht-Bildung anerkannt werden kann.

In Anschluss an *Kokemohrs* (2007) Reformulierung des Humboldt'schen Bildungsbegriffs schlägt *Koller* (2012) einen erweiterten Bildungsbegriff vor. Er postuliert Bildung als „*Veränderung der grundlegenden Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses von Menschen, die sich potentiell immer dann vollziehen, wenn Menschen mit neuen Problemlagen konfrontiert werden, für deren Bewältigung die Figuren ihres bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses nicht mehr ausreichen*“ (*Koller* 2012, S. 15f.; *Kokemohr* 2007).

Dieser recht breiten Bildungsauffassung zufolge dürften Fluchtmigrant*innen auf ihren langen Transitwegen, in den Fallstricken der Grenzregime, der sich permanent ändernden nationalen Rechtgebungen, der daraus resultierenden vielgestaltigen Problemlagen sowie ihren transnationalen Lebensbezügen eine ganze Menge an Bildung erwerben.

Zu fragen ist mit *Foaleng* (2002) jedoch, was man mit gesellschaftlich negativ konnotierten Transformationen macht wie der Entwicklung eines strafauffälligen Verhaltens.

Foaleng (2002, S. 214) schlägt vor, unter Bildung nur solche Transformationen zu fassen, die es den Individuen ermöglichen, ihre Probleme besser zu bearbeiten. Doch auch dieses Kriterium ist schwer zu erfassen. Denn wer beurteilt woran, ob die Problembearbeitung besser als zuvor erfolgt?² Es ist durchaus denkbar, dass eine straffauffällig gewordene Person meint, sie könne nun bestimmte Probleme – z.B. die finanzielle Unterstützung von Angehörigen – besser als vor der Straffälligkeit bewältigen. Im bestehenden ethisch-moralischen Rahmen wohl jeder Gesellschaft kann straffälliges Verhalten nicht als Bildung anerkannt werden, weil diese Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses andere schädigt.

Innerhalb der Sozialen Arbeit hat *Walther* (2014) einen Vorschlag für einen transformatorischen Bildungsbegriff formuliert, der informelles Lernen als bildungsrelevant einbezieht, aber auch Bildung als eine besondere Form der Aneignung konzipiert, die – um Bildung zu sein – auf Anerkennung angewiesen ist. Das Anerkennungsmoment wiederum ermöglicht die Einbeziehung von Dynamiken zwischen Bildung und Nicht-Bildung, wenn man – was ich hier vorschlage – Anerkennung mit *Butler* (2012) als (kritische) Moral versteht, die einen flexiblen und stets zu hinterfragenden Rahmen für das (noch nicht) Anerkenbare bildet.

Walther (2014) identifiziert drei Dimensionen von Aneignung:

1. Aneignung der sozialen und natürlichen Umwelt (Lebensbewältigung);
2. Aneignung von Welterfahrung bzw. Wissen und Können in einem bestehenden Rahmen (Lernen);
3. Aneignung neuer Formen des Selbst- und Weltbezugs und Konfigurierung des bestehenden subjektiven Rahmens bzw. des subjektiven Habitus (Bildung).

Somit ist nicht jede Aneignung per se Bildung. Darüber hinaus ist nicht jede Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen Bildung. *Walther* (2014) knüpft Bildung in zweifacher Hinsicht an Anerkennung: an die Anerkennung als Subjekt und an die Anerkennung der transformierten Selbst-Weltverhältnisse als Bildung. Dadurch erscheint Bildung als reziproker Prozess von Subjekt und sozialer Umwelt und folglich auch als Ergebnis einer Auseinandersetzung mit den dort herrschenden Ungleichheits- bzw. Machtverhältnissen. An dieser Stelle ist das philosophische Problem relevant, dass Anerkennung an „den Horizont der Wahrnehmung“ (*Kilius* 2014, S. 2) gebunden ist. Das bedeutet, dass Anerkennung ohne die vorgängige Setzung eines Rahmens (z.B. ethisch, moralisch, religiös, politisch) unmöglich ist. In Anschluss an *Butler* (2007) und *Honneth* (1992) ist dieser notwendige Rahmen verhandelbar. Damit ist es möglich, bisher als „Nicht-Bildung Geltendes“ als Bildung anzuerkennen. Die grundlegende Logik, die Bildung von Nicht-Bildung unterscheidet, bleibt jedoch unangetastet. Würde man sie aufgeben, wäre Anerkennung nicht mehr möglich, denn es gäbe – wie *Butler* (2007) in Bezug auf die Anerkennung als Subjekt bemerkt – den Ort bzw. den Rahmen, von dem aus bzw. innerhalb dessen Anerkennung erfolgt, nicht mehr. Es ist demnach keinesfalls beliebig, welche Transformationen von Selbst- und Weltverhältnissen und Konfigurationen des subjektiven Rahmens überhaupt als Bildung anerkannt sind. Vielmehr müssen sie in den bestehenden Rahmen des Anerkenbaren passen. Jene Transformationen des Selbst-Weltverhältnisses und solche Konfigurationen des subjektiven Rahmens, die ethisch-moralische Grundüberzeugungen einer Gesellschaft in Frage stellen oder sie gleich gänzlich torpedieren wie es etwa im Fall von Straffälligkeit geschieht, können nicht als Bildung anerkannt werden, es sei denn, man ignorierte den ethischen Rahmen vollkommen. Das bedeutet nicht, dass

in den Transformations- und Konfigurationsprozessen einer straffällig werdenden Person kein Lernen oder Bildung stattfindet. Die Anerkennung dieser radikal anderen Lern- und Bildungsprozesse aber ist – im bestehenden moralischen Rahmen – unmöglich. Indes ist der Rahmen wandelbar, so dass das noch nicht Anerkannte durchaus anerkannt werden kann. Damit der Rahmen offengehalten werden kann, muss der jeweils eigene Wahrnehmungshorizont immer wieder hinterfragt und reflektiert werden (*Butler* 2009, S. 12).

Die Verwobenheit von Anerkennung, bestehenden Machtverhältnissen und Moral bzw. Ethik bringt es mit sich, dass die oben vorgeschlagenen Reformulierungen des Bildungsbegriffs die Notwendigkeit fortsetzen, dass Individuen, die ihre Selbst- und Weltverhältnisse so transformieren, dass diese anerkennbar sein könnten (also nicht radikal anders sind) um deren Anerkennung als Bildung erst ringen müssen und Anerkennung eben nicht ohne Weiteres erwarten können.

Dennoch erlaubt es ein Bildungsbegriff, wie *Walther* ihn vorschlägt, die Diskussion um transnationale Bildung aus ihrer tendenziellen Fokussiertheit auf schulische bzw. institutionalisierte Bildung herauszuführen und im Verborgenen, Taktischen oder Informellen ablaufende transnationale Lern- und Bildungsprozesse, wie man sie etwa unter den Bedingungen postkolonialer Fluchtmigrationen finden kann, mit zu erfassen. Das möchte ich anhand der ganz unterschiedlich verlaufenen Werdegänge von *Samir* und *Jamal* illustrieren, die beide in Deutschland Asylanträge gestellt und nicht nach der Genfer Flüchtlingskonvention anerkannt worden sind. Ausgewählt habe ich diese beiden Fälle, weil sie zueinander in mehrfacher Hinsicht kontrastiv sind. Beide teilen die recht kurze formale Bildungserfahrung von jeweils fünf Jahren sowie den Umstand, dass ihre Asylanträge abschlägig beschieden wurden und sie nun – allerdings mit unterschiedlichen – unsicheren Status in Deutschland leben.

Die beiden Fälle entstammen unterschiedlichen Forschungsinteressen. Den mir persönlich bekannten Fall *Samir* habe ich in einem tagebuchartigen Protokoll festgehalten. Ursprünglich war das Protokoll für einige Monate geplant, um daraus Material für eine didaktische Werkstatt mit Lehrkräften zu entwickeln. Letztlich habe ich über *Samir* gut zwei Jahre Protokoll geschrieben, weil ich mich dafür interessierte, wie junge Geflüchtete den Übergang von der Schule in die Ausbildung bewerkstelligen. *Samir* ist, wie gleich ausgeführt wird, trotz seiner kriegsbedingt kurzen Schulzeit im Herkunftsland, im deutschen Exil ein recht bildungserfolgreicher junger Mann, dem es mehrfach gelingt, sich mit den Gegebenheiten zu arrangieren.

Der Fall *Jamal* stammt hingegen aus dem Datenpool zur Dissertation „Übergänge hinter Gittern“ einer Kollegin (*Wagner* 2019).³ Sie hat leitfadengestützte Interviews mit Jugendlichen zum Übergang von Haft in Freiheit geführt. *Jamal* erschien mir ein gutes Fallbeispiel in dem hier diskutierten Kontext, weil er in mehrfacher Hinsicht einen Gegenpol zu *Samir* darstellt: Während *Samir* vielfach unterstützt und als noch Schulpflichtiger der Ausbildungsvorbereitung zugewiesen wird und damit etwas tun kann, was dem Wunsch seiner Familie, er möge im Exil studieren, zumindest ansatzweise nahe kommt, hat *Jamal* lange niemanden, kann seinem Wunsch nach einem finanziell abgesichertem Leben für seine Angehörigen im Herkunftsland und sich selbst im Exil kaum nachkommen, gerät auf Abwege, wird schließlich inhaftiert und erhält bis auf einen Deutschkurs keinen Zugang zu formalen Bildungsangeboten.

Zieht man den bestehenden Diskurs zu Geflüchteten hinzu, der analog zu kolonialen Wissensproduktionen über die „Anderen“ von der Dichotomie des „Guten“ oder „Edlen“ vs. des „Verwerflichen“ oder „Wilden“ gekennzeichnet ist, dann repräsentiert der aus

dem Bürgerkrieg geflüchtete *Samir* den „guten bzw. zumindest vorübergehend zum Schutz berechtigten Flüchtling“. Der aus Armut und Perspektivlosigkeit geflüchtete *Jamal* dagegen entspricht dem verwerflichen „Anderen“, der das „Eigene“ gefährdet und abgewehrt werden muss.

4 *Samir* und *Jamal* – zwei Fallbeispiele

Im Folgenden spiegele ich die Lebensläufe der beiden Jugendlichen und arbeite heraus, was transnationale Bildungsprozesse in den postkolonialen Machtverhältnissen von Asyl und Exil beinhalten können.

Samir wächst in einer Familie der unteren Mittelschicht in der Nähe einer syrischen Großstadt auf. *Jamal* hingegen erlebt eine von Armut geprägte Kindheit in einer nordafrikanischen Großstadt. Beide Jungen erleben früh, dass sich die Eltern trennen, die Väter die Familie verlassen und neue Familien gründen: *Samir* im Alter von acht, *Jamal* im Alter von vier Jahren.

Beide können in ihren Herkunftsländern jeweils nur fünf Jahre zur Schule gehen. Doch während dies bei *Samir* dem Bürgerkrieg geschuldet ist, sind es bei *Jamal* die sozialen Lebensverhältnisse seiner Familie, die ihn die Schule abbrechen lassen: „Ich habe in eine Wohnung gewohnt, wo [es] die ganze Zeit Stress gibt. Da kann man nich zur Schule, da kann man nich schlafen als Kind“ (156-157). Anders als *Jamal* scheint *Samir* in seiner Familie fürsorglich geborgen zu sein. So bindet ein Onkel *Samir* in seiner Kfz-Werkstatt ein, als *Samirs* Schule schließt und dass sich *Samir* schließlich im Alter von 16 Jahren zusammen mit seinem 10 Jahre älteren Bruder auf den Weg nach Europa macht, ist das Ergebnis eines Familienbeschlusses: Die Brüder sollen dafür sorgen, dass Mutter und Großmutter sowie die Familie des Vaters nachziehen kann. Damit das gelingt, bekommt *Samir* den Auftrag zu „studieren“, sein Bruder soll eine Arbeit finden und auf dem Weg den jüngeren Bruder schützen. *Jamal* trifft hingegen die Entscheidung, nach Europa zu gehen, zumindest seiner Erzählung zufolge mit 13 Jahren ganz alleine. Er verbindet mit Europa das Ziel, sich selbst im Exil sowie der Mutter, den leiblichen und den Halbgeschwistern im Herkunftsland ein nach seinen Maßstäben gutes Leben zu ermöglichen. Dazu gehört eine gute Wohnung und ausreichend Geld. Doch *Jamals* Ziel erfüllt sich nicht. Rückblickend sagt er: „Dann kommt man hier, dann dreht man durch“ (425). Vor allem der Umstand, dass er weder am Anfang noch überhaupt je bis zum Interviewzeitpunkt eine gute Wohnung findet, macht ihn, wie er sagt, „richtig kaputt“ (427).

Sowohl *Samir* als auch *Jamal* leben und arbeiten auf ihrem Weg bis nach Deutschland in verschiedenen Nationalstaaten, wenn auch unter ganz unterschiedlichen Bedingungen. *Samir* und sein Bruder nehmen unterwegs zur Finanzierung ihrer Flucht Gelegenheitsjobs an, z.B. in Teestuben oder bei Bauern. Dabei kann *Samir* manchmal seine Kfz-technischen Kenntnisse und seine Fähigkeit zu improvisieren, gewinnbringend nutzen. Auch wenn nicht anzunehmen ist, dass es sich bei diesen Jobs um reguläre Arbeitsverhältnisse gehandelt hat, sind es doch Tätigkeiten, die gemeinhin unter „anständige Arbeit“ fallen. *Jamal* dagegen verdient das Geld für seinen Lebensunterhalt und den seiner Mutter durch Straftaten, die er in einer transnational agierenden Gruppe begeht. Finanziell lebt er in dieser Zeit, wie er selbst sagt, „wie ein König“ (261). Doch deutet er im Interview an, dass es emotional kein Königsleben war: „[...] die Jugendliche wie ich, die rei-

sen von weit her, die suchen was, die haben nichts. Die brauchen Leute, die dabei helfen. Der zeigt dir, wie du kannst am Tag essen. Wie du klarkommst. Da steht dann gar keiner. Wenn man kommt, dann findet man gar keinen. Das ist schwierig. Man wird durcheinander.“ (371-373). *Jamal* schildert hier, dass er als damals Minderjähriger in dem EU-Land, wo er ankommt, alleine zurechtkommen musste und keine Hilfeangebote erhielt. Offiziell ist das anders geregelt. Allein eingereiste Minderjährige fallen in der EU unter die staatliche Fürsorgepflicht für Minderjährige, auch wenn ihr Herkunftsland, wie es bei *Jamal* der Fall ist, in der EU als verhältnismäßig sicher gilt und deshalb kaum Aussichten auf eine Anerkennung als Asylberechtigter bestehen. Die Praxis ist, wie der Fall *Jamal* zeigt, oft anders. Es kümmert sich niemand darum, dass *Jamal* eine altersangemessene Betreuung und Unterkunft bekommt. So lebt er mehrere Jahre die *Žižek*'sche traumatische Variante von Transnationalität und Hybridität, indem er in der straffauffälligen Gruppe in verschiedenen EU-Ländern herumzieht und sich mal da, mal dort aufhält, niemals jedoch eine Bleibeperspektive an einem dieser Orte erhält. Nirgends hat *Jamal* Zugang zu formaler Bildung, er eignet sich jedoch in nonformalen Lernprozessen zum Teil recht gute Kenntnisse in einigen Landessprachen an.

Samir hat es im Vergleich zu *Jamal* leichter im Asyl anzukommen. Abgesehen davon, dass sein älterer Bruder vermutlich einen gewissen Rückhalt bietet, kommt *Samir* als „Bürgerkriegsflüchtling“ Anfang 2016 nach Deutschland, also zu einer Zeit, wo diese Geflüchteten selbst in kleinen Orten willkommen geheißen werden. Die sogenannten „Armutsfüchtlinge“, zu denen *Jamal* gehört, standen auch in der Hochphase der Öffnung für Geflüchtete nicht im Fokus. Zudem haben *Samir* und sein Bruder anders als *Jamal* durch ihre Nationalität eine sog. gute Bleibeperspektive, was z.B. *Samirs* Bruder Zugang zu Deutschkursen und Arbeitsintegrationsmaßnahmen gibt. *Jamal*, der bei seiner Einreise nach Deutschland nur wenige Jahre jünger als *Samirs* Bruder ist, kann aufgrund seiner Duldung keine Deutschkurse besuchen. *Samir* hat das Glück, dass er in Deutschland als Minderjähriger so behandelt wird, wie es rechtlich in allen EU-Ländern vorgesehen ist. Er ist noch schulpflichtig und wird der Ausbildungsvorbereitung an einer Berufsschule zugewiesen. Damit kann er zumindest versuchen, dem familiären Auftrag, zu studieren, näher zu kommen. Trotz der widrigen Bedingungen in der Gemeinschaftsunterkunft widmet sich *Samir* intensiv dem Lernen. Aber er befolgt auch den Rat seiner Lehrerin, die Freizeit aktiv zu gestalten, spielt Fußball, geht mit Freunden aus und nimmt an sogenannten Welcome-Veranstaltungen teil, über die er unter anderem seine Mentorin kennenlernt.

Nach wenigen Monaten in der Schule kann sich *Samir* bereits gut auf Deutsch verständigen, so dass er die Behördengänge für sich und seinen Bruder übernimmt. *Samir* gelingt es auch, sich mit dem ihm unverständlichen Umstand zu arrangieren, dass sein Bruder als Flüchtling nach der Genfer Konvention anerkannt wird und damit den Vater nachholen kann, während er selbst mit derselben Fluchtgeschichte nur einen subsidiären Schutz erhält, der ihm den Familiennachzug nach damaliger Rechtsauslegung nicht erlaubt. Er lernt weiter, absolviert mit guten Resultaten zwei betriebliche Praktika, obwohl ihn die betreffenden Berufe nicht interessieren und schafft den Mittleren Schulabschluss sowie das DEUFL-Zertifikat B2. Damit verfügt *Samir* nun über ein in Deutschland anerkanntes kulturelles Kapital, das ihm den Einstieg in Ausbildung und Arbeit erleichtern kann. Dennoch ist auch *Samir* gefordert, sich bietende Gelegenheiten schnell zu nutzen, auch wenn sie ihn eigentlich gar nicht interessieren (z.B. die Praktika) oder er andere Ziele hat (z.B. studieren, Familiennachzug). Eine solche Fähigkeit hat *Seukwa* (2007) als „Überlebenskunst“ gekennzeichnet, die oft bereits in Auseinandersetzung mit den Le-

bensumständen im Herkunftsland und insofern in informellen Lernprozessen erworben wurde. Anders als *Jamals* Überlebenskünste als transnational agierender Dieb, handelt es sich bei *Samirs* Überlebenskunst um eine Fähigkeit, die ihm anerkennbare Bildungsprozesse eröffnet. Das zeigt sich nicht zuletzt an *Samirs* Übergang von der Schule in den Beruf. Nachdem er sich mehrfach erfolglos um einen Ausbildungsplatz als Kfz-Mechatroniker bemüht hat, beginnt *Samir* eher lustlos ein kaufmännisches Praktikum. Seine Anleiter*innen schätzen ihn, in der Folge lässt er sich zunehmend auf die Arbeit ein. Am Ende bewirbt er sich erfolgreich um einen Ausbildungsplatz. Darin sieht er eine gute Chance, seinen Aufenthaltsstatus über die sogenannte Ausbildungsduldung zu festigen und bei guten Noten vielleicht auch die Fachhochschulreife zu erreichen. Doch selbst wenn beides nichts werden sollte, ist sich *Samir* sicher: „Kaufleute kann man überall brauchen. Das kann ich dann überall auf der Welt sein.“ (Forschungstagebuch)

Seine Überlebenskunst in Verbindung mit der Anerkennung durch die Praktikumsanleiter*innen bewirkt, dass *Samir* seinen bisherigen subjektiven Rahmen konfiguriert, d.h. einen Bildungsprozess durchläuft, der es ihm letztlich erlaubt, sich auf den eigentlich nicht gewünschten kaufmännischen Ausbildungsplatz einzulassen und diesen vor dem Hintergrund seines unsicheren Aufenthaltsstatus' und seines transnationalen Lebenskontextes als wertvoll zu begreifen. Damit erweist sich *Samirs* Selbstkonfiguration als zukünftiger Kaufmann und somit sein transnationaler Bildungsprozess in zweifacher Hinsicht als von der Rechtsauslegung bedingt: Die Ausbildung kann den Aufenthaltsstatus in Deutschland festigen. Sie ist zugleich bei Nichtgewährung der Aufenthaltserlaubnis eine Option, sie im transnationalen Lebenskontext anderweitig zu nutzen.

Diese Bedingtheit der transnationalen Bildungsprozesse junger Geflüchteter durch die Rechtsauslegung zeigt sich bei *Jamal* auf sehr restriktive Weise.

Ähnlich wie *Samir* kommt er im Zuge der „großen Wanderung“ Ende 2015/Anfang 2016 nach Deutschland und stellt einen Asylantrag. Vor dem Hintergrund seiner oben erwähnten Sehnsucht nach Ankommen lässt sich vermuten, dass *Jamal* versucht, sein Selbst- und Weltverhältnis über den Asylantrag vom strafauffälligen, illegalisierten zum legalbewährten legalisierten Jungerwachsenen zu konfigurieren. Dann lässt sich sein Weg nach Deutschland sowie sein Asylbegehren als beginnender Bildungsprozesses verstehen. Die bestehende Asylrechtsauslegung unterbindet diesen Bildungsprozess jedoch: *Jamals* Asylantrag wird abgelehnt, er erhält eine Duldung ohne Arbeitserlaubnis. Um seinen Lebensunterhalt zu finanzieren, führt er sein strafauffälliges, traumatisch-transnationales Leben in Deutschland und anderen EU-Staaten fort (301-304). Schließlich wird er kurz hintereinander zu zwei Jugendhaftstrafen verurteilt. Während der Haft versucht *Jamal*, weitere Bildungsprozesse im Sinne einer Selbst- und Weltkonfiguration zu starten, indem er an einem Deutschkurs teilnimmt und Anträge auf Schulbesuch und Ausbildung stellt. Wieder verhindern bürokratische Entscheidungen bzw. Versäumnisse *Jamals* Bildungsbemühungen, denn der Schulbesuch wird abgelehnt und der Ausbildungsantrag übersehen.

Nach der zweiten Haftentlassung hat *Jamal* erstmals umfassendere Unterstützung von einer Sozialpädagogin, die ihn und sein Bildungsziel, „ich will mich einfach [von falschen Freunden und Drogen; F.M] zurückziehen“ (273), anerkennt. Das motiviert ihn zu einem weiteren Versuch, seinen subjektiven Rahmen in Deutschland zu transformieren und gesellschaftlich anerkennbare Bildung zu erwerben: „Ich hab so gedacht, wenn ich [aus der Haft; F.M.] rausgeh, wenn ich [Sozialarbeiterin] nicht kennengelernt habe, ich pack meine Sachen und bin weg. Krieg ich hier ja keinen Platz zum Leben. Dann geh ich [...], wo-

hin es klappt. Aber da ist sie, deshalb bin ich hier“ (359-362). Diese Aussage macht dreierlei deutlich: Anerkennung als Subjekt – hier durch die Sozialarbeiterin – ist in Übereinstimmung mit *Walthers* (2014) Ausführungen erstens eine Voraussetzung, um in so schwierigen Lebenslagen wie der von *Jamal* überhaupt einen Bildungsprozess beginnen zu können. Zweitens ist die Begleitung wichtig, um der Ausweglosigkeit („krieg ich hier ja keinen Platz zum Leben“) standzuhalten und drittens ist der transnationale Raum von jungen Leuten wie *Jamal* auch unter der traumatischen Bedingung, sich nirgends niederlassen zu können, immer eine Option, die eigenen Pläne notfalls doch woanders zu realisieren. Für die zu erlangende Bildung dieser Jugendlichen heißt das, dass sie sich potentiell an diversen Orten bewähren muss, also stets eine transnationale Ausrichtung hat. Jugendliche wie *Jamal* benötigen die Möglichkeit, dass ihr oft langjähriges und mitunter moralisch-ethische Gesellschaftsregeln missachtende Ringen um Ankommen in der EU nicht in eine aufenthaltsrechtliche Sackgasse führt. Notwendig ist die juristische Anerkennung, d.h. die aufenthalts- und arbeitsrechtliche Absicherung ihres Willens, transnationale Bildung in Form eines dauerhaften Ausstiegs aus der Straffälligkeit zu erwerben. Doch eben das wird Menschen wie *Jamal* verwehrt. So ist es unwahrscheinlich, dass *Jamal* in Anschluss an die nach der zweiten Haft begonnene Rehabilitationsmaßnahme tatsächlich eine Ausbildung beginnen kann. Nicht, weil er, der sehr gute Beurteilungen bekommen hat, dazu unfähig wäre, sondern weil ihm als straffällig gewordener „Armutsflichtling“ über die Nichtgewährung von Aufenthalts- und Arbeitserlaubnis die Chance auf eine transnational tragende Selbst-Welt-Konfiguration und somit auf die von ihm angestrebte (transnationale) Bildung permanent genommen wird.

Samir hat dagegen aufgrund seiner Nationalität, seiner diskursiven Repräsentation und Performanz als „guter, die Regeln einhaltender Flüchtling“ sowie seines sozialen Netzwerks wesentlich bessere Chancen, sein Selbst- und Weltverhältnis zu konfigurieren und damit sowohl in seinem transnationalen Lebenskontext verwertbare Bildung zu erwerben, als auch die in informellen Lernprozessen erworbene Überlebenskunst für seine transnationalen Bildungsprozesse im Asyl fruchtbar zu machen.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass postkoloniale Grenzregime und Rechtsauslegungen nicht nur bestimmen, wer offiziell Zugang zu einem Land und dort dann zu formaler bzw. institutionalisierter Bildung bekommt, sondern auch, wer wann welche Selbstkonfigurationen und somit informellen Bildungsprozesse durchlaufen kann.

Beide Beispiele zeigen, dass sich Bildung im Kontext transnationaler postkolonialer Fluchtmigration sowohl über informelle Aneignungsprozesse und Handlungsregulierungen vollzieht als auch in teils mikroskopischen Selbst-Welt-Konfigurationen. Die Erweiterung der transnationalen Perspektive um eine postkoloniale ermöglicht somit einerseits, die Wirkmächtigkeit der europäischen Grenzregime und dominanten Diskurse, die jeweils in kolonialer Manier nach „guten“ und „schlechten“ Zuwanderer*innen unterscheiden, auf solche Bildungsprozesse analytisch zu erfassen. Sichtbar wird, wer wo welche transnationalen Bildungsprozesse (nicht) durchlaufen kann. Andererseits ermöglicht eine transnationale postkoloniale Perspektive, den Blick auf die diversen informellen Bildungsprozesse zu richten, die Flucht, Asyl und Exil hervorbringen. Damit kann es gelingen, soziale und persönliche Ressourcen sowie sich verändernde Selbst-Welt-Verhältnisse als Ergebnisse transnationaler Bildung sicht- und anerkennbar zu machen.

Anmerkungen

- 1 Die zuerst im US-amerikanischen Black Feminism und der Critical Race Theory proklamierte Notwendigkeit, Rasse, Klasse, Geschlecht zusammen zu denken, ist im Zuge der Rezeption von vor allem geanderten deutschen Theoretiker*innen um die Perspektiven weiterer marginalisierter Gruppen ergänzt worden, z.B. Sexualität, Alter, Gesundheit/Ableism. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit der Rezeptionsgeschichte intersektionaler Ansätze findet sich z.B. bei *Walgenbach* 2012.
- 2 Diese Frage wirft *Koller* (2016) auch selbst in einem Aufsatz auf und schlägt unter Rückgriff auf *Liotards* Konzept des Widerstreits vor, nur solche Transformationen als Bildung zu werten, die einen bereits bestehenden Widerstreit offenhalten oder ein noch nicht benanntes Anliegen nunmehr benennen. Demnach wären beispielsweise die Transformationen von Selbst- und Weltverhältnissen extremistischer Dogmatiker*innen keine Bildung, weil sie nur ihren Diskurs zulassen (ebd.). In einem postkolonialen Kontext ist jedoch immer auch die Frage zu stellen, ob „the subaltern can speak“ (*Spivak* 2008) oder, um beim Widerstreit zu bleiben, wer wo wann vernehmbar widerstreiten kann und darf.
- 3 Ich danke *Uta Wagner* herzlich für die Möglichkeit, das Interview hier nutzen zu dürfen.

Literatur

- Adick, C.* (2008): Transnationale Bildungsorganisationen in transnationalen Bildungsräumen: Begriffsdefinition und Vorschlag für eine Typologie. *tertium comparationis*, 14, 2, S. 168-197.
- Bhabha, H. K.* (1994): *The location of culture*. – London/New York.
- Butler, J.* (2009): *Krieg und Affekt*. – Zürich.
- Butler, J.* (2012): *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. – Frankfurt a.M.
- FeMigra (Feministische Migrantinnen/Frankfurt)* (1994): *Wir, die Seiltänzerinnen. Politische Strategien von Migrantinnen gegen Ethnisierung und Assimilation*. In: *Eichhorn, C./Grimm, S.* (Hrsg.): *Gender Killer. Texte zu Feminismus und Politik*. – Berlin/Amsterdam, S. 49-64.
- Foaleng, M.* (2002): *Bildung in einer postkolonialen Gesellschaft*. In: *Friedrichs, W./Sanders, O.* (Hrsg.): *Bildung/Transformation. Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive*. – Bielefeld, S. 201-216. <https://doi.org/10.14361/9783839400944-012>
- Fürstenau, S.* (2006): *Grenzüberschreitungen bildungserfolgreicher Jugendlicher mit Migrationshintergrund*. In: *Di Pasquale, V./Schuchmann, U./Stegemann, K./Thomas, S.* (Hrsg.): *Grenzüberschreitungen. Zwischen Realität und Utopie*. – Münster, S. 308-324.
- Glick-Schiller, N./Basch, L./Szanton-Blanc, C.* (1992): *Toward a Transnational Perspective on Migration: Race, Class, Ethnicity, and Nationalism Reconsidered*, volume 645, *Annals of the New York Academy of Sciences*. – New York.
- Hall, S.* (1994): *Alte und neue Identitäten, alte und neue Ethnizitäten*. In: *Hall, S.* (Hrsg.): *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*. – Hamburg, S. 66-88.
- Honneth, A.* (1992): *Anerkennung und moralische Verpflichtung*. *Zeitschrift für philosophische Forschung*, 51, 1, S. 25-41.
- Kilius, M.* (2014): *Grenzen der Anerkennung. Eine Diskussion zwischen Charles Taylor und Judith Butler*. *ethikundgesellschaft. ökumenische zeitschrift für sozialetik*, 1, S. 1-33. Online verfügbar unter: <http://www.ethik-und-gesellschaft.de/ojs/index.php/eug/article/view/1-2014-art-2/45>, Stand: 01.09.2019.
- Kokemohr, R.* (2007): *Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Fremden. Annäherungen an eine Bildungsprozessstheorie*. In: *Koller, C./Marotzki, W./Sanders, O.* (Hrsg.): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. – Bielefeld, S. 13-69.
- Koller, H.-C.* (2016): *Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Zur Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse*. In: *Verständig, D./Holze, J./Biermann, R.* (Hrsg.): *Von der Bildung zur Medienbildung. Festschrift für Winfried Marotzki*. – Wiesbaden, S. 149-161. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10007-0_8

- Koller, H.-C.* (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildung.* – Stuttgart.
- Mecheril, P./Plößler, M.* (2000): Semantiken räumlicher Positionierung. Selbstverständnisse Migrationsgezeichneter. In: *Bukow, W.-D./Nikodem, C. Yildiz, E.* (Hrsg.): *Auf dem Weg zur Stadtgesellschaft. Die multikulturelle Stadt zwischen Neuorientierung und Restauration.* – Opladen, S. 127-144. https://doi.org/10.1007/978-3-322-91372-2_8
- Messerschmidt, A.* (2004): Postkoloniale Bildungsprozesse. Transformationen Globalen Lernens. Vortrag beim Kongress „Eine Welt – Spur(t)en in Hessen“ der Arbeitsgemeinschaft Globales Lernen in Hessen in Wiesbaden-Naurod im Februar 2004 (unveröffentlichtes Manuskript).
- Niedrig, H./Schroeder, J.* (2004): Bildungsperspektiven jugendlicher Transmigranten. Chancen und Barrieren im Bildungswesen aus Sicht afrikanischer Migrant*innen in Hamburg. In: *Offenbrügge, J./Reh, M.* (Hrsg.): *Social Spaces of African Societies. Applications and Critique of Concepts about “Transnational Social Spaces”.* – Hamburg, S. 77-109.
- Pries, L.* (2008): *Die Transnationalisierung der sozialen Welt. Sozialräume jenseits von Nationalgesellschaften.* – Frankfurt a.M.
- Schroeder, J.* (2009): *Transnationale Perspektiven auf Flucht und Bildung.* Online verfügbar unter: http://www.ew-uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/schroederj.html/veroeffentlichungen/transnationale_perspektiven_korrekturen1.pdf, Stand: 10.07.2018.
- Schroeder, J.* (2018) (Hrsg.): *Geflüchtete in der Schule. Vom Krisenmanagement zur nachhaltigen Konzeptentwicklung.* – Stuttgart.
- Spivak, G.C.* (1988): Can the Subaltern speak? In: *Williams, P./Chrisman, L.* (Hrsg.): *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory.* – Hemel Hemstead, S. 66-111.
- Seukwa, L.H.* (2006): *Der Habitus der Überlebenskunst. Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiografien.* – Münster.
- Transit Migration Forschungsgruppe* (2007): *Turbulente Ränder. Neue Perspektiven auf Migration an den Grenzen Europas.* – Bielefeld. <https://doi.org/10.14361/9783839407813>
- Wagner, U.* (2019): *Übergänge hinter Gittern. Übergangserfahrungen junger Menschen von Haft in Freiheit im Spiegel institutioneller Bedingungen.* – Weinheim.
- Walgenbach, K.* (2012): *Intersektionalität – eine Einführung.* Online verfügbar unter: <http://www.portal-intersektionalitaet.de>, Stand: 10.08.2019.
- Walther, A.* (2014): *Tätigkeit – Aneignung – Bildung. Subjektbezogene und soziale Dimensionen eines sozialpädagogischen Bildungsbegriffs.* – Wiesbaden.
- Žižek, S.* (2001): *Multikulturalismus.* In: *Žižek, S.* (Hrsg.): *Die Tücke des Subjekts.* – Frankfurt a.M., S. 298-306.

Transnational Education in Historical Perspective. The *Deutsche Kolonialschule* (1898-1944)

Sylvia Kesper-Biermann

Abstract

Transnational education (TNE) is widely viewed as focussing on a new form of educational practice specific to the globalised world of the late 20th and early 21st centuries. This article explores the potential that a historical perspective can offer. Particular attention is due the political and societal context of colonialism. It focusses on the *Deutsche Kolonialschule* (German Colonial School) where young German men trained for a life overseas between 1898 and 1944. First, it gives a brief overview of the *Kolonialschule*'s founding and development. The second part explores the various forms of cross-border networks and interconnections that it was part of. The third part analyses the intended types of education and training as well as the educational goals of the *Kolonialschule*. Fourth, a conclusion takes up the initial question looking at the potentials of a historical perspective on transnational education.

Keywords: transnational education, colonial education

*Transnational Education in historischer Perspektive.
Die Deutsche Kolonialschule (1898-1944).*

Zusammenfassung

Transnational education (TNE) gilt als neue, spezifische Erscheinungsform im Bildungswesen des globalisierten späten 20. und frühen 21. Jahrhunderts. Dieser Beitrag lotet das Potential einer historischen Betrachtungsweise unter besonderer Berücksichtigung der Rahmenbedingungen des Kolonialismus aus. Als Untersuchungsgegenstand dient die *Deutsche Kolonialschule*, die zwischen 1898 und 1944 junge Männer für ein Leben in Übersee ausbildete. Der erste Teil schildert die Gründung und Entwicklung der Lehranstalt. Zweitens geht es um Formen und Ausprägungen grenzüberschreitender Verflechtungen und Netzwerke, in welche sie eingebunden war. Der dritte Abschnitt fragt danach, welche Lehrinhalte vermittelt und welche Erziehungsziele angestrebt wurden. Viertens schließt ein Ausblick auf die Entwicklung der Schule nach dem Zweiten Weltkrieg die Ausführungen ab.

Schlagwörter: transnational education, koloniale Erziehung

1 Introduction

The term transnational education (TNE) refers to a field of research that has been emerging since the early 2000s (*Kosmützky/Putty* 2016). It is widely viewed as focussing on a new form of educational practice specific to the globalised world of the late 20th and early 21st centuries (e.g. *Adick* 2005, p. 247). Following a definition put forward by UNESCO, it mainly comprises forms of instruction, mostly in tertiary education, in which learners are located in other countries than the institutions teaching them, or more broadly “...the mobility of education programs and providers between countries“ (*Knight* 2016). With most of the research focussing on contemporary issues, the concept is rarely viewed or contextualised historically. History of Education, on the other hand, has not yet systematically adopted the concept of transnational education in its analyses. Although the field has increasingly been addressing transnational questions since the mid-2000s (*Roldán/Fuchs* 2019), this research deployed theoretical and methodological approaches taken from historical research in pursuit of a transnational history of education rather than a history of transnational education. Its broad approach is aimed at understanding “...the circulation of ideas, people, institutions and technologies across state or national boundaries and thus the entanglement and mutual influence of states, societies and cultures.” (*Vidal* 2017, p. 229).

The present contribution seeks to combine these disparate strands of research by exploring the potential that a historical perspective on transnational education offers. *Marianne Larsen* (2018, p. 101, 112f.) recently made an urgent appeal “...to bring historical research back into comparative education“ in the form of transnational historiography, which she regards as the only form “...appropriate for our globalized age“, for “our world of complex connections, flows, and entanglements.“ A shared basis and point of departure for these perspectives is offered by the definition of transnational education that *Christel Adick* (2018, p. 3) proposes: “TNE takes place in educational spaces organized [...] across national borders in which people meet and act for the purpose of gaining or transmitting education”. This is less strongly oriented towards the specific conditions of the early 21st century and, like transnational historiography, places emphasis on the crossing of national boundaries, on non-state actors and institutions, and on the educational intentions pursued by these actors.

The question as to what a historical perspective may contribute to our current understanding of transnational education can, in this contribution, only be answered by means of a case study. Its object will be the *Deutsche Kolonialschule* (German Colonial School) in Witzenhausen near Kassel in the north of Hesse. From 1898 to 1944, about 2,300 young men in their early 20s trained for a life overseas, especially in the German colonies. The school is particularly suited for study in the context of this special issue since it was founded specifically to provide an educational response to the challenges of rapidly accelerating globalisation around 1900. This is what the geographer *Friedrich Ratzel* referred to in 1884 when he wrote: “It is no longer possible today to define the term 'education' (*Bildung*) with the concept that prevailed not many years ago. *Anyone who wants to be vigorously active [in this world] needs an education that may truly be called global* (*Weltbildung*). This may be achieved inland as well, provided a people of the interior is aware of the sum of its overseas and global interests and exerts its powers accordingly” (*Ratzel* 1884, p. 13f., emphasis in the original)¹. Moreover, as a college-like institution for

tertiary education, the *Kolonialschule* corresponds to current research focuses on transnational education (Kosmützky/Putty 2016, pp. 24f). Finally, it meets the three criteria Adick (2018, p. 3) established for TNE: The objective was education, ownership and accountability were private, and the interaction spanned “pluri-locally across national borders”.

Historical research has taken an increasing interest in the school since the 1990s; the latest institutional history was provided by Karsten Linne in 2017. To date, the focus of these studies has been on colonial history while educational questions and parallels were treated more rarely. Among the latter, we need to mention case studies on the training of experts for work overseas (Hoffmann 1980) and on the question whether the Witzenhausen curricula showed rudiments of intercultural learning (Gülstorff 2010). No study has yet looked at it in the context of transnational education, however, which is the approach taken in this paper. In doing so, it follows recent trends to strengthen “...the association of empire and the transnational” in history of education (Rogers 2019, p. 104). The paper is divided into four parts. The first part provides a brief overview of the *Kolonialschule*'s founding and development under the Empire, Weimar Republic and Third Reich. This framework allows focusing on the *transnational* aspect and the aspect of *education* in two steps: The second part will thus explore the various forms of cross-border networks and interconnections the school was part of. It takes the concern of transnational history seriously in describing the institution as a nexus of transboundary relations. Particular attention is due to the political and societal context of colonialism, to equivalent schools in other empires and to the mobility of Witzenhausen graduates. The third part examines content and aims of the education offered at the *Kolonialschule*. What kind of curriculum was provided, what knowledge and skills were deemed necessary for a future life beyond German borders? And to what extent can this be labelled transnational? Fourth, a conclusion takes up the initial question looking at the potentials of a historical perspective on transnational education.

It is not the primary task of this contribution to produce unprecedented insight into the history of the *Kolonialschule* but rather to use it as a test case for exploring the potential of a historical dimension of transnational education. Therefore, the line of argument builds on the aforementioned literature and complements it with the analysis of documents from the late 19th to the mid-20th century. Historical science provides the methodological foundation for the latter by the long-established historical critique of sources (cf. Hoffmann 2018; Glaser 2010). The analysis draws mainly on the journal published by the school itself, *Der deutsche Kulturpionier* (The German Cultural Pioneer). All issues from 1900 to 1942 were studied systematically with regard to the matter in question, with additional samples taken from later years until 1960. Other publications and sources associated with the *Kolonialschule*, such as curricula and plans, were also taken into account.

2 The Founding and Development of the *Deutsche Kolonialschule*

One criterion for transnational education, as mentioned above, is the private ownership and accountability of the respective institution. This is true for the *Kolonialschule*. The impulse to establish such a school in Germany did not come from government or public institutions, but from civil society. A number of activists close to the German Colonial Society (*Deutsche Kolonialgesellschaft*) that included entrepreneurs, missionaries, and

colonial administrators were instrumental in the process (cf. *Linne* 2017, pp. 25-35). The Empire unification of 1871 had boosted the German colonial movement whose proponents were organised in a number of associations in the late 1870s. Eventually, the influential pro-colonial umbrella organisation *Deutsche Kolonialgesellschaft*, founded in 1887, presented itself as the sole representative of colonial interests in the public arena. Germany was among the 'new' empires that emerged towards the end of the 19th century. The first protectorates (*Schutzgebiete*) were acquired in 1884, eventually comprising 13.5 million inhabitants on a surface area of 3 million square kilometres in Ostafrika (modern Tanzania), Cameroon, Togo, Südwestafrika (modern Namibia), German New Guinea, Samoa and the Jiaozhou concession (cf. *Gründer* 2018).

Founded in 1898, the *Kolonialschule* was located in a former monastery and estate in Witzenhausen in northern Hesse by the Werra River. Along with classrooms and accommodation, its extensive grounds included workshops and laboratories, gardens, conservatories for tropical plants, and a country estate located some distance away. On roughly 1,000 acres of land, the school farmed, kept livestock, and grew fruit, tobacco and wine. It was, in the words of the school's publication, "...a complete world in miniature" (*Deutsche Kolonialschule* [1912], p. 45). The purchase of the estate and the operation of the school were funded through donations and fees. At 1,400-1,600 marks annually, the latter were steep, though scholarships for indigent students existed. In addition, both the imperial and the Prussian governments provided subsidies. The school was established as a private limited company (*Gesellschaft mit beschränkter Haftung*) and continued to be privately run, although both subsidies and influence by the government increased in the aftermath of the First World War. After 1939, direct supervision tightened yet further: Government representatives now chaired final exams, and graduates received the state-sanctioned title of government-examined colonial agriculturalist (*staatlich geprüfter Koloniallandwirt*, cf. *Böhlke* 1995, pp. 28ff.; *Linne* 2017, p. 27).

Despite such changes, the overall history of the school was one of remarkable continuity. This is embodied not least in the person of its first chairman, *Ernst Albert Fabarius* (1859-1927), who ran it from its founding to his death in 1927 (cf. *Böhlke* 1995, pp. 17ff.). His successor in 1928 was *Dr Wilhelm Arning* (1865-1943), a former military doctor who had served in Ostafrika and was replaced by the Nazi party member *Karl W. H. Koch* (1882-1970) in 1934. Finally, the ministry of science appointed *Reinhold Köster* (1892-?) to the position in 1940. He managed the school until all agricultural colleges were closed by government decree in 1944. It may seem surprising that the institution continued under its title of *Kolonialschule* well past the time Germany lost its colonial possessions. In 1919, the Treaty of Versailles transferred all former German colonies as mandate territories to the newly founded League of Nations. Shortly before, the impact of the First World War had been felt deeply in the school where a majority of students had volunteered for military service as soon as hostilities broke out. After teaching staff became liable for the draft in 1915/16, all teaching was suspended for the duration of the war (*Linne* 2017, p. 112). The school resumed classes after the end of the war, and its chairman *Fabarius* vigorously upheld its colonial purpose. He saw the role of the *Kolonialschule* not least in keeping colonial sentiment alive in the Weimar Republic and was not alone in this effort: Public outrage over purported allied lies on German colonial atrocities brought supporters to the colonial movement. Public memorials, memoirs and novels reminded the broader public of their cause. Throughout the 1920s, the colonies remained a

potent space for projections in the public imaginary of Germany (cf. *Gründer* 2018, pp. 253-278).

Fabarius argued that Germany needed to continue its engagement in the global economy even after its defeat in order to maintain and expand influence overseas. His school would help the country overcome the challenges of the new political reality. As a 'College of Internal and External Colonisation' (*Hochschule für In- und Auslandsiedlung*), its official title after 1918, it directed its attention on internal colonisation efforts but also educated Germans for settling in all parts of the world, contributing to the Germanness abroad (*Deutschtum im Ausland*, *Fabarius* 1921). *Fabarius* had suggested a role for his institution in a possible future German colonisation of Eastern Europe during the First World War, an idea that resurfaced periodically during the 1920s and 1930s and was propagated among others by *Richard Walther Darré* (1895-1953), a *Kolonialschule* alumnus and minister for food and agriculture in the National Socialist government (cf. *Sandler* 2016, p. 188f.).

With the advent of the National Socialist government and especially under the impression of German victories during the early years of the Second World War, hopes of regaining the colonies or even acquiring a greater colonial empire rose. For the regime, this consideration was secondary. The focus of their colonial ambitions lay not in the global South, but in Eastern Europe (cf. *Kienemann* 2018). Nonetheless, colonial activists from the early 1930s onwards embraced the idea of using *Witzenhausen* to train a future governing elite for a German empire overseas. As the events of the war increasingly impacted the school's activities (*Linne* 2017, p. 306), this became impossible. Student numbers fluctuated and both faculty and student body shrank. Teaching was suspended in 1943, and the buildings eventually served as a military hospital.

3 The *Kolonialschule* as a Nexus of Transnational Connections

The *Kolonialschule* was established to provide an educational response to the challenges of globalisation during that time. The years following 1880 can be described as a period of increasing and accelerating transnational connections and interactions between different regions of the world. The pace of globalisation now seemed to reach even into the most distant corners of Germany. In the perception of contemporaries, the world appeared to shrink as continents became linked in all imaginable aspects of their lives. The term *Welt* – global – gained currency in everyday parlance and ideas such as *Weltausstellung* (world fair), *Weltzeit* (global reference time), *Welthandel* (global trade), *Weltpolitik* (global politics) – or, in the writings of the geographer *Ratzel*, *Weltinteressen* (global interests) and *Weltbildung* (global education) became familiar. People consumed exotic goods, *Kolonialwaren*, and encountered distant lands through travel literature, ethnological museums, exhibitions, and even in schools (cf. *Heyden/Zeller* 2007).

Colonial relations formed a distinct subset of these transnational relations that was formative for different types of cross-border exchanges during the high point of the colonial order between 1880 and 1960 (cf. *Conrad* 2012). Global economic relations were characterised by the asymmetric integration of non-European resources, labour and purchasing power. A large part of migration and settlement took place under colonial conditions. The cultural ordering of the world in contemporary eyes, too, was defined in colo-

nial terms through world fairs, missionary efforts, and dominant conceptions of modernisation, development and ‘civilisation’. Europe's powers considered their superior position as the foundation of a mission to cultivate the soil and civilise the allegedly ‘primitive’ inhabitants of other parts of the world, both of which was expressed by the German term *kultivieren* (Conrad 2012).

The *Deutsche Kolonialschule* was tied into this web of colonially determined cross-border relationships at different levels and in a variety of ways. It can thus be described as a nexus in the intensifying transnational educational relations of the late 19th and early 20th centuries. They often took the shape of travel to study institutions abroad whose structure, facilities, curricula and teaching methods influenced reform projects at home (cf. Kesper-Biermann 2011). In 1898, as plans for the *Kolonialschule* took concrete shape, Albert Fabarius visited the Dutch National Agricultural College at Wageningen that had existed since 1876 and the Colonial College and Training Farms Limited in Hollesley Bay near Harwich founded in 1887 to study their curricula (cf. Böhlke 1995, p. 39; Linne 2017, p. 33f., Hoffmann 1980, pp. 35ff.). Representatives from other schools also sought to learn from the *Kolonialschule*: Fabarius writes that the *École Coloniale d’agriculture* in Tunis and the *École Coloniale d’enseignement pratique colonial* in Joinville-le-Pont near Paris were “...founded and designed following the example of the *Deutsche Kolonialschule*...” since earlier institutions were felt to “...no longer meet higher expectations for colonial education” (Fabarius 1902, p. 53). Requests for visits had also come from Italy, Belgium, Austria and Japan (Böhlke 1995, p. 97; *Ausländische Kolonialschulen* 1900). The interest of foreign governments ebbed after the loss of Germany's colonies in 1919, though.

Europe's colonial powers followed each other's methods in colonial education for officials and settlers with great interest. This was generated by a genuine desire to learn from each other as well as by mutual competition in both education and the acquisition and administration of colonies. Whereas Germany's education system enjoyed great international prestige (Spidle 1973, pp. 231f.), the Empire's success in colonial expansion was limited. This constellation was referred to again and again in contemporary discourses. Louis Hamilton (1911, p. 35), a Briton teaching at a university in Berlin, stated in 1911: “What is evident is that in education of the better class of Colonists Germany is ahead of all countries, as she always is in matters educational. Let us not forget that what is Germany to-day she owes to a great extent to a superior education in everything [...] Germany has the education and not the Colonies, we have the Colonies and not the education”. A defence of Witzenhausen's importance was given in its journal *Der deutsche Kulturpionier* in 1900: “The French have beaten us, the victors of Sedan, at Lake Chad, the English are sitting in Zanzibar; must the colonial ignorance and misfortune of the German people go so far as to see us defeated even in education when it becomes colonial?” (*Ausländische Kolonialschulen* 1900, p. 40) The goal of colonial education was not least to provide compatriots with a favourable starting point in the scramble for advancement overseas. As former instructor Curt Winter reminisced in 1956 (p. 30), the *Kolonialschule* had “...the ambition to give its students heading overseas, vis-a-vis those of foreign colonial schools, the starting position that the quality of their education entitled them to”.

Cross-border graduate mobility proved to be a crucial factor for Witzenhausen's transnational relations, even though the students of the *Kolonialschule* were modest in numbers. Between 1899 and 1943, 2,308 young men attended the institution producing an average of 50 graduates a year. Two thirds of them studied there after the end of the First

World War, which indicates that the school had not lost its appeal despite the end of the German colonial empire². Three quarters of its graduates headed abroad, although some of them returned to Germany after only a few years for various reasons. We know the destinations of 1,137 students (see table 1). Before the First World War, they preferred to go to the German colonies in Africa. Afterwards, until the ban on German immigration to the former colonies was lifted in the mid-1920s, many opted for Asia or South America.

Table 1: Destinations of *Kolonialschule* graduates³

Destinations of <i>Kolonialschule</i> graduates 1898-1938			
Region	1898-1914	1919-1938	Total
Africa	267	258	525 (46%)
South America	77	112	189 (17%)
Asia	19	106	125 (11%)
Central America	16	75	91 (8%)
North America	48	35	83 (7%)
Europe	14	66	80 (7%)
Australia/Oceania	38	6	44 (4%)
Total	479	658	1137

Although the majority of students came from Germany, some young men from other European countries as well as from Asia and Central America came to study at the *Kolonialschule* in the years following the First World War. Its student body itself was thus part of the transnational migrations to and from Europe in the first half of the 20th century. Attending Witzenhausen represented a step along this route for many who hoped to gain the necessary education to prepare themselves for an already intended emigration. Like other migrant communities, these men formed professional and personal networks over time. "Travelling through Africa," one of them reminisced in 1977, "you look through the address book of your old comrades in Southwest (Namibia) or South Africa or wherever else, and no matter where you go, you are connected through Witzenhausen, the spirit of comradeship has remained the same everywhere." (Hoffmann 1980, p. 319). The school's close ties with the German Colonial Society, many of whose members were colonial businessmen, also allowed it to provide its students with employment opportunities. The *Kolonialschule* actively fostered the *esprit de corps* it prided itself on through networking and alumni relations. A formal association of alumni (*Kameradschaftsverband*) was founded in 1906, but as early as 1900, copies of its journal *Der deutsche Kulturpionier* were mailed to "...comrades, friends and benefactors..." throughout the world as "...a spiritual, yet visibly effective bond" (Zur Einführung 1900). Former students often felt a permanent connection to their school, kept up correspondence for years and sometimes visited again. Selected letters were printed in the *Kulturpionier* or read out to the student body on weekly occasions (Bindel 1923, p. 27). This also served as a quick conduit of information from abroad. The school's collection of teaching materials from overseas was partly stocked by donations from alumni, too (Böhlke 1995, p. 63). It served above all to provide samples for scientific instruction.

4 Training the German Cultural Pioneer

“By 1913 the Reich had developed colonial research and training institutes on a scale absolutely unrivalled by any of the other imperial powers of Europe”, historian *Jake Spidle* (1973, p. 232) concluded. More than 30 universities and colleges offered colonial curricula to (male) students, while dedicated Colonial Women’s Schools (*Kolonialfrauenschulen*) catered to women emigrants (*Spidle* 1973, p. 243). The most important such institutions were the Seminar for Oriental Languages (*Seminar für orientalische Sprachen*) in Berlin founded in 1887, the Hamburg Colonial Institute (*Hamburgisches Kolonialinstitut*) opened in 1908, and not least the *Deutsche Kolonialschule*. All these institutes followed different course designs and curricula in the pursuit of different goals. To what extent can we speak of transnational education here, though? The colonial school in Witzenhausen was based in Germany and attended mostly by Germans, though their aim was individual emigration after graduation. Transnational orientation is therefore mainly found in the curricular content, which was intended to meet the requirements of an increasingly globalised and colonialised world. Although the German colonies were mentioned in geography lessons in all public schools of Germany, their overall significance was limited (cf. *Bowersox* 2013, pp. 53-80). This was one reason why, as non-state activists around *Fabarius* argued, both settlers and colonial administrators were inadequately prepared to live and work in *Deutschland überm Meer*, Germany’s overseas territories.

The goal of the *Kolonialschule* was to prepare German cultural pioneers (*deutsche Kulturpioniere*) for life overseas as future farmers, planters, plantation managers, ranchers and vintners in tropical and subtropical regions. Culture and cultivation in this context are to be understood in the sense of contemporary agrarian ideology on two interconnected levels of meaning (*Lerp* 2016, pp. 190-210, *Kundrus* 2003, p. 174). According to this view, also held by the founder *Fabarius*, there is a close interdependency between the character of a people and the country on which it lives; a specific form of using nature was perceived to be a part of national and cultural identity. The soil, so this popular opinion, is shaped by those who worked it. Any ground outside the German Empire could thus become ‘German’ through physical cultivating land seizure, but it would only remain ‘German’, if German settlers took permanent possession and kept cultivating it. Besides, a function as “true bearers of German culture” (graduate of the *Kolonialschule* 1938, quoted from *Linne* 2017, p. 199) in terms of civilizational superiority was attributed to the settlers solely because of their origin and lifestyle. The effective treatment of the soil, in turn, was considered a particular characteristic of European progressiveness (*Lerp* 2016, p. 185). Thus, the *Kolonialschule* intended to lay the foundations for this dual understanding of ‘cultivation’ by way of its curriculum.

Most began their studies at the age of 19 or 20, a fact that school management and faculty perceived as a particular educational challenge. The high fees were not only needed to fund the institution, but also served as a means of social selection ensuring that only “sons of the best families”, referring mainly to the middle class, attended (*Deutsche Kolonialschule* [1912], p. 7). Its self-proclaimed educational mission went far beyond imparting knowledge; the goal was to form the entire personality of its students. The curriculum was holistically designed to encompass what was referred to as theoretical knowledge and practical work as well as moral and character education (*sittliche und Charakterbildung*).

A wide range of theoretical knowledge deemed necessary for German cultural pioneers was taught in a four-semester course of study (cf. *Böhlke* 1995, pp. 77-85). Specialisation was avoided in favour of a generalist education for colonial purposes. Students were instructed in general or cultural subjects (*allgemeinbildende Fächer* or *Kulturwissenschaften*) that comprised colonial law, colonial policy, ethnology (including ethnogeny, *Rassenkunde*, under National Socialist administration), religious history, and commercial geography. The science curriculum included botany, zoology, mineralogy, geology and chemistry. In addition, there were classes in tropical medicine, economic and technical subjects such as house construction, and theoretical instruction in various fields of agriculture. Finally, the school offered physical education and various languages, among them English, Spanish, Portuguese, French, Dutch and Swahili. The instructors in the various courses were often recognised experts with regular positions at the nearby university in Göttingen or the forestry academy in Hannoversch Münden (cf. *Linne* 2017, pp. 44ff.). Chairman *Fabarius* in particular was keen to emphasise the academic character of his institution, but even though the formal title Colonial Academy (*Kolonialhochschule*) was officially granted in 1924, it did not progress above the level of an agricultural college in the depth and scope of its education. This is evident not least from the fact that prospective students were not required to have the *Abitur*, the highest of secondary school certificates (*Hoffmann* 1980, p. 107).

Theoretical and practical instruction was generally given equal time at the *Kolonialschule*. In practice, this meant theoretical classes were taught in the morning while practical instruction in technical and agricultural subjects took place during afternoon hours. In sum, the students were kept busy from 6:00/7:00h a.m. until 6:00/7:00h p.m. on six days a week (*Djomo* 2007, p. 172). Work in agriculture, conservatories, a smithy and a wood workshop were included to prepare graduates for a life of self-sufficiency in colonial environments where a wide range of basic practical skills would be required. The repeatedly stated concern of the school administration was to avoid turning out overeducated, brainy but practically useless “cultural pioneers in patent leather boots” (*Kulturpioniere in Lackstiefeln*, Deutsche Kolonialschule [1912], p. 41).

Physical vigour, by contrast, was emphasised and the suitability of candidates for practical work was a central criterion for admittance. All candidates who had not either completed the *Abitur* or a vocational training were required to spend a one-year apprenticeship at the school. This provided both cheap labour and the opportunity to judge whether prospective students were equal to the physical requirements of their future careers. The same purpose justified the lengthy trial period at the beginning of the regular two-year course. As the 1920 *Koloniallexikon* records, it was intended to “...remove unsound, lazy, spoiled and physically inadequate elements in a timely fashion” (*von König* 1920). The management made liberal use of this option: Until 1912, *Fabarius* expelled about a third of all new students on average. Altogether, 40% of students left without graduating (*Hulverscheidt* 2015, p. 349). This was not least done to counter the common prejudice that the colonies were the destination of choice for the failed and deficient (*Kundrus* 2003, p. 60). “Model pupils and mommy’s boys are unsuited for colonial service, but so are the many weak and shiftless characters who hope to lead the unfettered life of a master overseas”, Chairman *Köster* declared in 1940 (quoted after *Linne* 2017, p. 234). Correspondingly, the character education of the Witzenhausen students was considered all the more important.

It was not least to this end that the *Kolonialschule* was designed as a boarding school. Keeping the students under supervision day and night would allow the staff to mould their

character and conduct thoroughly. The heavy workload left little enough room for outside activities, and leisure pursuits were strictly regimented. Recurring problems were posed by students' visits to public houses, alcohol consumption, and sexual conduct (Linne 2017, pp. 69-74). Any violation of the house rules with their emphasis on order, discipline and submission to authority was sanctioned harshly, often by summary expulsion. Ensuring compliance was not left to the faculty alone; students were expected to monitor and positively influence each other. Honour and comradeship were upheld as key values, enforced not least through internal disciplinary courts (*Ehrengerichte*) run by the student body (cf. Linne 2017, pp. 66f.; Böhlke 1995, p. 86). The methods and goals of this character education closely followed military lines. A strict and unyielding enforcement of discipline led to conflicts between the faculty and students that culminated in the so-called student strike (*Schülerstreik*) of 1909 (Linne 2017, pp. 42-44).

5 Conclusion

The aim of this paper was to explore the potential of a historical perspective on transnational education, focussing on the *Kolonialschule* as a case study. This institution was non-governmental with a transnational orientation mainly embedded in the curriculum and character education that prepared German cultural pioneers for a life overseas. Involved in multiple transnational interconnections, it intended to meet the requirements of an increasingly globalised world with graduate mobility as a key factor. With regard to current definitions of transnational education, the *Kolonialschule* is not a case of "the mobility of education programs and providers between countries" (Knight 2016). Such a type is, in historical perspective, more likely to be found in German schools abroad (cf. Kuchler 2016; Herzner 2018). They emerged in the mid-19th century and gained in significance after the foundation of the German Empire. Offering a German curriculum and German exams in foreign countries, these private but government-subsidised institutions were regarded as part of foreign policy. With the *Kolonialschule* they shared the mission to propagate Germanness abroad and the fact that transnational education "never meant education on the basis of an equal partnership" (Herzner 2018, p. 23).

In spite of the differences between past and present times, however, the case study presented in this paper may stimulate contemporary reflection on transnational education in three ways. First, it serves to illuminate the precursors and traditions of contemporary forms of transnational education, for example in German schools abroad. With regard to the *Kolonialschule*, its history did not end in 1944. The institution continued after the Second World War (Sandler 2016, p. 206). In 1957, it was renamed *Deutsches Institut für Tropische und Subtropische Landwirtschaft* (German Institute for Tropical and Subtropical Agriculture, DITSL). Assessing the situation in his preliminary provisions (*Vorläufige Bestimmungen*), Curt Winter, the son-in-law of longtime *Kolonialschule* chairman Fabarius and faculty member in the 1920s, stated that the purpose of the new institute showed "...no evident change from that of the old DKS [*Deutsche Kolonialschule*, SKB]". The opening ceremony was attended by 75 alumni of the old school (Winter 1956, p. 22, 66). The DITSL trained German experts in 'development aid'. From the 1960s onwards, students from so-called Third World countries also attended, at times accounting for one third of the entire student body. Training courses specifically designed for experts from

the global South were offered later on (cf. Linne 2017, pp. 385-389, 437-440, 463-465). In 1971, the institute was incorporated into the new *Gesamthochschule* Kassel where it now closely cooperates with the department of ecological and agricultural sciences.

Second, the study of the past can sensitise us for the importance of asymmetries and hierarchies of power, particularly with regard to the “shades of colonialism“ (Ling et al. 2014, p. 48) that generally deserve more attention than they were previously given in the study of transnational education. The context in which the institution studied here developed was shaped by colonialism. Researchers spoke of a colonial pedagogy specific to Witzenhausen (e.g. Hoffmann 1980, p. 110; Spidle 1973, p. 240). Colonial activists meant that the entire German population should receive a ‘colonial education’. To them, the *Kolonialschule* was only part of a wider project (cf. Dernburg 1907). It based on the unquestioned conviction that European and German civilisation was superior and thus had to shoulder a broadly defined civilising mission. Cooperation among all participants was never intended on equal terms. The *Kolonialschule* would educate not only its students, but through them the indigenous people overseas. Fabarius especially viewed ethnological studies as a form of “applied pedagogics” through which workers and “children of nature” in the colonies would be educated (Fabarius 1900, p. 46). Transnational education thus also meant the forcible transfer of knowledge, economic practices and culture to distant parts of the world. Many British-run educational institutions today are found in former parts of the Empire, and in 2013, the majority of foreign students in French universities still hailed from former French colonies in North Africa. The syllabi and curricula of transnational education can thus still profitably be studied with a view to which knowledge they consider worthwhile and how they view the relationship between centre and periphery (Sidhu 2015), “challenging the ideological or normative underpinnings” that are predominantly disregarded in current scholarship on the topic (Kosmützky/Putty 2016, p. 22).

Yet the historical analysis of transnational education can also shed light, third, on the complex relationship between nation and transnationality. The pedagogical concept espoused by the *Kolonialschule* emphasised the otherness of life in Germany’s overseas territories and thus permanently drew its students’ attention past the borders of Germany. At the same time, engagement with this otherness allowed them to develop a definition of their own selves (cf. Gülstorff 2010). This interaction between colonial discourses and identity creation in the metropole was frequently addressed in History of Education research (e.g. Goodman et al. 2009). Since it defines its purpose not as “...deconstructing national history but of contextualizing it“, and intends to examine “the development of the nation as a global phenomenon” (Fuchs 2014, p. 15), History of Education has emphasised the importance of the nation and the nation state, asking what transnational processes in education contributed to the development and stabilisation of nations. In the case of the *Kolonialschule*, part of this was the conviction of superiority over cultures outside of Europe. The curriculum (*Anstaltsplan*) of 1912 states that students were to be imbued with the advantages of “European Christian” and above all “Germanic” and “German Protestant” culture, and that the creation of a “national ethos” (*nationale Gesinnung*) was a central goal (Deutsche Kolonialschule [1912], p. 48). Although the nationalist thrust in the curriculum intensified after 1918 and again after 1933, it did not take on an entirely new quality in this regard. Viewed from a historical perspective, it is clear that transnational connections in education do not necessarily lead to the overcoming or transcending of national boundaries. Instead, the first half of the 20th century saw an unproblematic coexistence of (excessive) nationalism and what contemporaries knew as internationalism (*Internationalismus*).

Notes

- 1 All quotations from German are my translations into English.
- 2 The following figures follow *Hulverscheidt* 2015, p. 349, *Böhlke* 1995 and *Linne* 2017, who differ in some details.
- 3 Figures follow *Hulverscheidt* 2015, p. 349.

References

- Adick, C.* (2018): Transnational education in schools, universities, and beyond: Definitions and research areas. *Transnational Social Review*, 8. <https://doi.org/10.1080/21931674.2018.1463057>
- Adick, C.* (2005): Transnationalisierung als Herausforderung für die Internationale und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. *Tertium Comparationis*, 11, 2, pp. 243-269.
- Ausländische Kolonialschulen* (1900): *Der deutsche Kulturpionier* 1, 1, pp. 39-40.
- Bindel, J.* (1923): An die alten Kameraden. *Kulturpionier* 23, pp. 27-35.
- Böhlke, J.* (1995): Zur Geschichte der Deutschen Kolonialschule in Witzenhausen. Aspekte ihres Entstehens und Wirkens. – Witzenhausen.
- Bowersox, J.* (2013): *Raising Germans in the Age of Empire. Youth and Colonial Culture, 1871-1914.* – Oxford. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199641093.001.0001>
- Conrad, S.* (2012): Kolonialismus und Postkolonialismus: Schlüsselbegriffe der aktuellen Debatte. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 44/45, pp. 3-9.
- Dernburg, B.* (1907): *Koloniale Erziehung.* – München.
- Der deutsche Kulturpionier*, 1-61, 1900-1960. Available online at: <http://www.jarts.info/kulturpionier/>, date: 04.03.2019.
- Deutsche Kolonialschule* [no year, 1912]. Lehr- und Anstaltsplan einschließlich Vorlesungs-Verzeichnis Witzenhausen-Wilhelmshof a.d. Werra. – Witzenhausen.
- Djomo, E.* (2007): Eine Bildungsstätte für Kulturpioniere ohne Betätigungsfeld: Die Deutsche Kolonialschule zu Witzenhausen an der Werra in der Weimarer Republik. In: *Halse, S.* (Ed.): *Worte, Blicke, Träume. Beiträge zum deutschen Kolonialismus in Literatur, Fotografie und Ausbildung.* – Kopenhagen/München, pp. 165-186.
- Fabarius, E. A.* (1900): Die Völkerkunde und die Kolonialwirtschaft. *Der deutsche Kulturpionier* 1, 3, pp. 45-49.
- Fabarius, E. A.* (1921): Die Bedeutung der Deutschen Kolonialschule als Hochschule für das Deutschtum im Ausland. *Der Deutsche Kulturpionier*, 21, 1, pp. 1-14.
- Fabarius, E. A.* (1902): Die Vorbildung der Kolonialbeamten und die Deutsche Kolonialschule. *Denkschrift. Der deutsche Kulturpionier*, 3, 1-2, pp. 49-58.
- Fuchs, E.* (2014): History of Education beyond the Nation? Trends in Historical and Educational Scholarship. In: *Bagchi, B./Fuchs, E./Rousmaniere, K.* (Eds.): *Connecting Histories of Education. Transnational and Cross-Cultural Exchanges in (Post-)Colonial Education.* – New York, pp. 11-26.
- Glaser, E.* (2010): Dokumentenanalyse und Quellenkritik. In: *Friebertshäuser, B./Langer, A./Prengel, A.* (Eds.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, 3. Ed. – Weinheim/Basel, pp. 365-375.
- Goodman, J./McCulloch, G./Richardson, W.* (2009): “Empires overseas” and “empires at home”. Post-colonial and transnational perspectives on social change in the history of education. *Paedagogica Historica*, 45, 6, pp. 695-706. <https://doi.org/10.1080/00309230903384619>
- Gründer, H.* (2018): *Geschichte der deutschen Kolonien.* – Paderborn.
- Gülstorff, T.* (2010): Vom Wilhelmshof in die Fremde. Einblicke in die Lehre vom Eigenen und Fremden an der Kolonialschule Witzenhausen. *Ansätze eines interkulturellen Lernens? Öt Kontinens*, 1, pp. 395-412.
- Hamilton, L.* (1911): Colonial Education in Germany – with a plea for the Establishment of a British Colonial University. *United Empire. The Royal Colonial Institute Journal*, 2, pp. 27-38.

- Herzner, D.* (2018): A historical account of German schools abroad as providers of transnational education. *Transnational Social Review*, 8. <https://doi.org/10.1080/21931674.2018.1463060>
- Hoffmann, N.* (2018): Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung. Überblick und Einführung. – Weinheim/Basel.
- Hoffmann, W. K. H.* (1980): Vom Kolonialexperten zum Experten der Entwicklungszusammenarbeit. Acht Fallstudien zur Geschichte der Ausbildung von Fachkräften für Übersee in Deutschland und in der Schweiz. – Saarbrücken.
- Hulverschmidt, M.* (2015): Der Weg in die Welt. Propagandafilme für deutsche Kolonialschulen. In *Philipp, O.* (Ed.): *Das Vorprogramm. Lehrfilm/Gebrauchsfilm/Propagandafilm/unveröffentlichter Film in Kinos und Archiven am Oberrhein 1900-1970. Eine deutsch-französische Vergleichsstudie.* – Heidelberg/Straßburg, pp. 337-359.
- Kesper-Biermann, S.* (2011): „Praktische Wahrheit“ und „anschauende Erkenntnis“. Pädagogische Reisen im 19. Jahrhundert. In: *Fuchs, E./Kesper-Biermann, S./Ritzi, C.* (Eds.): *Regionen in der deutschen Staatenwelt. Bildungsräume und Transferprozesse im 19. Jahrhundert.* – Bad Heilbrunn, pp. 251-271.
- Kienemann, C.* (2018): Der koloniale Blick gen Osten. Osteuropa im Diskurs des Deutschen Kaiserreiches von 1871. – Paderborn. <https://doi.org/10.30965/9783657788682>
- Knight, J.* (2016): Transnational Education Remodeled: Toward a Common TNE Framework and Definitions. *Journal of Studies in International Education*, 20, 1, pp. 34-47. <https://doi.org/10.1177/1028315315602927>
- Kosmützky, A./Putty, R.* (2016): Transcending Borders and Traversing Boundaries: A Systematic Review of the Literature on Transnational, Offshore, Cross-Border, and Borderless Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 20, 1, pp. 8-33. <https://doi.org/10.1177/1028315315604719>
- Kuchler, C.* (2016). Deutsche Visitenkarten in der Welt. Geschichte des Auslandsschulwesens als Instrument auswärtiger Kulturpolitik. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 67, 5, 6, pp. 261-271.
- Kundrus, B.* (2003): *Moderne Imperialisten. Das Kaiserreich im Spiegel seiner Kolonien.* – Köln/Weimar/Wien.
- Larsen, M. A.* (2018): The Possibilities and Potential of Transnational History: A Response to Kazamias' Call for Historical Research. *European Education*, 50, 2, pp. 101-115. <https://doi.org/10.1080/10564934.2018.1454261>
- Lerp, D.* (2016): Imperiale Grenzräume. Bevölkerungspolitiken in Deutsch-Südwestafrika und den östlichen Provinzen Preußens 1884-1914. – Frankfurt a.M.
- Ling, P./Mazzolini, M./Giridharan, B.* (2014): Towards post-colonial management of transnational education. *Australian Universities Review*, 56, 2, pp. 47-55.
- Linne, K.* (2017): Von Witzhausen in die Welt. Ausbildung und Arbeit von Tropenlandwirten 1898-1971. – Göttingen.
- Ratzel, F.* (1884): *Wider die Reichsnörgler. Ein Wort zur Kolonialfrage aus Wählerkreisen.* – München.
- Rogers, R.* (2019): Conversations About the Transnational. Reading and Writing the Empire in the History of Education. In: *Fuchs, E./Roldán Vera, E.* (Eds.): *The Transnational in the History of Education* – Cham, pp. 101-124. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17168-1_4
- Roldán Vera, E./Fuchs, E.* (2019): Introduction. The Transnational in the History of Education. In: *Fuchs/Roldán* (Eds.): *The Transnational in the History of Education* – Cham, pp. 1-47. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17168-1_1
- Sandler, W.* (2016): Colonial Education in the Third Reich: The Witzhausen Colonial School and the Rendsburg Colonial School for Women. *Central European History*, 49, pp. 181-207. <https://doi.org/10.1017/S0008938916000339>
- Sidhu, R.* (2015): Using Postcolonial Scholarship to Address Equity in Transnational Higher Education. *Learning and Teaching: The International Journal of Higher Education in the Social Sciences*, 8, pp. 73-94. <https://doi.org/10.3167/latiss.2015.080105>
- Spidle, J. W. Jr.* (1973): Colonial Studies in Imperial Germany. *History of Education Quarterly*, 13, 3, pp. 231-247. <https://doi.org/10.2307/367304>

- Vidal, D. G.* (2017): Transnational education in the late nineteenth century. Brazil, France and Portugal connected by a school museum. *History of Education*, 46, 2, pp. 228-241.
<https://doi.org/10.1080/0046760X.2016.1273402>
- von König, A.* (1920): Art. Witzzenhausen. In: *Schnee, H.* (Ed.): *Deutsches Koloniallexikon*, volume 3. – Leipzig, pp. 723f.
- van der, Heyden, U./Zeller, J.* (Eds.) (2007): *Kolonialismus hierzulande. Eine Spurensuche in Deutschland*. – Erfurt.
- Winter, C.* (1924): Das Kolonialkundliche Institut. *Der Kulturpionier*, 24/25, 1, pp. 7-12.
- Winter, C.* (1956): Gedanken zu den „Vorläufigen Bestimmungen über das Deutsche Institut für tropische und subtropische Landwirtschaft“. *Kulturpionier*, 57, pp. 19-33.

Participation Biographies: Routes and relevancies of young people's participation

Larissa von Schwanenflügel, Jessica Lütgens, Gráinne McMahon, Susanne Liljeholm Hansson

Abstract

Starting from a critical perspective of the dominant participation discourse which draws on a narrow and institutionalised concept of participation to ascribe young people a lack of interest in participation, this article focusses on the participation biographies of young people in European countries. The analysis reveals that participatory activities emerge differently where they become biographically meaningful. They can be expressions of the search for recognition and for feelings of self-efficacy, of coping with biographical challenges as well as with experiences in institutional contexts and of how young people position themselves between youth and adults. Thus, this article underscores that participation is not just a question of formal information but one of responses to and experiences of societal recognition.

Keywords: biography, biographical research, participation biography, participation, youth

Partizipationsbiographien: Verläufe und Bedeutungen von Partizipation junger Menschen

Zusammenfassung

Ausgehend von einer Kritik am dominanten Partizipationsdiskurs, der auf einem engen und institutionalisierten Partizipationsbegriff beruht und jungen Menschen ein mangelndes Interesse an Partizipation zuschreibt, fokussiert der vorliegende Artikel Partizipationsbiographien junger Menschen aus unterschiedlichen europäischen Ländern. Die Analyse zeigt, dass Partizipation dort subjektive Bedeutung erlangt, wo sie sich als biographisch sinnvoll erweist und dementsprechend unterschiedliche Ausdrucksformen findet. Partizipationshandeln erweist sich als Ausdruck der Suche nach Anerkennung und dem Gefühl von Selbstwirksamkeit, der Bewältigung biografischer Herausforderung und Erfahrungen in institutionellen Kontexten sowie der Positionierung zwischen Jugend und Erwachsenenwelt. Damit wird deutlich, dass Partizipation nicht nur eine Frage formaler Information ist, sondern vor allem eine der Erfahrung gesellschaftlicher Anerkennung und biografischen Sinns.

Schlagwörter: Biographie, Biographieforschung, Partizipationsbiographie, Partizipation, Jugend

1 Introduction

In recent decades, youth research and public discourses have become increasingly concerned with young people's political, social and civic participation. Debates at both the national and international level question whether involvement in elections, membership in parties and associations or in mechanisms of representation such as youth or student councils are decreasing and whether such a decline signals that young people's integration in, and identification with, changing modern societies is at risk. When researchers, policy makers or practitioners acknowledge such decline as well as young people's growing distrust of public institutions, they tend to ascribe them to young people themselves, especially to a lack of education and information regarding possibilities of participation and to their common alienation from the political sphere (cf. *Grasso* 2018; *Picot* 2012; *Eurobarometer* 2014). These interpretations, however, refer to studies that measure young people's participation according to a rather narrow understanding of participation in terms of involvement in formally organised forms of consultation, decision-making or engagement and which conceptualise young people as 'citizens in the making' (*Hall/Coffey/Williamson* 1999). Although quantitative surveys focus on young people's subjective orientations towards such forms of (political) participation such as voting, they are limited to questions of quantitative and normative assumptions pertaining instead to 'in what ways' and 'how much' young people engage. Thus, young people's motivation and knowledge have become increasingly subjected to concern, suspicion and the ascription of individual deficits (cf. *Fahmy* 2006; *Spannring/Ogris/Gaiser* 2008; *Picot* 2012; *Eurobarometer* 2014; *Gille/de Rijke/Gaiser* 2017).

Walther (cf. 2012) has questioned the legitimacy and adequacy of dominant distinctions and boundaries between participation and non-participation, suggesting that young people's everyday life activities in public spaces such as youth cultural practices should also be understood as participation. However, there has been little research to date that has focussed on young people's subjective views and actual practices of participation. For example, *Smith* et al. (2005) explored young people's connection to and perception of being a citizen and found that although young people do not identify with the term 'citizenship', they indeed position themselves towards society and are involved in the rights and responsibilities that define being a citizen, such as engaging in voluntary activities for common welfare in a wider sense (see also *Kallio/Häkli/Bäcklund* 2015). *Spannring* (2008, p. 55), in reference to the lesser recognition of non-conventional or informal forms of participation, emphasised that 'it is, indeed, young people's own views on participation [...] that highlight the complexities of ambivalence, doubt and distrust that characterises the tension field between participation and non-participation'. She found that 'non-participation' in formal politics results from a lack of fit between public debate and policies on the one hand, and young people's life worlds, living conditions and moral concerns on the other.

While definitions of participation used in youth research appear to be widening, the discussion of the 'myth or inconvenient fact' of youth apathy towards both politics and participation is ongoing (cf. *Pilkington/Pollock* 2015, p. 3). In fact, there is little knowledge about the processes through which young people get and stay involved in different forms of participation and how these become subjectively meaningful in the construction of their biographies. Nevertheless, some studies explore the relevance of political or social

engagement in the biographies of adults (see for example *Kontos/Ruokonen-Engler/Siouti* 2014; *Ruokonen-Engler* 2016; *Aner* 2005). In terms of the youth perspective, *Schwanenflügel's* (cf. 2015) analysis of 'participation biographies' of disadvantaged young people in Germany is an exception. In her biographical analysis, she reconstructs the trajectories of young people attending youth centres and later take on small responsibilities as volunteer centre workers until they eventually begin to engage in more formal contexts such as youth councils.

This article draws on such work on understanding participation from the youth perspective. It aims to reconstruct young people's biographical constructions of their processes of involvement in different participatory activities. It explores the biographical experiences and orientations young people express by engaging in participatory activities and how these activities become subjectively meaningful in their lives. Starting from a wider conceptualisation of participation which draws upon *Gerhardt* (cf. 2007) and *Walther* (cf. 2012), the activities young people undertake in different public spaces are understood as expressions of dynamic interactions between self-determination and co-determination and, thus, claims of being part of and taking part in society, in albeit different ways. The analysis draws on data from the European research project, 'Spaces and Styles of Participation' (PARTISPACE), funded as part of the European Commission's Horizon 2020 programme, which comparatively analysed young people's practices in the public and the ways in which such practices are recognised as participation (or not) by other societal actors across eight European cities: Bologna (IT), Eskisehir (TR), Frankfurt (DE), Gothenburg (SE), Manchester (GB), Plovdiv (BG), Rennes (FR) and Zurich (CH) (see also *Andersson et al.* 2019; *Pohl et al.* 2019; *Walther et al.* 2019).

The article first explores the relevance of a biographical perspective for understanding youth participation through the concept of participation biographies as developed by *Schwanenflügel* (2015) and further expanded in the course of the PARTISPACE project. This is followed by an overview of the methodological approach. The empirical section begins by presenting three exemplary biographies of young people involved in different forms of participation and then elaborates dimensions and figurations of biographies and participation. The article concludes with a discussion of the relation between these dimensions and their relevance for differences between participation biographies.

2 Participation biographies: on the subjective meaning of participation in young people's life stories

The term 'participation biographies' refers to how young people situate and relate their involvement in various participatory activities – understood in a wider sense as activities and experiences in public spaces – in constructing their biographies (cf. *Schwanenflügel* 2015). Biographies are subjective constructions of a life-story, an identity process over time that links the personal past, present and future in terms of subjective meaning and continuity. Here, we follow *Alheit* and *Dausien's* (2000), whose understanding of biography as a dialectic relationship of sociality and biographicity in people's lives remains – despite debates and development in the field of biographical studies – a valid and viable approach to biographical analysis (cf. *Rosenthal* 2004; *Lutz et al.* 2018). *Alheit* (2018) defines biographies as sequences of figurations, as moments in which structure and agency

are interrelated and articulated. They express accumulated experiences of agency embedded in social relationships, social structures and socially constructed meaning. They evolve in the interplay with the institutionalised life course structured by education, welfare and the work and citizenship status that confronts individuals with the expectation to position themselves in relation to age-specific roles. Understanding biography as identity over time implies a fluid and dynamic concept of identity across the lifespan and the analysis of how young people present themselves, how they relate where they are coming from with where they are heading and to current situations and demands.

Relying on the analysis of young people's biographies, *Keupp et al.* (cf. 1999) developed a concept of 'identity work' which is highly fruitful for biographical analysis. This concept purports that individuals relate to the social positions and the experiences of recognition from which their lives have evolved in the past. These experiences of recognition influence whether they develop feelings of self-efficacy (cf. *Bandura* 1997), that is, the degree to which they ascribe their control over their life situation to their own or external agency. Experiences of recognition and self-efficacy also contribute to how young people imagine their personal futures, which are articulated in life plans as well as in the 'imaginary solutions' of youth cultural practices (cf. *Hall/Jefferson* 1976). For the present, *coping with everyday life* is important ('Lebensbewältigung', cf. *Böhnisch* 2008). In contrast to psychological concepts of coping that ask how individuals cope with critical life events in a socially acceptable and productive way, this concept refers to all means of coping in which individuals, against the backdrop of the horizon of their personal past and future, might seek to assure themselves of their agency. Depending on the social conditions and the availability of resources, this can also include actions categorised as deviant, risky or as a failure from an institutional life course perspective.

The concept of participation biographies means starting from the assumption that the biographical is interwoven with the *how*, *where* and *when* of participatory activities and that there is a connection between biographies and different styles of participation, including, for example, such activities as doing graffiti or being a youth council member. This means accepting that young people do not necessarily intentionally engage in an activity because they realise some specific values but because these activities prove to be helpful in dealing with specific biographical constellations (which of course does not exclude the development and reassurance of values in the process of participation).

3 Methodological framework

The analysis documented in this article draws on biographical interviews conducted with young people in the PARTISPACE study.¹ In each of the eight cities, in-depth case studies of different settings of youth participation were carried out ranging from highly formalised forms of representation to very informal groups. In each of these settings, narrative interviews (cf. *Rosenthal* 2004) with two young people selected for their different roles within the respective setting were conducted (contributing to an overall sample of 96 interviews). The sampling process was guided by the aim to achieve a sample of diverse participation settings, roles of young people in these settings as well as social background, gender, ethnicity and education. The interviews started with an open stimulus asking young people to tell their life story from the beginning by recounting anything they found

relevant. The researcher would then ask questions aimed at clarifying the narrative and questions regarding the development and the subjective meaning of the respective participatory activity followed (Rosenthal 2018). The interviews were conducted in different places chosen by the young people and lasted between 40 and 90 minutes. All interviews were audio-recorded and fully transcribed. From these 96 interviews, English summaries were produced and clustered with regard to different modes of participation (cf. Batsleer et al. 2017). In a next step, 16 of the 96 interviews were selected according to country, mode of participation and gender and translated into English for joint in-depth analysis. This evolved in two steps, the first of which being the biographical case reconstruction (Rosenthal 2004), characterised by the hermeneutic analysis of the relation between biographical events and the way in which interviewees present themselves, which offers a micro-perspective that can then be contextualised within a wider socio-historical and discursive context. In a second step, a coding process inspired by Grounded Theory (Strauss 1991) and based on sensitising concepts emerging from the biographical case reconstruction was conducted. This dual approach, also used by *Schwanenflügel* (2015, see also *Müller/Skide* 2018), made it possible to combine sensitivity for emerging motives, subjective meaning-making and the reflexive agency in individual biographies with comparative analysis across settings and cities.

The following section documents the findings of this in-depth analysis with an exemplary focus on three biographies. Elaborating on *what* these young people recounted and *how* they presented themselves allows for a critical approach to the dialectic relationship between the subjective (meaning-making, motives, self-presentation) and the objective (institutional and societal frameworks of the life trajectory).

4 Reconstructing young people's participation biographies

This section documents the findings of the biographic analysis, beginning with a presentation of the three exemplary young people's life stories to give an impression of the diverse ways in which young people get involved in participatory activities and how they present themselves and their engagement in different ways. The biographical case reconstruction is followed by the elaboration of the dimensions that emerge from the comparative analysis of how young people make meaning from their experience and involvement in activities in public space in their life stories.

4.1 Young people's life stories and self-presentation with regard to participation

*Mario*², 24, has lived with his mother and his stepfather in Plovdiv (Bulgaria) since his parents separated. Although he was a good pupil in primary school, he failed the entrance examinations into high school and was forced to go to a school which was some distance away from his home. At the age of 13, *Mario* started orienting himself outside school. For example, he became active in a graffiti crew and, he formed his first band at 16. He later founded and subsequently managed a band widely known in Bulgaria. Together with some of his bandmates, he began organising an alternative cultural and music space in the basement of a club. This space quickly became popular in the city for its alternative at-

mosphere and music concerts while also offering an alternative information space for political activism. After graduating from school, he began studying law.

Mario's experience of failing the transition to high school was connected to a feeling of being a 'loser' and not fitting in his new school's social context: 'I could not quickly fit into the mode of communication, [...] interests of people [...] some of them rejected me [...] in the end I fit somehow, but only very partially'. This experience of insecurity and harm can be interpreted as a turning point in *Mario*'s life story: he started orienting himself outside school, investing in youth cultural spaces, which served as a counter-world where he felt accepted and appreciated and where he could realise his interests better than with his school peers. *Mario* describes graffiti as a 'kind of rebellion' and the alternative cultural and music space he founded with his friends as a place for free speech and political discussion and thereby as a space of real democracy: 'There are other opinions too [...] that's [what] democracy is'. At the same time, *Mario* has not broken with education completely and, despite his negative experiences at school, he decided to study law because of his interest in understanding the social world through the lenses of the legal system, although he distances himself from the community of law students: 'they're too pragmatic [...] soulless'. *Mario* seems to inhabit two 'worlds' and he orients himself in both youth culture and the world of adults represented by education. However, the experience of failing to meet educational expectations and of not fitting in at times seems to be one important factor behind his scepticism towards institutional and formal spaces. This scepticism is expressed in how he maintains his participation in alternative space and pushing his musical career, both of which were his main participatory foci at the time of the interview.

Paula, 17, grew up in a middle-class family with four siblings in Frankfurt (Germany). In primary school, *Paula* was identified as highly intellectually gifted. She skipped one grade and then started having school problems. She struggled especially with peer-relations, as she was bullied for not being 'normal'. When she was 12 years old, the Youth and Welfare Office intervened because she was missing school and sent her to a boarding school for highly-gifted students. Three years later, the measure ended because youth welfare assessed that she had improved and she had to return, reluctantly, to her old school. Through her first boyfriend, who was politically active, she joined an ecological-political association and took on a leading role rather quickly. Through this engagement, she got to know young political activists in the 'left scene' and in the Youth and Student Representation, a city-wide student representation body related to school issues, and began to get involved in these contexts as well.

The attribution as highly intellectually gifted seems to have been the starting point for her struggle with school and peer relations and becoming an outsider, to which *Paula* reacts with increasing absences. Her positive experiences at the boarding school allowed her to overcome her damaged self-image and her distance in peer contexts; it also helped her to find self-efficacy in the project-based activities they did in lessons, as they were output-oriented, framed in a meaningful way and adult-led. In such activities, *Paula* found safety, recognition and power. She evaluates her return from boarding school to regular school saying, 'I'm loved by the teachers [...], I do a lot during lessons and help keep the lessons going'. *Paula* feels that she needed this constant reassurance as she still had difficulties maintaining stable peer relationships. In political activities outside school, she seems to feel at ease. A reason for this could be that her political engagement might

feel similar to the projects she completed in boarding school. Youth cultural practice combined with formal organisation and clearly defined tasks seem to have helped her compensate for her lack of self-esteem with peers. Doing something concrete with people seems to help her to come into contact with other (young) people: 'you become friends faster [...], especially with the people who you will be working with', which helps her to develop a positive self-image. Furthermore, she describes positive relationships, mostly to young adults, who respect her for her knowledge and competence.

Vanessa (Nassine), 24, grew up in a well-situated though fraught family near Bologna (Italy). Her father was frequently abroad on business trips accompanied by her mother and Vanessa was left in care of a Moroccan nanny whom she liked very much. When she was around ten years old, her nanny moved and disappeared from her life, while her father started having love affairs and her mother became depressed. Years later, her parents separated, and her mother was admitted to a psychiatric hospital. At around 13, she started her first relationship with a boy, and at 17, she had another relationship and even got engaged, but separated three years later. After high school, Vanessa began studying at university only to leave before she finished. Instead, she spent most of her time clubbing, where she met a group of young men of Moroccan origin. She started relationships with some of them but also encountered Islam. After a severe car accident which she referred to as a turning point in her life, she got into contact with her former nanny again and started attending Koran school. When she started a new relationship with a Muslim man, she converted to Islam in order to marry him and changed her name to '*Nassine*'. Subsequently, she has recently begun to participate in an Islamic Youth Association.

Vanessa's life story is characterised by a persistent search for 'stability', which is related to the longing for a safe space and a sustainable place of belonging and sense of purpose that she did not find in her own family. As she says about herself: 'I'm obsessed with relationships, I have lived, live for that'. This need seems to be rooted in her family story which is characterised by her parent's difficult relationship and some harmful breakdowns of central relationships. The accident was a turning point that made her question her life so far, a starting point where she could seek her fortune in the Muslim context she knows, and which is also connected with good memories of her former nanny. Her conversion to and engagement in the Islamic Youth Association sealed her new identity: Vanessa transforms to *Nassine*, a young Muslim who seems to have found her place in the world. Both marriage and becoming a board member of the association are visible expressions of this identity. *Nassine* states that conversion made her a 'blank sheet of paper', which facilitated her re-invention. Her first steps in the informal group of young Muslim men whom she describes as 'street Islam' were characterised by her struggle to be accepted as a girlfriend and potential wife and by experiences of being silenced. Official institutions like the mosque and the Koran school provide her the possibility to demonstrate her commitment to being a real 'authentic Muslim woman'. The institutional framework of marriage seems to have been effective in helping her find a safe space of belonging. Additionally, the non-formally organised Islamic Youth Association seems to be both an official but liberal Muslim organisation that provides her a suitable frame for her identity work. The security of finding a place in the world seems to correlate with growing self-confidence and the idea of having an impact on the world: *Nassine* wants to show people the 'real Islam' and to spread the message of a joyful community and not the picture of 'street Islam, [where] women must keep quiet, they can't have opinions'.

4.2 Meanings and relevancies: dimensions of participatory biographies

The three exemplary biographies presented above reveal that young people present different life stories in diverse ways. Their varied forms of participation are attributed different meaning and relevance. In the following, we focus on five dimensions of meaning and relevancies of participation that emerged from the analysed biographical narratives. These dimensions of meaning and relevance of participation apply in different ways to all analysed biographies, and we refer to such variations as the figurations representing moments of the dialectic between structure and agency and accumulations of experience in dynamic biographies as expressed in participation activities.

Securing recognition

The reconstruction of the biographies illustrates the ways in which young people present their involvement in different activities and reflects their search for recognition from others and how they secure their personal identities in the sense of a constructive process of self-positioning in the world over time (cf. *Keupp* et al. 1999). Such self-positioning marks attempts to create a subjective and consistent fit between internal and external experiences, to integrate different elements of identity into a meaningful ‘whole’ and to become visible as an individual person. For all three young people, the starting point of their participatory activities was the active search for recognition and belonging, which implied disconnecting from previous spaces and places.

Mario presents the creation of the graffiti group and the alternative music scene as a step towards living his ideas and parts of his identity while also detaching (at least partially) from a school context where he did not feel accepted. In those self-created spaces, *Mario* no longer feels that he is seen as a ‘loser’ but is recognised instead as he is. In comparison to *Vanessa*, who wants to break with her former life, he does not sever himself from his previous life completely, but creates another, alternative world instead where he can experiment with a different lifestyle. His search for recognition is characterised by the figuration, ‘identity diversification’, which means experiencing and living different aspects of identity. Conversely, *Vanessa*’s attempt to discard the insecure *Vanessa* and to start anew and transform herself into the strong, self-confident *Nassine* is interpreted as ‘identity transformation’. *Paula* is an example of the ‘identity-compensation’ figuration, where participation activities are connected to a search for a positive self-image against the backdrop of a self-perceived ‘damaged identity’, grounded in experiences of being disrespected in primary school. A fourth figuration found in other biographies is ‘identity stabilisation’. Here, young people use experience and secure a participation context as a space in which they are accepted and appreciated for ‘who they are’.

Searching for and expressing a feeling of self-efficacy

Involvement in participatory activities also appears as articulations of searching for and expressing self-efficacy where it has been fragile and fragmented in the biography to date. The desire to ‘change the world’ can be an expression of both the search for experiences of self-efficacy and reassuring an existing feeling of self-efficacy. In this respect – in certain cases – involvement in participatory activities, especially political ones, has a high potential to provide a feeling of self-efficacy due to the large dimension and the positive moral impetus of the challenge. Self-efficacy emerges from the reciprocal effects of being

able to successfully cope with one's life and through making a (political) claim of being part of society. The figuration of 'achieved personal and political self-efficacy' describes young people who make claims about changes in society or the world often by being politically active and confident in their abilities. For *Mario*, the creation of alternative spaces is a way to change things in his own life as well as in the world. Through his understanding of graffiti as rebellion and the alternative space as a place for real democracy, he classifies his activities as political. The figuration, 'struggling with personal self-efficacy', includes young people who have only partially managed to integrate their life stories within a political framework and who seem to focus more on a personal life plan and its opportunities (or lack thereof). In this figuration, the participation context is one that allows young people to develop and find themselves as they experiment in different social and personal roles. For *Paula*, her involvement in the ecological-political association and the youth and student representation are primarily important as activities which secure experiences of self-efficacy that overcome her damaged self-image. *Vanessa/Nassine* seems to develop from one to the other. Her biography may be described as a struggle to change her life and realize personal self-efficacy, while presenting herself as the 'new *Nassine*' seems to allow her to perform self-confidence by showing the world the 'real Islam' and to claim an impact on her wider environment.

Coping with harmful experiences

In many cases, involvement in participatory activities is interrelated with ways of coping with harmful, challenging biographical experiences. The activities that become relevant and meaningful for young people reflect the life conditions and life events with which they have to cope. From a coping perspective, participative contexts are spaces and activities in which young people find possibilities to work on the demands of everyday life while also dealing with critical life events. In the analysis, four figurations of varying expressions of coping with harmful experiences revealed a fundamental biographical function of participatory activity.

Paula and *Nassine* are examples for the figuration of 'coping through institutionalised participation'. For *Paula*, the institutionalized, clearly framed and adult-led contexts of the student council and the adult-dominated ecological-political association are appropriate for securing belonging and recognition through common activities. In such formal environments, *Paula*'s knowledge and competences are appreciated, while the informal peer-context requires other sorts of resources. For *Nassine*, the club and 'street Islam' scenes were too informal to provide her security, orientation and a reliable romantic relationship. Her involvement in the Muslim community and association provided her a platform to perform her new identity as a Muslim woman. *Mario*, by contrast, is an example for the figuration of 'coping through creating or looking for an alternative place'. Through the foundation of an informal arts network, he created alternative space allowing for different and self-determined activities and experiences compared to the formal context of school. The figurations of 'coping through political participation' and the figuration of 'coping through participation-hopping' are not represented in the three exemplary biographies but in others. The first refers to young people who frame their issues politically and in political terms, because they, for example, have realised that discrimination is not (only) a personal but a systemic problem. Coping through 'participation-hopping' refers to young people who in their process of searching for a reliable and safe place have been

involved in many participatory spaces but have left them as soon as they realised they did not fit into them, and vice-versa. This figuration reveals the processual and tentative character of participation biographies as young people in many cases require several tries before finding a suitable space, group and activity.

Positioning between youth and adults

In the process of getting involved in practices in public spaces, young people expose themselves to expectations of both other young people and of adults. These expectations of positioning oneself in relation to youth cultural practice as well as to adults' representations of 'citizens in the making' (Hall et al. 1999) often contradict and imply either/or decisions even if young people feel much more ambivalent. Many of the young people described themselves as some sort of outsiders within compulsory contexts (e.g., with regard to peers in school), and tried to become insiders by participating in alternative, freely chosen contexts some of which are more peer- while others more adult-orientated.

The 'orientation towards youth' figuration in and through participatory activities applies especially to *Mario* for whom informal youth cultural scenes represent contexts in which he can mobilise recognition and self-efficacy with like-minded peers, something he seems unable to do in contexts like school and university dominated by pragmatic rationalism from which he clearly distances himself. The figuration, 'orientation towards adults', describes young people attracted to adult-organised and formalised institutions, like formal participation in politics or other adult-led participation structures and projects. *Paula* moves between both: while the youth and student representation is initiated and institutionalised by adults according to an adult citizenship habitus, the ecological-political association and left scene integrates aspects of youth culture. Regardless of the orientation, however, her engagement is related to previous and formative biographical experiences. The same applies for *Nassine*, who, after her period of experimenting with youth cultural practice, married and sought to become a 'proper' Muslim woman. However, it is the non-formal Islamic Youth Association that provides her a platform for performing her new identity and being part of a peer community. Both *Paula* and *Nassine* have positively experienced recognition in adult-led contexts while experiences within peer contexts were ambivalent.

Expression of experiences with institutions

This dimension is rather a factor than an expression of different participation biographies inasmuch as it refers to the connection between different participatory activities and – or their reflection of – experiences with formal institutions like school, youth welfare or political organisations. The analysis of the exemplary cases suggests that the varying experiences that the young people have with institutions influence their motivations to engage in and their level of comfort with different forms of participation. Formal institutions require the young people to adopt social roles and meet expectations that do not always correspond with subjective needs and self-conceptions of individuals. If a young person is successful in fulfilling them and experiences them as a means to achieve mid- or long-term personal goals, then being active in such settings can be perceived as empowering and formal engagement is more likely. If the experiences are fraught and conflicted, it is more likely that the young person will feel alienated and orient themselves instead towards informal, self-chosen settings. This dimension is connected to social inequality, as formal

institutions are infused by middle class values and styles of practice wherein young people from disadvantaged contexts may feel less familiar and less self-efficacious. These experiences were reflected in three figurations.

Mario is an example of the figuration of ‘orientation towards informal structures’. The experience of failing educational expectations and enduring detachment from his peers in school is related to a disconnection with formal institutions and an orientation towards informal, self-created spaces. *Paula* is an example of the figuration of ‘orientation towards formal structures’: her experience with the formal and adult-led context of the boarding school helped her to secure recognition of and validation for her gifts. After her return to her old school, she drew upon these positive experiences and began her engagement in the youth and student representation and the ecological-political association which compared to informal peer contexts are structured around formalised tasks and roles. This also applies to *Nassine* who does not refer to experiences with formal institutions but to the insecurity experienced in informal scenes. The third figuration, ‘ambivalent orientation’, which is not present in the three exemplary biographies, marks participation biographies in which young people have had both positive and negative experiences in institutions. Here, a general mistrust towards formal institutions is mixed with fluctuating usage of different social contexts and institutions.

5 Conclusions: Participation biography as a relational model of ‘going public’

In this concluding part, we move towards an abstraction and theoretical generalisation of our findings. The five dimensions and the figurations they correspond to in the individual biographies are related to each other in diverse ways and result in different participation biographies. The analysis shows that participatory activities can be understood as part of young people’s individual searches for recognition, belonging, self-efficacy, coping and orientation. Where young people looked for and eventually found recognition reflects earlier experiences of (mis)recognition by representatives of wider society, such as in formal institutions, or in smaller, informal communities or groups. Thus, searching for recognition may also be expressed by deviant practice such as violence and delinquency (cf. *Sutterlüty* 2017). Many of the analysed life stories referenced biographical constellations of not fulfilling normative expectations, of not ‘fitting in’, of being excluded by peers or feeling lost, in short, of lacking recognition and belonging. Partly, these experiences were related to contexts that young people had not freely chosen, like school and family. Thus, participation activities seem to be connected to leaving these contexts and to looking for alternative spaces and experiences. These processes of leaving and searching necessarily implied moving into or through public spaces, exposing and engaging in new and unfamiliar situations of which the young persons were more or less conscious at the beginning. The diversity of forms of participation in which young people engage reflects the different starting positions and processes of these movements until young people encountered subjectively meaningful spaces where they experienced recognition and belonging. Participation as ‘going public’ therefore appears as an element and sometimes unintended aspect of coping with unsatisfying and harmful situations; perhaps even more crucial, it allows young people to change aspects of their lives and their environments personally,

socially and politically which in itself can be a source of self-efficacy. Having ambitions to change things in the (smaller or bigger) world (like showing the 'real Islam' or living democracy) in many cases is rewarded with recognition for showing concern and responsibility. In this way, it is plausible that young people who find spaces and activities of recognition, belonging and orientation develop self-efficacy and 'surpass themselves'.

The dimensions and figurations analysed above are relevant components of young people's identity work over time. In that sense, participatory activities may be seen as expressions and elements of processes of biographical construction. 'Going public', as a general element of coping with and making sense of one's life, implies the possibility that young people appropriate public spaces, get involved in public social issues and eventually even develop trust in responding to public institutions. In these processes, young people may develop a feeling of being a citizen in the sense of citizenship as 'lived practice' (Kallio/Häckli/Bäcklund 2015), provided that 'going public' is subjectively assessed as being meaningful and successful and also accompanied by experiences of recognition. Whether involvement in participatory activities supports identity transformation or diversification, whether young people are involved in political, formal or more informal places, whether they orient themselves towards an adult-citizenship habitus or youth cultural practice, depends on their resources and their biographical experiences.

The findings show the interrelation between participation and biographies in terms of elaborating the role of participation for subjective meaning-making over time. From this perspective, the analysis results in exemplifying the concept 'participation biographies' as the interrelation between biographical experiences, available resources, subjective meaning-making in and through going public and respective experiences of recognition and belonging expressed in narratives of involvement in different forms of participation. In other words, everyone has a participation biography in which activities and experiences of being active in the public space are articulated.

The findings also suggest that the starting point for participatory activities is not the abstract idea of becoming a member of an organisation or participating because it is 'good' and a central part of democracy and citizenship. Instead, participation emerges from young people's biographical experiences, experiences of self-efficacy (or their lack) inside and outside institutions, their search for recognition and belonging, their coping with their personal lives and their attempts to make an impact and to change things in their lives and life-worlds, even when their concerns might be neglected by public institutions. When they experience belonging, recognition and being able to change something, they possibly can expand their participation to a wider world and society. Seeing participation from a subject-orientated and non-normative perspective offers insights into how young people struggle and cope with their attempts to find their place in complex, individualised and transforming societies. Participation results from the dialectic between the life-course and biographical construction and, thus, from a sequence of figurations of structure and agency across their lifetime. It fosters awareness of the 'participatory' in young people's lives and their practices in public spaces. The concept of participation biographies allows for the replacement of the prevailing deficit-oriented view towards young people in relation to a narrow and institutionalised model of youth participation with one that asks how activities and experiences in public spaces become subjectively relevant and lead to either different forms of involvement in different activities or to various styles of participation even if many are not officially recognised as such.

In contrast to the assumption that young people do not participate or do not participate in the 'right' way, the article concludes with the insight that young people actually participate but do so differently in ways they find subjectively meaningful. Participation, then, is much more complex and relational than is suggested by a normative concept that reduces participation to individual involvement in formally organised and officially recognised activities of political participation, formal representation or social engagement. Finally, the analysis underscores that participation is much less a question of training, instruction and information, as studies and policy discourses often suggest (cf. *Grasso* 2018), than of experiences of recognition and the resonance of these experiences in the identity process over time. Accordingly, the individualised distinction between 'participation' and 'non-participation' and the causal ascriptions of participation to certain people in certain spaces at specific times for particular reasons does not reflect the complexity of participation in its relation to individual biographies. The findings show that experiences that lead to different styles of participation are not mono-causal or linear but are instead dynamic, interrelated, complex, branched and rooted in biographies as vividly lived lives that exist between normative assumptions of life courses and how individuals appropriate their own lives. Thus, participation is not an individual act, but a relational practice between members of a community or society.

Notes

- 1 The design of the PARTISPACE project relied on a multilevel and mixed-methods-approach, which included national research literature reviews across eight countries, discourse analyses of youth policy, analysis of European Social Survey data on young people's participation, participatory action research projects with young people and qualitative local studies in one major city per country. The latter consisted of expert interviews, group discussions and in-depth case studies into different forms of participation. These involved the biographical interviews on which the analysis documented in this article relies. The project was funded from 2015 to 2018 under the EU programme HORIZON 2020 (contract No. 649416). The views expressed in this article are the sole responsibility of the authors and do not necessarily reflect the views of the European Commission.
- 2 All names have been changed for anonymisation. Also for reasons of anonymisation, as set down in an internal ethics protocol of the PARTISPACE project, quotes from the interview transcripts do not include time and place of the interviews.

References

- Alheit, P.* (2018): Biographieforschung und Figurationstheorie. In: *Lutz, H./Schiebel, M./Tuider, E.* (Eds.): *Handbuch Biographieforschung*. – Wiesbaden, pp. 23-36.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-21831-7_3
- Alheit, P./Dausien, B.* (2000): Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zu einer Biographizität des Sozialen. In: *Hoerning, E. M.* (Ed.): *Biographische Sozialisation*. – Stuttgart, pp. 257-283. <https://doi.org/10.1515/9783110510348-014>
- Andersson, A./Mengilli, Y./Pohl, A./Reutlinger, C.* (2019): "You can't be up there" – youth cultural participation and appropriation of space. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 14, 1, pp. 5-19. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v14i1.01>
- Aner, K.* (2005). „Ich will, dass etwas geschieht!“ Wie zivilgesellschaftliches Engagement entsteht oder auch nicht. – Berlin.
- Bandura, A.* (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. – New York.

- Batsleer, J./Ehrensperle, K./Lüküslü, D./Osmanoğlu, B./Pais, A./Reutlinger, C./Roth, C./Wigger, A./Zimmermann, D. (2017): Partispace Comparative Case Study Report. Available online at: <https://zenodo.org/record/1064119#.W1rqixyXCI>, date: 29.07.2018.
- Böhnisch, L. (2008): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. – Weinheim/München.
- Eurobarometer (2014): European Youth in 2014. Analytical Synthesis. Flash Eurobarometer 408. – Brussels. Available online at: http://www.europarl.europa.eu/pdf/eurobarometre/2014/youth/eb_395_synthesis_youth_en.pdf, date: 11.12.2018.
- Fahmy, E. (2006): Young Citizens: Young People's Involvement in Politics and Decision Making. – Aldershot. https://doi.org/10.1057/9780230597778_10
- Grasso, M. (2018): Young People's Political Participation in Europe in Times of Crisis. In: *Pickard, S./Bessant, J.* (Eds.): *Young People Re-Generating Politics in Times of Crises* – Cham, pp. 179-196. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58250-4_10
- Gerhardt, V. (2007): Partizipation. Das Prinzip der Politik. – München.
- Gille, M./De Rijke, J./Gaiser, W. (2017): Politische Involvierung und politische Partizipation von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Erkenntnisse der FES-Jugendstudie 2015. In: *Kühnel, W./Willems, H.* (Eds.): *Politisches Engagement im Jugendalter. Zwischen Beteiligung, Protest und Gewalt*. – Weinheim/Basel, pp. 47-76.
- Hall, S./Jefferson, T. (1976): Resistance through Rituals. Youth subcultures in post-war Britain. – Birmingham. <https://doi.org/10.1080/01425699995236>
- Hall, T./Coffey, A./Williamson, H. (1999): Self, Space and Place: Youth identities and citizenship. *British Journal of Sociology of Education*, 20, 4, pp. 501-513.
- Kallio, K. P./Häkli, J./Bäcklund, P. (2015): Lived citizenship as the locus of political agency in participatory policy. *Citizenship Studies*, 19, pp. 101-119. <https://doi.org/10.1080/13621025.2014.982447>
- Keupp, H./Ahbe, T./Gmür, W./Höfer, R./Mitscherlich, B./Kraus, W./Sraus, F. (1999): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. – Reinbek.
- Kontos, M./Ruokonen-Engler, M.K./Siouti, I. (2014): Qualitative Research to identify barriers of participation – the case of Germany. Institut für Sozialforschung Frankfurt am Main. Available online at: <https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/qualitative-research-to-identify-barriers-of-participation-the-case-of-germany>, date: 09.06.2019.
- Lutz, H./Schiebel, M./Tuider, E. (Eds.) (2018): *Handbuch Biographieforschung*. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21831-7>
- Müller, T./Skeide, A. (2018): Grounded Theory und Biographieforschung. In: *Lutz, H./Schiebel, M./Tuider, E.* (Eds.): *Handbuch Biographieforschung*. – Wiesbaden, pp. 49-61. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21831-7_5
- Picot, S. (2012): *Jugend in der Zivilgesellschaft. Freiwilliges Engagement Jugendlicher im Wandel*. – Gütersloh.
- Pilkington, H./Pollock, G. (2015): 'Politics are bollocks': youth, politics and activism in contemporary Europe. In: *Pilkington, H./Pollock, G.* (Eds.) *Radical futures? Youth, politics and activism in contemporary Europe*. *The Sociological Review*, 63, 52, pp. 1-36. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.12260>
- Pohl, A./Reutlinger, C./Walther, A./Wigger, A. (Eds.) (2019): *Praktiken Jugendlicher im öffentlichen Raum – zwischen Selbstdarstellung und Teilhabeansprüchen*. – Wiesbaden.
- Rosenthal, G. (2004): Biographical research. In: *Seale, C./Gobo, G./Gubrium, J. F./Silverman, D.* (Eds.): *Qualitative Research Practice*. – London, pp. 48-64. <https://doi.org/10.4135/9781848608191.d7>
- Rosenthal, G. (2018): *Interpretive Social Research. An Introduction*. – Göttingen. <https://doi.org/10.17875/gup2018-1103>
- Ruokonen-Engler, M. K. (2016): Transnational positioniert und transkulturell verflochten: Zur Frage der Konstitution und Konstruktion von Zugehörigkeiten in Migrationsprozessen. In: *Kazzazi, K./Treiber, A./Wätzold, T.* (Eds.), *Migration – Religion – Identität. Aspekte transkultureller Prozesse*. – Wiesbaden, pp. 243-262. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06510-2_13

- Schwanenflügel, L. von* (2015): Partizipationsbiographien Jugendlicher. Zur subjektiven Bedeutung von Partizipation im Kontext sozialer Ungleichheit. – Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-06237-8>
- Smith, N./Lister, R./Middleton, S./Cox, L.* (2005): Young People as Real Citizens: Towards an Inclusionary Understanding of Citizenship, *Journal of Youth Studies*, 8, 4, pp. 425-443.
<https://doi.org/10.1080/13676260500431743>
- Spannring, R.* (2008): Understanding (non-)participation: forms, meanings and reasons. In: *Spannring, R./Ogris, G./Gaiser, W.* (Eds.): Youth and political participation in Europe. Results of the comparative study EUYOUNG. – Opladen/Farmington Hills, pp. 55-87.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvddzqzf.6>
- Spannring, R./Ogris, G./Gaiser, W.* (2008) (Eds.): Youth and political participation in Europe. Results of the comparative study EUYOUNG. – Opladen/Farmington Hills.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvddzqzf>
- Strauss, A. L.* (1991). Grundlagen qualitativer Sozialforschung. – München.
- Sutterlüty, F.* (2017). Riots: Jugendlicher Protest gegen die Verletzung staatsbürgerlicher Ansprüche? In: *Kühnel, W./Willems, H.* (Eds.): Politisches Engagement im Jugendalter: Zwischen Beteiligung, Protest und Gewalt. – Weinheim/Basel, pp. 196-220.
- Walther, A.* (2012): Participation or non-participation? Getting beyond dichotomies by applying an ideology-critical, a comparative and a biographical perspective. In: *Loncle P./Cuconato, M./Muniglia, V./Walther, A.* (Eds.): Youth participation in Europe, beyond discourses, practices and realities. – Bristol, pp. 227-245. <https://doi.org/10.2307/j.ctt9qgr4k.18>
- Walther, A./Batsleer, J./Loncle, P./Pohl, A.* (Eds.) (2019): Young People and the Struggle for Recognition – Contested Practices, Power and Pedagogies in Public Spaces. – London.

Vom Argwohn zur Akzeptanz. Der Wandel der Einstellungen zu nicht-mütterlicher Kinderbetreuung in Deutschland

Felix Berth

Zusammenfassung:

Dieser Beitrag betrachtet, wie sich Einstellungen zu nicht-mütterlicher Kinderbetreuung in Deutschland verändert haben. Dabei wird zunächst geklärt, welche Surveys zur Analyse verschiedener Aspekte dieses Themas geeignet sind. Anschließend zeigt eine Sekundäranalyse des *International Social Survey Programme* für das Vierteljahrhundert zwischen 1988 und 2012, dass die frühere Skepsis gegenüber nicht-mütterlicher Kinderbetreuung im Vorschulalter markant zurückgegangen ist. Bei einer deskriptiven Analyse zweier ausgewählter Kohorten („Kriegskinder“ vs. „Baby-Boomer“) deutet sich an, dass der fundamentale Wandel nicht allein auf Kohorteneffekte zurückzuführen ist, sondern sogar innerhalb älterer Kohorten erhebliche Veränderungen festzustellen sind.

Schlagwörter: Einstellungswandel, nicht-mütterliche Kinderbetreuung, Kohortenvergleich, Surveyqualität

From scepticism to acceptance. Changes in attitudes towards non-maternal childcare in Germany

Abstract:

This paper addresses the changes in attitudes towards non-maternal childcare in the Federal Republic of Germany. First, I will clarify the suitable surveys to examine different aspects of attitude changes in this field. In a second step, I will show with survey data of the *International Social Survey Programme* that in Germany the former scepticism towards non-maternal childcare has declined strongly between 1988 and 2012. A descriptive analysis of two selected cohorts (“war children” vs. “baby boomer”) suggests that these fundamental changes cannot be attributed solely to cohort effects, but even to distinct changes within older cohorts.

Keywords: attitude change, non-maternal childcare, cohort comparison, survey quality

1 Forschungsstand und Fragestellung

Die außerfamiliäre Tagesbetreuung von Kindern wurde in Deutschland im vergangenen Jahrzehnt in enormem Tempo ausgebaut. Im Jahr 2018 besuchten etwa 3,1 Millionen Kinder eine Kita, knapp eine halbe Million mehr als im Jahr 2008. Der Anstieg ging überwiegend auf Zuwächse bei Kindern im Alter von einem und zwei Jahren zurück, die seit 2013 einen Rechtsanspruch auf Tagesbetreuung in Kita oder Tagespflege haben.

Dadurch stiegen die Betreuungsquoten bei unter Dreijährigen von 17,6 Prozent (2008) auf 33,6 Prozent (2018). Gleichzeitig wuchs der Anteil jener drei- bis sechsjährigen Kinder stark, die nicht mehr nur halbtags, sondern ganztags außerhalb ihrer Herkunftsfamilien betreut werden (vgl. *Statistisches Bundesamt* 2018). Dies führt dazu, dass in Deutschland inzwischen ein großer Teil der Kinder mehr Zeitstunden in der Kita verbringt als in der Grundschule (vgl. *Rauschenbach* 2018).

Die kindheitssoziologische Forschung interpretiert diese Entwicklungen ähnlich wie die sozialpädagogische: Frühe Kindheit, so argumentieren beispielsweise *Mierendorff* (vgl. 2013) aus einer soziologischen wie auch *Rauschenbach* (vgl. 2014) aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive, ist in Deutschland nur noch selten reine Familienkindheit. Nicht-familiale Betreuung wird für immer mehr Kinder immer früher im Lebensverlauf alltäglich. Dabei werden, wie *Honig* (vgl. 2011) ausführt, nicht nur die Lebensverhältnisse der Kinder neu strukturiert. Vielmehr zeigt sich in der Zunahme außerfamiliärer Betreuung auch eine grundlegende Veränderung der Einstellungen zur Kindheit seitens der Erwachsenen.

Letzteres will dieser Beitrag thematisieren. Dabei liegt der Fokus nicht, wie beispielsweise bei *Betz* und *Bischoff* (vgl. 2013) sowie *Klinkhammer* (vgl. 2014) auf gesellschaftlichen Diskursen, sondern auf einer empirischen Untersuchung von Einstellungen, wie sie in mehreren Surveys erfasst werden. Wie, so lautet die zentrale Frage, haben Erwachsene, die in den vergangenen dreißig Jahren in Deutschland lebten, jene Formen von Kinderbetreuung beurteilt, die nicht ausschließlich durch Mütter erbracht werden?

Bislang blickte die Einstellungsforschung vor allem auf Geschlechterfragen und weibliche/mütterliche Erwerbstätigkeit. So zeichneten *Lee*, *Alwin* und *Tufis* (vgl. 2007) mit Daten des *Allbus* für West- und Ostdeutschland eine zunehmende Akzeptanz mütterlicher Erwerbstätigkeit zwischen 1982 und 2004 nach. *Pfau-Effinger* und *Euler* (vgl. 2014) beschrieben mit Daten der *European Values Study*, dass sich in Deutschland Leitbilder von Geschlechter- und Generationenbeziehungen modernisierten, ohne dass es zu einer Angleichung an das west- und nordeuropäische Modell einer egalitären innerfamiliären Aufteilung von Erwerbsarbeit gekommen wäre. *Steiber* und *Haas* (vgl. 2010) schließlich konnten mit Daten des *European Social Survey* zeigen, dass die Erwerbsbeteiligung von Frauen in Deutschland – wiederum anders als in nord- und westeuropäischen Staaten – stark vom Alter bzw. der Präsenz von Kindern abhing.

Diese Beiträge konzentrieren sich auf umfassende Leitbilder von Geschlechterbeziehungen; ein fokussierter Blick auf die Beurteilung nicht-mütterlicher Kinderbetreuung, der für Deutschland gerade angesichts der jüngsten Rechts- und Gesellschaftsentwicklung von besonderem Interesse wäre, unterbleibt. Außerdem endet der Beobachtungszeitraum dieser Beiträge jeweils vor der starken Ausweitung der institutionellen Kindertagesbetreuung in Deutschland.

An dieser Stelle versucht dieser Beitrag einige Ergänzungen zu geben. Dabei wird zunächst untersucht, welche der verfügbaren internationalen Surveys in diesem Kontext für welche sekundäranalytischen Fragestellungen geeignet sind. Nach einem Überblick über die hier verwendeten Analysemethoden folgt eine Beschreibung des deutschen Einstellungswandels anhand von Auswertungen des *International Social Survey Programme (ISSP)*, wobei unter anderem nach Region (Ost- vs. Westdeutschland), Geschlecht und Bildungsstand differenziert wird. Diese deskriptive Analyse geht auch der Frage nach, ob im beobachteten Einstellungswandel nur Kohorteneffekte oder auch individuelle Einstellungsänderungen zu erkennen sind. Abschließend wird skizziert, welche Auswertungsmöglichkeiten sich künftig anbieten.

2 Zur historischen Entwicklung der Surveys und ihrer Verwendbarkeit

Eine in den späten 1970er- und frühen 1980er-Jahren in Psychologie, Medizin und Erziehungswissenschaft intensiv diskutierte Frage lautete, ob Kinder in den ersten Lebensjahren unter der Betreuung durch Krippen, Kindergärten oder Tagesmütter leiden würden. Die darin enthaltene Skepsis gegenüber einer nicht ausschließlich mütterlichen Betreuung, die auf die frühen bindungstheoretischen Arbeiten insbesondere von *Bowlby* (vgl. 1952) zurückging, war in den USA wie auch in Westdeutschland bis in die 1960er-Jahre diskursprägend (vgl. *Lamb/Sternberg/Ketterlinus* 1992; *Bensel* 1994), wurde allerdings danach mit steigender mütterlicher Erwerbstätigkeit zunehmend in Frage gestellt, weshalb in den USA beispielsweise das umfangreiche längsschnittliche NICHD-Experiment zu den Folgen außerfamiliärer Kindertagesbetreuung entstand (vgl. *Belsky* u.a. 2007). In der alten Bundesrepublik wurde weniger empirisch geforscht, jedoch durchaus meinungsstark debattiert, wobei sich seit den 1970er-Jahren eine Konfrontation zwischen Pädiatrie und Erziehungswissenschaft entwickelte (vgl. *Pechstein* 1973; *AGJ* 1981; *Berth* 2018).

Im Kontext solcher Diskussionen ist ein Item zu verstehen, das 1977 im damals neu entwickelten US-amerikanischen *General Social Survey (GSS)*, dem Vorläufer zahlreicher anderer Surveys, verwendet wurde: „A preschool child is likely to suffer if his or her mother works“ (vgl. *NORC* 2016). Dieses Item ist das einzige innerhalb des *General Social Survey* (wie auch der späteren Surveys), das kindliches Wohlergehen in den Mittelpunkt stellt; andere thematisch verwandte Aussagen fokussieren auf Mütter, Väter oder Familien. Implizit formuliert dieses Item einen Wirkungszusammenhang: Bei mütterlicher Erwerbstätigkeit werde eine ausschließlich-mütterliche Kinderbetreuung unmöglich, wodurch ein anderes Betreuungsarrangement – trotz möglicherweise problematischer Folgen für das Kind – notwendig werde. Leider bleibt unklar, ob das Item ausschließlich auf institutionelle Tagesbetreuung abzielt (worauf die Formulierung „preschool“ hindeutet) oder ob andere familiäre bzw. nicht-familiäre Betreuungsarrangements eingeschlossen sind. Im Folgenden soll das Item deshalb eher global – ähnlich wie bei *Steiber* und *Haas* (vgl. 2010) sowie *Pfau-Effinger* und *Euler* (vgl. 2014) – als Beurteilung nicht-mütterlicher Kinderbetreuung verstanden werden.

Interessant ist, dass dieses Item in mehreren Surveys übernommen wurde, ohne dass eine internationale Standardisierung gelungen wäre. Zwar verwendeten *General Social Survey (GSS)*, *International Social Survey Programme (ISSP)* und *European Values Study (EVS)* in ihren englischsprachigen Fragebögen identische Formulierungen. Doch die Übersetzung ins Deutsche differierte: Im *Allbus* und im *EVS* wurde aus dem „preschool child“ ein „Kleinkind“, im *ISSP* dagegen ein „Kind, das noch nicht zur Schule geht“. Ersteres zielt nach allgemeinem Begriffsverständnis tendenziell auf die ersten drei Lebensjahre, während letzteres sich auf Kinder in den Jahren vor der Einschulung bezieht. Und auch wenn die Abgrenzung von „Kleinkind“ und „Vorschulkind“ nicht mit letzter Präzision möglich ist, weil diese Begriffe wiederum historischen Veränderungen unterworfen sind, ist erkennbar, dass die beiden deutschen Fassungen des Items unterschiedliche Altersgruppen in den Blick nehmen (Tabelle 1).¹

Tabelle 1: Items verschiedener Surveys zum kindlichen Leid bei mütterlicher Erwerbstätigkeit

	GSS General Social Survey	ALLBUS Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissen- schaften	ISSP International Social Survey Programme	EVS European Values Study
Erhebungsland /-länder	USA	Deutschland	1988: D-West, USA sowie 7 weitere Staaten	1990: D, GB sowie 27 weitere Staaten
Item-Text	"A preschool child is likely to suffer if his or her mother works."	„Ein Kleinkind wird sicherlich darunter leiden, wenn seine Mutter berufstätig ist.“	USA: "A preschool child is likely to suffer if his or her mother works." D: " Ein Kind, das noch nicht zur Schule geht , wird wahrscheinlich darunter leiden, wenn seine Mutter berufstätig ist."	GB: „A pre-school child is likely to suffer if his or her mother works.“ D: „Ein Kleinkind wird wahrscheinlich darunter leiden, wenn die Mutter berufstätig ist.“
Item- Erhebungsjahre	1977, 1985, 1986, 1988, 1989, 1990, 1991, 1993, ab 1994 alle zwei Jahre	1982, 1991, 1992, 1996, 2000, 2004, 2008, 2012, 2016	1988, 1994, 2002, 2012	1990, 1999, 2008

Anmerkung: NORC (o.J.); Baumann/Schulz (2018); Gesis (2016), Gesis (2015). Hervorhebungen des Autors.

Für eine international vergleichende Sozialstaats- und Einstellungsforschung sind solche Differenzen misslich, weil sich mit einiger Dringlichkeit die Validitätsfrage stellt: Offensichtlich ist ein im Englischen geläufiger Begriff nicht ohne Schwierigkeiten in andere Sprachen zu übertragen, und mindestens eine der deutschen Übersetzungen geht am Kern des ursprünglich Gemeinten vorbei. Für die hier interessierende Perspektive auf den Einstellungswandel zu nicht-mütterlicher Kinderbetreuung in Deutschland bietet diese Sprachverwirrung jedoch eine Chance. Denn eine Sekundäranalyse kann nun aus verschiedenen Formulierungen auswählen: Wer Einstellungen zum Themenfeld Betreuung im Vorschul-/Kindergartenalter untersuchen will, ist mit dem Item des *ISSP* („ein Kind, das noch nicht zur Schule geht ...“) gut bedient; wer eher an Haltungen zur nicht-mütterlichen Betreuung von Kleinkindern, etwa in Kinderkrippen, interessiert ist, kann auf *Allbus* oder *EVS* („ein Kleinkind ...“) zurückgreifen. Dieser Beitrag wird nun *ISSP*-Daten analysieren, den inhaltlichen Fokus also auf Kinder im Vorschulalter legen.

3 Zur Methode

Aus den bislang vier Wellen des *ISSP* in den Jahren 1988, 1994, 2002 und 2012 liegen Antworten von insgesamt 9.548 Probanden aus Deutschland vor (für 1988 nur aus Westdeutschland), wobei die Charakteristika dieser Befragungen – Auswahl und Alter der Be-

fragten, Sprache des Fragebogens sowie Interviewmethode – auf eine strukturelle Vergleichbarkeit der vier Wellen hinweisen. Gleichwohl ist das *ISSP* keine Panel-Untersuchung, mit der man Einstellungsänderungen auf Individualebene nachzeichnen könnte; es handelt sich um wiederholte Querschnittsbefragungen, deren Ergebnisse deshalb lediglich als Hinweise auf individuelle Einstellungsänderungen verstanden werden sollen.

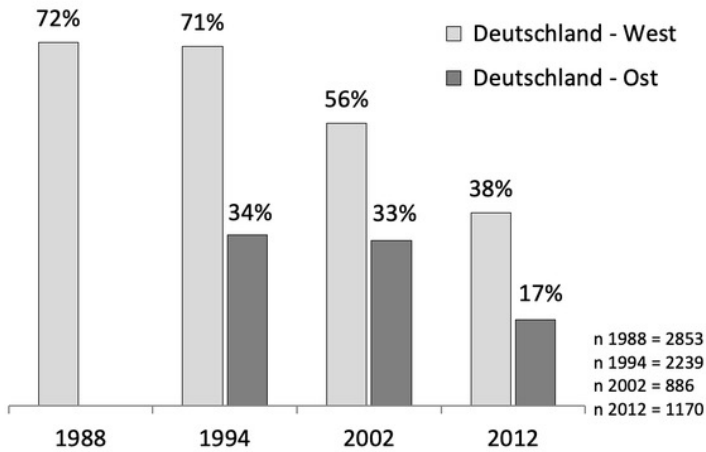
Die Beurteilung des Items „Ein Kind, das noch nicht zur Schule geht, wird wahrscheinlich darunter leiden, wenn seine Mutter berufstätig ist“ erfolgte im schriftlich auszufüllenden *ISSP*-Fragebogen auf einer fünfstufigen Skala („stimme voll und ganz zu“ bis „stimme überhaupt nicht zu“). Für die hier vorgenommene Auswertung wurden die skeptischen Antworten („stimme voll und ganz zu“ und „stimme zu“) aufsummiert und als Hinweis auf eine ablehnende Haltung gegenüber nicht-mütterlicher Kinderbetreuung verstanden. Die vier Wellen werden im Folgenden als Zeitreihe betrachtet, wobei zusätzlich nach Ost- und Westdeutschland differenziert wird.² Für einen Kohortenvergleich wurden zwei ausgewählte Alterskohorten aus Westdeutschland gebildet (Einzelheiten dazu in Kapitel 5).

Die im *ISSP* erfassten Hintergrundvariablen sind für bivariate Analysen nur eingeschränkt nutzbar. So werden die Antwortzahlen bei differenzierten Analysen zum Teil sehr niedrig. Als problemlos erscheinen noch Unterscheidungen nach Geschlecht; jedoch führt eine Verknüpfung beispielsweise von Geschlecht und Bildungsabschluss zu sehr niedrigen Fallzahlen, was nur vorsichtige Interpretationen zulässt. Zusätzliche naheliegende Differenzierungen – etwa von Bildungsstand/Geschlecht mit ergänzendem Blick beispielsweise auf Kinderlosigkeit, Alleinerziehendenstatus oder auf bestimmte Altersgruppen – bieten sich deshalb nicht an. Deutsche Berufsabschlüsse, insbesondere des dualen Systems, wurden im *ISSP* uneinheitlich erfasst, weshalb eine Auswertung aller Wellen nur mit groben Kategorien (niedrigere Ausbildungsabschlüsse vs. Abitur/Hochschulabschlüsse) möglich ist. Ähnliche Zuordnungsprobleme ergeben sich bei Wohnortgrößen, weshalb im Zeitvergleich ebenfalls lediglich die Kategorien „Großstadt“ und „außerhalb der Großstadt lebend“ gebildet werden können. Auch Einstellungen von Anhängern bestimmter Parteien, die wegen der lange Zeit höchst kontroversen familienpolitischen Debatten (vgl. *Wiesner* 1990; *Blum* 2012) einbezogen wurden, können nur für Anhänger der beiden großen Parteien SPD und Union mit ausreichender Fallzahl betrachtet werden.

4 Ergebnisse: der fundamentale Einstellungswandel und seine Facetten

Die Auswertung zeigt bereits auf einer univariaten Ebene mehrere interessante Trends. So blieb die Skepsis der Westdeutschen gegenüber nicht-mütterlicher Kinderbetreuung zwischen 1988 und 1994 auf hohem Niveau konstant; damals stimmten knapp drei Viertel der Befragten der These vom kindlichen Leid zu. In weniger als zwei Jahrzehnten verlor diese Einstellung dann so stark an Bedeutung, dass im Jahr 2012 nur noch etwas mehr als ein Drittel der Antworten entsprechend kritisch ausfiel (Abbildung 1).

Abbildung 1. Skeptische Einstellungen zu institutioneller Kinderbetreuung, Deutschland, nach Ländergruppen, 1988-2012, in Prozent aller Antworten



Anmerkung: ISSP 1988-2012, Item „Ein Kind, das noch nicht zur Schule geht, wird wahrscheinlich darunter leiden, wenn seine Mutter berufstätig ist.“ Fünfstufige Skala, hier zusammengefasst: starke Zustimmung und Zustimmung. Eigene Auswertung.

Im Gegenzug stieg die Quote derjenigen Westdeutschen stark an, die bei dieser Frage eine Gegenposition einnahmen. Im Jahr 1988 hatten lediglich 16 Prozent der Befragten die These vom kindlichen Leid durch mütterliche Erwerbstätigkeit abgelehnt; im Jahr 2012 taten dies bereits etwas mehr als 50 Prozent. Aus einer klaren Minderheitsmeinung war innerhalb eines Vierteljahrhunderts offensichtlich die Mehrheitsposition geworden.

In Ostdeutschland ging die Entwicklung in eine ähnliche Richtung, allerdings auf anderem Niveau. Hier hatten im Jahr 1994, relativ bald nach der Wiedervereinigung, nur etwa 34 Prozent der Befragten Skepsis gegenüber Kita-Betreuung artikuliert – ein niedriger Wert, der sich durch die lange Tradition außerfamiliärer Kinderbetreuung in der DDR erklären lässt (vgl. *Schmidt* 1999). Auffällig ist hier der nochmalige Rückgang der skeptischen Urteile zwischen 2002 und 2012: Offensichtlich verschob sich das Meinungsbild weiter zugunsten nicht-mütterlicher Kinderbetreuung. Insgesamt vermitteln beide Zeitreihen einen Eindruck davon, wie fundamental der bundesdeutsche Einstellungswandel bei diesem Thema in den letzten Jahren war: Eine der Grundüberzeugungen des traditionellen westdeutschen Familialismus – dass nämlich kleine Kinder am besten von ihren Müttern betreut werden (vgl. *Honig/Ostner* 2014) – wurde im Westen zur Einstellung einer Minderheit und ist im Osten inzwischen kaum noch vorhanden.

Im Ost-West-Vergleich lässt sich eine allmähliche Annäherung der Einstellungen erkennen, was gerade mit Blick auf frühere Forschungen interessant ist. Erstens wird hier deutlich, dass sich die bald nach der Wiedervereinigung formulierte Sorge, ostdeutsche Errungenschaften wären binnen kurzer Zeit vom Transformationsprozess überrollt und egalitäre Leitbilder des Ostens würden damit getilgt (vgl. *Ostner* 1993), zumindest bei diesem Thema nicht bewahrheitet hat. Zweitens deutet sich mit Blick auf die Phase nach der Jahrtausendwende an, dass die Einstellungen im Westen zeitversetzt denen im Osten folgten: Im Jahr 2012 ähnelten die Einstellungen der West-Befragten denen der Ost-

Befragten aus dem Jahr 1994. Bei der Frage, durch wen kleine Kinder betreut werden sollen, so kann man dies deuten, ist der Osten so etwas wie ein Rollenvorbild für den Westen geworden – eine konvergente Entwicklung, die in älteren Analysen (vgl. *Lee/Alwin/Tufis* 2007; *Pfau-Effinger/Euler* 2014) noch nicht erkennbar war.³

Die bivariaten Analysen zeigen für Westdeutschland⁴, dass sich Frauen bei der Frage nach kindlichem Leid durch nicht-mütterliche Betreuung weniger skeptisch äußerten als Männer; auch waren Menschen mit Parteipräferenz für die CDU/CSU in diesem Punkt negativer eingestellt als jene mit einer Nähe zur SPD. Höher gebildete Frauen neigten eher zur Akzeptanz mütterlicher Erwerbstätigkeit und nicht-mütterlicher Kinderbetreuung als Frauen mit niedrigerer Bildung; ähnliches galt für Männer. Insofern bestätigen sich ältere Befunde aus anderen industrialisierten Staaten (vgl. *Brewster/Padavic* 2000; *Thorn-ton/Young-DeMarco* 2001; *Morgan* 2013) (Tabelle 2).

Tabelle 2: Skeptische Einstellungen zu institutioneller Kinderbetreuung, Deutschland-West, nach sozialen Merkmalen, 1988-2012, in Prozent aller Antworten und absolut

	1988	1994	2002	2012
Frauen	70,1	68,8	50,7	33,2
n	1114	748	231	198
Männer	74,3	73,1	61,2	43,5
n	939	842	263	249
Parteipräferenz Union	77,9	82,9	63,2	44,7
n	559	423	146	122
Parteipräferenz SPD	71,8	64,8	55,2	33,5
n	611	376	123	70
Niedrigerer Abschluss	74,7	73,3	58,2	43,0
n	1715	1320	361	364
Höherer Abschluss	61,6	61,3	49,4	23,8
n	306	257	126	71
Niedrigerer Abschluss Frauen	72,6	72,6	53,6	37,6
n	969	660	181	161
Höherer Abschluss Frauen	58,4	49,1	42,1	18,6
n	132	85	48	29
Niedrigerer Abschluss Männer	77,5	73,9	63,8	48,6
n	746	660	180	203
Höherer Abschluss Männer	64,2	69,9	55,3	29,6
n	174	172	78	42
Wohnort Großstadt	70,9	63,2	54,3	29,0
n	955	199	63	71
Wohnort außerhalb Großstadt	72,9	72,3	56,0	40,6
n	1098	1391	431	376

Anmerkung: ISSP 1988-2012, Item „Ein Kind, das noch nicht zur Schule geht, wird wahrscheinlich darunter leiden, wenn seine Mutter berufstätig ist.“ Fünfstufige Skala, hier zusammengefasst: starke Zustimmung und Zustimmung. Eigene Auswertung.

Ein Blick auf die Entwicklung von 1988 bis 1994 lässt allerdings einige erstaunliche Details erkennen. In diesem Sechs-Jahres-Zeitraum gab es in Westdeutschland – wie in Abbildung 1 zu sehen – keine Veränderung der Skepsis gegenüber nicht-mütterlicher Kin-

derbetreuung. In einzelnen Gruppen finden sich jedoch deutliche Abweichungen. So sank die Skepsis insbesondere bei höher gebildeten Frauen (bei niedrigem n) sowie bei SPD-Anhängern deutlich; möglicherweise kann man diese Gruppen als Pionier(innen) des gesellschaftlichen Wandels in diesem Themenfeld betrachten. Gleichzeitig ist in anderen Gruppen Anfang der 1990er-Jahre eine gegenläufige Entwicklung erkennbar: Insbesondere Anhänger der CDU/CSU sowie höher gebildete Männer artikulierten 1994 etwas stärkere Vorbehalte gegenüber nicht-mütterlicher Kinderbetreuung als 1988. Dieser Hinweis auf eine partielle Retraditionalisierung in dieser Phase kann aus den Daten allein wohl kaum erklärt werden. Versucht man eine Kontextualisierung, stößt man auf eine in diesem Zeitraum heftige massenmediale Debatte, in der sich beispielsweise prominente Kinderärzte und konservative Politiker dezidiert ablehnend über Kindertagesbetreuung äußerten (vgl. *Wiesner* 1990).

Diese Darstellung lässt es auch zu, Unterschiede nach Geschlecht und Bildungsstand im Zeitverlauf zu betrachten, also der Frage nachzugehen, ob die Einstellungen hier auseinanderdriften oder konvergieren. Dabei deutet sich an, dass die Kluft zwischen den Geschlechtern in Westdeutschland tendenziell etwas größer wurde: Im Jahr 1988 lagen die skeptischen Einstellungen von Frauen und Männern bei der Frage nach kindlichem Leid durch mütterliche Erwerbstätigkeit lediglich vier Prozentpunkte auseinander; im Jahr 2012 waren es bereits 10 Prozentpunkte. Die Kluft zwischen höher und niedriger Ausgebildeten stieg ebenfalls, von 13 Prozent im Jahr 1988 auf 20 Prozent im Jahr 2012. Ähnliche Tendenzen finden sich bei Differenzierungen nach Parteipräferenz und Wohnort. Dennoch sollten diese Entwicklungen nicht vorschnell als ein wie auch immer geartetes Auseinanderdriften der Gesellschaft bei diesem Thema gewertet werden. Denn möglicherweise steckt darin auch ein Tempoeffekt: Denkbar ist auch, dass die Gruppen der höher Gebildeten, der Frauen etc. den anderen Gruppen lediglich um einige Jahre voraus sind – und dass sich im Zeitverlauf langfristig eine Einstellungskonvergenz zeigt wie zwischen Deutschland-Ost und Deutschland-West.

5 Nur Kohorteneffekte? Zum Einstellungswandel bei Kriegskindern und Babyboomern

Seit *Ryder* (vgl. 1965) diskutiert die Forschung, wie sich Einstellungsänderungen in verschiedene Bestandteile zerlegen lassen. Dabei wird in Anlehnung an *Mannheim* (vgl. 1927/1964) häufig unterschieden zwischen *Kohorteneffekten* (ältere Alterskohorten sterben weg, jüngere Kohorten mit anderen Einstellungen rücken nach), Einstellungsänderungen durch das Älterwerden (*Alterseffekte*) sowie Einstellungsänderungen aufgrund von zeitgeschichtlichen Ereignissen (*Periodeneffekte*).

Wie vielfach beschrieben, stehen diese Effekte mathematisch in einer linearen Beziehung, weil jeweils zwei Effekte den dritten determinieren (vgl. *Portrait/Alessie/Deeg* 2002). Insofern lassen sich Kohorten-, Alters- und Periodeneffekte auf der Basis von wiederholten Querschnittsbefragungen wie dem hier verwendeten *ISSP* nicht auf einfache Weise separieren. Die angelsächsische Forschung zum Einstellungswandel, die mit der Verfügbarkeit von Surveydaten seit den späten 1970er-Jahren deutlich intensiviert wurde, behalf sich deshalb häufig damit, lediglich zwei Effekte zu unterscheiden: einerseits Veränderungen zwischen Kohorten (*cohort replacement* = *Kohorteneffekte*), andererseits

Veränderungen innerhalb von Kohorten (*intra-cohort change = individuelle Effekte*), die dann nicht weiter aufgegliedert wurden in Alters- und Periodeneffekte (vgl. Firebaugh 1989; Alwin/Scott 1996).⁵

Mit diesem pragmatischen Zugang, dem auch der vorliegende Beitrag folgt, konnte unter anderem gezeigt werden, dass das Verhältnis von Kohorteneffekten und individuellen Effekten über die Jahrzehnte hinweg nicht stabil ist. Offenbar gibt es Phasen, in denen ein markanter Einstellungswandel innerhalb von Kohorten stattfindet; dies ließ sich beispielsweise für die USA in den späten 1970er- und frühen 1980er-Jahren zeigen und wurde auf die damals starke Aktivität sozialer und politischer Bewegungen zurückgeführt (vgl. Brewster/Padavic 2000). Spätere Jahrzehnte erscheinen dann wieder als Phasen, in denen der Einstellungswandel stärker von Kohorteneffekten – also dem allmählichen Ersatz älterer Kohorten durch jüngere – geprägt war, was Lee, Alwin und Tufis (vgl. 2007) beispielsweise für Einstellungen zu mütterlicher Erwerbstätigkeit in Westdeutschland zwischen 1982 und 2004 nachweisen konnten.

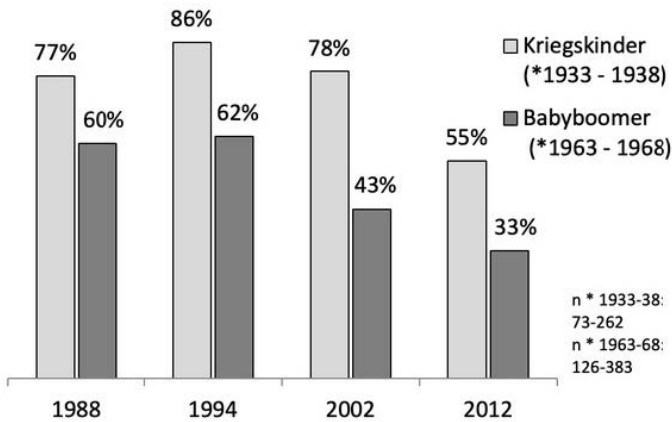
Eine solche Zerlegung von Kohorteneffekten und individuellen Effekten wird im Folgenden ebenfalls vorgenommen; dafür werden mit dem oben dargestellten Item des ISSP zwei Kohorten betrachtet:

- *Kriegskinder*: Frauen der Geburtsjahrgänge 1933 bis 1938, deren Kindheit und Jugend vom Zweiten Weltkrieg und seinen Folgen geprägt war. Sie begannen ihre Berufstätigkeit meist in den 1950ern und unterbrachen sie später häufig, um Kinder zu erziehen. Beim bisher letzten Befragungszeitpunkt des ISSP im Jahr 2012 waren Frauen dieser Kohorte zwischen 76 und 81 Jahre alt; in vielen Fällen waren sie vermutlich bereits Großeltern.
- *Babyboomer*: Frauen der Geburtsjahre 1963 bis 1968, die ihre Kindheit und Jugend in den 1970er- und 1980er-Jahren erlebten. Ihr Berufseinstieg erfolgte häufig in den 1990ern; beim letzten Befragungszeitpunkt 2012 waren Frauen dieser Gruppe zwischen 46 und 51 Jahre alt. Sie standen damals also häufig noch im Berufsleben, das vielfach wohl von Teilzeitarbeit und einer nicht immer einfachen Balance von Beruf und Familie geprägt war.

Diese beiden Kohorten wurden ausgewählt, weil sie mit den dreißig Jahren Zeitabstand ungefähr eine Generation auseinanderliegen und somit einen intergenerationalen Vergleich zulassen; der Fokus liegt auf Westdeutschland, weil nur für diesen Landesteil bereits Daten aus dem Jahr 1988 vorliegen.

Vergleicht man nun die skeptischen Äußerungen beider Kohorten zu nicht-mütterlicher Kinderbetreuung, wird zunächst ein Unterschied erkennbar: Ältere Frauen stimmten dem Item vom kindlichen Leid durch mütterliche Erwerbstätigkeit im gesamten Zeitraum wesentlich häufiger zu als jüngere. Insofern liegt es nahe, einen Kohorteneffekt anzunehmen: Die nachwachsende Kohorte formuliert kontinuierlich markant andere, weniger traditionsgebundene Positionen als die ältere (Abbildung 2).

Abbildung 2: Skeptische Einstellungen zu institutioneller Kinderbetreuung, Frauen, Deutschland West, nach ausgewählten Alterskohorten, 1988-2012, in Prozent aller Antworten



Anmerkung: ISSP 1988-2012, Item „Ein Kind, das noch nicht zur Schule geht, wird wahrscheinlich darunter leiden, wenn seine Mutter berufstätig ist.“ Fünfstufige Skala, hier zusammengefasst: starke Zustimmung und Zustimmung. Eigene Auswertung.

Interessant ist, dass auch Veränderungen innerhalb beider Kohorten erkennbar sind. Die „Kriegskinder“ blieben zwar von 1988 bis 2002 sehr skeptisch gegenüber nicht-mütterlicher Kinderbetreuung; danach allerdings – als diese Frauen bereits das Rentenalter erreicht hatten! – ging ihre Skepsis deutlich zurück. Ein Kohorteneffekt ist dies qua definitionem nicht; insofern muss man diese Veränderung nach der Jahrtausendwende als individuellen Einstellungswandel betrachten. Plausibel erscheint, dass diese älteren Frauen ihre Meinungen wegen der phasenweise sehr intensiven gesellschaftlichen Debatten über den Sinn und Zweck einer Kita-Betreuung geändert haben. Daneben können auch persönliche Erfahrungen zur Einstellungsänderung beigetragen haben – etwa wenn Großeltern beobachten mussten, dass ihre hoch qualifizierten Töchter wegen des Mangels an Kita-Plätzen für die Enkel keine Jobs annehmen konnten.

In der jüngeren Kohorte der „Baby-Boomer“ ist im Zeitverlauf ebenfalls ein Einstellungswandel sichtbar. Der Rückgang der Skepsis wird bei diesen Frauen bereits in der Befragung 2002 erkennbar, als diese zwischen 39 und 44 Jahre alt waren. Hier kann man vermuten, dass diese Effekte auf persönliche Erfahrungen mit der schwierigen Kombination von Erwerbsarbeit und Kinderbetreuung zurückzuführen sind; daneben sind Einflüsse der medialen und politischen Debatten möglich.

Insgesamt deutet sich an, dass bei der Entwicklung der westdeutschen Einstellungen zur Kita-Betreuung sowohl Kohorteneffekte als auch individuelle Effekte wirksam waren. Gerade nach der Jahrtausendwende – so kann man die jüngsten ISSP-Daten interpretieren – war der Trend von individuellen Einstellungsänderungen geprägt; der Abstand zwischen den beiden verglichenen Alterskohorten nahm zwischen 2002 und 2012 sogar ab. Man könnte – in einer zugegeben zugespitzten These – sogar eine Parallele zum gesellschaftlichen Aufbruch der 1970er-Jahre vermuten. Damals gerieten Einstellungen zu Geschlechterverhältnissen – wie angelsächsische Forschungen (vgl. *Alwin/Scott* 1996; *Brewster/*

Padavic 2000) gezeigt haben – insbesondere im Zuge intensiver gesellschaftlicher Diskussionen in Bewegung; Kohorteneffekte waren im Vergleich dazu weniger bedeutsam. Möglicherweise zeigt sich beim hier analysierten Item zu nicht-mütterlicher Kinderbetreuung ein ähnlicher Trend: Eventuell war die lebhaftere bundesdeutsche Debatte, in der die positiven Einschätzungen früherer Kita-Betreuung überwogen, wirksamer als der allmähliche Wechsel der Generationen.

6 Ausblick: zusätzliche Aspekte, jüngste Entwicklungen

Dieser Beitrag hat erste Ergebnisse eines längerfristigen Projekts vorgestellt. Deshalb sind die bisher vorgenommenen Auswertungen nicht erschöpfend. So fehlt ein genauerer Blick auf Ostdeutschland mit seiner eigenen Geschichte von mütterlicher Erwerbstätigkeit und Kinderbetreuung; möglicherweise ist es auch sinnvoll, andere deutschsprachige Staaten wie Österreich (für das ebenfalls seit 1988 ISSP-Daten vorliegen) einzubeziehen. Auch ist die hier vorgelegte Kohortenanalyse wegen ihres punktuellen Zugriffs auf zwei Alterskohorten nicht umfassend genug; hier sind zusätzlich zu einer Betrachtung sämtlicher Altersgruppen auch multivariate Analysen angebracht, für die *Firebaugh* (vgl. 1989) ein konzeptionelles Raster vorgelegt hat. Und schließlich muss man konzedieren, dass der Einstellungswandel in diesem Beitrag zwar erstmals genauer nachgezeichnet, jedoch noch nicht erklärt wurde – für letzteres sind umfangreiche Kontextualisierungen u.a. mit Blick auf die Akteure in der Familien- und Sozialpolitik sowie die entsprechenden Diskurse notwendig.

Insgesamt sollte dennoch deutlich geworden sein, wie fundamental der Einstellungswandel im Themenfeld von mütterlicher Erwerbstätigkeit und nicht-mütterlicher Kinderbetreuung insbesondere in Westdeutschland war. In weniger als einem Vierteljahrhundert wurde aus einer familialistischen Grundeinstellung die Meinung einer Minderheit. Inzwischen, so kann man die westdeutschen Ergebnisse von 2012 verstehen, hält es eine Mehrheit der dort lebenden Befragten für akzeptabel, dass die Mütter kleiner Kinder erwerbstätig sind. Die alte Sorge, Kinder würden dadurch Schaden nehmen, wird auch in Westdeutschland nur noch von einer kleinen und überdies schrumpfenden Gruppe der Erwachsenen geteilt. Der Wandel macht dabei nicht einmal Halt vor älteren Kohorten, deren Skepsis man bei diesem Thema eigentlich erwarten würde, in der Empirie jedoch immer seltener findet.

Ostdeutschland ist dabei – neben den häufig benannten skandinavischen Staaten – so etwas wie das heimliche „role model“ der deutschen Familienleitbilder geworden. Die Antworten, die in der ehemaligen DDR im Jahr 1994 bei der Frage nach kindlichem Leid durch mütterliche Erwerbstätigkeit gegeben wurden, findet man in ähnlicher Verteilung im Jahr 2012 im Westen der Bundesrepublik. Und selbst wenn die ostdeutschen Einstellungen im letzten betrachteten Jahrzehnt nochmals stärker in Richtung nicht-mütterlicher Kinderbetreuung tendierten, erscheint eine Konvergenz der Einstellungen zwischen Ost und West plausibel.

Der Vergleich der verschiedenen internationalen Surveys konnte zeigen, dass das in diesem Beitrag ausgewertete Item des *ISSP* primär auf Kinder im Vorschulalter zielt. Um das Thema stärker auf Kinder vor dem dritten Lebensjahr zu konzentrieren, ist ergänzend eine Verwendung des *Allbus* sinnvoll, für den bereits der Datensatz von 2016 verfügbar

ist (vgl. *Baumann/Schulz* 2018). Möglicherweise werden damit weitergehende Einstellungsänderungen der letzten Jahre erkennbar; es erscheint jedoch ebenso möglich, dass sich bei einer Analyse des „Kleinkinder“-Items aus dem *Allbus* die beschriebenen Trends etwas abschwächen. Die Feststellung jedoch, dass im hier betrachteten Vierteljahrhundert in Deutschland ein enormer Einstellungswandel beim Thema der nicht-mütterlichen Kinderbetreuung stattgefunden hat, wird wohl Bestand haben. Kontroverse Debatten über die „richtigen“ Formen der Kinderbetreuung dürften inzwischen deutlich weniger wahrscheinlich sein als noch vor zwei oder drei Jahrzehnten.

Anmerkungen

- 1 Noch unübersichtlicher wird es, wenn man die (Rück-) Übersetzungen des *Allbus* ins Englische einbezieht. Diese Versionen wurden nicht im Feld verwendet, sondern sollten nicht-deutschsprachigen Forschern den deutschen Fragebogen verständlich machen. Hier wurde das Item dann so formuliert: „A small child is bound to suffer if his or her mother goes out to work“ (vgl. *Wasmer/Scholz* 2011, S. 23).
- 2 Die für 2002 und 2012 empfohlenen Gewichtungsfaktoren wurden nicht verwendet, weil diese lediglich das Ost-Oversampling ausgleichen sollten. Weil dieser Beitrag keine gesamtdeutschen Summen bildet, ist diese Gewichtung unnötig.
- 3 Auf der Ebene der Kita-Besuchsquoten, die nicht im Fokus dieses Beitrags stehen, ließe sich eine ähnliche Konvergenz zeigen: Im Westen besuchten im Jahr 2017 bereits 56 Prozent der Zweijährigen eine Kita. Das ostdeutsche Niveau in dieser Altersgruppe liegt seit einigen Jahren zwar mit mehr als 80 Prozent deutlich höher – dennoch ist in den Zeitreihen erkennbar, dass der Westen sich dem Osten annähert. Ähnliches gilt für die Besuchsquoten der Einjährigen (vgl. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2018).
- 4 Detaillierte Auswertungen für Ostdeutschland werden in diesem Beitrag nicht vorgenommen, weil der westdeutsche Einstellungswandel der letzten Jahrzehnte im Fokus steht. Entwicklungen in den ostdeutschen Ländern mit ihren eigenen Traditionen und Logiken sind eine eigene Analyse wert.
- 5 Die Einstellungsforschung hat es hier etwas einfacher als Disziplinen wie die Gerontologie oder die Demografie: Letzteren ist die Unterscheidung aller drei Effekte ein wichtiges Anliegen (vgl. *Dinkel* 1984, *Höpflinger* 2012), weil z. B. von Interesse ist, ob Erkrankungen im höheren Alter das Ergebnis von Ereignissen wie etwa Epidemien (Periodeneffekte) oder ein Resultat körperlichen Alterns (Alterseffekte) sind. Steht jedoch der Einstellungswandel in der Bevölkerung im Mittelpunkt, wird die Frage nach Kohorteneffekten von besonderer Relevanz, was eine Zerlegung in Kohorteneffekte einerseits und individuelle Effekte andererseits zulässt.

Literatur

- Alwin, D. F./Scott, J.* (1996): Attitude change: its measurement and interpretation using longitudinal surveys. In: *Taylor, B./Thomson, K.* (Hrsg.): *Understanding Change in Social Attitudes*. – Aldershot, S. 75-106.
- Arbeitsgemeinschaft Jugendhilfe (AGJ)* (1981): *Forum Jugendhilfe. Probleme der Sozialisation von Kindern unter drei Jahren*. – Bonn.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung* (2018): *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. – Bielefeld.
- Baumann, H./Schulz, S.* (2018): *ALLBUS. Kumulation 1980-2016. Variable Report 7*. – Köln.
- Belsky, J./Vandell, D. L./Burchinal, M./Clarke-Stewart, K. A./McCartney, K./Owen, M. T.* (2007): Are there long-term effects of early child care? *Child Development*, 78, S. 681-701.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01021.x>

- Bensel, J. (1994): Ist die Tagesbetreuung in Krippen ein Risiko? Eine kritische Beurteilung der internationalen Krippenforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 40, 2, S. 303-326.
- Berth, F. (2018): Der skeptische Blick. Pädiatrische Perspektiven auf frühe institutionelle Kinderbetreuung in der Bundesrepublik. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 38, 1, S. 4-23.
- Betz, T./Bischoff, S. (2013): Risikokind und Risiko Kind. Konstruktionen von Risiken in politischen Berichten. In: Kelle, H./Mierendorff, J. (Hrsg.): Normierung und Normalisierung der Kindheit. – Weinheim, S. 60-81.
- Blum, S. (2012): Familienpolitik als Reformprozess. Deutschland und Österreich im Vergleich. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19369-4>
- Brewster, K. L./Padavic, I. (2000): Change in Gender-Ideology, 1977-1996: The Contributions of Intra-cohort Change and Population Turnover. *Journal of Marriage and the Family*, 62, 2, S. 477-487. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2000.00477.x>
- Bowlby, J. (1952): Maternal care and mental health. – Genf.
- Dinkel, R. (1984): Sterblichkeit in Perioden- und Kohortenbetrachtung. *Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft*, 10, 4, S. 477-500.
- Firebaugh, G. (1989): Methods for Estimating Cohort Replacement Effects. *Sociological Methodology*, 19, S. 243-262. <https://doi.org/10.2307/270954>
- Gesis (o.J.): Codebook ISSP 1988. Family and Sex Roles. – Köln.
- Gesis (1997): Codebook ISSP 1994. Family and Changing Gender Roles II. – Köln.
- Gesis (2013): Variable Report ISSP 2002. Family and Changing Gender Roles III. – Köln.
- Gesis (2015): European Values Study. EVS 1981-2008. Variable Report 29. – Köln.
- Gesis (2016): Variable Report ISSP 2012. Family and Changing Gender Roles IV. – Köln.
- Höpflinger, F. (2012): Bevölkerungssoziologie. Einführung in demographische Prozesse und bevölkerungssoziologische Ansätze. – Weinheim.
- Honig, M. (2011): Auf dem Weg zu einer Theorie betreuter Kindheit. In: Wittmann, S./Rauschenbach, T./Leu, H. R. (Hrsg.): Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien. – Weinheim, S. 181-197.
- Honig, M.-S./Ostner, I. (2014): Die „familiarisierte“ Kindheit. In: Baader, M. S./Eßer, F./Schröer, W. (Hrsg.): Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge. – Frankfurt, S. 360-390.
- Klinkhammer, N. (2014): Kindheit im Diskurs. Kontinuität und Wandel der deutschen Bildungs- und Betreuungspolitik. – Marburg.
- Lamb, M. E./Sternberg, K. J./Ketterlinus, R. D. (1992): Child Care in the United States: The Modern Era. In: Lamb, M. E./Sternberg, K. J./Hwang, C.-P./Broberg, A. G. (Hrsg.): Child Care in Context. Cross-Cultural Perspectives. – Hillsdale, S. 207-222.
- Lee, K. S./Alwin, D. F./Tufis, P. A. (2007): Beliefs about Women's Labour in the Reunified Germany, 1991-2004. *European Sociological Review*, 23, 4, S. 487-503. <https://doi.org/10.1093/esr/jcm015>
- Mannheim, K. (1927/1964): Das Problem der Generationen. In: Mannheim, K.: Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk. – Neuwied, S. 509-565.
- Mierendorff, J. (2013): Frühe Kindheit und Wohlfahrtsstaat – Wandel des Musters früher Kindheit. In: Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.): Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog. – Weinheim, S. 58-71.
- Morgan, K. J. (2013): Path shifting of the Welfare State. Electoral Competition and the Expansion of Work-Family Policies in Western Europe. *World Politics*, 65, 1, S. 73-115. <https://doi.org/10.1017/S0043887112000251>
- NORC (2016): GSS 2016 – English – Ballot 1. Online verfügbar unter: <http://gss.norc.org/documentation/Documents/2016%20Quex%20Ballot%201%20For%20Public%20-%20English.pdf>, Stand: 20.05.2019.
- NORC (o.J.): Appendix U: Variables by Year. Online verfügbar unter: http://gss.norc.org/Documents/codebook/GSS_Codebook_AppendixU.pdf, Stand: 20.05.2019.
- Ostner, I. (1993): Slow Motion: Women, Work and the Family in Germany. In: Lewis, J. (Hrsg.): Women and Social Policies in Europe. Work, Family and the State. – Aldershot, S. 92-115.
- Peckstein, J. (1973): Das Kind ohne Familie. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 121, S. 432-443.

- Pfau-Effinger, B./Euler, T.* (2014): Wandel der Einstellungen zu Kinderbetreuung und Elternschaft in Europa – Persistenz kultureller Differenzen. In: *Aulenbacher, B./Riegraf, B./Theobald, H.* (Hrsg.): *Sorge: Arbeit, Verhältnisse, Regime. Soziale Welt Sonderband 20.* – Baden-Baden, S. 175-193. https://doi.org/10.5771/9783845255545_179
- Portrait, R./Alessie, R./Deeg, D.* (2002): Disentangling the Age, Period, and Cohort effects using a modeling approach: An application to trends in functional limitations. Tinbergen Institute Discussion Paper 120. – Tinbergen. <https://doi.org/10.2139/ssrn.360780>
- Rauschenbach, T.* (2014): „Kita 2020“ – eine empirische Zwischenbilanz. *KomDAT Jugendhilfe*, 17, 3, S. 4-12.
- Rauschenbach, T.* (2018): Nach dem Ausbau ist vor dem Ausbau – Kindertagesbetreuung vor neuen Herausforderungen. *Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge*, 98, 9, S. 453-459.
- Ryder, N. B.* (1965): The Cohort as a Concept in the Study of Social Change. *American Sociological Review*, 30, 6. S. 843-861. <https://doi.org/10.2307/2090964>
- Schmidt, M. G.* (1999): Grundzüge der Sozialpolitik in der DDR. *ZeS-Arbeitspapier*, 18. – Bremen. https://doi.org/10.1007/978-3-322-93229-7_7
- Statistisches Bundesamt* (2018): *Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2018.* – Wiesbaden.
- Steiber, N./Haas, B.* (2010): Begrenzte Wahl – Gelegenheitsstrukturen und Erwerbsmuster in Paarhalten im europäischen Vergleich. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62, 2, S. 247-276. <https://doi.org/10.1007/s11577-010-0103-4>
- Thornton, A./Young-DeMarco, L.* (2001): Four Decades of Trends in Attitudes Toward Family Issues in the United States: The 1960s Through the 1990s. *Journal of Marriage and Family*, 63, 4, S. 1009-1037. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2001.01009.x>
- Wasmer, M./Scholz, E.* (2011): *German General Social Survey 2008. English Translation of the German „ALLBUS“-Questionnaire.* Gesis Technical Report 12. – Köln.
- Wiesner, R.* (1990): Der mühsame Weg zu einem neuen Jugendhilfegesetz. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 38, 2, S. 112-125.

Wie lassen sich Kindheiten erleben? Forschungsmethodologische und -methodische Überlegungen am Beispiel der Themenfelder Wohlbefinden und Raummachen im Projekt KINDheitenERLEBEN

*Julian Storck-Odabasi, Friederike Heinzl, Simone Kreher,
Nathalie Rothe*

Zusammenfassung

Welches Erkenntnispotential der Einbezug von Kindern in verschiedenen Phasen des Forschungsverlaufs mit sich bringt, ist eine zentrale forschungsmethodologische und -methodische Frage der Kindheitsforschung. Der Beitrag geht in diesem Zusammenhang der Frage nach, wie partizipative Verfahren der Datenerhebung sowie die Triangulation von Sichtweisen realisiert werden können und welche Herausforderungen damit einhergehen. Dazu werden Forschungszugänge und Ergebnisse aus dem regional vergleichenden Projekt KINDheitenERLEBEN vorgestellt, wobei Aspekte des Wohlbefindens und der Raumkonstitution von Kindern den thematischen Fokus bilden. Herausgearbeitet wird erstens die wechselseitige Beobachtung und Adressierung von beforschten Kindern und Forscher*innen, zweitens die Erzeugung spezifischer Muster durch kommunikative Hilfsmittel sowie drittens Probleme der Deutung von Inszenierungen und Emotionen im Raummachen.

Schlagwörter: Kindheitsforschung, Methoden, Triangulation, Raum, Wohlbefinden

How can childhoods be experienced? Methodological and methodical considerations on the Example of the Topics of Well-Being and making space in the Project KINDheitenERLEBEN

Abstract

The potential advantage of including children in different phases of the research process is a central methodological and methodical question of childhood research. In this context, the contribution examines the question of how participatory methods of data collection and the triangulation of perspectives can be realized and what challenges this entails. Research approaches and results from the regionally comparative project KINDheitenERLEBEN will be presented, whereby aspects of the well-being and spatial constitution of children form the thematic focus. Firstly, the mutual observation and addressing of researched children and researchers will be worked out, secondly the generation of specific patterns through communication aids as well as thirdly problems of the interpretation of stagings and emotions in making space.

Keywords: childhood research, methods, triangulation, space, well-being

1 Einleitung: Das Projekt KINDheitenERLEBEN

Das Projekt „KINDheitenERLEBEN“¹ wurde in Kooperation der Universität Kassel und der Hochschule Fulda seit 2013 zu Fragen des Wohlbefindens sowie der Raumkonstitution von Kindern durchgeführt². Die Zusammenarbeit zweier Standorte ermöglichte dabei einen regionalen Vergleich und kleinräumige Aussagen für verschiedene Wohnquartiere („privilegiert“, „sozial durchmischte“, „sozial benachteiligt“) sowie Rückschlüsse auf gesellschaftliche Einflussfaktoren, beispielsweise stadträumlicher Art. Um Kinder am Erhebungsprozess zu beteiligen, wurden in der ersten Projektphase (siehe Tabelle/Abbildung 1) partizipative Quartiersbegehungen durchgeführt und das entstandene Datenmaterial in sogenannten „Mixed-Data-Plots“ multiperspektivisch aufeinander bezogen (vgl. Kreher u.a. 2019; Kreher/Möller 2016). In der zweiten Projektphase standen teilstandardisierte Befragungen zu kinderkulturellen Praktiken der Aneignung sozialer Räume im Fokus der Erhebungen.

Tabelle 1: Sample des Projektes KINDheitenERLEBEN im Überblick (2013 bis 2016)

Tabelle 1: Sample des Projektes KINDheitenERLEBEN im Überblick		
Partizipative Quartiersbegehungen N=43		
	Fulda	Kassel
Mädchen	15	9
Jungen	10	9
Einzelinterviews mit Kindern N=39		
Mädchen	9	13
Jungen	10	7
Schulklassenbefragungen N=92		
Mädchen	28	20
Jungen	24	20
Alle Erhebungsformen N=174		
Mädchen	52	42
Jungen	44	36
Gesamt	96	78

Abbildung 1: Darstellung der Projektphasen (2013 bis 2017)



Nachfolgend werden anhand exemplarischer Aspekte der Themenbereiche Wohlbefinden und Raummachen forschungsmethodologische sowie -methodische Fragen der Kindheitsforschung diskutiert, wobei jeder inhaltliche Schwerpunkt (Methoden allgemein, Wohlbefinden, Raummachen) mit einer Verortung im Fachdiskurs beginnt und anschließend an einem Beispiel aus KINDheitenERLEBEN konkretisiert wird. Die forschungsmethodisch-methodologische Diskussion beschränkt sich dabei weitestgehend auf den Teilbereich der qualitativen Kindheitsforschung.

2 Zum forschungsmethodologischen Interesse

In den letzten drei Jahrzehnten arbeiteten zunehmend mehr Projektgruppen an geeigneten Erhebungs- und Auswertungsmethoden zum Forschen *mit Kindern*, um eine Forschung zu realisieren, die Kinder einbezieht und ihre Perspektiven zu erfassen vermag. Im deutsch-

sprachigen Raum, entwickelte sich im Bereich der quantitativen Forschung die Kindersurvey-Forschung, verbunden mit der Problematisierung des Mindestalters der Befragten, der Konstruktion von Items oder der Datenqualität (vgl. *Maschke/Stecher* 2012; *Emde/Fuchs* 2012). Bei qualitativen Zugängen fand demgegenüber die Datenerhebung besondere Aufmerksamkeit. Qualitative Interviews, Gruppendiskussionen, Teilnehmende Beobachtung und Nichtreaktive Verfahren wurden hinsichtlich ihrer Besonderheiten beim Forschen mit Kindern elaboriert (*Grunert/Krüger* 2006, S. 40ff.; *Heinzel* 2012) und praxisorientierte Arbeiten zur Gesprächsführung mit Kindern im Alter von vier bis zwölf Jahren publiziert (*Trautmann* 2010; *Delfos* 2011; *Vogl* 2015). Für den internationalen bzw. vornehmlich englischsprachigen Forschungskontext findet sich eine umfassende Zusammenstellung quantitativer, qualitativer sowie kombinierter (Mixed-Methods) Forschungsansätze im „Handbook of Research Methods in Early Childhood Education“ (*Saracho* 2015). Des Weiteren werden grundsätzliche Überlegungen zu Kindheit, Methodologie und Methodik der Kindheitsforschung aus einer pluralen, internationalen Perspektive im „Palgrave Handbook of Childhood Studies“ aufgeführt (*Qvortrup/Corsaro/Honig* 2009).

Die Datenauswertung wurde hinsichtlich der Dokumentation nonverbaler Aktivitäten von Kindern, der Berücksichtigung körperlich-räumlich-materialer Handlungspraktiken oder der kommunikativen Kompetenzen von Kindern kontrovers diskutiert (vgl. *Hülst* 2012). Fragen der Glaubwürdigkeit von Kinderaussagen oder der Skepsis gegenüber ihren Verbalisierungsweisen erfordern methodologische Klärungen. Sowohl bei der Auseinandersetzung mit Bildern vom Kind als auch mit generationalen Arrangements ist zu berücksichtigen, dass Aussagen und Erzählungen der Kinder in Forschungssituationen von diesen selbst abhängen und sie ihre Positionen aktiv mitgestalten (vgl. *Garbarino/Stott* 1992/2011), was den reflexiven Bezug auf die Forschungssituation notwendig macht. Zentrale Herausforderungen für die methodologische Diskussion der Kindheitsforschung, die konkrete Forschungssituationen mitkonstituieren, sind daher: 1. Bilder der Forscher*innen von Kindern und Kindheit, 2. die Erwachsenenorientiertheit der Forschenden und der Forschung, 3. kindtypische Ausdrucksformen und 4. die Macht der Erziehungssituation (*Heinzel* 2012, 2013). Das Projekt *KINDheitenERLEBEN* arbeitet methodologisch-methodisch an diesbezüglichen Lösungsansätzen.

3 Methodologisch-methodische Schlüsse aus dem Projekt heraus

Im Projekt wurden drei bislang weniger gängige qualitative Erhebungsformen mit Kindern im Alter von fünf bis zwölf Jahren erprobt, auf die sich die folgenden methodisch-methodologischen Überlegungen konzentrieren: *Quartiersbegehungen*, *Subjektive Landkarten* und *Fotofragen*.

In den partizipativen *Quartiersbegehungen* führten Kinder forschende Erwachsene durch ihr Quartier. Die Kinder konnten entscheiden, welche Wege sie wählen und dies mit Fotokamera oder GPS-Track dokumentieren. Auch die Forscher*innen verfügten über Aufzeichnungsgeräte und formulierten nach den Begehungen Memos, um ihre Beobachtungen und Erfahrungen festzuhalten. So entstand eine komplexe Datenbasis mit Datenfiles zu jeder Quartiersbegehung, die als Mixed-Data-Plots bezeichnet wurden und sich an der sequenziellen Abfolge der Begehung orientierten (vgl. *Kreher* u.a. 2019). Das fokus-

sierte Beobachten und situative Interviewen zielte darauf ab, möglichst viel über Bewegungen, Aktivitäten und sozialräumliche Handlungspraxen der beteiligten Kinder zu erfahren. Die Kinderperspektive dokumentierte sich in den Quartiersbegehungen bzw. Mixed-Data-Plots vor allem darin, wie sie räumliche und generationale Ordnungen herstellten. Sie entschieden über Wegstrecken und Formationen, in denen sie sich positionierten. Dabei zeigten sie den Interviewer*innen Streifräume, berichteten von Aktivitäten und über ihr Erleben an besonderen Orten und Plätzen.

Der Versuch, sich den Erfahrungen der Kinder in einer Kombination von Befragung und Beobachtung zu nähern, stellte die Forschenden im Feld vor spezifische Herausforderungen, da die Wechsel zwischen den beiden Erhebungsformen stets in wenigen Augenblicken vollzogen werden mussten. Wenn sich darüber hinaus Wege von Kindern innerhalb der Gruppen teilten, konnten die Beobachter*innen nicht immer folgen. Zudem stellte die Aufsichtspflicht die Forscher*innen vor ‚erzieherische‘ Herausforderungen, wenn z.B. eine viel befahrene Straße überquert wurde, die Kinder ein Einkaufszentrum betraten oder sich im Park für Einwegspritzen von Drogenkonsument*innen interessierten. In den Mixed-Data-Plots zeigt sich das Bemühen der Forschenden, die Kinder während der Quartiersbegehungen intensiv zu beobachten und ihre Perspektiven auf den städtischen Raum zu dokumentieren. Zugleich wird generationale Differenz immer wieder sichtbar. Nicht selten wurden die Erwachsenen von den Kindern als Publikum adressiert, indem für sie unterhaltsame, interessante oder irritierende ‚Szenen‘ arrangiert wurden (vgl. *Eckermann/Heinzel/Kreher* 2016; *Kreher/Möller* 2016). Der erweiterte Erhebungsspielraum ermöglicht dabei vielfältige Analysen zur wechselseitigen Beobachtung und Adressierung.

Im Rahmen von teilstandardisierten Einzelinterviews mit Kindern zwischen sieben und elf Jahren wurden in der zweiten Projektphase weitere Formate wie *Subjektive Landkarten* und *Fotofragen* integriert, die den Kindern Möglichkeiten zur Narration eröffnen sollten. Für die Zeichnung der subjektiven Landkarten standen DIN A3 großes Zeichenpapier sowie Permanentmarker zur Verfügung. Bei der Auswertung der Zeichnungen konnten verschiedene Darstellungsformen der Wohngegend (z.B. kartographisch orientierte Darstellungen) herausgearbeitet werden und es ließen sich verschiedene Raumtypen (z.B. Streifraum) oder Raumkonzepte (z.B. relationaler Raum) ausfindig machen. Zudem konnten Themen der Infrastruktur der Quartiere, öffentliche und private Orte oder auch Aktivitäten, Personen und Netzwerke quartiersbezogen oder -übergreifend erfasst werden (siehe unten).

Als Problem der Erhebungsform zeigte sich das Bemühen den Raum möglichst realitätsnah oder zeichnerisch perfekt abzubilden, was die sprachliche Entfaltung der Kinder während des Malens einschränkte. Bei der Auswertung ist die Parallelität der Protokolle – Aussage zur Zeichnung oder zur Interviewfrage – zu beachten. Die Aufmerksamkeit der Kinder wurde durch das Medium der Karte auf die Repräsentation des Raumes gelenkt, wodurch die räumliche Praxis eine untergeordnete Bedeutung erhielt. Die Setzung eines Startpunktes im Rahmen des Eingangsstimulus³ fokussierte zudem den Wohn- und Nahrungsräume der Kinder. Darüber schlichen sich normative Setzungen der Erwachsenen über gutes Wohnen in die Interaktionen mit den Kindern ein (*Heinzel* 2018, S. 19).

Im Rahmen der *Fotofragen* wurden verbale Äußerungen mit dem Zeigen von Dingen und Orten auf Fotos kombiniert, um einen offenen Erzählanreiz zu bieten. Die Kinder sollten damit angeregt werden, sich assoziativ zum Bild zu äußern. Zunächst wurden sechs Fotos vorgelegt, die während der partizipativen Quartiersbegehungen entstanden sind. Aus

diesen sechs Bildern konnten die Interviewten auswählen und zu Beginn erzählen, was ihnen am ausgewählten Foto auffällt und daraufhin, was sie am fotografierten Ort tun würden. Den Kindern war freigestellt, wie lange und zu wie vielen Fotos sie sprechen möchten. Allen wurde abschließend ein siebtes Bild (siehe Abbildung 2) vorgelegt.

Abbildung 2: Foto aus dem MDP 2b (Fulda-Ziehers-Süd), das allen Kindern vorgelegt wurde



Deutlich wurde, dass die Fotos gut dazu geeignet waren, Assoziationsketten anzuregen, die sich auf lebensweltliche Erfahrungen oder auf Weltsichten bezogen. Während manche Kinder zum pragmatischen Abarbeiten neigten, verfassten andere längere Beschreibungen oder Erzählungen. Nicht selten wurden Bezüge zu gesellschaftlichen Problemen hergestellt oder die Sicherheit im sozialen Raum thematisiert⁴. Bild und Sprache sind dabei im Rahmen der Fotofrage nicht als voneinander unabhängige Repräsentationsformen zu verstehen – Bilder erzeugen auf eigenständige Art und Weise Bedeutungen und Sinn (vgl. Breckner 2010). So wird auch in den sequenziellen Analysen der Transkripte zur Fotofrage sichtbar, wie Konstruktionen von Kindern und Kindheit(en) interaktiv erzeugt werden.

Insgesamt wurde deutlich, dass kommunikationsunterstützende Hilfsmittel und die Initiierung von Bewegungsaktivitäten daraufhin zu prüfen sind, ob sie interviewte Kinder zum Sprechen anregen oder sich als hinderlich erweisen und welche kommunikativen ‚Muster‘ sie zwischen erwachsenen Forscher*innen und beforschten Kindern erzeugen. Die beiden nachfolgenden Kapitel stellen vor diesem Hintergrund die Frage danach, in-

wiefern empirische Forschung zu bestimmten Inhalten – in unserem Fall das Wohlbefinden und Raummachen von Kindern – als mit methodischen sowie methodologischen Fragen verwoben zu verstehen ist.

4 Wohlbefinden von Kindern

Was das Wohlbefinden von Kindern ist, lässt sich nicht allgemein bestimmen. ‚Wohlbefinden‘ teilt als Begrifflichkeit mit dem ‚guten Leben‘, der ‚Lebensqualität‘ und dem ‚Glück‘ den Umstand, dass allesamt synonym verwandt werden (vgl. *Mayring* 1991; *Fegter/Machold/Richter* 2010; *Hascher* 2004). Diesem „Chaos der Definitionen“ (*Mayring* 1991, S. 51) wird mithilfe hierarchischer Strukturierung der Begrifflichkeiten (vgl. ebd., S. 52f.) oder durch Unterteilung des Wohlbefindens in ein „aktuelles“ und „habituelles“ (*Becker* 1991, S. 14) begegnet. Zwecks einer präzisen Begriffsbestimmung, wird nachfolgend ‚Glück‘ „qualitativ als kultiviertes Leben“ auf lange Sicht (*Müller* 2014, S. 44) und ‚Lebensqualität‘ im Sinne der Messbarmachung nicht-wirtschaftlicher Qualitäten einer Gesellschaft (vgl. *Knecht* 2010) verstanden. Das ‚gute Leben‘ wiederum steht als „das Gutsein des Lebens in allen Hinsichten“ (*Wolf* 1996, S. 46) dem ‚Wohlbefinden‘ gegenüber, unter dem hier positiv *konnotierte subjektive Empfindungen* verstanden werden, die tagesaktuellen Einflüssen ebenso unterliegen wie dem individuellen Habitus eines Menschen. Damit rückt die Perspektive der Akteur*innen in den Fokus der Aufmerksamkeit.

Unter Rückgriff auf das Konzept des „Capability Approach“ (vgl. *Nussbaum* 1999), hat *Sabine Andresen* zahlreiche Studien im weiteren Kontext des Wohlbefindens vorgelegt. So untersuchte sie mit *Johanna Wilmes*, welche Vorstellungen des „Wohlbefindens [sich] in sehr verschiedenen Umwelten“ bei Kindern finden lassen (*Wilmes/Andresen* 2015). Dazu wurden Daten der bundesweiten „World Vision Kinderstudie“ mit denen der internationalen „Children’s Worlds“ Studie verglichen, wobei sich nepalesische und deutsche Kinder zum Beispiel in der Relevanz von Freundschaften nicht unterscheiden, bezüglich des Wunsches, das eigene Leben zu ändern, aber sehr wohl differente Antworten geben – erstere würden dies gerne tun (ebd., S. 40ff.). Eine weitere Arbeit stellt die World Vision Kinderstudie selbst dar, die vor allem mithilfe standardisierter Fragen feststellt, dass sich „Kinder in Deutschland alles in allem sehr wohl fühlen“ (*Schneekloth/Pupeter* 2010, S. 210). Das Projekt „Latitudes of Socially Disadvantaged Children“ forschte mithilfe verschiedener sozialwissenschaftlicher Methoden zu „Ideen über das gute Leben“ von Kindern, wobei dieses „Familie und Wohlfahrt, Freunde und körperliche Nähe, Gewaltfreiheit, Schule und Lernen, medizinische Versorgung, Haustiere sowie Spiel und Urlaub“ als relevant benannte (*Andresen/Fegter* 2011, S. 12). *Mario Biggeri* u.a. erarbeiteten im Rahmen des „Children’s World Congress on Child Labour“ in Florenz 2004 eine Fähigkeitenliste, deren Inhalte Kinder bewerteten und ergänzten. Unter anderem ergab sich, dass „Bildung“, „Liebe und Fürsorge“ sowie „Leben und physische Gesundheit“ den Beteiligten besonders wichtig seien (*Biggeri* u.a. 2006, S. 74). Gemeinsam ist all diesen Arbeiten eine Orientierung am kategorialen Vorgehen des Fähigkeitenansatzes, wohingegen das Projekt *KINDheitenERLEBEN* überwiegend im Kontext eines „rekonstruktiv-interpretativen Forschungsansatzes“ verortet werden kann (*Kreher/Marr/Keller* 2010, S. 4), welcher in der Forschung zum Wohlbefinden von Kindern bislang unterrepräsentiert ist.

5 Wohlbefinden in KINDheitenERLEBEN

Der multimethodische Forschungsansatz erlaubt es dem Projekt KINDheitenERLEBEN sowohl Erkenntnisse über das aktuelle als auch das habituelle Wohlbefinden von Kindern zu gewinnen. Für ersteres ist dabei sowohl die direkte Kommunikation zwischen den Kindern untereinander oder mit Erwachsenen in den Erhebungssituationen von Interesse als auch die beiläufigen Handlungspraktiken und Gespräche. Eine emotional ausgelassene Präsentation des Quartiers ermöglicht erste Rückschlüsse auf das aktuelle Wohlbefinden der teilnehmenden Kinder, beispielsweise wenn es in den Stadtteilbegehungen auf ihre Initiative hin zu Performances kreativer Selbstdarstellung kommt (vgl. *Zahren* 2015). Durch Fotografie, Tanz und Schauspiel wird der Raum dabei kreativ (um)genutzt. Methodisch gilt es dabei jedoch stets zu reflektieren, welcher Stellenwert den Erwachsenen im Forschungssetting währenddessen zukommt, um eventuelle machthierarchische Verstrickungen offenzulegen (siehe oben). So kann situativ verwendetes Vokabular einen Hinweis bezüglich des Wohlbefindens darstellen. Der seltene Gebrauch der Verben „müssen“ oder „sollen“ im Verlauf der Stadtteilbegehungen könnte dazu führen, eine relative Freiheit von Druck und Zwang als erste Hypothese anzunehmen. Dies gilt es jedoch im weiteren Verlauf der Forschung zu prüfen, wozu unter anderem die teilstandardisierten Erhebungen⁵ genutzt werden können.

Die teilstandardisierten Interviews erlauben es dem Projekt, auch längerfristige Aussagen über kindliches Wohlbefinden innerhalb der Quartiere zu treffen. Nach dem habituellen Wohlbefinden befragt, schätzt die Mehrheit der Kinder dies als *sehr gut* oder *gut* ein⁶. Diese Erkenntnisse decken sich unter anderem mit den Befunden der World Vision Kinderstudie (vgl. *Schneekloth/Andresen* 2013, S. 50ff.). Auch weitere Ergebnisse bestätigen Befunde anderer Untersuchungen, wonach positive wie negative Emotionen der Kinder vor allem im Kontext ihrer eigenen Handlungen und Entscheidungen oder in Bezug zu anderen Personen in ihrem Nahbereich stehen (siehe oben). Mit diesen Personen verbinden Kinder innerhalb ihrer Lebenswelten besonders intensive Erfahrungen, d.h. Freude, Konflikte, Traurig-Sein und Getröstet-Werden. Mit Blick auf die eigene Zukunft geben die Kinder an, dass sie zwar mehrheitlich glauben, sich neuen Situationen anpassen zu können, doch nicht immer besteht ein festes Vertrauen in eigene Fähigkeiten⁷. In den Projektdaten zeigt sich somit eine Mischung aus positivem aktuellen sowie habituellem Wohlbefinden und seiner teilweisen Infragestellung durch einzelne Unsicherheitsfaktoren.

Ähnlich gestalten sich soziale Beziehungen aus Sicht der Kinder. In den teilstandardisierten Erhebungen nannten sie bei der Frage nach unterstützenden Netzwerkpersonen⁸ im Gros Freunde und Familie. Obgleich keine der Familien „erschöpft“ (vgl. *Lutz* 2012) zu sein schien, sind unter ihnen doch einige, die mit Schulproblemen, der Arbeitslosigkeit von Elternteilen oder anderen Schicksalsschlägen zu kämpfen haben, die Familien wie Freundschaften auf die Probe stellen können. Im Umgang mit gesellschaftlich bedingten Ambivalenzen zeigen sich vonseiten der Kinder individuelle Verarbeitungsstrategien, womit unsere Ergebnisse erneut an bestehende Arbeiten anschließen können (vgl. *Schweizer* 2007, S. 488). So interpretieren manche Kinder z.B. einen geplanten Umzug in eine andere Stadt nicht als Verlust bestehender Freundschaften, sondern als Gewinn räumlicher Nähe zu Verwandten. Damit zeigen die Kinder – einer positiven Lesart folgend – agency, da sie bevorstehende Veränderungen in ihrer Lebenssituation so (re)interpretieren, dass sie nicht mit ihrem „Schicksal“ hadern müssen (vgl. *Bühler-Niederberger/Gräsel/Morgenroth* 2015). Die

Thematik der Örtlichkeit aufgreifend und fortführend, behandelt das nachfolgende Kapitel das Raummachen von Kindern. Dieses ist stets sowohl mit konkreten Orten und Gegenständen als auch mit konkreten Menschen verbunden, deren Wohlbefinden ihre Lebenswelt beeinflusst und das umgekehrt von ihr beeinflusst wird.

6 Kindheit und Raum

Zwei zentrale Konzepte moderner Raumtheorie sind das „Zeitalter des Raumes“ (Foucault 2006) sowie die relationale Raumtheorie von Martina Löw (2015). Ersteres versteht Raum als eine „Menge von Relationen“, in der die „Lage“ von Gegenständen wie Personen und ihr Verhältnis zueinander relevant ist (ebd., S. 318). In der „Raumsoziologie“ Martina Löws findet sich dies wieder, indem sie zwischen sozialen Gütern und Lebewesen, Strukturen und Strukturprinzipien, Syntheseleistungen und Spacing unterscheidet (2015, S. 222f.). Demnach konstituiert sich Raum über das Agieren von Akteur*innen innerhalb von Relationen. Vorstrukturiert von materiellen Gegebenheiten und „symbolischen Aspekten“ kann Raum nicht ohne individuelle Syntheseleistung und aktives, habituell bedingtes Handeln (Spacing) auskommen. Dies ermöglicht eine Perspektive auf Kindheit als Lebensphase mit spezifischen Räumen, in denen Kinder als Gestaltende auftreten.

Die lange „Forschungstradition“ zu Raum und Kindheit (Bühler-Niederberger 2011, S. 180) beginnt in Deutschland mit Martha Muchows „Lebensraum des Großstadtkindes“ (2012/1935). Diese fokussierte schon in den 1930ern die Perspektiven von Kindern, beispielsweise deren „Neugier“ mit Blick auf soziale Exklusionsorte, ausgedrückt im Versuch „einige Blicke in die Irrenanstaltsgärten zu werfen“ (ebd., S. 95). Nachdem Muchow, bedingt durch den Nationalsozialismus, lange kaum Beachtung fand, wurde dieser Forschungsstrang am Ende des 20. Jahrhunderts wieder aufgegriffen (vgl. Blinkert 1993; Zeiher/Zeiher 1994; Zinnecker 2001). So betrachtete beispielsweise Blinkert (1993) den Lebensraum von Kindern in Freiburg hinsichtlich sozialer, verkehrstechnischer und räumlicher Barrieren – Orte, die verboten, durch Straßen abgetrennt oder schlicht zu weit weg seien (ebd., S. 10). Der Sammelband „Kindheit und Raum“, mit Beiträgen zu Sozialraumanalysen, machttheoretischen Fragestellungen sowie schulischen und medienwissenschaftlichen Aspekten, stellt eine zeitgenössische Sammlung aus dem deutschsprachigen Raum dar (vgl. Braches-Chyrek/Röhner 2016).

In Detroit entstand Ende der 1960er Jahre das Projekt „Detroit Geographical Expedition and Institute“ (Bunge 1971). Dieses führte ethnographische Quartiersbegehungen durch, die den Lebensraum von Kindern der „Downtown“ untersuchten, kontrastiert mit einem Vorstadtbezirk (Bunge 1971, S. 19). Trotz Kritik, etwa an der starken Normativität, wird dem Institut durch US-amerikanische Forschung eine Vorreiterrolle zugesprochen (vgl. Aitken 2018). Es folgten Arbeiten wie Roger Harts Untersuchungen zum kindlichen Erfahren von Raum (vgl. ebd.) oder die international vergleichende Studie zum Einfluss globaler Kapitalismusstrukturen auf kindliche Lebensräume von Cindi Katz (2004). Gill Valentine untersuchte öffentliche Räume hinsichtlich potentieller Gefahren (2004) und stellte unter anderem fest, dass Jungen gefährliche Orte ihres Quartiers nicht angstvoll, sondern in genussvoller Inszenierung beschrieben (ebd., S. 61). Aktuelle Kindheitsforschung zum Raumerleben fokussiert das „erfahrungsbasierte, ästhetische, politische, mo-

ralische und ethische“ Raummachen von Kindern und Verbindungen zur Erwachsenenwelt (Aitken 2018, S. 19). Im Projekt KINDheitenERLEBEN wird gerade diese Kontrastierung von Kinder- und Erwachsenenicht besonders deutlich.

7 Raummachen von Kindern in KINDheitenERLEBEN

Die aktive Raumkonstitution von Kindern ist im Projekt KINDheitenERLEBEN direkt mit der Erhebungsmethode *partizipative Stadtteilbegehung* verknüpft, beispielsweise wenn Kinder vor den Kameras der erwachsenen Begleiter*innen posieren. Es findet sich aber auch die Präsentation von subjektiv-bedeutsamen Orten, wie dichten Hecken, hinter denen Schleichpfade verborgen sind (siehe unten) sowie von als prestigeträchtig erachteten Plätzen aus der alltäglichen Lebenswelt der Kinder. Dabei handelt es sich manchmal um symbolträchtige Objekte wie den „Kasseler Herkules“, aber auch um Gegenteiliges wie auf Drogenkonsum hinweisender Abfall, der im Verlauf einer Begehung am Wegesrand vorgefunden wird. Damit spielt die Kindergruppe zum einen mit den Reaktionen der Erwachsenen, zum anderen offenbart sie ihr Interesse am sozial Randständigen und damit verbundenen Orten. Grundsätzlich dokumentiert sich hier die enge Verknüpfung von Erhebungsmethode und Raummachen im Projekt, was in der Analyse stets zu bedenken ist.

Die „teilwerdende Beobachtung“ (Eckermann/Heinzel/Kreher 2016, S. 96) kann als zentrales Moment der partizipativen Stadtteilbegehungen angesehen werden. Wenn sich erwachsene Begleiter*innen, auf Drängen der sie leitenden Kinder, durch ein dicht zugewachsenes Gebüsch pferchen, weil man dort „eine Mutprobe machen“ kann, zeigt sich das Wegweisen der Kinder und die Platzzuweisung gegenüber den Erwachsenen. Durch ihre körperliche Anwesenheit sind letztere selbst Teil des Geschehens, mit mehr oder weniger Unbehagen. Die Erhebungen zeichnen sich auch durch ein hohes Tempo aus, mit dem die Stadtquartiere durchschritten werden. Daher kann die Erhebungsform wohl am besten als »walk and talk« verstanden werden. Bewegung im Raum ist sowohl Interesse der Forschenden als auch Element der Methodik. So klettert eine Dreiergruppe von Mädchen auf einen Baum, verweist in diesem Kontext auf die angestrebte Mitgliedschaft im Alpenverein und bittet – oben im Baum angekommen – um die Aufnahme eines Fotos durch die Ethnograph*innen. Die (Um)Nutzung des Baumes als Kletterobjekt wird hier von den Kindern initiiert, führt jedoch zu weiteren Gesprächen, angeregt durch Körperlichkeit. Während die Erwachsenen aber über den Baum sprechen und ihn mit den Worten „Aha, ein Kletterbaum“ enzyklopädisch bestimmen, eignen ihn sich die Kinder über die Praktik des Kletterns an. Die Gegenüberstellung beinhaltet das Potential die generationsspezifische Interpretation desselben Gegenstands offen zu legen oder anders: Es gibt eben mehrere Räume an einem Ort. Verdichtet zeigen sich an dieser Stelle sowohl Unterschiede in den verbalen wie körperlichen Ausdrucksweisen als auch die gemeinsame situativ-konkrete Herstellung generationaler Arrangements. Beides lässt sich mithilfe der genutzten Erhebungs- und Datenaufbereitungsverfahren rekonstruieren: Das Transkript gibt hier die Erwachsenenaktivität wieder, das Beobachtungsprotokoll die Kinderhandlung.

Das Ausmaß kindlicher Raumkonstitution lässt sich am Beispiel des zuvor bereits erwähnten Gebüschs erahnen. Bezüglich dieses Ortes notiert eine der beiden Erwachsenen in ihrem Memo: „Als ich vor der sehr dichten Hecke stand, konnte ich mir kaum vorstellen dort hineinzukriechen“, was sie jedoch kurz darauf, auf Drängen ihrer jungen Beglei-

ter*innen, doch tat. Im Dickicht angekommen, verliert die Erwachsene die Kinder, schreibt retrospektiv von einer leichten „Klaustrophobie“ und ruft daher um Hilfe. Daraufhin wird sie von einem der Mädchen abgeholt. Anschließend weisen ihr die Kinder den Weg und ein Mädchen beschreibt den Ort als „Weg der 1000 Gänge“, in dem es auch um den Reiz der Orientierungslosigkeit zu gehen scheint. So lautet der Anschluss dieses Kindes an die Bezeichnung der „1000 Gänge“, dass man sich „gar nicht mehr aus[kenne]“. Raumkonstitution und Mutprobe gehen hier Hand in Hand (vgl. *Kreher* u.a. 2019). Hinter dem Gebüsch liegt eine den Kindern eigene Welt, so die Perspektive der anwesenden Erwachsenen wie der teilnehmenden Mädchen selbst.

Abseits der in den Mixed-Data-Plots festgehaltenen Daten, stellen die *subjektiven Landkarten* einen weiteren Zugang zum Raumerleben der Kinder dar. In den Zeichnungen werden idyllische Landschaften, Großstadtkulissen oder aber das Innenleben des eigenen Wohnhauses bzw. der Wohnung präsentiert. Exemplarisch sei dabei auf das Produkt eines Mädchens verwiesen, das ihr Wohnumfeld abbildet und ihre Wohnverhältnisse (Wohnung in einem Hochhaus), die im Gespräch durch die Interviewerin indirekt betont werden⁹, mit dem Idyll eines eigenen Gartens vor der Haustür verknüpft und die Verantwortung für den Garten („ich mit Peter und Jonas“) sich und weiteren Kindern zuspricht (vgl. *Heinzel* 2018, S. 19). Die Zuschreibung von Verantwortung, verbunden mit der Pflege eines spezifischen Ortes, der als Garten(raum) gestaltet ist, wird im Gespräch über die erstellte Abbildung vorgebracht. Des Weiteren verteidigt die Sprecherin ihren Entwurf des Idylls gegen den ‚Hochhaus-Einwurf‘ der Erwachsenen, was aus einer forschungsmethodischen Perspektive, mit Blick auf asymmetrische Machtverhältnisse in Erhebungssituationen und die Normativität Forschender, außerordentlich interessant ist.

8 Fazit

Mit Blick auf die zu Beginn des Beitrags benannten vier zentralen Herausforderungen der methodologischen Diskussion der Kindheitsforschung, liefert das Projekt KINDheitenERLEBEN eine Vielzahl explorativer wie innovativer Ansätze. So bieten die kontrastive Auswertung von Memoaufzeichnungen und Transkriptionen einerseits und die aufeinander bezogene Analyse von Bild- und Textdaten aus den Mixed-Data-Plots andererseits, vielfältige Gelegenheiten generationale Unterschiede hinsichtlich des Bildes von Kindern und Kindheit zu rekonstruieren. Einschränkend ist aber festzuhalten, dass sowohl der Umgang mit einer Vielzahl unterschiedlicher Daten als auch die Flexibilität innerhalb der Erhebungssituationen neue Herausforderungen mit sich brachten, etwa die seitens der Forscher*innen erfahrene Ambivalenz zwischen Aufsichtspflicht einerseits und gewünschter Bewegungsfreiheit andererseits. Mehr Spielraum für die am Forschungsprozess partizipierenden Kinder erscheint jedoch als notwendige Bedingung, soll die Erwachsenenorientierung in der Kindheitsforschung aufgebrochen werden. Der forschungsmethodische Gewinn, der sich aus einer Aufmerksamkeit für kindertypische Ausdrucksweisen ergibt, zeigt sich nicht nur in Gesprächsverläufen, die sich aus Fotofragen und subjektiven Landkarten entwickelt haben. Vor allem die Beschreibung körperlicher Praktiken in Memoaufzeichnungen oder dokumentiert mittels verschiedenster Foto- und Videoaufnahmen legt nahe, dass Kindheitsforschung in der Erhebungssituation mehr braucht als verbale Ausdrucksmöglichkeiten, will sie ein möglichst umfassendes Bild von Kindheit gewinnen.

Dass die Mehrheit der Kinder sich offenbar in der eigenen Lebenswelt wohlfühlt und ihr habituelles wie aktuelles Wohlbefinden positiv bewertet, deckt sich mit Ergebnissen bisheriger Studien der Kindheitsforschung. Von Interesse sind dabei aber Begründungslinien für die getroffene Einschätzung, beispielsweise wenn ein Umzug nicht negativ beurteilt, sondern als glückliche Wendung interpretiert wird. Diese Argumentationsmuster liefern Aufschluss darüber, wie Kinder die vorgefundenen Umweltbedingungen (re)interpretieren und so für sich annehmen bzw. annehmbar machen. Analog dazu ist Raumkonstitution stets verbunden mit vorgefundenen Orten und Objekten, die jedoch in einer Syntheseleistung teils generationenspezifisch gänzlich anders eingebunden werden. Exemplarisch dafür kann der „Weg der 1000 Gänge“ benannt werden. Die partizipativen Stadtteilbegehungen führten Forschende nahe an die Prozesse des Raummachens, mancherorts wurden sie auch Teil derselben. Gerade in der Eingebundenheit Erwachsener besteht die Herausforderung der Erhebungsmethode, auch weil geläufige Macht- und Erziehungsstrukturen zwar durch die Führung der Kinder infrage gestellt, jedoch nicht gänzlich aufzuheben sind. Die Widersprüche zwischen dem Anspruch die Kinder partizipativ am Forschungsprozess zu beteiligen, der eigenen situativen Eingebundenheit in der Erhebungssituation und einer zeitgleichen Aufsichtspflicht gilt es zu reflektieren und in die Auswertung miteinzubeziehen. Anspruch und Potential des Projekts *KINDheitenERLEBEN* bestehen darin, die generationale Ordnung im Forschungsverlauf in den Fokus der Aufmerksamkeit zu rücken.

Anmerkungen

- 1 Das Projekt ist Teil des Forschungsverbunds für Sozialrecht und Sozialpolitik (FoSS) der Hochschule Fulda und der Universität Kassel.
- 2 Weitere Projektbeteiligte: *Jun. Prof. Dr. Torsten Eckermann, Franziska Gebhard, Verena Heim, Kristin Löwenberger, Dorothee Möller, Carolin Pfannkuche, Verena Pohl, Hanna Prinz, Prof. Dr. Alexandra Retkowski und Julia Zahren.*
- 3 „Zeichne bitte einen Plan von deiner (Wohn-) Gegend, der alle Wege, Plätze, Ecken und Orte zeigt, die du oft und (gern?) aufsuchst. Beginne dabei als Startpunkt an deiner Wohnung. Mir kommt es nicht darauf an, dass deine Zeichnung perfekt ist, sondern dass du alles zeichnest, was dir einfällt und dass du mir dazu Geschichten erzählst.“ (in Anlehnung *Behnken/Zinnecker* 2010, S. 550).
- 4 Dafür kann die folgende Interviewsequenz als exemplarisch angesehen werden: „[Interviewerin]: Ja ja sag mal. Das ist jetzt was siehst du denn auf dem Bild? – B [Kind]: Also ich sehe eine Parkgarage aber wenn ich mir jetzt das Moderne und die Autos wegdenken würde (I: mhm) würde mich das daran sozusagen ein bisschen erinnern dass es in manchen Ländern nicht gerecht ist dass da viele Menschen im Gefängnis sind.“
- 5 Frage 20: „Welches Gesicht beschreibt am besten, wie wohl du dich allgemein in deiner Gegend fühlst?“. Als Antworthilfe lag eine fünfstufige Smileyskala vor.
- 6 Frage 2: „Welches Gesicht beschreibt am besten, wie du dich *meistens* fühlst?“. Als Antworthilfe lag eine fünfstufige Smileyskala vor.
- 7 Frage 17: „Hier geht es darum, was du glaubst erreichen zu können.“ Die Kinder können sieben unterschiedliche Items mit „stimmt nicht“, „stimmt kaum“, „stimmt eher“ oder „stimmt genau“ beantworten wie z. B. „Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen“.
- 8 Die Ergebnisse beziehen sich auf Frage 10: „Denk an die letzte Situation, in der du Hilfe benötigst hast. Wer hat dich dabei unterstützt?“.
- 9 L: Das is das Haus, das is der Gart:e:n
I: = das is-ähm euer Wohnhaus ((fragend)) hmm
L: >>Hochhaus<<

Literatur

- Aitken, S. C. (2018): Children's geographies: Tracing the evolution and involution of a concept. *Geographical Review*, 108, 1, S. 3-23. <https://doi.org/10.1111/gera.12289>
- Andresen, S./Fegter, S. (2011): Children Growing Up in Poverty and Their Ideas on What Constitutes a Good Life: Childhood Studies in Germany. *Child Indicators research*, 4, S. 1-19. <https://doi.org/10.1007/s12187-010-9073-3>
- Becker, P. (1991): Theoretische Grundlagen. In: *Abele, A./Becker, P.* (Hrsg.): *Wohlbefinden; Theorie – Empirie – Diagnostik.* – Weinheim und München, S. 13-50.
- Biggeri, M./Libanora, R./Mariani, S./Menchini, L. (2006): Children Conceptualizing their Capabilities: Results of a Survey Conducted during the First Children's World Congress on Child Labour. *Journal of Human Development*, 7, 1, S. 59-83. <https://doi.org/10.1080/14649880500501179>
- Blinkert, B. (1993): Aktionsräume von Kindern in der Stadt; Eine Untersuchung im Auftrag der Stadt Freiburg. – Pfaffenweiler.
- Braches-Chyrek, R./Röhner, C. (2016): Kindheit und Raum. In: *Braches-Chyrek, R./Röhner, C.* (Hrsg.): *Kindheit und Raum.* – Opladen/Berlin/Toronto, S. 7-33.
- Breckner, R. (2010): Sozialtheorie des Bildes; Zur interpretativen Analyse von Bildern und Fotografien. – Bielefeld. <https://doi.org/10.14361/9783839412824>
- Bunge, W. (1971): The Detroit Geographical Expedition and Institute; Field Notes III. Online verfügbar unter: <http://freeuniversitynec.org/files/2012/09/Detroit-Geographical-Expedition-and-Institute-1971.pdf>, Stand: 09.08.2018.
- Bühler-Niederberger, D. (2011): Lebensphase Kindheit; Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume. – München.
- Bühler-Niederberger, D./Gräsel, C./Morgenroth, S. (2015): Sozialisation 'upside down'. Wenn das Kind als Akteur die Sozialisationsperspektive erobert. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 35, 2, S. 119-138.
- Delfos, M. F. (2011): „Sag mir mal...“ Gesprächsführung mit Kindern.v4. Auflage. – Weinheim/Basel.
- Eckermann, T./Heinzel, F./Kreher, S. (2016): Das Bild vom Kind als Gegenstand der Kindheits- und Grundschulforschung – Methodologische Überlegungen zu Kindheitsbildern und ihren Beobachtern. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 9, 2, S. 88-101.
- Emde, M./Fuhs, M. (2012): Datenqualität in standardisierten Interviews mit Kindern. In: *Heinzel, F.* (Hrsg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive.* 2. überarbeitete Auflage. – Weinheim/Basel, S. 335-349.
- Fegter, S./Machold, C./Richter, M. (2010): Children and the Good Life: Theoretical Challenges. In: *Andresen, S./Diehm, I./Sander, U./Ziegler, H.* (Hrsg.): *Children and the good life: new challenges for research on children.* – Dodrecht, S. 7-12.
- Foucault, M. (2006): Von anderen Räumen. In: *Dünne, J./Günzel, S.* (Hrsg.): *Raumtheorie; Grundlagen-texte aus Philosophie und Kulturwissenschaften.* – Frankfurt am Main, S. 317-329.
- Garbarino, J./Stott, F. M. (1992/2011): *What Children Can Tell Us: Eliciting, Interpreting, and Evaluating Critical Information from Children.* – San Francisco.
- Grunert, C./Krüger, H.-H. (2006): *Kindheit und Kindheitsforschung in Deutschland; Forschungszugänge und Lebenslagen.* – Opladen/Berlin/Toronto. <https://doi.org/10.2307/j.ctvhtkjs2>
- Hascher, T. (2004): *Wohlbefinden in der Schule.* – Münster.
- Heinzel, F. (Hrsg.) (2012): *Methoden der Kindheitsforschung; Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive.* 2. Auflage. – Weinheim/Basel.
- Heinzel, F. (2013): Zugänge zur kindlichen Perspektive – Methoden der Kindheitsforschung. In: *Friebertshäuser, B./Langer, A./Prengel, A.* (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.* 4. Auflage. – Weinheim/Basel, S. 707-722.
- Heinzel, F. (2018): Interviews mit (jungen) Kindern. Erfahrungen aus dem Projekt KINDheitenERLEBEN. In: *Gasteiger, H./Bruns, J.* (Hrsg.): *Methoden empirischer Bildungsforschung im Kontext Frühkindliche Bildung und Entwicklung. Konferenzband zur gleichnamigen Summer School in Osnabrück 2017.* Online verfügbar unter:

- https://repositorium.uni-osnabrueck.de/bitstream/urn:nbn:de:gbv:700-2018052917199/5/Hochschulschrift_2018_Gasteiger.pdf, Stand: 09.08.2018.
- Hülst, D. (2012): Das wissenschaftliche Verstehen von Kindern. In: *Heinzel, F.* (Hrsg.): *Methoden der Kindheitsforschung; Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. 2. Auflage. – Weinheim/Basel, S. 52-77.
- Katz, C. (2004): *Growing up global; economic restructuring and children's everyday lives*. – Minneapolis/London.
- Knecht, A. (2010): *Lebensqualität produzieren; Ressourcentheorie und Machtanalyse des Wohlfahrtsstaats*. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92573-8>
- Kreher, S./Marr, E./Keller, C. (2010): Einen Porsche Cayenne mit Wohnanhänger fahren, eine eigene Katze haben dürfen oder bei einer Freundin übernachten? Wie Kinder ihre Vorstellungen von einem "guten Leben" heute zum Ausdruck bringen. *Forum Gemeindepsychologie*, 15, 3. Online verfügbar unter: http://www.gemeindepsychologie.de/fg-3-2010_05.html, Stand: 09.08.2018.
- Kreher, S./Möller, D. (2016): Mixed-Data-Plots – arbeiten zwischen Old School und „anything goes“? In: *Hitzler, R./Kreher, S./Pofert, A./Schröer, N.* (Hrsg.): *Old School – New School? Zur Frage der Optimierung ethnographischer Datengenerierung*. – Essen, S. 367-381.
- Kreher, S./Rothe, N./Storck-Odabasi, J./Heinzel, F. (2019): Mixed-Data-Plots in der Kindheitsforschung. Methodische Innovation oder Irrweg im partizipativen Forschen mit Kindern und Erwachsenen? In: *Hartnack, F.* (Hrsg.): *Qualitative Forschung mit Kindern; Herausforderungen, Methoden und Konzepte*. – Wiesbaden, S. 313-344. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24564-1_10
- Löw, M. (2015): *Raumsoziologie*. 8. Auflage. – Frankfurt a.M.
- Lutz, R. (Hrsg.) (2012): *Erschöpfte Familien*. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93324-5>
- Maschke, S./Stecher, L. (2012): Standardisierte Befragungen von Kindern. In: *Heinzel, F.* (Hrsg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. 2. überarbeitete Auflage. – Weinheim/Basel, S. 320-334.
- Mayring, P. (1991): Die Erfassung subjektiven Wohlbefindens. In: *Abele, A./Becker, P.* (Hrsg.): *Wohlbefinden; Theorie – Empirie – Diagnostik*. – Weinheim/München, S. 51-70.
- Muchow, M./Muchow, H. H. (2012/1935): *Der Lebensraum des Großstadtkindes*; Herausgegeben von *Imbke Behnken* und *Michael-Sebastian Honig*. – Weinheim/Basel.
- Müller, W. E. (2014): *Konzeptionen der Gerechtigkeit; Entwicklungen der Gerechtigkeitstheorie seit John Rawls*. – Stuttgart.
- Nussbaum, M. C. (1999): *Gerechtigkeit oder das gute Leben*. – Frankfurt a.M.
- Qvortrup, J./Corsaro, W. A./Honig, M.-S. (Hrsg.) (2009): *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. – Basingstoke. <https://doi.org/10.1057/9780230274686>
- Richter, M./Andresen, S./Fegter, S./Albus, S. (2009): Wohlergehen und das „gute Leben“ in der Perspektive von Kindern. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 4, S. 346-358.
- Saracho, O. N. (Hrsg.) (2015): *Handbook of Research Methods in Early Childhood Education; Review of Research Methodologies; Volume I*. – Charlotte.
- Schneekloth, U./Pupeter, M. (2010): Wohlbefinden, Wertschätzung, Selbstwirksamkeit: Was Kinder für ein gutes Leben brauchen. In: *Hurrelmann, K./Andresen, S./TNS Infratest Sozialforschung* (Hrsg.): *Kinder in Deutschland 2010 – 2. World Vision Kinderstudie*. – Frankfurt a.M., S. 187-221.
- Schneekloth, U./Andresen, S. (2013): Was fair und was unfair ist: die verschiedenen Gesichter von Gerechtigkeit. In: *World Vision Deutschland e.V.* (Hrsg.): *Kinder in Deutschland 2013 – 3. World Vision Kinderstudie*. – Weinheim/Basel, S. 48-78.
- Schweizer, H. (2007): *Soziologie der Kindheit. Verletzlicher Eigen-Sinn*. – Wiesbaden.
- Trautmann, T. (2010): *Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele*. – Wiesbaden.
- Valentine, G. (2004): *Public Space and the Culture of Childhood*. – Aldershot/Burlington.
- Vogl, S. (2015): *Interviews mit Kindern führen. Eine praxisorientierte Einführung*. – Weinheim und Basel.
- Wilmes, J./Andresen, S. (2015): What does “Good Childhood“ in a Comparative Perspective Mean? An Explorative Comparison of Child Well-Being in Nepal and Germany. *Child Indicators Research*, 8, S. 33-47. <https://doi.org/10.1007/s12187-014-9292-0>

- Wolf, U.* (1996): Die Suche nach dem guten Leben; Platons Frühdialoge. – Reinbeck bei Hamburg.
- Zahen, J.* (2015): Wege ins Feld mit Kindern gehen? In: *Poferl, A./Reichertz, J.* (Hrsg.): Wege ins Feld; Methodologische Aspekte des Feldzugangs. – Essen, S. 313-344.
- Zeher, H./Zeher, H.* (1994): Orte und Zeiten der Kinder; soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern. – Weinheim/München.
- Zinnecker, J.* (2001): Stadtkids; Kinderleben zwischen Straße und Schule. – Weinheim/München.



Ina Pallinger u.a. (Hrsg.)

Politische Sozialisation zwischen Regression, Emanzipation und Subversion

Jugendphase in ländlichen Räumen

2019 • ca. 250 S. • Kart. • ca. 59,90 € (D)
ISBN 978-3-8474-2351-5

Radikale rechte Parteien finden häufig Resonanz in ländlich strukturierten, industrialisierten Räumen – so auch in Deutschland. Die Studie begleitet jugendliche Cliques in einem westdeutschen Landeskreis und zeichnet auf, wie diese sich mit ihren Lebenschancen sowie der lokalen politischen Kultur und Vergangenheit auseinandersetzen. Die Jugendlichen bewegen sich dabei zwischen unterschiedlichen Räumen, die ihre politische Sozialisation prägen.

Die Autorinnen:

Ina Pallinger, Politikwissenschaftlerin, Lehrbeauftragte und ehemalige wissenschaftliche Mitarbeiterin sowie Co-Leiterin der Studie am Institut für Politikwissenschaft, Philipps-Universität Marburg

Prof. Dr. Ursula Birsl, Politikwissenschaftlerin und Hochschullehrerin sowie Leiterin der Studie am Institut für Politikwissenschaft, Philipps-Universität Marburg

Lisa Schäder, M.A., Friedens- und Konfliktforschung, ehemalige studentische Beschäftigte bei der Studie am Institut für Politikwissenschaft, Philipps-Universität Marburg

www.shop.budrich.de

The transgressive potential of transnational higher education? Bringing geography back in (again)

Johanna L. Waters

1 Introduction

In November 2018, transnational higher education received some unexpected and highly unusual attention within the British (UK) press. Media sources brought to light the fact that Durham University doctoral student, *Matthew Hedges*, had spent six months in prison in the United Arab Emirates (UAE). He was arrested and jailed whilst undertaking field-work for allegedly spying on behalf of the UK government. He has since been ‘pardoned’, has returned to the UK and denies the accusations. The case, however, all at once raised issues about transnational higher education and, significantly, brought these largely hidden ‘institutional’ developments for the first time into public purview, as the following extracts from UK media sources testify:

“Around 200 academics from New York University have called on their institution to publicly condemn the life imprisonment of the Durham PhD student accused of spying by the United Arab Emirates. In a letter addressed to NYU [New York University] president, *Andrew Hamilton*, the academics said the university, which has a campus in Abu Dhabi, should use its ties with the UAE government to press for the release of Matthew Hedges, whose detention they describe as unjustified and “tantamount to torture”. The academics said the university’s president, *Andrew Hamilton*, should tell the Gulf state that *Hedges*’ imprisonment has “grave implications for NYU’s ongoing operation in Abu Dhabi”, which has been dogged by controversy over migrant labour abuses and restrictions to academic freedom. They also called for the university to re-assess its ties with the UAE government, which financially supports the Abu Dhabi campus.” (*Batty/Hall* 2018 – in *The Guardian*).

“Staff at the University of Birmingham have voted for an academic boycott of its campus in the United Arab Emirates as fears grow for the rights and safety of academics and students following the life sentence given to a Durham PhD student accused of spying in the UAE. The motion passed on Thursday means lecturers based in Birmingham will refuse to teach in Dubai and will not provide the campus with any academic support, such as course materials and marking exams. *James Brackley*, the president of the Birmingham branch of the University and College Union (UCU), said: “We call on the university to enter into meaningful negotiations with the trade unions to ensure they protect the safety and wellbeing of staff and students on the Dubai campus. “We also call on them to hold back on the expansion of the campus until safeguards are in place.” *Brackley* said Birmingham University had repeatedly ignored concerns raised about the watering down of LGBT [Lesbian, Gay, Bi-sexual and Trans-sexual] rights on the Dubai campus, academic freedom and the UAE’s poor track record of migrant labour abuses.” (*Batty* 2018 – in *The Guardian*, n.p.)

In addition to government led, diplomatic channels, UK and US universities were being asked to *intervene directly* in the case. New York University, for example, was called upon to put political pressure on the UAE government to release Hedges, because of its university presence there. Likewise, University of Birmingham academic staff, in the UK, opted to boycott teaching on its UAE campus following the student's arrest and until his release. As the quotations taken from media reports (above) attest, this specific case sparked the voicing of wider concerns about the UAE's dealing with LGBT rights on Dubai campuses, the restriction of academic freedoms and a 'poor track record of migrant labor abuses' (Batty 2018). Suddenly, such assumed universalities as 'rights' and 'freedoms' were called into question. As Arendt (1951) wrote in *The Origins of Totalitarianism*, 'human rights' exist only in relation to the existence of a state apparatus to uphold those rights. All of which leads to the question of the portability of rights and freedoms in and through TNE; whether they *are* portable, whether they *should be* portable, and why this lack of attention to geographical differentiation (paid by practitioners and reproduced in policy reports) has persisted. A case such as this exposes the myth of a borderless, boundaryless global educational landscape and reminds us that education systems are deeply embedded in national and regional structures, inflected by strongly held beliefs.

This paper considers the assumed 'universality' – and denial of geography – that has accompanied discourses and assumptions, to this point, about transnational education, particularly (but not solely) in policy discussions. It forces a return to some of the questions posed by Mitchell (1997) more than two decades ago in the context of increasingly decontextualised and abstract debates around theories of 'transnationalism'. As Mitchell (1997) then noted, 'borders are normally associated with power relations' and movement across borders has 'flavor of the elicit' (p. 101). However, as has been noted elsewhere (Leung/Waters 2017), borders in relation to TNE in fact denote various power geometries (after Massey 2004), wherein people are differentially placed in relation to (the benefits of) globalisation and capital accumulation. Borders are alive and well in TNE – arguably, TNE is producing new and emergent borders, which have yet to be mapped, intellectually (Sparke 2016). This paper proffers a conceptual argument regarding the neglect of the geographies of TNE and some of the implications of this. This links to larger questions about geopolitics, the geosocial, 'ethics' and 'responsibility' with respect to TNE. The paper comes out of work that I have co-produced specifically on UK transnational education (Waters/Leung 2013a, 2013b, 2017).

2 Defining transnational education

TNE is often discussed (in the context of the UK) as a multi-million pound global industry (BIS 2014) and broadly represents the export of educational services. A more specific and conventional definition of TNE describes formal academic programmes 'in which learners are located in a country other than the one in which the awarding institution is based' (McBurnie/Ziguras 2006, p. 21). Transnational higher education is also sometimes known as cross-border education (Healey/Bordogna 2014). TNE is hugely significant to the UK economy and to UK higher education (HE). Yet, it remains largely hidden from public purview, and rarely discussed in discourses around HE. And even within universities themselves, TNE is often separated off from the general workings of the university,

with most staff and students unlikely ever to be aware of the extent their institution's involvement in overseas education (TNE students are excluded from annual national student evaluations, for example). Reports produced by Universities UK and Global HE provide the following helpful context about the extent to which UK higher education institutions are involved in TNE, globally (Figure 1).

- There are only 15 countries where UK does not offer any TNE.
- International enrolment in UK was flat between 2013/14 and 2014/15. In contrast, enrolment in TNE delivered by UK HEIs grew by 13% over the same period.
- 4 out of 5 British institutions intend to expand their TNE over next 3 years.
- Expansion of TNE marked by increasing flexibility in terms of mode of delivery, and also by a greater emphasis on collaborations with local partners.
- The most popular subjects are business and management (40%) followed by medicine and related studies, then arts & humanities.

Figure 1: Summary highlights of UK TNE (HE Global Report 2016)

Healey (2015, p. 386) argues that the growth of international branch campuses has been 'one of the most striking developments in the internationalisation of higher education' over the past decade. The UK government committed to increasing education exports from £18 billion in 2012 to £30 billion by 2020 (*Jo Johnson*, former UK Minister of State for Universities & Science) and so sees this as an important (economic) growth area. Whilst most policy related interpretations of TNE are 'financial' in nature, the British Council (the public body in charge of promoting UK education around the world and facilitating transnational exchanges) has a more ambiguous approach. According to the British Council, TNE has the potential to 'rebalanc[e] the global higher education market, allowing more students to study in their own countries and reducing the costs to developing countries in terms of foreign exchange and 'brain drain'. It can build capacity both at home and overseas, a key driver for universities offering TNE and partners and countries hosting TNE alike' (*HE Global – British Council and Universities UK*, 2016, p. 9). The notion of 'rebalancing' is an interesting one. It seems to represent a tacit admission that the current global HE market is highly uneven, unbalanced and potentially exploitative, geared towards universities in the West making money off the back of an ongoing post-colonial valorisation of Western forms of knowledge and the ascendancy of English as a global language. And yet, it is unlikely that this 'potential' will be realised until and unless the complex geographies of TNE are grasped.

3 TNE and the importance of geography

'It noted that a number of IBCs [international branch campuses] have failed and that this can damage universities financially and reputationally. There is clearly a need for senior university managers to be better informed about the challenges of establishing and managing IBCs, which are often set up in countries with very different cultures and legislative environments' (*Healey* 2015, p. 401).

There is a small but growing 'critical' academic literature on international higher education (of which TNE is a sub-set), exposing the various inequalities inherent in the process (e.g. *Waters* 2006; *Madge et al.* 2009, 2012; *Wilkins* 2017; *Tannock* 2013; *Liu-Farrer/Tran*

2019; Lomer et al, 2018; Lomer 2014). Some of this work has focused on inequalities in relation to class, wealth and access to capital (Waters 2006) and the problem of framing students as ‘consumers’ (Lomer 2014); others on the ways in which international education is prone to neglect post-colonial responsibilities (Madge et al. 2009). This literature considers international education in a broader sense, to encompass international student mobility rather than focusing on transnational education *per se*. Indeed, TNE has generally been sorely neglected in these critical discussions of international higher education. Here, however, I want to focus specifically on TNE, and consider what the concept of ‘transnationalism’ means (if anything) in relation to TNE.

The origins of the term ‘transnationalism’, as used within the social sciences, lie in the corporate strategies of large capitalist firms (transnational corporations) and only later (in the mid-1990s) came to be applied to understanding the behaviour of people (Basch et al. 1994; Rouse 1995). It became, in the 1990s, an ostensibly transgressive and highly progressive term when used to understand international migration, eschewing methodological nationalism in favour of the perspectives of migrants themselves and foregrounding their experiences (often of exploitation). To be transgressive, however, it needed to assert the geographies underpinning these processes – such were the arguments of Kathryn Mitchell over 20 years ago when she opined, *inter alia*, that geography needs to be brought ‘back in’ to contemporary debates around the topic.

It is my contention that whereas debates around transnationalism within geography and the social sciences more broadly have progressed and changed significantly since the mid-1990s, the use of ‘transnational’ in relation to TNE is, conversely, reminiscent of these decades-old discussions. Many of the issues highlighted by Mitchell in 1997 (indicating ‘problems’ with this discourse) can be applied to TNE today. Consequently, there persists an epistemological shortsightedness and an inability to comprehend the broader (global and yet always locally inflected) significance of TNE, as seen in the kinds of issues raised in the opening to this paper (around transfer, amongst other things, of ‘ethics’ and cosmopolitan sensibilities).

As Mitchell noted in 1997, a great deal of work on transnationalism focused on ‘economic globalization’ – ‘particularly the growing international flows of commodities, services, money and information’ (p. 102). This is how TNE is widely discussed – in terms of the General Agreement on Trade in Services and increased global trade in education (Wilkins 2017). Neoliberal agendas, pursued by individual nation states, have facilitated and, indeed, created a climate in which higher education can be sold, internationally, as a commodity. These discussions often present globalization as a ‘homogenous’ process. This can be seen in conversations around the convergence of education policy, globally, as described by Rizvi and Lingard (2010, p. 3):

‘Public policies were once exclusively developed within a national setting but are now also located within a global ‘system’. While national governments continue to have the ultimate authority to develop their own policies, the nature of this authority is no longer the same, affected significantly by imperatives of the global economy, shifts in global political relations and changing patterns of global communication that are transforming people’s sense of identity and belonging... These shifts have inevitably affected education policy. With the rejection of the ideas associated with the Keynesian welfare state, governments have increasingly preached a minimalist role for the state in education, with a greater reliance on market mechanisms... This has led to an almost universal shift from social democratic to neoliberal orientations in thinking about educational purposes and governance, resulting in policies of corporatization, privatization and commercialization on the one hand, and

...a greater demand for accountability on the other (*Lipman 2004*). At the same time, educational purposes have been redefined in terms of a narrower set of concerns about human capital development, and the role education must play to meet the needs of the global economy and to ensure the competitiveness of the national economy.'

Higher education (and academia) has changed, over the past century, characterized by entrepreneurship and the diversification of funding sources (*Slaughter/Leslie 1997*). Discussions of changes in higher education are often inseparable from discussions of the globalization of markets (characterized by Slaughter and Leslie's coining of the term 'academic capitalism'). Just as conversations about globalization in the 1980s and early 1990s were marked by an assumption towards homogeneity, so too have more recent discourses surrounding TNE – supposing that education can be 'exported' unproblematically, that curricula and ideas 'travel', and that local, localised cultures will have minimal impact on the teaching and learning experience. For example, if we consider only international branch campuses, the UAE, China and Singapore are the 'main locations' globally, with the Middle East accounting for 22% of all of these (*Healey 2015*). Taking into account these countries' cultural distinctiveness when setting up and running a branch campus would seem to be a crucial step and yet runs counter to hegemonic narratives of a 'globalised' form of education represented by TNE.

However, the case of the overseas campuses, described in the introduction above (raising issues around workers' rights, freedom of speech and LGBT rights), forces us to confront an enduring ethno-centrism and Westernization underpinning 'globalization' narratives around education (*Jazeel/McFarlane 2009*). International education is not about the unproblematic transference of skills, knowledge and understanding. Education operates in specific cultural and social contexts and, on the ground, the failure of many overseas campus operations (many are closed down a few years after beginning) is testimony to the importance of geographical difference.

Healey (2015) indicates, in part, where the problem lies: in an inability to analyse, with any theoretical insight, the geographies of TNE. As he notes, the vast majority of 'research' to date on TNE amounts to so-called 'grey literature' – in other words, research conducted on behalf of organisations such as the Quality Assurance Agency, the British Council, the Observatory for Borderless Higher Education, the UK Higher Education Unit and the Leadership Foundation for Higher Education. Because this literature is produced for practitioners and not for an academic audience and is also, habitually, only available to those paying a fee, a coherent intellectual narrative on TNE is unable to develop. *Healey (2015)* also makes the excellent point that the commercial sensitivity of most TNE ventures means that it is very difficult (if not impossible) for academics to gain access to them in order to research them 'from the inside'. The answer to the question, then, of 'how do we bring geography back into discussions of TNE?' is, in my view, two-fold. One, there needs to be more critical, intellectual investigations of TNE – and ideally these discussions would inform policy. And two, 'provider' institutions themselves need to be asking these questions about ethics, responsibility and geography. The answer might still be 'yes' to the setting up of a branch campus or franchised degree programme, but in asking the questions a more student-centered and responsible TNE provision will inevitably emerge.

4 Progressive/transgressive potential of TNE?

The second step in my argument is to consider the progressive and/or transgressive potential of TNE: the extent to which it can *create geographies*, ‘breaking down borders’ (politically, socially and culturally) in the process. In doing so, I attempt to incite the ‘transnational’ in transnational education – to ask how it might ‘herald the ways in which new cross-border movements have facilitated the production and reworking of multiple identities, dialogic communications and syncretic cultural forms’ (Mitchell 1997, p. 108). Just as TNE might be seen to reinforce and reproduce ‘essentialising narratives’ associated with a Western-centric view of knowledge production and transfer, might it also exhibit the potential to contest these same narratives? As argued by Madge et al (2014, p. 692), the ‘multi-sited, multi-scalar character of international study challenges simplistic dichotomies of here/there and unsettles the spatial imagination away from thinking about ‘the international’ and about pedagogy solely in relation to (largely unmarked) European-American-Australian centres, and instead explicitly locates itself as coming out of, and to, multiple locations.’ I would preface this statement with ‘potentially’ – this potentiality is critical.

In the introduction to *The Location of Culture* (1994), Bhabha describes as ‘political-crucial’:

‘the need to think beyond narratives of ordinary and initial subjectivities and to focus on those moments or processes that are produced in the articulation of cultural differences. These ‘in between’ spaces provide the terrain for elaborating strategies of selfhood – singular or communal – that initiate new signs of identity, and innovate sites of collaboration, and contestation, in the act of defining the idea of society itself’ (pp. 1f.).

For Bhabha, political progressiveness is about moving beyond nationness. With its historical (and ongoing) ties to the nation and nation-building, education is a terrain where such contestations might be played out. TNE can/could force us to be aware of the geographies underpinning international education: to challenge local norms; to effect change; and also to learn from the local environment, and to instill the co-production of knowledge as well as the production of new spaces, in the way that Massey (2004) imagines space:

‘If space is a product of practices, trajectories, interrelations, if we make space through interactions at all levels, from the (so-called) local to the (so called) global, then those spatial identities such as places, regions, nations, and the local and the global, must be forged in this relational way too, as internally complex, essentially unboundable in any absolute sense, and inevitably historically changing’ (p. X).

TNE has the potential to render new ideas of space – the way in which it represents flows and connections far more than bounded territory or ‘national’ ideas. It can push against the persistent tendency ‘that posits local place as the seat of genuine meaning and global space as in consequence without meaning, as the abstract outside.’ (Massey 2004, p. X). It brings the ‘global’ into the ‘local’, and vice versa.

In order to achieve this, UK universities must eschew discourses ‘that seek to present the internationalization of UKHE as a ‘neutral experience’ within normalizing conceptions of internationalization’...instead highlighting ‘the connections between the geographical, historical, political, economic and cultural spheres in order for an ‘engaged pedagogy’ to emerge’ (Madge et al. 2009, p. 35). These are the connections that Massey

intends to highlight and TNE exemplifies such connections as it *cannot be located* in any simple sense (of 'absolute' space). This brings us inevitably to the concern with ethics and responsibility underpinning Massey's work – universities have an ethical responsibility to engage with the implications of their TNE endeavors; to recognise that they are not happening 'out there' (to face-less, name-less students) but they are deeply implicated in them and with *their* students. As we have argued elsewhere, a lack of care for transnational students (who often remain 'out of sight, out of mind') by the 'home' institution has characterised much TNE (Waters 2018).

5 Conclusions

This paper has revisited the arguments made by *Mitchell* (1997) several decades ago in relation to academic discourses around transnationalism and the danger of applying universalising ideas to globalisation. It has been argued that whilst intellectual debates around transnationalism (in relation to population migration) have moved on, significantly, since this time, discussions of transnational education reveal a use of the term that assumes a universality and homogeneity of policy and practice around higher education (again, the influence of 'globalisation' is writ large). The error of ignoring geography was brought into sharp relief in the recent case of *Matthew Hedges*, discussed in the introduction, where his arrest for 'spying' during his doctoral research sparked calls for universities (particularly those in the UK and US) to intervene in diplomatic processes, by virtue of the fact that they had transnational education ventures in the UAE.

The paper's aim has been quite simple in many respects, and that is to render the *geography* of TNE more apparent. That is to say, researchers (and practitioners) involved with TNE need to be far more cognizant of geographical difference and the implications of those differences. Rather than being ignored or 'swept under the carpet', it is argued that these differences need to be openly acknowledged and debated. The paper also had a second goal, related to the claims by *Madge et al.* (2014) about the 'multi-sited, multi-scalar character of international study' and its potential to *challenge* 'simplistic dichotomies of here/there' (*Madge et al.* 2014, p. 692). The 'multi-ness' that characterises TNE is fascinating and in fact unable to be contained in the way that 'national' education is assumed to be containable. Precisely because it involves multiple partners working in multiple sites with multifaceted ideas around education and society, it has a dynamic that is exciting and potentially disruptive of established ways of thinking (including knowledge produced in neo-colonial ways by European-American-Australian centres). However, that potential is not, I would argue, being currently met. Whilst TNE continues widely to be conceptualised through a lens of economics (specifically, revenue generated), the ethical and progressive possibilities will fail to be realised. This is not out of line with higher education more broadly – in the UK, HE is under enormous pressures to generate funding through student fees and grant income, maximize revenues and cut staff pensions. This pressure is often at odds with how academics perceive their jobs and the role of the university more broadly – to generate and disseminate knowledge about the world and to act as a force for good. These broader debates about HE should not (but generally do) exclude TNE – TNE (in some form or other) is integral to universities' strategic plans, and yet discussions about 'the university' 'at home' almost never factor in its overseas ven-

tures and, essentially, its overseas students. To conclude, rather than ignore TNE, TNE *and its geographies* need to be brought out into the open and embraced by the ‘provider’ university, its staff and student body. That way, the problems may be exposed, yes, but so too might its progressive potential be realised.

References

- Arendt, H.* (1973): *The Origins of Totalitarianism*. – San Diego/New York.
- Batty, D.* (2018): ‘UK universities urged to review ties with UAE over jailing of academic’ – Available online at: <https://www.theguardian.com/world/2018/nov/21/uk-universities-urged-to-review-ties-with-uae-over-jailing-of-academic-matthew-hedges>, date: 25.10.2019.
- Batty, D./Hall, R.* (2018): ‘New York university urged to use UAE links to help jailed UK academic’. Available online at: <https://www.theguardian.com/uk-news/2018/nov/23/new-york-university-urged-to-use-uae-links-to-help-jailed-uk-academic>, date: 25.10.2019.
- Bhabha, H.* (2004): *The location of culture*. – London/New York.
- BIS* (2014): *The value of transnational education to the UK Research paper no 194*.
- Basch, L./Glick Schiller, N./Szanton Blanc, C.* (1994): *Nations unbound: Transnational projects, postcolonial predicaments, and deterritorialized nation-states*. – Nova Iorque.
- Healey, N. M.* (2015): Towards a risk-based typology for transnational education. *Higher Education*, 69, 1, pp. 1-18. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9757-6>
- Healey, N. M./Bordogna, C.* (2014): From transnational to multinational education: emerging trends in international higher education. *Internationalisation of Higher Education*, 3, pp. 33-56.
- HE Global* (2016): *The Scale and Scope of UK Higher Education Transnational Education*. Available online at: <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/scale-and-scope-of-uk-he-tne-report.pdf>, date: 25.10.2019.
- Jazeel, T./McFarlane, C.* (2010): The limits of responsibility: a postcolonial politics of academic knowledge production. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 35, 1, pp. 109-124. <https://doi.org/10.1111/j.1475-5661.2009.00367.x>
- Leung, M. W./Waters, J. L.* (2013a): British degrees made in Hong Kong: An enquiry into the role of space and place in transnational education. *Asia Pacific Education Review*, 14, 1, pp. 43-53. <https://doi.org/10.1007/s12564-013-9250-4>
- Leung, M. W./Waters, J. L.* (2013b): Transnational higher education for capacity development? An analysis of British degree programmes in Hong Kong. *Globalisation, Societies and Education*, 11, 4, pp. 479-497. <https://doi.org/10.1080/14767724.2013.834180>
- Leung, M. W./Waters, J. L.* (2017): Educators sans frontières? Borders and power geometries in transnational education. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 43, 8, pp. 1276-1291. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1300235>
- Liu-Farrer, G./Tran, A. H.* (2019): *Bridging the Institutional Gaps: International Education as a Migration Industry*. *International Migration*. – London. <https://doi.org/10.1111/imig.12543>
- Lomer, S./Papatsiba, V./Naidoo, R.* (2018): Constructing a national higher education brand for the UK: positional competition and promised capitals. *Studies in Higher Education*, 43, 1, pp. 134-153. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1157859>
- Lomer, S.* (2014): Economic objects: How policy discourse in the United Kingdom represents international students. *Policy Futures in Education*, 12, 2, pp. 273-285. <https://doi.org/10.2304/pfie.2014.12.2.273>
- Madge, C./Raghuram P./Noxolo, P.* (2009): “Engaged pedagogy and responsibility: A postcolonial analysis of international students.” *Geoforum*, 40, 1, pp. 34-45. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2008.01.008>
- Madge, C./Raghuram, P./Noxolo, P.* (2014): Conceptualizing international education: From international student to international study. *Progress in Human Geography*, 39, 6, pp. 681-701. <https://doi.org/10.1177/0309132514526442>

- Massey, D. (2004): Geographies of responsibility. *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography*, 86, 1, pp. 5-18. <https://doi.org/10.1111/j.0435-3684.2004.00150.x>
- McBurnie, G./Ziguras, C. (2006): Transnational education: Issues and trends in offshore higher education. – Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203968352>
- Mitchell, K. (1997): “Transnational discourse: bringing geography back in.” *Antipode*, 29, 2, pp. 101-114. <https://doi.org/10.1111/1467-8330.00038>
- Noxolo, P./Raghuram, P./Madge, C. (2012): “Unsettling responsibility: postcolonial interventions.” *Transactions of the Institute of British Geographers*, 37, 3, pp. 418-429. <https://doi.org/10.1111/j.1475-5661.2011.00474.x>
- Lingard, B./Rizvi, F. (2010): Globalizing education policy. – New York.
- Rouse, R. (1995): Thinking through transnationalism: Notes on the cultural politics of class relations in the contemporary United States. *Public Culture*, 7, 2, pp. 353-402. <https://doi.org/10.1215/08992363-7-2-353>
- Slaughter, S./Leslie, L. L. (1997): Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university. – Baltimore.
- Sparke, M. (2016): Situated cyborg knowledge in not so borderless online global education: Mapping the geosocial landscape of a MOOC. *Geopolitics*, 22, 1, pp. 51-72. <https://doi.org/10.1080/14650045.2016.1204601>
- Tannock, S. (2013): When the demand for educational equality stops at the border: Wealthy students, international students and the restructuring of higher education in the UK. *Journal of Education Policy*, 28, 4, pp. 449-464. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.764577>
- Waters, J. L. (2006): Emergent geographies of international education and social exclusion. *Antipode*, 38, 5, pp. 1046-1068. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8330.2006.00492.x>
- Waters, J. L. (2018): International education is political! Exploring the politics of international student mobilities. *Journal of International Students*, 8, 3, pp. 1459-1478. <https://doi.org/10.32674/jis.v8i3.66>
- Waters, J./Leung, M. (2013a): “A colourful university life? Transnational higher education and the spatial dimensions of institutional social capital in Hong Kong.” *Population, Space and Place*, 19, 2, pp. 155-167. <https://doi.org/10.1002/psp.1748>
- Waters, J./Leung, M. (2013b): “Immobile transnationalisms? Young people and their in situ experiences of ‘international’ education in Hong Kong.” *Urban Studies*, 50, 3, pp. 606-620. <https://doi.org/10.1177/0042098012468902>
- Waters, J./Leung, M. (2017): Domesticating transnational education: discourses of social value, self-worth and the institutionalisation of failure in ‘meritocratic’ Hong Kong. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 42, 2, pp. 233-245. <https://doi.org/10.1111/tran.12163>
- Wilkins, S. (2017): Ethical issues in transnational higher education: The case of international branch campuses. *Studies in Higher Education*, 42, 8, pp. 1385-1400. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1099624>

Die 18. Shell Jugendstudie – Eine Generation meldet sich zu Wort

*Mathias Albert, Klaus Hurrelmann, Gudrun Quenzel,
Ulrich Schneekloth*

1 Einleitung

Die 18. Shell Jugendstudie erschien im Oktober 2019.¹ Durch ihre lange Tradition – die erste Studie erschien sechsundsechzig Jahre vor der aktuellen – bietet die Shell Jugendstudie in Deutschland eine in Anlage und Dauer weltweit einzigartige Plattform für die umfassende Untersuchung der Lebenslagen und Einstellungen junger Menschen. Durch die Anlage der Studie mit der teilweisen wortgleichen Wiederholung der Fragen sind dabei besonders gezielte Trendergebnisse für den Zeitraum 2002-2019 möglich.

Grundlage der Shell Jugendstudie bildet neben der einschlägigen Forschungsliteratur der letzten Jahre, welche vor allem im Einleitungskapitel aufgenommen und auf deren Grundlage der Fragebogen entwickelt wird, eine repräsentative Befragung von mehr als 2500 Jugendlichen im Alter von 12 bis 25 Jahren, die durch zwanzig vertiefende, leitfadengestützte Interviews mit Jugendlichen ergänzt wird. Der letztgenannte qualitative Teil der Studie konzentriert sich diesmal auf die Rolle der Jugendlichen als „Digital Natives“. Im Folgenden geben wir einen Überblick über zentrale Ergebnisse der Studie.

2 Zukunftsängste und Sorgen

Über die Hälfte der Jugendlichen blickt – unverändert im Vergleich zur letzten Shell Jugendstudie im Jahre 2015 – positiv in die Zukunft der Gesellschaft. Nun ist dies im Vergleich zu der weitaus positiveren Sicht der Zukunft der Gesellschaft in der Aufbruchssituation nach dem Ende des Kalten Krieges (71% in 1991) auf der einen Seite zwar „nur“ gut die Hälfte der Jugendlichen. Auf der anderen Seite ist diese Stabilität über die letzten Jahre hinweg insbesondere deshalb bemerkenswert, da die auf die gesellschaftliche Zukunft bezogenen Ängste bei den Jugendlichen in vielen Bereichen deutlich zunehmen: An oberster Stelle steht hierbei die Angst vor Umweltverschmutzung, die von 61 im Jahre 2015 auf 71 Prozent im Jahre 2019 steigt, ebenso haben heute deutlich mehr Jugendliche Angst vor dem Klimawandel (2015: 56, 2019: 65%). Während etwa Ängste vor Terroranschlägen und einem Krieg in Europa deutlich zurückgehen, steigen sowohl die Angst vor Ausländerfeindlichkeit (von 48 auf 52%) als auch vor Zuwanderung (von 28 auf 33%).

Dass deutlich mehr Jugendliche Angst vor Ausländerfeindlichkeit als vor Zuwanderung haben, lässt sich sehr gut mit einem zentralen Ergebnis der Studie in Einklang bringen.

gen: Die Jugendlichen bleiben in ihrer überwiegenden Mehrheit nicht nur tolerant, sie sind heute zudem noch toleranter als bei den vorherigen Erhebungen. In der Shell Jugendstudie fragen wir hier traditionell danach, wie Jugendliche es fänden, wenn bestimmte Personen/Gruppen in die Wohnung neben ihnen einziehen würden: Hier bleibt die Toleranz meist gleich hoch und steigt gegenüber einigen Gruppen sogar noch an. Die Toleranz gegenüber Minderheiten ist aber etwa auch einer der Bereiche, in der signifikante Unterschiede zwischen Ost und West fortbestehen, mit zum Teil geringer ausgeprägter Toleranz im Osten in Bezug etwa auf eine Flüchtlingsfamilie oder eine türkische Familie, aber etwa auch in Bezug auf eine deutsche Familie mit vielen Kinder oder eine Studenten-WG.

3 Ost-West-Unterschiede

Bereits in der Shell Jugendstudie 2015 waren alle befragten Jugendlichen nach der „Wende“ geboren und hatten damit die DDR als Staat nicht mehr selbst erlebt. Nichtsdestotrotz konnten wir in den vorherigen Studien in vielen Bereichen Unterschiede zwischen jungen Menschen, die in den westlichen oder in den östlichen Bundesländern aufwuchsen, feststellen. Besonders deutlich waren die Unterschiede in den Einstellungen zur Demokratie und zur Vereinbarkeit von Familie und Karriere sowie im Zukunftsoptimismus. Wir konnten jedoch auch beobachten, dass diese Unterschiede seit 2002 immer weiter zurückgegangen sind. Jetzt, 30 Jahre nach dem Mauerfall, sind sie kaum noch feststellbar. Jugendliche in Ost- und Westdeutschland sehen heute gleichermaßen optimistisch in die persönliche Zukunft, beurteilen die Europäische Union zwar nicht euphorisch, aber doch positiv, und empfinden Deutschland in demselben Ausmaß als gerecht oder ungerecht.

Unterschiede zwischen Ost und West sehen wir jedoch nach wie vor bei der Zufriedenheit mit der Demokratie, so wie sie in Deutschland besteht. Diese bleibt im Westen mit 77 höher als im Osten mit 66 Prozent. Aber im Vergleich etwa zu 2002, als in den östlichen Bundesländern deutlich weniger als die Hälfte der Jugendlichen (40%) und in den westlichen Bundesländern zwei Drittel (66%) mit der Demokratie in Deutschland zufrieden waren, haben sich die Werte deutlich angeglichen. Die höhere Unzufriedenheit im Osten hängt vermutlich nicht zuletzt damit zusammen, dass Jugendliche hier immer noch häufiger die Erfahrung machen müssen, dass ihnen für ihren Wunschberuf die Schulnoten gefehlt haben. Populistische Aussagen finden im Osten ebenfalls etwas häufiger Zustimmung.

Deutlich größer als die Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland sind jedoch die Unterschiede zwischen den sozialen Schichten, denn die materiellen und sozialen Bedingungen des Aufwachsens sind und bleiben in Deutschland äußerst ungleich verteilt. Die sozial ungleich verteilten Bedingungen des Aufwachsens wirken in die Familie, in die Schule und in den Freundeskreis der Jugendlichen hinein. Jugendliche aus den unteren Sozialschichten berichten häufiger von Konflikten mit ihren Eltern, sie wollen früher ausziehen und ihre Kinder möglichst einmal anders erziehen, als sie selbst erzogen worden sind. Sie sind unzufriedener mit ihrem Freundeskreis, schauen seltener optimistisch in die eigene Zukunft, haben häufiger schulische Probleme und erreichen in deutlich geringerem Ausmaß höhere Bildungsabschlüsse. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Erkenntnis, dass der maßgebliche Unterschied hier weniger zwischen einer ökonomisch besser- und einer weniger gut situierten Hälfte verläuft, sondern zwischen der überwiegenden

Mehrheit der Jugendlichen aus den oberen und mittleren Schichten und einer Minderheit von etwa 15 bis 20 Prozent, die sich deutlich davon abhebt. Die Ergebnisse der 18. Shell Jugendstudie zeigen damit einmal mehr wie wichtig es ist, politisch zu handeln und den in vielen Lebensbereichen „abgehängten“ Jugendlichen akzeptable Bedingungen des Aufwachsens und gute Zukunftsperspektiven zu bieten.

4 Bildungs- und Berufsperspektiven

Die Bildungsambitionen der Jugendlichen nehmen weiter zu. Inzwischen streben 60 Prozent der Jugendlichen das Abitur als Abschluss an und junge Frauen erzielen, wie in den letzten Jahren auch, häufiger höhere Bildungsabschlüsse als junge Männer. Auch der in Deutschland so dominante Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg konnte in der vorliegenden Studie einmal mehr dokumentiert werden. Überraschender sind die Ergebnisse, dass auch angesichts eines inzwischen relativ entspannten Arbeits- und Ausbildungsmarktes bei Jugendlichen ein Bedürfnis nach Sicherheit dominiert und ein sicherer Arbeitsplatz für nahezu alle Jugendliche (93%) zentral ist.

Wichtig ist es nach Ansicht fast aller Jugendlichen auch, dass später Familie und Kinder neben dem Beruf nicht zu kurz kommen dürfen. Dass dies nicht nur junge Frauen wollen (94%), sondern auch junge Männer mit 85 Prozent dieser Forderung zustimmen, könnten darauf hindeuten, dass die traditionelle Arbeitsteilung, in der Männer eher für die außerhäusliche Arbeit und Frauen eher für die Familienarbeit zuständig sind, bei Jugendlichen heute nur noch wenig Anklang findet. Bittet man die Jugendlichen jedoch sich vorzustellen, dass sie mit ihrer Partnerin oder ihrem Partner ein kleines Kind von zwei Jahren hätten, und fragt dann nach ihren Wünschen zur Arbeitsteilung, dann befürwortet die überwiegende Mehrheit der jungen Frauen und Männer übereinstimmend ein Familienmodell, in dem der Mann primär für das Haushaltseinkommen und die Frau primär für die Kindererziehung zuständig ist. Nur etwa ein Drittel (34%) befürwortet eine eher gleichberechtigte Aufteilung der Erwerbsarbeit. Allerdings sind hier interessante Unterschiede zwischen Jugendlichen in den west- und ostdeutschen Bundesländern zu beobachten. Im Westen streben 58 der jungen Männer und 56 Prozent der jungen Frauen ein männliches Versorgermodell an. Im Osten sind es dagegen nur 38 der jungen Männer und 31 Prozent der jungen Frauen, während über die Hälfte für eine gleichberechtigte Aufteilung eintritt.

5 Freizeit und Mediennutzung

Freizeit bietet Jugendlichen neben Erholung auch Raum zur Selbstentfaltung und sozialen Integration. Geselligkeit und Sport, Lesen und Kreativität als Freizeitbeschäftigungen bleiben wichtig. Bei den beliebtesten Freizeitaktivitäten gewinnt die digitale Welt immer mehr an Bedeutung. 45 Prozent der Jugendlichen streamen in ihrer Freizeit häufig Videos (2015 waren es erst 15%). Komplementär dazu hat das klassische Fernsehen an Bedeutung verloren (von 49 auf 33%). Die Bedeutung des Spielens an Konsole oder Computer (23%) bleibt langfristig stabil. Vor allem für die 12- bis 14-jährigen Jungen ist diese Art des Gamens eine zentrale Freizeitbeschäftigung (57%). Die Bedeutung von aktivem Sport bzw. Training (27%) bleibt konstant, Freizeitsport (24%) hat etwas an Beliebtheit verlo-

ren. Kreative oder künstlerische Aktivitäten erfreuen sich bei jungen Frauen zunehmender Beliebtheit.

In der Freizeit-Typologie bilden die Medienfokussierten mit 37 Prozent die größte Gruppe, vor allem beim Streaming und Gaming liegen diese Jugendlichen weit vor den anderen. Soziale Kontakte haben in der Freizeit der Medienfokussierten weniger Platz. In dieser Gruppe sind Jüngere und Männer (70%) überproportional vertreten. Die 31 Prozent Familienorientierten, bei denen Frauen mit 63 Prozent die Mehrheit bilden, zeichnen sich neben Unternehmungen mit der Familie auch durch klassischen Medienkonsum (Fernsehen, Zeitschriften, Bücher) aus. Von den Geselligen (17%) sind vier von fünf 18 Jahre oder älter – diese Gruppe hebt sich vor allem durch ihr abendliches Ausgehen (Clubs oder Partys, Bar oder Kneipe) von den anderen Jugendlichen ab. Die kreativ-engagiert Aktiven (15%) sind deutlich häufiger als die anderen Jugendlichen kreativ oder künstlerisch unterwegs oder engagieren sich in einem Projekt, einer Initiative oder einem Verein. Sechs von zehn (62%) dieser Jugendlichen sind Frauen. Die mittleren und höheren Schichten sind überdurchschnittlich vertreten. Mit zwei Dritteln (68%), die Abitur bzw. fachgebundene Hochschulreife haben, bzw. erreichen wollen, sind überdurchschnittlich viele gut Gebildete in dieser Gruppe anzutreffen.

Wege und Formen der Internetnutzung

70 Prozent der Jugendlichen nutzen in erster Linie ihr Smartphone, wenn sie ins Internet gehen. An einem gewöhnlichen Tag sind sie laut Selbsteinschätzung durchschnittlich 3,7 Stunden im Internet. Weder nach Geschlecht oder Alter, noch nach sozialem Hintergrund sind hier auffällige Unterschiede zu erkennen, für alle Jugendlichen ist es Normalität, viel Zeit online zu verbringen.

Auch für Jugendliche ist das Internet kein reines Unterhaltungsmedium. An erster Stelle steht für sie Kommunikation: 96 Prozent sind mindestens einmal täglich in den sozialen Medien (Messengerdienste oder soziale Netzwerke) unterwegs. Zwar gehen 76 Prozent mindestens einmal am Tag aus Unterhaltungszwecken online, aber 71 Prozent suchen auch mindestens einmal täglich nach Informationen (allgemeiner Art, für Schule, Ausbildung oder Beruf oder über Politik und Gesellschaft). Deutlich seltener nutzen sie das Internet zur Selbstinszenierung, nur 12 Prozent stellen mindestens einmal täglich Fotos, Videos, Musik oder Blogbeiträge ins Netz.

Die Befunde im qualitativen Teil der Shell Jugendstudie zeigen, in welchem Ausmaß digitale Inhalte den Alltag der Jugendlichen durchdringen. Bei sehr vielen Jugendlichen fängt es beim Wachwerden durch das Smartphone als Wecker am Bett an, das bei der Gelegenheit einmal in die Hand genommen und für weitere Inhalte genutzt wird. Und es endet oftmals an gleicher Stelle abends im Bett, wenn kurz vor dem Einschlafen noch einmal letzte Neuigkeiten aus dem sozialen Nahbereich ausgetauscht werden. Das Smartphone ist dabei das wie selbstverständlich genutzte Gerät im Alltag, mit dem sich eine Vielzahl an Anwendungen erschließen lässt. Die Gespräche mit den Jugendlichen verdeutlichen, dass innerhalb der Altersgruppe der 12- bis 25-Jährigen schon untereinander große Unterschiede auftreten. Die ersten Erfahrungen mit der umfangreichen Nutzung digitaler Inhalte finden immer früher statt. Die älteren Jugendlichen haben das Aufkommen der Smartphones noch im frühen Jugendalter selber erlebt, während es für die jüngeren Jugendlichen quasi schon immer da ist.

WhatsApp hat sich in den letzten Jahren zu dem Kommunikationsnetzwerk schlechthin entwickelt: Es ist unabdingbar, wenn man auf dem Laufenden bleiben will. Alle befragten Jugendlichen nutzen es, auch die Datenschutz-Besorgten, niemand kennt jemanden, der es nicht anwendet. Man verabredet sich über WhatsApp, bei Terminen gilt es zügig zu antworten. In der Regel verfügen die Jugendlichen über 30 bis 50 Kontakte, regelmäßig gechattet wird mit fünf bis 20 Personen. Für Beziehungen, insbesondere Fernbeziehungen, spielt WhatsApp eine beziehungserhaltende Rolle. Die meisten Jugendlichen sind über einen Familienchat mit ihren Eltern in Kontakt. Die Zahl der täglichen Nachrichten erhöht sich dramatisch durch einen oder zumeist mehrere Gruppenchats. Die zweitwichtigste Plattform ist YouTube. Man sieht oder tauscht Videos, hört Musik, konsumiert Serien, Dokumentationen und Nachrichten. Alle Jugendlichen googeln, und zwar im Durchschnitt vier- bis fünfmal täglich, um einer spontan auftauchenden Frage nachzugehen.

6 Politik und Gesellschaft

Das politische Interesse von Jugendlichen hat sich, im Anschluss an den in der letzten Shell Jugendstudie 2015 festgestelltem Anstieg, im Jahr 2019 stabilisiert. Als stark interessiert bezeichnen sich 8 Prozent der Jugendlichen und weitere 33 Prozent sehen sich als interessiert. Im Vergleich zu 2015 ist das Interesse damit leicht rückläufig (41% im Vergleich zu 43%). Im längerfristigen zeitlichen Verlauf betrachtet sind damit nach eigener Aussage aber deutlich mehr Jugendliche als noch vor zehn oder zwanzig Jahren politisch interessiert (30% in 2002, 35% in 2006 und 37% in 2010).

Noch klarer wird der Bedeutungszuwachs, den Jugendliche jetzt wieder der Politik bemessen, bei der Frage danach, für wie wichtig sie es erachten, sich auch selber politisch zu engagieren. Hier ist der Anteil von um die 22 in den Jahren 2002, 2006 und 2010, Tendenz schwankend, auf 33 in 2015 und 34 Prozent in 2019 angestiegen. Männliche Jugendliche sehen sich noch immer etwas häufiger als politisch interessiert (44%) als weibliche Jugendliche (38%), wobei diese inzwischen aber aufgeholt haben. Bei der Frage nach der Bedeutung des eigenen politischen Engagements liegen junge Frauen und junge Männer mit jeweils 34 Prozent hingegen gleichauf. Momentan hat es sogar den Anschein, dass Mädchen sich als Vorreiterinnen im politischen Engagement präsentieren. Dies gilt vor allem für die „Fridays for Future“-Initiative, die medial stark von jungen Frauen repräsentiert wird.

Zwischen Weltoffenheit und Populismus

Auch bei Jugendlichen erweisen sich populistische Argumentationsmuster grundsätzlich als anschlussfähig. Sichtbar werden aber auch wichtige Unterschiede. Immerhin betont die Mehrheit der Jugendlichen (57%), dass sie es gut finden, dass Deutschland viele Flüchtlinge aufgenommen hat. Diejenigen, die dies ablehnen, sind in der Minderheit (40%). Die Aussage „In Deutschland darf man nichts Schlechtes über Ausländer sagen, ohne gleich als Rassist beschimpft zu werden“ erhält allerdings noch mehr Zustimmung (68%). Das Argumentationsmuster deckt ein offenbar weit verbreitetes Gefühl ab, dass es Dinge gibt, die man nicht ansprechen darf, ohne dafür sofort moralisch sanktioniert zu

werden. Etwas mehr als jeder zweite Jugendliche stimmt der Aussage zu: „Die Regierung verschweigt der Bevölkerung die Wahrheit“. Diese Kritik am sogenannten Establishment bedient offenbar ein vorhandenes Empfinden, nicht ernst genug genommen und übergangen zu werden. Ebenfalls jeder zweite Jugendliche stimmt der deutlich nationalpopulistisch gefärbten Aussage zu: „Der Staat kümmert sich mehr um Flüchtlinge als um hilfsbedürftige Deutsche“. Der Aussage „Die deutsche Gesellschaft wird durch den Islam unterwandert“ hält etwa ein Drittel für zutreffend, wohingegen nur noch etwas mehr als jeder Fünfte der Aussage: „Deutschland wäre ohne die EU besser dran“ zustimmt.

Etwa 12 Prozent der Jugendlichen (Altersgruppe 15 bis 25 Jahren) lassen sich als *Kosmopoliten* beschreiben. Sie befürworten, dass Deutschland viele Flüchtlinge aufgenommen hat und lehnen so gut wie alle populistisch gefärbten Statements ab. 27 Prozent der Jugendlichen gehören zu den *Weltoffenen*. Auch sie begrüßen mehrheitlich, dass Deutschland viele Flüchtlinge aufgenommen hat und distanzieren sich von den explizit sozial- oder nationalpopulistischen Statements. 28 Prozent der Jugendlichen bilden die im Vergleich größte Gruppe der *Nicht eindeutig Positionierten*. Auch von ihnen bejaht die Mehrheit die Aussage, dass es gut ist, dass Deutschland viele Flüchtlinge aufgenommen hat. Zugänglich sind sie aber oftmals bezüglich solcher Aussagen, die auf ein diffuses „Meinungsdiktat“ abzielen und die an ein vorhandenes Misstrauen gegenüber Regierung und sogenanntem Establishment anknüpfen. Zu den *Populismus-Geneigten* zählen 24 Prozent der Jugendlichen. Von ihnen findet es nur etwa jeder Dritte gut, dass Deutschland viele Flüchtlinge aufgenommen hat. Den populistisch gefärbten Aussagen „In Deutschland darf man nichts Schlechtes über Ausländer sagen, ohne gleich als Rassist beschimpft zu werden“ und „Der Staat kümmert sich mehr um Flüchtlinge als um hilfsbedürftige Deutsche“ stimmen hingegen so gut wie alle zu. Als *Nationalpopulisten* können 9 Prozent der Jugendlichen bezeichnet werden. Sie stimmen allen populistisch aufgeladenen Statements durchgängig zu, distanzieren sich von der Aufnahme von Flüchtlingen und betonen darüber hinaus auch generell ihre ablehnende Haltung gegenüber Vielfalt.

Je höher die Bildungsposition desto geringer die Populismus-Affinität. Populistisch orientierte Jugendliche sind hingegen mehrheitlich der Meinung, dass „andere über ihr Leben bestimmen“. Vergleichbares trifft für die Aussage zu „Ich finde, dass andere mir gegenüber häufig bevorzugt werden“ zu. Populismus bedient offenbar den Wunsch und das Empfinden, dadurch Kontrolle zurückgewinnen zu können. Davon unabhängig bleibt die Zufriedenheit mit der Demokratie in Deutschland sowie die Toleranz gegenüber anderen Menschen bei etwa vier von fünf Jugendlichen und damit bei der großen Mehrheit das prägende Merkmal der aktuellen jungen Generation in Deutschland.

7 Schlussbemerkung

Der Untertitel der aktuellen Shell Jugendstudie lautet: „Eine Generation meldet sich zu Wort“; dahinter verbirgt sich kein kurzfristiger weiterer Anstieg des politischen Interesses auf breiter Front, aber doch eine höhere Bereitschaft der politisch Interessierten, sich nunmehr auch zu engagieren. Einer Jugend, für die der Aufenthalt in der digitalen Welt mittels Smartphone stark die Lebenswelt bestimmt, machen Umweltzerstörung und Klimawandel Angst. Es bleibt aber eine deutliche Vielfalt anerkennende und tolerante junge Generation. Einer Generation, bei der heute ein Drittel einen Migrationshintergrund oder

nicht die deutsche Staatsbürgerschaft hat, macht dabei Ausländerfeindlichkeit deutlich mehr Angst als die Zuwanderung nach Deutschland. Trotz dieser Ängste blicken genauso viele Jugendliche zuversichtlich in die Zukunft der Gesellschaft wie vor vier Jahren.

Unterschiede etwa nach Geschlecht, Alter, Ost-West und Migrationshintergrund bestehen natürlich in unterschiedlichen Bereichen und in unterschiedlichen Ausprägungen. Keiner dieser Unterschiede fällt aber insgesamt so ins Gewicht wie der Unterschied nach sozialer Herkunft und damit korrelierend nach Bildungsgrad. Nichtsdestotrotz meint die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen, dass es in Deutschland gerecht zugeht. Bei allen in der Shell Jugendstudie analysierten Differenzierungen und Unterschieden, die es verbieten, eine ganze Generation mit einem einfachen Label zu charakterisieren bleibt es aber dabei, dass eine positive Zukunftssicht insgesamt deutlich überwiegt, dabei aber der Anspruch steigt, in und von der Gesellschaft gehört zu werden.

Anmerkung

- 1 Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim: Beltz.

Jennifer Henkel, Norbert Neuß (Hrsg.) (2018): Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen. Pädagogische Perspektiven für die Schule und Jugendhilfe

Rezension von *Simone Plöger*

Mit dem Sammelband „Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen – Pädagogische Perspektiven für die Schule und Jugendhilfe“ stellen *Jennifer Henkel* und *Norbert Neuß* als Herausgeber ein Überblickswerk zur Verfügung, das neben theoretischen Perspektiven vor allem praktische Projekte beleuchtet. Der Band teilt sich in sechs Teile, die unterschiedliche Aspekte „im Kontext von (Flucht-)Migration“ behandeln. Jeder Teil ist dabei in drei bis sechs Aufsätze gegliedert, die zunächst eine theoretische Einführung in das Thema bieten, bevor anschließend jeweils passende Praxisprojekte und ihre Gelingensbedingungen vorgestellt werden. Anhand der vier *Kant*'schen Grundfragen „Was kann ich wissen?“, „Was soll ich tun?“, „Was darf ich hoffen?“ und „Was ist der Mensch?“ setzen sich die unterschiedlichen Aufsätze mit erkenntnistheoretischen, moralischen und ethischen, religiösen und gesellschaftlichen oder anthropologischen Fragen auseinander (vgl. S. 15f.), sodass es sich um ein konzeptionelles Werk handelt, das durch entsprechende Projektvorstellungen ergänzt wird.

Das breite Themenspektrum führt zunächst rein theoretisch in „Allgemeine Anforderungen an und Herausforderung von PädagogInnen“ ein, indem in drei Aufsätzen die Situation von geflüchteten Kindern (1), Herausforderungen für die Familienbildung (2) und die Schule im Laufe der vergangenen Jahrzehnte (3) vorgestellt werden. Der zweite Teil geht auf den „Spracherwerb“ geflüchteter Kinder ein: Nach einer Einführung in Grundlagen (4) werden das Projekt „Lesestart für Flüchtlingskinder“ in Erstaufnahmeeinrichtungen (5) und „Bewegte Lese- und Sprachförderung“ für geflüchtete Kinder unter drei Jahren und deren Mütter (6) beschrieben. Den umfassendsten Teil bildet der Bereich „Interkulturelle und/oder interreligiöse Bildung“, der drei konzeptionelle Beiträge und drei Projektdarstellungen umfasst. Die konzeptionellen Aufsätze widmen sich den Themen der kulturellen und religiösen Differenz als Herausforderung (7), dem Umgang mit Religion in Kitas (8) und einer kultursensitiven Frühpädagogik (9). Die Vorstellung der Praxisportraits umfassen die Projekte „REFUGIO“, in dem sich geflüchtete Kinder und Jugendliche

Jennifer Henkel, Norbert Neuß (Hrsg.) (2018): Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen. Pädagogische Perspektiven für die Schule und Jugendhilfe. – Stuttgart: Kohlhammer. 286 S., ISBN 978-3-170-32723-8

künstlerisch bilden und ausdrücken können (10); „Zirkus Internationale“, als kulturelle Bildung und Empowerment durch Zirkustheater für Kinder und Jugendliche (11) und „Weißt du, wer ich bin?“ als interreligiöses Projekt der Erwachsenenpädagogik, dessen Einzelprojekte zum Ziel haben, den interreligiösen Dialog zu fördern (12). In den Aspekt der „Sozialraumorientierung“ wird zunächst durch eine konzeptionelle Diskussion der Zusammenarbeit mit geflüchteten Kindern und Eltern in Kitas (13) eingeführt, woraufhin das Programm „Willkommen bei Freunden – Bündnisse für junge Flüchtlinge“, das auf die Begleitung von Bildungsbiographien geflüchteter Jugendlicher zielt (14); der Verein „an.ge.kommen e.V.“, der Beratungs- und Bildungsangebote bereitstellt (15), sowie ein Lern- und Integrationspatenprojekt der Universität Gießen vorgestellt werden, welches zum Ziel hat, Studierende als PatInnen für geflüchtete Kinder und Jugendliche auszubilden (16). Der Bereich „Traumatisierung“ wird durch eine theoretische Differenzierung von Traumatherapie und -pädagogik und Chancen für die Pädagogik eröffnet (17), bevor die Projekte „STEP-BY-STEP“, das Alltagsstrukturen und Kriseninterventionen durch Gruppen- und Individualangebote in Erstaufnahmeeinrichtungen schafft (18), und „Jasmin – zwischen Traum und Trauma“, das sich an geflüchtete Mütter mit Kleinkindern richtet (19), präsentiert werden. Der letzte Teil widmet sich „rechtlichen Rahmenbedingungen“. Zunächst werden grundsätzliche Gesetze, der Ablauf des Asylverfahrens und Sozialleistungen erklärt (20). Anschließend wird auf das besondere Spannungsfeld zwischen Kindes- und Asylrecht, in dem sich unbegleitet minderjährige Flüchtlinge befinden, eingegangen (21), um abschließend das Projekt „Do it!“, in dem Ehrenamtliche Vormundschaften für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge vermittelt und begleitet werden (22), vorzustellen.

Der Sammelband bietet gute Einblicke in die unterschiedlichen Themenschwerpunkte. Dabei sind die theoretischen Einführungen als solche zu verstehen, da tiefere wissenschaftliche Auseinandersetzungen nur vereinzelt zu finden sind. Der Band ist daher vornehmlich einer noch wenig informierten Leserschaft als erste Auseinandersetzung mit dem Thema Flucht im Bereich der pädagogischen Kinder- und Jugendhilfe zu empfehlen. Die unterschiedlichen Praxis- und Projekteinblicke bieten wertvolle Hinweise auf Gelingensbedingungen und Herausforderungen, die zu beachten sind, und können Anregungen für pädagogische Fachkräfte bieten. Dabei beziehen sich die Einblicke vornehmlich auf solche Projekte aus der außerschulischen Kinder- und Jugendhilfe. Aus Perspektive der interkulturellen Erziehungswissenschaft wäre eine kritischere Begriffswahl wünschenswert, um medial genutzte Diskurse und Begriffe wie „Flüchtlingskrise“ oder „Flüchtlingswelle“ (S. 13) nicht zu reproduzieren. Zudem werden in einigen der Beiträge pauschalisierende und kulturalisierende Bilder von geflüchteten Familien, Kindern und Jugendlichen reproduziert (vgl. z.B. Kapitel 10, S. 128: „Flüchtlingskinder sind so temperamentvoll, dass enge Konzepte nicht greifen.“); wohingegen andere Beiträge versuchen, solche Zuschreibungen explizit zu problematisieren (vgl. z.B. Kapitel 21, S. 262: „Stereotype Zuschreibungen [...] widersprechen dem langjährigen Erfahrungswissen freier und öffentlicher Jugendhilfeträger.“).

Insgesamt ist der besondere Aufbau des Bandes durch die breite Themenwahl und Mischung von konzeptionellen und praxisdarstellenden Beiträgen besonders hervorzuheben, wodurch er insbesondere für pädagogische Fachkräfte und Ehrenamtliche empfehlenswert ist, da er einen guten Überblick über die unterschiedlichen Bereiche und Möglichkeiten des pädagogischen Umgangs im Kontext der (Flucht-)Migration bietet.

Norbert Jung, Heike Molitor, Astrid Schilling (Hrsg.) (2018): Was Menschen bildet. Bildungskritische Orientierungen für gutes Leben

Rezension von Corinna Kuhn

Im fünften Band der Reihe *Eberswalder Beiträge zu Bildung und Nachhaltigkeit* widmen sich 21 Autor*innen aus unterschiedlichen Fachdisziplinen der Bildung. Im Mittelpunkt steht dabei die Herausbildung eines (veränderten) Bildungsverständnisses, das für eine umwelt- und nachhaltigkeitsorientierte Bildung notwendig ist. Zentral ist dabei unter anderem die Frage, wie eine ganzheitliche Persönlichkeitsbildung erfolgen kann, denn diese spielt laut den Autor*innen eine entscheidende Rolle hinsichtlich einer ungewissen Zukunft. Der Sammelband vereint interdisziplinäre Beiträge zum Thema (Umwelt-)Bildung; es werden kritische Positionen zum Bildungsverständnis, zur gegenwärtigen Bildungspolitik und zum Bildungssystem aufgezeigt und hinterfragt. Die Autor*innen verbinden Aspekte der allgemeinen Bildungsdebatte mit unterschiedlichen Dimensionen der Mensch-Umwelt-Beziehung. Sie greifen damit hochaktuelle Themen auf und bieten den Leser*innen ein interessantes Werk, in dem sie alternative Sichtweisen präsentieren und zum Nachdenken anregen. Der Sammelband gliedert sich inhaltlich in zwei Teile: 1. Orientierungen, Grundlagen und Kritik sowie 2. Untersuchungen und Praxiserfahrungen. Aufgrund der großen Anzahl werden im Folgenden ausgewählte Beiträge näher vorgestellt.

In Teil 1 widmen sich die Autor*innen in unterschiedlichen Herangehensweisen der Kernthematik des Sammelbands und skizzieren Leitlinien einer praktikablen und zukunftsfähigen „humanen Bildung“ (S. 7). *Norbert Jung* gibt einen ersten Überblick über weitreichende Probleme im Bildungssystem. Im Kern seiner kritischen Analyse hinsichtlich des gegenwärtigen Bildungsverständnisses und daraus resultierenden Strukturen stehen dabei „*Employability*“ (S. 26) und Kompetenzen. Die Prinzipien der Schulbildung können seines Erachtens nach nicht auf die außerschulische Umweltbildungspraxis übertragen werden, es fehle an kritischer Reflexion und Orientierungspunkten. Dies münde in „Verunsicherung und unklaren Konzepten“ (S. 23). Aufbauend auf dem Verständnis, dass der Schwerpunkt von Bildung vor allem auf (intrinsisch motivierter) Selbstbildung liegen sollte, stellt er die Bedeutsamkeit einer ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung für eine zu-

Norbert Jung, Heike Molitor, Astrid Schilling (Hrsg.) (2018): Was Menschen bildet. Bildungskritische Orientierungen für gutes Leben. – Opladen: Budrich UniPress. 278 S., ISBN 978-3-86388-785-8

kunftsfähige, umwelt- und nachhaltigkeitsorientierte Bildung dar. *Uta Eser* analysiert aus einer ethischen Perspektive, wie eine integrative Betrachtung des Menschen als Bedürfnis- und Vernunftwesen positiv zu einer humanen Umweltbildung beitragen kann. Mit anschaulichen Beispielen untermalt, löst sie den vermeintlichen Gegensatz von Gefühl und (kritischer) Vernunft auf und plädiert für eine umfassende (Umwelt-)Bildung, die neben einer emotionalen Dimension auch eine politische Bildungskomponente enthält und aus ihrem Verständnis heraus zu „Vernunftgebrauch und eigenständiger Urteilsbildung“ (S. 81) ermutige.

Herbert Renz-Polster kritisiert besonders die gegenwärtigen Entwicklungen zum Verständnis und zu Zielen der Elementarpädagogik und zeigt bildungspolitische Strukturen auf, die zur Folge haben, dass sich diese „zur Schul- bzw. Berufsvorbereitungspädagogik degradieren“ (S. 166) lasse. Alternativ dazu führt er Befunde der Bildungs- und Bindungsforschung zusammen und präsentiert zentrale Grundstrukturen einer kindgerechten, zukunftsorientierten Pädagogik, die Kindern „Zeit, Raum und Gelegenheit zur Aneignung der Welt“ (S. 169) geben solle.

In allen Beiträgen argumentieren die Autor*innen schlüssig, fundiert und verständlich und veranschaulichen die theoretischen Ausführungen mit aktuellen Beispielen aus Politik und Gesellschaft. Positiv hervorzuheben sind außerdem die gegenseitigen Verweise und Anmerkungen der Herausgeber*innen.

Im zweiten Teil des Werks stehen Untersuchungen und Praxiserfahrungen im Fokus. Hier illustrieren die Autor*innen die theoretischen Aussagen des ersten Teils empirisch. *Dörte Martens, Claudia Friede, Jutta Heimann* und *Heike Molitor* zeigen auf, welche Potenziale das freie Spiel in Naturerfahrungsräumen für die Entwicklung des Kindes birgt, wie dies mit einem stärkeren Umwelthandeln zusammenhängt und wie die „prozesshafte Aneignung von Kompetenzen im Spiel“ (S. 194) positiv zur Bildung beiträgt. Abschließend stellen sie ein interdisziplinäres Forschungsvorhaben zu urbanen Naturerfahrungsräumen vor, in dem der Zusammenhang zwischen Naturerfahrung, Spiel und Bildungsaspekten empirisch untersucht wird. *Sarah Sahrakhiz* berichtet vom Projekt „Draußen-schule“, das unter wissenschaftlicher Begleitung an drei Grundschulen erprobt und evaluiert wurde. Sie präsentiert zentrale Befunde der Untersuchung und diskutiert und reflektiert die aus Perspektive der interviewten Schüler*innen dominanten Handlungspraktiken „Spielen, Bewegen und soziales Miteinander“ (S. 212). Auch wenn die Ergebnisse durchaus das große Potenzial solcher Konzepte belegen, konstatiert die Autorin kritisch: „Ein Verlassen schulalltäglicher Grenzen – sofern gewollt – vollzieht sich nicht allein durch einen Ortswechsel“ (S. 224).

Zusammengefasst handelt es sich um ein kritisch-konstruktives und aufschlussreiches Werk, das den Leser*innen die Möglichkeit bietet, sich verstärkt mit vorherrschenden Bildungsstrukturen und ihren Folgen auseinanderzusetzen und das zugrunde liegende Menschenbild zu überdenken. Es wird ein umfassender, interdisziplinärer Einblick in richtungweisende Perspektiven gegeben. Der Sammelband richtet sich an eine wissenschaftliche Zielgruppe sowie Praktiker*innen, die in der (Umwelt-)Bildung tätig sind; aber auch jenseits davon bietet dieses Werk den interessierten Leser*innen spannende und hilfreiche Klärungen und Hinweise hinsichtlich eines alternativen Bildungsverständnisses, in dessen Kern eine kunftsfähige und nachhaltige Persönlichkeitsbildung steht.

Ulf Sauerbrey, Michael Winkler, Nasser Tolba, Steffen Großkopf (2018): Zwischen Blankenburg und Kairo. Historisch-pädagogische Studien zur Geschichte des Kindergartens

Rezension von Andrea Holzinger

Die Geschichte frühpädagogischer Einrichtungen ist Inhalt zahlreicher Publikationen und wurde von Autorinnen und Autoren wie *Jürgen Reyer* (2006), *Aden Grossmann* (2014), *Diane Franke-Mayer* (2014) sowie *Manfred Berger* (2016) anhand historischer Quellen beforscht und umfassend beschrieben. Abhängig vom historisch-methodologischen Paradigma rekonstruieren diese die Geschichte der frühpädagogischen Institutionen und beschreiben die zentralen Meilensteine und Entwicklungen der öffentlichen Kleinkindererziehung seit Mitte des 19. Jahrhunderts. Damit leisten sie einen Überblick und ordnen einzelne Aspekte der Geschichte in den komplexen Gesamtzusammenhang ihrer historischen Gesamtentwicklung ein.

Die vorliegende Publikation konzentriert sich auf ausgewählte historisch-pädagogische Aspekte und nimmt regionale Gesichtspunkte der Geschichte des Kindergartens in den Blick. Ausgehend vom Ursprungsland des Kindergartens in Deutschland spannen die Beiträge – teils deutschsprachig, teils englischsprachig – einen Bogen beginnend in Ägypten und über die Vereinigten Staaten von Amerika bis zurück in die Gegenwart und diskutieren zum Abschluss ein pädagogisches Konzept vor dem Hintergrund des aktuellen bildungspolitischen Themas der Inklusion. Genauso international wie die Inhalte präsentiert sich auch das Team der Autorinnen und Autoren.

Im Mittelpunkt aller Beiträge steht die Pädagogik von *Friedrich Fröbel*. Der erste Beitrag – verfasst vom Herausgeberteam - leistet eine Standortbestimmung zur Geschichte des Kindergartens und gibt einen Überblick über die einzelnen Beiträge des Buches. Im zweiten und dritten Beitrag von *Ulf Sauerbrey* wird anhand von Briefen von *Friedrich Fröbel* rekonstruiert, wie er die Kindergartenidee ideell und praktisch in Anhängigkeit von lokalen Gegebenheiten implementierte und verbreitete. Die Wiedergabe der Briefkorrespondenz mit Personen aus seinem familiären Umfeld und seinem Bekanntenkreis ermöglicht nicht nur Einblicke in sein pädagogisches Konzept, sondern auch Einblicke in die unmittelbaren authentischen Reaktionen der Gesellschaft auf seine Ideen.

Der vierte Beitrag von *Nasser Tolba* skizziert – basierend auf Originalquellen und

Ulf Sauerbrey, Michael Winkler, Nasser Tolba, Steffen Großkopf (2018): Zwischen Blankenburg und Kairo. Historisch-pädagogische Studien zur Geschichte des Kindergartens. – Baden-Baden: Ergon Verlag. 131 S., ISBN: 978-3-956-50411-2

quellennahen Erkenntnissen der Fröbelforschung – eine Systematik des von *Fröbel* entworfenen Handlungskonzeptes. Ausgehend von *Fröbels* Biografie und einem kurzen Exkurs zum ersten Kindergarten in Blankenburg werden die zentralen Elemente der *Fröbel'schen* Pädagogik beschrieben. Der in englischer Sprache verfasste Beitrag leitet zu einem weiteren englischsprachigen Beitrag über, nämlich zur Geschichte des Kindergartens in Ägypten und deren quantitative Entwicklung sowie der Orientierung an der Pädagogik von *Friedrich Fröbel* und *Maria Montessori* sowie den diese Entwicklung rahmenden ministeriellen Zuständigkeiten im Laufe der Geschichte.

Der sechste Beitrag von *Helge Wasmuth* wendet sich der Rezeption und Transformation frühpädagogischer Ideen und Praktiken der Fröbel-Pädagogik in den USA zu und zeigt auf, dass sich die Situation des Kindergartens in den USA sehr von den ursprünglichen historischen Ursprüngen entfernt hat und sich durch die schulische Ausrichtung von frühpädagogischen Ansätzen in Deutschland und vielen europäischen Ländern unterscheidet. Weiters verweist dieser Beitrag darauf, dass *Fröbel* selbst keine systematische Darstellung seiner Kindergarten-Pädagogik geleistet hat und seine Pädagogik in erster Linie aus Briefen rekonstruiert werden kann. Darin sind auch die unterschiedlichen Interpretationen seiner Pädagogik begründet. Ein weiterer Interpretationsspielraum eröffnet sich durch die Übersetzungen ins Englische, die anhand der Interpretationen und nicht anhand der Briefkorrespondenz als originäre Quelle erfolgten. Während sich die ersten Konzepte des Kindergartens in den USA noch mehr an den Gedanken *Fröbels* orientierten, zeigten sich 20 Jahre später – ab 1880 – bereits starke Modifikationen.

Der letzte Beitrag von *Michael Winkler* diskutiert die These des Autors, dass *Fröbel* einige „Zweifel am Sinn von Inklusion geäußert“ (*Winkler* 2018, S. 110) hätte. Ausgehend von einem engen Inklusionsverständnis, das sich auf Menschen mit Behinderung bezieht und das Inklusion im Sinne von „Einschluss“ definiert, stellt er die Spekulation in den Raum, dass *Fröbel* sich für die Inklusionsdebatte nicht interessiert und diese als irrelevant eingestuft hätte. Darüber hinaus identifiziert der Autor fünf Gründe, die *Fröbel* in systematischer Hinsicht gegenüber der Inklusionsdebatte geltend gemacht hätte, und sieht darin seine These bestätigt, dass *Fröbel* gegenüber der Inklusion skeptisch gewesen wäre. Wie die Praxis aber zeigt, sehen sich alle gegenwärtigen Fröbel-Kindergärten der Inklusion verpflichtet – basierend auf den Elementen seiner Pädagogik, die Individualisierung und Partizipation in den Mittelpunkt stellt und allen Kindern – unabhängig von Geschlecht, Herkunft, Kultur und geistiger und körperlicher Konstitution – das Recht auf Bildung zusprechen.

Insgesamt gelingt es dem Autorenteam, die Pädagogik von *Friedrich Fröbel* anhand von Originalquellen in seinen Eckpunkten zu beschreiben. Die Exkurse nach Ägypten und in die USA ermöglichen Einblicke in länderspezifisch sehr unterschiedlich verlaufende Entwicklungen von frühpädagogischen Einrichtungen. Als Adressatinnen und Adressaten für die Publikation sind neben den Mitgliedern der wissenschaftlichen Community insbesondere Studierende zu nennen, die sich mit historischen und in die Gegenwart reflektierten Perspektiven des Kindergartens an sich und regionalen Unterschieden und daraus resultierenden spezifischen Entwicklungslinien auseinandersetzen müssen. Die von *Michael Winkler* aufgestellte These bietet sich als Impuls für seminaristisches Arbeiten in der Hochschullehre an und lädt zur Diskussion ein, ob einem vor mehr als zweihundert Jahren lebenden Pädagogen Zweifel an einem aktuellen gesellschafts- und bildungspolitischen Inhalt zugeschrieben werden darf, und wenn ja, ob die vom Autor identifizierten Gründe für seine These einem Diskurs standhalten würden oder eine Antithese entwickelt werden könnte.

Sylvia Nienhaus (2018): Ungleichheitsrelevanz im Bildungs- und Betreuungsalltag. Eine qualitative Mehrebenenanalyse

Rezension von Michael Beck

Die Einleitung des Buches erläutert den spezifischen Kontext der Studie (Frühkindliche Bildung und Betreuung in Luxemburg). Darauf folgt eine Einführung in die Rolle sozialer Ungleichheit sowie der Betitelung eines weniger privilegierten sozialen Status gefolgt von einer Annäherung an den Begriff sozialer Ungleichheit aus theoretischer Sicht, wobei das Modell der Strukturebenen sozialer Ungleichheit von *Solga, Powell* und *Berger*, sowie ein an SINUS angelehntes Konzept sozialer Milieus vorgestellt wird. Das erste Kapitel schliesst mit einer Erläuterung des Habitusmodells von *Bourdieu* sowie der Entscheidungstheorie von *Boudon*.

Das zweite Kapitel befasst sich mit dem Forschungsstand zur Entstehung sozialer Ungleichheit im Rahmen frühkindlicher Bildung und Betreuung. Es werden einzelne Studien zur Rolle der Eltern, der Rolle von Erzieher*innen und Lehrer*innen, der Rolle der Kinder sowie zur Interaktion aller drei Gruppen von Akteur*innen vorgestellt.

Kapitel 3 befasst sich mit dem methodischen Vorgehen der Studie. *Nienhaus* postuliert zunächst „methodologische Schwierigkeiten in der Vermittlung von Mikro- und Makroebene“ (S. 81) und grenzt im Anschluss das Paradigma der qualitativen zur quantitativen Mehrebenenanalyse ab, für erstere wird ein heuristisches Model vorgestellt, welches die Basis für die Analysen darstellt. Zum Abschluss folgt ein empirisches Beispiel für die Analysestrategie. Kapitel 4 bietet eine kurze Einführung der verwendeten ethnographischen Methode im Kontext von Mehrebenenanalysen, woraufhin der Untersuchungsgegenstand und die einzelnen Erhebungsschritte im Detail vorgestellt werden. Darauf folgt ein Beschrieb der Stichprobenauswahl, der verwendeten Datenquellen und Erhebungsmethoden, sowie der Erhebungsinstrumente. Abschließend wird für jede Analyseebene ein Analyseziel mit spezifischem Fokus und Leitfragen definiert. Als Analyseebenen werden Milieus, Institutionen und Interaktionen sowie übergeordnet die regionalen Gegebenheiten definiert.

Kapitel 5 befasst sich ausführlich mit den drei Fallstudien, wobei zunächst für jeden Fall die Rahmenbedingungen der Betreuungssituation beschrieben werden. Im Anschluss

Sylvia Nienhaus (2018): Ungleichheitsrelevanz im Bildungs- und Betreuungsalltag. Eine qualitative Mehrebenenanalyse. – Opladen: Budrich UniPress. 305 S., ISBN 978-3-8474-2225-9

werden für jede Ebene die Resultate zu den jeweils auf den vorher definierten Fokus entsprechenden Analysen der unterschiedlichen Datenquellen beschrieben. Zunächst auf der Ebene der Milieus der drei Fälle, dann auf der Ebene der Bildungs- und Betreuungseinrichtung und schließlich auf der Ebene der Interaktionen. Dabei werden die unterschiedlichen empirischen Materialien dargestellt und bezogen auf die jeweilige Ebene analysiert, zunächst werden die Fälle individuell und dann vergleichend dargestellt.

In Kapitel 6 werden die Fälle über die Analyseebenen hinweg ausgewertet, um das Zusammenwirken der Ebenen aufzuzeigen. Dabei wird zunächst eine Heuristik zu Differenzierungslinien und Ungleichheitsdimensionen vorgestellt und die Thematiken Sprache, Sozialverhalten und Essen in Bezug auf diese Differenzierungslinien analysiert. In der Folge werden die Verhältnisse von Akteur*innen bezüglich der zuvor bearbeiteten Thematiken diskutiert. Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung der zentralen Erkenntnisse sowie einer methodenkritischen Auseinandersetzung mit der praktizierten Analysemethode.

Im letzten Kapitel werden die zentralen Annahmen, Analysestrategien und Resultate der Studie nochmals zusammengefasst und kritisch betrachtet. Das Buch schließt mit der höchst aktuellen (meiner Ansicht nach sehr berechtigten) Frage „[...] ob die [...] Abgrenzung zwischen qualitativen und quantitativen Forschungsansätzen tatsächlich sinnvoll ist“ (S. 281).

Das Werk greift mit dem Thema der frühkindlichen Bildungs- und Betreuung ein sehr wichtiges Thema auf, welches momentan eine große Rolle im Rahmen zweier gesellschaftlicher Debatten spielt: Zum einen die Debatte um Chancengerechtigkeit im Sinne des Zugangs zu Bildung, zum anderen die Debatte der Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Die (über mehrere Kapitel) dargestellten Studien sind überwiegend qualitativ-ethnographisch, wobei nicht immer hervorgeht, welche Erhebungsinstrumente und -methoden zur Anwendung kamen.

Nienhaus geht bei der theoretischen Modellierung davon aus, dass keine „angemessene“ Theoretisierung von sozialer Ungleichheit in der Soziologie besteht. Hingegen stellt sie zum einen Ungleichheitsdefinitionen aus anderen Studien vor, zum anderen geht sie vertieft auf den von *Berger*, *Powell* und *Solga* zusammengefassten Theoriediskurs zu den Strukturebenen sozialer Ungleichheit ein. Bezüglich der Berücksichtigung der Mehrebenenstruktur von Bildungsungleichheiten existiert in der analytisch-empirischen Soziologie bereits seit längerem ein an *Coleman* angelehntes Modell der soziologischen Tiefenerklärung, welches gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Faktoren sowie deren Zusammenspiel bei der Erklärung der Entstehung und Persistenz von Bildungsungleichheiten berücksichtigt (welches auch das oben genannten methodologische Problem der Verbindung von Makro- und Mikroebene löst), welches in der Arbeit keine explizite Erwähnung findet. Mit *Boudon* und *Bourdieu* werden die «unvermeidlichen» Größen der Forschung zur sozialen Ungleichheit im Kontext von Bildungssystemen genannt, wobei in der Analyse weder genauer auf primäre Effekte, noch auf sekundäre Effekte der sozialen Herkunft eingegangen wird und auch die Operationalisierung der sozialen Herkunft nicht über die *Bourdieu*'schen Kapitalarten geschieht.

Die Untersuchung selbst ist sehr breit aufgestellt und bezieht sehr viele unterschiedliche Datenquellen (Beobachtungen, Interviews, Dokumente) mit ein. Die Breite der untersuchten Datenquellen geht dabei naturgemäß zu Lasten einer größeren Stichprobe, welche auch in einem eher explorativen Forschungssetting Vorzüge hätte.

Nienhaus verwendet eine klare Sprache und folgt in der Gliederung der Arbeit nicht strikten Mustern der Trennung zwischen Theorie, Forschungsstand, Ergebnisdarstellung und -interpretation. Dabei arbeitet sie mit vielen Verweisen zwischen den einzelnen Kapiteln, was es bei der Länge des Buchs manchmal schwierig macht, dem roten Faden zu folgen.

Das Buch ist geeignet für (ethnographisch) Forschende und Studierende in den Bereichen Erziehungswissenschaft und Bildungssoziologie, welche sich für frühkindliche Bildung und Betreuung im Allgemeinen sowie das Luxemburgische Bildungssystem im speziellen interessieren.

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Mathias Albert, Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie. *Forschungsschwerpunkte*: Soziologie und Geschichte der Weltpolitik, Jugendforschung.

Anschrift: Fakultät für Soziologie, Universität Bielefeld, Postfach 100 131, 33501 Bielefeld

E-Mail: mathias.albert@uni-bielefeld.de

Prof. Dr. Michael Beck, Pädagogische Hochschule St. Gallen, Institut Bildung und Gesellschaft. *Forschungsschwerpunkte*: Soziale Ungleichheit und Bildungsübergänge, Partizipation und Jugendforschung.

Anschrift: Pädagogische Hochschule St. Gallen, Institut Bildung und Gesellschaft, Notkerstrasse 27, 9000 St. Gallen, Schweiz

E-Mail: michael.beck@phsg.ch

Dr. Felix Berth, Deutsches Jugendinstitut. *Forschungsschwerpunkte*: Geschichte der Kindertagesbetreuung, Frühe Bildung, Bildungsgerechtigkeit.

Anschrift: Deutsches Jugendinstitut, Nockherstraße 2, 81541 München

E-Mail: berth@dji.de

Dr. Javier A. Carnicer, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft. *Forschungsschwerpunkte*: Transnationalisierung, Bildung und Migration, Soziale Ungleichheit, Bildungsphilosophie.

Anschrift: Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg

E-Mail: javier.carnicer@uni-hamburg.de

Prof. Dr. Sara Fürstenau, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft. *Forschungsschwerpunkte*: transnationale Migration und Bildung, Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung, Schul- und Unterrichtsentwicklung in der Migrationsgesellschaft.

Anschrift: Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg.

E-Mail: sara.fuerstenau@uni-hamburg.de

Prof. Dr. Friederike Heinzl, Universität Kassel, Institut für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik. *Forschungsschwerpunkte*: Verbindung von Kindheits- und Grundschulforschung, Interaktionen im Grundschulunterricht, Methoden der Kindheitsforschung, Umgang mit Heterogenität in der Grundschule und der LehrerInnenbildung, Fallarbeit in der LehrerInnenbildung.

Anschrift: Universität Kassel, Nora-Platiel-Straße 1, 34127 Kassel

E-Mail: heinzl@uni-kassel.de

Prof. Dr. Andrea Holzinger, Pädagogische Hochschule Steiermark, Institut für Elementar- und Primärpädagogik. *Forschungsschwerpunkte*: Professionalisierung in der Elementar- und Primärpädagogik; Inklusive Pädagogik; Diversität in Schule und Gesellschaft.

Anschrift: Pädagogische Hochschule Steiermark, Institut für Elementar- und Primärpädagogik, Hasnerplatz 12, 8010 Graz, Österreich

E-Mail: andrea.holzinger@phst.at

Prof. Dr. Klaus Hurrelmann, Hertie School of Governance. *Forschungsschwerpunkte*: Sozialisation und Bildung, Kindheit und Jugend.

Anschrift: Friedrichstraße 180, 10117 Berlin

E-Mail: hurrelmann@hertie-school.org

Prof. Dr. Sylvia Kesper-Biermann, Universität Hamburg, Faculty of Education. *Main research interests*: history of education, transnational educational spaces, comics studies, legal history.

Address: Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Professur für Historische Bildungsforschung, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg

E-Mail: sylvia.kesper-biermann@uni-hamburg.de

Prof. Dr. Simone Kreher, Hochschule Fulda, Fachbereich Pflege und Gesundheit, Professur für Soziologie der Gesundheit. *Forschungsschwerpunkte*: Familien-, Armuts- und Kindheitsforschung sowie empirische Rechtstatsachenforschung.

Anschrift: Hochschule Fulda, Leipziger Straße 123, 36037 Fulda

E-Mail: simone.kreher@pg.hs-fulda.de

Corinna Kuhn, Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Erziehungswissenschaft, Professur für Empirische Bildungsforschung. *Forschungsschwerpunkte*: Lehrerbildungsforschung, Praxisphasen in der Lehramtsausbildung, Praxissemester, Inklusion.

Anschrift: Justus-Liebig-Universität Gießen, FB03 - Professur für Empirische Bildungsforschung, Karl-Glöckner-Straße 21b, 35394 Gießen

E-Mail: corinna.kuhn@erziehung.uni-giessen.de

Dr. Susanne Liljeholm Hansson, University of Gothenburg, Department of Social Work. *Main research interests*: young people's participation, qualitative youth research, youth work, social exclusion, criminality among youth from underprivileged neighbourhoods, narrative research.

Address: Department of Social Work at the University of Gothenburg, Sprängkullsgatan 23-25, 411 23 Gothenburg, Sweden

E-Mail: susanne.liljeholm-hansson@socwork.gu.se

Jessica Lütgens, M.A., Goethe University Frankfurt am Main, Institute for Social Pedagogy and Adult Education. *Main research interest*: political participation and socialisation from a biographical perspective, political and democratic education.

Address: Goethe University Frankfurt am Main, Institute for Social Pedagogy and Adult Education, Research Centre 'Education and Coping in the Life Course', Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60629 Frankfurt am Main

E-Mail: luetgens@em.uni-frankfurt.de

Dr. Gráinne McMahon, University of Huddersfield, UK, Centre for Citizenship, Conflict, Identity and Diversity. *Main research interests*: feminism, activism and social movements, young people's social, political and civic participation.

Address: R2/39, Centre for Citizenship, Conflict, Identity and Diversity, University of Huddersfield, Queensgate, Huddersfield, HD1 3DH, United Kingdom

E-Mail: g.mcmahon@hud.ac.uk

Dr. Frauke Meyer, Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft II, Institut für Behindertenpädagogik. *Forschungsinteressen*: Bildung im Kontext von Flucht, Migration und Asyl, Bildung beim Übergang von Schule zur Arbeit, Diversity Education, Postkoloniale Studien, Gender Studies.

Anschrift: Universität Hamburg, FB Erziehungswissenschaft II, Institut für Behindertenpädagogik, Sedanstraße 19, 20146 Hamburg

E-Mail: frauke.meyer@uni-hamburg.de

Simone Plöger, Universität Hamburg, Allgemeine, Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (EW 1). *Forschungsschwerpunkte*: Neuzuwanderung und Bildung, Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit, Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft.

Anschrift: Universität Hamburg, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg

E-Mail: simone.ploeger@uni-hamburg.de

Prof. Dr. Galina Putjata, University of Flensburg, Department of German as Second Language. *Main interests*: multilingual development, multilingualism and education, minority teachers, teacher training.

Address: University of Flensburg, Department of German as Second Language, Box 2954, 24919 Flensburg

E-Mail: galina.putjata@uni-flensburg.de

Prof. Dr. Gudrun Quenzel, Pädagogische Hochschule Vorarlberg, Institut für Bildungssoziologie. *Forschungsschwerpunkte*: Jugend, Bildung, Gesundheit und soziale Teilhabe.
Anschrift: Pädagogische Hochschule Vorarlberg, Liechtensteinerstraße 33-37, 6800 Feldkirch, Österreich
E-Mail: gudrun.queznel@ph-vorarlberg.ac.at

Nathalie Rothe, M.Sc., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule Fulda im Fachbereich Pflege und Gesundheit. Koordinatorin des Forschungsverbunds für Sozialrecht und Sozialpolitik (FoSS)
Anschrift: Hochschule Fulda, Leipziger Straße 123, 36037 Fulda
E-Mail: nathalie.rothe@pg.hs-fulda.de

Ulrich Schneekloth, Kantar Public. *Forschungsschwerpunkte*: Kinder und Jugend, Zivilgesellschaft, Familie und Generationenbeziehungen.
Anschrift: Landsberger Straße 284, 80687 München
E-Mail: ulrich.schneekloth@kantar.com

Prof. Dr. Larissa von Schwanenflügel, Frankfurt University of Applied Sciences, Department of Social Work and Health. *Main research interests*: young people's participation, qualitative youth- and educational research, biographical research and youth work.
Address: Frankfurt University of Applied Sciences, Nibelungenplatz 1, 60318 Frankfurt am Main
E-Mail: schwanenfluegel.larissa@fb4.fra-uas.de

Julian Storck-Odabasi, M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Kassel im Fachgebiet Grundschulpädagogik. *Forschungsschwerpunkte*: Übergänge im Kontext der Grundschule, Kinderrechte und -partizipation, Normalität und Normativität im Kontext der Grundschule, Anfangsunterricht.
Anschrift: Universität Kassel, Nora-Platiel-Straße 1, 34127 Kassel
E-Mail: storck-julian@uni-kassel.de

Dr. Johanna L. Waters, Reader in Human Geography and Migration Studies at University College London in the UK. She is co-Editor of the journal *Migration and Society* and co-Director of the Migration Research Unit. *Main research interests*: international and transnational education and young people's mobilities.
Address: UCL Department of Geography, 26 Bedford Way, London, WC1H 0AP, United Kingdom
E-Mail: johanna.waters@ucl.ac.uk

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.



BARRIEREN AUFLÖSEN – VIELFALT LEBEN

Der interdisziplinäre Bachelor-Studiengang „Disability und Diversity Studies“ befasst sich mit der Verwirklichung gesellschaftlicher Vielfalt (Class, Race, Gender, Ethnicity, Age, Disability etc.) und Fragen der Barrierefreiheit und Inklusion.



Berufsbegleitendes Studium, 6 Semester, teilweise mit Blockwochen und Fernlehre-Elementen konzipiert.



FH-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ
Susanne Dungs

KONTAKT:

Fachhochschule Kärnten
Disability & Diversity Studies - DDS
Primoschgasse 8, 9020 Klagenfurt
+43 (0)5 / 90500-3301
disability-und-diversity-studies@fh-kaernten.at
www.fh-kaernten.at/dds

WEITERE INFORMATIONEN UND BEWERBUNG:

Studien-Info-Center (SIC)
Europastr. 4, 9524 Villach
+43 5 90500 7700
sic@fh-kaernten.at
<https://bewerbung.cuas.at/>



Jennifer Havalec,
JG 2017



Reflektieren, Diskutieren, Umdenken, Lernen, Erfahrungen sammeln, Verstehen etc. – das bedeutet für mich das Studium der „Disability and Diversity Studies“ der Fachhochschule Kärnten. In der Auseinandersetzung mit den Inhalten in unterschiedlichen Kontexten wurde mir bewusst, dass es in unserer Gesellschaft noch viel Handlungsbedarf gibt.

Durch diese Ausbildung werden wir zu Multiplikatorinnen, die ihr Wissen weitergeben und somit auch gesellschaftliche Veränderungen bewirken können.

