

# Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

## 3-2022

### Schwerpunkt:

#### Zeitdiversitäten in Kindheit und Jugend

- Temporale Herausforderungen unterstützt kommunizierender Jugendlicher
- Chrononormative Orientierungen am Übergang Schule-Beruf
- Time Attitude Profiles and Risky Behaviors Among Adolescents
- Zukunftsperspektiven Jugendlicher vor dem Hintergrund der Covid-19-Pandemie

### Allgemeiner Teil

#### Freie Beiträge

- Ordnungsdimensionen frühpädagogischer Praxis
- Sozialer und kultureller Klassismus unter Studierenden
- Asymmetrie zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern in KiTas

#### Kurzbeiträge

- Zeit als (knappe) Ressource sozialpädagogischen Handelns
- Bildungsgestaltung während einer Pandemie

#### Rezensionen



77411

17. Jahrgang

3. Vierteljahr 2022

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. Cathleen Grunert (Halle/Saale, geschäftsführend); Prof. Dr. Bernhard Kalicki, München; Prof. Dr. Bärbel Kracke, Jena;  
Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger, Halle/Saale; Prof. Dr. Johanna Mierendorff, Halle/Saale; Prof. Dr. Gudrun Quenzel, Vorarlberg;  
Prof. Dr. Thomas Rauschenbach, München; Prof. Dr. Wolfgang Schröer, Hildesheim; Prof. Dr. Ludwig Stecher, Gießen.

**Beirat:**

Prof. Dr. Hans Bertram, Berlin; Dr. Carole Bloch, Kapstadt; Prof. Dr. Ralf Bohnsack, Berlin; Prof. Dr. Doris Bühler-Niederberger, Wuppertal; Dr. Sebastian Dippelhofe, Gießen; Prof. Dr. Nicola Döring, Ilmenau; Prof. Dr. Manuela du Bois-Reymond, Leiden; Klaus Farin, Berlin; Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland, Hamburg; Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Hamburg; Dr. Roger Hewitt, London; Dr. Katrin Hille, Heilbronn; Prof. Dr. Ronald Hitzler, Dortmund; Prof. Dr. Dagmar Hoffmann, Siegen; 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, 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**

Prof. Dr. Cathleen Grunert

Arbeitsbereich Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Soziokulturelle Bedingungen von Erziehung und Bildung  
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Philosophische Fakultät III, Institut für Pädagogik  
Franckeplatz 1, Haus 3, 06099 Halle

**Redaktion**

Dr. Janine Stoeck, Kilian Hüfner  
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik  
Franckeplatz 1, Haus 3, D - 06099 Halle  
diskurs@paedagogik.uni-halle.de

**Verlag:**

Verlag Barbara Budrich GmbH, Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen  
Tel +49 (0)2171. 79491 50. Fax +49(0)2171. 7949169  
E-Mail: info@budrich-verlag.de https://budrich.de/

**Erscheinen und Bezugsmöglichkeiten:**

Jährlich vier Hefte. Jahresabonnement der Print-Version für Institutionen 90,- €, für Einzelpersonen 64,- €, für Studierende bei Vorlage einer Studienbescheinigung 39,90 €. Kombi-Abonnement (print + online) für Institutionen: 172,- €; für Privatbezieher 79,- €. Online-Only-Abonnement für Institutionen 156,- €; für Einzelpersonen 55,00 €; für Studierende 33,00 €. 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](http://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](mailto:glaubitz.rs@t-online.de))

Printed in Europe

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

BASE (Bielefeld Academic Search Engine) | CNKI – China National Knowledge Infrastructure | CNPeReading | Crossref | EBSCO | EconBiz | Fachportal Pädagogik | GBI-Genios | GESIS | Google Scholar | IBR-Online | IBZ-Online | NEBIS | NEWBOOKS Solutions | NSD – Norwegian Centre for Research Data | ProQuest Social Science Premium Collection | ProQuest Sociology Collection | ProQuest Sociological Abstracts | scholars-e-library | SSOAR – Social Science Open Access Repository | Ulrichsweb | Zeitschriftendatenbank (ZDB)

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

**ISSN: 1862-5002 | ISSN Online: 2193-9713**

# Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

Jahrgang 17 Heft 3

## Inhalt

### Schwerpunkt

#### Zeitdiversitäten in Kindheit und Jugend

*Sina-Mareen Köhler, Bettina Lindmeier*

Zeitdiversitäten in Kindheit und Jugend ..... 277

*Imke Niediek*

Time – Timing – Out of Time? Auswirkungen temporaler Herausforderungen auf die sozialen Beziehungen unterstützt kommunizierender Jugendlicher ..... 281

*Karolina Siegert, Bettina Lindmeier*

Zum Erleben von und dem Umgang mit Zeit: Chrononormative Orientierungen und deren Bearbeitung in adoleszenten Biographien am Übergang Schule-Beruf .... 296

*Zena R. Mello, Monika Buhl, James R. Andretta, Frank C. Worrell*

Time Attitude Profiles and Risky Behaviors Among Adolescents in the United States and Germany ..... 310

*Sina-Mareen Köhler, Maren Zschach*

Zukunftsperspektiven von Jugendlichen auf ihr weiteres Leben unter Berücksichtigung der Covid-19-Pandemie ..... 325

### Allgemeiner Teil

#### Freie Beiträge

*Christina Buschle, Dieter Nittel*

Ordnungsdimensionen frühpädagogischer Praxis: Pädagogische Kernaktivitäten und Technologien. Der Elementarbereich als Teil des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens ..... 339

*Susanne Rippl, Christian Seipel*

Klassismus, Meritokratie und gruppenbezogene Vorurteile. Sozialer und kultureller  
Klassismus unter Studierenden: eine empirische Annäherung ..... 355

*Morvarid Dehnavi*

Die asymmetrische (Rollen-)Beziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und  
Kindern in Kindertagesstätten ..... 372

## Kurzbeiträge

*Michael Görtler*

Zeit als (knappe) Ressource sozialpädagogischen Handelns am Beispiel der  
Erziehung: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung ..... 387

*Ivonne Zill-Sahm, Andrea G. Eckhardt*

Bildungsgestaltung während einer Pandemie ..... 393

## Rezension

*Kristina Schierbaum*

Maria von Salisch, Oliver Hormann, Peter Cloos, Katja Koch, Claudia Mähler  
(Hrsg.) (2021). Fühlen Denken Sprechen. Alltagsintegrierte Sprachbildung in  
Kindertageseinrichtungen ..... 397

Autor:innen ..... 400

# Zeitdiversitäten in Kindheit und Jugend

*Sina-Mareen Köhler, Bettina Lindmeier*

Wie Kinder und Jugendliche Zeit wahrnehmen, ihren Alltag organisieren, welche Zukunftspläne sie schmieden und mit welchen zeitbezogenen Erwartungen und Regimen sie dabei konfrontiert sind, ist in den letzten Jahren sowohl mit quantitativen als auch qualitativen Forschungsstrategien insbesondere in Studien zum Freizeitverhalten (Lindmeier & Bickes, 2015; Fraji et al., 2015; Harring & Burger, 2013), Untersuchungen zu den Berufs- und Zukunftsvorstellungen (Köhler et al., 2017; Morsanyi & Fogarasi, 2014) oder zur Vereinbarkeit von Arbeits- und Familienleben (Jurczyk et al., 2016) mit betrachtet, aber nur vereinzelt systematisch und im Anschluss an internationale Forschungslinien untersucht worden (wie z.B. durch Zeiher, 2017; Buhl & Lindner, 2009; Reinders 2006). Im Anschluss an die vorwiegend in den 1990er Jahren realisierten zeitbezogenen Kindheits- und Jugendstudien (Zeiher & Zeiher, 1994; Büchner & Fuhs, 1998; Fuchs-Heinritz & Krüger, 1991) wäre angesichts aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen eine Erneuerung nötig. Anknüpfungspunkte dafür liefern die anthropologisch-pädagogischen, historischen, psychologischen und soziologischen Zeitdiagnosen, die Zeitlichkeit in der Spätmoderne als beschleunigt, verdichtet, flexibel und geprägt durch Synchronisationsanforderungen aber auch -freiheiten beschreiben (Schmidt-Lauff, 2012; Rosa, 2005; de Haan, 1996; Nowotny, 1993; Giddens, 1991; Elias, 1988) und an bereits bestehende zeitpolitische Diskurse angeschlossen wurden (Heitkötter et al., 2015; Görtler & Reheis, 2012).

Bereits im Jahre 2009 (4. Jahrgang, Heft 2) wurde in der Zeitschrift *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* ein Schwerpunkt zum Thema *Jugendliche Zukunftssichten* veröffentlicht, der empirisch-quantitative Beiträge zu den Zeitperspektiven und Zukunftssichten von Jugendlichen versammelte und zur Sichtbarkeit der Thematik wesentlich beitrug, aber noch nicht die gegenstandstheoretische Breite aufzeigte. Erstaunlich ist ferner der Umstand, dass es bislang keinen umfassenden empirischen Diskurs zur Bedeutung differenter Zeitkulturen für die (Re)Produktion sozialer Ungleichheit sowie spezifischen zeitbezogenen Barrieren im Sinne von (dis)ability mit Fokus auf Kinder und Jugendliche gibt (Köhler, 2020; Zschach & Köhler, 2020).

Anliegen des Themenschwerpunktes dieses Hefts ist es, unter dem Schlagwort „Zeitdiversitäten“ (Köhler, 2020, S. 54) Beiträge auf dem Gebiet der Kindheits- und Jugendforschung zusammenzutragen, die zeitbezogene Fragestellungen bearbeiten und sich darüber

hinaus auf diverse Ausprägungen und Relevanzen in ihrer Bedeutung für die gesellschaftliche Teilhabe oder eben auch den Ausschluss fokussieren. Der Schwerpunkt ist zum einen interdisziplinär ausgerichtet, indem sowohl erziehungswissenschaftliche wie auch psychologische Perspektiven berücksichtigt sind. Zum anderen werden in einem Beitrag international vergleichende Befunde vorgestellt und diskutiert. Vertreten sind in den empirischen Beiträgen zudem unterschiedliche methodische Verfahren zur Betrachtung der Zeitvorstellungen und -praxen. Das Konzept des Schwerpunktes sieht es vor, Beiträge, die sich auf Kinder und Jugendliche mit höherem Ausschlussrisiko beziehen, in den Fokus zu setzen. Die beiden ersten empirischen Beiträge fokussieren in diesem Zusammenhang Jugendliche in Lebenslagen und -weisen, die mit einer Erfahrung von (dis)ability zusammenhängen. Der Beitrag von Imke Niediek zeigt am Beispiel der unterstützten Kommunikation (ein Phänomen, das im Kontext von Behinderung generell hoch relevant, aber kaum untersucht ist) auf, wie spezifische Verwirklichungschancen benötigt werden, um bestimmte, vorhandene Ressourcen oder Fähigkeiten in Teilhabe umzuwandeln (Bilderl & Lindner, 2020). Eine besonders wichtige Verwirklichungschance ist genügend Zeit – mehr, als gesellschaftlich üblich ist und erwartet wird. Der Beitrag führt zunächst ein in die Thematik der unterstützten Kommunikation und erläutert beispielsweise, welche Sprechgeschwindigkeit erreicht wird. Vertieft werden anhand eigener empirischer Befunde, die Sichtweisen und Strategien der Jugendlichen zur Realisierung von Teilhabe angesichts erhöhter Zeitbedarfe und dies mit Anschluss an Diskurse zur Bedeutung von Social Media. Karolina Siegert und Bettina Lindmeier fokussieren ebenfalls die zeitbezogenen Besonderheiten am Übergang Jugendlicher mit zugeschriebenem Förderbedarf von der Schule in Ausbildung oder Beschäftigung: am Beispiel zweier Einzelfallvignetten wird dargestellt, dass vor dem Hintergrund einer dominanten Orientierung am „Normallebenslauf“ bestimmte Zeitverwendungen als sinnvoll, legitim und zielführend, andere als Sackgasse auf dem Weg ins Erwachsenenleben interpretiert werden. In den Beiträgen von Mello et al. und Köhler & Zschach werden Zeitperspektiven, Zeiterleben und Zukunftsvorstellungen von Jugendlichen thematisiert und mit weiteren Vergleichsdimensionen in Verbindung gebracht. Im internationalen Vergleich (USA – Deutschland) untersuchen Mello et al. in Form von Fragebogenerhebungen das subjektive Zeiterleben in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft sowie die Zukunftsperspektiven in Zusammenhang mit dem Risikoverhalten Jugendlicher. Die vorgenommene Typenbildung unterscheidet drei adaptive Typen, die als positiv, ausgewogen (balanced) und optimistisch beschrieben werden, sowie zwei Typen, die als ambivalent bzw. negativ in ihrer Einschätzung der Vergangenheit erachtet werden und eher zu Risikoverhalten neigen. Der abschließende Beitrag des Themenheftes von Sina-Mareen Köhler und Maren Zschach widmet sich den Veränderungen im Zeiterleben durch die Auswirkungen der Coronapandemie. Dazu wurden biographische Interviews mit Fokus auf die Zukunftsperspektiven von 12-15-Jährigen unter Bezug auf die verschiedenen Sozialisationsräume der sehr heterogenen Untersuchungsgruppe ausgewertet. Deutlich wird u.a., wie wichtig der formale Sozialisationsraum der Schule gerade vor dem Hintergrund diverser Lernsituationen für die Zukunftsvorstellungen ist.

Die Heterogenität der Beiträge wirft ein Schlaglicht auf Zeiterleben, Zeitverwendung und Zeitperspektiven von Kindern und Jugendlichen. Die sich entwickelnde Perspektive auf Zeit, das subjektive Erleben der Kinder und Jugendlichen in der Auseinandersetzung mit Zeitregimen sowie ihre – gleichwohl mitunter risikoreichen – Bewältigungsstrategien sind in allen Beiträgen thematisch; sie unterstreichen sowohl die Bedeutung von „Zeitwohlstand“ als auch den Umstand, dass Studien zur (Re)Produktion sozialer Ungleichheit

künftig auch zeitliche Perspektiven stärker in den Blick nehmen sollten. Dabei ist im Sinne der anhand der Beiträge dokumentierten Zeitdiversitäten nicht nur der Zusammenhang zur Bedeutung von (dis)ability näher zu beleuchten, sondern die Verschränkung von Differenzkategorien zukünftig stärker zu berücksichtigen.

## Literatur

- Bilgeri, Margarita & Lindmeier, Christian (2020). Ein human-ökonomisches Modell von Behinderung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 86 (2), 107-122.
- Büchner, Peter & Fuhs, Burkhard (1998). Das biographische Projekt des Erwachsenwerdens. Chancen und Risiken beim Übergang von der Kindheit in die Jugendphase. In Peter Büchner, Manuela Bois-Reymond, Jutta Ecarius, Burkhard Fuhs & Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.), *Teenie-Welten. Aufwachsen in drei europäischen Regionen* (S. 113-144). Opladen: Leske + Budrich.
- Buhl, Monika & Lindner, Daniela (2009). Zeitperspektive im Jugendalter – Messung, Profile und Zusammenhänge mit Persönlichkeitsmerkmalen und schulischem Erleben. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4 (2), 197-216.
- De Haan, Gerhard (1996). *Die Zeit in der Pädagogik. Vermittlungen zwischen der Fülle der Welt und der Kürze des Lebens*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Elias, Norbert (1988). *Über die Zeit. Arbeiten zur Wissenssoziologie II*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fraij, Amina, Maschke, Sabine & Stecher, Ludwig (2015). Die Scholarisierung der Jugendphase – ein Zeitvergleich. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 10 (2), 167-182.  
<https://doi.org/10.3224/diskurs.v10i2.19417>
- Fuchs-Heinritz, Werner & Krüger, Heinz-Hermann (1991). *Feste Fahrpläne durch die Jugendphase? Jugendbiographien heute*. Opladen: Leske + Budrich.
- Giddens, Anthony (1991). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Görtler, Michael & Reheis, Fritz (Hrsg.) (2012). *Reifezeiten. Zur Bedeutung der Zeit in Bildung, Politik und politischer Bildung*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Harring, Marius & Burger, Timo (2013). Zugänge zu informeller Bildung im Kontext jugendlicher Freizeit. Befunde einer quantitativen und qualitativen Untersuchung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 8 (4), 437-449.
- Heitkötter, Martina, Jurczyk, Karin & Possinger, Johanna (2015). *Stellungnahme des Deutschen Jugendinstituts zur öffentlichen Anhörung der Enquetekommission V zur Zukunft der Familienpolitik in Nordrhein-Westfalen am 24. August 2015 zum Thema „Zeitpolitik“*. München. Verfügbar unter: [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/dasdji/stellungnahmen/2015/2015\\_08\\_24\\_Familienzeitpolitik.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/dasdji/stellungnahmen/2015/2015_08_24_Familienzeitpolitik.pdf) [11. Juli 2022].
- Jurczyk, Karin, Voß, Gerd-Günter & Wehrich, Margit (2016). Alltägliche Lebensführung – theoretische und zeitdiagnostische Potentiale eines subjektorientierten Konzepts. In Erika Allewelt, Anja Röcke & Jochen Steinbicker (Hrsg.), *Lebensführung heute – Klasse, Bildung, Individualität* (S. 53-87). Weinheim/Basel: Beltz.
- Köhler, Sina-Mareen, Goldmann, Daniel, Zapf, Bettina & Bunert, Sabine (2017). Der Erwerb der (Fach-) Hochschulreife als Option im Berufsbildungssystem aus Sicht von Schülerinnen und Schülern. *Die Deutsche Schule*, 109 (4), 322-335.
- Köhler, Sina-Mareen (2020). Berufsorientierung. In Sebastian Schinkel, Fanny Hösel, Sina-Mareen Köhler, Alexandra König, Elisabeth Schilling, Regina Soremski, Julia Schreiber & Maren Zschach (Hrsg.), *Zeit im Lebensverlauf. Ein Glossar* (S. 49-54). Bielefeld: Transcript.
- Lindmeier, Bettina & Bickes, Lara (2015). Freundschaften und Freizeitsituation von Jugendlichen mit einer Sehbeeinträchtigung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66 (1), 276-288.
- Morsanyi, Kinga & Fogarasi, Erzsebet (2014). Thinking about the past, present and future in adolescents growing up in children's homes. *Journal of Adolescence*, 37 (7), 1043-1056.
- Nowotny, Helga (1993). *Eigenzeit. Entstehung und Strukturierung eines Zeitgefühls*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Reinders, Heinz (2006). *Jugendtypen zwischen Bildung und Freizeit. Theoretische Präzisierung und empirische Prüfung einer differenziellen Theorie der Adoleszenz*. Münster: Waxmann.
- Rosa, Hartmut (2005). *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schmidt-Lauff, Sabine (2012). Grundüberlegungen zu Zeit und Bildung. In Sabine Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung* (S. 11-61). Münster: Waxmann.
- Zeiger, Hartmut J. (2017). *Zeit und alltägliche Lebensführung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Zeiger, Hartmut J. & Zeiger, Helga (1994). *Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Zschach, Maren & Köhler, Sina-Mareen (2020). Kinder und ihre Freunde. Mehrdimensionale Typenbildung zum Verhältnis von Bildungsbiographien und Peergroup-Einbindung. In Jutta Ecarius & Burkhard Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Biographie- und Bildungsforschung* (2. Aufl.) (S. 365-383). Leverkusen: Barbara Budrich.



## Time – Timing – Out of Time?

### Auswirkungen temporaler Herausforderungen auf die sozialen Beziehungen unterstützt kommunizierender Jugendlicher

*Imke Niediek*

#### **Zusammenfassung**

In dem Beitrag stehen die Lebenswelten von Jugendlichen mit komplexen Unterstützungsbedarfen im Zentrum, die aufgrund körperlich-motorischer und/oder kognitiver Beeinträchtigungen in ihrem Alltag alternative und ergänzende Kommunikationsformen verwenden. Ausgehend von temporalen Besonderheiten der Gesprächsorganisation, die mit diesen Kommunikationsformen einhergehen, werden die Folgen für die sozialen Beziehungen der Jugendlichen mit Peers und Freunden beleuchtet. Eine verbal-sprachlich organisierte Welt, so zeigt der Blick in den internationalen Forschungsstand, ruft zeitliche Ordnungen hervor, welche die Jugendlichen vor Dilemmata der Selbstwahrnehmung und Selbstdarstellung, wie auch der Wahrnehmung durch andere stellt. Diese Ordnungen können auch in digitalen Räumen nur teilweise aufgelöst werden, wie Befunde aus einem Begleitforschungsprojekt mit unterstützten kommunizierenden Jugendlichen zeigen. Der Beitrag schließt mit inhaltlichen und methodischen Überlegungen für weitere Forschung.

*Schlagwörter:* Unterstützte Kommunikation, Gesprächsorganisation, soziale Medien, Exklusionsrisiken, Selbst- und Fremdwahrnehmung

*Time – Timing – Out of Time?*

*Effects of temporal challenges on the social relationships of adolescents who use of augmentative and alternative communication modes*

#### **Abstract**

The article focuses on the lebenswelt of young people with complex support needs who use alternative and augmentative modes of communication in their everyday lives due to physical, motor and/or cognitive impairments. Based on the temporal peculiarities of organization of talk-in-interaction that go hand in hand with these communication modes, the consequences for social relationships of young people with peers and friends are examined. The paper shows that a verbally organized world evokes temporal orders that confront young people with dilemmas in terms of self-perception, self-portrayal and the perception of others. These orders can only be partially resolved in digital spaces as findings from an accompanying research project with young people using AAC show. The paper concludes with content and methodological considerations for further research.

*Keywords:* Aided Communication, organization of talk in interaction, social media, risks of exclusion, self-perception and perception by others

## 1 Einleitung

Jugendliche entfalten sozialen Beziehungen und Freundschaften in Schule und in Freizeit im Wesentlichen in Kommunikation mit Peers. Bislang ist allerdings wenig darüber bekannt, welche Auswirkungen reduzierte kommunikative Kompetenzen auf das Selbstbild und die sozialen Beziehungen von Jugendlichen mit Behinderungen haben, denn in der Sozialisations- und Jugendforschung spielt dieser Personenkreis bislang eine untergeordnete Rolle (Gaupp et al., 2018).

Der Beitrag beschreibt Auswirkungen einer verbal-sprachlich organisierten Welt auf die sozialen Beziehungen unterstützt kommunizierender Jugendlicher. Ausgangspunkt ist die Überlegung, dass die spezifische zeitliche Organisation von gesprochener Sprache soziale Ordnung hervorbringt, die es den Jugendlichen erschweren, eine jugendliche Identität zu etablieren, zu repräsentieren und als Jugendliche ‚wie andere auch‘ von ihrer Umwelt wahrgenommen zu werden.

Im Zentrum des Beitrags stehen Jugendliche, die aufgrund einer körperlich-motorischen und/oder kognitiven Beeinträchtigung in ihrem Alltag einen so genannten ‚Talker‘ (ein elektronisches Kommunikationshilfsmittel mit Sprachausgabe, entweder in Form eines Sprachcomputers oder Tablet-PCs bzw. iPads mit Kommunikations-App) als alternative oder ergänzendes Kommunikationsmittel verwenden.

Im ersten Schritt werden dazu in einem kurzen Überblick temporale Besonderheiten der Kommunikation mit einem Talker zusammengefasst, die sich insbesondere in einer veränderten Gesprächsorganisation und Interaktionsgestaltung zeigen. Im zweiten Schritt werden Perspektiven von unterstützt kommunizierenden Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Hinblick auf ihre sozialen Beziehungen zu Peers und Freund:innen ausgehend von internationalen Forschungsbefunden vorgestellt. Dass sich die temporalen Besonderheiten der Kommunikation auch im digitalen Raum nur teilweise relativieren lassen, weil die Beziehungen der Jugendlichen an die Bedingungen der ‚realen‘ Welt gebunden bleiben, wird in einem weiteren Schritt herausgearbeitet. Dazu werden erste Befunde aus einem Praxisentwicklungsprojekt vorgestellt, in dem unterstützt kommunizierende Jugendliche und junge Erwachsene aus ganz Deutschland sich in moderierten Online-Gesprächsgruppen über selbstgewählte Themen ausgetauscht haben. Die Ergebnisse aus der Begleitforschung zu dem Praxisprojekt weisen auf zeitbezogene Erfahrungen der Jugendlichen hin, die bislang kaum im Blickfeld der Forschung zum Aufwachsen unterstützt kommunizierender Jugendlicher waren. Der Beitrag schließt mit Desiderata in Hinblick auf gegenstandsbezogene und forschungsmethodische Fragen.

## 2 Temporale Besonderheiten in Gesprächen mit einem Talker

In einem ersten Schritt sollen Besonderheiten der Gesprächsorganisation beschrieben werden, die entstehen, wenn eine Person einen Talker zur Kommunikation verwendet. Gespräche mit einem Talker unterliegen einer veränderten zeitlichen, sequentiellen und thematischen Struktur, die das wechselseitige Verstehen erschweren können (Auer & Hörmeyer, 2017; Higginbotham & Wilkins, 1999; Light et al., 1985). Diese Veränderungen werden nachfolgend in drei Schritten erläutert:

## 2.1 Time – Zeitdiversität in der Kommunikation mit und ohne Talker

Mit einem Talker zu sprechen ist deutlich langsamer, als Lautsprache zu nutzen. In frühen Studien wurden Äußerungsraten von zwei bis zwanzig Wörter pro Minute (Kraat, 1987) in anderen weniger als zehn Wörter pro Minute (Newell et al., 1998) festgestellt, im Vergleich zu 150 bis 170 Wörtern pro Minute bei mündlichen Gesprächen (Yuan et al., 2006). Beukelman und Light (2020) gehen von einer etwa 15- bis 25-mal langsameren Sprechgeschwindigkeit bei unterstützter Kommunikation im Vergleich zu mündlicher Kommunikation aus. Gesprächspartner:innen ohne Beeinträchtigung können also in derselben Zeit eine deutlich höhere Anzahl und Vielfalt von Redebeiträgen in ein Gespräch einbringen.

Um dennoch eine Äußerung in einer akzeptablen Zeitspanne machen zu können, lassen sich drei Strategien unterstützt kommunizierender Personen ausmachen:

Viele unterstützt kommunizierende Personen verzichten weitgehend auf die Verwendung von Floskeln, Smalltalk oder Partikel (Clarke, 2016), die den Gesprächspartner:innen beispielsweise Auskunft über die emotionale Relevanz oder situative Bedeutung geben.

Einige unterstützt kommunizierende Personen verwenden lediglich Ankerwörter oder nutzen vorprogrammierte Sätze. Bei Talker-Systemen, in denen Sprache über grafische Zeichen repräsentiert wird, ist der zur Verfügung stehende Wortschatz begrenzt und in der Regel für Alltagssituationen entwickelt. Dadurch kann eine deutliche Asymmetrie entstehen, zwischen dem Wortschatz, der den Jugendlichen zur Verfügung steht und dem, was sie gerne sagen würden (Loncke, 2014).

Als schnelle Kommunikationsmittel werden von unterstützt kommunizierenden Personen vor allem körpereigene Kommunikationsformen eingesetzt, wie Gestik, Mimik oder Laute. Anders als gesprochene Sprache sind diese aber weniger eindeutig und können leicht übersehen oder missverstanden werden. Wenn para- und nonverbale Äußerungen der Person ignoriert oder übersehen werden, bleiben Anschlussmöglichkeiten ungenutzt und die Beteiligungsmöglichkeiten der Person weiter reduziert (Hitzler, 2018). Körperliche Ausdrucksformen von Menschen mit körperlich-motorischen Beeinträchtigungen wie Athetosen oder Paresen erscheinen zudem oft für das Umfeld ungewohnt und schwer interpretierbar (Clarke, 2016; Antaki et al., 2017). Dadurch verändert sich die Gesprächssituation selbst dann, wenn das Kommunikationshilfsmittel gar nicht eingesetzt wird (Smith & Murray, 2016).

Die zeitsparenden Strategien von unterstützt kommunizierenden Menschen lassen so eine ‚Creol‘ (Wickenden, 2011a) entstehen, die nur teilweise allgemein üblichen Erwartungen an eine verständliche Äußerung entsprechen und von Gesprächspartner:innen interpretiert, gegebenenfalls ergänzt und kommunikativ abgesichert werden.

## 2.2 Timing – zeitliche Koordination von Redebeiträgen

Gesprächspartner:innen versuchen daher häufig, das Gemeinte zu antizipieren und die Äußerung zu vervollständigen, noch während die unterstütz sprechende Person formuliert (Savolainen et al., 2020). Wenn aber die Vervollständigung misslingt, entsteht die Notwendigkeit, einen Reparatur-turn zu initiieren (Clarke et al., 2013). Um dies zu vermeiden, werden längere Gesprächsbeiträge von unterstützt kommunizierenden Personen oft zunächst still im Talker ‚gesammelt‘ und erst die fertige Äußerung vom Gerät ‚ausge-

sprochen‘. Der ausgesprochene Redebeitrag bezieht sich dann aber auf eine frühere Phase oder einen thematischen Aspekt des Gesprächs, der von den Beteiligten identifiziert und eingeordnet werden muss.

Versuche, die langsamere Kommunikation zu beschleunigen, führen also fast immer zu Nebensequenzen, in denen das Gemeinte gemeinsam rekonstruiert werden muss oder sich lediglich eine Verständnisabsicherung vollzieht, bevor das eigentliche Thema fortgeführt werden kann (Griffiths et al., 2015). Dabei kommt der unterstützten kommunizierenden Person eine eher antwortende Rolle zu, die es ihr erschwert, das Gespräch auf das eigentliche Thema zurückzuführen oder einen Themenwechsel zu initiieren (Clarke, 2016; Kraat, 1987; Light et al., 1985).

### 2.3 Out of time – aus der Zeit

Im Effekt zeigen sich also unterschiedliche Zeitdimension in Gesprächen mit unterstützten kommunizierenden Personen, welche die Interaktion letztlich für alle Beteiligten anspruchsvoll, intensiv und sogar anstrengend machen. Unterstützt kommunizierende Personen müssen dabei ständig die verschiedenen Zeitlinien zwischen gesprochenen und ‚getalkerten‘ Gesprächsbeiträgen ausbalancieren. Für die Gesprächsteilnehmer:innen ohne Behinderungserfahrung erscheinen ‚getalkerte‘ Beiträge aus der Zeit gefallen und müssen in gemeinsamen Bemühungen wieder in die Hauptstruktur des Gesprächs integriert werden. Wilkinson (2019) spricht daher von einer geteilten Verantwortung für die Gesprächsorganisation, um mit den Auswirkungen der Beeinträchtigung und dem Einbezug von alternativen und ergänzenden Kommunikationsformen (Auer & Hörmeyer, 2017; Clarke & Wilkinson, 2007) umzugehen. Für das Aufwachsen von unterstützten kommunizierenden Jugendlichen stellt sich daher die Frage, welche Auswirkungen diese temporalen Besonderheiten auf das Selbsterleben und ihre sozialen Beziehungen haben.

## 3 Auswirkungen temporaler Besonderheiten auf die sozialen Beziehungen

Die Besonderheiten der Gesprächsorganisation mit einem Talker stellen für Jugendliche eine zusätzliche Herausforderung dar, die sie neben den allgemeinen kommunikativen Anforderungen im Jugendalter im Vergleich zur Kindheit meistern müssen (Smith, 2005): So nimmt die Menge an Gesprächen und Interaktionen, insbesondere auch mit Fremden und in unterschiedlichen Feldern (z.B. durch den Eintritt in die berufliche Bildung und eigenständige Mobilität) zu. Die Jugendlichen sind zunehmend gefordert, sich in unterschiedlichen kommunikativen Milieus kompetent zu bewegen. Dadurch nehmen die Anforderungen an Sprechgeschwindigkeit und sprachliche Flexibilität zu. Gleichzeitig werden die langsamere Kommunikation und oftmals ungewöhnliche Erscheinung unterstützten kommunizierender Jugendlicher von Fremden häufig als ein Hinweis auf eine Lernbehinderung gedeutet (Howery, 2018; Wickenden, 2011b). Unterstützt kommunizierende Jugendliche befürchten und erleben häufig, dass sie angestarrt, ignoriert, gemieden oder bevormundet werden (Smith, 2005). Die lebenslange Auseinandersetzung damit, von anderen Menschen als ‚besonders‘ wahrgenommen zu werden, stellt eine Herausforderung für viele Menschen mit Behinderungserfahrung dar (Reeve, 2006).

Peer-Beziehungen und Freundschaften sind daher neben familialen Interaktionen für unterstützt kommunizierende Jugendliche besonders bedeutsam, denn sie stellen einen zentralen Ort für private Kommunikation dar. Gespräche und Erzählungen mit Peers ermöglichen die Auseinandersetzung mit den Erfahrungen des Aufwachsens als Jugendliche mit Behinderung. Bislang gibt es allerdings nur wenige Studien zum subjektiven Erleben von Peer-Beziehungen und Freundschaften von unterstützt kommunizierenden Jugendlichen.

### 3.1 Peer-Beziehungen mit lautsprachlich kommunizierenden Jugendlichen

Jugendliche mit Kommunikationsbeeinträchtigungen sind in den meisten Lebensbereichen mehr als andere Teenager auf die Unterstützung durch Familienmitglieder angewiesen, so dass ihre sozialen Netzwerke im Vergleich zu anderen Jugendlichen stärker auf die Familie und das professionelle Hilfesystem ausgerichtet sind (Therrien, 2019; Raghavendra et al., 2012; Cooper et al., 2009). Nur wenige unterstützt kommunizierende Jugendliche sind außerhalb der Schule in Gruppen mit Gleichaltrigen eingebunden (Wickenden, 2011b).

Die skizzierten Dimensionen von Time, Timing und Out of Time erschweren zudem die Beteiligung an Gesprächen mit Peers, insbesondere in Gruppen: Der schnelle Wortwechsel in Peer-Situationen stellt eine soziale Norm dar, die unterstützt kommunizierende Teenager als Zugangsbarriere für Freundschaften erleben. Schon Pausen von zwei Sekunden können als Störung des Gesprächsflusses empfunden werden (Higginbotham & Wilkins, 1999). Die Studienteilnehmerin ‚Rebecca‘ berichtet in einer Studie von Howery, dass sie Peer-Gespräche als gehetzt und stressig erfährt, weil ihr bewusst ist, dass jede Äußerung von ihr ein Stop des Gesprächsflusses bedeutet und die anderen dann auf sie warten müssen (Howery, 2018). Unterstützt kommunizierende Jugendliche erleben in Gesprächen mit Peers, dass sie einen geringeren Anteil an der Kontrolle des Gesprächsverlaufs haben als Beteiligte ohne Kommunikationsbeeinträchtigungen (von Tetzchner & Martinsen, 1996; Sundqvist et al., 2010).

Unter diesen Bedingungen ist es für die Jugendlichen schwierig, sich anderen als ‚normale Teenager‘ zu präsentieren (Wickenden, 2011a):

In Gesprächen nehmen unterstützt kommunizierende Jugendliche daher häufig die Rolle aufmerksamer, aber stiller Beobachter:innen ein. Wickenden (2011b) beobachtet aber auch, wie die von ihr begleiteten Jugendlichen sich teilweise hartnäckig durch nonverbale Signale bemerkbar machen und die anderen dazu zwingen, ihnen Zeit zu geben, um ihre Aussage zu formulieren. Einige Jugendliche verzichten freiwillig in der Öffentlichkeit oder in Gemeinschaft mit Peers auf ihren Talker, weil sie para- und nonverbale Äußerungen als schneller und sozial akzeptierter empfinden (Smith, 2005). Andere lehnen ihren Talker zeitweilig ab, weil er sie als Jugendliche mit Behinderung markiert und sie in ihrer Selbstwahrnehmung und Selbstrepräsentation als Teenager stört. Sie möchten sich als selbstständig und unabhängig von dem Gerät präsentieren oder als Mitglied einer Gruppe akzeptiert werden, die mit den gesellschaftlich üblichen Mitteln kommuniziert (Smith, 2005).

Deutlich wird in der Frage der Gestaltung von Peer-Interaktionen, dass sich unterstützt sprechende Jugendliche stets in einem Spannungsfeld zwischen gelingender Kommunikation, Selbstbestimmung, Selbstdarstellung und Gruppenidentität bewegen (Smith, 2005). Die Nutzung eines Talkers stellt dabei eine Möglichkeit dar, sich auszudrücken,

macht die Jugendlichen aber nicht zu gleichberechtigten und autonomen Gesprächspartner:innen (Lemler, 2020; Smith, 2005).

### 3.2 Bedeutung von Freundschaften

Peer-Freundschaften stellen sich zwischen Jugendlichen mit und ohne Behinderungen als Nehmen-und-Geben-Beziehungen dar, die freiwillig eingegangen werden (Rossetti & Keenan, 2018). Gemeinsam Zeit verbringen und miteinander sprechen, sind zentrale Merkmale von Freundschaften unterstützt sprechender Jugendlicher. Einander zu verstehen und verstanden zu werden spielt dabei eine besondere Rolle (Dada et al., 2020). Der Fokus in den Peer-Freundschaften liegt auf der Wahrnehmung von Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten, so dass Behinderung zu einem Aspekt der Person neben vielen anderen wird (Wickenden, 2011b).

Peer-Freundschaften scheint auszuzeichnen, dass sich Freund:innen auf die besonderen Kommunikationsformen einlassen und versuchen, die innere Erlebenswelt und Emotionen des anderen nachzuvollziehen. Teilweise etablieren Jugendliche in Peer-Freundschaften individuelle Formen der Kommunikation (Dada et al., 2020).

Derartige, reziproke Freundschaften mit Peers, die auf beiden Seiten als befriedigend und gleichberechtigt erlebt werden, scheinen zwar seltener zu sein, als bei anderen Jugendlichen, aber dafür oft sehr langjährig (Dada et al., 2020).

Aufgrund fehlender Peer-Kontakte pflegen viele unterstützt sprechende Menschen freundschaftliche Beziehungen zu Erwachsenen bzw. Personen aus dem professionellen Unterstützer:innenkreis, wie z.B. Assistent:innen (Dada et al., 2020; Therrien, 2019; Wickenden, 2011b). Für Jugendliche stellen solche Freundschaften zu Erwachsenen aber eine Barriere für die Entwicklung von Freundschaften zu gleichaltrigen Peers dar: Erwachsene ohne Beeinträchtigungen strukturieren und dominieren leicht die Gesprächssituation (Niediek, 2020), so dass sich die Aufmerksamkeit der Beteiligten von der Interaktion mit den unterstützt kommunizierenden Jugendlichen hin zu den Erwachsenen ohne Behinderung verschiebt.

In einer Studie von Wickenden (2011a, 2011b) wünschen sich die teilnehmenden Jugendlichen daher mehr Freund:innen und soziale Kontakte außerhalb der Familie und auch mit Jugendlichen ohne Behinderungserfahrung. Peer-Freund:innen können als eine Art Mediator:innen in Gesprächen auf kreative Weise dafür sorgen, dass die unterstützt kommunizierenden Jugendlichen zu Wort kommen (Wickenden, 2011b; Clarke et al., 2013). Sie werden deshalb von unterstützt sprechenden Personen häufig als wichtige Türöffner:innen für Teilhabemöglichkeiten benannt (Ballin & Balandin, 2007; Cooper et al., 2009).

## 4 Peer-Begegnungen in Social Media

Insgesamt zeigt sich im Hinblick auf die sozialen Beziehungen unterstützt kommunizierender Jugendlicher also eine hohe Bedeutsamkeit von Peer-Beziehungen und Freundschaften, zugleich aber auch eine Reihe von Barrieren. Die eingeschränkte Mobilität vieler unterstützt kommunizierender Jugendlicher (aufgrund zusätzlicher motorischer oder kognitiver Beeinträchtigungen) macht die Pflege sozialer Beziehungen zudem abhängig von der Unterstützung und den zeitlichen Ressourcen von Erwachsenen und stellt ein

Hindernis der zeitlichen Autonomie von Peer-Beziehungen dar (Gosnell Caron & Light, 2017; Dada et al., 2020).

Es besteht daher die Vermutung, dass sich mit der wachsenden Bedeutung von Social Media in den vergangenen Jahren auch die kommunikativen Begegnungsmöglichkeiten für Jugendliche mit Behinderungserfahrung erweitert haben, da sie von diesen Faktoren weitgehend unabhängig genutzt werden können.

Aktuelle Studien zeigen, dass – entgegen früherer Befunde – digitale Medien inzwischen ein selbstverständlicher Bestandteil der Lebenswelt auch von Jugendlichen mit Behinderungen sind. So besitzen Jugendliche mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen mit 93 Prozent (Austin-Cliff et al., 2022, S. 36) ähnlich häufig ein Smartphone wie andere Jugendliche (94%; Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2020, S. 8), auch wenn Jugendliche mit den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen körperlich/motorische Entwicklung (92%) und geistige Entwicklung (81,6%) weiterhin etwas seltener ein Smartphone zur Verfügung haben, als Jugendliche mit anderen Förderbedarfen (Austin-Cliff et al., 2022, S. 36).

Allerdings spielen nicht nur Zugangsfaktoren eine Rolle. Mit der Ausweitung kommunikativer Möglichkeitsräume müssen Jugendliche mehr als zuvor differenzieren, mit wem sie über was, wo, warum und über welche Medien kommunizieren wollen, bzw. was sie lieber für sich behalten möchten (Light & McNaughton, 2014).

#### 4.1 Nutzung von Social Media Plattformen und Messenger Diensten

Social Media Plattformen und Messenger Dienste werden von unterstützenden Jugendlichen als Bereicherung wahrgenommen, da mit ihnen unterschiedliche Aktivitäten unabhängig von Erwachsenen erlebt werden können (Gosnell Caron & Light, 2017; Dada et al., 2020). Smartphone-Apps lassen sich i.d.R. direkt über den Talker ansteuern und sind dadurch für die Jugendlichen weitgehend selbständig nutzbar.

Zudem scheint die asynchrone Kommunikation via Messenger und Social Media einige temporale Herausforderungen co-präsent (synchroner) Kommunikation überwinden zu können. In Messenger-Diensten wird eine Äußerung erst in dem Moment für den:die Empfänger:in sichtbar (oder hörbar), in dem sie übermittelt wurde. Bei asynchronen Kommunikationsformen spielt es daher keine Rolle, wie lange eine Person benötigt, um eine Äußerung zu machen und es entstehen keine unangenehmen Pausen (Therrien, 2019; Howery, 2018). Die Gesprächszeit richtet sich also nicht nach der ‚Sprechgeschwindigkeit‘ der beteiligten Personen, sondern kann sich über lange Distanzen hinziehen, in denen die Beteiligten andere Dinge tun können, ohne dass es den Gesprächsfluss stört. Sich überlagernde Gesprächsstränge stellen weniger Probleme dar, als bei co-präsenten Gesprächen, denn frühere Äußerungen können jederzeit nachvollzogen werden, weil die schriftliche Äußerung oder auch die Sprachnachricht dauerhaft im Chatverlauf bleibt (Wepener et al., 2021; Grace et al., 2014).

Allerdings erleben sich unterstützende Jugendliche auch im Umgang mit digitalen Medien immer in Abhängigkeit von ihren individuellen Voraussetzungen, dem individuellen Kommunikationssystem und technischen Voraussetzungen, familialen Ressourcen und Bildungserfahrungen (Wepener et al., 2021; Gosnell Caron & Light, 2017). Neben der notwendigen technischen Ausstattung benötigen sie häufig Unterstützung beim Aufbau einer Verbindung zwischen Talker- und Social-Media App (Wepener et al., 2021;

Therrien, 2019; Hynan et al., 2014). Zudem spielen schriftsprachliche Kompetenzen und allgemeine Medienkompetenzen eine Rolle, um Messengerdienste und soziale Netzwerke eigenständig nutzen zu können (Hynan, 2013; Austin-Cliff, 2022).

## 4.2 Peer-Begegnungen in digitalen Gesprächs-Räumen

Während über Messenger-Apps Gespräche auch asynchron geführt werden können, setzt das Format der Videokonferenz (zumindest überwiegend) eine gleichzeitige Beteiligung voraus. Damit bieten Videokonferenzen die Möglichkeit, Peer-Beziehungen über räumliche Distanzen beinahe in Echtzeit zu pflegen und zumindest teilweise die Multi-Modalität co-präsentier Kommunikationssituationen zu nutzen. Gleichzeitig entstehen damit (zumindest teilweise) für die Jugendlichen dieselben Herausforderungen co-präsentier Gespräche, die zuvor bereits beschrieben wurden.

Im Folgenden werden erste Ergebnisse aus der Begleitforschung zum Praxisentwicklungsprojekt „Kommunikationsbotschafter:innen – selbstbewusst, vernetzt, unterwegs“ der Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. vorgestellt. Das Projekt wurde von der ‚SKala-Initiative‘ in der Förderlinie ‚Engagementförderung‘ gefördert und hatte zum Ziel, „Selbstbestimmung und Selbstvertretung von UKler:innen zu stärken und sie dabei zu unterstützen, sich mit ihren individuellen Fähigkeiten in der Gesellschaft einzubringen“ (Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V., 2022). Dazu wurden unter anderem moderierte Online-Gesprächsgruppen angeboten, in denen unterstützt kommunizierende Jugendliche im Alter von 14-22 Jahren einen Ort für Begegnung und die Auseinandersetzung mit selbstgewählten Themen finden. Die monatlich stattfindenden, offenen Gesprächsgruppen folgten dem Peer-to-Peer Ansatz, d.h. die Gruppen wurden ausschließlich von unterstütz sprechenden, jungen Erwachsenen moderiert und die Gruppen waren frei in der Gestaltung und Entwicklung von Themen. So weit möglich sollten keine Erwachsenen an den Treffen teilnehmen oder maximal eine assistierende Rolle übernehmen.

Im Rahmen der Begleitforschung zum Projekt wurden im Mai und Juni 2021 neun Teilnehmer:innen der Gesprächsgruppen im Rahmen von zwei Online-Gruppeninterviews zu ihren Erfahrungen mit den Gesprächsgruppen befragt (Niediek et al., 2022a). Die Teilnehmer:innen sollten die Möglichkeit haben, ausführliche Antworten vor dem eigentlichen Termin mit ihrem Talker vorzubereiten, weshalb ihnen die zentralen Fragen vorab zugesandt wurden. Die Antworten im Interview wurden video-aufgezeichnet, wortgetreu transkribiert und inhaltsanalytisch (nach Gläser & Laudel, 2004) ausgewertet. Im Auswertungsprozess wurde eine besondere Relevanz zeitlicher Dimensionen in den Erfahrungen der Jugendlichen deutlich, die zum Anlass genommen wurde, das Material im Hinblick auf das Erleben von Zeitdiversität in den Gesprächsgruppen erneut auszuwerten.

In den Interviews zeigt sich, dass die Teilnehmer:innen die Gesprächsgruppen als einen besonderen Ort der Peer-Begegnung wertschätzen, weil sie hier erleben, dass auf die unterschiedliche Geschwindigkeit der Aussageproduktion Rücksicht genommen wird. Eine Teilnehmerin berichtet:

ich bin für mich am lernen mehr am zu b r e n n e n was mir sehr schwer fällt und weil ich nicht (.) ich bin für mich am lernen mich mehr einzubrennen was mir sehr schwer fällt weil ich sehr nicht lang brauche ich bin (.) ich bin für mich am lernen mich mehr einzubrennen was mir sehr schwer fällt weil ich sehr lang brauche ich bin brauche mit netter dem dem talker wie



du heute sieht (.) ich bin für mich am lernen mich mehr einzubrennen was mir sehr schwer fällt weil ich sehr lang brauche mit dem talker wie du heute sieht (11:00:14:20-0)

Der Transkriptausschnitt dokumentiert nicht nur den Inhalt der Äußerung, sondern auch die zeitbezogenen Dilemmata der Kommunikation mit einem Talker in besonderer Weise. Er zeigt, wie die Teilnehmerin sukzessive ihre Äußerung (über einen Zeitraum von beinahe 10 Minuten) nach und nach entwickelt, so dass erst mit der letzten Wiederholung die vollständige Intention der Sprecherin deutlich wird. Auf der inhaltlichen Ebene wird in dem Zitat die intensive Auseinandersetzung der Teilnehmerin mit den Wirkungen ihrer Sprechweise auf die Gesprächsorganisation und ihre sozialen Folgen deutlich. Sie scheint massiven Druck wahrzunehmen, in regulären Gesprächskontexten die zeitliche Ordnung nicht zu verletzen. Weil sie dies mit den ihr zur Verfügung stehenden kommunikativen Mitteln nicht gewährleisten kann, vermeidet sie eine aktive Beteiligung an Gesprächen. Schweigen bzw. sich weniger als andere einbringen, kann hier als eine Anpassung an die vermuteten Erwartungen des Umfelds interpretiert werden, andere nicht warten zu lassen. Auch andere Teilnehmer:innen berichten in den Interviews davon, dass sie es als belastend erleben, wenn sie glauben, nicht schnell genug formulieren zu können und damit (vermeintlich) andere warten zu lassen.

Zwei Jugendliche machen in den Gesprächsgruppen erstmalig die Erfahrung, selbst schneller zu sein als andere und auf andere warten zu müssen. Sie berichten, dass sie die langsame Kommunikation unter unterstützt sprechenden Menschen als anstrengend erleben und Ungeduld empfinden. Hier zeigt sich möglicherweise ein Effekt schneller verbaler Kommunikation, der Peer-Kontakte mit Jugendlichen ohne Behinderungen für diese Personengruppe attraktiv erscheinen lässt, auch wenn solche Peer-Kontakte wegen der hohen Geschwindigkeit zugleich auch herausfordernd erlebt werden.

Die Online-Gesprächsgruppe als ein Ort, der nur für unterstützt sprechende Jugendliche gedacht ist, ermöglicht es demgegenüber, neue und positive kommunikative Erfahrungen zu machen und sich als Gesprächspartner:in auszuprobieren. Die Moderator:innen betonen, dass sie in den Gesprächsgruppen gelernt haben, Verantwortung für den Gesprächsverlauf zu übernehmen, wodurch sie ihre kommunikativen Kompetenzen erweitern konnten. Diese Erfahrung habe ihre Selbstwahrnehmung als kompetente Sprecher:innen positiv beeinflusst. Sich in einem bisher weitgehend unbekanntem Medium (Videokonferenz) zu bewegen und hier zunehmend mehr Sicherheit zu gewinnen, wird ebenfalls als Lernerfahrung benannt.

Wie in Abschnitt 3.2 beschrieben, bestätigt sich auch für die Online-Gesprächsgruppen, dass die teilnehmenden Jugendlichen jugendgemäße Themen wie Liebe, Rauchen, Musik, Sport oder auch Pläne, Ideen und Ängste diskutieren wollen. Behinderung direkt zu thematisieren, wird von den Jugendlichen abgelehnt. Dennoch spielt die Idee des gemeinsamen Erfahrungsraums, in dem auch ‚behindernde‘ oder ‚ausgrenzende‘ Erfahrungen innerhalb jugendlicher Lebenswelten geteilt werden können, eine wichtige Rolle in der Bewertung der Gesprächsgruppen:

an der chatgruppe gefällt mir das ich mit anderen quatschen kann die ähnliche probleme wie ich haben (12:00:04:57-0)

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass es den Jugendlichen bei den Treffen darum geht, sich als ‚normale‘ Jugendliche fühlen zu können. (Behinderungsbezogene) Herausforderungen machen sie in diesem Setting nicht zu ‚anderen‘ oder ‚besonderen‘ Jugendlichen, sondern werden als ein Aspekt geteilter lebensweltlicher Erfahrungen bewertet.

Online-Kontakte mit anderen unterstützt sprechenden Jugendlichen stellen sich in den Interviews vor allem als Fortsetzung von sozialen Beziehungen und Kontakten in der ‚Offline-Welt‘ dar, die meist von Erwachsenen initiiert wurden. Dabei nutzen die Jugendlichen vor allem Messengerdienste, Social-Media-Plattformen oder E-Mail. Online-Begegnungen haben insofern einen stabilisierenden Charakter für Offline-Beziehungen. Dies zeigt sich unter anderem darin, dass die Teilnehmer:innen der Gesprächsgruppen bislang keinerlei Initiativen unternommen haben, jenseits der organisierten Gruppen miteinander in Kontakt zu treten. Unklar bleibt aus den Daten, welche Gründe dafür ursächlich sein könnten. Vor dem Hintergrund, dass unterstützt kommunizierende Jugendliche oft wenige Begegnungen miteinander im Alltag erleben, zeigt sich hier womöglich ein weiterer Bedarf, digitale Begegnungsräume zu initiieren und Zugänge zu diesen Räumen zu unterstützen.

Ein Teilnehmer sieht mit Blick auf die Zukunft im Erwachsenenalter in digitalen Medien eine wichtige Funktion, um Peer-Kontakte erhalten zu können:

wenn man mit der schule fertig ist und alle älter werden hat man immer weniger kontakt zu anderen leuten man trifft auch wenige menschen die mit einem talker sprechen jetzt mit corona ist es noch viel schlimmer (12:00:11:36-0)

Die Nutzung von Videokonferenzsystemen ist allerdings keineswegs voraussetzungslos. Vielmehr sind fast alle der interviewten Jugendlichen auf Unterstützung durch Erwachsene oder andere Jugendliche angewiesen, sowohl im Hinblick auf technische Fragen, wie auch in der konkreten Nutzung.

nein das finde ich schade weil ich für alles hilfe brauche ist das schwierig und weil ich noch kein facebook habe ich fände eine whats app gruppe schön (12:00:17:42-8)

Insbesondere bei minderjährigen Jugendlichen spielen auch allgemeine Aspekte des Jugendschutzes und einer aufgeklärten Mediennutzung eine Rolle (die aber nicht Gegenstand der Interviews waren). Die im Vergleich zu anderen Jugendlichen höhere Abhängigkeit von Dritten erschwert aber die Nutzung von digitalen Medien für Kommunikation, die nicht von Erwachsenen initiiert oder gesteuert wird, zusätzlich. In beiden Gruppendiskussionen nimmt die Abhängigkeit von Assistenzpersonen einen großen Raum ein:

die mit einem talker sprechen aus der schule oder vom kinderzentrum leider chatten wir nicht in unserer freizeit denn das problem liegt oft daran dass es keine assistenz gibt oft sind es noch die eltern die haben oft keine zeit wenn ich bei meinem vater bin schafft er es oft nicht dass ich am chat teilnehmen kann das ist echt doof (12:00:52:53)

Insbesondere fehlende zeitliche Ressourcen und Kompetenzen von Assistenzpersonen, aber auch technische Probleme scheinen eine zentrale Barriere zu sein, um über digitale Medien in Kontakt zu bleiben.

Abschließend lässt sich konstatieren, dass der digitale Raum eine Möglichkeit zur Erweiterung sozialer Beziehungen zu anderen unterstützt kommunizierenden Peers darstellt. Teilweise werden die temporalen Bedingungen der Kommunikation, die Peer-Beziehungen in der ‚realen Welt‘ erschweren, durch die besonderen zeitlichen Strukturen in der ‚digitalen Welt‘ reduziert. Synchroner Formate, wie Videokonferenzen, können darüber hinaus einen Raum herstellen, in dem sich unterstützt kommunizierende Jugendliche mit anderen treffen können, ohne sich als besonders oder anders wahrzunehmen. Sie ermöglichen es dadurch, neue Erfahrungen der Selbstvertretung und Autonomie zu machen. Allerdings bleibt auch die Nutzung digitaler Räume gebunden an unterstützende Strukturen, die insbesondere von

zeitlichen Ressourcen des Umfelds abhängen, auf die die Jugendlichen wenig Einfluss nehmen können. Daher kann auch der digitale Raum nur begrenzt in altersgemäßer Weise als Freiraum ohne den Einfluss von Erwachsenen erlebt werden.

## 5 Ausblick: Zeit als Exklusionsrisiko in Forschung und Praxis

Der vorliegende Überblick und die vertiefenden empirischen Analysen zu den Auswirkungen temporaler Herausforderungen der Talkernutzung auf die sozialen Beziehungen von unterstützter kommunizierenden Jugendlichen zeigen, wie für die Jugendlichen durch eine vorrangig verbal organisierte soziale Welt Zugänge zur sozialen Teilhabe und Beziehungen zu Peers erschwert werden. Die zeitliche Organisation unterstützter Kommunikation bricht mit dem Timing regulärer Gespräche, so dass die Beiträge von unterstützter kommunizierenden Jugendlichen aus der Zeit zu fallen scheinen.

Die Frage, wie Jugendliche selbst diese Besonderheiten der Kommunikation erleben und welche Auswirkungen diese auf ihre sozialen Beziehungen zu Peers und Freund:innen haben, wird bislang in nur wenigen empirischen Studien bearbeitet. Einzelne Hinweise aus den hier vorgestellten Befunden des Begleitforschungsprojektes, wie der Bericht einer Jugendlichen, sich in Gruppengesprächen mit anderen Jugendlichen gestresst zu fühlen, weil sie nicht „mithalten“ kann, oder das Erstaunen eines anderen Jugendlichen, in einer Gruppe mit anderen unterstützter kommunizierenden Jugendlichen erstmals „schneller zu sein“, zeigen, wie sehr Jugendliche sich auch selbst als „aus der Zeit“ gefallen wahrnehmen, wenn sie mit Jugendlichen ohne Behinderungserfahrung zusammen sind.

Begegnungen mit anderen unterstützter kommunizierenden Jugendlichen könnten einen Raum für Selbsterfahrung und Auseinandersetzung mit anderen in ähnlichen Lebenslagen eröffnen, der Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserleben stärkt. Die Forschungslage verweist zudem auf Potentiale in der Nutzung digitaler Medien, die dazu beitragen können, die ungleichen zeitlichen Bedingungen der Kommunikation zu überwinden.

Jugendbildung und Jugendhilfe sind daher gefragt, Konzepte und Unterstützungsstrukturen zu entwickeln, die die Jugendlichen in der Aufnahme und Pflege selbstgewählter Beziehungen online wie offline stärkt. Solche Unterstützungsstrukturen müssten niedrigschwellige Zugänge zu technischen Voraussetzungen, Angeboten der Medienbildung und individuelle Bedarfe, z.B. persönlicher Assistenz, in der Nutzung von Angeboten beinhalten. Insbesondere für die Frage von Inklusion im Jugendalter mag hier ein bislang nicht ausreichend beleuchtetes Desiderat vorliegen, vielfältige Begegnungsformen und -räume zu schaffen, die den zeitlichen Diversitäten im Erleben von Jugendlichen mit und ohne Behinderungen gerecht werden können.

Weitere Forschungsbedarfe zeigen sich hingegen in der Frage, wie sich Peer-Begegnungen von unterstützter kommunizierenden Jugendlichen auf die temporalen Interaktionsordnungen in den Gesprächen selbst auswirken. Präzise Erkenntnisse darüber, wie es Jugendlichen untereinander gelingt, die verschiedenen zeitlichen Abstimmungsprozesse in Gesprächen mit ‚Talkern‘ gemeinsam zu bewältigen, könnte für die Gesprächsforschung aber auch für eine diversitätssensible Jugendforschung weiterführend sein.

In diesem Zusammenhang wäre auch zu untersuchen, wie sich Begegnungen und Peer-Beziehungen mit anderen unterstützter sprechenden Jugendlichen längerfristig auf die Selbstwahrnehmung und Identitätsentwicklung unterstützter sprechender Jugendlicher aus-

wirken und wie sie mit Othering- und Zuschreibungsprozessen umgehen. Solche Untersuchungen wären anschlussfähig an vergleichbare Studien zu Lebenswelten anderer marginalisierter und von Diskriminierung bedrohter Gruppen und würden damit dem Anspruch diversitätssensibler Jugendforschung eine Facette hinzufügen.

Es zeigen sich auch forschungsmethodische Herausforderungen:

Die temporalen Besonderheiten der Kommunikation erfordern vergleichsweise aufwändige methodische Zugänge, die bislang eine Einbeziehung unterstützter sprechender Jugendlicher in größere Jugendstudien verhindert haben (Gaupp, 2018; Austin-Cliff et al., 2022). Sowohl für standardisierte wie auch offene und teilstrukturierte Interviews muss deutlich mehr Zeit eingeplant werden als in anderen Interviews und Interviewer:innen sind mit Besonderheiten der Gesprächssituation konfrontiert, die gewohnten Kommunikationsprozessen zuwider laufen. Daher muss die Gesprächssituation so gestaltet werden, dass die Perspektiven der Jugendlichen erfasst werden können (Niediek, 2014, 2016). Ergänzende, non-verbale Zugänge haben hier bislang vor allem explorativen Charakter, erscheinen aber vielversprechend und könnten perspektivisch das methodische Repertoire (qualitativer) Jugendforschung bereichern (exemplarisch Dee-Price, 2020; Batorowicz et al., 2017).

Die im Vergleich zu Jugendlichen ohne Kommunikationsbeeinträchtigungen ungewöhnlichen, oft weniger wortreichen Äußerungen von unterstützter kommunizierenden Jugendlichen erfordern zudem sorgfältige Auswertungsverfahren. Solche Auswertungsverfahren sollten es ermöglichen, einen stärker ressourcenorientierten Blick auf die kommunikativen Kompetenzen der Jugendlichen einzunehmen und nicht nur exkludierende, sondern auch öffnende Momente sozialer Interaktion in den Blick zu nehmen. Die methodische Weiterentwicklung konversationsanalytischer Ansätze (Goodwin, 2002; Hitzler & Böhringer, 2021), die Kommunikation als multimodale Interaktionspraxis begreifen, stellt hier eine wichtige Bereicherung des methodischen Repertoires dar. Der Blick auf die feinen, auf unterschiedlichen zeitlichen Achsen verlaufenden Abstimmungsprozesse innerhalb multi-modaler Interaktion könnte eine Forschungsperspektive eröffnen, die Jugendliche weniger als behindert (dis-abled) denn als Akteur:innen ihrer Lebenswelt sichtbar werden lässt (Niediek et al., 2022b).

Letztlich würde also darum gehen, Fragestellungen und methodische Zugänge der Jugendforschung so weiter zu entwickeln, dass sie der Zeitdiversität von Jugendlichen mit und ohne Behinderungserfahrung gerecht werden und ein besseres Verständnis der Heterogenität jugendlicher Lebenswelten ermöglichen können.

## Literatur

- Antaki, Charles, Crompton, Rebecca J., Walton, Chris & Finlay, W. M. L. (2017). How adults with a profound intellectual disability engage others in interaction. *Sociology of Health & Illness*, 39 (4), 581-598. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.12500>.
- Auer, Peter & Hörmeyer, Ina (2017). Achieving intersubjectivity in Augmented and Alternative Communication (AAC): Intercorporeal, embodied and disembodied practices. In Christian Meyer, Jürgen Streeck & J. Scott Jordan (Eds.), *Intercorporeality. Emerging Socialities in Interaction* (pp. 323-360). New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190210465.001.0001>.
- Austin-Cliff, George, Hartl, Johann, Lien, Shih-cheng & Gaupp, Nora (2022). *Aufwachsen und Alltagserfahrungen von Jugendlichen mit Behinderung. Ergebnisse der Jugendstudie*. Hrsg. v. Baden-Württemberg Stiftung. Stuttgart. Verfügbar unter: <https://www.bwstiftung.de/de/service/publikationen> [12. Mai 2022].

- Batorowicz, Beata, King, Gillian, Vane, Freda, Pinto, Madhu & Raghavendra, Parimala (2017). Exploring validation of a graphic symbol questionnaire to measure participation experiences of youth in activity settings, *Augmentative and Alternative Communication*, 33 (2), 97-109. <https://doi.org/10.1080/07434618.2017.1307874>.
- Ballin, Liora & Balandin, Susan (2007). An exploration of loneliness: Communication and the social networks of older people with cerebral palsy. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 32 (4), 315-326. <https://doi.org/10.1080/13668250701689256>.
- Beukelman, David & Light, Janice (2020). *Augmentative & alternative communication: supporting children and adults with complex communication needs*. 5th Edition. Baltimore: Brookes Pub.
- Clarke, Michael T. (2016). Co-construction, asymmetry and multimodality in children's conversations. In Martine M. Smith & Janice Murray (Eds.), *The Silent Partner? Language, Interaction and Aided Communication* (pp. 177-198). Havant: J&R. Press.
- Clarke, Michael T. & Wilkinson, Ray (2007). Interaction between children with cerebral palsy and their peers 1: organizing and understanding VOCA use. *Augmentative and Alternative Communication*, 23 (4), 336-348.
- Clarke Michael T., Bloch, Stephen & Wilkinson, Ray (2013). Speaker Transfer in Children's Peer Conversation: Completing Communication-aid-mediated Contributions. *Augmentative and Alternative Communication*, 29 (1), 37-53. <https://doi.org/10.3109/07434618.2013.767490>.
- Cooper, Lauren, Balandin, Susan & Trembath, David (2009). The Loneliness Experiences of Young Adults with Cerebral Palsy who use Alternative and Augmentative Communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 25 (3), 154-164. <https://doi.org/10.1080/07434610903036785>.
- Dada, Shakila, Tonsing, Kerstin & Goldbart, Juliet (2020). Friendship Experiences of Young Adults Who Use Augmentative and Alternative Communication. *International Journal of Disability, Development and Education*. Online First: <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1746246>.
- Dee-Price, Betty-Jean (2020). Making space for the participant with complex communication (access) needs in social work research. *Qualitative Social Work*, 19 (5-6), 827-844. <https://doi.org/10.1177/1473325019856080>.
- Gaupp, Nora, Ebner, Sandra, Schütz, Sandra & Brodersen, Folke (2018). Quantitative Forschung mit Jugendlichen mit Behinderungen – Stand der Forschung, Entwicklungsbedarfe, Möglichkeiten und Grenzen einer inklusiven Jugendforschung. *Zeitschrift für Inklusion*, 12 (2). Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/437> [12. Mai 2022].
- Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (2020). *Kommunikationsbotschafter:innen – selbstbewusst, vernetzt, unterwegs*. Verfügbar unter: <https://www.gesellschaft-uk.org/kommunikationsbotschafter.html> [10. Juli 2022].
- Gläser, Jochen & Laudel, Grit (2004). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goodwin, Charles (2002). Time in Action. *Current Anthropology*, 43, 19-35.
- Gosnell Caron, Jessica & Light Janice (2017). Social media experiences of adolescents and young adults with cerebral palsy who use augmentative and alternative communication. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 19 (1), 30-42, <https://doi.org/10.3109/17549507.2016.1143970>.
- Grace, Emma, Raghavendra, Parmala, Newman, Laren, Wood, Denise & Connell, Tim (2014). Learning to use the Internet and online social media: What is the effectiveness of home-based intervention for youth with complex communication needs? *Child Language Teaching and Therapy*, 30 (2), 141-157. <https://doi.org/10.1177/0265659013518565>.
- Griffiths, Sarah, Barnes, Rebecca, Britten, Nicky & Wilkinson, Ray (2015). Multiple repair sequences in everyday conversations involving people with Parkinson's disease. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 50 (6), 814-829. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12178>.
- Higginbotham, D. Jeffrey & Wilkins, David P. (1999). Slipping through the timestream: Social issues of time and timing in augmented interactions. In Dana Kovarsky, Madeline Maxwell & Judith F. Duchan (Eds.), *Constructing (in) competence: Disabling evaluations in clinical and social interaction* (pp. 49-82). London: Routledge.
- Hitzler, Sarah (2018). Interaktion zwischen Personen mit und ohne kognitive Beeinträchtigung: Eine konversationsanalytische Untersuchung zur Rolle der Herstellung von „Gewöhnlichkeit“. In Gudrun

- Dobslaw (Hrsg.), *Partizipation – Teilhabe – Mitgestaltung: Interdisziplinäre Zugänge* (S. 43-66). Opladen: Barbara Budrich.
- Hitzler, Sarah & Böhringer Daniela (2021). “Conversation is simply something to begin with”: Methodologische Herausforderungen durch Videodaten in der qualitativen Sozialforschung am Beispiel der Konversationsanalyse. *Zeitschrift für Soziologie*, 50 (2), 79-95.
- Howery, Kathy L. (2018). Out of Time: The Experience of Speech-Generating Device Users. *Communication Disorders Quarterly*, 40 (1), 40-49. <https://doi.org/10.1177/1525740118766480>.
- Hynan, Amanda (2013). *How I use the internet and online social media: experiences of young people who use Augmentative and Alternative Communication (AAC)*. Doctoral thesis, Manchester Metropolitan University. Retrieved from: <https://eprints.leedsbeckett.ac.uk/id/eprint/1261/> [12. Mai 2022]
- Hynan, Amanda, Murray, Janice & Goldbart, Juliet (2014). Happy and excited’: Perceptions of using digital technology and social media by young people who use augmentative and alternative communication. *Child Language Teaching and Therapy*, 30 (2), 175-186. <https://doi.org/10.1177/02F0265659013519258>.
- Kraat, Arlene W. (1987). *Communication interaction between aided and natural speakers: an IPCAS study report (2nd ed.)*. University of Wisconsin-Madison: Trace Research & Development Centre. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=ED297504> [02. März 2022].
- Lemler, Kathrin (2020). Zur Lebensbedeutsamkeit von elektronischen Kommunikationshilfen: Eine Studie mit und für Nutzer von Unterstützter Kommunikation. In Jens Boenisch & Stefanie K. Sachse (Hrsg.) (2019), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (S. 296-303). Stuttgart: Kohlhammer.
- Light, Janice & McNaughton, David (2014). Communicative Competence for Individuals who require Augmentative and Alternative Communication: A New Definition for a New Era of Communication? *Augmentative and Alternative Communication*, 30 (1), 1-18. <https://doi.org/10.3109/07434618.2014.885080>.
- Light, Jennifer, Collier, Barbara & Parnes, Penny (1985). Communicative interaction between young nonspeaking physically disabled children and their primary caregivers: Part I – discourse patterns. *Augmentative and Alternative Communication*, 1 (2), 74-83. <https://doi.org/10.1080/07434618512331273561>.
- Loncke, Filip (2014). *Augmentative and Alternative Communication Models and Applications for Educators, Speech-Language Pathologists, Psychologists, Caregivers, and Users*. San Diego, CA: Plural Publishing.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2020). *JIM 2020. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Stuttgart. Verfügbar unter: <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2020/> [12. Mai 2022].
- Niediek, Imke (2014). Auf die Frage kommt es an. Das Problemzentrierte Interview bei Menschen mit einer geistigen Behinderung. *Teilhabe* 53, (3), 100-105.
- Niediek, Imke (2016). Wer nicht fragt, bekommt keine Antworten – Interviewtechniken unter besonderen Bedingungen. *Zeitschrift für Inklusion*, 9 (4). Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/323/275> [12. Mai 2022].
- Niediek, Imke (2020). Mehr als Worte – Praktiken der Kommunikationsassistenz in gemeinsamen Arbeits- und Lernsituationen. In Falko Müller & Chantal Munsch (Hrsg.), *Jenseits der Intention – Ethnografische Einblicke in Praktiken der Partizipation* (S. 184-198). Weinheim: Beltz/Juventa.
- Niediek, Imke, Lichte, Kathalin, Feismann, Cora, Gramann, Kilian & Deterding, Hanna (2022a). *Abschlussbericht zum Projekt. „Untersuchung von Peer-to-Peer Strategien in der inklusiven Engagementförderung“ – (Kommunikationsbotschafter\*innen Phase II)*. Im Auftrag für Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (im Erscheinen).
- Niediek, Imke, Gerland, Juliane & Dobslaw, Gudrun (2022b). Teilhabe multimodal. In Gudrun Wansing, Markus Schäfers, Swantje Köbsell (Hrsg.), *Teilhabeforschung – Konturen eines neuen Forschungsfeldes*. Wiesbaden: Springer VS (erscheint November 2022).
- Newell, Alan, Langer, Stefan & Hickey, Marianne (1998). The rôle of natural language processing in alternative and augmentative communication. *Natural Language Engineering*, 4 (1), 1-16. <https://doi.org/10.1017/S135132499800182X>.

- Raghavendra, Parimala, Olsson, Catherine, Sampson, Janelle, McInerney, Rachael & Connell, Timothy (2012). School Participation and Social Networks of Children with Complex Communication Needs, Physical Disabilities, and Typically Developing Peers. *Augmentative and Alternative Communication*, 28 (1), 33-43. <https://doi.org/10.3109/07434618.2011.653604>.
- Reeve, Donna (2006). Towards a psychology of disability: the emotional effects of living in a disabling society. In Dan Goodley & Rebecca Lawthom (Eds.), *Disability and Psychology: Critical Introductions and Reflections* (pp. 94-107). London: Palgrave.
- Rossetti, Zachary & Keenan, Jennifer (2018). The Nature of Friendship Between Students With and Without Severe Disabilities. *Remedial and Special Education*, 39 (4), 195-210. <https://doi.org/10.1177/0741932517703713>.
- Savolainen, Irina, Klippi, Anu, Tykkyläinen, Tuula, Higginbotham, D. Jeffrey & Launonen, Kaisa (2020). The structure of participants' turn-transition practices in aided conversations that use speech-output technologies. *Augmentative and Alternative Communication*, 36 (1), 18-30. <https://doi.org/10.1080/07434618.2019.1698654>.
- Smith, Martine M. (2005). The Dual Challenges of Aided Communication and Adolescence. *Augmentative and Alternative Communication*, 21 (1), 67-79. <https://doi.org/10.1080/10428190400006625>.
- Smith, Martine M. & Murray, Janice (Eds.) (2016). *The silent partner? Language, interaction and aided communication*. Albury, Guildford: J&R Press.
- Sundqvist Annette, Plejert Charlotta & Rönnerberg Jerker (2010). The role of active participation in interaction for children who use augmentative and alternative communication. *Communication & Medicine*, 7 (2), 165-75.
- Therrien, Michelle C. S. (2019). Perspectives and experiences of adults who use AAC on making and keeping friends. *Augmentative and Alternative Communication*, 35 (3), 205-216. <https://doi.org/10.1080/07434618.2019.1599065>.
- von Tetzchner, Stephen & Martinsen, Harald (1996). Words and strategies: Conversations with young children who use aided language. In Stephen von Tetzchner & Mogens H. Jensen, (Eds.), *Augmentative and Alternative Communication: European Perspectives* (pp. 65-88), London: Wiley.
- Wepener, Clara, Johnson, Ensa & Bornman, Juan (2021). Text messaging "Helps Me to Chat": exploring the interactional aspects of text messaging using mobile phones for youth with complex communication needs. *Augmentative and Alternative Communication*, 37 (2), 75-86. <https://doi.org/10.1080/07434618.2021.1928284>.
- Wickenden, Mary (2011a). Whose voice is that?: Issues of identity, voice and representation arising in an ethnographic study of the lives of disabled teenagers who use Augmentative and Alternative Communication (AAC). *Disability Studies Quarterly*, 31 (4). <http://dx.doi.org/10.18061/dsq.v31i4>.
- Wickenden, Mary (2011b). 'Talk to me as a teenager': Experiences of Friendship for Disabled Teenagers who Have Little or No Speech. *Childhoods Today*, 5 (1), 1-35.
- Wilkinson, Ray (2019). Atypical Interaction: Conversation Analysis and Communicative Impairments. *Research on Language and Social Interaction*, 52 (3), 281-299.
- Yuan, Jiahong, Liberman, Marc & Cieri, Christopher (2006). *Towards an integrated understanding of speaking rate in conversation*. Verfügbar unter: [http://languageelog ldc.upenn.edu/myl/ldc/llog/icslp06\\_final.pdf](http://languageelog ldc.upenn.edu/myl/ldc/llog/icslp06_final.pdf) [02. März 2022].

# Zum Erleben von und dem Umgang mit Zeit: Chrononormative Orientierungen und deren Bearbeitung in adoleszenten Biographien am Übergang Schule-Beruf

*Karolina Siegert, Bettina Lindmeier*

## **Zusammenfassung**

Obwohl grundsätzlich die Funktion der Adoleszenz als psychosoziales Moratorium weithin anerkannt ist, scheinen zugleich normative Erwartungen omnipräsent, die sich letztlich auf berufliche Qualifikationsziele richten. Aus einer biografischen Studie von Siegert (2021), die den Titel „Lebenswege erzählen“ trägt, lassen sich Zeitbedarfe, Zeitverwendungsmuster und Lebensthemen rekonstruieren, die vor der Verständnisfolie eines linearen Übergangs von der Schule in den Beruf nicht erkennbar sind und auch vom Konzept eines psychosozialen Moratoriums nur unzureichend erfasst werden. Dem Beitrag liegt empirisches Material zugrunde, das illustriert und diskutiert wird. Dabei zeigt sich, dass der Umgang mit der eigenen Gesundheit und Beziehungen zeitintensive Lebens- und Übergangsthemen der Jugendlichen sind, die zeitgleich zum Übergang Schule-Beruf bearbeitet werden.

*Schlagwörter:* Adoleszenz, Benachteiligung, Chrononormativität, Übergang, Zeit

*Experiencing and dealing with time: chrononormative orientations and their processing in adolescent biographies during transition from school to work*

## **Abstract**

Despite a general recognition of the function of adolescence as a psycho-social moratorium, normative expectations focused primarily on vocational qualifications seem omnipresent. The study “Lebenswege erzählen” by Siegert (2021) provides the empirical basis for the analysis in this article. It contains biographical interviews which allow for the reconstruction of time requirements and patterns and real-life topics occupying adolescents that are not obvious when considering a linear transition from school to work and are also insufficiently covered by the concept of a psycho-social moratorium. It is shown that dealing with one's own health and relationships are time-intensive life and transition topics for young people, which are dealt with at the same time as the transition from school to work.

*Keywords:* Adolescence, Disadvantage, Chrononormativity, Transition, Time

## **1 Einleitung**

Der menschliche Lebenslauf wird gemeinhin als sich in der Zeit linear entwickelnd konzipiert. Diese Vorstellung eines fortschreitenden Lebenslaufs sowie zeitlich begrenzter und unidirektionaler Übergänge stellt eine vorherrschende gesellschaftliche und fachliche



Annahme dar, was sich institutionell auch im erwerbsarbeitszentrierten Übergangsregime zeigt (Walther, 2010). Damit einher geht die Annahme von vermeintlich ‚richtigen‘ Zeitpunkten für die Bewältigung spezifischer Entwicklungsaufgaben oder Übergangssituationen. Sie erfordert eine verzeitlichte Positionierung von Jugendlichen bzw. „jungen Erwachsenen“ (Walther & Stauber, 2013). Jugend wird dadurch zu einer verzeitlichten Lebensphase, die als dazwischen bzw. nicht mehr, aber auch noch nicht (erwachsen, im Beruf, in einer selbst gegründeten Familie) wahrgenommen wird; durch die gesellschaftlich und institutionell herangetragenen Entwicklungsaufgaben wird die Konzeption dieser Lebensphase als „Dazwischen“ zusätzlich intensiviert. Wenig Beachtung findet dabei in der Regel eine Ungleichheitstheoretische Perspektive, die unterschiedliche Bedingungen sowie eine Verschärfung von Benachteiligungen an Übergängen konstatiert (Lindmeier & Lindmeier, 2012, S. 70), insbesondere dann, wenn zu festgelegten Zeiten bestimmte Erwartungen erfüllt sein müssen, um als erfolgreich zu gelten (wie Schulabschluss oder Ausbildungsplatz).

Während Ecarus et al. (2017) davon ausgehen, dass bspw. das Konzept der Entwicklungsaufgaben zu starr ist und mittlerweile eine sich weiter vergrößernde Entscheidungsvielfalt in der Jugendphase deutlich wird, lassen sich diese Ergebnisse aus einer Ungleichheitstheoretischen Perspektive komplementieren. So stellen Thielen und Handelsmann (2021) fest, dass benachteiligte Jugendliche in berufsvorbereitenden Maßnahmen von Professionellen zu „maßnahmekonformen“ Übergangsszenarien beraten werden und die Jugendlichen angehalten werden, „realistische“ oder „passende“ Szenarien zu entwickeln. Biografische Untersuchungen (Berg, 2017; Handelsmann, 2020; Siegert, 2021) verweisen auf eine sog. normalbiografische Orientierung der Jugendlichen, die einerseits Erkenntnisse für die Übergangsgestaltung am Übergang Schule-Beruf und andererseits deren zeitliches Erleben liefern. Jugend als Lebensphase wird so vielmehr als Vorbereitungszeit auf Erwachsensein verstanden, wobei Erwachsensein als symbolischer Aspekt verstanden und als für alle erreichbar dargestellt wird (Walther, 2020).

Dennoch gibt es nur sehr wenige explizite Auseinandersetzungen mit diesen zeitbezogenen Normalitätserwartungen und den in die sozialen Praktiken eingeschriebenen Normierungen. Die wenigen vorhandenen Studien (exemplarisch Freeman, 2010; Kade, 2011; Schinkel et al., 2020; Stauber, 2021) beschäftigen sich zudem nicht vorrangig mit der in diesem Beitrag im Mittelpunkt stehenden Personengruppe, nämlich jungen Menschen mit Förderbedarf im Schwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung. Es wird als wahrscheinlich angesehen, dass sie „Risikobiografien“ (Lindmeier & Lindmeier, 2012, S. 69) entwickeln, weil sie überdurchschnittlich häufig in mehreren der folgenden Dimensionen nicht über die erwarteten Ressourcen verfügen: ökonomisch stehen ihnen weniger Ressourcen zur Verfügung, in Bezug auf soziale Beziehungen sind sie stärker auf behördliche oder institutionelle Sicherung als Ergänzung zu verwandtschaftlichen Netzen angewiesen, und kulturell wird ihr Kapital nicht ausreichend anerkannt oder lässt sich schwer in anerkannte Abschlüsse und Zertifikate umsetzen. Hinsichtlich ihrer individuellen Ressourcen müssen sie sich mit körperlichen, psychischen oder kognitiven Einschränkungen arrangieren (Lindmeier & Lindmeier, 2012, S. 70). Diese Aufzählung legt eine Defizitperspektive nahe, aus der die Personengruppe oftmals betrachtet wird. Insbesondere im sonderpädagogischen Diskurs wurde Kings relationale Perspektive auf Adoleszenz, die Individuation „in der Relationierung von Anforderungen, Ressourcen und Lösungen“ (King, 2013, S. 46) versteht, noch wenig rezipiert. Diese kann jedoch wesentlich dazu beitragen, eine Defizitorientierung zu überwinden und ein erweitertes Verständnis von Adoleszenz zu gewinnen.

Ausgehend von der eigenen Studie (Siegert, 2021), in der biografische Interviews mit Jugendlichen und ihren Elternteilen durchgeführt worden und biografische Bewältigungsstrategien am Übergang Schule-Beruf rekonstruiert worden sind, soll gezeigt werden, wie die heuristische Berücksichtigung zeitlicher Dimensionen dazu beiträgt, die ursprüngliche Forschungsfrage zu erweitern und Zeit im Sinne einer Kapitalart am Übergang auszudifferenzieren. So versteht sich der Beitrag als eine exemplarische Weiterführung dieser zeitlichen Dimensionen, die in dem biografischem Material deutlich angelegt sind, sodass ausgewählte empirische Befunde diskutiert werden. Die Fragestellungen des Beitrags lauten daher: Welcher Zeitbedarf und welche Zeitverwendung, bezogen auf adoleszente Bildungs- und Individuationsprozesse, lassen sich vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Bedingungen und intergenerationaler Beziehungskonstellationen (King, 2013) rekonstruieren? Welche Präsentationsinteressen lassen sich erkennen, in dem Sinne, dass die Jugendlichen einen bestimmten Umgang mit Zeit für (nicht) erklärungsbedürftig halten?

## 2 Jugendzeit in Kontexten von Übergangsgestaltung

Übergänge werden markiert durch von außen gesetzte Schnittstellen innerhalb des individuellen biografischen Verlaufs und der sozialen Struktur, an denen sich der bisherige Lebensverlauf nachhaltig wandelt (Griebel & Niesel, 2004, S. 35; Lindmeier, 2015). Daher fordern sie individuell zu verantwortende Entscheidungen und biografische Begründungen, die allerdings vorgeformt werden durch zur Verfügung stehende Übergangspfade. Aus sozialpsychologischer Perspektive werden Übergänge als Diskontinuitätserfahrungen betrachtet, die mit der Bewältigung bestimmter Entwicklungsaufgaben verbunden sind (Lindmeier & Schrör, 2015). Es handelt sich um Phasen zeitlich verdichteter neuer Erfahrungen und Anforderungen, die zudem in intergenerationale Beziehungen eingebettet sind und in denen laut Mannheim (2017) die Tradierung akkumulierter Kulturgüter im Vordergrund steht.

Der Ansatz des „Doing Transitions“ (Stauber et al., 2020, S. 281) versteht sich als Kernelement der reflexiven Übergangsforschung, die Konstitutionsverhältnisse, in denen Übergänge hervorgebracht werden, berücksichtigt. Dabei stellen Stauber et al. (2020, S. 284) auch die zeitliche Dimension als relevant heraus, indem sie „die historische und biografische Gewordenheit und Veränderbarkeit von Übergängen“ betonen. Bisherige Übergangsforschung ist insofern verzeitlicht, als dass sie Übergangssituationen anhand eines Vorher und Nachher differenziert, womit eine chrononormative Vorstellung vermeintlich angemessener Zeitpunkte verbunden ist (Freeman, 2010; Riach et al., 2014).

Chrononormativity presents a fruitful means of exploring the temporal orders inscribed in organizational life which produce assumed and expected heteronormative trajectories that may include (but are not exclusive to) ideas about the ‘right’ time for particular life stages surrounding partnering, parenting and caring vis-a-vis career progression, promotions and flexible working. (Riach et al., 2014, p. 1678)

Chrononormative Orientierungen werden auch in Walthers (2010) Analyse von Übergangsregimen und der Feststellung eines erwerbsarbeitszentrierten Verständnisses von Übergängen deutlich. Denn dieses hat wiederum Konsequenzen für ein Verständnis von Jugend – auch hinsichtlich ihrer zeitlichen Dimension. Walther (2010, S. 319) arbeitet heraus, dass die in den unterschiedlichen Übergangsregimen feststellbaren Jugendbegriffe

die „Essenz der Normalitätsannahmen“ darstellen. Dominant sind *institutionelle* Vorstellungen von Jugend, die vor allem auf „Sozialisation und Allokation in Bezug auf eine standardisierte berufliche Position“ (Walther, 2010, S. 319) abzielen, was zur Folge hat, dass es zu einer Trennung zwischen einem Regelsystem und Maßnahmen für benachteiligte Jugendliche kommt. So ist das (institutionelle) Übergangverständnis geprägt von einer *zeitlichen Linearität*, in der sich unterschiedliche Übergangssituationen einreihen oder ablösen. Demgegenüber steht ein Verständnis von Yoyo-Übergängen (Stauber, 2014), wobei es um sich überlagernde, wiederkehrende oder fragmentierte Übergangsszenarien geht. So erscheint im Kontext der Übergangsforschung sowie auch ihrer zeitlichen Dimension Schröers (2015) Kritik des „methodologischen Institutionalismus“ angebracht, der eine dreifache Reduktion von Übergängen problematisiert: 1) auf Jugend, 2) auf Arbeit und 3) auf Schwierigkeiten, sprich auf als riskant markierte Lebensverläufe von Jugendlichen. Durch diese dreifache Reduktion werden spezifische Übergangsszenarien verzeitlicht, indem sie als lebensaltersspezifisch zugeschrieben, mit einer von außen gesetzten, chrononormativen Zielperspektive versehen und pädagogisch bearbeitet werden.

Zyklische Verläufe, in denen ein oder mehrere Themen lebenszeitlich immer wieder relevant werden, werden in einem solchen chrononormativen Verständnis ebenso als nicht erfolgreich angesehen wie Lebensverläufe, in denen keine kontinuierliche Berufstätigkeit erreicht wird. Schließlich wird so die Fiktion eines gültigen und linearen Normallebenslaufs aufrechterhalten, der sich durch Bilder eines zu erreichenden Erwachsenseins auszeichnet, welches durch volle Teilhabe mittels Erwerbsarbeit gekennzeichnet ist.

Allerdings gerade in diesem Kontext ist Kings relationale Perspektive auf Adoleszenz weiterführend, denn sie erlaubt es, Adoleszenz als eine von besonderen (Entwicklungs-)Aufgaben geprägte Lebensphase zu verstehen, in der neben sozialen Aufgaben (Wahl einer Ausbildung, Veränderung der Beziehungen zu Peers und Eltern) auch psychische Aufgaben zu bewältigen sind. Dafür benötigen Jugendliche Zeit und Freiräume, was in den Konzepten des Moratoriums oder „adoleszenten Möglichkeitsraums“ (King, 2013) beschrieben wurde. Adoleszenz als psychosozialen Möglichkeitsraum zu verstehen, impliziert dabei immer auch die Perspektive darauf, wie „Individuierungspotenziale gesellschaftlich verteilt sind, in welcher Hinsicht und aus welchen Bedingungsfaktoren heraus adoleszente Möglichkeitsräume genutzt werden können, eingeschränkt sind oder überhaupt fehlen“ (King, 2013, S. 42). In besonderem Maße kontextualisiert King ihre Ausführungen zu Adoleszenz im Rahmen von sozialer Ungleichheit und verweist darauf, dass *Jugendzeit* von der sozialen Position der Personen abhängt. Mit Bezug auf Dausien (2017, S. 96) lässt sich Zeit damit ebenfalls als Kapitalform entwerfen, die in unterschiedlichem Ausmaß zur Verfügung steht. Zeit wird so stärker als kulturelles Produkt verstanden, das Personen zur Verfügung steht. Dieses Produkt setzt wiederum andere Kapitalformen voraus, bspw. ökonomisches und kulturelles Kapital, womit Frei- und Zeiträume zur Akkumulation anderer Kapitalarten geschaffen werden. Somit verfügt Zeit über eine hohe Symbolwirkung, die auch Aufschluss über soziale Positionierungen von Personen gibt. Zeit als Kapitalform zu verstehen, bedeutet, anzuerkennen, dass verzeitlichte Dimensionen allen Kapitalarten Bourdieus innewohnen. Kapital wird laut Bourdieu (2015, S. 49) als „akkumulierte Arbeit“ verstanden, womit eine temporale Verwiesenheit einhergeht und den Prozess des Erwerbs oder Akkulierens beleuchtet. So beschreibt Bourdieu (2015), dass Personen mit unterschiedlichen Kapitalarten ausgestattet in (Bildungs-)Institutionen eintreten und damit unterschiedlich aufgestellt sind, was die Erwartungen und Regeln der jeweiligen sozialen Felder anbetrifft. Damit einhergeht schließlich auch die

zeitliche Dimension, da die Personen unterschiedlich viel oder wenig Zeit aufwenden müssen, um eine Anschlussfähigkeit an Feldregeln herzustellen, Bildungsabschlüsse zu erreichen, Zugangsvoraussetzungen für Ausbildungen zu erlangen und kulturelles und soziales Kapital im weitesten Sinne zu akkumulieren. Institutionell kann es hier zu Ab- und Bewertungsprozesse kommen, die die Zeitaufwendung nicht als solche anerkennen bzw. das Phänomen des „Zeit Nachholens“ als Nachteil ausgelegt werden kann.

### 3 Zeitliche Dimensionen in Biografien

Biografie, verstanden als soziales Konstrukt und „sozialweltliches Orientierungsmuster“ (Fischer & Kohli, 1987, S. 26), enthält eine zeitliche Dimension, die als „Ordnungsschema“ (Dausien, 2020, S. 73) für das eigene Handeln und Denken genutzt wird.

Das wissenschaftliche Verständnis von Biografie lässt Rückschlüsse auf differente verzeitlichte Ebenen zu, wobei in diesem Kontext insbesondere zu berücksichtigen ist, dass die Produktion und Konstruktion der biografischen Erzählung ebenfalls verzeitlicht stattfindet und diesem Umstand auch Rechnung getragen werden muss. Dies kann bspw. auf einer reflexiven Ebene geschehen, bei der es darum geht, zu fragen, inwiefern eigene (normative) Zeitverständnisse die Erhebungssituation beeinflusst haben könnten (Schilling & König, 2020).

Alltagstheoretisch zeichnet sich das Zeitverständnis durch Linearität sowie einen unumkehrbaren Ablauf von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft aus. Die Forschungsperspektive verdeutlicht jedoch, dass Biografien aus vielschichtigen und multidimensionalen Ebenen bestehen, die sich vor allem durch einen je individuellen Umgang mit Zeit auszeichnen, Zeitdimensionen changierend entworfen werden und es zu einer „biografischen Strukturierung“ aus individueller und sozialer Zeit kommt (Fischer, 2018).

Trotz der Bedeutsamkeit von Zeit in der Forschungsmethodik und -methodologie sowie im Erzählprozess stehen Fragen des Zeiterlebens und der Zeitverwendung selten im Fokus von biografischen Studien, die sich mit benachteiligten und behinderten Jugendlichen im Übergang beschäftigen – insbesondere, wenn ein konkreter Bezug zur Thematik des Übergangs vorliegt, lassen sich Zeitdiversitäten wahrnehmen bzw. unterschiedliche Zukunftsentwürfe und Gegenwartsbeschreibungen (Leccardi, 2013). Wischmann (2015) fragt, wie es Jugendlichen unter den Bedingungen sozialer Benachteiligung und der damit häufig verbundenen defizitorientierten Adressierung gelingt, zwischen der Notwendigkeit von Anerkennung und der adoleszenzspezifischen Zurückweisung der Erwartungen Erwachsener Bildungsprozesse zu vollziehen, und fordert, Verkennungsprozesse und Zuschreibungsmechanismen zu reflektieren sowie die Verarbeitung von Ambivalenz- und Reflexionserfahrungen zu fördern. Im Mittelpunkt ihres Interesses steht – in Anlehnung an King und Koller (2009) – die Frage nach „transformativen Potenziale(n) der Adoleszenz“, die sie eher kritisch beurteilt. Buchner (2019, S. 304) weist in einer Einzelfallstudie darauf hin, „wie in Sonderinstitutionen über gewaltsame, ableistische Praktiken Individuen in ein Trajekt eingespurt werden, in dessen Verlauf sie ein spezifisches, defizitäres Wissen über sich und ihre Fähigkeiten entwickeln“. Der starke Fokus auf segregierende Mechanismen vernachlässigt allerdings die Frage nach dennoch vorhandener Handlungsfähigkeit sowie Zeiten und Räumen, in denen diese Erfahrungen revidiert werden können. Rosenthal et al. (2006) analysieren in einer Studie zu einer Trainingsmaßnahme für Ju-

gendliche, dass der formale Erfolg einer Maßnahme nicht notwendigerweise mit einer positiven biografischen Entwicklung einhergeht und durchbrechen damit eine üblicherweise kausallinear und chronologisch gedachte Vorstellung erfolgreichen Übergangs.

## 4 Methodische Erläuterungen und empirisches Vorgehen

Die zugrunde gelegte Studie verfolgte das Erkenntnisinteresse, biografische Bewältigungsstrategien und berufliche Selbstpräsentationen benachteiligter Jugendlicher und ihrer Eltern am Übergang Schule-Beruf zu rekonstruieren. Für diesen Beitrag wird eine zeitsoziologische Perspektive verfolgt, sodass die zeitlichen Dimensionen hinsichtlich der Erhebungs- und Auswertungsprozesse berücksichtigt werden (exemplarisch Burzan, 2020).

Der Erhebungs- und Samplingprozess lässt sich insgesamt als zirkulär beschreiben (Rosenthal et al., 2006, S. 20). Der Studie liegen insgesamt zwölf biografisch-narrative Interviews (Schütze, 1983) mit Jugendlichen zu je zwei Zeitpunkten zugrunde, die im Abstand von einem Jahr erhoben worden sind (Rosenthal et al., 2006). Zum ersten Erhebungszeitpunkt befanden sich die Jugendlichen in der neunten Klasse der Haupt- oder Förderschule; zum zweiten Zeitpunkt haben sie entweder Maßnahmen des Übergangssektors oder die zehnte Klasse einer Realschule besucht. Nach einem Hospitationsmonat, der dem Kennenlernen diente, wurden die Jugendlichen in den jeweils aktuellen Abschlussklassen nach erteiltem Einverständnis durch sie selbst und die Eltern interviewt. Die Datenauswertung<sup>1</sup> erfolgte mittels der biografischen Fallrekonstruktion (Rosenthal, 1995), die sich durch ein sequenzielles und rekonstruktives Vorgehen auszeichnet, bei dem sowohl die zeitliche Struktur der erlebten als auch der erzählten Lebensgeschichte analysiert wird:

Einerseits wird versucht, die Chronologie der biographischen Erfahrungen im Lebenslauf und deren Bedeutungen für den Biographen zu rekonstruieren. Andererseits wird die zeitliche Struktur der Lebenserzählung analysiert, d.h. der Frage nachgegangen, in welcher Reihenfolge, in welcher Ausführlichkeit und in welcher Textsorte die BiographInnen ihre Erfahrungen ... präsentieren. (Rosenthal, 2014, S. 515)

Die Ausdifferenzierung Rosenthals (1995) in erlebte und erzählte Zeit zielt darauf ab, eine Chronologie biografischer Erfahrungen (erlebte Zeit) und die temporale Struktur in der Interviewerzählung (erzählte Zeit) gegenüberzustellen. Dadurch entsteht ein besonderes Analyseinstrument für die Fallrekonstruktion, da so über die methodische Nutzbarmachung hinaus inhaltliche und fallspezifische Phänomene beobachtet werden können. Es kann analysiert werden, welche Relationen verschiedene Zeitbezüge im Interview haben und wie Zeit in der Interviewsituation überhaupt konstruiert wird. Es bestehen unterschiedliche Möglichkeiten der Bezugnahme, sodass sich auch in den vorliegenden Fällen Muster dahingehend unterscheiden lassen, wie Linearitäten oder Zäsuren betont werden und wie mit Zukunftserwartungen und -planungen umgegangen wird.

Ziel der nun folgenden Falldarstellungen ist es, exemplarisch zu zeigen, wie die heuristische Berücksichtigung zeitlicher Dimensionen Aufschlüsse über die zentrale Forschungsfrage hinaus zulässt. Dabei werden unterschiedliche Umgangsweisen mit Zeit deutlich und weiterhin eine fallübergreifende Bestrebung, (chrono-)normativen Zeitvorstellungen zu entsprechen.

## 5 Zeit(-bedarf) als Teil biografischer Bewältigungsstrategien und Selbstpräsentationen

In allen untersuchten Fällen spielen Zeit und ihre normative Bedeutung sowie eine lineare Vorstellung vom Zeitverlauf eine wesentliche Rolle. Die befragten Jugendlichen stehen unter einem Entscheidungs- und Bewältigungsdruck, vermeintlich „richtige“ (Übergangs-) Entscheidungen zu treffen (Freeman, 2010). Den Fällen ist gemein, dass darin die Orientierung an einem erwerbsarbeitszentrierten Übergangsregime (Walther, 2010) durchaus deutlich wird. Durch die biografischen Analysen kann verdeutlicht werden, dass „abweichende“ Bewältigungsstrategien mit der Prämisse aufgewendet werden, um eine biografische Anschlussfähigkeit an institutionell geforderte Übergangssituationen herstellen zu können. Dies betrifft ebenfalls die Auf- und Verwendung von Zeit, sodass die Fälle von Andre und Vivi exemplarisch angeführt werden können<sup>2</sup>. Die Gemeinsamkeit besteht darin, dass sie Zeit investieren in entweder die Herstellung psychischer Gesundheit oder das Aufbauen sozialer Netzwerke, um sich auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt etablieren zu können. In beiden Fällen wird der Gedanke, Zeit aufholen zu müssen, oder die Sorge, Zeit verpasst zu haben, deutlich, sodass die Investition von Zeit in Gesundheit oder soziale Beziehungen stets einen kompensatorischen Charakter hat.

### 5.1 Andre: Zeit für die Wiederherstellung von Gesundheit

Andre (\*1999) wird als jüngstes von drei Kindern geboren und wohnt zunächst mit seiner Familie in einem Eigenheim. Die Familienkonstellation präsentiert Andre von Beginn an als kompliziert und belastend, was er auf die Alkoholabhängigkeit und spätere Verschuldung des Vaters sowie die Depressionen der Mutter zurückführt. Im Alter von 16 Jahren zieht er in ein betreutes Wohnen und wohnt fortan nicht mehr zu Hause. Biografisch relevante Ereignisse rahmt er stets mit familialen Rahmenbedingungen und Entwicklungen, sodass seine Biografie mit der Familienbiografie verwoben ist. Dabei ist wesentlich, dass er die Familienbiografie als einen Hintergrund darstellt, vor dem er seine eigene Geschichte entfaltet, damit diese einen besonders positiven Wert erhält und als Erfolgsgeschichte von ihm erzählt werden kann.

ich hatte da nie so wirklich Zeit zu mir darüber Gedanken zu machen irgendwie ich war immer mit mir selbst beschäftigt

Dieses Zitat soll zu Beginn der Fallskizze stehen, da es einen grundlegenden Aspekt von Andres Biografie und der Darstellung von Zeit darin verdeutlicht: Einerseits präsentiert Andre ein Fehlen von Zeit bzw. Zeit – entsprechend einer institutionellen Logik oder Zeitplans – nicht genutzt zu haben. Andererseits wird durch das Investieren von Zeit in sich selbst deutlich, dass es sich dabei um eine Anpassungsstrategie von Andre handelt, um im institutionellen Kontext als „erfolgreich“ handelnd wahrgenommen werden zu können.

Die Familienbiografie und insbesondere die Erkrankung seiner Mutter sind zentrale Rahmenbedingungen für Andres eigene Biografie, die durch eine psychische Erkrankung, Drogenkonsum sowie langjährige Therapie gekennzeichnet ist. Die Mutter bezeichnet er als depressiv „*seit ich denken kann*“, worin ein impliziter Verweis auf die Dauerhaftigkeit der Erkrankung enthalten ist. In Bezug auf das Leben mit der psychischen Erkrankung eines Elternteils existiert somit kein zeitliches ‚vorher‘ in seiner Erinnerung, auf das er sich

im Sinne einer „normalen“ Kindheit beziehen könnte. Hinsichtlich einer Einordnung in die Geschwisterkonstellation stellt Andre sich abweichend dar, als eine Person, die Umwege gegangen ist und schließlich als „Symptomträger“ der Familie:

und meine Geschwister sind halt gerade gelaufen (...) also war ich dann so (.) insgesamt so der Symptomträger der gesamten Familie

Die reflektierte-distanzierte Form der Selbstpräsentation ist charakteristisch für Andres Fall und verdeutlicht ebenfalls eine gewisse Ambivalenz, die zu Beginn bereits angedeutet worden ist: Die starke Identifikation mit seiner besuchten Therapie, die keineswegs von Beginn an gegeben war, verweist einerseits darauf, dass Andre sich dadurch für seine Übergangsbewältigung bestärkt fühlt und Strategien erlernt hat, diese „erfolgreich“ zu meistern. Andererseits erlebt er sich durch den Bedarf therapeutischer Unterstützung als anders im Vergleich zu seinen Mitschüler:innen.

Der Höhepunkt der Übergangsbewältigung besteht für ihn darin, als Klassenbester seinen Realschulabschluss zu absolvieren und noch vor Schulende eine Zusage für einen Ausbildungsplatz in seinem Wunschbereich Systeminformatik erhalten zu haben. Er resümiert dazu: *„Das zeigt mir, dass so jemand wie ich (...) es auch schaffen kann, eine normale Ausbildung zu machen.“* Somit wird die investierte Zeit in Therapie, in Arbeit an sich selbst als lohnenswert dargestellt und ein Präsentationsinteresse, es trotz großer Schwierigkeiten geschafft zu haben, gestärkt. Die Investition von Zeit in eine ärztlich bestätigte Erkrankung und die entsprechende Therapie scheint für Andre akzeptables Narrativ zu bilden, das ihn auszeichnet und mit dem er es ebenfalls im Sinne einer „Normalisierungsstrategie“ (Pfahl & Powell, 2010, S. 37) schafft, in den Ausbildungsmarkt einzumünden. Damit wird deutlich, dass Gesundheit als „Normalität“ verstanden wird und ebenso, keine Zeit darin investieren zu müssen. Dass dies bei Andre nicht der Fall ist, ist ihm durchaus bewusst, was zum anderen Pol der oben beschriebenen Ambivalenz führt. Andre verzeichnet deutlich ein Versäumen von Zeit, was seinen Schulbesuch anbetrifft:

ich ich ich hab durch die Fehlzeiten schon alleine eine Klasse in der Grundschule wiederholt und zwei auf der KGS (...) mein größter [Wunsch] war halt immer diese Scheiße irgendwie wieder zurückzuspulen zu können wieder normal zur Schule gehen zu können

Andre präsentiert dadurch ein dominantes Verständnis von linearer Zeit, die für ihn ein Normalitätsverständnis ausmacht, das er in dem Sinne nicht erreichen konnte und was für ihn ein Wunsch bleibt. Die angesprochenen Fehlzeiten entstehen bspw. dadurch, dass er im Alter von 13 Jahren auf Grund selbstverletzenden Verhaltens erstmals für zwei Monate krankgeschrieben wird und die Schule nicht besuchen muss; er erhält damit einen zeitlichen Freiraum, um sich ohne schulische Zwänge und ärztlich legitimiert mit seiner Gesundheit zu beschäftigen. Zu dieser Zeit beginnt er eine Therapie, ein Jahr später erfolgt die Diagnose einer Depression. Bezüglich seines Schulbesuchs hält er schließlich fest: *„mit so viel dann auf'm Rücken wars dann halt mehr sekundär zur Schule zu gehen.“*

Sein Präsentationsinteresse, es trotz großer Schwierigkeiten geschafft zu haben, einen Realschulabschluss und einen Ausbildungsplatz zu erreichen, wird durch seine Therapieerfahrung gestärkt. Diese legitimiert „Umwege“ sowie die Investition von Zeit, da sie das Thema ‚Gesundheit wiederherstellen als Voraussetzung für Schule und Ausbildung‘ als bearbeitungswürdig und zeitintensiv bestätigt und ihn als jemanden, der sich diesen Schwierigkeiten zielorientiert und letztlich erfolgreich darstellt. Andre formuliert in einer Stelle in dem Interview *„halt dieses 0815-Ding“* zu wollen, was als ein Wunsch, eine

Sehnsucht nach einer Normalbiografie interpretiert werden kann. Dieser Wunsch ist jedoch im Spiegel der rekonstruierten Ambivalenz zu betrachten.

Obwohl Beziehungen – sowohl zu den Eltern als auch Paarbeziehungen – in seiner Darstellung eine ebenso hohe Bedeutung haben und viel Zeit und Raum in seinen Erzählungen in Anspruch nehmen, scheint die Investition von Zeit in eine ärztlich bestätigte Erkrankung und die entsprechende Therapie für Andre ein stärker akzeptables Narrativ zu bilden.

## 5.2 Vivi: Zeitstruktur durch Beziehungen und Zeit für Beziehungen

Vivi (\*2000) ist das erste Kind ihrer Mutter, die zum Zeitpunkt der Geburt 17 Jahre alt ist; Vivis leiblicher Vater befindet sich zum Zeitpunkt ihrer Geburt in Haft. Kennzeichnend für Vivis Biografie ist die Präsentation von vielfältigen Beziehungen, die sie eingeht und die alsbald mit „Totalzäsuren“ (Baur, 1994, S. 21) enden.

So investiert Vivi viel Zeit in den Aufbau und die Pflege ihrer sozialen Netzwerke, die sie mit der Zielsetzung führt, Unterstützung hinsichtlich ihrer Berufs- und Zukunftsplanung zu erhalten. Mollenhauer und Uhlendorff (2000, S. 30) sprechen in diesem Zusammenhang von „Beziehungszeit“ und meinen damit, dass die Strukturierung der Biografie anhand sozialer Beziehungen erfolgt. Charakteristisch ist dabei, dass durch eine Betonung der Zeitdauer eine Intensität und Qualität der Beziehung beschrieben wird, womit Zeit als ein Qualitätsmerkmal von Vivi aufgefasst wird. Gemeinsames Zeitverbringen und in schweren Zeiten füreinander da zu sein, sind (Beziehungs-)Ideale für Vivi.

Weiterhin kennzeichnend für ihre Beziehungen ist, dass mit ihnen gemeinsame Ziele und Pläne für die berufliche Orientierung einhergehen. Mit jedem Beziehungsende werden diese Pläne jedoch fragiler und führen schließlich bei Vivi zu einem Umorientierungsprozess ihrer Berufsvorstellungen:

ich wollt das [Ausbildung zur Rettungssanitäterin] immer mit meiner besten Freundin zusammen durchziehen und jetzt ähm wo sie weg is (...) ähm weiß ich nich ob ich das verkräften könnte

Auch innerhalb der Familie leistet Vivi zeitintensive Pflege- und Beziehungsarbeit. Die Beziehung zu ihrer Mutter ist durch eine Generationenumkehr gekennzeichnet, sodass es hier – auch auf zeitlicher Ebene – um die Frage nach Möglichkeitsräumen und deren Besetzung geht. Die Beziehung ist für Vivi ambivalent besetzt, weil sie sich einerseits ihrer Mutter gegenüber nahezu bevormundend verhält und andererseits auch eine spezifische Rolle innerhalb der Familie einnimmt und im Rahmen der Interviews ihre Fürsorgearbeit präsentiert und sich darüber inszeniert. Für sie ist diese übernommene Verantwortung gleichbedeutend mit Reife und Erwachsensein.

Aufgrund herausfordernder familialer Konstellationen und gesundheitlicher Schwierigkeiten bei Vivi selbst kommt es bei ihr – ähnlich wie bei Andre – zu schulischen Fehlzeiten. Vivi beschreibt zwar einerseits ein Schulversäumnis und die Notwendigkeit, Zeit nachzuholen, und betont andererseits aber auch die positive Wirkung „Zeit für sich“ zu haben und sich um die eigene Gesundheit kümmern zu können, sodass hier eine ähnlich ambivalente Besetzung, wie sie auch bei Andre festgestellt worden ist, beobachtet werden kann.



und dadurch dass ich in der 8. nicht so da war merkt man jetzt einfach dass das Leben so beginnt und dass man das nicht schafft wenn man immer nur krank ist oder nur fehlt das merkt man total da muss man dafür was tun

So ist die Orientierung an einer institutionellen Zeitlogik von Schulklassen, dem zu erreichenden Lernstoff und „richtigen“ Zeitpunkt in Vivi Aussage deutlich erkennbar. Durch die abschließende Aussage wird zudem eine von Vivi verinnerlichte individualisierende Schlussfolgerung deutlich: Vivi muss selbst etwas dafür tun, um die Versäumnisse nachzuholen, womit eine Schuldzuweisung einhergeht, wenn dies nicht gelingen sollte.

In der Inszenierung ihrer Beziehungen ebenso wie in ihrer Unterstützung der Mutter und der jüngeren Geschwister verfolgt Vivi Strategien, die als typisch für die „Herstellung“ von Familie anzusehen sind:

Doing Family fokussiert ... auf die Praktiken der Herstellung und Gestaltung persönlicher Beziehungen zwischen Generationen und gegebenenfalls auch Geschlechtern. Diese Beziehungen kreisen in unserer Gegenwartsgesellschaft mehr oder weniger direkt, vor allem aber mehr oder weniger gelingend, um Fürsorge bzw. Care zwischen Familienmitgliedern. Care ist die Klammer und gleichzeitig der Prozess, der persönliche Beziehungen in Familien zusammenhält und Bindungen stiftet, sei es als Erwartung aneinander oder als praktisches Tun. (Jurczyk et al., 2014, S. 9)

Obwohl auch in diesem Zitat Zeit nur implizit thematisiert wird, ist offensichtlich, dass für diese Praktiken ein hoher Zeitbedarf und zeitbezogener Koordinationsaufwand notwendig ist. Folgerichtig ist auch für Vivi die Frage von hoher Bedeutung, wann und in welcher Weise sie ihre eigenen Belange und Interessen vertreten und verfolgen möchte.

## 6 Diskussion und Ausblick

Die Zeitbedarfe, Zeitverwendungsmuster und Lebensthemen der Jugendlichen lassen sich vor der chrononormativen Verständnisfolie eines gradlinigen Übergangsprozesses nicht angemessen fassen. Auch ein Verständnis als psychosoziales Moratorium und Möglichkeitsraum lässt die Brisanz und über längere Zeiträume überwältigende Bedrohung durch die zu bearbeitenden Lebensthemen nicht ausreichend deutlich werden. Die von den Jugendlichen zu bearbeitenden Themen gelten gemeinhin eher als mit späteren Lebensphasen erwachsener Menschen verbunden: Anstelle von Freiräumen für die Entwicklung, Erprobung und „Bewährung“ (Zizek, 2020) ist die Bewältigung kritischer Lebensereignisse notwendig, die die Jugendlichen über längere Zeit an die Grenzen ihrer Handlungs- und Bewältigungsfähigkeit bringen bzw. zu Bewältigungsstrategien greifen lassen, die im Sinne einer normativen Deutung von Entwicklungsaufgaben als nicht akzeptiert gelten.

In den beiden vorgestellten Fällen wird nicht nur die umfangreiche Beziehungsarbeit in der Unterstützung der Mutter oder der Familie, sondern auch die Notwendigkeit deutlich, immer wieder innere und äußere Räume und Zeiten herstellen zu müssen, in denen sich Andre und Vivi ungestört und sicher ihren Entwicklungsthemen zuwenden können.

Den Jugendlichen ist bewusst, dass im Zentrum des „normalbiographischen Lebenslaufs“ (Ecarius et al., 2011) im Übergang aus der Schule ins nachschulische Leben die Aufgaben des Erreichens eines Bildungszertifikats, der Berufswahl und beruflichen Qualifizierung an erster Stelle stehen. Durch die insbesondere in Deutschland sehr enge Bindung sozialstaatlicher Absicherung an Erwerbsarbeit (Walther, 2010) ist folgerichtig, dass der Aufgabe der Qualifizierung für die Jugendlichen eine so hohe Bedeutung zukommt;

zudem ist auf struktureller Ebene ausschließlich für diese Aufgabe ein Übergangssystem vorhanden, während die übrigen Aufgaben als private Lebensaufgaben aufgefasst werden. Die unwidersprochene gesellschaftliche Erwartung ist dabei aber, dass Jugendlichen für diese Aufgaben genügend Zeit zur Verfügung steht. Die Adoleszenz als Moratorium, Möglichkeitsraum und Experimentierphase zu nutzen, scheint für diese Jugendlichen zumindest phasenweise nur eingeschränkt möglich zu sein. Die zeitlichen Beanspruchungen, wie sie für das Individuum aus den familialen, institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen erwachsen, erscheinen immens.

Dennoch ruft das nahende Schulende Entscheidungszwänge hervor, die stark von der Frage nach einer beruflichen Perspektive bestimmt werden, und auch Darstellungen einer biografischen Kohärenz sowie vor diesem Hintergrund formulierte Zukunftsvorstellungen. Die skizzierten biografischen Fallporträts von Andre und Vivi verdeutlichen, wie die beiden Jugendlichen chrononormative Orientierungen im Rahmen ihrer Biografie bearbeiten und welche Strategien sie aufwenden, um ihre Geschichte einem akzeptierten Übergangs- und Zeitverständnis anzunähern. So rechtfertigen sie Schulversäumnisse oder die Aufgabe schulischer oder beruflicher Ambitionen mit dem Zeitbedarf in anderen Feldern, in denen sie zeitaufwendige Fürsorgetätigkeiten übernehmen oder aufgrund von stationären Klinikaufenthalten und Therapien zeitlich so eingebunden sind, dass sich dies auf den Schulbesuch auswirkt. Interessant ist, dass beide das Nachholen von Zeit als etwas Funktionales in ihrer Biografie darstellen und einbetten. Im gesamten Sample lässt sich diese Tendenz als eine Gemeinsamkeit darstellen, wobei im konkreten Umgang bzw. der Einbettung in der Selbstpräsentation Kontraste deutlich werden. In einem Fall kommt es – anders als bei Andre und Vivi – zu einer verstärkten Zukunftsorientierung im Rahmen der biografischen Erzählung, was als Bewältigung von „Zeitversäumnissen“ verstanden werden kann (Siegert, 2021, S. 199-230).

Wesentlich ist, dass biografische Konstruktionen dem institutionellen Lebenslauf nicht ausschließend gegenübergestellt werden können, sondern sich als komplementärer Zugang zur Übergangsgestaltung verstehen lassen (Hof, 2020). Sie können so dazu beitragen, Zeit als Kapitalform (Bourdieu, 2015) wahrzunehmen und ihre Verbindung mit der sozialen Position und den vielfältigen Benachteiligungen der Jugendlichen besser analysieren zu können. Die dargelegten Einblicke in biografische Rekonstruktionen der Lebenswege von Jugendlichen (Siegert & Lindmeier, 2017; Siegert, 2019; Siegert, 2021) verdeutlichen sowohl exemplarisch den hohen Zeitaufwand in Feldern wie Gesundheit und Beziehungen als auch ihr Bemühen, gesellschaftlich akzeptierte Muster der Zeitverwendung zu präsentieren.

## Anmerkungen

- 1 Für eine ausführliche Erläuterung des methodischen Vorgehens, eine Reflexion des Forschungsprozesses sowie der Subjektivität der forschenden Person siehe Siegert (2021, S. 125-130).
- 2 Für eine ausführliche Falldarstellung für Andre und Vivi siehe Siegert (2021, S. 133-169 bzw. S. 230-265).

## Literatur

- Baur, Werner (1994). Abbruch und Neubeginn. Über die wiederholten Totalzäsuren im Leben des ehemaligen Heimzöglings Willi Beier. In Joachim Schroeder & Michael Storz (Hrsg.), *Einmischungen. Alltagsbegleitung junger Menschen in riskanten Lebenslagen* (S. 21-39). Langenau-Ulm: Armin Vaas Verlag.
- Berg, Alena (2017). *Lernbiographien Jugendlicher am Übergang Schule – Beruf*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bourdieu, Pierre (2015). Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In Margareta Steinrück (Hrsg.), *Die verborgenen Mechanismen der Macht* (S. 49-79). Hamburg: VSA. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_15).
- Buchner, Tobias (2019). Die Scharniere der Segregation. Zur biographischen Wirkmächtigkeit von Fähigkeitskonstruktionen an Übergängen in (Sonder-)Bildungsverläufen. *Sonderpädagogische Förderung heute, Beiheft 2 (Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum)*, 298-305.
- Burzan, Nicole (2020). Kontinuitäten und Diskontinuitäten. Methodische Reflexion zeitsoziologischer Analysen in Mehr-Generationen-Familieninterviews. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 21 (2). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-21.2.3427>.
- Dausien, Bettina (2017). „Bildungsbiographien“ als Norm und Leistung gesellschaftlicher Teilhabe. Biographietheoretische Perspektiven. In Ingrid Miethe, Anja Tervooren & Norbert Ricken (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung*. (S. 87-110). Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-13771-7\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-13771-7_5).
- Dausien, Bettina (2020). Biografie. In Sebastian Schinkel, Elisabeth Schilling, Sina-Mareen Köhler, Fanny Hösel, Alexandra König, Regina Soremski & Maren Zschach (Hrsg.), *Zeit im Lebensverlauf. Ein Glossar* (S. 73-79). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839448625>.
- Ecarius, Jutta, Eulenbach, Marcel, Fuchs, Thorsten & Walgenbach, Katharina (2011). *Jugend und Sozialisation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92654-4>.
- Ecarius, Jutta, Berg, Alena, Serry, Katja & Oliveras, Ronnie (2017). *Spätmoderne Jugend – Erziehung des Beratens*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Fischer, Wolfram (2018). Zeit und Biographie. In Helma Lutz, Martina Schiebel & Elisabeth Tuider (Hrsg.), *Handbuch der Biographieforschung* (S. 461-472). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-13754-0\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-13754-0_1).
- Fischer, Wolfgang & Kohli, Martin (1987). Biographieforschung. In Wolfgang Voges (Hrsg.), *Methoden der Biographie- und Lebenslauforschung* (S. 25-49). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-92595-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-322-92595-4_2).
- Freeman, Elizabeth (2010). *Time Binds. Queer Temporalities, Queer Histories*. Durham and London: Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1198v7z>.
- Griebel, Wilfried & Niesel, Renate (2004). *Transitionen. Fähigkeiten von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. Weinheim: Beltz.
- Handelmann, Antje (2020). *Die Suche nach einem Beruf*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hof, Christiane (2020). Biographietheoretische Grundlagen reflexiver Übergangsforschung - eine Spurensuche. In Andreas Walther, Barbara Stauber, Markus Rieger-Ladich & Anna Wanka (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen* (S. 103-120). Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt1shdx.8>.
- Jurczyk, Karin, Lange, Andreas & Thiessen, Barbara (2014). Doing Family als neue Perspektive auf Familie. Einleitung. In Karin Jurczyk, Andreas Lange & Barbara Thiessen (Hrsg.), *Doing Family. Warum Familienleben heute nicht mehr selbstverständlich ist* (S. 7-48). Weinheim: Juventa. <https://doi.org/10.2307/j.ctvm2023j.18>.
- Kade, Jochen (2011). Vergangene Zukünfte im Medium gegenwärtiger Bildungsbiographien. Momentaufnahmen im Prozess des Biographisierens von Lebenslaufereignissen. *BIOS, Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalyse*, 1, 29-52. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-19953-1\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19953-1_2).

- King, Vera (2013). *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-658-01350-9\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-01350-9_7).
- King, Vera & Koller, Hans-Christoph (2009). Adoleszenz als Möglichkeitsraum für Bildungsprozesse unter Migrationsbedingungen. Eine Einführung. In Vera Koller & Hans-Christoph Koller (Hrsg.), *Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*. (S. 9-26). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.  
<https://doi.org/10.1007/s12054-011-0378-3>.
- Leccardi, Carmen (2013). Temporal perspectives in de-standardised youth life courses. In Wolfgang Schröer, Barbara Stauber, Andreas Walther, Lothar Böhnisch & Karl Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge*. (S. 251-269). Weinheim: Beltz Verlag. <https://doi.org/10.7788/ijbe-2015-0111>.
- Lindmeier, Bettina (2015). Bildungsgerechtigkeit im Übergang: Jugendliche mit Unterstützungsbedarf im Grenzbereich zwischen Lernen und geistiger Entwicklung im Übergang von der Schule in die berufliche Bildung und Beschäftigung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 60 (3), 308-322.
- Lindmeier, Bettina & Lindmeier, Christian (2012). *Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung. Band I: Grundlagen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lindmeier, Bettina & Schrör, Nantke (2015). Bedingungen des Übergangs von Jugendlichen im Grenzbereich der Förderschwerpunkte Lernen und geistige Entwicklung in die berufliche Bildung. *Teilhabe*, 54 (4), 150-156.
- Mannheim, Karl (2017). Das Problem der Generationen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69 (1), 81-119. (Neuaufgabe des Originalbeitrags von 1928, Kölner Vierteljahresshefte für Soziologie, 7 (2), 157-185). <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0502-x>.
- Mollenhauer, Klaus & Uhlendorff, U. (2000). *Sozialpädagogische Diagnosen II* (2. Aufl.). Weinheim: Juventa Verlag.
- Pfahl, Lisa & Powell, Justin J.W. (2010). Draußen vor der Tür: Die Arbeitsmarktsituation von Menschen mit Behinderung. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 32 (23), 32-38.
- Riach, Kathleen, Rumens, Nicholas & Tyler, Melissa (2014). Un/doing Chrononormativity: Negotiating Ageing, Gender and Sexuality in Organizational Life. *Organization Studies*, 35 (11), 1677-1698.  
<https://doi.org/10.1177/0170840614550731>.
- Rosenthal, Gabriele (1995). *Erzählte und erlebte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Rosenthal, Gabriele (2014). Biographieforschung. In Nina Baur & Jörg Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 509-520). Wiesbaden: Springer VS.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0\\_35](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_35).
- Rosenthal, Gabriele, Köttig, Michaela, Witte, Nicole & Blezinger, Anne (2006). *Biographisch-narrative Gespräche mit Jugendlichen. Chancen für das Selbst- und Fremdverstehen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.1007/s12054-007-0043-z>.
- Schilling, Elisabeth & König, Alexandra (2020). Herausfordernde Zeiten – Methodologien und methodische Ansätze zur qualitativen Erforschung von Zeit. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 21 (2). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-21.2.3508>.
- Schinkel, Sebastian, Schilling, Elisabeth, Köhler, Sina-Mareen, Hösel, Fanny, König, Alexandra, Soremski, Regina & Zschach, Maren (Hrsg.) (2020). *Zeit im Lebensverlauf. Ein Glossar*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839448625>.
- Schröer, Wolfgang (2015). Übergänge und Sozialisation. In Klaus Hurrelmann, Ullrich Bauer, Matthias Grundmann & Sabine Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (S. 927-938). Weinheim: Beltz Verlag.
- Schütze, Fritz (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13 (3), 283-293
- Siegert, Karolina (2019). „ich will einfach nur eine Ausbildung haben und mehr will ich gar nicht“. *Sonderpädagogische Förderung heute, Beiheft 2 (Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum)*, 220-236.
- Siegert, Karolina (2021). *Lebenswege erzählen. Rekonstruktion biographischer Bewältigungsstrategien von Adolescenten am Übergang Schule-Beruf*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.  
<https://doi.org/10.35468/5878>.

- Siegert, Karolina & Lindmeier, Bettina (2017). Ohne Abschluss und nicht ‚ausbildungsreif‘? Biographische Bewältigungsstrategien männlicher Jugendlicher im Übergang. In Désirée Laubenstein & David Scheer (Hrsg.), *Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik* (S. 125-134). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Stauber, Barbara (2014). *Backspin, Freeze und Powermoves. Zur Gestaltung biografischer Übergänge im jugendkulturellen Bereich*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-05414-4>.
- Stauber, Barbara (2021). Erwachsen werden in pandemischen Zeiten – Herausforderungen an die zeitliche Herstellung und Gestaltung von Übergängen im Lebenslauf. *Discourse: Journal of Childhood & Adolescence Research / Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 16 (3), 315-332. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v16i3.05>.
- Stauber, Barbara, Wanka, Anna, Walther, Andreas & Rieger-Ladich, Markus (2020). Reflexivität in der Übergangsforschung. Doing Transitions als relationale Perspektive auf Übergänge im Lebenslauf. In Andreas Walther, Barbara Stauber, Markus Rieger-Ladich & Anna Wanka (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen* (S. 281-303). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt1shdx.16>.
- Thielen, Marc & Handelmann, Antje (2021). *‚Fit machen‘ für die Ausbildung. Eine Ethnografie zu Unterricht in der Berufsvorbereitung*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742501>.
- Walther, Andreas (2010). „Übergangsregimes“ als Modell disziplinübergreifender vergleichender Jugendforschung. In Christine Riegel, Albert Scherr & Barbara Stauber (Hrsg.), *Transdisziplinäre Jugendforschung* (S. 305-326). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92587-5\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92587-5_16).
- Walther, Andreas (2020). Meritokratie, Gatekeeper und Bildungsentscheidungen: Reproduktion von Ungleichheit durch die Herstellung von Übergängen. In Sven Thiersch, Mirja Silkenbeumer & Julia Labede (Hrsg.), *Individualisierte Übergänge* (S. 61-85). Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-23167-5\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23167-5_4).
- Walther, Andreas & Stauber, Barbara (2013). Übergänge im Lebenslauf. In Wolfgang Schröer, Barbara Stauber, Andreas Walther, Lothar Böhnisch & Karl Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 23-43). Weinheim, Basel: Beltz Verlag. <https://doi.org/10.7788/ijbe-2015-0111>.
- Wischmann, Anke (2015). Ist das Bildung? Eine anerkennungstheoretische Perspektive auf Bildung und Benachteiligung im Kontext kritischer Sozialer Arbeit. In Margret Dörr, Heidrun Schulze & Cornelia Füssenhäuser (Hrsg.), *Biografie und Lebenswelt: Perspektiven einer kritischen Sozialen Arbeit. Re-konstruktive Forschung in der Sozialen Arbeit* (S. 175-190). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-03835-9\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-658-03835-9_11).
- Zizek, Boris (2020). Adoleszente als Bewährungssucher – Charakteristika, Tendenzen und Probleme im Prozess des Erwachsenwerdens anhand eines internationalen Vergleichs. In Andreas Heinen, Christine Wiezorek & Helmut Willems (Hrsg.), *Entgrenzung der Jugend und Verjugendlichung der Gesellschaft* (S. 158-176). Weinheim, Basel: Verlag Beltz Juventa. [https://doi.org/10.1163/9789004332010\\_006](https://doi.org/10.1163/9789004332010_006).

# Time Attitude Profiles and Risky Behaviors Among Adolescents in the United States and Germany

Zena R. Mello, Monika Buhl, James R. Andretta, Frank C. Worrell

## Abstract

We used a person-centered approach to examine associations among time attitude profiles –positive and negative feelings about the past, present, and future – and risky behaviors. Participants were adolescents from the U.S. and Germany. The U.S. sample included 742 participants ( $M_{Age} = 15.71$ ; 53.6% female). The German sample included 610 participants ( $M_{Age} = 14.75$ ; 51.4% female). Latent profile analyses supported three more adaptive (Positive, Balanced, and Optimists) and two less adaptive (Ambivalent, Extremely Past Negative) time attitude profiles in both samples. In the U.S., adolescents in the Positive profile reported fewer risky behaviors than their counterparts. In Germany, adolescents in the Extremely Past Negatives profile reported more risky behaviors than their counterparts. Findings support the investigation of time attitudes as a meaningful correlate of risky behaviors in adolescents and across cultures.

*Keywords:* time perspective, time attitudes, risky behaviors, adolescents, United States, Germany, Latent Profile Analysis

## *Zeitperspektiven und Risikoverhalten bei Jugendlichen in den Vereinigten Staaten und Deutschland*

### Zusammenfassung

Um Zusammenhänge zwischen Zeiteinstellungsprofilen – positive und negative Gefühle in Bezug auf die Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft – und riskanten Verhaltensweisen zu untersuchen, haben wir einen personenzentrierten Ansatz gewählt. Die Stichprobe bestand aus Jugendlichen aus den USA und aus Deutschland. Die U.S.-Stichprobe umfasste 742 Teilnehmende ( $M_{Alter} = 15,71$ ; 53,6 % weiblich). Die deutsche Stichprobe umfasste 610 Teilnehmende ( $M_{Alter} = 14,75$ ; 51,4 % weiblich). Latente Profilanalysen verweisen in beiden Stichproben auf drei adaptivere (Positive, Ausgeglichene und Optimistische) und zwei weniger adaptive (Ambivalente, Extrem-Vergangenheits-Negativ-Orientierte) Einstellungsprofile. In den USA berichteten Jugendliche mit positiven Profilen von weniger riskanten Verhaltensweisen im Vergleich zu ihren Gleichaltrigen. In Deutschland berichteten Jugendliche im Profil der Extrem-Vergangenheits-Negativ-Orientierten von riskanteren Verhaltensweisen als ihre Gleichaltrigen. Die Ergebnisse unterstützen die Nutzung von Einstellungsprofilen im Kontext der Zeitperspektiven als sinnvolles Korrelat riskanter Verhaltensweisen bei Jugendlichen und über verschiedene Kulturen hinweg.

*Schlüsselwörter:* Zeitperspektive, Zeiteinstellungen, riskantes Verhalten, Jugendalter, USA, Deutschland, latente Profilanalyse

Time perspective is a multidimensional construct that includes thoughts and feelings about the past, present, and future (Mello, 2019; Mello & Worrell, 2015; Stolarski et al., 2015; Zimbardo & Boyd, 1999). Dimensions focused on thoughts include the orientation one has for a particular time period (Cottle, 1967), whereas dimensions focused on feelings include time attitudes, defined as positive and negative emotions for each time period (Andretta et al., 2014; McKay et al., 2021; Prow et al., 2016; Worrell et al., 2013). Studies examining time attitudes have revealed robust relationships between time attitudes and key indicators of developmental outcomes. For example, researchers have used bivariate analytic approaches to show how time attitudes are associated with academic achievement (Yacob et al., 2020; Zimbardo & Boyd, 1999), substance use (Apostolidis et al., 2006; Finan et al., 2021; Wells, Morgan, et al., 2018), psychological well-being, such as anxiety, optimism, and self-esteem (Konowalczyk, Buhl, et al., 2019), and risky behaviors (Mello et al., 2019).

More recently, researchers have turned to person-oriented analytic strategies (Bergman & Magnusson, 1997; Bergman & Trost, 2006; Collins & Lanza, 2010) in order to identify subgroups of individuals with profiles of time attitudes (Andretta et al., 2014; Buhl & Linder, 2009; Konowalczyk, Buhl, et al., 2019; Konowalczyk, Clemens, et al., 2019; McKay et al., 2018; Wells, Morgan, et al., 2018). These studies have reported different amounts of time attitude subgroups. For example, Buhl (2014) identified five subgroups with a sample of adolescents in Germany, whereas Buhl and Linder (2009) identified six subgroups in a sample of adolescents in Germany. Thus, in the current study, we sought to contribute to this literature by examining time attitude subgroups among adolescents in the United States and Germany. We included participants from different countries in order to better understand time perspective across cultures and contribute toward research in this area (Sircova et al., 2015).

To the extent that time perspective is considered a universal construct, examining the same questions in two contexts in which scores are invariant – that is, Germany and the US (Worrell et al., 2013) – will facilitate our understanding of how correlates of time perspective differ across national contexts. Further, we investigated how time attitude subgroups were associated with risky behaviors, given that adolescence is a developmental period where individuals are prone to engage in behaviors that are associated with adult well-being, such as school absence (European Commission, 2013). This aim also draws from the work showing that time perspective is modifiable and may be a fruitful intervention target for promoting adolescents health (Hall & Fong, 2003).

## Time Perspective

Time perspective has been theorized to be a cognitive-motivational construct that underlies human behavior (Cottle, 1967; Mello, 2019; Mello & Worrell, 2015; Stolarski et al., 2015; Zimbardo & Boyd, 1999). Theoretically, scholars have argued that time perspective is a foundational construct that contributes to various adaptive and maladaptive behaviors (Cottle, 1967; Mello & Worrell, 2015; Stolarski et al., 2015; Zimbardo & Boyd, 1999). In other words, these scholars have argued that time perspective causes human behaviors and feeling. However, the specific mechanism linking time perspective to human behaviors and feelings has yet to be determined, although Zimbardo and Boyd (1999) have ar-

gued that it is decision making that connects one's time perspective to their actions. Early on, Lewin (1951, pp. 207-208) posited the following:

Time perspective...includes the psychological past and psychological future.... time perspective existing at a given time has been shown to be very important for many problems such as the level of aspiration, the mood, the constructiveness, and the initiative of the individual.

Research on time perspective has focused primarily on adults age groups (Carstensen, 2006; Stolarski et al., 2015; Zimbardo & Boyd, 1999), even though early theorizing about the construct suggested that time perspective is evident across the life-span (Frank, 1939; Lewin, 1946, 1951). Recognizing that there was a gap in our understanding of time perspective among young individuals, Mello and Worrell (2015) proposed a conceptual model for time perspective among adolescents particularly. However, research on adolescents remains relatively limited compared to the research that has been conducted with adults.

Conceptual models have partitioned the construct into multiple dimensions including orientations and feelings about the past, present, and future (Cottle, 1967; Mello & Worrell, 2015; Zimbardo & Boyd, 1999). Time attitudes refer to the positive and negative evaluative feelings toward the past, present, and future, and have emerged as a particularly fruitful dimension of time perspective (Andretta et al., 2014; McKay et al., 2021; Prow et al., 2016; Worrell et al., 2013). A meta-analysis has documented the growth in studies examining time attitudes (McKay et al., 2021). For example, positive and negative time attitudes were associated with psychological distress (Loose, 2022) and self-esteem (Donati et al., 2018).

## Time Attitude Profiles

Time attitude profiles refer to subgroups of individuals with similar time attitudes. Profiles are generated from person-oriented methodological strategies that identify subgroups of individuals with similar qualities (Bergman & Trost, 2006; Magnusson & Bergman, 1990; von Eye & Bogat, 2006). Person-oriented strategies (Bergman & Magnusson, 1997; Bergman & Trost, 2006; Collins & Lanza, 2010) are particularly useful for examining time attitudes because the construct includes multiple time periods (past, present, and future) and valences (positive and negative). Researchers have used profile analysis to determine subgroups that have similar responses on the time attitude subscales (Worrell et al., 2013).

Buhl and Linder (2009) reported six time attitude subgroups with a sample of German adolescents. The subgroups included adolescents who had time attitudes that were named Ambivalents, Balanced, Optimists, Past-Pessimists/Future-Optimists, Pessimists, and Tangentially Pessimists. Andretta et al. (2014) identified five time attitude subgroups—Balanced, Negatives, Optimists, Pessimists, and Positives—in a sample of adolescents in the United States. A study with German, Spanish, and Luxembourgian samples of adolescents identified five subgroups, including Ambivalents, Balanced, Optimist, Past Negative, and Positive subgroups (Konowalczyk, Clemens, et al., 2019). More recently, a study with Spanish high school students reported four time attitude profiles including Negatives, Past Negatives, Positives, and Present/Future Negatives (Tejada-Gallardo et al., 2021a). In summary, the extant research suggests that profiles differ across cultures.

Despite differences in the number and type of time attitude profiles identified by researchers, some studies have shown that membership in profiles is stable across time. For



example, researchers examining samples of adolescents in the United Kingdom identified four time attitude subgroups, including Ambivalents, Negatives, Positives, and Moderately-Negatives, and indicated that the number and type of time attitude subgroups remained stable across two years (Wells, McKay, et al., 2018).

## Time Attitude Profiles and Risk Behaviors

Studies have shown how time attitude profiles are associated with risky behaviors among adolescent samples. For example, longitudinal studies have showed associations between time attitude subgroups and alcohol use (Wells, Morgan, et al., 2018). Other studies have demonstrated associations between key indicators of developmental outcomes that may also indicate how time attitudes would be associated with risky behaviors. For example, Tejada-Gallardo et al. (2021a) showed that time attitude subgroups were associated with psychological distress. Time attitude subgroups were also associated with physical self-concept and sports club membership (Konowalczyk, Clemens, et al., 2019). Further, Buhl and Linder (2009) reported that time attitude subgroups were associated with academic aspirations, personality, and life satisfaction.

## The Present Study

We addressed the following two research questions in the current study. First, are time attitude profiles among samples of adolescents in the United States and Germany profiles similar or different from one another? Second, are time attitude profiles associated with risky behaviors among adolescents in the United States and Germany?

## Method

### Participants

*American* participants were 742 adolescents who were on average aged 15.71 ( $SD = 1.53$ ); 53.6 percent were female and they were enrolled in Grades 5 to 12. *German* participants were 610 adolescents who were on average aged 14.75 ( $SD = 1.47$ ); 51.4 percent were female, and they were enrolled in Grades 6 to 10.

### Measures

#### *Time Perspective*

Time perspective was measured with the Adolescent Time Inventory–Time Attitude Scale (AATI-TA) English and German versions (Worrell et al., 2013). *Table 1* shows the subscales, sample items, descriptive statistics, and internal consistency estimates. Cronbach alpha estimates ranged from .77 to .89 for the United States and .75 to .90 in Germany. A recent study (blinded for review) showed that AATI-TA English scores had strong test-

retest reliability estimates and prior studies have provided evidence of concurrent validity (Worrell & Mello, 2009) and structural validity (Worrell et al., 2013).

### *Risky Behaviors*

Five items were used to address risky behaviors. Response options ranged from 1 (*never*) to 5 (*very often*). The scale has been used in prior research with adolescents, including a study that showed risky behaviors predicted high school dropout status (Worrell & Hale, 2001). *Table 2* shows the items and the sample averages reported by adolescents in the United States and Germany. *Figure 1* illustrates the sample averages for each item across the two countries.

## Procedure

Data in the United States were collected in 2006 in a cross-sectional study. Trained researchers announced the study in classrooms and distributed materials to interested adolescents. Adolescents who returned assent and parental consent forms were compensated \$10 and constituted the sample. Procedures were approved by the university affiliated with the first author. Data in *Germany* came from a longitudinal study and were collected in 2014. Procedures were approved by the university affiliated with the second author. Both samples were obtained with convenient sampling procedures.

## Analytic Strategy

Latent profile analysis (LPA) is a person-centered approach and a special form of Latent Class Analysis used for classifying data drawn from interval scales (Bergman & Magnusson, 1997; Bergman & Trost, 2006; Collins & Lanza, 2010). The goal of LPA is to explain inter-individual differences in responses by constructing a number of groups or latent profiles. We used the MPlus (Muthen & Muthen, 2000) statistical program to determine the number and type of subgroups of adolescents with particular time attitude profiles. Adolescents within a subgroup had similar pattern of responses, whereas adolescents belonging to different subgroups had different patterns of responses. Models with increasing numbers of profiles were fit and compared to determine the optimal model. Model selection was based on Bayesian information criterion (BIC, sample size adjusted BIC) and other fit indices (Akaike Information Criterion, Entropy). Model identification was checked with multiple sets of starting values. Missing data were handled using full information maximum likelihood estimation (FIML). Non-standardized scores were used to create the time attitude profiles.

## Results

### Preliminary Analyses

Consistent with prior international research (Worrell et al. 2013), there were differences ( $p < .00$ , Bonferroni corrected) in time attitude scores between U.S. and German adoles-

cents (See *Table 1*). On average, American adolescents agreed less with the positive scales and more strongly with the negative scales. Differences between the U.S. and Germany were also observed for risky-behaviors (See *Figure 1*). American adolescents reported more skipping school without an excuse, damaging school property, getting something by threatening, and hurting someone badly than German adolescents. In contrast, German adolescents reported more hitting a teacher or making a teacher angry than American adolescents ( $p < .00$ , Bonferroni corrected).

## Time Attitude Profiles

We followed the suggestions by Ram and Grimm (2009) to identify time attitude profiles that includes (1) estimation output inspection, (2) model comparison, (3) model classification evaluation, and (4) likelihood ratio tests. *Table 2* provides the indices we used for our decision-making. The AIK (Akaike Information Criterion) and the BIC (Bayesian Information Criterion) did not provide a clear indication of the profile number. Entropy suggested a five-profile solution for the US sample and a six-profile solution for the German sample. The likelihood tests suggested a five-profile solution fit the data best in Germany and a seven-profile solution fit the data best in the US. After considering the indices and prior theory and research in this area (Buhl & Linder, 2009; Mello & Worrell, 2015), we determined that the five-profile solution was best for both the US and Germany samples. *Figure 2* shows the time attitude profiles and *Figure 3* includes the membership frequencies for each country and *Table 3* shows the means and standard deviations for each profile.

The profiles are named based on prior research (Buhl & Linder, 2009) as follows: *Ambivalents* (*Figure 2A*) included 17.2 percent of the adolescents in the United States and 21.3 percent of the adolescents in Germany. This subgroup was characterized by time attitude scores that indicated mostly neutral responses across the past, present, and future. *Balanced* (*Figure 2B*) included 47.7 percent of the adolescents in the United States and 23.6 percent of the adolescents in Germany. This subgroup was characterized by time attitude scores that were generally near the midpoint for all time attitude subscales. *Extremely (Past) Negatives* (*Figure 2C*) included 4.3 percent of the adolescents in the United States and 1.8 percent of the adolescents in Germany. As indicated, these individuals had high past, present, and future negative scores. *Optimists* (*Figure 2D*) included 13.8 percent of the adolescents in the United States and 6.9 percent of the adolescents in Germany. This subgroup was characterized by very high future positive scores. *Positives* (*Figure 2E*) included 14.0 percent of the adolescents in the United States and 46.4 percent of the adolescents in Germany, with very high positive scores and very low negative scores. In the United States, almost half of the adolescents were members of the Balanced profile, whereas in Germany, a similar percentage of adolescents were members of the Positive profile.

## Time Attitude Profiles Associated With Risky Behaviors

Time attitude subgroups were associated with risky behaviors (*Figure 4*). Among adolescents who reported skipping a day at school without an excuse, more were in the Optimists subgroup in the United States and in the Extremely (Past) Negatives subgroup in Germany. Among adolescents who indicated damaging school property, more were in the Ambivalents subgroup in the United States and in the Extremely (Past) Negatives sub-

group in Germany. Among adolescents who got something by threatening, more were in the Ambivalents subgroup in the United States and in the Extremely (Past) Negatives subgroup in Germany. Among adolescents who hit a teacher or made a teacher angry, more were in the Optimists subgroup in the United States and in the Extremely (Past) Negatives subgroup in Germany. Among adolescents who hurt someone badly, more were in the Extremely (Past) Negatives subgroup in the United States and in Germany. Overall, in the United States, adolescents who engaged in risky behaviors were generally in the Ambivalents and Extremely (Past) Negatives subgroups, whereas, in Germany, adolescents in Extremely (Past) Negatives Profile reported more risky behaviors than their counterparts.

## Discussion

To contribute toward the growing literature on time attitudes (Donati et al., 2018; Finan et al., 2021; Konowalczyk, Clemens, et al., 2019; Loose, 2022; Tejada-Gallardo et al., 2021a), we conducted latent profile analyses with time attitude subscale scores to identify adolescent subgroups in the United States and Germany. Further, we examined associations between adolescent time attitude subgroups and risky behaviors in schools in an effort to provide information about potentially modifiable mechanisms that may reduce risky school behaviors. We identified five time attitude subgroups in both the adolescent samples from the United States and Germany (*Ambivalents*, *Balanced*, *Extremely [Past] Negatives*, *Optimists*, and *Positives*).

Comparing findings from the current study and past research on time attitude subgroups in the United States (Andretta et al., 2014) and Germany (Buhl & Linder, 2009) indicated some common subgroups. Across studies, *Balanced* and *Optimist* subgroups have been observed. However, there are also differences in some of the subgroups that have been found. For example, in our study an *Extremely [Past] Negative* subgroup was identified, a profile that has not been observed in the prior literature. The differences in subgroups may be due to sampling, culture, or historical time. Given that person-oriented analytic approaches are relatively new, it will be important to determine the number and types of subgroups that are reported in the future and in relation to events and traumas, such as the pandemic.

Time attitude subgroups were associated with risky behaviors in both samples from the United States and Germany. Our study extends prior research on associations between time attitudes and other potentially problematic behaviors such as alcohol use (Wells, Morgan, et al., 2018) to school-related risky behaviors. Given the importance of school completion (European Commission, 2013), it is noteworthy that how adolescents' feelings about the past, present, and future were associated with school-related risky behaviors. One explanation of these findings draws from Zimbardo and Boyd's (1999) theorizing about time perspective that posited the mechanism linking time attitude profiles and risky behaviors was decision making. In other words, adolescents with particular time attitude profiles will make decisions that lead them to actions that are risky. Determining the specific mechanism linking time perspective to behaviors remains an important direction of future research.

Our findings indicate relationships in both the samples from the United States and Germany, but there were some differences in the particular subgroups that were associat-

ed with the riskiest behaviors. The findings suggest that there might be cultural differences in how adolescents who engage in risky behavior view time. In other words, depending on the cultural context, time perspective may function differently. Researchers have highlighted the ways in which time perspective is embedded in cultural contexts (Jones, 1988; Jones & Leitner, 2015; Sircova et al., 2015). Thus, it would be especially useful for international collaborations to report on time attitude profiles around the globe.

The results from our study have implications for programs that use time perspective to change behavior. Research indicates that time perspectives may be changed with intervention. When adolescents and young adults were taught how to emphasize the past, present, and future equally, their time perspective changed, and they showed an increase in career planning compared to a control group (Marko & Savickas, 1998). The intervention included activities encouraging participants to consider the past, present, and future. Moreover, time perspective has been targeted to increase physical activity in adults (Hall & Fong, 2003). The program underscored the impact of actions in the present (i.e., exercising) on physical health in the future. Findings showed that participants in the time perspective condition increased their physical activity. Further, Davies and Filippopoulos (2015) demonstrated that time perspectives were changed in an addiction treatment intervention program for adults. Mostly recently, Tejada-Gallardo et al. (2021b) indicated that participation in a positive psychological intervention led to high school students transitioning to positive time attitude subgroups.

Ultimately, the consequences of this line of inquiry could include using time attitude profiles to identify adolescents who are at-risk of engaging in risky behavior. Alternatively, adolescents who have already engaged in risky behavior may be taught to have different time attitude profiles in order to prevent engaging in future risky behaviors. Overall, time perspective research has the potential to inform intervention programs that combat the challenges associated with social inequality, such as low-income status and discrimination based on race/ethnicity.

## Limitations and Future Directions

There are some limitations of the current study and several areas of additional research that would benefit this line of inquiry. First, we used a cross-sectional research design. The most important direction for future studies would be to include longitudinal designs so that the directionality between time perspective and risk-taking may be better understood. Second, our samples were from the general population. Including high-risk adolescents by conducting studies in hospitals, substance use treatment centers, or educational settings for students at-risk of dropping out of school would be beneficial. Third, the risky behaviors were narrow in scope. In the future, it would be helpful to broaden the range of risky behaviors that are assessed. This direction can include mental or physical health domains. Fourth, there were differences in the average age of the samples. The participants from America were 16 years-old and the participants in Germany were 15 years-old. Although both samples were in adolescence, the age differences could have contributed to the findings. Lastly, there is a debate about the ideal statistical technique to determine associations between profiles and outcomes. Thus, it would be useful to employ additional methods, such as the three-step approach.

## Conclusion

We used a person-centered approach to examine associations among time attitude profiles – positive and negative feelings about the past, present, and future – and risky behaviors in samples of adolescents in the U.S. and Germany. Latent profile analyses supported three more adaptive (Positive, Balanced, and Optimists) and two less adaptive (Ambivalent, Extremely Past Negative) time attitude profiles that were replicated across both samples. Time attitude profiles were associated with risky behaviors. Findings support the investigation of time attitudes as a meaningful correlate of risky behaviors in adolescents and across cultures.

## References

- Andretta, James R., Worrell, Frank C. & Mello, Zena R. (2014). Predicting educational outcomes and psychological wellbeing in adolescents using time attitude profiles. *Psychology in the Schools*, 51 (5), 434-451. <https://doi.org/10.1002/pits.21762>
- Apostolidis, Themis, Fieulaine, Nicolas, Simonin, Laurent & Rolland, Geraldine (2006). Cannabis use, time perspective and risk perception: Evidence of a moderating effect. *Psychology & Health*, 21 (5), 571-592. <https://doi.org/10.1080/14768320500422683>
- Bergman, Lars R. & Magnusson, David (1997). A person-oriented approach in research on developmental psychopathology. *Developmental Psychopathology*, 9, 291-319.
- Bergman, Lars R. & Trost, Kari (2006). The person-oriented versus the variable-oriented approach: Are they complementary, opposites, or exploring different worlds? *Merrill-Palmer Quarterly*, 52 (3), 601-632. <https://doi.org/10.1353/mpq.2006.0023>
- Buhl, Monika & Linder, Daniela (2009). Zeitperspektiven im Jugendalter. Messungen, Profile und Zusammenhänge mit Persönlichkeitsmerkmalen und Schulischem Erleben [Time perspectives in adolescence. Measurement, profiles and relationships with personality characteristics and school-based experience]. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung [Research on Child and Adolescent Development]*, 4, 197-216.
- Carstensen, Laura L. (2006). The influence of a sense of time on human development. *Science*, 312 (5782), 1913-1915. <https://doi.org/10.1126/science.1127488>
- Collins, Linda M. & Lanza, Stephanie T. (2010). *Latent class and latent transition analysis: With applications in the social, behavioral, and health sciences*. Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Cottle, Thomas J. (1967). The Circles Test: An investigation of perceptions of temporal relatedness and dominance. *Journal of Projective Techniques & Personality Assessment*, 31 (5), 58-71. <https://doi.org/10.1080/0091651X.1967.10120417>
- Davies, Sarah & Filippopoulos, Pavlos (2015). Changes in psychological time perspective during residential addiction treatment: a mixed-methods study. *Journal of Groups in Addiction and Recovery*, 10, 249-270.
- Donati, Maria Anna, Boncompagni, Jessica, Scabia, Aurora, Morsanyi, Kinga & Primi, Caterina (2018). Using the Adolescent Time Inventory—Time Attitudes (ATI-TA) to assess time attitudes in Italian adolescents and young adults: Psychometric properties and validity. *International Journal of Behavioral Development*, 43 (5). <https://doi.org/10.1177/0165025418797020>
- European Commission (2013). *Reducing Early School leaving: Key messages and Policy support*. Retrieved from [https://ec.europa.eu/education/content/reducing-early-school-leaving-key-messages-and-policy-support\\_en](https://ec.europa.eu/education/content/reducing-early-school-leaving-key-messages-and-policy-support_en)
- Finan, Laura J., Linden-Carmichael, Ashley N., Adams, Ashley R., Youngquist, Alyssa, Lipperman-Kreda, Sharon & Mello, Zena R. (2021). Time perspective and substance use: An examination across three adolescent samples. *Addiction Research & Theory*. <https://doi.org/10.1080/16066359.2021.1948537>

- Frank, Lawrence K. (1939). Time perspectives. *Journal of Social Philosophy*, 4, 293-312.
- Hall, Peter A. & Fong, Geoffrey T. (2003). The effects of a brief time perspective intervention for increasing physical activity among young adults. *Psychology and Health*, 18 (6), 685-706. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/0887044031000110447>
- Jones, James M. (1988). Cultural differences in temporal perspectives: Instrumental and expressive behaviors in time. In Joseph E. McGrath (Ed.), *The social psychology of time: New perspectives* (pp. 21-38). Newbury Park, Calif.: Sage Publications.
- Jones, James M. & Leitner, Jordan B. (2015). The Sankofa effect: Divergent effects of thinking about the past for Blacks and Whites. In Maciej Stolarski, Nicolas Fieulaine & Wessel van Beek (Eds.), *Time perspective theory; Review, research and application: Essays in honor of Philip G. Zimbardo* (pp. 197-211). Heidelberg, New York, London: Springer International. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-07368-2\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-319-07368-2_13)
- Konowalczyk, Svenja, Buhl, Monika, Moon, Julia & Mello, Zena R. (2019). The past, present, and future all matter: How time perspective is associated with optimism and sensation seeking among young adults. *Research in Human Development*, 16 (2), 119-134. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/15427609.2019.1662709>
- Konowalczyk, Svenja, Rade, F. Clemens A. & Mello, Zena R. (2019). Time perspective, sports club membership, and physical self-concept among adolescents: A person-centered approach. *Journal of Adolescence*, 72, 141-151. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.02.008>
- Lewin, Kurt (1946). Behavior and development as a function of the total situation. In Leonard Carmichael (Ed.), *Manual of child psychology* (Second ed., pp. 918-970). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Lewin, Kurt (1951). *Resolving social conflicts: Field theory in social science*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Loose, Tianna (2022). Disrupting times in the wake of the pandemic: Dispositional time attitudes, time perception and temporal focus. *Time & Society*, 31 (1), 110-131. <https://doi.org/10.1177/0961463X211027420>
- Magnusson, David & Bergman, Lars R. (1990). A pattern approach to the study of pathways from childhood to adulthood. In Lee N. Robins & Michael Rutter (Eds.), *Straight and devious pathways from childhood to adulthood* (pp. 101-115). Cambridge, New York: Cambridge University Press. Retrieved from <http://jpllnet.sfsu.edu/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,cookie,url,uid&db=psyh&AN=1990-97576-006&site=ehost-live>
- Marko, Kathy Whan & Savickas, Mark L. (1998). Effectiveness of a career time perspective intervention. *Journal of Vocational Behavior*, 52, 106-119. <https://doi.org/https://doi.org/10.1006/jvbe.1996.1566>
- McKay, Michael T., Andretta, James R., Cole, Jon C., Konowalczyk, Svenja, Wells, Kevin E. & Worrell, Frank C. (2018). Time attitudes profile stability and transitions: An exploratory study of adolescent health behaviours among high school students. *Journal of Adolescence*, 69, 44-51. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.09.002>
- McKay, Michael, Healy, Colm & O'Donnell, Laurie (2021). The Adolescent and Adult Time Inventory-Time Attitudes Scale: A comprehensive review and meta-analysis of psychometric studies. *Journal of Personality Assessment*, 103 (5), 576-587. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00223891.2020.1818573>
- Mello, Zena R. (2019). A construct matures: Time perspective's multidimensional developmental, and modifiable qualities. *Research in Human Development*, 16 (2), 93-101. Retrieved from <http://jpllnet.sfsu.edu/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,cookie,url,uid&db=coah&AN=51112878&site=ehost-live>
- Mello, Zena R. & Worrell, Frank C. (2015). The past, the present, and the future: A conceptual model of time perspective in adolescence. In Maciej Stolarski, Nicolas Fieulaine & Wessel van Beek (Eds.), *Time perspective theory; Review, research and application: Essays in honor of Philip G. Zimbardo* (pp. 115-129). Heidelberg, New York, London: Springer International. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-07368-2\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-319-07368-2_7)

- Mello, Zena R., Oladipo, Samuel E., Paoloni, Victoria C. & Worrell, Frank C. (2019). Time perspective and risky behaviors among Nigerian young adults. *Journal of Adult Development*, (26), 161-171. <https://doi.org/10.1007/s10804-018-9304-2>
- Muthén, Bengt & Muthén Linda K. (2000). Integrating person-centered and variable-centered analyses: growth mixture modeling with latent trajectory classes. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 24 (6), 882-891.
- Prow, Rachael M., Worrell, Frank C., Andretta, James R., & Mello, Zena R. (2016). Demographic differences in adolescent time attitude profiles in an urban high school: A person-oriented analysis using model-based clustering. *Berkeley Review of Education*, 6 (1), 79-95. Retrieved from <http://jpllnet.sfsu.edu/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,cookie,url,uid&db=eric&AN=EJ1169806&site=ehost-live>
- Ram, Nilam & Grimm, Kevin J. (2009). Growth Mixture Modeling: A Method for Identifying Differences in Longitudinal Change Among Unobserved Groups. *International Journal of Behavioral Development*, 33 (6), 565-576. <https://doi.org/10.1177/0165025409343765>
- Sircova, Anna, van de Vijver, Fons J. R., Osin, Evgeny, Millfont, Taciano L., Fieulaine, Nicolas, Kislali-Erginbilgic, Altinay, Zimbardo, Philip G. & members of the International Time Perspective Research Project (2015). Time perspective profiles of cultures. In Maciej Stolarski, Nicolas Fieulaine & Wessel van Beek (Eds.), *Time perspective theory: Review, research and application: Essays in honor of Philip G. Zimbardo* (pp. 169-187). Heidelberg, New York, London: Springer International.
- Stolarski, Maciej, Fieulaine, Nicolas & van Beek, Wessel (Eds.) (2015). *Time perspective theory; Review, research and application. Essays in honor of Philip G. Zimbardo*. Heidelberg, New York, London: Springer International.
- Tejada-Gallardo, Claudia, Blasco-Belled, Ana & Alsinet, Carles (2021a). Feeling positive towards time: How time attitude profiles are related to mental health in adolescents. *Journal of Adolescence*, 89, 84-94. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.04.002>
- Tejada-Gallardo, Claudia, Blasco-Belled, Ana & Alsinet, Carles (2021b). Impact of a School-Based Multicomponent Positive Psychology Intervention on Adolescents' Time Attitudes: A Latent Transition Analysis. *Journal of Youth and Adolescence*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10964-021-01562-5>
- von Eye, Alexander & Bogat, G. Anne (2006). Person-oriented and variable-oriented research: Concepts, results, and development. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52 (3), 390-420. <https://doi.org/10.1353/mpq.2006.0032>
- Wells, Kevin E., McKay, Michael T., Morgan, Grant B. & Worell, Frank C. (2018). Time attitudes predict changes in adolescent self-efficacy: A 24-month latent transition mover-stayer analysis. *Journal of Adolescence*, 62, 27-37.
- Wells, Kevin E., Morgan, Grant B., Worrell, Frank C., Sumnall, Harry & McKay, Michael T. (2018). The influence of time attitudes on alcohol-related attitudes, behaviors and subjective life expectancy in early adolescence: A longitudinal examination using mover-stayer latent transition analysis. *International Journal of Behavioral Development*, 42 (1), 93-105. <https://doi.org/10.1177/0165025416679740>
- Worrell, Frank C. & Hale, Robert L. (2001). The relationship of hope in the future and perceived school climate to school completion. *School Psychology Quarterly*, 16 (4), 370-388.
- Worrell, Frank C. & Mello, Zena R. (2009). Convergent and discriminant validity of time attitude scores on the Adolescent Time Perspective Inventory. *Research on Child and Adolescent Development*, 4 (2), 185-196.
- Worrell, Frank C., Mello, Zena R. & Buhl, Monika (2013). Introducing English and German versions of the Adolescent Time Attitude Scale (ATAS). *Assessment*, 20 (4), 496-510. <https://doi.org/10.1177/1073191110396202>
- Yacob, Ephrem T., Bezabih, Beide M., Worrell, Frank C. & Mello, Zena R. (2020). Measuring time perspective in Ethiopian young adults using the Adolescent and Adult Time Inventory (AATI). *Journal of Psychology in Africa*, 30 (6), 520-528. <https://doi.org/10.1080/14330237.2020.1842598>
- Zimbardo, Philip G. & Boyd, John N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77 (6), 1271-1288. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1271>



## Tables and Figures

*Table 1: Descriptive Statistics for Adolescent Time Inventory-Time Attitude Scores*

Time attitude		United States		Germany		t-test
Subscale	Sample item	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	$\alpha$	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	$\alpha$	p-value Bonferroni corrected
Past Positive	"I am content with my past."	3.28 (0.38)	.87	4.11 (0.99)	.90	$t(1362)=-19.55$ $p<.00$
Past Negative	"I have unpleasant thoughts about my past."	2.59 (0.48)	.81	1.98 (1.03)	.84	$t(1366)=11.66$ $p<.00$
Present Positive	"I am happy with my current life."	3.16 (0.41)	.81	3.97 (0.91)	.90	$t(1372)=-20.62$ $p<.00$
Present Negative	"I wish that my present life were different."	2.73 (0.51)	.83	2.08 (0.89)	.75	$t(1363)=16.02$ $p<.00$
Future Positive	"Thinking about my future excites me."	2.37 (0.48)	.89	4.03 (0.87)	.89	$t(1374)=-17.05$ $p<.00$
Future Negative	"I doubt I will make something of myself."	2.82 (0.44)	.77	1.83 (0.83)	.80	$t(1367)=26.57b$ $p<.00$

*Table 2: Time Attitude Latent Profiles*

Model	AIC	BIC	Adjusted BIC	Entropy	Log-likelihood	n	d	aLMR	aLMR <i>p</i>	BLRT	BLRT <i>p</i>
United States											
2	5026.201	5113.906	5053.574	0.720	-2718.268	747	19	438.858	0.00	-2718.268	0.00
3	4889.172	5009.189	4926.629	0.641	-2418.586	747	26	147.838	0.07	-2494.101	0.00
4	4778.355	4930.685	4825.897	0.716	-2356.177	747	33	122.179	0.23	-2418.586	0.00
<b>5</b>	<b>4692.887</b>	<b>4877.529</b>	<b>4750.514</b>	<b>0.722</b>	<b>-2306.443</b>	<b>747</b>	<b>40</b>	<b>97.365</b>	<b>0.31</b>	<b>-2356.177</b>	<b>0.00</b>
6	4627.472	4844.427	4695.184	0.709	-2266.736	747	47	77.736	0.54	-2306.443	0.00
7	4579.214	4828.481	4657.011	0.731	-2235.607	747	54	61.166	0.02	-2266.850	0.00
Germany											
2	8866.809	8951.156	8890.834	0.875	-4214.472	610	19	1309.373	0.00	-4883.741	0.00
3	8618.006	8733.429	8650.883	0.812	-4090.512	610	26	242.517	0.11	-4214.472	0.00
4	8436.681	8583.179	8478.409	0.851	-3989.605	610	33	197.417	0.09	-4090.512	0.00
<b>5</b>	<b>8284.150</b>	<b>8461.724</b>	<b>8334.729</b>	<b>0.867</b>	<b>-3906.619</b>	<b>610</b>	<b>40</b>	<b>162.355</b>	<b>0.05</b>	<b>-3989.605</b>	<b>0.00</b>
6	8154.417	8363.067	8213.848	0.890	-3845.454	610	47	119.664	0.07	-3906.619	0.00
7	7680.484	7918.811	7747.372	0.898	-3786.242	610	54	115.844	0.09	-3845.454	0.00

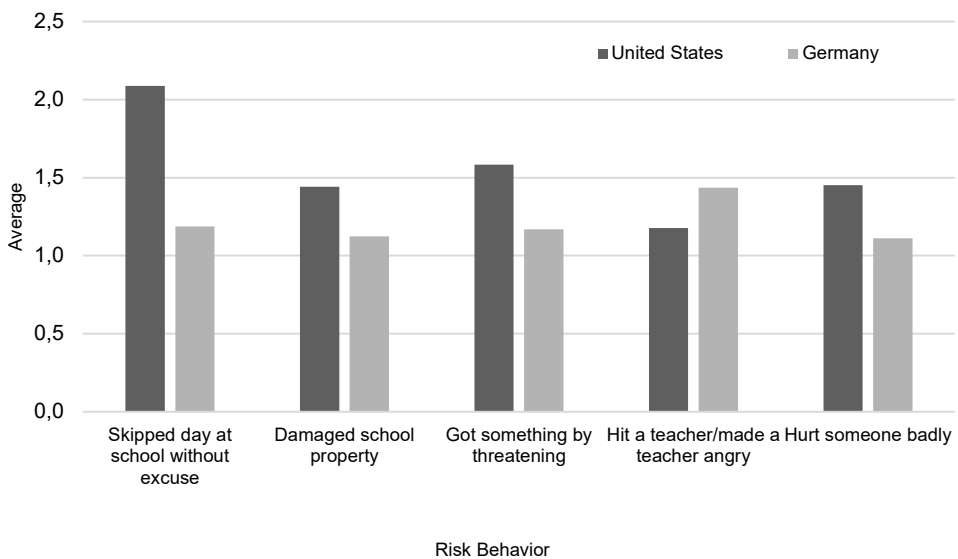
*Note:* Bolded numbers indicate the best fitting models. AIC = Akaike information criterion, BIC = Bayesian information criterion, aBIC = sample size adjusted BIC, aLMR = adjusted Lo-Mendell-Rubin test, BLRT = Bootstrapped likelihood ratio test. Significant *p* values for both the LMR and BLRT indicate that the *k*-1-class model should be rejected in favor of a *k*-class model.

Table 3: Descriptive Statistics for the Time Attitude Profiles

Profile	Ambivalents		Balanced		Extremely (Past) Negatives		Optimists		Positives	
	US	Ger.	US	Ger.	US	Ger.	US	Ger.	US	Ger.
	<b>17.2%</b>	<b>21.3%</b>	<b>47.7%</b>	<b>23.6%</b>	<b>4.3%</b>	<b>1.8%</b>	<b>13.8%</b>	<b>6.9%</b>	<b>17.0%</b>	<b>46.4%</b>
Past Positive	3.21 (0.63)	3.07 (0.80)	3.66 (0.54)	4.40 (0.60)	2.00 (0.55)	1.93 (0.80)	2.59 (0.68)	2.85 (0.83)	4.36 (0.53)	4.70 (0.46)
Past Negative	2.93 (0.60)	3.06 (0.78)	2.18 (0.50)	1.70 (0.60)	4.26 (0.42)	4.45 (0.55)	3.49 (0.50)	3.34 (0.79)	1.56 (0.49)	1.34 (0.48)
Present Positive	2.96 (0.56)	3.00 (0.73)	3.69 (0.44)	3.65 (0.56)	2.52 (0.67)	1.71 (0.64)	3.38 (0.59)	4.06 (0.65)	4.36 (0.42)	4.65 (0.40)
Present Negative	3.07 (0.60)	3.09 (0.68)	2.06 (0.44)	2.37 (0.58)	3.42 (0.75)	3.75 (0.54)	2.53 (0.62)	1.84 (0.69)	1.39 (0.36)	1.44 (0.47)
Future Positive	3.24 (0.64)	3.36 (0.81)	3.87 (0.59)	3.64 (0.64)	2.93 (0.69)	1.76 (0.72)	4.34 (0.57)	4.55 (0.53)	4.56 (0.48)	4.56 (0.51)
Future Negative	2.45 (0.58)	2.68 (0.68)	1.73 (0.44)	2.07 (0.61)	2.91 (0.75)	4.30 (0.53)	1.44 (0.39)	1.46 (0.45)	1.19 (0.28)	1.29 (0.41)

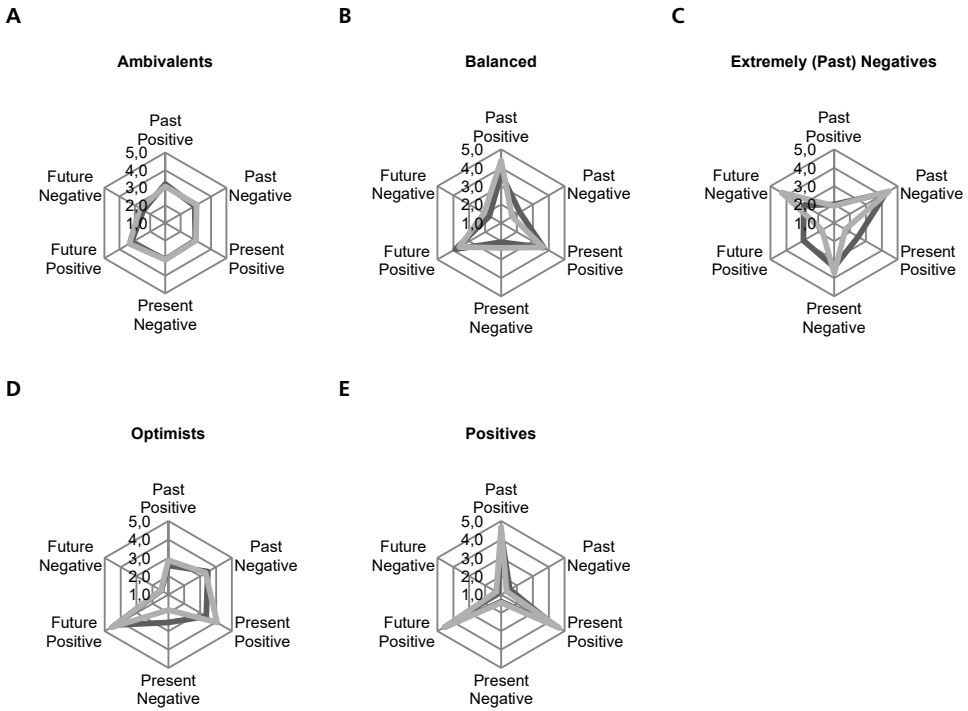
Note: Mean and (SD) shown. Ger. = Germany.

Figure 1: Risk Behavior Averages for Adolescents in the United States and Germany



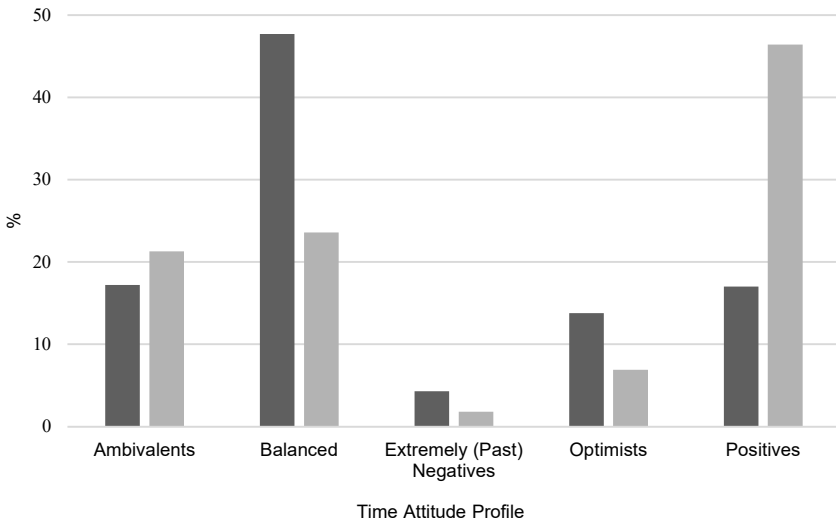
Note: Differences were tested with t-tests and p-values were corrected with Bonferroni. Skipped day at a school without excuse:  $t(1370) = 17.66, p < .00, US > Germany$ ; Damaged school property:  $t(1372) = 8.26, p < .00, US > Germany$ ; Got something by threatening:  $t(1371) = 9.65, p < .00, US > Germany$ ; Hit a teacher/made a teacher angry:  $t(1372) = -5.87, p < .00, US < Germany$ ; Hurt someone badly:  $t(1378) = 8.70, p < .00, US > Germany$ .

Figure 2: Time Attitude Profiles for Adolescents in the United States and Germany



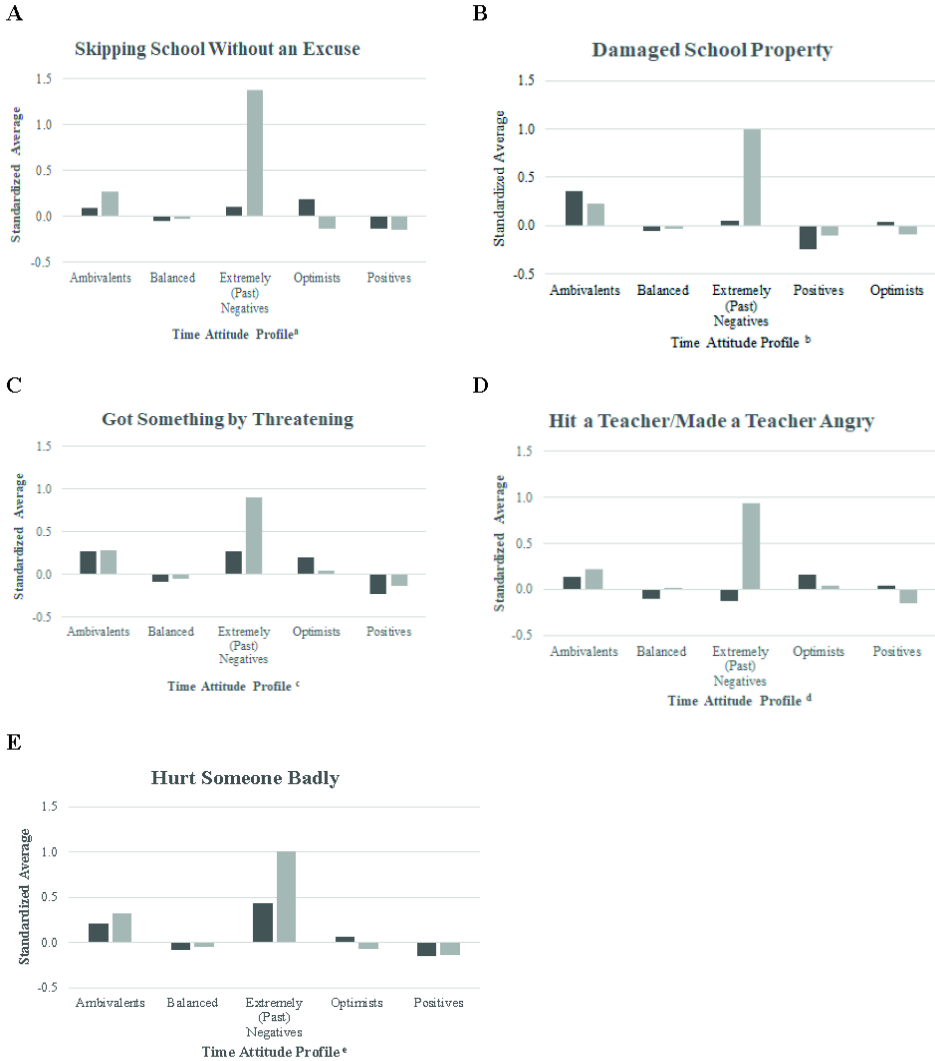
Note: Dark lines correspond to United States, and light lines correspond to Germany

Figure 3: Distribution of Time Attitude Profiles Among Adolescents in the United States and Germany



Note: Dark bars correspond to United States, and light bars correspond to Germany.

**Figure 4:** Associations Between Time Attitude Profiles and Risk Behavior Among Adolescents in the United States and Germany



*Note:* Dark bars correspond to United States, and light bars correspond to Germany. One way, post-hoc Scheffé with z-standardized values conduct and p-values corrected with Bonferroni.

<sup>a</sup> United States: No significant comparisons. Germany: Positives, Balanced, Ambivalents, Optimists < Extremely (past) negatives. US:  $F(4,740) = 2.035, p < .05$ ; Germany:  $F(4,598) = 9.783, p < .00$

<sup>b</sup> United States: Positives < Ambivalents. Germany: Positives, Balanced, Ambivalents, Optimists < Extremely (past) negatives. US:  $F(4,739) = 6.378, p < .00$ ; Germany:  $F(4,599) = 5.271, p < .00$ .

<sup>c</sup> United States: Positives < Ambivalents, Optimists, Extremely (Past) Negatives. Germany: Positives, Balanced, Optimists < Extremely (past) negatives. US:  $F(4,737) = 6.466, p < .00$ ; Germany:  $F(4,600) = 6.075, p < .00$ .

<sup>d</sup> United States: No significant comparisons. Germany: Positives, Balanced, Ambivalents, Optimists < Extremely (past) negatives. US:  $F(4,741) = 2.239, p < .05$ ; Germany:  $F(4,598) = 5.394, p < .00$ .

<sup>e</sup> United States: Positives, Balanced < Extremely (Past) Negatives. Germany: Positives, Balanced, Ambivalents, Optimists < Extremely (past) negatives. US:  $F(4,742) = 4.201, p < .00$ ; Germany:  $F(4,601) = 7.121, p < .00$ .

# Zukunftsperspektiven von Jugendlichen auf ihr weiteres Leben unter Berücksichtigung der Covid-19-Pandemie

*Sina-Mareen Köhler, Maren Zschach*

## **Zusammenfassung**

Im Mittelpunkt des Beitrages stehen Zukunftsvorstellungen, die Bestandteil von insgesamt 15 biographischen Interviews mit 12- bis 15-Jährigen sind. Die zugrunde liegenden Daten stammen aus zwei qualitativen Forschungsprojekten mit ähnlichen Erkenntnisinteressen und Fragestellungen und berücksichtigen Jugendliche aus unterschiedlichen Schulformen. Einbezogen wurden dabei auch junge Menschen mit diversen Lernschwierigkeiten. Der Beitrag geht der Frage nach, welche Zukunftsvorstellungen die Interviewten äußern und inwiefern die Covid-19-Pandemie dabei eine Rolle spielt.

*Schlagwörter:* Zukunftsvorstellungen, Jugend, Sozialisation, Krise

*Future perspectives of young people taking into account the Covid-19 pandemic*

## **Abstract**

The focus of this paper lies on the future perspectives of 12-15 year olds based on 15 biographical interviews. The underlying data are taken from two qualitative research projects with similar research questions and research interests which include young people from different types of schools. Further, young people with diagnosed learning difficulties were included. The article investigates which future perspectives the interviewees express. It also examines whether and to what extent the current Covid 19 pandemic affects these expectations.

*Keywords:* future perspectives, youth, socialization, crisis

## **1 Einleitung und Fragestellung**

Mittlerweile hat sich ein erziehungswissenschaftlicher Diskurs zur Bedeutung der Auswirkungen der Covid-19-Pandemie auf Kinder und Jugendliche entwickelt, der auf eine stetig zunehmende empirische Datenbasis zurückgreifen kann. Allerdings dominieren dabei Bezugnahmen auf die schulische Leistungserbringung und den Fernunterricht (Böttger & Zierer, 2021; Fickermann & Edelstein, 2021). Diesbezüglich finden sich nur vereinzelt Studien, die die Schüler\*innenperspektiven berücksichtigen (Jesacher-Rößler et al., 2021; Wacker et al., 2020). Untersuchungen der veränderten Lebenswelten und Sichtweisen von Kindern und Jugendlichen weisen einerseits auf die zugenommenen Belastungen und Zu-

kunftsängste im Verlaufe der Pandemie hin, aber einige konstatieren auch die Entstehung von Freiräumen und neuen Bildungspraxen (Andresen et al., 2020, 2021; Fuchs & Matzinger, 2021; Köpfer, 2021). An diese Forschungsdiskurse schließt der vorliegende Beitrag an, indem mit qualitativen Forschungsstrategien die Zukunftsvorstellungen von 12- bis 15-Jährigen untersucht werden.

Die zugrunde liegenden Daten stammen aus zwei Forschungsprojekten<sup>1</sup> mit ähnlichen Erkenntnisinteressen und Fragestellungen. Durch die Zusammenarbeit war es möglich, Interviews mit jungen Menschen in diversen schulischen und außerschulischen Lern- und Bildungssettings zu berücksichtigen.

Zentraler empirischer Bezugsrahmen ist in diesem Beitrag die exmanente Nachfrage am Ende der offenen lebensgeschichtlichen Erzählung nach den eigenen Zukunftsvorstellungen, die auf eine argumentative bzw. prognostizierend-beschreibende Positionierung abzielt. Die empirische Grundlage liefern insgesamt 45 narrative Interviews, von denen jene 15 Interviews im Folgenden berücksichtigt wurden, die zum Zeitpunkt der Arbeit an diesem Beitrag bereits ausgewertet waren.

Unsere hier leitende Fragestellung zielt auf Zukunftsvorstellungen, welche die 12- bis 15-jährigen Jugendlichen unter den aktuellen Lebensbedingungen der Covid-19-Pandemie entfaltet haben. Bestimmt die Pandemie zeitbezogene Vorstellungen der eigenen zukünftigen Existenz maßgeblich, wird Covid-19 als vorübergehende Episode gerahmt oder spielt der pandemische Faktor keine Rolle in den zukunftsbezogenen Identitätswürfen und -projekten dieser jungen Menschen? Von den besonderen aktuellen Lebensbedingungen abstrahierend, ist in diesem Zusammenhang danach zu fragen, wie sich Lebensentwürfe in den biographischen Erzählungen manifestieren und wie diese Überlegungen der Jugendlichen über ihre Zukunft ausgestaltet sind. Vorab wird mit Kapitel zwei in die relevanten wissenschaftlichen Diskurse und mit Kapitel drei in das Forschungsdesign der beiden Projekte eingeführt.

## 2 Theoriediskurse und Forschungsstand

### 2.1 Zukunftsvorstellungen und -bewertungen von Jugendlichen

Eine lange Tradition hat innerhalb der Zeitforschung die Untersuchung der Bewertung von Zeitperspektiven (Finan et al., 2020; Mello et al., 2013; Zimbardo & Boyd, 1999). Im Sinne einer positiven, negativen oder ambivalenten Beurteilung geht es hier u.a. um lebenszeitbezogene Auseinandersetzungen mit der eigenen Zukunft. In einer Studie mit 1.700 Jugendlichen im Alter von ca. 14 Jahren von Buhl und Lindner (2009) zeigte sich, dass ein optimistischer Blick auf alle Zeitperspektiven bei zwei Dritteln der Befragten dominierte und zusätzlich ca. 20 Prozent dieser Jugendlichen ihre Gegenwart zwar negativ betrachten, jedoch trotzdem zuversichtlich in ihre Zukunft blicken (Buhl & Lindner, 2009, S. 214).

An Einschätzungen von Zukunft in Form von Wünschen, Freuden, aber auch Ängsten schließen einige Jugendsurveys an, die auch dezidiert persönliche Vorstellungen der Befragten berücksichtigen und auf Sozialisationsaspekte eingehen. So werden z.B. seit Anfang der 1990er Jahre im Rahmen der Shell-Jugendstudien persönliche Zukunftseinschätzungen erhoben und dabei bildungsbezogene und soziale Schichteffekte nachgewiesen.

Hier zeichnet sich ebenfalls eine optimistische Grundstimmung ab, die 2019 von 58 Prozent der ca. 2.500 Befragten 12- bis 15-Jährigen vertreten wird und zudem seit 2010 recht stabil ist. Eine weitere Gruppe von jungen Menschen schätzt ihre Zukunft ambivalent ein, nur ein kleiner Teil von drei bis sieben Prozent im Sample blickt mit Sorge auf die eigene Zukunft (Albert et al., 2019, S. 182). Diese Zukunftsvorstellungen sind mit Bildungserfahrungen und schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen verknüpft, denn ein Vergleich zeigt 2019, dass die Gruppe der Jugendlichen, die ein Gymnasium besuchen, zu 64 Prozent zukunftsoptimistisch ist, während dies für jene, die kein Gymnasium besuchen, nur für die Hälfte der Befragten zutrifft (Albert et al., 2019, S. 181). Dieser Zusammenhang besteht 2019 auch bezogen auf Bildungsaspirationen, denn eine Abschlussorientierung am Abitur ist zu 62 Prozent mit einer optimistischen Zukunftsorientierung verbunden, was bei Jugendlichen mit angestrebtem Hauptschulabschluss lediglich zu 44 Prozent zutrifft (Albert et al., 2019, S. 183). Darüber hinaus spielen kritische Bildungsereignisse eine Rolle bei der Zukunftseinschätzung. Junge Menschen, die solche Brüche befürchten oder sie bereits erlebt haben, sind nur zu 47 Prozent optimistisch, Jugendliche ohne diese negativen Erfahrungen dagegen zu 63 Prozent.

In einer ähnlichen Abstufung schätzen mittlerweile 45 Prozent derjenigen, die bildungsbezogen und ökonomisch den schwächsten Schichten zugeordnet werden, ihre Zukunft optimistisch ein (2015 waren es 32%). Demgegenüber blicken 63 Prozent der Befragten mit hoher Schichtzuordnung äußerst positiv in ihre Zukunft (2015 waren es 76%; Albert et al., 2019, S. 183).

Bezogen auf zukünftige Identitätsprojekte, die mit der Frage nach dem im Leben angestrebten Zielen in der Shell-Studie untersucht wurden, zeigt sich, dass die hohe Bedeutung von Freundschaften mit 97 Prozent, von einer späteren Partnerschaft mit 94 Prozent und einem guten Familienleben mit 90 Prozent gegenüber abstrakteren Wertemustern dominiert (Albert et al., 2019, S. 105-106). Später Eltern zu sein, wünschen sich ca. 70 Prozent der 12- bis 14-Jährigen, bei den 15- bis 17-Jährigen liegt diese angestrebte Zukunftsoption bei 60 Prozent der Befragten. Auch dieser Wert ist seit 2002 sehr stabil (Albert et al., 2019, S. 140).

Wenngleich, wie eben dargestellt, eine Reihe von Daten zu Zukunftseinschätzungen und -wünschen Jugendlicher vorliegen, so besteht das entscheidende Forschungsdesiderat nach wie vor in aktuellen qualitativen Befunden zu den Zeit- und Zukunftsvorstellungen sowie darauf bezogenen Praxen und Orientierungen junger Menschen, die sich im weiteren Verlauf der Pandemie als gravierend erweisen, aber auch erstaunlich stabil sind (Stauber, 2021; Köhler & Zschach, 2016).

## 2.2 Zeitperspektiven und Sozialisationsräume im Wandel? Die Auswirkungen der Covid-19-Pandemie auf die Lebenswelten von Jugendlichen

Die globalen Auswirkungen der Covid-19-Pandemie sind langandauernd und bereits jetzt weisen erste empirische Studien auf Verschärfungen von sozialen Ungleichheitsmechanismen hin (Heyer & Thomas, 2021, S. 2). Eine der gravierendsten Erfahrungen ist der unvorbereitete Wegfall des Präsenzunterrichts in der Schule und somit das Ausbleiben des täglichen Zusammentreffens mit Gleichaltrigen, aber auch mit Lehrkräften. Für einige mag dies eine kleine Verschnaufpause und Entschleunigung gebracht haben (Andresen et

al., 2021, S. 36), die Nachteile überwiegen jedoch (Fickermann & Edelstein, 2021). Basierend auf den repräsentativen Befragungen der Studien „Jugend und Corona“ (JuCo I bis III) zeigte sich darüber hinaus, dass während der Lockdowns enge Freundschaften auf die Probe gestellt, aber gleichzeitig für die Bewältigung der plötzlichen sozialen Distanz benötigt wurden, um Halt in der Krise zu geben. Dazu wird der Kontakt zu den besten Freund:innen überwiegend gehalten, doch im Gegenzug bricht der Kontakt zu Peernetzwerken, wie der Schulklasse, den älteren oder jüngeren Peers in Kursen der Musikschule oder dem Sportverein, zumindest vorübergehend häufig ab (Thomas & Lips, 2020).

Welche aktuellen Befunde zu zeit- und insbesondere zukunftsbezogenen Vorstellungen lassen sich im Speziellen, bezogen auf die Auswirkungen der Covid-19-Pandemie, feststellen? Ein deutlicher Befund der JuCo I bis JuCo III Studien ist die Belastung der Befragten durch Zukunftsängste. Diese beziehen sich bei 69 Prozent der Befragten auf die Bereiche Schule und den Übergang in die Ausbildung oder das Studium (Andresen et al., 2021). Den Daten der repräsentativen Längsschnittstudie „Corona und Psyche“ (COPSY) ist eine Zunahme an Belastungen im Verlaufe der Pandemie zu entnehmen (Ravensieberer et al., 2021).

In den Befunden der Sinus Jugendstudie 2020, für die 50 qualitative Interviews im April und Mai 2020 erhoben wurden, sind Zukunftssorgen vermehrt bei jenen der befragten 14- bis 17-Jährigen festgestellt worden, die kurz vor dem Schulabschluss stehen. Im Zusammenhang mit dem Virusausbruch werden neben den Sorgen um die Gesundheit von Familienmitgliedern auch jene um die eigene Zukunft benannt, wobei Jugendliche, die in „sicherheitsorientierten Lebenswelten des sozialen Mittelfeldes“ (Calmbach et al., 2020, S. 589) leben, häufiger entsprechende Sorgen beschäftigen. Damit knüpfen die genannten quantitativen und qualitativen Befragungen an bereits bestehenden Forschungslinien zu den Zukunftsvorstellungen und Zeitperspektiven im Jugendalter an.

### 3 Forschungsdesign: Samples und Untersuchungsmethode

Beide Studien, jene zu „Verläufen politischer Sozialisation im Jugendalter“, die innerhalb der Arbeits- und Forschungsstelle Demokratieförderung und Extremismusprävention am Deutschen Jugendinstitut umgesetzt wird, und das DFG-Projekt „Peerbeziehungen und Partizipation im Wandel anlässlich der Covid-19-Pandemie (PeerPartiCo)“, welches an der Stiftung Universität Hildesheim angesiedelt ist, beschäftigen sich mit vorpolitischen und politischen Orientierungen junger Menschen. Dieser Thematik gehen sie in Form von rekonstruktiven Längsschnittstudien nach, indem Jugendliche in biographischen und leitfadengestützten Interviews befragt werden. Begleitet wurde der Start der jeweils ersten Erhebungswellen durch die Kontaktbeschränkungen aufgrund der massiven Ausbreitung des Sars-CoV-2-Virus, was den Feldzugang erschwerte und kontaktlose videobasierte Interviews nötig machte.<sup>2</sup> Neben den für das Erkenntnisinteresse der Studien relevanten Fragestellungen und entsprechenden Stimuli in den Erhebungssettings wurden aus aktuellem Anlass auch Fragen zum Erleben der Auswirkungen der Pandemie gestellt.

In der am DJI angesiedelten Studie wurden in der ersten Erhebungswelle insgesamt 24 Jugendliche der Klassenstufe sieben im Alter von 12 und 13 Jahren interviewt. Diese fanden von Februar bis Dezember 2021 statt. Insgesamt sind dreizehn Jungen und elf Mädchen Teil der Studie. Von ihnen besuchen zwölf ein Gymnasium, zwei eine Gesamt-



schule, acht eine Mittelschule und eine Schülerin eine Hauptschule. Sieben Jugendliche leben in zwei kleinstädtischen, ländlich gelegenen Sozialräumen mit Nähe zu einer größeren Stadt, siebzehn Jugendliche leben in zwei verschiedenen Großstädten. Diese Orte befinden sich sowohl in Niedersachsen, hier wurden elf Jugendliche interviewt, als auch in Sachsen-Anhalt, wo dreizehn Interviews durchgeführt wurden. Die Länge der Interviews streute recht breit und bewegte sich zwischen 40 Minuten und fast zweieinhalb Stunden.

Im Rahmen der Studie „PeerPartiCo“ wurden von April bis Dezember 2021 insgesamt 20 Jugendliche interviewt. Darunter sind elf 12- bis 13-Jährige und neun 14- bis 15-Jährige. Unter den Befragten waren zehn Mädchen und zehn Jungen. Insgesamt gehen vier Schüler\*innen auf die Förderschule und neun Lernende werden inklusiv beschult. Das Gymnasium besuchen neun der Befragten, fünf gehen auf eine Gesamtschule und je eine:r befinden sich auf einer Hauptschule sowie einer Realschule. Sieben Jugendliche leben in Großstädten, elf leben in Städten mittlerer Größe und zwei in dörflichen Regionen. Die Erhebungen wurden mit vier Jugendlichen in Niedersachsen, fünf in Nordrhein-Westfalen, sieben in Hessen, zwei Jugendlichen in Sachsen-Anhalt und zwei Jugendlichen in Ostbelgien durchgeführt. Das Sample ist breit ausdifferenziert, da auch persönliche Zugänge zu jenen Jugendlichen mit einem diagnostizierten Förderbedarf im Bereich Lernen mobilisiert wurden. Im Projekt „PeerPartiCo“ streute die Interviewlänge ebenfalls breit von 30 Minuten bis zu drei Stunden.

Die Auswertung der transkribierten Interviews erfolgt mit der Dokumentarischen Methode, die auf den Prämissen der praxeologischen Wissenssoziologie basiert (Bohnsack, 2021). Mit dem gewählten rekonstruktiven Auswertungsverfahren ist es möglich, ausgehend von den Schritten der formulierenden und reflektierenden Interpretation, sequenzanalytisch sowohl die explizit kommunikativen als auch die implizit konjunktiven Wissensbestände zu erfassen (Bohnsack, 2014, S. 37). Das kommunikative Wissen verdeutlicht sich bspw. in Identitätswürfen, politischen Einstellungen und Zukunftsvorstellungen. Sie sind für unsere Analyse besonders bedeutsam, so dass hier die sonst zentraleren Aspekte der Dokumentarischen Methode, wie die habitualisierten Wissensbestände und ein handlungsleitender Orientierungsrahmen (Bohnsack, 2014), in den Hintergrund treten.

In diesem Beitrag wenden wir uns den im Rahmen der biographischen Erzählungen vollzogenen Zukunftsvorstellungen zu, die in den meisten Fällen als Prognosen teils von Argumentationen durchzogen sind, eine Aneinanderreihung von Wünschen und Hoffnungen bilden oder durch rudimentäre Narrationen gerahmt werden. Durch den gesetzten empirischen Fokus ist wiederum eine Berücksichtigung der Breite und somit der Diversität der erhobenen Fälle erreichbar. Dadurch sind gewinnbringende Anschlüsse an die vorliegenden, nahezu ausschließlich quantitativ realisierten Surveys möglich und somit eine Differenzierung der vorliegenden Befunde und Verweise auf die Notwendigkeit weiterer, vor allem rekonstruktiver Studien.

## 4 Vergleichende Analysen

### 4.1 Zukunftsvorstellungen in Relation zu verschiedenen Sozialisationsfeldern

Zunächst soll hier ein Überblick über die berücksichtigten Fälle erfolgen. In den prospektiven Darstellungen unserer 15 einbezogenen Interviews wird die Pandemiesituation von einem Teil der Jugendlichen in ihre Überlegungen über ihr weiteres Leben einbezogen. Auffällig ist, dass die beiden Sozialisationsfelder Peers einerseits und familiäre Beziehungen inklusive einer eigenen zukünftigen Familie andererseits etwas randständiger thematisiert werden. In den mitunter recht knapp entfalteten persönlichen Prognosen wird dagegen in allen Fällen Bezug auf das Sozialisationsfeld der formalen Bildungsinstitutionen genommen, sodass die hohe Bedeutung der Schule für die Zukunftssicht der Jugendlichen deutlich wird.

Während der Gymnasiast Devrim mit dem Verweis auf Unternehmungen der Familie oder der Aktivität *„mit meiner Schwester Fahrrad fahren“* (I: Devrim) an seine Gegenwart anknüpft, die kontinuierlich fortgeschrieben wird, verweist die Erwähnung der Eltern bei Bianca, einer Gymnasiastin, bei der Legasthenie und Dyskalkulie diagnostiziert wurden, auf eine fernere Zukunft und verbindet das familiäre Sozialisationsfeld mit bildungsbezogenen Sozialisationsprozessen. Ihre Eltern treten in diesem Zusammenhang als Förderer ihrer Bildungsbiographie auf, die ein *„Auslandsjahr“* für sie vorbereiten, indem sie *„jeden Monat über- also mehr als fünfzig Euro auf [ihr] Konto“* (I: Bianca) überweisen, das zur Finanzierung dieses Zukunftsprojektes dient. Kollektive familiäre und individuelle Orientierungen sind hier in den beiden Sozialisationsfeldern eng miteinander verbunden. Zudem spielen dabei Verwertungsoptionen für spätere berufliche Entwicklungswege eine Rolle, denn mit einem englischsprachigen Staat, wie den USA, Großbritannien oder Irland grenzt Bianca ihre Wahl bereits an dieser Stelle stark ein.

Hinsichtlich der Erwähnung einer eigenen Familie in ferner Zukunft ist auffällig, dass die entsprechenden Ausführungen der Jugendlichen gegenüber den eben dargestellten Thematisierungen von Familie deutlich knapper ausfallen. Zudem bleiben diese Zukunftsvorstellungen vager. Interessant ist eine Verknüpfung mit dem bildungs- und berufsbezogenen Sozialisationsfeld und eine dargestellte Abfolge, in der ein Berufsabschluss am Anfang steht und erst dann eine Familiengründung folgt. Lara, die eine Mittelschule besucht, verbindet das Zukunftsprojekt *„ich würde sehr gerne Ergotherapeutin oder Physiotherapeutin werden“* mit dem Wunsch *„ähm halt dann Familie finden (.) also Familie haben“* (I: Lara). Die Gymnasiastin Sophia bleibt in ihren Vorstellungen demgegenüber etwas unbestimmter. Sie blickt dabei weit in ihre Zukunft und verbindet eine erfolgreiche Position in ihrem Beruf nach einem abgeschlossenen Jurastudium mit ihren Überlegungen zu einer eigenen Familie: *„und dann ☺ irgendwann ☺ vielleicht in keine Ahnung , zwanzig Jahren wenn-ich irgendwann mal Anwältin bin und so , vielleicht mal heiraten Kinder kriegen oder so“* (I: Sophia). Während für beide Mädchen eine Mutterschaft in Betracht kommt, schließt der Mittelschüler Felix eine Vaterschaft in näherer Zukunft für sich aus. Er schließt an Ausführungen zu einem Berufsabschluss und einem Auszug aus der elterlichen Wohnung in eine Wohngemeinschaft an und beendet seine Zukunftserzählung wie folgt: *„Kinder will ich jetzt glaub ich erstmal nich bekommen ☺ (I) ☺“* (I: Felix). Interessant ist, dass diese Orientierung mit dem Ausdruck *„jetzt ...*

nich“ eine spätere Vaterschaft offenhält und sich hier ein Nachdenken darüber dokumentiert.

Betrachtet man im Anschluss das Sozialisationsfeld Peers, so fällt zukunftsbezogen die Orientierung an einem Zusammenleben in einer Wohngemeinschaft auf, wie sie im Zukunftsentwurf von Felix erwähnt wurde. Neben ihm ist dies auch für den Mittelschüler Julius eine Option. In seinem Fall stellt sie eine Alternative zu einer Partnerschaft dar. Auch hier ist gedanklich ein Berufsabschluss vorgeschaltet: „*danaaach , hoff ich dass ich eine Freundin bekomme ☺ oder ich inne WG ziehe ☺*“ (I: Julius).

Unterschieden werden kann zudem in Zukunftserzählungen, die sich nahe an der Gegenwart bewegen, und jene, die bereits recht weit in die Zukunft reichen. Neben Felix und Julius, die sich bezogen auf ihre Peers auf eine fernere Zukunft beziehen, schließen Mathis, Devrim und Franziska an ihre unmittelbare Gegenwart an. Eine Orientierung an Kontinuität dominiert, denn bestehende Beziehungen sollen erhalten bleiben. Einige Jugendliche, wie Bianca und Melina, verbleiben in ihren Überlegungen in der Gegenwart bzw. der unmittelbaren Zukunft.

Diese Erzählungen kennzeichnet eine Auseinandersetzung mit aktuellen Problemen wie der Pandemie, durch die z.B. Bianca nach eigener Aussage gelernt hat, Treffen mit Freund:innen stärker wertzuschätzen. Im Fall von Melina, die als sehbeeinträchtigte Schülerin eine Realschule mit einer dezidierten Ausrichtung auf Inklusion besucht, ist es dagegen die negative Erfahrung eines Streits mit anderen Jugendlichen, die sie skeptisch in eine unmittelbar bevorstehende zukünftige Zeit blicken lässt. Bei den übrigen Jugendlichen, die auf Peerbeziehungen eingehen, dominiert eine Vermutung des Fortbestandes, wie bei Mathis, der ein Gymnasium besucht, oder ein Bestreben und die Hoffnung auf Kontinuität in den Kontakten zu Gleichaltrigen, die Devrim und die Gymnasiastin Franziska zum Ausdruck bringen. Bei Letzterer verknüpft sich diese positive Annahme mit einer Furcht, die sie folgendermaßen formuliert: „*ich hoffe mal dass , es auch mit den Freunden so gut bleibt dass ich , nich irgendwie alleine bin oder sowas (7) ☺ ja ☺ (4)*“ (I: Franziska).

Unsere komparative Analyse bildungsbezogener Prospektionen zeigt, dass für einige Jugendliche ihre schulische und berufliche Zukunft noch unbestimmt ist. So beziehen sich Devrim, Leon, Lilly, Bessi und Kylie nicht auf die für sie relevanten Abschlüsse auf dem Gymnasium, der Real- oder Hauptschule, sondern schätzen in erster Linie ihre aktuellen Leistungen ein. Prognosen einer zukünftigen Leistungssteigerung, wie sie Devrim und Kylie formulieren, verweisen darüber hinaus auf selbst konstatierte Defizite, deren Bearbeitung relativierender und eher in Form eines Zukunftsentwurfes beschrieben wird: Sich „*mehr und mehr steigern wollen*“ (I: Kylie) oder zu „*versuchen, gut inner Schule zu sein*“ (I: Devrim). In diesen Fällen werden keinerlei Zusammenhänge zur Pandemie hergestellt, weder werden gegenwärtige Schwierigkeiten, wie Probleme mit dem Wechsel- oder Distanzunterricht, für Leistungsprobleme verantwortlich gemacht noch ein fehlender beruflicher Zukunftsentwurf mit pandemiebezogenen Veränderungen begründet. Wendet man sich nun jenen Interviewten zu, die sich im Gegensatz dazu bereits auf Schul- und Berufsabschlüsse beziehen, so wird ein Kontrast deutlich: Zukunftsbeschreibungen besitzen in diesen Fällen einen stärkeren Projektcharakter, das heißt, konkrete Abläufe von Bildungskarrieren werden umrissen und teilweise werden Berufsziele benannt.

Unsere vergleichende Analyse zeigt im Konkreten eine von Lara, Felix und Kamal beschriebene Zukunftsvorstellung, die nach einem erfolgreichen Schulabschluss der Förderschule im Falle von Kamal und des Gymnasiums bei den anderen beiden in eine Berufsausbildung mündet und im Ergebnis eine Berufstätigkeit anstrebt. Die Prognosen sind

dabei unterschiedlich bestimmt und folgen nicht zwangsläufig den Rahmenbedingungen der aktuellen Bildungsgänge. So schildert z.B. Felix seine Vorstellung, dass Gymnasium nach der zehnten Klasse zu verlassen und im Anschluss an eine Berufsausbildung „*halt damit bisschen Geld*“ (I: Felix) zu verdienen. Die starke Bedeutung einer Zugangsberechtigung zum Studium und die hohe Bewertung des Abiturs als Abschluss zeigen sich demgegenüber nicht nur bei Lernenden am Gymnasium, sondern auch Julius und Melina, die Mittel- und Realschulen besuchen, orientieren sich daran. Damit verknüpft sind entsprechende Wissensbestände und Zukunftsprojekte. Melina würde gerne nach einem Abschluss in der zehnten Klasse auf das Gymnasium wechseln, dort das Abitur ablegen und anschließend Jura studieren. Überraschend ist in diesem Zusammenhang der damit verbundene Lebensentwurf, der bereits seit langer Zeit von ihr anvisiert wird und den sie so beschreibt: „*eigentlich hab ich dann schon so seit fünf sechs Jahren oder auch sieben also ☺ schon recht lange ☺ so den Wunsch Jura*“ (I: Melina) zu studieren. Auch Julius misst dem Abitur eine hohe Bedeutung bei und möchte, um dieses Ziel zu erreichen ein „*Schleifenjahr*“<sup>3</sup> (I: Julius) einlegen. Für ihn stellt ein erfolgreiches Abitur ein Zukunftsprojekt dar, das einen Wert an sich besitzt. Es steht für seinen festen Vorsatz „*ich will halt was aus meinem Leben machen*“ (I: Julius) und konterkariert einerseits den Gegenhorizont einer Zukunft als „*Hartz-IV-Empfänger*“ oder einer Arbeit „*im Callcenter*“ (I: Julius), die er ablehnt. Rekonstruiert werden konnte in beiden Fällen die stabile Wirkung von konkreten Wünschen, Werten und Normen, die trotz der pandemischen Situation Bestand haben und nicht infrage gestellt werden.

Vergleicht man diese Fälle, die einen Bildungsaufstieg anstreben mit Jugendlichen, die derzeit bereits das Gymnasium besuchen, so zeigt sich, dass bei letzteren lineare Abfolgen von Abitur, Studium und Beruf prognostiziert werden, deren Umsetzung nahezu selbstläufig und weniger problematisch erscheint. So möchte Lukas „*irgendwas studieren*“ (I: Lukas), Mathis nennt bereits verschiedene Studienorte und verweist auf dem Weg dorthin auf seine Leistungsstärke und auch Sophia möchte „*auf jeden Fall studieren*“ (I: Sophia). Eventuell infolge der Pandemie veränderte Lernbedingungen oder gar in diesem Zusammenhang mögliche Bedenken, die sich auf die weitere Schullaufbahn und einen erfolgreichen Abschluss beziehen, spielen keine Rolle.

## 4.2 Zukunftszuversicht trotz anhaltender Auswirkungen der Covid-19-Pandemie

Wie im vorherigen Abschnitt aufgezeigt, sind es die klassischen Statuspassagen im Lebensverlauf entsprechend einer modernen Normalbiographie, auf die sich die Jugendlichen inhaltlich beziehen, wenn sie aufgefordert werden, sich ihre Zukunft vorzustellen. Dabei beziehen sie sich in unterschiedlicher Ausführlichkeit auf die nahe und ferne Zukunft. Wird nun anhand der 15 Fälle untersucht, inwiefern sich positive und negative Bezüge in den Zukunftsvorstellungen feststellen lassen, dann liefert dies empirisch basierte Einblicke in die durch die Jugendlichen antizipierten kurz- und langfristigen Auswirkungen der Covid-19-Pandemie auf ihren Lebensalltag und ihre Zukunft.

Positive und negative Aussagen im Rahmen der entfalteten Zukunftsvorstellungen lassen sich grundsätzlich mit entsprechenden Haltungen zu bestimmten Lebensbereichen und Themen in Verbindung bringen. Sie geben zudem Aufschluss darüber, ob optimistische oder pessimistische Zukunftsvorstellungen jeweils auf einzelne Sozialisationsfelder

beschränkt sind oder ob sie die Zukunftsvorstellung insgesamt rahmen. Es lassen sich jedoch auch in drei Fällen Zukunftsvorstellungen feststellen, die keinerlei negative und positive Gehalte aufweisen und somit ein neutrales Bild von Zukunft zeichnen. Demgegenüber erfolgen in zwölf Fällen wertende, durchgängig positive Bezugnahmen auf Zukunft. Insbesondere für jene Jugendliche, die in der Schule zusätzlich sonderpädagogisch gefördert werden oder einen Nachteilsausgleich erhalten, dominieren zuversichtliche Zukunftsvorstellungen. Interessant ist hier, dass im Rahmen der zukunftsbezogenen Aussagen kein Bezug auf die Bedeutung einer möglichen sozialen Barriere hinsichtlich ihrer schulischen Leistungserbringung und den damit verbundenen beruflichen Optionen hergestellt wird. Positiv optimistisch in die eigene Zukunft zu blicken, lässt sich also als eine Gemeinsamkeit feststellen, wengleich dies im Ausdruck und der Darstellungsweise variiert.

Zum einen zeigen sich sehr konkrete und argumentativ begründete Einschätzungen einer positiven Zukunft, wie dies von Lilly erfolgt: *„ja ich blicke positiv in die (.) Vergangenheit und blicke positiv in die Zukunft“ (I: Lilly)*. Wie im vorherigen Abschnitt dargelegt, ist es der Schulerfolg, der diesen positiven Blick begründet. Von anderen Interviewten wird, ebenfalls ausgehend von der schulischen Leistungserbringung, Zukunft positiv eingeschätzt, wengleich auch indirekter, so z.B. von Mathis, der betont: *„also mir fliecht alles son bisschen zu äh // , aber so fff- eigentlich ich denke so doller viel wird sich in meinem Leben nicht ändern“ (I: Mathis)*. Für Mathis ist der Wunsch nach Kontinuität zentral. Diese Vorstellung von Beständigkeit könnte lediglich durch eine weitere Pandemie in ferner Zukunft gefährdet sein: *„ich denke ooch dass-es so bleibt wenn wenn jetzt hier nich , keine Ahnung noch son schlimmer Virus kommt oder so“ (I: Mathis)*. Wengleich sich dies im Gesamtzusammenhang der entworfenen Zukunftsvorstellungen als eher unwahrscheinliches Szenario zeigt, so hat doch die Pandemie insofern eine lebensweltliche Bedeutung gewonnen, als dass sie prinzipiell immer hereinbrechen könnte.

Im Hinblick auf die durch Kontinuität und einen starken Gegenwartsbezug gekennzeichneten positiven Zukunftsvorstellungen lassen sich weitere Verknüpfungen zu den Auswirkungen der Covid-19-Pandemie herstellen. Jene sechs Jugendliche, die in ihren Zukunftsvorstellungen einen inhaltlichen Bezug zur Pandemie setzen, verknüpfen dies mit Einschätzungen und Hoffnungen im Hinblick auf deren Dauerhaftigkeit. Für Lilly ist es sogar schon ausreichend, dass die Auswirkungen auf dem zum Interviewzeitpunkt gegenwärtigen Stand verbleiben: *„ich hoffe natürlich auch , dass Corona jetzt soo bleibt wie es ist und das wir weiterhin vollen Präsenzunterricht haben“ (I: Lilly)*. Die Möglichkeiten des sozialen Miteinanders sind für sie somit entscheidend. Bianca geht zudem davon aus, dass das Virus nicht völlig eingedämmt werden kann, sondern in abgeschwächter Ausprägung bestehen bleibt: *„also irgendwann wird sich Co- Corona so [macht pfeifendes Geräusch] verpissen also- also es wird immer da sein es ist wie- wird ich glaube es wird sich runtergehen ähm“ (I: Bianca)*. In diesen Äußerungen wird das Virus subjektiviert, worin auch die teils im medialen Diskurs aufgerufene Form des Virus als ein feindliches Gegenüber reproduziert wird. Kamal verbindend mit dem Abebben der Pandemie seinen Wunsch nach Frieden: *„ohne Corona würden wir besser leben wäre nicht so viele Menschen gestorben (.) hätten wir mehr Frieden auf der- ich will mehr Frieden auf der Welt“ (I: Kamal)*. Wie Kamal wünschen sich noch zwei weitere Jugendliche die völlige Eindämmung des Sars-CoV-2-Virus. Wie bereits angedeutet, erfolgen mit den Bezugnahmen auf die pandemiebedingten Auswirkungen im Rahmen

der entfalteten Zukunftsvorstellungen keine Begründungen dafür, dass diese die persönliche Zukunft negativ generalisiert beeinflussen, wenngleich der Wunsch nach dem Ende der Pandemie oder zumindest einem akzeptablen Zustand deutlich formuliert wird.

## 5 Fazit und Ausblick

Aus Perspektive einer erziehungswissenschaftlichen Jugendforschung kann konstatiert werden, dass inmitten globaler gesellschaftlicher Transformationsprozesse bislang viel zu wenig der Frage nachgegangen wurde, von welchen längerfristigen pandemiebedingten Herausforderungen für junge Menschen auszugehen ist. Denn Jugendliche benötigen für ihre Entwicklung Möglichkeitsräume und Experimentierfelder, die durch die Auswirkungen der Covid-19-Pandemie stark eingeschränkt wurden bzw. sich gewandelt haben (Andresen et al., 2020, 2021; Fuchs & Matzinger, 2021). Für die dazu notwendigen weiteren wissenschaftlichen Auseinandersetzungen und bildungspolitischen Maßnahmen sind authentische Einblicke in die Lebenswelten der Heranwachsenden selbst unumgänglich. Mit den hier vorgestellten ersten Ergebnissen zweier qualitativer Längsschnittstudien wird dazu ein empirisch basierter Beitrag geleistet, der die Zukunftsvorstellungen von circa 12- bis 15-Jährigen fokussiert. Zusammengefasst zeigen sich drei Ergebnislinien, die im Folgenden näher ausgeführt werden.

*Erstens* wurden in allen in die Auswertung einbezogenen 15 Interviews die Relevanz der schulischen Leistungserbringungen und das Erreichen des Schulabschlusses als Ausgangspunkt für eine positive persönliche Zukunft thematisiert. Dabei lassen sich keine gravierenden Differenzen bezogen auf unterschiedliche soziokulturelle Räume feststellen, es erfolgt jeweils eine Orientierung an einer Normalbiographie. Daraus leitet sich die Frage ab: Sind die Lebenslagen und -weisen der befragten Heranwachsenden gar nicht so divers? Hier lässt sich einschränkend feststellen, dass wir uns empirisch allein auf explizite Zukunftsvorstellungen bezogen haben. Wie in diesem Beitrag deutlich wird, ermöglicht dieser breite Blick auf die kommunikativen Wissensbestände mehrerer Fälle einen ersten Zugang. Werden dann anhand einzelner noch zu publizierender intensiver Fallrekonstruktionen auch grundlegende habituelle Orientierungen einbezogen, lassen sich Zeitdiversitäten exakter herausarbeiten, die sich u.a. anhand verschiedener Reflexionsweisen im Umgang mit der Anforderung manifestieren, Zukunft zu entwerfen oder ein gegenwärtiges Zeitmanagement zu vollziehen. Inwiefern sich die Jugendlichen diese Anforderung selbst stellen oder als an sie gestellte Anforderung erleben, sollte weiterführend herausgearbeitet werden. Gerade das Erleben von Selbststeuerung und -wirksamkeit sowie das selbstregulierte Lernen im Fernunterricht sind relevant für die schulische Leistungserbringung, wenngleich diese neuen flexiblen Zeiträume als belastend und/oder stützend förderlich erlebt werden (Jesacher-Rößler et al., 2021; Wacker et al., 2020).

Wird nun *zweitens* die Relevanz der Auswirkungen der Covid-19-Pandemie für die Zukunftsvorstellungen der jungen Jugendlichen betrachtet, dann kann im Ergebnis keine Verbreitung an Zukunftspessimismus herausgearbeitet werden. Einen verbreiteten Zukunftsoptimismus stellen ebenfalls Calmbach et al. (2020, 589) fest, aber verweisen diesbezüglich auch auf die Relevanz der Erhebungszeitpunkte. Der breite Blick in die 15 Fälle verdeutlicht, dass sich nur ein kleiner Teil der Jugendlichen im Rahmen ihrer Zukunftsvorstellungen auf die Corona-Pandemie bezieht. Jene, die diese thematisieren, dokumen-

tieren ihre Hoffnung auf das Eindämmen des Virus, wobei einige davon ausgehen, dass mit einer neuen Normalität zu leben ist und sich andere demgegenüber das völlige Verschwinden erhoffen. Im Kontrast zu anderen Befunden, die sich allerdings auf ältere Jugendliche beziehen (Andresen et al., 2021; Heyer & Thomas, 2021), wird kein Bezug zu möglichen pandemiebedingten Übergangsproblematiken hergestellt. Womöglich lässt sich der in diesem Beitrag überwiegende Zukunftsoptimismus als eine Bewältigung der pandemischen Auswirkungen deuten. Denn durch den konstruktiven Blick in die Zukunft ist auch das Handeln in der Gegenwart von mehr Motivation flankiert (Zimbardo & Boyd, 1999).

*Drittens* lässt sich der Befund hervorheben, dass die entfalteten Zukunftsvorstellungen in Anknüpfung an die schulische Leistungserbringung so an die unmittelbare Gegenwart anschließen und nur vereinzelt ferne Zukunftsprojekte bereits ausführlich erzählt werden. Zusätzlich sind es Wünsche nach Kontinuität, die sich in den Zukunftsvorstellungen finden lassen. Wie die Perspektiven auf Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft miteinander verwoben werden, lässt sich bereits anhand der recht expliziten Bezugnahme auf Zukunft erkennen. Für die in den beiden Projekten aktuell laufenden vertiefenden Fallanalysen wird die Rekonstruktion der habituellen Orientierungen im Zusammenhang mit den biografisch eingebetteten persönlichen Zukunftsvorstellungen erstellt, um die diversen Umgangsweisen mit den an die jungen Menschen gestellten oder auch von ihnen selbst generierten neuen Chrononormativitäten (Walther et al., 2020, S. 290) herauszuarbeiten und Hinweise zur gesellschaftlichen Rahmung und lokalen Hervorbringung von Zeitdiversitäten zu erhalten (Leccardi, 2021).

## Anmerkungen

- 1 Zum einen handelt es sich um eine Studie zu Verläufen politischer Sozialisation, die am Deutschen Jugendinstitut, Außenstelle Halle (Saale) durchgeführt und durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert wird. Zum anderen handelt es sich um das Projekt „Peerbeziehungen und Partizipation im Wandel anlässlich der Covid-19-Pandemie“, das im Bereich Inklusive Pädagogik und Schulentwicklung an der Stiftung Universität Hildesheim von der DFG gefördert wird (Projektnummer: 470250951) wird.
- 2 Die Erhebungen fanden anfänglich im Zeitraum des zweiten, harten Lockdowns statt, der von Schulschließungen und Distanzunterricht geprägt war. Dem schlossen sich Interviews an, die während des dritten Lockdowns durchgeführt wurden. Hier war ein Modell des Wechselunterrichts, flankiert von vollständigen Schulschließungen bzw. eine Fortführung des Distanzunterrichtes maßgeblich.
- 3 In Sachsen ist damit die Wiederholung der Klassenstufe zehn auf einem Gymnasium nach erfolgreichem Mittelschulabschluss gemeint.

## Literatur

- Albert, Mathias, Hurrelmann, Klaus & Quenzel, Gudrun (Hrsg.) (2019). *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort*. 18. Shell Jugendstudie. Weinheim: Beltz, 47-101.
- Andresen, Sabine, Lips, Anna, Möller, Renate, Rusack, Tanja, Schröer, Wolfgang, Thomas, Severine & Wilmes, Johanna (2020). *Erfahrungen und Perspektiven von jungen Menschen während der Corona-Maßnahmen: Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie JuCo*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. <https://doi.org/10.18442/120>
- Andresen, Sabine, Heyer, Lea, Lips, Anna, Rusack, Tanja, Schröer, Wolfgang, Thomas, Severine & Wilmes, Johanna (2021). *Das Leben von jungen Menschen in der Corona-Pandemie: Erfahrungen, Sorgen, Bedarfe*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2021021>

- Bohnsack, Ralf (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (10., durchges. Aufl.). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2014). Habitus, Norm und Identität. In Werner Helsper, Rolf-Torsten Kramer & Sven Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus* (S. 33-55). Wiesbaden: Springer VS.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_2)
- Böttger, Tobias & Zierer, Klaus (2021). Effekte der pandemiebedingten Schulschließungen im Frühjahr 2020 auf fachlich-kognitive Leistungen von Schüler\*innen im In- und Ausland. In Detlef Fickermann, Benjamin Edelstein, Julia Gerick & Kathrin Racherbäumer (Hrsg.), *Schule und Schulpolitik während der Corona-Pandemie* (S. 39-58). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:23871>
- Buhl, Monika & Lindner, Daniela (2009). Zeitperspektiven im Jugendalter: Messung, Profile und Zusammenhänge mit Persönlichkeitsmerkmalen und schulischem Erleben. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4 (2), 197-216. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-334587>
- Calmbach, Marc, Flaig, Bodo, Edwards, James, Möller-Slawinski, Heide, Borchard, Inga & Schleer, Christoph (2020). *Wie ticken Jugendliche? Sinus Jugendstudie 2020*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Fickermann, Detlef & Edelstein, Benjamin (2021). Schule während der Corona-Pandemie: Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld. In Detlef Fickermann & Benjamin Edelstein (Hrsg.), *Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld*. Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. Beiheft 17 (S. 7-30). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:21512>
- Finan, Laura J., Moon, Julia, Kaur, Manpreet, Gard, David & Mello, Zena R. (2020). Trepidation and time: An examination of anxiety and thoughts and feelings about the past, present, and future among adolescents. *Applied Developmental Science*, 26 (2), 238-251.  
<https://doi.org/10.1080/10888691.2020.1778476>
- Fuchs, Thorsten & Matzinger, Dominik (2021). Lost in Pandemic. Zur Frage von adoleszenten Bildungsprozessen und Übergängen in Zeiten des Social Distancing. In Sabine Krause, Ines Maria Breinbauer & Michelle Proyer (Hrsg.), *Corona bewegt – auch die Bildungswissenschaft. Bildungswissenschaftliche Reflexionen aus Anlass einer Pandemie* (S. 33-47). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:22223>
- Heyer, Lea & Thomas, Severine (2021). *Wie geht es Jugendlichen in der Pandemie? Ergebnisse der JuCo-Studien zum Wohlbefinden junger Menschen in der Corona-Zeit*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Jesacher-Rößler, Livia, Schreiner, Claudia, Berger, Fred, Kraler, Christian, Roßnagl, Susanne & Hagleitner, Wolfgang (2021). „Schaffen wir das?“ Einflüsse der Pandemie auf das Unsicherheitsgefühl von Schüler\*innen am Übergang zwischen Sekundarstufe I und II. In Detlef Fickermann, Benjamin Edelstein, Julia Gerick & Kathrin Racherbäumer (Hrsg.), *Schule und Schulpolitik während der Corona-Pandemie. Nichts gelernt? Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*. Beiheft 18 (S. 101-123). Münster: Waxmann.  
<https://doi.org/10.25656/01:23874>
- Köhler, Sina-Mareen & Zschach, Maren (2016). Perspektiven auf Lebenszeit von der Kindheit bis ins junge Erwachsenenalter. In Anne Schippling, Cathleen Grunert & Nicolle Pfaff (Hrsg.), *Kritische Bildungsforschung* (S. 227-240). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Köpfer, Andreas (2021). 'Distant Bodies – Collective Spaces – Borders'. Herstellung und Aneignung von Lernräumen in Zeiten erforderlicher Distanzierung. In Sabine Krause, Ines Maria Breinbauer & Michelle Proyer (Hrsg.), *Corona bewegt – auch die Bildungswissenschaft. Bildungswissenschaftliche Reflexionen aus Anlass einer Pandemie* (S. 103-115). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.  
<https://doi.org/10.25656/01:22227>
- Leccardi, Carmen (2021). Redefining the link between structure and agency: The place of time. In Nico, Magda & Ana Caetano (Eds.), *Structure and Agency in Young People's Lives* (pp. 82-97). London: Routledge.
- Mello, Zena R., Finan, Laura J. & Worrell, Frank C. (2013). Introducing an instrument to assess time orientation and time relation in adolescents. *Journal of Adolescence*, 36 (3), 551-563.  
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.03.005>



- Ravens-Sieberer, Ulrike, Kaman, Anne, Erhart, Michael, Devine, Janine, Schlack, Robert & Otto, Christiane (2021). Impact of the COVID-19 pandemic on quality of life and mental health in children and adolescents in Germany. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 31. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01726-5>
- Stauber, Barbara (2021). Erwachsen werden in Zeiten der Pandemie. In Anselm Böhmer, Mischa Engelbracht, Bettina Hünersdorf, Fabian Kessl & Vicki Täubig (Hrsg.), *Soz Päd Corona*. Verfügbar unter: <https://sozpaed-corona.de/erwachsen-werden-in-zeiten-der-pandemie/> [23. Mai 2022].
- Thomas, Severine & Lips, Anna (2020). Wie erleben Jugendliche die Corona-Krise? Podcast. In Anselm Böhmer, Mischa Engelbracht, Bettina Hünersdorf, Fabian Kessl & Vicki Täubig (Hrsg.), *Soz Päd Corona*. Verfügbar unter: <https://sozpaed-corona.de/wie-erleben-jugendliche-die-corona-krise/> [23. Mai 2022].
- Wacker, Albrecht, Unger, Valentin & Rey, Thomas (2020). Sind doch Corona-Ferien oder nicht? Befunde einer Schüler\*innenbefragung zum „Fernunterricht“. In Detlef Fickermann & Benjamin Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermisste ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. Die Deutsche Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*. Beiheft 16 (S. 79-94). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:20230>
- Walther, Andreas, Stauber, Barbara, Rieger-Ladich, Markus & Wanka, Anna (Hrsg.) (2020). *Reflexive Übergangsforschung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt1shdx>
- Zimbardo, Philip G. & Boyd, John. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77 (6), 1271-1288. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1271>



Jürgen Budde,  
Thomas Viola Rieske (Hrsg.)

## **Jungen in Bildungskontexten**

**Männlichkeit, Geschlecht und  
Pädagogik in Kindheit und Jugend**

*Studien zu Differenz, Bildung und Kultur, Band 11*

2022 • 324 Seiten • kart. • 64,90 € (D) • 66,80 € (A)

ISBN 978-3-8474-2534-2 • eISBN 978-3-8474-1682-1 (Open Access)

Diskurse über Jungen und Bildung sind im akademischen Feld nach intensiven Debatten in den 2000ern und frühen 2010ern seltener geworden. Zwar gibt es ein anhaltend aktives Feld der pädagogischen Praxis, die Jungen und deren Lebenslagen geschlechterreflektiert adressiert. Doch die Anzahl an empirischen Studien zu Jungen und Bildung ist überschaubar. Dabei gibt es durchaus eine Vielzahl aktueller erziehungswissenschaftlicher Fragen im Kontext der Transformation von Geschlechterverhältnissen und ökonomischem und kulturellem Wandel. Der Band stellt empirische Studien vor, die sich diesen Fragen in Bezug auf Früh- und Schulpädagogik, berufliche Bildung, offene Jugendarbeit sowie Berufsbildungsbiographien widmen. Zudem enthält er theoretische Reflexionen zu Männlichkeitsforschung und zum Verhältnis von Jungen und Bildung.

[www.shop.budrich.de](http://www.shop.budrich.de)

# Ordnungsdimensionen frühpädagogischer Praxis: Pädagogische Kernaktivitäten und Technologien

Der Elementarbereich als Teil des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens

*Christina Buschle, Dieter Nittel*

## **Zusammenfassung**

Die Zuordnung des Elementarbereichs zum Erziehungs- und Bildungssystem ist keineswegs selbstverständlich und historisch betrachtet ein relativ junges Phänomen. Begründet wird diese Zugehörigkeit heute vorwiegend mit bildungspolitischen Argumenten sowie Erkenntnissen der empirischen Bildungsforschung. Der vorliegende Beitrag legitimiert die Verankerung im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens auf andere Weise: Er führt mit Hilfe der Ausdifferenzierung pädagogischer Technologien und Kernaktivitäten für den Elementarbereich den Nachweis, dass frühpädagogische Fachkräfte strukturell ähnliche Praktiken ausführen wie Lehrkräfte, Sozialarbeiter\*innen, Weiterbildungspersonal und Hochschullehrende. Damit wird ein egalisierender Faktor in die Debatte eingeführt.

*Schlagwörter:* Elementarbereich, pädagogische Technologien, pädagogische Kernaktivitäten, pädagogische Handlungen

*Organising dimensions of early childhood practice: Pedagogical core activities and technologies  
The elementary sector as part of the pedagogically organised system of lifelong learning*

## **Abstract**

The affiliation of the elementary education with the educational system is not self-evident and, historically speaking, a relatively recent phenomenon. Today, this affiliation is based mostly on educational policy arguments and findings of empirical educational research. This article legitimises the foundation of elementary education in the pedagogically organised system of lifelong learning in a different way: through the differentiation of pedagogical technologies and core activities for the elementary sector it provides evidence that early childhood educators are involved in structurally similar practices as teachers, social workers, further education professionals and university lecturers. With this argument we introduce an equalising factor into the debate.

*Keywords:* Elementary Sector, Pedagogical Technologies, Pedagogical Core Activities, Pedagogical Actions

## 1 Der Elementarbereich im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens

Im Spektrum theoretischer Modelle, mit denen die empirische Bildungsforschung und die Erziehungswissenschaft die Systemförmigkeit von Erziehung und Bildung in modernen Gesellschaften abbilden, ragen zwei Varianten heraus: Das erste Modell orientiert sich an den tradierten Ordnungsvorstellungen der Bildungspolitik, geht von der Existenz eines Bildungssystems aus und weist eine segmentbezogene Systematik auf (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Dabei handelt es sich um den Primarbereich, die Sekundarbereiche I und II, den tertiären Bereich (u.a. Hochschulen) und schließlich den quartären Bereich (Erwachsenenbildung/Weiterbildung). Der Elementarbereich (Kindertageseinrichtungen, Kindertagespflege) war lange Zeit aufgrund seiner administrativen Zuordnung zur Kinder- und Jugendhilfe kein Teil dieser Systematik, wobei Kindertageseinrichtungen inzwischen als erstes formales Bildungsangebot und damit als Bildungseinrichtungen angesehen werden (Roßbach & Spieß, 2019).<sup>1</sup> Bildung wird in diesem auf Wilhelm von Humboldt zurückgehenden Konzept allein für die mit einem Minimum an Autonomie ausgestatteten Gesellschaftsmitglieder reserviert. Der Ankerpunkt ist der Staat, welcher als Anbieter und Träger von Bildungseinrichtungen den wesentlichen Akteur des Bildungssystems darstellt (Hepp, 2011; Cortina et al., 2008). Ein anderes, eher in der Wissenschaft beheimatetes Modell spricht weniger vom Bildungs- als vielmehr fast durchgängig vom Erziehungssystem. Als prominentes Beispiel dient hier der Ansatz Niklas Luhmanns (2002). Unter dem Erziehungssystem versteht dieser ein in sich geschlossenes Funktionssystem, das nicht mehr konkrete Personen als Teile des Systems aufweist, sondern kommunikative Operationen. Damit sich das System reproduzieren kann, benötigt es ein Medium (Wissen) und eine Form (Lebenslauf), die in ihrer Interaktion permanent Figurationen bilden und einen spezifischen Sinn produzieren.

Während das zuerst erwähnte Systemverständnis nahezu ohne ausgewiesene Theorie auskommt und eher dazu dient, entlang des gesellschaftlichen Status quo bildungspolitische Zuständigkeiten zu klären, kann das aus der Soziologie entlehnte zweite Modell eine gewisse Künstlichkeit nicht verbergen. Daher ist es im Gegensatz zum ersten Modell nur schwer mit den konkreten Berufserfahrungen pädagogischer Praktiker\*innen kompatibel. Auch wenn sich die den beiden Modellen innewohnenden Grundannahmen wechselseitig ausschließen, so haben sie in ihrem ursprünglichen Verständnis eines gemeinsam: Der Elementarbereich hat lange Zeit keine tragende Rolle gespielt, da er unter der Rubrik Erziehung firmierte. In den letzten Jahrzehnten war er deutlichen Entwicklungsdynamiken ausgesetzt, die eng mit einem veränderten gesellschaftlichen Auftrag verbunden sind: Bildung in Kindertageseinrichtungen ist eine „zentrale, gesamtgesellschaftliche Aufgabe“ (Leu, 2015, S. 8). Diese wird bildungspolitisch stark gefördert und ist mit der Erwartung verbunden, dass Bildungsprozesse nicht nur unterstützt werden, sondern auch kompensatorisch für ein chancengerechtes Aufwachsen wirken (Roßbach & Spieß, 2019). Ein auf dem Handeln der Akteur\*innen beruhendes Modell, welches den Elementarbereich als wesentlichen Teil des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens betrachtet, ist daher von großer Bedeutung.

Im Unterschied zu den genannten Modellen schreibt die komparativ pädagogische Berufsgruppen- und Organisationsforschung der frühkindlichen Bildung, Betreuung und

Erziehung von Beginn an eine eminent wichtige Rolle im Erziehungs- und Bildungswesen zu (Nittel et al., 2014). Sie orientiert sich weder an orthodoxen systemtheoretischen Vorgaben noch an staatlich vorgegebenen bildungspolitischen Ordnungsmodellen und hat ein Systemverständnis entwickelt, das jenseits der skizzierten Extreme angesiedelt ist (Nittel, 2017; Nittel & Tippelt, 2019).

In modernen Gesellschaften sind pädagogische Institutionen, Berufe, und Handlungsformen über die gesamte Lebensspanne verteilt (Nittel et al., 2014). Die Formel vom lebenslangen Lernen hat die Unterscheidung von Erziehung und Bildung im internationalen Diskurs zusehends ersetzt (Ioannidou, 2010). Das unterstreicht die Neuartigkeit der Situation. Das System des lebenslangen Lernens markiert das Fadenkreuz, in dem sich die Entwicklungen von Menschheit und Individuen begegnen: Während wir auf der Ebene der Phylogenese noch nie ein so dicht gestaffeltes System an Bildungs- und Erziehungsorganisationen in einer Gesellschaft registrieren konnten, wird auch die Ontogenese unter den aktuellen Bedingungen maßgeblich von pädagogischen Angeboten begleitet und bearbeitet. Allein, damit das Lernen über die gesamte Lebensspanne wissenschaftlich beobachtet werden kann, dürfen formales, also die abschluss- und zertifikatsorientierte Bildung, und nonformales Lernen, wie es in Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Sozialpädagogik erfolgt, nicht künstlich getrennt werden. Beide Lernorte tragen dazu bei, biografische mit technischen, kulturellen und ökonomischen Entwicklungen abzugleichen, wenn möglich zu synchronisieren und somit Identitätsformationen zu erzeugen, die den gesellschaftlichen Ist-Zustand auch transformieren und zum Besseren hin verändern können (ausführlich dazu Nittel & Meyer, 2018; Nittel & Kiliñ, 2019).

Begründet ist die These von der Existenz eines pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens u.a. darin, dass im Mandat aller pädagogischen Berufsgruppen nicht nur die Ertüchtigung für die nächste bildungsbiografische Stufe, sondern auch die Vermittlung lebensaltersunabhängiger Kompetenzen vorgesehen ist. Damit sind Befähigungen gemeint, die auf stabile Merkmale der Persönlichkeit abzielen: Die Gesellschaftsmitglieder lernen eben nicht für die jeweilige Erziehungs- und Bildungseinrichtung, sondern für „das Leben“ und damit für die Ausgestaltung einer möglichst offenen Biografie. Die Systembildung vollzieht sich über die Etablierung ähnlicher Themen in den einzelnen Segmenten (Nittel & Tippelt, 2019), die Nutzung reflexiver Mechanismen und durch die Intensivierung der Kooperationsbeziehungen (Schleifenbaum & Walther, 2015). Von einem System zu sprechen, ergibt nur dann Sinn, wenn im faktischen Alltagshandeln der verschiedenen Berufsgruppen Ähnlichkeiten und Parallelen auf der Ebene der empirisch nachweisbaren pädagogischen Praktiken und Handlungsformen auffindbar sind (Nittel et al., 2020). Genau das ist der Hintergrund und das Erkenntnisinteresse, im vorliegenden Beitrag die pädagogische Praxis in Kindertageseinrichtungen nach Kernaktivitäten und Technologien abzutasten. Diese stellen für die komparative pädagogische Berufs- und Organisationsforschung Werkzeuge dar, um das Alltagsgeschäft unterschiedlicher Berufsgruppen miteinander zu vergleichen, z.B. die Praxis von Erzieher\*innen und Professor\*innen (Meyer et al., 2020).

In diesem Systemverständnis stellt der Elementarbereich einen integralen Bestandteil des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens dar. Im Folgenden wird ausgeführt, warum dieses Segment ein so unverzichtbarer Teil ist. Indem auch sie auf Technologien und Kernaktivitäten zurückgreifen, machen elementarpädagogische Fachkräfte strukturell genau das, was Lehrkräfte, Sozialpädagog\*innen, Erwachsenenpädagog\*innen und Hochschullehrer\*innen im Kern auch tun, wenn sie personenbezogene Dienstleistungen

verrichten. Damit verrichten sie eine Fülle gleichartiger Handlungen, die sie wie ein unsichtbares Band mit allen anderen sozialen Welten pädagogisch Tätiger verbinden.

## 2 Pädagogische Technologien: Programme, Veranstaltungsformen/Arbeitsformen, Methoden und Medien

Unter Maßgabe einer ersten allgemeinen Annäherung an ‚Technologie‘ verstehen wir unter diesem Begriff in Anlehnung an das Konzept der Sozialen Welt von Anselm L. Strauss (1990) die systematische Verschränkung aller sozialer, räumlicher, zeitlicher und technischer Ressourcen des organisierten und zielgerichteten Lernens, der professionell gestalteten Erziehung, Betreuung, der Begleitung und Förderung.<sup>2</sup> Im Einzelnen handelt es sich erstens um die basalen institutionalisierten Erwartungsmuster und Fahrpläne der jeweiligen Organisationen (Programme der Erziehungs- und Bildungsorganisationen); zweitens um großformatige soziale Settings, sozial-räumliche Arrangements und makrodidaktische Rahmungen (Arbeits- und Veranstaltungsformen); drittens um didaktisch begründete Handlungsschemata (Methoden) aus den Traditionsbeständen der Pädagogik, Soziologie und Psychologie; und schließlich, viertens, um direkt an die pädagogischen Anderen gerichtete materielle Artefakte, die in sprachlich-symbolischen Vermittlungs- und Aneignungsgeschehen unmittelbar wahrnehmbar und erfahrbar sind und diese flankieren (Medien). Pädagogische Technologien, die nachfolgend genauer beschrieben werden, bilden somit die Gesamtheit der infrastrukturellen Bedingungen, aus denen sich alle weiteren sachlichen, sozialen, räumlichen und zeitlichen Mittel für personenbezogene Dienstleistungen ableiten lassen. Sie stellen die symbolischen und materiellen Ressourcen für pädagogisches Handeln bereit, ermöglichen und begrenzen es zugleich.

### 2.1 Programme

Programme bilden die Elemente, aus denen sich institutionalisierte Angebotsstrukturen pädagogischer Einrichtungen zusammensetzen. Unter Letzteren sind hier die grundlegenden Angebote etwa von Universitäten (Studiengänge) oder Volkshochschulen (Kurse) zu verstehen. Was Kindertageseinrichtungen betrifft, so handelt es sich hierbei primär um das institutionalisierte Ablauf- und Erwartungsmuster des Aufenthaltes in der Kinderkrippe oder des Kindergartens mit klar definierten Anfangs- und Endpunkten sowie grundlegenden Interpunktionen innerhalb dieses zeitlichen Bogens in Form von Übergängen. Dieses Ablaufmuster ist „über den Lebensverlauf betrachtet, das erste formale Bildungsangebot, welches Kinder in Anspruch nehmen“ (Roßbach & Spieß, 2019, S. 410). Programme sind an bestimmte Lebensalter und Reifeprozesse gebunden, werden vor dem Hintergrund juristischer Vorgaben geplant, implementiert und nach einer bestimmten Zeit Korrekturen unterworfen, u.a. im Zuge von Prozessen der Qualitätsentwicklung. Die institutionellen Ablauf- und Erwartungsmuster der vorschulischen Bildung, Betreuung und Erziehung sind in gesetzlichen Vorgaben sowie den Bildungs- und Erziehungsplänen der Länder schriftlich und programmatisch niedergelegt. Programme definieren die Rechte sowie die Pflichten der Beteiligten, legen zeitliche Rahmen fest und bestimmen die soziale Einbettung aller weiteren Technologien.

Sie finden ihren Ausdruck in den gesellschaftlichen Aufträgen, dem Mandat, auf deren Grundlage die professionell Tätigen ihre Arbeit verrichten (Nittel et al., 2020). Der gesellschaftliche Auftrag ist in Deutschland durch strukturgebende Bundes- und Landesgesetze geregelt; Letztere konkretisieren die Arbeit dem Föderalismusprinzip gemäß (bspw. durch die Abgrenzung von Tageseinrichtungen und Kindertagespflege). Das Achte Buch Sozialgesetzbuch (SGB VIII), welches zugleich der erste Artikel des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) ist, bildet auf Bundesebene den gesetzlichen Rahmen für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen und -pflege. Laut §22 bezieht sich ihr Auftrag auf die Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und die Unterstützung kindlicher Entwicklung von der Geburt bis hin zur Einschulung. Im Vordergrund steht die Vorbereitung auf die weitere Bildungs- und Schulkarriere (Roßbach & Spieß, 2019, S. 410) und insbesondere der erste, den Entwicklungsverlauf wesentlich mitentscheidende Übergang in das schulpflichtige Bildungssystem (Cloos, 2019, S. 216). Das Kinderförderungsgesetz (KiFöG) sichert seit 2013 das Recht auf einen Betreuungsplatz für alle Kinder vom vollendeten ersten bis zum vollendeten dritten Lebensjahr.

Vor dem Hintergrund der Kulturhoheit der Länder liegen in den einzelnen Bundesländern eigens erarbeitete Orientierungs- und Bildungspläne vor, aus denen Träger und Einrichtungen die eigentlichen Programme ableiten. Hier finden sich die Rahmenvereinbarungen für die Grundzüge pädagogischer Arbeit (Textor, 2012; Thiersch, 2014) und damit Hinweise zum Bildungsverständnis, den Bildungszielen, der Förderung von Lernprozessen und zu den Bildungsbereichen. Es werden Leitgedanken konkretisiert und an die landesspezifischen Anforderungen angepasst. Die Umsetzung wiederum liegt bei den jeweiligen Trägern bzw. Einrichtungen, welche die Inhalte mit dem eigenen pädagogischen Konzept und dem dahinterstehenden pädagogischen Ansatz in Verbindung bringen (einrichtungsspezifische Konzeption).

Programme der Erziehungs- und Bildungsorganisationen nehmen als institutionalisierte Erwartungsmuster und Fahrpläne auf den Lebenslauf „pädagogisch Anderer“ Bezug, in diesem Fall: auf Kinder in unterschiedlichen Entwicklungsphasen. Dabei werden die Problemlagen des Lebensalters aus institutioneller Perspektive durch die Konstruktion eines makrodidaktischen Rahmens durch die nächstfolgenden Technologien mikrodidaktisch bearbeitet.

## 2.2 Veranstaltungs- und Arbeitsformen

Veranstaltungs- und Arbeitsformen rangieren unterhalb der Programmebene; sie sind institutions- und organisationsgebunden, spiegeln das Selbstverständnis der pädagogischen Organisationen wider, sind „Taktgeber für den pädagogischen Alltag“ (Nittel et al., 2020, S. 388) und säumen die Lernumgebungen ein. Entsprechend beinhalten sie typische Situationen des Alltags in Kindertageseinrichtungen sowie Routinepraxen der pädagogischen Organisationen. Tagesverläufe und Routinen, das Ankommen in der Einrichtung und das Verabschieden von den Eltern oder die Durchführung des Morgenkreises werden damit zu zentralen Arbeits- und Veranstaltungsformen.

Die Aufschlüsselung der Veranstaltungs- und Arbeitsformen erklärt Differenzen zwischen konventionellen Gruppen und offenen Konzepten oder auch Ganztags- und Halbtageseinrichtungen. Für Kindertageseinrichtungen bedeutet dies: Der Alltag, welcher hochgradig durch zwischenmenschliche Interaktion und persönliche Begegnung beeinflusst ist,

wird durch situationsübergreifende pädagogische Settings, Rituale, Interventionsformen und Geselligkeitsformen überformt. Viele dieser Sozialformen stehen in enger Beziehung mit pädagogischen Ansätzen, wie sie z.B. von Fröbel, Montessori, Pestalozzi u.v.m. ausformuliert wurden. Konkret schlagen sich diese im Bewegungskindergarten, der Pikler-Pädagogik oder dem Situationsansatz nieder und entsprechend in der Rolle der Fachkräfte und deren pädagogischem Handeln (Neuß, 2019, S. 21-22). Die kulturgeschichtlichen Verankerungen und Sinnschichten der jeweiligen Veranstaltungs- und Arbeitsformen stellen für die Fachkräfte eine wichtige Quelle ihrer beruflichen Identität dar.

Die große Relevanz der hier thematisierten Technologie spiegelt sich auch in der einschlägigen Literatur wider: Arbeits- und Veranstaltungsformen als Operationalisierung im räumlichen und zeitlichen Ablauf der Programme sind im Elementarbereich als ordnungsstiftende Elemente insbesondere in der Planung des Tages und in der Planung sozialer Abläufe nach Ritualen und Alltagsroutinen sichtbar. Sie werden als selbstverständliche Bestandteile des Alltags erlebt und kaum reflektiert. Durch ihren hohen Wiedererkennungswert weisen sie die gleiche Physiognomie auf, und zwar trotz unterschiedlicher konzeptueller Hintergründe (Kasüschke, 2016, S. 78). Rituale und Sozialformen machen es einerseits möglich, orientiert an den Kindern und unter ständiger gemeinsamer Reflexion ihrer Sinnhaftigkeit, den Tag zu strukturieren (Kleemiß, 2011; Bloch & Schilk, 2019). Andererseits bieten sie als pädagogische Angebote (altersgerechte Lernumgebungen) den Kindern die Gelegenheit, neue Erfahrungen zu sammeln, Freiräume zu erleben, bereits Erlerntes anzuwenden sowie in Gemeinschaft zu lernen. Somit bieten sie auch den Elternteilen Orientierung und Raum für Partizipation. Exemplarisch können hier Spielphasen genannt werden, die regelmäßig in unterschiedlichen zeitlichen und räumlichen Kontexten stattfinden (Bosshart, 2015, S. 148) und ein „Kernelement von Kindergarten und Kita“ (Hauser, 2020, S. 76) darstellen.<sup>3</sup> Ebenso können Mahlzeiten strukturgebende Elemente sein und bspw. durch das gemeinsame Tischdecken ritualisiert werden. Darüber hinaus beschreiben Bloch und Schilk (2019, S. 146) auch Rituale, die nicht einzelne Tage, sondern das Jahr strukturieren, wie etwa Feiern zu bestimmten Jahreszeiten oder Geburtstage.

### 2.3 Methoden

Die praktische Umsetzung von Lern- und Bildungsprozessen und das ‚Ausfüllen‘ der Arbeits- und Veranstaltungsformen in Kindertageseinrichtungen geschieht im zielgerichteten Austausch und damit unter Nutzung methodischer Verfahren. Grundsätzlich kann zwischen Vermittlungs-, Präsentations-, Recherche-, Lehr-Lern- und Dokumentationsmethoden unterschieden werden. Da die Aktivitäten von den Fachkräften ausgehen können, aber nicht zwingend müssen, bedeutet das für die Fachkräfte auch, „mit Ungewissheiten und Unplanbarem umzugehen“ (Neuß, 2019, S. 14) und diese zielgerichtet zu bearbeiten. Hier zeigt sich auch die deutliche Abgrenzung zwischen Veranstaltungsform und Methoden, denn die Wahl Letzterer obliegt vorrangig der Fachkraft und liegt nicht im Zuständigkeitsbereich der Organisation oder einer übergreifenden sowie einer an einer pädagogischen Leitidee orientierten Strukturierung wie u.a. des Tagesablaufes.

Zwar sind Methoden als didaktisch begründete Handlungsschemata in der Literatur zur frühpädagogischen Didaktik und Methodik schriftlich und programmatisch niedergelegt, allerdings finden sich nicht viele Werke, die sich explizit mit Fragen der Didaktik<sup>4</sup>



für Kindertageseinrichtungen auseinandersetzen. Zum direkten Methodeninventar gehören didaktisch-methodisch fundierte Vorgehensweisen. Damit sind Methoden gemeint, die als Lern- und Vermittlungsverfahren eng an das Wissen und Können der pädagogischen Fachkraft gebunden sind, auf pädagogischen Prinzipien und Maximen aufbauen und sich auf das soziale Miteinander beziehen. „Die konkrete Erziehungspraxis [ist] reich an verschiedenen Modellen und Methoden zur Gestaltung kindlicher Lernprozesse“ (Kasüschke, 2016, S. 77), wobei über deren Wirksamkeit im wissenschaftlichen Verständnis allerdings nur wenig bekannt ist.

Exemplarisch für die ausgesprochen vielfältige Technologie ‚Methode‘ sind Beobachtungs- und Dokumentationsansätze. Dabei kommen unterschiedliche Verfahren zum Einsatz (Rißmann, 2015, S. 43-45), welche den Zweck erfüllen, die Lern- und Entwicklungsschritte der Kinder zu verschriftlichen und für Eltern und Kinder transparent zu machen, bspw. im Rahmen von Sprachlerntagebüchern (Neuß, 2019, S. 29). Beobachten und Dokumentieren sind in der Umsetzung hochgradig von der einzelnen pädagogischen Fachkraft abhängig.

## 2.4 Medien

Medien sind die direkt an die pädagogisch Anderen gerichteten materiellen Artefakte (visuell, haptisch, auditiv), die im sprachlich-symbolischen Vermittlungs- und Aneignungsgeschehen unmittelbar wahrnehmbar und erfahrbar sind, dieses flankieren und primär das ‚wie‘ der situativen Praxis betreffen. In Kindertageseinrichtungen sind insbesondere jene Medien wichtig, welche in der pädagogischen Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern, Fachkräften und Eltern, Fachkräften untereinander sowie Kindern untereinander Anwendung finden. Sie sind eng an die Fachkräfte und deren Wissen und Können gebunden.

Im Elementarbereich fallen Medien mit (Alltags-)Materialien zusammen, die durchaus multifunktional und u.a. in Abhängigkeit vom pädagogischen Konzept der Einrichtung eingesetzt werden können (von der Beek, 2020, S. 101, 107; Kasüschke, 2016, S. 54-55). Bücher, Kartons, Bretter, Steine, aber auch Papier, Stifte oder Fotos sind nicht unbedingt abhängig von der Methode, können aber durchaus bewusst miteinander kombiniert werden. Dies wird am Beispiel der Sprachbildung und -förderung deutlich: Aktivitäten im Rahmen der Förderung naturwissenschaftlichen Denkens und Sprechens können von der Fachkraft gezielt sprachlich begleitet und dabei unterschiedliche Materialien wie Holz und Wasser verwendet oder aber für den Wortschatzerwerb die gemeinsame Betrachtung von Bilderbüchern eingesetzt werden (King & Metz, 2020, S. 240-242). Auch die Medien/Materialien sind in der Literatur zur frühpädagogischen Didaktik und Methodik programmatisch niedergelegt, wobei die Relation zwischen dem unmittelbaren erleb- und wahrnehmbaren Objekt/Sachaspekt auf der Vermittlungsseite (pädagogisch Tätige) und dem Aneignungsprozess (beim pädagogisch Anderen) bestimmend ist.

Tab. 1: Pädagogische Technologien im Elementarbereich: Subkategorien

	Programme	Veranstaltungsformen	Methoden	Medien
Elementarbereich	Institutionelles Ablauf- und Erwartungsmuster der vorschulischen Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen → <i>transitiv</i> , auf die pädagogische Zielgruppe/Adressat*innen bezogen	Begrüßung/Übergabe/Ankommen des Kindes und Verabschiedungs- und Abholrituale, Mittagsschlaf, gemeinsame Essenszeremonie, Feste/Feiertage aufgrund religiöser Traditionen	Didaktisch-methodisch fundierte Lernangebote, projektorientiertes Vorgehen, Werkstattarbeit, Visualisierungs-, Ausgleichs- und Entspannungsübungen, Methoden zur Spielförderung und -aktivierung, zur Sprachförderung und zur Optimierung der Motorik	Aufgabenhefte, Gesellschaftsspiele/ Spielsachen/ Bastel- und Gestaltungsmaterialien, Musikinstrumente, Farben, Stifte, Pinsel, Tafeln, Zeichnungen, Knete, Papier, Fotos, Buchstaben, Werkzeuge
	Aufwendige Verfahren des Qualitätsmanagements → <i>reflexiv</i> , auf die eigene Einrichtung bezogen	Freies Spiel, Gruppenlernen/-arbeit versus einzelfallbezogene Arbeit; Ausflüge und Exkursionen; (angeleitete) Lernwerkstätten, Projekte; Musik- und Tanzangebote; Elternabende/ Sprechstage	Rollenspiel und Theaterarbeit, Methoden zur MINT-Bildung	(Bilder-)Bücher, CDs, DVDs, Internet
		Eingewöhnung, Übergangsangebote	Methoden der Gesprächsführung mit Eltern oder zu bestimmten Themen (Entwicklungsgespräche)	Entwicklungstests Beobachtungsbögen/Portfolios/Lernhefte, Förderplan
			Methoden der Gesprächsführung mit Eltern oder zu bestimmten Themen (Entwicklungsgespräche)	Telefon, Handy, Kamera, Laptop, PC, Apps
			Beobachtung und Dokumentation; Diagnose und Lernstandserhebung, Förder- und Trainingsmethoden	

Die Tabelle systematisiert die dargelegten Technologien. Aspekte der Zusammenarbeit mit Eltern und Familien sind ebenso einbezogen, da diese zu den wesentlichen Aufgaben der Fachkräfte gehören, rechtlich u.a. in den Kita-Gesetzen der Länder und im SGB VIII verankert sind (Vomhof, 2020) und damit pädagogische Technologien und die nachfolgenden Kernaktivitäten nachhaltig beeinflussen.

### 3 Pädagogische Kernaktivitäten

Der auf Anselm L. Strauss (1990) zurückgehenden Kategorie der ‚Kernaktivitäten‘ liegt die Substantivierung von Verben, also das Begleiten, das Organisieren, das Beraten, das Unterrichten sowie das Sanktionieren zugrunde. Mit dieser Sprachregelung soll unmissverständlich deutlich gemacht werden, dass die dargelegten Kernaktivitäten konsequent von ihren Institutionalisierungsformen unterschieden werden müssen: Die Begleitung von Kindern als Maßnahme der Inklusion darf folglich nicht mit dem Begleiten als situative Praktik, als spontane Handlung verwechselt werden. Und auch zwischen dem Unterrichten als Veranstaltungsform und dem Unterrichten im Sinne des punktuellen Informierens/Aufklärens/Mitteilens/Lehrens gibt es Unterschiede. Diese Form des Unterscheidens geht nicht auf die Empirie zurück, sondern auf die Erkenntnis von Alfred Schütz, zwischen Handeln (als punktueller Akt) und Handlung als Komplex sinnhaft geordneter Verhaltens Elemente zu differenzieren (Schütz 1967, S. 67). Kernaktivitäten (nach Alfred Schütz

„acts“) stehen für elementare pädagogische Praktiken, die von pädagogischen Fachkräften in ihrem Alltag nebenbei und zumeist unflektiert ausgeführt werden. Da es hierbei um konkrete, szenisch gebundene Aktionsformen geht, illustrieren wir die fünf Varianten nachfolgend auf der Grundlage eines Interviews. Die zugrunde liegende gegenstandsbezogene Theorie zu pädagogischen Kernaktivitäten und Technologien wurde im Rahmen des PAELL-Projektes (Nittel et al., 2014), bei Kipper (2014) und Meyer (2017) sowie bei Nittel, Meyer und Kipper (2020) generiert.<sup>5</sup> Das Material wurde im Sinne des Methodenverständnisses der Grounded Theory mikroskopisch genau betrachtet (Nittel, 2012), und zwar nicht nur mithilfe des offenen, axialen und selektiven Codierens, sondern zum Teil anhand des wesentlich genaueren Verfahrens der strukturellen Beschreibung.

Im vorliegenden Artikel wird die Theorie zum ersten Mal auf den Elementarbereich übertragen. Das dafür genutzte Material evoziert an dieser Stelle ein deduktives Vorgehen: Es handelt sich um leitfadengestützte, eingeschränkt offene Kurzinterviews, die bewusst die pädagogischen Kernaktivitäten behandeln.

## Organisieren

Die Praktiker\*innen bilden gegenüber dem *Organisieren* ein sehr elaboriertes Verständnis aus, wie der folgende Interviewausschnitt exemplarisch hervorhebt:

B4: (.) Organisieren? Ja, das ist wichtig. Es muss ja in der Gruppe funktionieren. (...) Fangen wir im Kleinen an, da spreche ich alle Aktivitäten, die wir in unserer Gruppe machen mit meiner Kollegin ab. Das richtet sich meistens auch nach den Jahreszeiten. Die Gruppe hat gestern einen Igel ausgepickelt und mit Blättern und einer Wollnase beklebt. (...) Das macht dann meistens die Frau X für die Gruppe. (.) Manchmal ist so eine Woche ziemlich vollgepackt. Kindergeburtstage an der Gruppentür für die ganzen Eltern aushängen, geplante Ausflüge der Vorschulkinder aushängen, wobei das macht oft unsere Kitaleitung, die Frau Y.

Das Organisieren wird in diesem Zitat auf die Absprachen mit Kolleginnen, das Arrangieren von Gegenständen und die jahreszeitabhängige Vorbereitung pädagogischer Aktivitäten und die Bekanntmachung von Feierlichkeiten bezogen. Andere Erzieherinnen, einschließlich Leitungskräfte, nennen unter dem Stichwort des Organisierens folgende Dimensionen: das Disponieren, Planen, Managen, Arrangieren und Herrichten. Gemeinsam ist all diesen Handlungsvollzügen, dass es um die Schaffung von Bedingungen für die Möglichkeit der ‚eigentlichen‘ pädagogischen Arbeit geht. Die eben zu Wort kommende Erzieherin ergänzt ihre Aussagen mit Hinweisen auf die Organisation von Teambesprechungen, die Erarbeitung von pädagogischen Konzepten und vielfältige Koordinationsaufgaben. Das Organisieren wird in den beruflichen Selbstbeschreibungen zu Recht nicht nur der Welt der Verwaltung und Bürokratie zugeordnet, sondern als notwendiges Element der Selbstorganisation und als unverzichtbare Aktivität betrachtet, um die logistischen Voraussetzungen für die unmittelbare Arbeit mit dem Kind zu schaffen.

## Begleiten

Die elementarste und zugleich unscheinbarste Form pädagogischen Handelns stellt die Praktik des *Begleitens* dar. Kinder werden nicht nur beim Spielen, auf dem Weg zum Arzt oder beim Ausflug, also in der Alltagspraxis frühpädagogischer Einrichtungen begleitet, sondern auch in biografisch hochsensiblen Übergangsphasen wie etwa beim Wechsel auf

die Grundschule. Begleitung hat somit sowohl einen Situations- als auch einen Biografiebezug. Diese besondere Bedeutung wissen auch Erzieherinnen zu würdigen, wie das folgende Zitat zeigt:

B4: Begleiten, ja das ist ganz wichtig. Sie müssen das so sehen, wir begleiten die Kinder, wenn sie hier bei uns ankommen, sind manche noch zwei Jahre alt und wenn sie dann in die Schule kommen und nehmen wir mal an, wir haben ein Kannkind, dann ist das Kind vier volle Jahre im Kindergarten. [...] (.) Eine wichtige Zeit für das Kind, in dem es sich entwickelt, weiterentwickelt meine ich. Da sind wir dann dabei, wir helfen ja auch (seufzt), wenn das nicht so gut klappt, eingliedern in die Gruppe, Kindergartenalltag, wenn alles neu ist und so, da gibt es schon eine Menge zu tun. (lacht) Viele Kinder waren schon vorher in einer Krippe, andere nicht, da sind dann die Eingewöhnungsphasen total, ganz unterschiedlich, so ist das. (...) Wir begleiten das Kind, sind bei vielen Entwicklungsschritten ganz nah dran, begleiten, fördern und so. Wir wollen ja hinbekommen, dass die Kinder selbstständiger werden. Und glauben Sie mir, jedes Kind ist so eine eigene Persönlichkeit, die wollen wir ja nicht ändern, wir wollen unterstützen und fördern.

Hier wird vor allem auf die biografische Dimension der Begleitung abgehoben, genauer: auf die entwicklungspsychologischen Implikationen, die mit der Dauer des Aufenthaltes und mit abgeleiteten Aktivitäten zusammenhängen. Eng mit der Kernaktivität des Begleitens sind nach Ansicht der Befragten das Unterstützen und das Fördern verbunden. In den beruflichen Selbstbeschreibungen der frühpädagogischen Fachkräfte – nicht jedoch in der wissenschaftlichen Literatur – nimmt die Kategorie der Begleitung einen prominenten Platz ein. Begleitung setzt eine freischwebende Aufmerksamkeit, eine damit verbundene Beobachtungskompetenz und die Bereitschaft voraus, ad hoc aus einem passiven Zustand in einen aktiven Modus (Helfen, Akutintervention) zu wechseln (Nittel & Meyer, 2018).

## Unterrichten

Trotz des großen sachlogischen Unterschieds zwischen der Praktik des *Unterrichtens* – der punktuellen Vermittlung einer Information, der Weitergabe von Wissen – und der Inszenierung des Unterrichts als dauerhaft etabliertes Ritual, wird diese Differenz in den beruflichen Selbstbeschreibungen häufig verwischt. Allerdings ist das im vorliegenden Interview nicht der Fall. Nach anfänglicher Unsicherheit wird sich die Erzieherin über den Unterschied zwischen Praktik und Institution bewusst und führt Tür- und Angelgespräche oder Aktivitäten des auf-den-neuesten-Stand-Bringens der Eltern an:

I: Jetzt kommen wir zur dritten Kernkompetenz, dem „Unterrichten“?

B4: (...) Unterrichten? Da fällt mir nicht so viel ein, oder gar nichts. Wir sind ja keine Lehrer. Wir unterrichten höchstens die Eltern, wenn es etwas Neues gibt. Da sind unsere Tür- und Angelgespräche sehr wichtig. Verstehen Sie, was ich meine? (...)

I: Ich kann es mir vorstellen, aber erklären Sie ruhig.

B4: Damit meine ich, dass Eltern über so Sachen informiert werden, wie kleine Erfolge des Kindes, die im Kindergartenalltag passiert sind, oder auch, wenn es mal Streit zwischen den Kindern gab. [...], oder auch nur so eine Info, wenn wir denken, die Eltern sollen es wissen, beginnende Krankheiten und so. (...) Aber Sie fragten ja nach Unterrichten? (.) Ja also wie gesagt, Unterricht geben wir so nicht. Ach, da fällt mir höchstens noch die Vorschule ein, aber das ist ja auch kein richtiges Unterrichten, mehr so eine Hilfestellungsleistung, die wir anbieten. Da lernen die Kinder zum Beispiel, selbst eine Schleife zu binden, ihre Telefonnummer und so Sachen. Das organisiert aber die Frau Y. (...).

In der engmaschigen und kooperativen elementarpädagogischen Praxis vollzieht sich das Unterrichten auf mehreren Ebenen: zwischen der Fachkraft und den Kollegen\*innen, ihr und den Kindern, ihr und den Eltern der Kinder, ihr und dem Träger der Einrichtung, ihr und anderen pädagogischen/therapeutischen und medizinischen Berufsgruppen und schließlich ihr und den externen Kooperationspartner\*innen. In einigen Einrichtungen haben die Mitarbeiter\*innen mehr oder weniger eigene Begriffe geschöpft („wir briefen uns immer“) oder es existiert ein spezieller Ort („Teamsitzung“), wo die singulären Aktivitäten des Unterrichtens gebündelt oder verdichtet werden.

## Beraten

Mit der Praktik des *Beratens* wird ein Wechsel von der kollektiven zur individuellen Fallarbeit geleistet; sie weist in der Regel eine größere Interventionstiefe auf als das Begleiten oder das Unterrichten. Dabei setzt das Beraten mindestens zwei Personen voraus, die sich in einem komplementären sozialen Gefüge begegnen (Ratsuchende\*r, Ratgebende\*r). Es handelt sich dabei streng genommen um ein erkenntnisgenerierendes Verfahren, das in der Regel zu einem Ergebnis führt, welches vorher nicht bekannt war. Die Erzieherin bestätigt den wissenschaftlichen Befund (siehe dazu u.a. Gieseke & Nittel 2016), dass das Beraten ein gleichsam allgegenwärtiges Phänomen in pädagogischen Einrichtungen ist:

B4: Beraten (..) Ja beraten ist natürlich sehr wichtig. Beraten steht ja jeden Tag an. Wir haben die Aufgabe, [...], die Eltern [...] zu beraten. Das geht schon los, wenn wir kleine Defizite feststellen. Aber Sie müssen sich das so vorstellen, wir kommen den Eltern dann nicht mit erhobenem Zeigefinger. In der Regel gibt es in unserer Kita mindestens einmal im Jahr ein ausführliches Gespräch mit den Erzieherinnen der Gruppe und den Eltern. (...) Wenn es Handlungsbedarf gibt, sprechen wir die Eltern in einer ruhigen Minute an oder machen auch einen spontanen Termin. Wir versuchen den Eltern immer verständlich zu machen, wie wir ihre Kinder sehen, was uns auffällt und so. Es gibt schon hin und wieder Defizite, sei es motorisch oder so. Es gibt heute leider immer mehr Kinder, die naja so ihre Defizite haben, was die, eine altersgemäße Entwicklung angeht. Manchmal müssen wir dann auch dazu raten, dass die Eltern einen Termin beim Kinderarzt ausmachen. (...) Spontan fallen mir auch noch Gespräche ein, die mit den Eltern der Kannkinder geführt werden, ob wir der Meinung sind, dass das Kind schon schulreif ist oder wir eher meinen, es soll noch ein Jahr bei uns bleiben.

Beraten aus der hier dargelegten Perspektive schließt sowohl ein Routineangebot ein – mit den Eltern werden mindestens einmal im Jahr diesbezügliche Gespräche geführt – als auch Interventionen, die aufgrund der Beobachtung krisenhafter Entwicklungen bei den Eltern notwendig erscheinen. Das in der Elementarpädagogik verwendete, recht weite Beratungsverständnis priorisiert eindeutig die Eltern als Hauptadressat\*innen.

## Sanktionieren

Mit *Sanktionieren* ist aus lexikalischer Sicht nichts anderes als ein ‚Billigen‘ gemeint. Damit ist allerdings immer eine bestimmte Evaluation verbunden und das prägt letztlich auch das Verständnis des Common-Sense: Negative Sanktionen bedeuten ein Missbilligen, eine abwertende Reaktion, und positive Sanktionen verweisen auf eine bejahende und wohlwollende Bewertung. In die Richtung eines negativ konnotierten Sprechaktes gehen die ersten Assoziationen der Erzieherin:

B4: (...) Sanktionieren? Das ist aber ein negativer Begriff? Hört sich ja an wie Bestrafen. Naja, Sanktionieren muss manchmal sein. Aber ich würde es anders benennen, eher unterbinden oder auch eine Konsequenz aufzeigen. Also zum Beispiel, wenn sich zwei Kinder streiten, klar es ist manchmal schwierig herauszufinden, was so alles genau passiert ist (seufzt). Aber meistens bekommen wir ja doch so einiges mit. Also Schlagen, Hauen, Treten oder diese bösen Wörter, so was geht gar nicht. Aber wir reden dann schon viel mit den Kindern (lacht). (...) Die Kinder kommen ja aus sehr unterschiedlichen Elternhäusern, haben viele oder gar keine Geschwister. Da fällt es manchen Kindern schwer zu reflektieren, was man machen darf und was nicht. Naja und Konsequenz heißt nicht, das Kind zu bestrafen oder auszugrenzen. Das bringt doch nichts. Wir können ja unsere Augen und Ohren nicht überall haben. Da bringen Konsequenzen nicht so viel. Es sollte ja eigentlich immer klappen, dass die Kinder sich verstehen. Und es ist am besten, wenn sie irgendwann verstehen, was sie dürfen und was so gar nicht geht.

Nach einer kurzen Denkpause gesteht die Befragte vor dem Hintergrund einer generell skeptischen Haltung gegenüber dieser Kernaktivität ein, dass Sanktionen manchmal notwendig seien. Ihre Professionalität bringt die Erzieherin in der Weise zur Geltung, dass sie den in pädagogischen Berufskulturen nicht sonderlich wertgeschätzten Begriff reformuliert und ihr eigenes berufliches Relevanzsystem integriert, indem sie von „unterbinden“ oder von „auch eine Konsequenz aufzeigen“ spricht. Frühpädagogische Fachkräfte distanzieren sich von dieser Kernaktivität, wobei die Meinung vorherrscht, dass (negative) Sanktionen gleichsam das allerletzte Mittel im Spektrum der Interventionen sein müssten.

## 4 Abschließende Bemerkungen

Das hier skizzierte Modell der Technologien und Kernaktivitäten wurde auf der Basis beruflicher Selbstbeschreibungen im PAELL-Projekt (Nittel et al., 2014) entwickelt sowie durch eine Vielzahl von Interviews mit Vertretern diverser pädagogischer Berufskulturen bestätigt. Gleichzeitig wurde es grundagentheoretisch weiter verfeinert (Nittel et al., 2020; Nittel & Meyer, 2018). Im vorliegenden Beitrag wurde das Modell nun erstmalig mit einem spezifischen Bezug auf nur eine pädagogische Berufsgruppe auf den elementarpädagogischen Bereich im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens übertragen.

Sowohl in diesem als auch in allen anderen Segmenten des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens trifft Folgendes zu: Während die Verfügungsmacht der Technologien tendenziell eher im Zuständigkeitsbereich der Organisation liegt, sind die pädagogischen Kernaktivitäten eher im Geschäftsbereich der operativ tätigen Fachkräfte zu verorten – in unserem Fall beim frühpädagogischen Fachpersonal. Der Vorteil besteht darin, dass prinzipiell jede Momentaufnahme pädagogischen Handelns, und zwar sowohl ihr Situationskern als auch der Situationshorizont, mit Hilfe pädagogischer Technologien (und ihren Varianten) und Kernaktivitäten (und ihren Unterformen) betrachtet und die dabei zum Zuge kommende Arbeitsteilung zwischen den Handlungselementen und den beteiligten Akteuren analysiert werden kann. Gleichzeitig erweist sich das Kategorienschema auch gegenüber der Beschreibung von Prozessen als sensibel. Dabei wird nicht nur eine Verzahnung der sonst isoliert behandelten Bereiche ‚Organisation versus Profession‘ vorgenommen, sondern es zeichnen sich auch unmittelbare Bezüge zur Systemebene ab. So schärft die Kategorie der Begleitung nicht nur unsere Sensibilität gegenüber Prozessen im Alltag,

sondern aufgrund der biografischen Prägekraft der Arbeit im vorschulischen Bereich auch im Medium der Lebenszeit. Im Maßstab der biografischen Lebensführung moderner Gesellschaften spielen die einzelnen pädagogischen Berufsgruppen – angefangen von den elementarpädagogischen Fachkräften, über die Lehrkräfte, die Weiterbildner\*innen bis hin zu Sozialpädagog\*innen in der Lebensendphase – die Hauptrolle auf jenen Bühnen des (non)formalen Lernens, welche die Gesellschaftsmitglieder im Prozess des Verstreichens der Lebenszeit immer wieder betreten und die in ihrer Identitätsentwicklung strategisch wichtige Orte für ihr So-und-nicht-anders-Sein darstellen. Aus der Sicht der komparativen Berufsgruppen- und Organisationsforschung finden unter dem skizzierten Dach der pädagogischen Technologien und Kernaktivitäten prinzipiell alle pädagogisch Tätigen einen Platz. Das liegt nicht zuletzt daran, dass die entsprechenden Kategorien sehr konkret konfiguriert sind und gleichzeitig ein großes Abstraktionspotential besitzen. Gleichgültig, ob die jeweiligen pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen, in der Schule oder der Hochschule tätig sind – sie verrichten, wenn man zunächst einmal auf die formalen Merkmale und damit auf die Grammatik des Handelns achtet, strukturell vergleichbare Arbeitsschritte, Tätigkeitsmuster und Praktiken. Die empirisch verbürgte Übertragbarkeit des skizzierten Modells stellt ein zentrales Argument für die allmähliche Herausbildung eines pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens dar. Die Zugehörigkeit des frühpädagogischen Fachpersonals zum Funktionssystem des lebenslangen Lernens leitet sich, so unsere Konklusion, weniger aus Konzepten und Zielvorstellungen oder aus Organisationsmerkmalen ab, sondern sie fußt auf dem faktischen professionellen Tun, das diese Fachkräfte, ohne dass dies den Betroffenen bewusst ist, mit anderen Akteur\*innen im System verbindet. Das wertet die pädagogische Praxis generell auf. Das gemeinsam geteilte Wissen über die strukturellen Ähnlichkeiten pädagogischer Praxen könnte, so ein naheliegender Schluss, die Quelle von mehr Gemeinsinn und Solidarität über die Grenzen der Bildungsbereiche hinweg sein.

## Anmerkungen

- 1 Auf Grundlage zahlreicher Erkenntnisse aus der empirischen Bildungsforschung (König, 2018) wird heute von positiven Effekten der Kindertagesbetreuung auf den weiteren Bildungsweg ausgegangen (u.a. Roßbach et al., 2008). Es erfolgt eine zunehmende Orientierung am System des lebenslangen Lernens (Gloger-Tippelt, 2018, S. 783) und auch auf Bundesebene wird durch verschiedene Empfehlungen die Zusammenarbeit und Vernetzung zwischen Schule und Jugendhilfe, insbesondere zwischen Elementar- und Primarbereich, gefördert (Rank, 2020, S. 619). Nach König (2018) verhindere dabei allerdings eine fehlende gesetzliche Verortung zum Bildungssektor, wie sie in skandinavischen Ländern stattfindet, weiterhin eine engere Verknüpfung mit dem Bildungssystem und der Schule (König, 2018 S. 426).
- 2 Die Kategorie „Technologie“ steht bewusst in Kontrast zu Luhmann und Schorr (1982). Wir stützen uns auf eine ältere Definition und knüpfen gleichzeitig an das angelsächsische Verständnis in der Tradition des Symbolischen Interaktionismus (Strauss, 1990) an. Im Sinne des antiken Ursprungs des Wortes wird Technologie als eine vom praktischen Tun losgelöste Lehre vom Handwerk verstanden (Beckmann, 1787). Die körperlichen und sinnlichen Dimensionen des „Machens“ sind mit eingeschlossen. Das bedeutet eine klare Trennlinie zum Begriff der „Technik“. Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht verwenden wir Technologie als Sammelbegriff für die pädagogisch konnotierte Infrastruktur und die institutionellen Ressourcen, die als Bedingung für die Möglichkeit von Erziehung und Bildung im Sinne einer sachlich ausgerichteten Zweck-Mittel-Relation (Ropohl, 2009, S. 21-22.) das situative Handeln in den Einrichtungen prägen und überformen. Konstitutiv für Tech-

- nologie ist, dass sie von denen, die sie benutzen, einerseits mit einer festen Wirkungserwartung verknüpft wird, wobei die Akteur\*innen den hinter dem Ursache-Wirkungs-Zusammenhang stehenden Algorithmus zumeist nicht völlig durchschauen können.
- 3 Da Spielphasen in allen Kindertageseinrichtungen vorkommen, ordnen wir diese auf einer übergeordneten Ebene den Arbeits- und Veranstaltungsformen zu. In der konkreten Ausgestaltung in freie, gelenkte oder geführte Spiele (Bosshart, 2015, S. 148) obliegen die Spielphasen der Verantwortung und der Ausgestaltung bzw. Begleitung durch die pädagogischen Fachkräfte und können dann den Methoden zugeordnet werden. Gleiches kann bspw. für die Projektarbeit gelten, die als eine Lernform beschrieben wird, „die auf Eigenverantwortung, Selbstbestimmung, Kooperation, Partizipation und Situationsbezug abzielt und sich am Interesse und den Bedürfnissen der Kinder orientiert“ (Stamer-Brandt, 2019, S. 187). Projektarbeit findet sich in nahezu allen Bildungsplänen der Länder wieder, kann also übergeordnet als Veranstaltungsform verstanden werden, die zeitlich und räumlich begrenzt eingesetzt werden kann, dann aber in der Umsetzung/konkreten Ausgestaltung als Projektform variiert (u.a. Kurzprojekt, Projekttage) (Stamer-Brandt, 2019, S. 188) und damit in der methodisch-didaktischen Ausgestaltung der Verantwortung der Fachkräfte obliegt.
  - 4 Darunter wird „das Wissen über die Organisation, Konzeption und praktische Umsetzung von Lernprozessen“ (Neuß, 2019, S. 12) verstanden.
  - 5 Die hier vorgestellten Kernkategorien haben ihren Ursprung in drei unterschiedlichen Studien – zwei Dissertationen (Kipper, 2014; Meyer, 2017) und einer DFG-Studie zur Pädagogischen Arbeit im System des lebenslangen Lernens (PAELL) (Nittel et al., 2014). Aus der PAELL-Studie stützen wir uns bei der Entwicklung der Kernkategorien auf projektinterne Analysen beruflicher Selbstbeschreibungen pädagogischer Berufsgruppen basierend auf 27 Gruppendiskussionen. Sie wurden mithilfe der Grounded Theory erstellt (u.a. ausführlich beschrieben in Nittel, 2012; Nittel et al., 2014; Glaser & Strauss, 2010). Außerdem wurden ca. 1600 Fragebögen analysiert. Die Daten der beiden Dissertationsprojekte – Untersuchungen zur betrieblichen Bildung (Kipper, 2014) und zum Handeln in der Erwachsenenpädagogik und im Journalismus (Meyer, 2017) – wurden zur Differenzierung der Kernkategorien genutzt. Außerdem wurden weitere fünf Gruppendiskussionen und 34 Expert\*inneninterviews einbezogen. Erste Konzepte und Subkategorien wurden induktiv entwickelt und abgestimmt. Die Ergebnisse dieses Vorgehens, das dem Ansatz der Grounded Theory entspricht, wurden danach um einen deduktiven Schritt ergänzt (Nittel, 2012): Die Konzepte und Kategorien bildeten die Grundlage für weit über tausend Interviews über pädagogische Kernaktivitäten und Technologien, die in den Folgejahren im Rahmen von Lehrveranstaltungen des Bachelor-Studiengangs des Fachbereichs Erziehungswissenschaft an der Goethe Universität von Studierenden durchgeführt wurden. Dabei wurde das Alltagsgeschehen unter dem Fokus der Kernaktivitäten in allen Einrichtungen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens erfasst. Die hier zitierten Interviewausschnitte stammen aus einem Interview aus diesem Korpus. Die Tragfähigkeit des skizzierten Modells ist grundlagentheoretisch untermauert (vgl. Nittel et al., 2020) und wurde in Einzelanalysen unter Hinzuziehung von empirischem Material überprüft (vgl. Nittel & Meyer, 2018).

## Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv.
- Beckmann, Johann (1787). *Anleitung zur Technologie, oder zur Kenntniß der Handwerke, Fabriken und Manufacturen*. Göttingen: Im Verlag der Wittve Vandenhoeck.
- Bloch, Bianca & Schilk, Manuela (2019). Didaktik von Ritualen und Alltagsroutinen. In Norbert Neuß (Hrsg.), *Grundwissen Didaktik für Krippe und Kindergarten* (4. Auflage) (S. 138-148). Berlin: Cornelsen.
- Bosshart, Susanne (2015). Freispiel. In Michaela Reißmann (Hrsg.), *Lexikon der Kindheitspädagogik* (S. 148-151). Köln: Carl Link.
- Cloos, Peter (2019). Geschichte und Konzepte der Vorschularbeit. In Norbert Neuß (Hrsg.), *Grundwissen Didaktik für Krippe und Kindergarten* (4. Auflage) (S. 202-215). Berlin: Cornelsen.



- Cortina, Kai S., Baumert, Jürgen, Leschinsky, Achim, Mayer, Karl U. & Trommer, Luitgard (Hrsg.) (2008). *Das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch-Verlag.
- Gieseke, Wiltrud & Nittel, Dieter (2016). *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (2010). *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung* (3. Auflage). Göttingen: Huber.
- Gloger-Tippelt, Gabriele (2018). Kindheit und Bildung. In Rudolf Tippelt & Bernhard Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 781-799). Wiesbaden: Springer.
- Hauser, Bernhard (2020). Spielen und Lernen. In Jeanette Roos & Susanna Roux (Hrsg.), *Das große Handbuch Frühe Bildung in der Kita. Wissenschaftliche Erkenntnisse für die Praxis* (S. 69-79). Hürth: Carl Link.
- Hepp, Gerd F. (2011). *Bildungspolitik in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Ioannidou, Alexandra (2010). *Steuerung im transnationalen Bildungsraum. Internationales Bildungsmonitoring zum Lebenslangen Lernen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Kasüschke, Dagmar (2016). *Kinderstärkende Pädagogik und Didaktik in der Kita*. Stuttgart: Kohlhammer.
- King, Sarah & Metz, Astrid (2020). Sprachbildung und Sprachförderung. In Jeanette Roos & Susanna Roux (Hrsg.), *Das große Handbuch Frühe Bildung in der Kita. Wissenschaftliche Erkenntnisse für die Praxis* (S. 237-246). Hürth: Carl Link.
- Kipper, Jenny (2014). *Die lernende Organisation?* Berlin: epubli.
- Kleemiß, Hannelore (2011). *Rhythmus, Konstanz, Rituale und ihre Bedeutung für die pädagogische Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren*. Verfügbar unter [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/FT\\_kleemissII\\_rhythmus\\_2011.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/FT_kleemissII_rhythmus_2011.pdf) [08. Mai 2020].
- König, Anke (2018). Bildung in frühpädagogischen Institutionen. In Rudolf Tippelt & Bernhard Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 415-430). Wiesbaden: Springer.
- Leu, Hans Rudolf (2015). Die AWiFF-Linie als Beitrag des Bundes zur Forschungsförderung im Arbeitsfeld Kindertagesbetreuung. Zur Einführung. In Anke König, Hans Rudolf Leu & Susanne Viernickel (Hrsg.), *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie* (S. 7-20). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Luhmann, Niklas (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas & Schorr, Karl Eberhard (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In Niklas Luhmann & Karl Eberhard Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (S. 11-41). Frankfurt am Main: Suhrkamp.  
[https://doi.org/10.30965/9783657768387\\_105](https://doi.org/10.30965/9783657768387_105)
- Meyer, Nikolaus (2017). *Komparative pädagogische Berufsgruppenforschung: Erwachsenenpädagogen und Journalisten im Vergleich*. Bielefeld: wbv.
- Meyer, Nikolaus, Nittel, Dieter & Schütz, Julia (2020). Was haben Erzieher\*innen mit Professor\*innen gemeinsam? Komparative Perspektiven auf zwei stark kontrastierende pädagogische Berufsgruppen. In Isabell van Ackeren, Helmut Bremer, Hans-Christoph Koller, Nicolle Pfaff, Carolin Rotter, Dominique Klein & Ulrich Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 309-324). Opladen: Verlag Barbara Budrich.  
<https://doi.org/10.2307/j.ctv10h9fjc.25>
- Neuß, Norbert (2019). Was ist Elementardidaktik? – Grundlegendes zum Lernen und seiner Organisation in Kitas. In Norbert Neuß (Hrsg.), *Grundwissen Didaktik für Krippe und Kindergarten* (4. Auflage) (S. 12-30). Berlin: Cornelsen.
- Nittel, Dieter (2012). Grounded Theory. In Burkhard Schäffer & Olaf Dörner, (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 183-195). Opladen: Budrich.  
<https://doi.org/10.2307/j.ctvddzk9g.17>
- Nittel, Dieter (2017). Ein System in statu nascendi. In Rolf Arnold & Wolfgang Neuser (Hrsg.), *Beobachtung des Wissens – das Wissen des Beobachters. Annäherung an eine systemische Hermeneutik* (S. 119-166). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Nittel, Dieter & Meyer, Nikolaus (2018). Pädagogische Begleitung: Handlungsform und Systemmerkmal. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21 (5), 1063-1082. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0797-4>

- Nittel, Dieter & Kılınç, Marlena (2019). Statuspassagen im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens: Zugänge – Übergänge – Ausgänge. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 39 (4), 368-383. <https://doi.org/10.30965/25890581-09501033>
- Nittel, Dieter & Tippelt, Rudolf (2019). *Pädagogische Organisationen im System des lebenslangen Lernens. Vergleichende Analysen institutioneller und beruflicher Selbstbeschreibungen von Erziehungs- und Bildungseinrichtungen*. Bielefeld: wbv.
- Nittel, Dieter, Schütz, Julia & Tippelt, Rudolf (2014). *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens: Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Nittel, Dieter, Meyer, Nikolaus & Kipper, Jenny (2020). Ordnungsdimensionen pädagogischer Situationen: Technologien und Kernaktivitäten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6 (3), 381-399.
- Rank, Astrid (2020). Grundschule. In Jeanette Roos & Susanna Roux (Hrsg.), *Das große Handbuch Frühe Bildung in der Kita. Wissenschaftliche Erkenntnisse für die Praxis* (S. 619-631). Hürth: Carl Link.
- Rißmann, Manuela (2015) (Hrsg.). *Lexikon Kindheitspädagogik*. Hürth: Carl Link.
- Ropohl, Günther (2009). *Allgemeine Technologie: Eine Systemtheorie der Technik*. Karlsruhe: KIT Scientific Publishing. [https://doi.org/10.26530/oapen\\_422388](https://doi.org/10.26530/oapen_422388)
- Roßbach, Hans-Günther, Kuger, Susanne, & Kluczniok, Katharina (2008). Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern – Ein Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11, 139-158.
- Roßbach, Hans-Günther & Spieß, C. Katharina (2019). Frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen: Rahmenbedingungen und Entwicklungen. In Olaf Köller, Marcus Hasselhorn, Friedrich W. Hesse, Kai Maaz, Josef Schrader, Heike Solga, Katharina C. Spieß & Karin Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale* (S. 409-440). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schleifenbaum, Daniela & Walther, Vanessa (2015). *Kooperationen auf dem Prüfstand: Wie die pädagogische Praxis Zusammenarbeit wahrnimmt und gestaltet*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schütz, Alfred (1967). *Collected Papers*. The Hague: Nijhoff.
- Stamer-Brandt, Petra (2019). Projektarbeit im Elementarbereich. In Norbert Neuß (Hrsg.), *Grundwissen Didaktik für Krippe und Kindergarten* (4. Auflage) (S. 187-200). Berlin: Cornelsen.
- Strauss, Anselm L. (1990). A Social World Perspective. In Anselm L. Strauss (Ed.), *Creating sociological awareness. Collective images and symbolic representations* (S. 217-226). New Brunswick: Transaction Publ. <https://doi.org/10.4324/9780203794487-18>
- Textor, Martin (2012). *Erziehungs- und Bildungspläne*. Verfügbar unter: <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildung-erziehung-betreuung/1951> [05. Mai 2020].
- Thiersch, Renate (2014). Bildungs- und Erziehungspläne für Kindertageseinrichtungen – Anmerkungen aus Anlass der Neuerscheinung des baden-württembergischen Orientierungsplanes. In Stefan Faas & Mirjana Zipperle (Hrsg.), *Sozialer Wandel* (S. 187-200). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-04166-3\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-658-04166-3_15)
- Von der Beek, Angelika (2020). Zur Bedeutung von Raum und Material im Rahmen von Bildungsprozessen im frühkindlichen Bereich. In Jeanette Roos & Susanna Roux (Hrsg.), *Das große Handbuch Frühe Bildung in der Kita. Wissenschaftliche Erkenntnisse für die Praxis* (S. 95-110). Hürth: Carl Link.
- Vomhof, Beate (2020). Kooperation mit Eltern. In Jeanette Roos & Susanna Roux (Hrsg.), *Das große Handbuch Frühe Bildung in der Kita. Wissenschaftliche Erkenntnisse für die Praxis* (S. 399-410). Hürth: Carl Link.

# Klassismus, Meritokratie und gruppenbezogene Vorurteile

## Sozialer und kultureller Klassismus unter Studierenden: eine empirische Annäherung<sup>1</sup>

*Susanne Rippl, Christian Seipel*

### **Zusammenfassung**

Der vorliegende Beitrag verfolgt die These, dass die Hinwendung westlicher Gesellschaften zu meritokratischen Ideen kein Versprechen von gleichen Chancen ist und als negative Konsequenz mit der Abwertung der „Ungebildeten“ und mit Klassismus verbunden ist. In dieser Studie werden Studierende untersucht, die zur „akademischen Elite“ zählen bzw. zählen werden. Mit dem Blick auf Studierende der Sozialwissenschaften wird eine Gruppe Studierender befragt, die tendenziell aufgrund der Wahl und der Inhalte ihres Studienfachs eine Sensibilität für die Thematik aufweisen. Insofern ist es von Interesse, ob auch in dem als aufgeklärt zu vermutenden Segment der akademischen Bildung klassistische Einstellungen und Überzeugungen vorhanden sind. Nach einer Beschreibung der Verbreitung von Klassismus und meritokratischen Idealen unter den Befragten und einer Analyse des Zusammenhangs, wird im Weiteren die Relation dieser Konzepte zu anderen Formen der Diskriminierung (Rassismus und Antifeminismus) untersucht. Datengrundlage ist eine Studierendenbefragung, die im April 2021 unter Studierenden sozialwissenschaftlicher Fachrichtungen an der Technischen Universität Chemnitz und der Universität Hildesheim durchgeführt wurde.

*Schlagwörter:* Klassismus, Meritokratie, Vorurteile, Rassismus, Antifeminismus

*Classism and Meritocracy*

*Social and Cultural Classism Among Students: An Empirical Approach*

### **Abstract**

The present contribution pursues the thesis that the turning of Western societies to meritocratic ideas is not a promise of equal opportunities and is associated as a negative consequence with the devaluation of the “uneducated” and with classism. This study examines students who belong or will belong to the “academic elite”. With a view to students of the social sciences, a group of students is surveyed who tend to be sensitive to the topic due to the choice and content of their field of study. In this respect it is of interest whether classical attitudes and convictions are also present in the segment of academic education that is presumed to be enlightened. After a description of the spread of classism and meritocratic ideals among the respondents and an analysis of the context, the relationship between these concepts and other forms of discrimination (racism and anti-feminism) is examined below. The data is based on a student survey that was carried out in April 2021 among students of social science subjects at University of Technology Chemnitz and University of Hildesheim.

*Keywords:* Classism, meritocracy, prejudice, rassism, antifeminism

## 1 Einleitung

Der Rapper Haftbefehl antwortet in einem Interview auf die Frage, was Jugendliche sich von seinem Werdegang mitnehmen können: „dass man aus Nichts etwas erschaffen kann“<sup>2</sup>. Kurz zusammengefasst steckt in dieser Aussage die verinnerlichte Botschaft des meritokratischen Gesellschaftsideals – es ist die Idee einer Gesellschaft, in der prinzipiell jede:r unabhängig von Herkunft, Geschlecht oder ethnischen Hintergrund allein durch seine individuelle Leistung und durch seinen Willen erfolgreich sein kann. Dieser Aufstieg wird in modernen Gesellschaften durch Bildungsanstrengungen erreicht. Er beinhaltet allerdings auch die Botschaft, dass Menschen, die sich im unteren Segment der sozialen Schichtung befinden, diese Situation selbst verschuldet haben, dass sie am Aufstieg gescheitert sind. Michael Sandel (2020) hat dieses meritokratische Ideal jüngst als wesentliche Ursache gesellschaftlicher Spaltungen mit der Folge eines Aufstiegs des Rechtspopulismus kritisiert und diesen Zustand als „Tyrannei der Leistung“ bezeichnet. Die Fokussierung auf Bildungsaufstiege führe zu einer Degradierung all derjenigen, die diesen Aufstieg nicht schaffen, Arbeit und Tätigkeiten, die mit geringer (kognitiver) Bildung auszuführen sind, würden abgewertet, und damit auch die „Würde“ der Menschen, die solchen Tätigkeiten nachgehen. Die Abwertung, die von Personen mit formal hohen Leistungsnachweisen sprich Bildungszertifikaten gegenüber Personen ohne solche geäußert wird, wird heute häufig mit dem Begriff des Klassismus bezeichnet.

Der vorliegende Beitrag verfolgt die von Sandel (2020) aufgeworfene These, dass die Hinwendung westlicher Gesellschaften zu meritokratischen Ideen kein Versprechen von gleichen Chancen sei und als negative Konsequenz mit der Abwertung der „Ungebildeten“ und mit Klassismus verbunden sei. Der Fokus der vorliegenden Studie liegt auf der Analyse der Einstellungen Studierender. Diese Gruppe junger Erwachsener steht in einem spezifischen Sozialisationskontext, einer Bildungsinstitution, die das Versprechen der Meritokratie verkörpert und zudem gute Chancen bietet, dieses Versprechen eines auskömmlichen Lebens durch Bildungsanstrengungen einzulösen. Einerseits könnten klassistische Einstellungen daher in dieser spezifischen Lebenswelt ein Element der Grenzziehung und Identitätsbildung darstellen, indem die Hierarchieverhältnisse unserer Gesellschaft abgebildet und reproduziert werden. Andererseits wird mit Studierenden der Sozialwissenschaften eine Gruppe Studierender befragt, die tendenziell aufgrund der Wahl und der Inhalte ihres Studienfachs eine Sensibilität für die Thematik aufweisen. Meritokratische Überzeugungen und potentielle Fähigkeiten Vorurteile zu reflektieren treffen quasi aufeinander.

Im vorliegenden Beitrag folgt eine Beschreibung der Verbreitung von Klassismus und meritokratischen Idealen in dieser spezifischen Gruppe von Befragten und eine Analyse der Zusammenhänge zu anderen Vorurteilsstrukturen (Rassismus und Antifeminismus), die nicht mit meritokratischen Einstellungen in Verbindung stehen. Datengrundlage ist eine Studierendenbefragung, die im April 2021 unter Studierenden sozialwissenschaftlicher Fachrichtungen an der Technischen Universität Chemnitz und der Universität Hildesheim durchgeführt wurde.

## 2 Was ist Klassismus und was sind Ursachen klassistischer Einstellungen?

Die Identitätsdebatte ist zu einem Streitthema nicht nur in Deutschland geworden. Dabei stehen die Phänomene Klassismus, Rassismus und Anti-Feminismus im Fokus der Debatte. Während Rassismus und Antifeminismus bereits feste Größen der Forschung in Deutschland darstellen, ist der Klassismus ein empirisch wenig beforschtes Thema. Klassismus ist ein nicht klar definierter Begriff, der in unterschiedlicher Form Verwendung findet und zum Teil kritisch im Sinne einer Verschleierung struktureller Ungleichheit gesehen wird. Kemper und Weinbach (2021) verstehen Klassismus als spezifische Diskriminierungs- und Unterdrückungsform gegenüber unteren sozialen Klassen. Bewernitz (2010) kritisiert die damit verbundene Abkopplung des Klassenbegriffs von der Lohnarbeit, er spricht von einem „linguistic turn“, der dazu führe, materielle Strukturen von Ungleichheit und Herrschaft zu vernachlässigen. Ähnlich kritisch äußert sich auch Fraser (2003). Klassismus als Diskriminierungs- oder Vorurteilsstruktur werde mehr oder weniger „beliebigen Großgruppen“ zugeordnet, etwa Hartz4-Empfänger:innen, Arbeitslosen, prekär Beschäftigten ohne klaren Bezug zu ihrer Stellung. Klassismus umfasst Zuschreibungen eines spezifischen Habitus, die nicht zwangsläufig mit strukturellen Faktoren verknüpft werden. Demgegenüber betonen viele Autoren die Verwobenheit struktureller und kultureller Faktoren, eine Perspektive die spätestens Bourdieu in der Klassenanalyse entwickelt und vertreten hat. Bourdieu (1989) verweist auf den Zusammenhang struktureller und kultureller Aspekte von Herrschaftsverhältnissen. Wobei auf der symbolischen Ebene ökonomische Konflikte quasi eine „Verdopplung“ erfahren. Die symbolische Praxis der herrschenden Klasse ist auf Abgrenzung von den unteren Klassen ausgerichtet. Klassismus kann als solch eine symbolische Praxis verstanden werden. Diese Abgrenzung geschieht durch negative oftmals herabsetzende Eigenschaften, die dieser Gruppe zugeschrieben werden, in diesem Sinne kann man von gruppenbezogenen Vorurteilen<sup>3</sup> sprechen. Auch Barone (1999) und Winker und Degele (2009) verweisen in ihrem Intersektionalitätsansatz auf die Verwobenheit „ungleichheitsgenerierender sozialer Strukturen (d.h. von Herrschaftsverhältnissen), symbolischer Repräsentationen und Identitätskonstruktionen“ (S. 15) hin.

Klassistische Vorurteile haben eine spezifische Struktur, sie sind in einen Herrschaftskontext eingeordnet. Diese vertikale Dimension zeigt sich daran, dass es einen Klassismus, der nach Oben gerichtet ist, nicht gibt bzw. Vorurteile, die sich gegen die Oberschicht richten, nicht strukturgleich sind. Das lässt sich analytisch wie auch empirisch zeigen. Auf analytischer Ebene beziehen sich Scherr (2010) und auch Baron (2014) auf die Stigma-Theorie Goffmans, um die spezifische Struktur des Klassismus in Relation zu Vorurteilen gegenüber der Oberschicht zu verdeutlichen. Das Vorurteil gegenüber der Unterschicht ist mit einer Stigmatisierung dieser verbunden. Die Unterschicht wird als „Abweichung vom Normalen“ gesehen, womit eine Diskriminierung von Angehörigen dieser Gruppe verbunden sein kann. Die Oberschicht kann ebenfalls mit Vorurteilen bedacht werden – allerdings sind diese Vorurteile auf die Privilegien der oberen Schichten bezogen und gerade nicht mit Benachteiligungen und der Möglichkeit der Diskriminierung oder Stigmatisierung verknüpft. Klassenzugehörigkeit und Klassismus sind miteinander verschränkte Phänomene. Für Scherr (2010)

ist es folglich plausibel davon auszugehen, dass es sich um zwei zu unterscheidende, aber nicht voneinander unabhängige Formen gesellschaftlicher Hierarchiebildung handelt, die weitreichende Auswirkungen auf die Lebensbedingungen und Lebenschancen haben; sie sind für den Zugang zu materiellen Ressourcen, Macht und sozialer Wertschätzung sowie zu Bildung und beruflichen Karrieren bedeutsam. (S. 36)

Scherr (2010) weist darauf hin, dass diskriminierende Klassifikationen als „social and symbolic boundaries“ soziale Grenzziehungen darstellen, die mit Teilnahmechancen verbunden sind.

Angelehnt an Kemper und Weinbach (2009) wird Klassismus im Folgenden als Vorurteilsstruktur im Sinne der Zuschreibung abwertender Merkmale zu Menschen aus unteren sozialen Schichten verstanden. Diese Zuschreibungen beinhalten eine soziale Grenzziehung und eine soziale Abwertung gegenüber Menschen mit geringem Einkommen oder niedrigen Bildungsabschlüssen<sup>4</sup>.

## Klassismus und Meritokratie

Die Meritokratie ist ein gesellschaftliches Ideal, das sich im Zuge der Modernisierung in westlichen Gesellschaften zur Legitimation sozialer Ungleichheit etabliert hat (Becker & Hadjar, 2017). Es beinhaltet das Versprechen einer offenen und sozial mobilen Gesellschaft in der jede:r Zugang zu Bildung erhält. Die Etablierung dieses Prinzips kann zunächst als ein Zugewinn an gesellschaftlicher Freiheit verstanden werden, da es die Erlangung von Positionen nicht mehr an askriptive Merkmale wie die Herkunft bindet. Mit der Abschaffung von Standesprivilegien und mit dem freien und gleichen Zugang zum Bildungssystem etabliert sich der Begriff der Chancengleichheit – jede:r hat die gleichen formalen Ausgangschancen und kann über Leistung und Anstrengung „alles erreichen“. Der Zugang zu gesellschaftlichen Positionen ist im Prinzip für alle, die Bildungsanstrengungen unternehmen, geöffnet. Hier werden Leistung und Gleichheit scheinbar vereint. Damit verbunden ist eine Rechtfertigung von Ungleichheit und Rangunterschieden in meritokratischen Gesellschaften (Solga, 2013) – diese spiegeln quasi das unterschiedliche Ausmaß der Anstrengungen. Neben der skizzierten formalen Chancengleichheit fordert die materiale Chancengleichheit, dass nicht nur jede:r die gleichen Rechte zum Zugang ins Bildungssystem und auf vorteilhafte Positionen der Gesellschaft haben sollte, sondern dass jede:r auch eine faire Chance haben sollte, diese Positionen zu erreichen (Müller, 2015, S. 108). Hier zeigt sich ein Bruch. Auch wenn der Zugang zu Bildung in Deutschland heute für alle offen ist, ist damit noch keine materiale Chancengleichheit verbunden, denn die soziale Herkunft prägt weiterhin die Möglichkeiten die Chancen zu nutzen. Und selbst wenn soziale Barrieren abgebaut würden, blieben die ungleiche Verteilung von Talenten und die ungleiche Wertschätzung kognitiver und praktischer Leistungen weiterhin Fakten, die den Gerechtigkeitsanspruch, der mit meritokratischen Idealen verbunden ist, untergraben. Zudem müssten Vererbung von Besitz und Vermögen abgeschafft werden, so dass jede Generation wieder von Null anfangen müsste. „Die miraculöse Magie der Meritokratie besteht darin, dass sie aus anfänglichen Chancengleichheiten im Transformationsprozess eines als fair vorgestellten Produktions-, Verteilungs- und Leistungsprozesses am Ende des Tages legitimierte soziale Ungleichheit herstellt“ (Müller, 2015, S. 110). Ein Blick auf einschlägige Ergebnisse der aktuellen Bildungssoziologie zeigt, dass nach wie vor ein sehr enger Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg

besteht, strukturell kann also von der Einlösung des meritokratischen Versprechens keine Rede sein. Kulturell zeigt sich jedoch eine enorme Beharrungskraft dieses Deutungsmusters in der Gesellschaft (Müller, 2015, S. 115).

Ein überzogener Glaube an die Wirksamkeit der meritokratischen Idee führt in letzter Konsequenz zur Abwertung von Personen und Gruppen, die dem Prinzip Belohnung für Leistung nicht entsprechen und den Ansprüchen eines bildungsbürgerlichen Leistungsideals nicht gerecht werden. Aus dieser Perspektive kann ein verinnerlichtes meritokratisches Denken eine Ursache für Klassismus sein. Menschen aus unteren sozialen Schichten, die den Aufstieg nicht geschafft haben, werden aus dieser Sicht als Personen gesehen, die sich nicht ausreichend anstrengen und dementsprechend auch keine „Belohnung“ verdienen. Kreckel (1992) konstatiert bereits in den 1990er Jahren, dass meritokratische Prinzipien dazu führen, das Lebensschicksal als individuelles Schicksal, als ein durch Leistung „verdientes“ Schicksal zu konstruieren. Menschen sind für ihre Position und ihre damit verbundene Lage vollständig selbstverantwortlich. Menschen aus unteren sozialen Schichten wird „Faulheit“ und eine unzureichende Motivation zugeschrieben.

Ausgrenzungserfahrungen Jugendlicher vor dem Hintergrund sozialer Ungleichheit sind durchaus Thema der Jugendforschung (z.B. Chasse, 2016; Wellgraf, 2018), allerdings wird diese Forschung kaum systematisch in den Kontext des neuen Forschungsfeldes Klassismus eingeordnet. In der Jugendforschung gibt es dementsprechend bislang kaum systematische Forschung zum Thema Klassismus sowie zum Zusammenhang zwischen klassistischen Haltungen und meritokratischen Einstellungen.

## Klassismus und andere gruppenbezogene Vorurteile – eine alternative Erklärung

Neben dem Erklärungsansatz, der einen positiven Zusammenhang zwischen meritokratischen Idealen und einer Abwertung von Menschen unterer sozialer Schichten postuliert, können andere Erklärungen für die Entstehung klassistischer Vorurteile von Bedeutung sein. Die abwertende Haltung gegenüber unteren sozialen Schichten könnte auch die Folge einer allgemeinen Disposition zu gruppenbezogenen Vorurteilen und Intoleranz sein. Diese allgemeine Disposition würde im Unterschied zu meritokratischen Haltungen als Ursache eine Vielzahl verschiedener gruppenbezogener Vorurteile erklären. Bereits Allport (1954) ging von einem Zusammenhang verschiedener Formen von Vorurteilen aus. Insbesondere Ansätze im Kontext der Autoritarismusforschung in der Tradition von Adorno et al. (1950) verweisen auf die Entstehung autoritärer Charakterdispositionen in Sozialisationskontexten, die von Zwang zur Anpassung und Gehorsam geprägt sind. Autoritäre Charakter haben aufgrund ihrer Sozialisation eine geringe Frustrationstoleranz und geringe Ambiguitätstoleranz und neigen dazu, aufgestaute Aggressionen zu projizieren. Die Aggressivität kann sich dabei auf verschiedene soziale Gruppen richten, da die Aggression nicht durch eine spezifische Situation ausgelöst wurde, sondern eine charakterlich geprägte Disposition darstellt. Bevorzugte Gruppen sind sozial Schwächere oder Minderheiten. Im deutschen Kontext wird mit dem Konzept der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (Heitmeyer, 2005; Zick et al., 2012) von ähnlichen Zusammenhängen ausgegangen. Die Diskriminierung von Langzeitarbeitslosen und Obdachlosen sind Subdimensionen des Konzeptes gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. Zick et al. (2020) finden ein besonders hohes Maß sozialdarwinistischer Einstellungen bei jungen Erwach-

senen, zudem wertet ein großer Anteil von 53,3 Prozent der jungen Erwachsenen Langzeitarbeitslose ab.

## Hypothesen

Aus den theoretischen Ausführungen lassen sich zwei konkurrierende Hypothesen ableiten:

H1: Meritokratische Überzeugungen bedingen klassistische Vorurteile.

H2: Eine Disposition für gruppenbezogene Vorurteile bedingt klassistische Vorurteile.

## 3 Daten und Messinstrumente

### Stichprobe

Die Befragung fand im April 2021 statt. Die standardisierte Befragung wurde online mit dem Programm „unipark“ durchgeführt. Die Stichprobe umfasst Studierende sozialwissenschaftlicher Fachrichtungen der Technischen Universität Chemnitz und der Universität Hildesheim aus unterschiedlichen Semestern, die zum größten Teil in Online-Seminar-kontexten an der freiwilligen Befragung teilnahmen. Insgesamt wurden 201 Personen befragt, davon 31 Prozent an der TU Chemnitz, 69 Prozent an der Universität Hildesheim, 77,4 Prozent der Befragten gaben an weiblich zu sein, 22,6 Prozent männlich. Der Alters-range liegt zwischen 19 und 28 Jahren (Mittelwert: 23,9).

### Kultureller und sozialer Klassismus

Bezogen auf den Klassismus wurden zwei unterschiedliche Dimensionen erfasst. Wir unterscheiden kulturellen und sozialen Klassismus. Kultureller Klassismus schreibt Menschen unterer sozialer Schichten eine spezifische Lebensweise und einen spezifischen Habitus zu, der sich klar von dem der Eigengruppe unterscheidet und mit negativen Eigenschaften verknüpft ist. So wird Menschen aus unteren sozialen Schichten im Kontext der Itemformulierungen eine Affinität zu Drogen, Alkohol oder Gewalt oder geringere Intelligenz zugeschrieben (siehe Anhang A zur genauen Formulierung aller verwendeten Items). Zur Erfassung wurde die Classism Attitudinal Profile (CAP) Skala von Colbow et al. (2016) verwendet, in der Klassismus als Zuschreibung spezifischer negativer Eigenschaften im Sinne diskriminierender Vorurteile gegenüber einer Outgroup gefasst ist:

*classism functions as a means to protect and maintain status within one's own social in-group through marginalizing those in social out- groups ... downward classism refers to negative attitudes or behaviors held by people in, or perceived to be in, power or higher social classes that are used to marginalize and discriminate against those in, or perceived to be in, lower social classes. (Colbow et al. 2016, p. 572)*

Die Skala besteht aus sechs Items und wurde von den Autor:innen dieses Beitrags ins Deutsche übersetzt. Der Cronbachs Alpha der Skala liegt bei .87. Zusätzlich wurde eine Skala entwickelt, die soziale Vorurteile und die soziale Positionierung in den Mittelpunkt



stellt. Die Skala wird im Folgenden als „sozialer Klassismus“ bezeichnet.<sup>5</sup> Hierbei geht es um negative Zuschreibungen, die Menschen unterer sozialer Schichten als Leistungsverweigerer, als „faul“ und mit einem mangelnden Willen zum Aufstieg sieht und gleichzeitig den ungleichen Startbedingungen wenig Bedeutung zuschreibt. Die Skala sozialer Klassismus ist eine Eigenentwicklung der Autor:innen, deren Struktur und interne Konsistenz mittels Faktorenanalysen geprüft wurde. Der Cronbachs Alpha der sieben Items umfassenden Skala liegt bei .79.

## Weitere Messinstrumente

Zudem wurden mit den Konzepten Sexismus, Antifeminismus und Rassismus weitere gruppenbezogene Vorurteile erfasst. Sexismus wurde mit drei Items erfasst, die ein traditionelles Frauenbild erfassen – der Cronbachs Alpha liegt bei .58. Zur Erhebung des Antifeminismus wurden zwei Items aus der Studie von Decker et al. (2020) verwendet (Cronbachs Alpha .63), in denen Frauen eine „Opferhaltung“ unterstellt wird. Rassismus wurde mit fünf Items erfasst. Zwei der Items entstammen dem GMF-Instrument von Heitmeyer (2005) (Cronbachs Alpha .73). Zudem wurde in Anlehnung an die Skala „Aufstiegsmobilität“ (Sandberger, 2014) erfasst, inwieweit bei den Befragten eine Befürwortung des meritokratischen Ideals vorliegt. In dieser Skala wird die Wichtigkeit verschiedener Aspekte für den gesellschaftlichen Erfolg und Aufstieg abgefragt. Im Rahmen einer Faktorenanalyse der verschiedenen Aspekte (siehe Anhang für die Items zur Aufstiegsmobilität) konnten zwei übergeordnete Faktoren mit einem Eigenwert  $> 1$  separiert werden. Die Aspekte „Leistung / hart arbeiten“ und „gute Ausbildung“ fallen dabei zusammen und die restlichen Items bilden einen zweiten Faktor. Die Items „Leistung/hart arbeiten“ und „gute Ausbildung“ wurden zu einer Subskala zusammengefasst (Cronbachs Alpha .56). Weitere Analysen und inhaltliche Überlegungen führten zur weiteren Zusammenfassung der drei Bereiche „Wohlhabende Familie“, „Als Mann geboren sein“ und „Ethnische Herkunft“ in eine Subskala „Herkunft“ (Cronbachs Alpha .62) und eine weitere Subskala mit den Aspekten „Härte/Rücksichtslosigkeit“ und die „Ausbeutung anderer“ (Cronbachs Alpha .60). Alle drei Subskalen erreichen gute Reliabilitätswerte. Die Antwortvorgaben umfassten jeweils fünf Abstufungen, die jeweils dem Anhang zu entnehmen sind.<sup>6</sup> Das Konstrukt Autoritarismus wurde mit der KSA-Kurzskala erfasst (Beierlein et al., 2014).

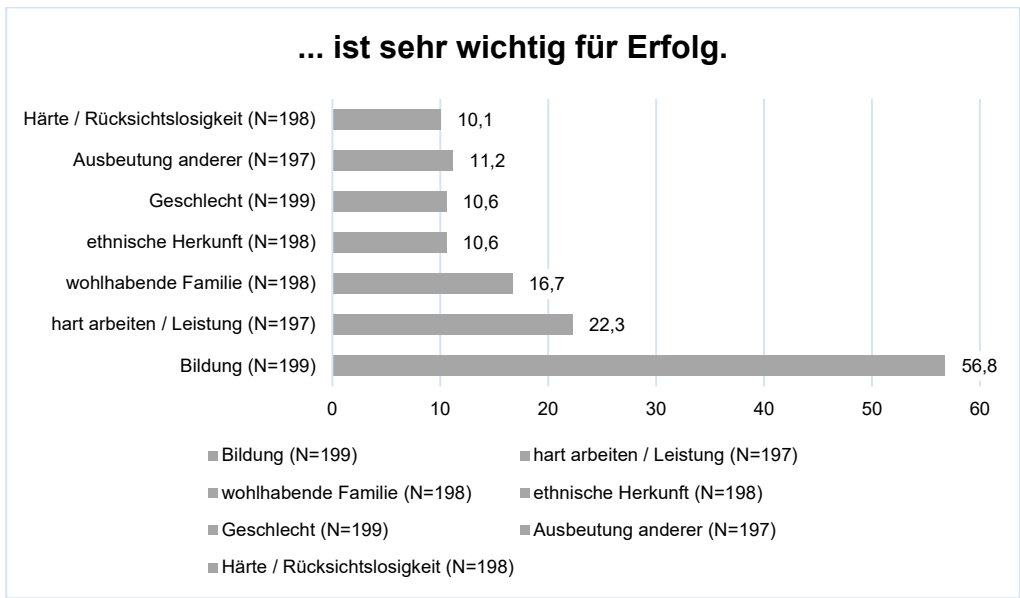
## 4 Ergebnisse

In der Einstiegsfrage des Fragebogens wurden die Probanden aufgefordert, drei Begriffe zu nennen, die ihnen spontan zum Begriff „Unterschicht“ einfallen. Die Analyse der genannten Begriffe ergibt ein klares Übergewicht in der Nennung von Sachverhalten, die mit der ökonomischen Situation zusammenhängen (wenig Geld, schlechte Wohnverhältnisse, geringes Gehalt, Geringverdiener, niedriges Einkommen, niedriger Lebensstandard, geringe Aufstiegschancen, arbeitslos, geringe Bildung, Hartz IV, Armut). Dies machte etwa 80 Prozent der Nennungen aus. Nennungen zu einer spezifischen Lebensweise der Unterschicht kamen seltener vor, ca. zehn Prozent der Probanden machten Angaben dazu (asozial, Devianz, roher Umgang, Slang, Gewalt, Drogen, Sucht, Alkohol, Ghetto, Lichtenhagen, Plattenbau/Hochhäuser, Netto, ungesunde Ernährung, Rauchen, Kriminalität). Auf-

fällig war hier, dass es sich ausschließlich um negative Aspekte handelte. Ein sehr geringer Anteil der Nennungen – unter fünf Prozent – nannten Aspekte, die auf die Verursachung eingehen (Unterdrückung, ungerecht, Kampf, Herrschaft, Klassenkampf, Kapitalismus). In einem ähnlich geringen Ausmaß wurden Aspekte der Exklusion thematisiert (Soziale Ausgrenzung, soziale Isolation, Stigmatisierung, keine Teilhabe, Diskriminierung, Abgehängt-Sein).

In einem ersten Schritt der nun folgenden quantitativen Analyse soll das Ausmaß meritokratischer Überzeugungen in der Studierenden-Stichprobe dargestellt werden. Die Studierenden wurden nach der Wichtigkeit verschiedener Aspekte für gesellschaftlichen Erfolg gefragt. In der *Abbildung 1* ist der Anteil von Personen angegeben, die diesen Aspekt mit sehr wichtig bewertet haben. Die Rangfolge zeigt ein klares Bild. Das meritokratische Ideal der Bildung wird von einer deutlichen Mehrheit (56,8%) als sehr wichtig eingeschätzt, deutlich vor anderen Aspekten. Die Rolle etwa der sozialen Herkunft, der ethnischen Zugehörigkeit und des Geschlechts wird als deutlich unbedeutender eingestuft.

*Abbildung 1:* Bedeutung verschiedener Aspekte für gesellschaftlichen Erfolg (Prozentwerte; sehr wichtig)

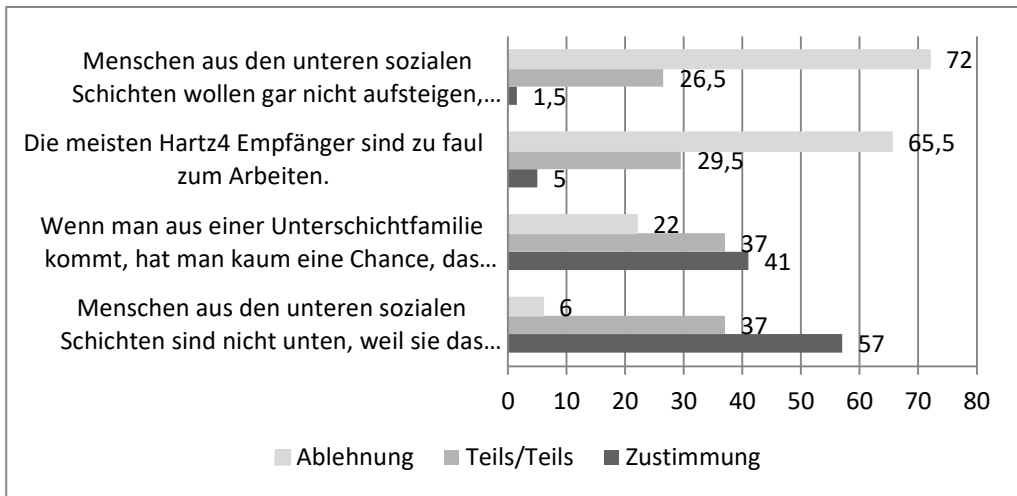


In diesem Sinne trifft die oben angeführte Diagnose von Müller (2015, S. 115) von der enormen kulturellen Beharrungskraft dieses Deutungsmusters in der Gesellschaft, selbst unter Studierenden der Sozialwissenschaften, weiterhin zu. Der strukturell nach wie vor empirisch nachweisbare relevante Einfluss askriptiver Merkmale wie der Herkunft wird von eher wenigen Studierenden als sehr wichtig eingestuft.

Die Tendenz Menschen aus unteren sozialen Schichten einen Mangel an Anstrengung zu unterstellen und die soziale Herkunft als unbedeutend einzustufen, haben wir als sozialen Klassismus bezeichnet. Ein Großteil der hier befragten Studierenden der Sozialwissenschaften zeigt eine Sensibilität für mögliche Einflüsse der sozialen Herkunft (siehe *Abbildung 2*). Allerdings neigt auch ein nicht unerheblicher Teil dazu, die Verantwortung

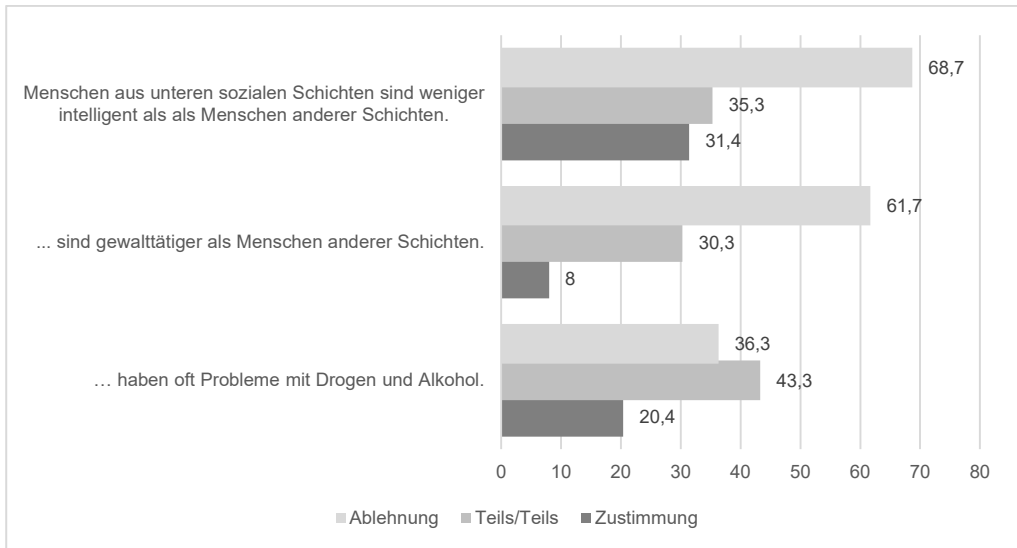
für die soziale Lage den Personen zumindest teilweise selbst zuzuschreiben. So finden immerhin 29,5 Prozent die drastische Aussage „Hartz4 Empfänger seien zu faul zum Arbeiten“ teilweise richtig. 22 Prozent glauben nicht, dass die Wohnadresse einen relevanten Einfluss auf die Chancen hat, 37 Prozent stimmen dem nur teilweise zu. 26,5 Prozent finden zumindest teilweise, dass Menschen aus unteren sozialen Schichten gar nicht aufsteigen wollen. Es ist zu vermuten, dass bei Studierenden anderer Fachrichtungen diese Haltungen stärker vertreten sind. Zwar findet sich unter den Studierenden kaum ein strikter Glaube an meritokratische Ideen, nur eine Minderheit von fünf bis sechs Prozent sehen allein den Mangel an Willen als Ursache für die Lage unterer Schichten, aber bezieht man die teils/teils-Antworten mit ein, zeigt sich durchaus eine Affinität zur Idee der sozialen Positionierung durch Anstrengung und Leistung.

Abbildung 2: Verbreitung sozialer Klassismus – in Prozent<sup>7</sup> (Beispielitems)



In einem weiteren Schritt wurde der kulturelle Klassismus untersucht (siehe *Abbildung 3*). Die Einschätzung, Menschen unterer sozialer Schichten seien weniger intelligent, findet überraschend viel Zustimmung – 31,4 Prozent glauben dies –, eine direkte Rückkopplung der Idee, gesellschaftliche Positionierung sei eine Folge von Begabung und Bildung. Auch die Annahme Menschen aus unteren Schichten neigen eher zu Drogen und Alkohol und zu Gewalt findet eine gewisse Verbreitung.

Abbildung 3: Verbreitung kultureller Klassismus – Prozente<sup>8</sup> (Beispielitems)



Dieser Befund zeigt sich auch bei einem Vergleich von Mittelwerten auf Skalenebene (siehe *Tabelle 1*). Leistung und Bildung werden von den meisten Befragten als sehr wichtig eingestuft, erst dann folgt die Herkunft. Sozialer Klassismus ist unter den Studierenden deutlich stärker ausgeprägt als der kulturelle Klassismus was darauf hindeutet, dass diese Zuschreibung eher als legitim erscheint als kulturelle Vorurteile.

*Tabelle 1:* Verbreitung meritokratischer Ideale und klassistischer Einstellungen bei Studierenden (Mittelwerte, Wertebereich 1-5)

	Gesamt	West	Ost
Wichtig für gesellschaftlichen Erfolg:			
Leistung/Bildung	4,10	4,03	4,19
Herkunft (ethnisch, sozial, Geschlecht)	3,21	3,26	3,17
Härte/Ausbeutung	2,71	2,74	2,85
Klassismus:			
Kultureller Klassismus	2,27	2,18	2,52
Sozialer Klassismus	2,51	2,44	2,65
N	201	135	56

Betrachtet man in einem weiteren Analyseschritt den Zusammenhang zu anderen Formen von gruppenbezogenen Vorurteilen, zeigt sich zuerst, dass klassistische Einstellungen stärker verbreitet sind als sexistische, antifeministische oder rassistische Vorurteile (siehe *Tabelle 2*).

**Tabelle 2:** Die Verbreitung meritokratischer Ideale und klassistischer Einstellungen bei Studierenden (Mittelwerte, Wertebereich 1-5)

	Gesamt	West	Ost
Sozialer Klassismus (N=200)	2,51	2,44	2,65
Kultureller Klassismus (N=200)	2,27	2,18	2,52
Sexismus (N=199)	1,60	1,60	1,61
Antifeminismus (N=199)	1,41	1,38	1,48
Rassismus (N=201)	1,32	1,29	1,38
N	201	135	56

Die Zusammenhangsanalyse belegt, dass Klassismus eng mit anderen gruppenbezogenen Vorurteilen verbunden ist (siehe *Tabelle 3*). Im US-amerikanischen Kontext können Aosved et al. (2009) relativ starke Zusammenhänge zwischen verschiedenen Formen von Intoleranz – insbesondere auch zwischen Sexismus, Rassismus und Klassismus – klar belegen. Auch Colbow et al. (2016) finden ähnliche Zusammenhänge. Diese Befunde deuten darauf hin, dass eine generelle Disposition für gruppenbezogene Vorurteile als Ursache für klassistische Einstellungen von Relevanz sein könnte.

**Tabelle 3:** Zusammenhänge zwischen Klassismus und anderen Vorurteilsstrukturen (Pearson Korrelationen; \*\*  $p > .01$ )

	Kultureller Klassismus	Sexismus	Antifeminismus	Rassismus
Kultureller Klassismus		0,366**	0,389**	0,442**
Sozialer Klassismus	0,509**	0,410**	0,320**	0,415**

In der abschließende Regressionsanalyse sollen die Effekte verschiedener Faktoren simultan überprüft werden, um potentielle Einflussfaktoren zu kontrollieren (siehe *Tabelle 4*). Es soll der Ausgangshypothese nachgegangen werden, dass meritokratische Einstellungen zu sozialem und kulturellem Klassismus führen. In Modell 2 und 3 wird jeweils der Autoritarismus bzw. ein Index aus anderen Vorurteilen (Rassismus, Sexismus und Antifeminismus) – als Messung einer generellen Disposition für Vorurteile – als konkurrierendes Motiv in der Analyse berücksichtigt.

**Tabelle 4:** Prädiktoren des sozialen Klassismus und des kulturellen Klassismus

	Sozialer Klassismus			Kultureller Klassismus		
	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 1	Modell 2	Modell 3
Geschlecht	-0,062	-0,070	-0,10	0,064	0,045	0,045
Oben-Unten <sup>9</sup>	0,051	0,106*	0,018	-0,038	0,030	0,030
Bildung/Leistung <sup>10</sup>	0,281**	0,118**	0,292**	0,148**	-0,003	0,075
Herkunft/Geschlecht	-0,357**	-0,256**	-0,274**	0,003	0,103	0,091
Härte/Ausbeutung	-0,027	0,038	-0,079	-0,060	0,008	-0,038
Autoritarismus	–	0,613**		–	0,631**	
Vorurteils-Index <sup>11</sup>			0,341**			0,583**
R <sup>2</sup>	0,220	0,543	0,387	0,004	0,350	0,296
N	186	186	186	186	186	186

\*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$

Die Analyse zeigt einen signifikanten Zusammenhang von meritokratischen Haltungen (Bildung und Leistung als Erfolgsgarant) und sozialem Klassismus, zudem zeigt sich umgekehrt, dass Menschen, die die Rolle askriptiver Merkmale (soziale und ethnische Herkunft und Geschlecht) als bedeutsam einschätzen, ein signifikant geringeres Ausmaß von sozialem Klassismus aufweisen. Die Zusammenhänge bleiben signifikant, wenn man den Autoritarismus bzw. den Vorurteils-Index einbezieht, die Stärke der Zusammenhänge wird allerdings zum Teil deutlich reduziert. Dieser Partialisierungseffekt spricht dafür, dass insbesondere autoritäre Dispositionen in einem positiven Zusammenhang zur Verinnerlichung des gesellschaftlich dominanten Narrativs einer Leistungsgesellschaft stehen – bzw. das weniger autoritäre Menschen, das Ideal „Leistung und Bildung“ eher kritisch sehen. Der reine Vorurteils-Index zeigt diesen Effekt nicht. Der kulturelle Klassismus steht erwartungsgemäß in einem geringeren Maße in Zusammenhang zu meritokratischen Einstellungen, aber auch hier ist der Zusammenhang signifikant. Der Zusammenhang verschwindet allerdings, wenn autoritäre Haltungen zusätzlich als Prädiktor eingeführt werden (Modell 2). Ähnliches zeigt Modell 3 mit dem Vorurteils-Index. Hier zeigt sich, dass kultureller Klassismus in hohem Maße eine Facette gruppenbezogener Vorurteile im Sinne der Ausgrenzung einer Fremdgruppe ist. Sozialer Klassismus wird hingegen durch meritokratische Orientierungen in der Gesellschaft verursacht. Motive, die Leistung und Anstrengung als Ursache für soziale Positionierung benennen, führen dazu, Menschen, die sich in unteren sozialen Positionen befinden, Anstrengungsbereitschaft und den Willen zum Aufstieg abzusprechen und dies negativ zu beurteilen. Beide Klassismusvarianten sind zudem in den Kontext gruppenbezogener Vorurteile einzuordnen, das zeigt die enge Korrelation zu anderen gruppenbezogenen Vorurteilen (siehe *Tabelle 3*) sowie der starke Einfluss autoritärer Dispositionen (siehe *Tabelle 4*).

## 5 Fazit

Das Thema Klassismus findet durch den Aufschwung identitätspolitischer Diskurse ein gesteigertes Interesse in der öffentlichen Debatte. Quantitative empirische Forschung zum Thema Klassismus gibt es in Deutschland allerdings kaum. Im vorliegenden Beitrag wird daher eine empirische Annäherung an das Thema im Kontext des Studierendenmilieus vorgelegt. Dabei wird eine Debatte aufgegriffen, die meritokratische Einstellungen in modernen westlichen Gesellschaften mit einer Abwertung von Menschen in unteren sozialen Schichten in Zusammenhang bringt (Sandel, 2020). Alternativ können Vorurteile gegenüber Menschen aus unteren sozialen Schichten aber auch als gruppenbezogene Vorurteile verstanden werden, die ähnlich wie andere Vorurteile z.B. durch autoritäre Dispositionen erklärt werden können. Beide Thesen wurden im vorliegenden Beitrag verfolgt.

Ausgangspunkt dabei war die Frage, nach der Konzeptualisierung dessen, was als Klassismus bezeichnet wird. Im US-amerikanischen Kontext finden sich Arbeiten, die insbesondere Diskriminierung und Vorurteile bezüglich der Lebensweise der Menschen aus unteren sozialen Schichten beleuchten (Colbow et al., 2016). Neben diesem „kulturellen Klassismus“ spielen für unsere Fragestellung aber auch klassistische Vorurteile eine Rolle, die sich auf die Frage der Legitimität sozialer Positionen beziehen. Eine niedrige soziale Positionierung von Menschen wird in meritokratischen Gesellschaften als legitim empfunden, wenn ein Mangel an Anstrengung und Willen damit verbunden werden. Die

Zuschreibung dieses „Defizits“ und die damit verbundene Abwertung der „Leistung“ von Menschen unterer sozialer Schichten nennen wir „sozialen Klassismus“.

Unsere empirische Annäherung erfolgt anhand einer Erkundung im Milieu von Studierenden der Sozialwissenschaften. Eine Gruppe die aufgrund ihrer zukünftig gehobenen Stellung als Akademiker:innen – die also über formale Leistungsnachweise verfügen wird – zu klassistischer Abgrenzung neigen könnte, aber fachlich eine gewisse Sensibilität für das Thema aufweisen müsste. Die Stichprobe ist somit speziell und eine Verallgemeinerung der Ergebnisse ist auf dieser Grundlage kaum möglich. Allerdings ist davon auszugehen, dass in anderen Populationen eher stärkere Ausprägungen von klassistischen Haltungen zu erwarten sind.

Die Analysen zeigen, dass Deutungsmuster der Meritokratie – insbesondere der Fokus auf Bildung als Schlüssel zu gesellschaftlichem Erfolg – auch bei Studierenden der Sozialwissenschaften sehr verbreitet sind. Hinsichtlich der Verbreitung von Klassismus ergibt sich ein der Stichprobe entsprechend heterogenes Meinungsbild. Auf der sozialen Dimension zeigt ein größerer Teil der Studierenden eine Sensibilität für Aufstiegshindernisse, die nicht selbstverschuldet sind, eine vorbehaltlose Zustimmung zu klassistischen Zuschreibungen – sprich eines Mangels an Willen – finden sich in nur geringem Ausmaß. Allerdings findet sich ein substantieller Anteil von Befragten, der solchen Zuschreibungen zumindest teilweise zustimmt. Ein ähnliches Bild findet sich für den kulturellen Klassismus. Insgesamt zeigen beide Klassismusvarianten enge Korrelationen zu anderen gruppenbezogenen Vorurteilen, allerdings ist der soziale Klassismus in der Rangfolge die am stärksten ausgeprägte Vorurteilsstruktur, gefolgt von Sexismus, Antifeminismus und Rassismus. Die Regressionsanalyse zeigt, dass insbesondere der soziale Klassismus von meritokratischen Haltungen begünstigt wird, wohingegen kultureller Klassismus fast ausschließlich durch eine allgemeine Disposition für gruppenbezogene Vorurteile, wie z.B. Autoritarismus, erklärt wird. Insgesamt kann man Klassismus den gruppenbezogenen Vorurteilen zuordnen, allerdings sind meritokratische Haltungen ein zusätzlicher Mobilisierungsfaktor. Beide Hypothesen werden somit bestätigt.

Aufgrund der spezifischen Stichprobe, die hier untersucht wurde, kann diese Studie nur als eine erste empirische Erkundung gelten. Es ist notwendig weitere Studien in anderen Populationen durchzuführen. Andere Studierendenpopulationen, z.B. Fachrichtungen im Bereich Wirtschaft oder Technik dürften andere Ausprägungen hinsichtlich der Verbreitung erbringen. Hinsichtlich der Zusammenhänge erwarten wir allerdings ähnliche Befunde. Ebenso wäre es im Kontext der Jugendforschung sinnvoll, zur Vermessung des Phänomens intergenerational vergleichende Studien heranzuziehen, um die Verbreitung und die Zusammenhänge umfassender beurteilen zu können.

## Anmerkungen

- 1 Wir danken den Herausgeber:innen und drei anonymen Gutachter:innen für wichtige Hinweise und Anregungen zur Überarbeitung des Artikels.
- 2 Der Rapper „Haftbefehl“ bei einem Interview für „ttt – titel, thesen, temperamente“ am 29.4.2021.
- 3 Stereotype Wahrnehmungen sind eine kognitive Strategie der Reduktion von Komplexität, sie sind fast immer mit affektiven und wertenden Prozessen verbunden (Kessler & Fritsche, 2018, S. 158), in diesem Falle werden stereotype Wahrnehmungen zur Grundlage für vorurteilbehaftetes Denken.
- 4 Wie im Falle der Betrachtung von Fremdgruppen im Allgemeinen, so stellen auch klassistische Haltungen Vorurteile dar, deren Grundlage stereotype Wahrnehmungen bilden. Die Stereotypen, sprich

- die klischeehaften, vereinfachten Vorstellungen über die Fremdgruppe „Unterschicht“ sind in eine hierarchische Denkstruktur des „Unten und Oben“ eingebettet und die Lebensweise dieser Gruppe wird somit nicht neutral betrachtet (siehe auch Fußnote 3).
- 5 Für hilfreiche Kommentare, Kritik und konstruktive Ideen bei der Entwicklung der Skala danken wir Emilia Oelschlägel und Malte Seipel.
  - 6 Im Kontext sozialwissenschaftlicher Umfragen und der Erhebung latenter Konstrukte ist es kaum, oder gar nicht möglich, Skalen mit tatsächlich gleichen Abständen zu bilden, da oft nach subjektiven Einschätzungen gefragt wird und somit keine einheitlichen und objektiven Abstände festzulegen sind und daher intervallskalierte Daten aus einer puristischen statistischen Sicht kaum vorhanden sind. Dieses sogenannte Ordinalskalenniveau ist uns bewusst. Wir folgen hier der Empfehlung von Nina Baur (2011). Sie geht davon aus, dass ab einer ausreichenden Anzahl von Antwortmöglichkeiten von einem Intervallskalenniveau auszugehen ist (pragmatisches Vorgehen), obwohl dieses statistisch korrekt eigentlich als ordinale Datenniveau zu bezeichnen wäre. Durch genügend Antwortmöglichkeiten würde man sich quasi einer Verteilung mit gleichen Abständen annähern, womit die Fehlerwahrscheinlichkeit geringer werde, statistische Artefakte zu erzeugen. Fünf Abstufungen der Antwortvorgaben hält Baur für hinreichend (ausführlicher hierzu siehe Baur, 2011).
  - 7 Antwortvorgaben (1) lehne voll und ganz ab und (2) lehne ab wurden zusammengefasst sowie die Antwortvorgaben (4) stimme zu und (5) stimme voll und ganz zu
  - 8 Siehe Fußnote 7
  - 9 In diesem Item wurde die Selbsteinordnung in einer Oben-Unten-Skala erfasst. Der Wertebereich ging von 1-10.
  - 10 Hier wurden Indices gebildet, die Antworten zu Bildung und Leistung, soziale, ethnische Herkunft und Geschlecht sowie Härte und Ausbeutung anderer wurden je addiert. (siehe auch Anhang)
  - 11 Index aus den Skalen Sexismus, Antifeminismus und Rassismus.

## Literatur

- Adorno, Theodor W., Frenkel-Brunswick, Else L., Levinson, Daniel J. & Sanford, Nevitt (1950). *The authoritarian personality*. New York: Harper & Brothers.
- Allport, Gordon (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Aosved, Allison C., Long, Patricia J. & Voller, Emily K. (2009). Measuring sexism, racism, sexual prejudice, ageism, classism, and religious intolerance: The intolerant schema measure. *Journal of Applied Social Psychology*, 39 (10), 2321-2354.
- Baron, Christian (2014). Klasse und Klassismus. Eine kritische Bestandsaufnahme. *PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft*, 44 (175), 225-235.
- Barone, Chuck (1999). Bringing Classism Into The Race & Gender Picture. *Race, Gender & Class*, 6 (3), 5-32. <http://www.jstor.org/stable/41674893>
- Baur, Nina (2011). Das Ordinalskalenniveau. In Leila Akremi, Nina Bau & Sabine Fromm (Hrsg.), *Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene 1. Datenaufbereitung und uni- und bivariate Statistik* (S. 211-222). 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, Rolf & Hadjar, Andreas (2017). Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In Rolf Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 35-59). 3. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.
- Beierlein, Constanze, Asbrock, Frank, Kauff, Matthias, & Schmidt, Peter (2014). *Die Kurzsкала Autoritarismus (KSA-3): Ein ökonomisches Messinstrument zur Erfassung dreier Subdimensionen autoritärer Einstellungen*. GESIS Working Paper 35.
- Bewernitz, Torsten (2010). Klassismus oder Klassenkampf. *Grundrisse. Zeitschrift für linke Theorie & Debatte*, (33), 58-60.
- Bourdieu, Pierre (1987). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.



- Chassé, Karl August (2016). Kinder in Armut und Gleichaltrigenbeziehungen in der mittleren und späten Kindheit. In Sina-Mareen Köhler, Heinz-Hermann Krüger & Nicolle Pfaff (Hrsg.), *Handbuch Peerforschung* (S. 515-530). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Colbow, Alexander J., Cannella, Erin, Vispoel, Walter, Morris, Carrie A., Cederberg, Charles, Conrad, Mandy, Rice, Alexander J. & Liu, William M. (2016). Development of the Classism Attitudinal Profile (CAP). *Journal of Counseling Psychology*, 63 (5), 571-585.
- Decker, Oliver & Brähler, Elmar (Hrsg.). *Autoritäre Dynamiken. Neue Radikalität – alte Ressentiments.* Leipziger Autoritarismus Studie 2020. Gießen: Psychosozial-Verlag
- Fraser, Nancy (2003). Soziale Gerechtigkeit im Zeitalter der Identitätspolitik. Umverteilung, Anerkennung und Beteiligung. In Nancy Fraser & Axel Honneth (Hrsg.), *Umverteilung oder Anerkennung?* (S. 13-128). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kessler, Thomas & Fritsche, Immo (2018). *Sozialpsychologie*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Kreckel, Reinhard (1992). Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit. Frankfurt am Main: Campus.
- Heitmeyer, Wilhelm (2005). Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Die theoretische Konzeption und empirische Ergebnisse aus 2002, 2003 und 2004. In Wilhelm Heitmeyer (Hrsg.), *Deutsche Zustände, Folge 3* (S. 13-34). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kemper, Andreas & Weinbach, Heike (2021). *Klassismus. Eine Einführung*. 4. Auflage, zuerst 2007. Münster: Unrast.
- Müller, Hans-Peter (2015). Meritokratie als Schimäre? Gleichheit und Ungleichheit in Bildungsprozessen und ihre Folgen. In Hans-Peter Müller & Tilman Reitz (Hrsg.), *Bildung und Klassenbildung. Kritische Perspektiven auf eine Leitinstitution der Gegenwart* (S. 104-122). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Sandberger, Johann-Ulrich (2014). *Aufstiegsmobilität. Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS)*. <https://doi.org/10.6102/zis213>
- Sandel, Michael J. (2020). *The tyranny of merit: What's become of the common good?* Penguin UK.
- Scherr, Albert (2010). Diskriminierung und soziale Ungleichheiten. Erfordernisse und Perspektiven einer ungleichheitsanalytischen Fundierung von Diskriminierungsforschung und Antidiskriminierungsstrategien. In Ulrike Hormel & Albert Scherr (Hrsg.), *Diskriminierung* (S. 35-60). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Solga, Heike (2013). Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In Peter A. Berger & Heike Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten: Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 19-38). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Wellgraf, Stefan (2018). *Schule der Gefühle. Zur emotionalen Erfahrung von Minderwertigkeit in neoliberalen Zeiten*. Bielefeld: Transcript.
- Winker, Gabriele & Degele, Nina (2009). *Intersektionalität*. Bielefeld: Transcript.
- Zick, Andreas, Küpper, Beate & Heitmeyer, Wilhelm (2012). Vorurteile als Elemente Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit – eine Sichtung der Vorurteilsforschung und ein theoretischer Entwurf. In Anton Pelinka (Hrsg.), *Vorurteile: Ursprünge, Formen, Bedeutung* (S. 287-316). Berlin: de Gruyter.
- Zick, Andreas, Berghan, Wilhelm & Mokros, Nico (2020). Jung, feindselig, rechts!? Menschenfeindliche, rechtspopulistische und -extreme Orientierungen im intergenerativen Vergleich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, (23), 1149-1178.

## Anhang: Verwendete Messinstrumente

Kultureller Klassismus erfasst durch die Classism Attitudinal Profile (CAP) Skala (Colbow et al., 2016; nur downward classism)

1. People who are poor let their kids run around without supervision.  
Arme Menschen / Menschen aus der Unterschicht beaufsichtigen ihre Kinder fast gar nicht.
2. People who are poor lack proper communication skills.  
Menschen aus den unteren sozialen Schichten können sich nicht gut ausdrücken.
3. Generally, people that are poor have problems with drugs or alcohol.  
Menschen aus der Unterschicht haben oft Probleme mit Drogen und Alkohol.

4. People who are poor are more violent than other groups of people.  
Menschen aus der Unterschicht sind gewalttätiger als Menschen anderer Schichten.
5. People who are poor try to abuse the system.  
Menschen aus der Unterschicht versuchen den Staat auszunutzen.
6. People who are blue collar are less refined compared to most other groups.  
Menschen aus der Unterschicht sind weniger intelligent als Menschen aus anderen Schichten.

Antwortvorgabe: 1 lehne voll und ganz ab/2 lehne ab/3 teils/teils/4 stimme zu/5 stimme voll und ganz zu  
Cronbachs Alpha: .87

### Sozialer Klassismus (Eigenentwicklung)

1. Menschen aus den unteren sozialen Schichten sind nicht unten, weil sie das wollen, sondern weil sie in der Gesellschaft keine Chance haben. (Umkehr-Item)
2. Sozialer Aufstieg ist eine Frage des Willens – wer über Generationen nicht arbeitet, wird das an seine Kinder weitergeben.
3. Wenn man aus einer Unterschichtfamilie kommt, hat man kaum eine Chance, das fängt bei der Wohnadresse an. (Umkehr-Item)
4. Menschen aus der Unterschicht liegen dem Staat auf der Tasche.
5. Jeder kann selbst entscheiden, ob er Fernsehen guckt oder was lernt.
6. Menschen aus der Unterschicht wollen gar nicht aufsteigen, sondern da bleiben wo sie sind.
7. Die meisten Hartz4-Empfänger sind zu faul zum Arbeiten.

Antwortvorgabe: 1 lehne voll und ganz ab/2 lehne ab/3 teils/teils/4 stimme zu/5 stimme voll und ganz zu  
Cronbachs Alpha: .79

### Sexismus (Eigenentwicklung)

1. Frauenfußball ist irgendwie lächerlich.
2. Frauen sollten immer auf eine gute Figur und gute Kleidung achten.
3. Frauen können einfach besser mit Kindern umgehen.

Antwortvorgabe: 1 lehne voll und ganz ab/2 lehne ab/3 teils/teils/4 stimme zu/5 stimme voll und ganz zu  
Cronbachs Alpha: .58

### Anti-Feminismus (Decker et al., 2020)

1. Frauen, die mit ihren Forderungen zu weit gehen, müssen sich nicht wundern, wenn sie wieder in ihre Schranken gewiesen werden.
2. Frauen übertreiben ihre Schilderungen über sexualisierte Gewalt häufig, um Vorteile aus der Situation zu schlagen.

Antwortvorgabe: 1 lehne voll und ganz ab/2 lehne ab/3 teils/teils/4 stimme zu/5 stimme voll und ganz zu  
Cronbachs Alpha: .63

### Rassismus (Eigenentwicklung und GMF)

1. Schwarze und Weiße sollten besser unter sich heiraten.
2. Aussiedler sollten bessergestellt sein, da sie deutscher Abstammung sind (GMF).
3. Die Weißen sind zu Recht führend in der Welt (GMF).
4. Es gibt eine natürliche Hierarchie zwischen schwarzen und weißen Völkern.
5. Zuwanderer sollten sich am deutschen Fleiß ein Beispiel nehmen.

Antwortvorgabe: 1 lehne voll und ganz ab/2 lehne ab/3 teils/teils/4 stimme zu/5 stimme voll und ganz zu  
Cronbachs Alpha: .73

### KSA-Kurzskala Autoritarismus (Beierlein et al., 2014)

1. Gegen Außenseiter und Nichtstuer sollte in der Gesellschaft mit aller Härte vorgegangen werden. (A1)
2. Unruhestifter sollten deutlich zu spüren bekommen, dass sie in der Gesellschaft unerwünscht sind. (A2)
3. Gesellschaftliche Regeln sollten ohne Mitleid durchgesetzt werden. (A3)
4. Wir brauchen starke Führungspersonen damit wir in der Gesellschaft sicher leben können. (U1)
5. Menschen sollten wichtige Entscheidungen in der Gesellschaft Führungspersonen überlassen. (U2)
6. Wir sollten dankbar sein für führende Köpfe, die uns genau sagen, was wir tun können. (U3)
7. Traditionen sollten unbedingt gepflegt und aufrechterhalten werden. (K1)
8. Bewährte Verhaltensweisen sollten nicht in Frage gestellt werden. (K2)
9. Es ist immer das Beste, Dinge in der üblichen Art und Weise zu machen. (K3)

Antwortvorgabe: 1 stimme ganz und gar nicht zu /2 stimme wenig zu /3 stimme etwas zu /4 stimme ziemlich zu/5 stimme voll und ganz zu

Cronbachs Alpha: .82

### Skala „Aufstiegsmobilität angelehnt an die gleichnamige Skala von Sandberger (2014) und die Antwortvorgaben der Shell-Jugendstudie 2020

Von welchen Faktoren hängt es tatsächlich ab, ob jemand in unserer Gesellschaft Erfolg hat und sozial aufsteigt. Wie wichtig ist dafür...

1. Leistung / hart arbeiten
2. gute Ausbildung
3. Wohlhabende Familie
4. Als Mann geboren sein
5. Ethnische Herkunft
6. Härte / Rücksichtslosigkeit
7. Ausbeutung anderer

Basierend auf den Befunden einer Faktorenanalyse und theoretischen Überlegungen wurden die Punkte 1 + 2 zum Faktor Leistung zusammenfasst. 3, 4, 5 wurden zum Faktor Herkunft/Geschlecht und 6, 8 zum Faktor Härte zusammengefasst.

# Die asymmetrische (Rollen-)Beziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern in Kindertagesstätten

*Morvarid Dehnavi*

## **Zusammenfassung**

Der Artikel nimmt die (Rollen-)Beziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern in Kindertagesstätten in den Blick und geht dabei von einer grundlegenden Asymmetrie aus, welche im alltäglichen interaktiven Austausch unterschiedliche Formen annehmen kann. An exemplarisch ausgewählten videographierten Interaktionspassagen aus einer Kindertagesstätte, die mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet werden, wird aufgezeigt, wie die (Rollen-)Beziehung zwischen Fachkraft und Kindern stabilisiert oder eine temporäre Aufweichung erfahren kann, ohne dass die Asymmetrie aufgegeben wird.

*Schlagwörter:* Asymmetrie, (Rollen-)Beziehung, Erziehung, Kindertagesstätte, Dokumentarische Methode

*The asymmetrical (role) relationship between child care workers and children in child care centers*

## **Abstract**

The paper focuses on the role relationship between child care workers and children in child care centers and assumes a basically given asymmetrical relationship, which can take different forms in everyday interactions. Based on videographed interaction passage from a child care center, which were analyzed by the Documentary Method, the paper shows how the relationship is stabilized or temporarily softened without giving up the asymmetry.

*Keywords:* Asymmetry, (Role) relationship, Education, Child care center, Documentary Method

## **1 Einführung**

Mit dem bildungspolitischen Anspruch, Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit für alle Kinder unabhängig ihrer sozialen Herkunft zu schaffen (BMFSFJ, 2018), sind Fragen zur pädagogischen Qualität der Kindertagesbetreuung mehr denn je in den Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschungsarbeiten gerückt worden (Honig et al. 2004; Nentwig-Gesemann et al., 2017). In diesen wird oftmals neben einer guten Interaktionsqualität auch ein positives Beziehungsverhältnis zwischen pädagogischer Fachkraft und Kindern als zentral für erfolgreiche Bildungs- und Entwicklungsprozesse hervorgehoben (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013; Koch, 2013). Jenseits solcher normativen Bewertungen der Interaktionsqualität existieren bislang wenige Untersuchungen, die die Interaktionen zwi-

schen Fachkräften und Kindern und das darin zum Ausdruck kommende Beziehungsverhältnis empirisch untersuchen. Der Artikel schließt an videographiegestützte dokumentarische Interpretationen zu Fachkraft-Kind-Interaktion an (u.a. Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2014; Nentwig-Gesemann & Gerstenberg 2018; Martens & Asbrand, 2017; Asbrand et al., 2020; Nohl et al., 2021), in denen zudem von einer (konstitutiven) Asymmetrie des Beziehungsverhältnisses zwischen Fachkräften und Kindern ausgegangen wird. Ähnlich wie für die Schule breit diskutiert (de Boer, 2006; Bonanati, 2018), bewegt sich auch das pädagogische Handeln von Fachkräften in Kindertagesstätten in den Antinomien von Autonomie und Zwang, zwischen suggerierter Symmetrie und einer altersbedingten sowie organisational gerahmten unauflösbaren Asymmetrie (Helsper, 2004), und dies unabhängig davon, ob Kinder als erziehungsbedürftige oder autonome Wesen konzipiert werden. Bezugnehmend auf diese Vorannahme wird in dem Beitrag nach der Dynamik und den Ausformungen der asymmetrischen (Rollen-)Beziehung zwischen Fachkräften und Kindern gefragt. Anhand videographierter Interaktionen werden differente Formen der asymmetrischen (Rollen-)Beziehung empirisch rekonstruiert.

Zunächst erfolgt ein knapper Überblick über Forschungen zur Fachkraft-Kind-Beziehung und -Interaktion (2). Daran schließen Überlegungen zur Bestimmung der Asymmetrie pädagogischer (Rollen-)Beziehungen an (3). Diese Überlegungen werden mittels der dokumentarischen Interpretation von videographierten Interaktionssequenzen aus einer Kindertagesstätte<sup>1</sup> empirisch unterfüttert (5). Dafür wird nach einer Erläuterung des methodischen Vorgehens (4) anhand der Auswertung einer Passage, in der es zu drei unterschiedlichen Interaktionen zwischen pädagogischer Fachkraft und Kindern kommt, rekonstruiert, dass Kinder ein Vertrauen in die Einhaltung der Rollenorientierung und des Rollenhandelns der Fachkraft zeigen und so gleichzeitig die asymmetrische (Rollen-) Beziehung stabilisiert wird (5.1). Dass die asymmetrische (Rollen-)Beziehung kurzfristig eine Irritation erfahren kann, in der die grundlegende Asymmetrie nicht aufgegeben, jedoch aufgeweicht wird, wird dann an einer weiteren Passage aufgezeigt (5.2). Abschließend werden die empirischen Ergebnisse zusammengefasst und weitere Forschungsfragen skizziert (6).

## 2 Die asymmetrische (Rollen-)Beziehung in der Forschung zu Fachkraft-Kind-Beziehung und Fachkraft-Kind-Interaktion

In der frühpädagogischen Forschung existiert eine lange Tradition, die Beziehung zwischen Kindern und ihren (pädagogischen) Bezugspersonen in Anlehnung an bindungstheoretische Überlegungen zu untersuchen. In der klassischen Bindungstheorie (Bowlby, 1969, S. 194; Ainsworth, 1972) wird von einem phasenweisen und gegenseitigen Anpassungsprozess zwischen Kind und Bezugsperson, hier zunächst der Mutter, ausgegangen. In neueren Forschungsarbeiten wird diese Perspektive erweitert und auch die Beziehung zwischen Kindern und pädagogischen Fachkräften bindungstheoretisch begründet und untersucht (Becker-Stoll, 2009; Ahnert, 2007; Remsperger, 2011; Koch, 2013). Jenseits bindungstheoretischer Überlegungen sind in den vergangenen Jahren auch konstruktivistische Lerntheorien, aber auch Überlegungen aus der Resilienzforschung einbezogen worden, um pädagogische Interaktionen und Beziehungen zu untersuchen (Remsperger, 2011; König, 2009; Wustmann, 2004). Einen besonderen Schwerpunkt bilden unabhängig

von der theoretischen Ausrichtung Untersuchungen zur Qualität von Interaktionen zwischen Kindern und Fachkräften, mit denen gleichzeitig auch das Beziehungsverhältnis zwischen Fachkraft und Kindern in den Blick geraten ist (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013; Tietze et al., 1998; Roux, 2002; König, 2009; Nentwig-Gesemann et al., 2017). Sowohl Tietze et al. (1998) als auch König (2009) arbeiten heraus, dass bestimmte Interaktions- und Beziehungsformen Lern- und Bildungsprozesse effektiver unterstützen als andere. Remsperger (2011) zeigt auf, inwiefern sensitiv-responsives bzw. weniger feinfühliges pädagogisches Verhalten die Interaktionsbeiträge von Kindern in ihrer Qualität, aber auch Quantität beeinflussen kann. Insgesamt wird in diesen Analysen auf die überlegene Position der Fachkräfte im pädagogischen Alltag verwiesen und gleichsam für Sensibilität und Empathie seitens der Fachkräfte plädiert, die das Beziehungsverhältnis positiv beeinflussen können, um so erfolgreiche Bildungs- und Lernprozesse bei Kindern zu erreichen.

Neben dieser dominierenden und in Teilen normativen Forschung zur Qualität von Interaktionen sind in den vergangenen Jahren erste videographiegestützte Analysen auf Basis der Dokumentarischen Methode entstanden, die Interaktionsmodi und damit verschiedene Möglichkeiten der Ausgestaltung von Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern rekonstruieren (Nentwig-Gesemann & Nicolai 2014; Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2018; Asbrand et al., 2020; Nohl et al., 2021). Auch wenn sich die Ansätze teils in der Argumentation und den Begrifflichkeiten unterscheiden, stimmen auch sie grundlegend darin überein, dass pädagogische Interaktionen in der Regel nicht von „habituellem Übereinstimmung“ (Bohnsack, 2014, S. 63) geprägt sind, sondern von der Differenz der Orientierungen der Interaktionsbeteiligten; damit verweisen auch sie auf eine grundlegende asymmetrische Beziehungsstruktur. Wie es trotz dieser Differenz zu gelingenden Interaktionen kommen kann, begründen sie auf unterschiedliche Weise.

Martens und Asbrand (2017, S. 83) zeigen – zunächst auf den Unterricht bezogen – auf, dass in pädagogischen Settings unfreiwillige Gemeinschaften zwischen Lehrenden und Schüler\*innen entstehen, die durch eine komplementäre Beziehung gekennzeichnet sind. In dieser sogenannten „Rahmenkomplementarität“ (Martens & Asbrand, 2017, S. 75) gelingt es den Interaktionsbeteiligten, die Beiträge des Gegenübers zu „rekontextualisieren“ (Martens & Asbrand, 2017, S. 85), d.h. diese in die Wahrnehmungs- und Denkmuster des eigenen Habitus zu übersetzen (Asbrand & Martens, 2018). Diese Form der Interaktionsorganisation bezeichnen sie als den „komplementären Interaktionsmodus“ (Martens & Asbrand, 2017, S. 87). Während diese „Rekontextualisierungsprozesse“ (Asbrand & Martens, 2018, S. 210) sich auf der Ebene des kommunikativen Verstehens bewegen, bezieht sich die „Reziprozität der Akte“, wie Nentwig-Gesemann und Gerstenberg (2018, S. 138) in ihren Untersuchungen aufzeigen, auf Situationen, in denen es trotz der Differenz der Orientierungen zu einem unmittelbaren und einvernehmlichen Verstehen (ohne gegenseitige Rekontextualisierung) kommt. Diese Reziprozität wird über die „Rahmungshoheit“, die der Fachkraft in der Organisation zugesprochen wird, sowie durch „geteiltes Skriptwissen“ hergestellt (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2018, S. 147). Es sind vor allem wiederkehrende Situationen, wie Morgenkreis oder Mittagessen, in denen die Interaktionsbeteiligten auf der Basis einer gemeinsamen (Interaktions-)Geschichte ein gemeinsames Wissen dazu aufbauen, wie sie verlässlich miteinander umgehen können (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2018, S. 147). Jenseits eines solchen einvernehmlichen Interaktionsmodus rekonstruieren die Autorinnen auch zwei machtsstrukturierte Interaktionsmodi. Zum einen zeigen sie auf, wie sich eine Reziprozität auch ohne metakommunikative Aushandlung etablieren kann („machtsstrukturierter Interaktionsmodus der Rahmungs-

macht“) und wie mit Willkür seitens der Fachkraft eine erfolgreiche Interaktion verhindert wird („machtstrukturierter Interaktionsmodus der Willkür“) (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2018, S. 147).

Wenn auch in unterschiedlicher Art und Weise begründet, so zeigen beide Autor\*innengruppen auf, wie Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern ausgestaltet werden und im Falle der Studie von Nentwig-Gesemann und Gerstenberg (2018), wie Fachkräfte die überlegene Position bei der Strukturierung von Interaktionen machtvoll einsetzen können. Anknüpfend an diese Ergebnisse werden nachfolgend weiterführende Überlegungen zur Bestimmung der Asymmetrie pädagogischer (Rollen-)Beziehung vorgestellt, um später exemplarisch aufzuzeigen, welche unterschiedliche Formen diese asymmetrische (Rollen-)Beziehung annehmen kann.

### 3 Überlegungen zur Bestimmung der Asymmetrie pädagogischer (Rollen-)Beziehungen

Mit pädagogischer (Rollen-)Beziehung sind all jene interaktiven Bezugnahmen zwischen einer pädagogisch handelnden Person und einer weiteren Person gemeint, die ein besonderes Verhältnis aufbauen. Neben privaten Beziehungen, wie sie zwischen Eltern und Kindern zustande kommen und einen pädagogischen Charakter haben können, gibt es professionelle pädagogische (Rollen-)Beziehungen (Fasching, 2019, S. 17), in denen es in organisierter Form und unter Berücksichtigung der jeweiligen organisationalen Rolle zu interaktivem Austausch und zu pädagogischen Prozessen wie beispielsweise Lehre und Erziehung kommen kann.<sup>2</sup> Solche pädagogischen Interaktionen unterscheiden sich von symmetrisch organisierten Alltagsgesprächen, wie z.B. zwischen Kindern untereinander (Youniss, 1980), durch ihre Asymmetrie und Komplementarität (Asbrand & Martens, 2018, S. 134). Die Asymmetrie, wie wir sie in pädagogischen Settings vorfinden, wird zum einen durch den Altersunterschied und die damit einhergehenden Differenzen in Bezug auf Fähigkeiten und Orientierungen, und zum anderen durch die innerhalb pädagogischer Organisationen vorgegebenen Rollenerwartungen mit entsprechenden Aufgaben und Pflichten hergestellt. Die Funktion dieser Asymmetrie im organisationalen Rahmen ist nach Asbrand und Martens (2018, S. 92; hier in Bezug auf Schule) „die Reduktion von Komplexität“, indem der pädagogischen Bezugsperson „die Macht zur Regelung der Beteiligung an der Kommunikation eingeräumt wird“. Gleichsam ist sie eine Voraussetzung dafür, dass pädagogische Grundprozesse wie beispielsweise Erziehung und Lehre, aber auch andere in pädagogischen Settings beobachtbare Prozesse wie Führung überhaupt stattfinden können.<sup>3</sup> Die der Asymmetrie zugrundeliegende Ungleichheit führt jedoch in pädagogischen Situationen nicht zwangsläufig zu Destabilisierungen des Beziehungsverhältnisses; vielmehr schaffen es die Interaktionsbeteiligten, ihre differenten Orientierungen und Rollenerwartungen aufeinander abzustimmen, ohne dass die Asymmetrie aufgegeben wird.

Somit liegt trotz prinzipieller Asymmetrie allen pädagogischen (Rollen-)Beziehungen eine dynamische Reziprozität zugrunde, die je nach Interaktionssituation und (Interaktions-)Geschichte verschieden ausgeprägt sein kann (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2018) und an deren Ausformung alle Akteure beteiligt sind. Die Handlungsmöglichkeiten, die sich interaktiv ergeben, sind demnach als Herstellungsleistung aller Beteiligten zu

verstehen. Denn es ist nicht nur die Fachkraft, die aus ihrer Position heraus Abläufe bestimmt, auch Kinder können den Verlauf von Interaktionen mitbestimmen, indem sie beispielsweise Ablehnung zeigen (Grindheim, 2014) oder sich proaktiv bei der Bewältigung von Aufgaben einbringen (Nentwig-Gesemann et al., 2012) und so die asymmetrische (Rollen-)Beziehung mitgestalten. Hier lassen sich Anknüpfungen an dem Begriff des „doing generationing“ (Kelle, 2005 S. 85) aufzeigen, mit dem auf die situative und beidseitige Herstellbarkeit der Differenz zwischen Erwachsenen und Kindern in der Interaktion verwiesen wird. Wie in pädagogischen Interaktionen die organisationalen Rollenerwartungen übersetzt werden können und so verschiedene Formen asymmetrischer (Rollen-)Beziehung entstehen, soll nach einer kurzen Skizze der methodischen Vorgehensweise am empirischen Material nachgezeichnet werden.

## 4 Die dokumentarische Interpretation von Videographien

Die Datenbasis für die nachfolgende Auswertung bilden Videographien aus dem Alltag einer Kindertagesstätte in einem Dorf in Sachsen, in der eine Gruppe von 3- bis 6-Jährigen an zwei Vormittagen mit zwei Stativkameras videographiert wurde.<sup>4</sup> Die Auswertung der Interaktionen erfolgte in Anknüpfung an das für die videographiebasierte Unterrichtsanalyse entwickelte Vorgehen von Asbrand und Martens (2018), die die in der dokumentarischen Interpretation angewendete sequenzielle Gesprächsanalyse (Bohnsack, 2014) zu einer „multimodalen Interaktionsanalyse“ (Asbrand & Martens, 2018, S. 109) erweitert haben. Videographien ermöglichen nicht nur einen Zugang zu den verbalisierten Aspekten der Interaktionen, sondern auch zu den nicht verbalisierten Aspekten der Interaktionen, so dass „Sprache, Gestik, Mimik, Bewegungen und Positionierungen der Körper im Raum, Interaktionen mit den Dingen“ (Asbrand & Martens, 2018, S. 109) Berücksichtigung finden.

Aus dem umfangreichen Material wurden zunächst mittels eines thematischen Verlaufs solche eineinhalb- bis zweiminütigen Passagen identifiziert und für die weitere Auswertung herangezogen, die eine hohe Interaktionsdichte aufwiesen (Asbrand & Martens, 2018, S. 53) und aus theoretischen Überlegungen (hier zur asymmetrischen (Rollen-)Beziehung) heraus für die Auswertung geeignet erschienen. Daran anschließend wurden zunächst die verbalisierten Äußerungen transkribiert. Wie auch bei Asbrand und Martens (2018), die sich grundsätzlich an den Analyseschritten der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2014) orientieren, erfolgte dann die formulierende Interpretation, innerhalb derer nonverbale Aspekte wie körperliche Bewegungen und materielle Dinge und die verbalen Aspekte der Interaktion getrennt voneinander, aber dennoch in Bezug zueinander mit eigenen Worten detailliert reformuliert wurden. Der Einsatz von Zeitcodes ermöglicht es hier, der Sequenzialität und Simultanität der verbalen und nonverbalen Interaktionen gerecht zu werden. In der reflektierenden Interpretation wurde dann herausgearbeitet, wie die Akteure verbal und nonverbal miteinander agieren, wie sie Themen und Probleme, die in den Interaktionen aufgeworfen werden, bearbeiten (Asbrand & Martens, 2018, S. 55) und welche Formen und Dynamiken der Interaktion sich hierbei ergeben (Nohl et al., 2021).



## 5 Formen asymmetrischer (Rollen-)Beziehungen in pädagogischen Interaktionen

Fachkräfte und Kinder interagieren in Kindertagesstätten in organisational gerahmten Settings, in denen sich sowohl strukturierte Gelegenheiten (z.B. Morgenkreis) als auch teilstrukturierte Gelegenheiten (z.B. die Ausführung einer Aufgabe) für pädagogische Prozesse ergeben können. Herangezogen werden im folgenden empirischen Teil dieses Beitrages zwei Interaktionspassagen, in denen es zu Erziehung und Lehre sowie zu Führung kommt. Diese Interaktionen sind – wie nahezu alle im Rahmen des Projekts rekonstruierten Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern (Nohl et al., 2021; Amling et al., 2022) – durch einen „komplementären Interaktionsmodus“ (Martens & Asbrand, 2017, S. 86) strukturiert. Wie im Folgenden exemplarisch aufgezeigt wird, kann die asymmetrische (Rollen-)Beziehung unterschiedliche Formen annehmen.

### 5.1 Vertrauen in die asymmetrische (Rollen-)Beziehung und ihre Stabilisierung

In der Passage ‚Morgenkreis‘ dokumentiert sich in einer interaktiven Situation, in der es zu Führung kommt, ein Vertrauen<sup>5</sup> in die Einhaltung der asymmetrischen (Rollen-)Beziehung. Nicht nur die Fachkraft führt, sondern die Kinder artikulieren zum einen die Erwartung, von der Fachkraft geführt zu werden, und zum anderen übernimmt sogar ein Kind kurzzeitig die Führung. In allen Interaktionen zeichnet sich eine Komplementarität der Orientierungen ab. Die Asymmetrie wird nicht nur nicht infrage gestellt, sondern sogar stabilisiert.

#### *Beispiel 1:*

In dieser ‚Morgenkreis‘-Szene steht die Fachkraft mit 13 Kindern, einander die Hände haltend, in einem Kreis. Die Fachkraft eröffnet die verbale Interaktion, indem sie nach Vorschlägen für das Lied fragt. Nachdem ein Vorschlag gemacht wurde, bestätigt die Fachkraft die Wahl des Liedes. Dass es sich beim Morgenkreis um eine strukturierte und wiederkehrende Situation handelt, in der Abläufe ritualisiert sind, dokumentiert sich in der initiierten Frage der Fachkraft.

E1     welches Morgenlied wollen wir singen #00:02#  
 K?     (     )  
 K8     ↳ wir können den Liedtext von halli hallo machen  
 K9     ↳ ja halli hallo #00:05#  
 E1     Du das könn wir machen #00:05#

Die Fachkraft übernimmt die Führungsrolle. Sie entscheidet, den Morgenkreis mit einem Lied zu beginnen und initiiert den Beginn mit einer Frage. Die Kinder werden dann aber performativ in den Führungsprozess einbezogen; sie dürfen entscheiden, welches Lied gesungen wird. Diese Entscheidung setzt vorangegangene Lern-, Sozialisations- und Erziehungsprozesse voraus. Denn auf der Ebene des Wissens und Könnens geht die Fachkraft davon aus, dass verschiedene Morgenkreislieder bekannt sind und dass es für die Kinder selbstverständlich ist, in einem Kreis zu stehen und zu singen; auf der Ebene der Beziehung geht sie von der Bereitschaft der Kinder aus, sich an der eingeübten asymmetrischen

(Rollen-)Beziehung zu orientieren. Zudem wird ein durch die Fachkraft zugelassener erweiterter Handlungsspielraum erkennbar, der den Kindern bekannt ist. Ablaufdetails und Entscheidungen, die als variabel und verhandelbar eingeschätzt werden, dürfen interaktiv hergestellt werden. Einige Kinder entsprechen der Erwartung der Fachkraft und schlagen Lieder vor (so etwa K8). Die anschließende positive Evaluierung des Vorschlags von K8, mit der die Fachkraft gleichzeitig die Sequenz beendet, macht erneut ihre Rolle deutlich. Insgesamt zeigt sich hier und auch nachfolgend ein „dialogorientierter Interaktionsmodus“ (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2018, S. 147), bei dem über „Rahmungshoheit“ und „geteiltes Skriptwissen“ eine Reziprozität hergestellt wird.

Im weiteren Verlauf, bevor mit dem Gesang begonnen wird, initiieren mehrere Kinder eine weitere Interaktion. Durch Aufzeigen und unverständliches Fragen signalisieren sie, dass sie sich für eine weitere Aufgabe in einem Spiel, das ebenfalls Teil des täglichen Ablaufs zu sein scheint, bewerben wollen. Sie erheben so gegenüber der pädagogischen Fachkraft den Anspruch, durch sie geführt zu werden. Die Fachkraft bestimmt daraufhin ein Kind für das nachfolgende Spiel, fragt, wer die bevorstehende Begrüßungsaufgabe beim Singen übernehmen möchte, und wählt dafür ein weiteres Kind aus.

K7 kann ich (kann ich haben)

K7                     L kann ich haben

K7 kann ich haben #00:07#

E1 äh der K8 ist heute mit dem Spiel dran, der macht dann das Spiel #00:10#

K12   LE1

K8   Loh ja ((klatscht in die Hände)) #00:12#

E1                     Lund wer möchte Halli Hallo machen?

K7   Lich

K9   Lich #00:13#

E1   Ldann lassen wa mal den K7 heut machen ja, #00:15#

Die Abläufe am Morgen sind für die Kinder und auch für die Fachkraft Teil einer Routine. So scheint auch das „Spiel“ zu den sich oftmals wiederholenden Aktivitäten zu gehören. Zudem kennen die Kinder die ihnen zugesprochenen Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf Abläufe bereits und erwarten in einem Moment der Unklarheit von der Fachkraft geführt zu werden. Die asymmetrische (Rollen-)Beziehung wird hier durch die Kinder anerkannt und stabilisiert. Diese Aufforderung zum Geführtwerden ist zum einen Ausdruck davon, dass die Kinder auf Führung angewiesen sind. Die Kinder möchten in Bezug auf das Spiel Klarheit haben, die sie in diesem Moment selber nicht herstellen können. Zum anderen wird auch ein Vertrauen in die „Rollenorientierung“ (Nohl, 2022) der Fachkraft erkennbar, d.h. in die Art und Weise, wie die Fachkraft ihre Rolle gestaltet. Die Fachkraft kommt der Aufforderung nach und vergibt mit einem weiteren Turn die Rollen an die Kinder. Auch hier dokumentiert sich, dass die in den Interaktionen zum Ausdruck kommende asymmetrische (Rollen-)Beziehung das Ergebnis vorangegangener Sozialisations- oder Erziehungsprozesse ist. Die Kinder haben verinnerlicht, dass sie dem Führungsanspruch der Fachkraft in komplementärer Weise begegnen können und dass sie selbst Führungserwartungen gegenüber der Fachkraft formulieren dürfen.

Dass es neben der Formulierung des Führungsanspruchs durch die Fachkraft und der Führungserwartung durch die Kinder auch zu einer Korrektur des Führungshandelns durch ein Kind kommen kann, ohne dass die asymmetrische (Rollen-)Beziehung aufgegeben wird, dokumentiert sich in der anschließenden Sequenz. Nachdem die Fachkraft

das Singen des Morgenliedes initiiert hat und alle Kinder einstimmen, geht das ausgewählte Kind im Kreis herum und berührt die Köpfe der Kinder nacheinander. Die Fachkraft stoppt nach dem dritten berührten Kind die Begrüßung, indem sie den Refrain des Liedes initiiert. Diesmal aber wird sie hier von einem weiteren Kind (K8) korrigiert:

E1 Halli #00:30#  
 viele Lhalli; hallo; schön dass du da bist; halli; hallo; da freuen wir uns sehr; #00:37#  
 K7 und der K8 ist da; und der K9 ist da; und der K10 ist da; #00:44#  
 E1 Lund? L<sup>o</sup>ist da° halt, halli hallo  
 viele Lhallo  
 K8 L(ey da geht noch  
 einmal) #00:47#  
 E1 Leiner noch? na dann noch einen #00:48#  
 K7 und der K11 °is da° #00:50#  
 K8 Lund jetzt (im Kreis) #00:50#  
 alle halli; hallo; schön dass du da bist; halli; hallo; da freuen wir uns sehr #00:59#  
 K7 und der K12 is da; und der K13 is da; und die Frau E1 is da; und der K1 is da; (und) #01:10#  
 K8 Leigentlich ( ) L  
 E1 Lhalli  
 alle hallo; schön dass ihr da seid

Die Fachkraft begleitet das zur Begrüßung ausgewählte Kind (K7), indem sie an entsprechender Stelle mit anhebender Intonation reagiert. Sie traut dem Kind nicht zu, diesen Begrüßungsprozess selbständig zur Performanz bringen zu können. Gleichzeitig blickt aber auch das Kind immer wieder zur Fachkraft, um sich abzusichern und trägt letztlich so dazu bei, dass die gegebenen Ordnungen aufrechterhalten werden. Bühler-Niederberger (2011, S. 203) beschreibt ein solches Vorgehen als „Komplizenschaft“ und „kompetente Gefügigkeit“, womit gleichzeitig auf die Konstruktionsleistung von Kindern an der generationalen Ordnung verwiesen wird. Hier wird erneut deutlich, dass die asymmetrische (Rollen-)Beziehung von beiden anerkannt und aufrechterhalten wird. Während die Fachkraft einen Führungsanspruch erhebt und diesen umsetzt, erhebt das Kind den Anspruch, geführt zu werden.

Die anschließende, durch ein Kind (K8) initiierte Unterbrechung des Gesangs bedeutet an dieser Stelle keine Infragestellung der asymmetrischen (Rollen-)Beziehung. Es ist anzunehmen, dass K8 hier eine Irritation erfährt, weil der Ablauf der Begrüßung anders abläuft als erwartet; es werden nur drei Kinder statt vier begrüßt. Diese Korrektur verweist darauf, dass das Kind in vorangegangenen Lernprozessen ein entsprechendes Wissen um den Ablauf des Liedes erworben hat, das hier fehlerhaft vollzogen wird. Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass K8 in vorangegangenen Erziehungs- und Sozialisationsprozessen erfahren hat, dass eine Korrektur der Fachkraft und die Übernahme einer Ko-Führungsrolle Teil des ihm/den Kindern zugesprochenen Handlungsspielraums ist. Damit rekurriert K8 hier auf ein Interaktionsgedächtnis und ein „Skriptwissen“ (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2018, S. 147), das ihm deutlich macht, dass eine solche Korrektur der Erzieherin legitim ist. Gleichzeitig dokumentiert sich auch hier ein Vertrauen in die „Rollenorientierung“ (Nohl, 2021) der Fachkraft.

## 5.2 Temporäre Aufweichung asymmetrischer Rollen

Während in der vorangegangenen Passage die asymmetrische (Rollen-)Beziehung von den Beteiligten zu jeder Zeit akzeptiert wird, zeigt sich in der folgenden Passage ‚Stühle tragen‘, dass es Situationen geben kann, in denen Erziehungsversuche, d.h. der Versuch, das Kind durch die Zumutung einer Orientierung zu einer Haltung zu bewegen, die es sonst nicht einnehmen würde (Nohl, 2020), misslingen. Hier dokumentiert sich, wie die Komplementarität der Orientierungen temporär aufgehoben wird.

### *Beispiel 2:*

Nach einer Gruppenaktivität sollen die Kinder mit ihren Stühlen in einen anderen Raum gehen. Jedes Kind trägt dabei einen Stuhl. An der Tür geben die Fachkräfte den Kindern Hilfestellung und versuchen, die Kinder dazu zu bringen, ihre Stühle auf eine bestimmte Weise nacheinander durch die Tür zu tragen. Während die Kinder der Reihe nach mit ihren Stühlen durch die Tür gehen, möchte ein Kind (K4) hinter der Fachkraft durch die Tür gehen und weigert sich schließlich, seinen Stuhl zu tragen.

Obwohl es sicherlich nicht wie im Morgenkreis ein Ritual ist, die Stühle wiederkehrend von einem Raum zum anderen zu tragen, kann davon ausgegangen werden, dass die Kinder in dieser teilstrukturierten Interaktionsgelegenheit nicht zum ersten Mal angehalten sind, für die Vor- und Nachbereitung von Gruppenaktivitäten Gegenstände wie Stühle oder auch Tische anders anzuordnen. Dies setzt die Annahme der Fachkräfte voraus, dass die Kinder körperlich und kognitiv in der Lage sind, die Stühle zu tragen. Folgende verbale Interaktion entspannt sich:

E1 nich so nach vorne wenn ihr anstoßt damit  
 K3    L nicht nach vorne  
 E1 (.) tut ihr euch das direkt in den Bauch rein #00:05#  
 K4    L hey((schreit wütend))  
 E2    L(K?) lass den (                   ) #00:07#  
 E1 °Ne K4 musst du anders° ne K5 nich so  
 E2    L(    )  
 E1 nach vorne (angreifen) so tragen wir den #00:12#  
 ?    L((schreit))

Die Aufnahme beginnt, als die Kinder bereits dabei sind, mit ihren Stühlen Richtung Tür zu gehen. Gleich zu Beginn dokumentieren sich in der Interaktion Erziehung und Lehre: Die Fachkraft mutet den Kindern zum einen zu, die Stühle auf eine bestimmte Art und Weise durch die Tür zu tragen (Erziehung). Zum anderen greift sie verbal und nonverbal dort in das Geschehen ein, wo sie Erwartungsabweichungen erlebt, die sie auf Inkompetenz zurückführt, und korrigiert während des Tragens die Position der Stühle (Lehre). Das von der Fachkraft angenommene und vorausgesetzte Wissen und Können, die idealiter in vorangegangenen Erziehungs-, Lehr- und Sozialisationsprozessen erworben wurden, stehen einigen Kindern offenbar noch nicht zur Verfügung. Wo Kinder sich aber trotz ihres Wissens und Könnens nicht erwartungskonform verhalten, kommt es zur reaktiven Erziehung. Dadurch unterstreicht die Fachkraft die asymmetrische (Rollen-)Beziehung. Erkennbar ist zumindest in Bezug auf den Großteil der Kinder und auf die Fachkraft eine reziproke Orientierung an der Erziehungs- und Lehrberechtigung wie auch -bedürftigkeit.

Ein Kind (K4) sträubt sich jedoch vehement, den Stuhl zu tragen. K4 bleibt hinter der Fachkraft (E1) stehen und versucht dann hinter der Fachkraft durch die Tür zu gehen. Die

Fachkraft weist K4 darauf hin, dass es hinter ihr nicht durchgeht, und fordert das Kind mehrmals auf, den Weg zu gehen, den alle Kinder gehen. K4 lehnt die Aufforderungen weinerlich immer wieder ab, schiebt die Fachkraft von hinten, was von der Fachkraft mit einem Hüft-Rempeln erwidert wird. Zwischenzeitlich widmet sich die Fachkraft anderen Personen. K4 äußert schließlich weinerlich, dass der Stuhl zu schwer ist, worauf die Fachkraft fragt, ob sie den Stuhl tragen soll. Die Sequenz wird damit beendet, dass die Fachkraft den Stuhl hochhebt und K4 ohne Stuhl durch die Tür geht.

E1 K4 hinter mehr gehts nicht durch #00:19#  
 K? ( )  
 K4 **hey**  
 E2 na ((schüttelt den Kopf))  
 E1 ja **hey::** mit hey gleich gar nicht #00:22#  
 K4 L((schreit weinerlich))  
 E1 K4 hier wo alle Kinder lang laufen #00:26#  
 K4 L**nein** (.) Lnein ((schreit weinerlich)) (nicht) laufen  
 E1 K4 hier rumlaufen #00:32#  
 K4 L**nein**  
 E1 doch wo alle Kinder langlaufen. (.) musst  
 K4 L((schreit weinerlich))  
 E1 hier ( ) keine Extrawurst machen (.)  
 K4 Lweiter so Lweiter so  
 E1 K4 nimm den Stuhl mit (.) und lauf hier vorne lang #00:44#  
 K4 L((weinerlich)nein) ((weinen))  
 E3 ( )  
 E1 L( ) kommst du auch mit? #00:48#  
 K4 L(das ist mir zu) schwer  
 E2 ja komm bitte #00:51#  
 E1 hier K4 lauf hier mit lang ((stellt Stuhl um) #00:53#  
 K4 L**nein**  
 K4 nein ((weinen)) mein Stuhl tragen ((zieht Stuhl zurück)) #01:00#  
 E1 ((stellt Stuhl zurück))  
 K4 nein  
 E1 Lna dann trag ich deinen Stuhl wenn die  
 K4 L((weinerlich) ja  
 E1 L K4 nich möchte 01:04#

In dieser Interaktion werden die Aufweichung der Asymmetrie und der temporäre Zusammenbruch der Komplementarität der Orientierungen erkennbar. Zunächst besteht die Fachkraft vehement auf eine Umsetzung der von ihr gegenüber K4 zugemuteten Orientierung, womit sie ihre dominante Rolle in der asymmetrischen Beziehung betont und diese zur Erziehung nutzt. K4 weist die Orientierungszumutung der Fachkraft zurück und provoziert deren Zuwendung und schließlich auch ihre Hilfestellung. Das Verhalten von K4 wird von der Fachkraft zunächst nicht als Ruf nach Hilfe gedeutet, sondern als eine Missachtung ihrer Erziehungsanstrengungen. Mit dem Hüft-Rempeln bewegt sich die Fachkraft dann kurzzeitig auf einer symmetrischen Ebene und spielt zugleich ihre körperliche Überlegenheit aus. Denn das Rempeln dient nicht dazu, dem Kind den Weg zur gewünschten Handlungsweise zu zeigen, sondern vergilt das Schubsen des Kindes mit Gleichem. Damit suspendiert sie die asymmetrische (Rollen-)Beziehung kurzzeitig und fällt sozusagen aus ihrer Rolle. Hier zeigt sich das, was Nentwig-Gesemann und Gerstenberg (2018, S. 147) als „machtstrukturierten Interaktionsmodus der Willkür“ bezeichnen. Schließlich gibt die Fachkraft die Orientierungszumutung gegenüber K4 auf. Mit der Hil-

feststellung der Fachkraft, die den Stuhl in den anderen Raum trägt, wird die Situation aufgelöst. In dieser Sequenz dokumentiert sich nicht nur eine kurzzeitige Suspendierung der asymmetrischen (Rollen-)Beziehung, sondern auch das Scheitern des Erziehungsversuches.

## 6 Fazit

Pädagogische Interaktionen sind – wie die Forschung bereits zeigt – durch Komplementarität und selten durch die Übereinstimmung der Orientierungen geprägt. Wird die Asymmetrie der (Rollen-)Beziehung als konstitutive Eigenschaft von pädagogischen Beziehungsverhältnissen verstanden, die nicht nur statisch ist, sondern dynamisch und von den Akteuren gestaltbar, können durch sie pädagogische Interaktionen und Praktiken in ihrer Vielfalt verständlich werden. Über die in diesem Aufsatz exemplarisch ausgewählten videographierten Interaktionen, in denen es zum Führen, Erziehen und Lehren kommt, wurden verschiedene Ausformungen der asymmetrischen (Rollen-)Beziehung zwischen Fachkraft und Kindern deutlich:

- Ein Vertrauen in die asymmetrische (Rollen-)Beziehung und ihre Stabilisierung zeigen sich in solchen Interaktionssituationen (hier am Beispiel des Führens), in denen die Rollen bereits so eingeübt sind, dass rollenbezogene Handlungen nicht infrage gestellt werden oder sogar wechselseitig der Anspruch erhoben werden kann, ein erwartetes Rollenverhalten zu zeigen (Führen oder Geführtwerden).
- Wehrt sich ein Kind gegen die Orientierungszumutung in der Sache und wird diese Ablehnung von der Fachkraft nicht akzeptiert und die Komplementarität durch diese aufgegeben, kann es zu einer temporären Suspendierung der Asymmetrie kommen, ohne dass diese grundsätzlich aufgelöst wird. Hier, wo die Asymmetrie eine Aufweichung erfährt, sich Fachkraft und Kind womöglich auf einer symmetrischen Interaktionsebene bewegen, kann die (Rollen-)Beziehung durch die Überlegenheit der pädagogischen Fachkraft dominiert werden, während pädagogische Bestrebungen scheitern.

Diese Ausdifferenzierung stellt einen ersten Versuch dar, verschiedene Formen asymmetrischer (Rollen-)Beziehungen herauszuarbeiten, und muss unter Hinzunahme weiterer Passagen verdichtet bzw. modifiziert werden. Dennoch können an dieser Stelle folgende weiterführende Ergebnisse abgeleitet werden: (1) Die asymmetrische (Rollen-)Beziehung zwischen Fachkraft und Kind stabilisiert die Komplementarität, durch die die Beteiligten trotz unterschiedlicher Orientierungen fast selbstläufig miteinander interagieren. (2) Die Asymmetrie und die Rollenkomplementarität sind für das Funktionieren pädagogischer Interaktionen und Prozesse wie Erziehung und Lehre, aber auch für Führungsprozesse wesentlich, weil sie diese rahmen und ermöglichen. (3) Während die asymmetrische (Rollen-)Beziehung für die erwachsenen Fachkräfte aufgrund der bereits eingeübten und habitualisierten organisationalen Rolle selbstverständlich zu sein scheint, werden Rollen von den Kindern im Rahmen regelmäßig wiederkehrender Interaktionssituationen, in denen z.B. erzogen und gelehrt wird, zunächst noch eingeübt, reproduziert und stabilisiert. (4) Die Aufrechterhaltung der Asymmetrie und der Rollenkomplementarität sind zentral für einen pädagogischen Austausch in der Kindertagesstätte, bei der die Überlegenheit der

Fachkraft nicht ausgespielt wird, sondern die jeweiligen Orientierungen und Kompetenzen der Kinder Berücksichtigung finden sollen.

In weitergehenden – für diesen Beitrag aber nicht zu leistenden – Analysen müssten weitere Sequenzen vergleichend hinzugezogen werden, um die herausgearbeiteten Ergebnisse zur Asymmetrie der (Rollen-)Beziehung fallübergreifend zu verdichten. Des Weiteren stellt sich die Frage, ob sich das asymmetrische Beziehungsverhältnis nach mehreren temporären Aufweichungen auch langfristig verändern kann und die Komplementarität beispielsweise aufgrund der wiederholenden Durchsetzung der dominanten Rolle der Fachkraft aufgegeben wird. Da in diesem Beitrag Beispiele aus einer Kindertagesstätte herangezogen wurden, könnte weiterführend nach Unterschieden zwischen Kindertagesstätten mit verschiedenen pädagogischen Konzepten (z.B. antiautoritäre Erziehung) gefragt werden, oder auch danach, wie die hier als zentral herausgearbeitete Asymmetrie und Rollenkomplementarität in den Programmatiken neuerer partizipativer Ansätze diskutiert wird. Auch lässt sich die Frage formulieren, in welchen vorgelagerten Settings (z.B. Familie) Kinder die Fähigkeiten erworben haben, organisationale Ordnungen zu entschlüsseln und anzuerkennen.

## Anmerkungen

- 1 Im Rahmen unserer Vorstudie zum DFG-Projekt „Erziehung und Interaktion in der Kindertagesstätte“ (2022-2025) wurde im Jahr 2019 das Interaktionsgeschehen in einer Kindertagesstätte eines sächsischen Dorfes und einer Kindertagesstätte in Hamburg an zwei bzw. fünf Vormittagen nahezu durchgehend videographiert. Für die anregenden Diskussionen danke ich Arnd-Michael Nohl und Steffen Amling.
- 2 Unter Erziehung wird die nachhaltige und sanktionsbewehrte Zumutung von Handlungs- und Lebensorientierungen verstanden (Nohl, 2020), d.h. in der Interaktion werden den Zuerziehenden Orientierungen – damit sind nicht nur Handlungen gemeint, sondern auch eine habituierte Handlungsbereitschaft – abgefordert, die sie nicht unaufgefordert gezeigt oder eingenommen hätten. Lehre zielt demgegenüber auf die Vermittlung von Wissen und Können ab, bei der spezifische Fertigkeiten und Fähigkeiten verändert oder angeeignet werden. Erst wenn dabei eigenständige Lebensorientierungen entstehen oder transformiert werden, lässt sich von Bildung sprechen. Im Prozess der Sozialisation werden Lebens- und Handlungsorientierungen im Austausch mit der sozialen und dinglichen Umwelt beiläufig entwickelt oder modifiziert (zu diesen begrifflichen Unterscheidungen Amling et al., 2022).
- 3 Während Erziehung, Lehre und Sozialisation die Gemeinsamkeit haben, dass sie als pädagogische Grundprozesse zu nachhaltigen Veränderungen der Wissens-, Könnens- und/oder Orientierungsstrukturen führen, geht es bei Führung um die situative Einflussnahme in kritischen Momenten, d.h. in solchen Situationen, in denen Wissen und Können vorhanden ist, aber unklar ist, ob und wann gehandelt werden soll (Muster et al., 2020; Amling et al., 2022). Führung kann demnach nur dann erfolgreich stattfinden, wenn zuvor spezifische Lehr-, Erziehungs- und Sozialisationsprozesse stattgefunden haben. Zugleich schafft Führung in Situationen, in denen Wissen, Können und Orientierungen fehlen, Möglichkeiten für Erziehung, Lehre und Sozialisation (dazu Amling et al., 2022).
- 4 Im Projekt wurden bislang von den insgesamt 28h Datenmaterial 12 Passagen à ca. 1.30 min. ausführlich interpretiert.
- 5 Im Beitrag wird Vertrauen als soziale und personale Ressource gefasst, das einen Einfluss auf zwischenmenschliche Interaktionen und das Beziehungsverhältnis haben kann. Es wird interaktiv entwickelt, kann aber auch modifiziert und möglicherweise enttäuscht werden (Schweer, 2012).

## Literatur

- Ahnert, Lieselotte (2007). Von der Mutter-Kind- zur Erzieherinnen-Kind-Bindung? In Fabienne Becker-Stoll & Martin R. Textor (Hrsg.), *Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung* (S. 31-41). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Ainsworth, Mary D. (1972). Attachment and dependency: A comparison. In Jacob L. Gewitz (Ed.), *Attachment and dependency* (pp. 97-137). New York: Winston & Sons.
- Amling, Steffen, Dehnavi, Morvarid & Nohl, Arnd-Michael (2022). Führung und Sorge in pädagogischen Interaktionen – Videographiegestützte Beobachtungen in Kindertagesstätten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68 (2), 207-226.
- Asbrand, Barbara, Martens, Matthias & Nohl, Arnd-Michael (2020). Pädagogische Interaktionen in der dokumentarischen Interpretation von Videografien. In Steffen Amling, Alexander Geimer, Stefan Rundel & Sarah Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, Heft 2-3/2020 (S. 299-328). Berlin: ces. <https://doi.org/10.21241/ssoar.70913>
- Asbrand, Barbara & Martens, Matthias (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Becker-Stoll, Fabienne (2009). Von der Eltern-Kind-Bindung zur Erzieherin-Kind-Bindung. In Karl H. Brisch & Theodor Hellbrügge (Hrsg.), *Wege zu sicheren Bindungen in Familie und Gesellschaft. Prävention, Begleitung, Beratung und Psychotherapie* (S. 152-169). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bohnsack, Ralf (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9. überarb. und erw. Aufl.). Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Bonanati, Marina (2018). *Lernentwicklungsgespräche und Partizipation. Rekonstruktionen zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschulern und Eltern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bowlby, John (1969). *Attachment and loss, Vol. 1: Attachment*. New York: Basic.
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2018). *Kindertagesbetreuung Kompakt. Ausbaustand und Bedarf 2017*. Berlin. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/126672/b3269db29ac336a256ac863802957533/kindertagesbetreuung-kompakt-ausbaustand-und-bedarf-2017-ausgabe-3-data.pdf> [13. November 2021].
- Bühler-Niederberger, Doris (2011). *Lebensphase Kindheit: Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume*. Weinheim: Juventa.
- De Boer, Heike (2006). *Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fasching, Helga (2019). Einleitender Beitrag zum Thema. In Helga Fasching (Hrsg.), *Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter* (S. 17-27). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Nentwig-Gesemann, Iris, König, Anke, Stenger, Ursula & Weltzien, Dörte (Hrsg.) (2013). *Forschung in der Frühpädagogik VI, Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern*. Freiburg: FEL Verlag.
- Grindheim, Liv T. (2014). 'I Am Not Angry in the Kindergarten!' Interruptive Anger as Democratic Participation in Norwegian Kindergartens. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 15 (4), 308-318. <http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2014.15.4.308>
- Helsper, Werner (2004). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In Heinz-Hermann Krüger & Werner Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 15-34). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Honig, Michael-Sebastian, Joos, Magdalena & Schreiber, Norbert. (2004). *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik*. Weinheim: Juventa.
- Kelle, Helga (2005). Kinder und Erwachsene. Die Differenzierung von Generationen als kulturelle Praxis. In Heinz Hengst & Helga Zeiher (Hrsg.), *Kindheit soziologisch* (S. 83-108). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Koch, Andreas (2013). *Beziehungsgestaltung in der Elementarpädagogik als Voraussetzung für kindliche Bildungsprozesse. Relevanz bindungstheoretischer Ansätze und deren Umsetzung in den Rahmenplänen für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Frankfurt: Univ.-Bibliothek Frankfurt am Main.



- König, Anke (2009). *Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Martens, Matthias & Asbrand, Barbara (2017). Passungsverhältnisse: Methodologische und theoretische Reflexionen zur Interaktionsorganisation des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63 (1), 72-90. <https://doi.org/10.25656/01:18481>
- Muster, Judith, Büchner, Stefanie, Hoebel, Thomas & Koepp, Tabea (2020). Führung als erfolgreiche Einflussnahme in kritischen Momenten. In Christian Barthel (Hrsg.). *Managementmoden in der Verwaltung* (S. 285-305). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Nentwig-Gesemann, Iris & Nicolai, Katharina (2014). Dokumentarische Videointerpretation typischer Modi der Interaktionsorganisation im Krippenalltag. In Ralf Bohnsack, Bettina Fritzsche & Monika Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (S. 45-72). Opladen: Barbara Budrich.
- Nentwig-Gesemann, Iris & Gerstenberg, Frauke (2018). Typen der Interaktionsorganisation in (früh-)pädagogischen Settings. In Ralf Bohnsack, Nora F. Hoffmann & Iris Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 131-150). Opladen: Barbara Budrich.
- Nentwig-Gesemann, Iris, Wedekind, Hartmut, Gerstenberg, Frauke & Tengler, Martina (2012). Die vielen Facetten des ‚Forschens‘. In Klaus Fröhlich-Gildhoff, Iris Nentwig-Gesemann & Hartmut Wedekind (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik V* (S. 33-64). Freiburg: FEL-Verlag.
- Nentwig-Gesemann, Iris, Walther, Bastian & Thedinga, Minste (2017). *Kita-Qualität aus Kindersicht. Eine Studie des DESI-Instituts im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung*. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung & Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration: Berlin. Verfügbar unter: [https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/programme/180914\\_Quaki\\_Abschlussbericht\\_web.pdf](https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/programme/180914_Quaki_Abschlussbericht_web.pdf) [13. November 2021].
- Nohl, Arnd-Michael (2022). *Populismus, Protest und politische Sozialisation. Erkundungen am Rande der repräsentativen Demokratie*. Weinheim: Beltz.
- Nohl, Arnd-Michael (2020). Erziehung zur Interaktion – eine produktive Herausforderung für Analysen mittels der Dokumentarischen Methode. In Arnd-Michael Nohl (Hrsg.), *Rekonstruktive Erziehungsforschung* (S. 238-291). Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael, Dehnavi, Morvarid & Amling, Steffen (2021). Interaktionsmodi und pädagogische Prozesse: Zur videographiebasierten dokumentarischen Interpretation von Interaktionen in Kindertagesstätten. In Alexander Geimer, Denise Klinge, Stefan Rundel & Sarah Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode*. Heft 4/2021 (S. 77-101). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. Verfügbar unter: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/78304> [14. Juli 2022].
- Remsperger Regina (2011). *Sensitive Responsivität: Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Roux, Susanna (2002). *Wie sehen Kinder ihren Kindergarten. Theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten*. Weinheim: Juventa.
- Schweer, Martin (2012). Vertrauen im Klassenzimmer. In Martin Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 547-564). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tietze, Wolfgang, Meischner, Tatjana, Gänsfuß, Rüdiger, Grenner, Katja, Schuster, Käthe-Maria, Völkel, Petra & Roßbach, Hans-Günther (Hrsg.) (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied: Luchterhand.
- Wustmann, Corina (2004). *Resilienz – Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Weinheim: Beltz.
- Youniss, James (1980). *Parents and peers in social development: A Sullivan-Piaget perspective*. Chicago: University of Chicago Press.



Hans-Ullrich Krause (Hrsg.)

## **Familienintegrative Ansätze für die Jugendhilfe**

Stationäre Hilfen  
zur Erziehung neu gestalten

2022 • 209 Seiten • kart. • 29,90 € (D) • 30,80 € (A)  
ISBN 978-3-8474-2447-5 • eISBN 978-3-8474-1579-4

Die staatliche Inobhutnahme, also die stationäre Unterbringung von Kindern, soll deren Schutz gewährleisten. Die räumliche Trennung wirkt sich jedoch negativ auf die Bindung zwischen Eltern und Kindern aus. Der Ansatz der Familienintegration beinhaltet daher eine gemeinsame Betreuung von Eltern und Kindern, um Familien zu erhalten und zu stärken. Eltern werden dabei unterstützt, erfolgreiche Eltern zu werden. Anhand von Praxisbeispielen stellt das Buch Theorie und Praxis familienintegrativer Arbeit vor.

[www.shop.budrich.de](http://www.shop.budrich.de)

# Zeit als (knappe) Ressource sozialpädagogischen Handelns am Beispiel der Erziehung: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung

Michael Görtler

## 1 Einleitung

Zeit gilt als knappes Gut in Gesellschaft und Pädagogik, das sich vor dem Hintergrund einer sozialen Beschleunigung (Rosa, 2012) noch weiter zu verknapfen scheint. Diese sozialwissenschaftliche Zeitdiagnose spiegelt sich in Erfahrungsberichten von Fachkräften, aber auch in Untersuchungen zum Wandel der Arbeitswelt und zu den Arbeitsbedingungen in sozialen Berufen wider (Institut DGB-Index Gute Arbeit, 2015). Aus den genannten Gründen wurde in einer empirischen Untersuchung nach der Bedeutung von Zeit als (knapper) Ressource sozialpädagogischen Handelns gefragt. Im Folgenden werden Ergebnisse dieser Untersuchung mit dem Fokus auf die Bedeutung von Zeit in der sozialpädagogischen Praxis am Beispiel der Erziehung vorgestellt.

## 2 Theoretischer Hintergrund

Das Verhältnis von Pädagogik und Zeit ist zwar Gegenstand theoretischer Analysen, eine Temporaltheorie der Pädagogik stellt aber ein Desiderat dar (Schmidt-Lauff, 2012). Zeit wird beispielsweise als „Prinzip der Pädagogik“, „pädagogischer Grundbegriff“ und „pädagogisches Grundproblem“ (Lüders, 1995, S. 18), als für die Pädagogik „akzidentell bedeutsam“, „spezifisch bedeutsam“ und „substanziell und grundsätzlich bedeutsam“ verhandelt (Schmidt-Lauff, 2012, S. 16-17). Im erziehungswissenschaftlichen Zeitdiskurs ist der Fokus auf das Verhältnis von Erziehung und Zeit gerichtet, das ebenfalls noch nicht systematisch erfasst ist (Schönbächler et al., 2010). Vor diesem Hintergrund soll in der gebotenen Kürze ein *Verständnis von Erziehung als zeitlicher Prozess* aus der Theorie herausgearbeitet werden.

Walter Herzog (2006) plädiert dafür, den Fokus auf die „zeitliche Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit“ zu richten, als Alternative zu einer – seiner Ansicht nach in der Pädagogik vorherrschenden – räumlich geprägten Vorstellung von Zeit. So lasse sich Erziehung auch zeitlich denken, wenn dabei ein modaler Zeitbegriff, welcher die Zeit in ihren Dimensionen der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft begreift, zugrunde gelegt werde. Somit könne Erziehung als Prozess verstanden werden, in dem Sozialität konstruiert werde, z.B. durch Reziprozität, Vertrauen und Anerkennung, die sich dabei entwickeln. Dieser Prozess könne in seiner Zeitlichkeit untersucht werden, beispielsweise hin-

sichtlich der Interaktion zwischen Erzieher:innen und Edukant:innen, die unter anderem durch soziale Dynamik und Ergebnisoffenheit charakterisiert sei. Eine prozedurale Vorstellung von Erziehung als Interaktion zwischen den beteiligten Subjekten ist auch bei Wolfgang Sünkel zu finden, der von einer „Bisubjektivität der Erziehung“ ausgeht und dabei das „Vermitteln und Aneignen“ fokussiert (2013, S. 29-33). Folglich lässt sich Erziehung als zeitlicher Prozess denken, der einerseits Zeit für die Interaktion braucht, und in dem andererseits die Erzieher:innen und Edukant:innen ihre Eigenzeit für das Zeigen und Lernen im Rahmen eben jener Interaktion brauchen. An diesen Gedanken sind weitere zeitliche Perspektiven aus der Pädagogik anschlussfähig, wie die folgenden Abschnitte zeigen sollen.

Klaus Prange (2005) konzentriert sich auf die „Zeigestruktur der Erziehung“ als Kern einer Operativen Pädagogik. Dabei stehen die pädagogischen Operationen – insbesondere das Zeigen im Kontext des Lernens, welches die Erziehung kennzeichnet und damit von anderen Formen pädagogischen Handelns unterscheidet – im Mittelpunkt. Für Prange ist die (zeitliche) Synchronisation der Zeigestruktur der Erziehung mit der Zeitstruktur des Lernens ein wichtiger Faktor in der Interaktion zwischen den Erzieher:innen und Edukant:innen. Kathrin Berdelmann (2009) weist in diesem Kontext darauf hin, dass in der Praxis nicht nur die (zeitliche) Synchronisation, sondern auch die (zeitliche) Asynchronisation beim Zeigen und Lernen zu beobachten ist, so dass der Prozess der Erziehung sowohl zeitgleich als auch zeitungleich ablaufen kann. Folglich lässt sich Erziehung auch als zeitlicher Prozess des Zeigens und Lernens denken, in welchem die Zeiten von Erzieher:innen und Edukant:innen synchronisiert werden müssen. Dabei ist dem Erziehen als Form pädagogischen Handelns die Zeitlichkeit fest eingeschrieben, so dass das Lernen als „Handeln in der Zeit“ (Schmidt-Lauff, 2012, S. 12) betrachtet werden kann.

Zur *Differenzierung des Zeitbegriffs im Kontext der Erziehung* kann auf Zeitkonzepte aus Philosophie und Soziologie zurückgegriffen werden, die für die Pädagogik anschlussfähig sind (Herrmann, 2009, S. 22-25). Aufgrund der Komplexität des Zeitbegriffs sind diese Zeitkonzepte zwar abstrakt, können aber dabei helfen, die Zeitlichkeit im Erziehungsprozess konkret(er) zu machen. Dazu gehören beispielsweise die zeitlichen Konzepte von Chronos, Eigenzeit und Rhythmus (Held & Geißler, 1995; Treml, 1999; Brinkmann, 2020). Im Rückgriff auf das hergeleitete Verständnis von Erziehung als zeitlicher Prozess beschreibt: (1) *Chronos* diejenige Zeit, die dahinfließt (z.B. die Lebenszeit oder einzelne Phasen wie Kindheit oder Jugend). Zeit wird dabei als linear verstanden, so dass eine Handlung als zeitlicher Prozess (z.B. die Erziehung) im Sinne einer Abfolge von Phasen, Stufen, Schritten usw. betrachtet werden kann; (2) *Eigenzeit* diejenige Zeit, die ein Mensch braucht, um einen solchen Handlungsprozess (z.B. das Zeigen oder Lernen) idealtypisch zu durchlaufen, ohne dass es dabei zu Störungen und Unterbrechungen kommt; (3) der *Rhythmus* diejenige Zeit, die als gleich- und regelmäßige Bewegung in einem solchen Handlungsprozess zum Vorschein kommen kann (z.B. ein Fragen und Antworten, ein Erklären und Begreifen).

### 3 Methodische Herangehensweise

Auf der Grundlage temporaltheoretischer Überlegungen wurde ein offener Fragebogen entwickelt und Fachkräften der Sozialpädagogik zugänglich gemacht. Inhaltsanalytisch

mit dem Fokus auf die *Bedeutung von Zeit für das sozialpädagogische Handeln in der Praxis am Beispiel der Erziehung* konnten dreizehn Fragebögen ausgewertet werden, um daraus – in Anlehnung an die Zeitkonzepte, die für die Pädagogik anschlussfähig sind – Kategorien zu bilden.

## 4 Ergebnisse und Diskussion

Im Folgenden werden Kategorien und Ankerbeispiele dargestellt und im Rückgriff auf temporaltheoretische Überlegungen diskutiert. Dabei werden in den Antworten der befragten Fachkräfte *vier Lesarten von Zeit im Erziehungsprozess* sichtbar, nämlich Chronos, Eigenzeit, Rhythmus und Zeitknappheit.

### Chronos im Erziehungsprozess

Die Befragten bestätigen die Annahme, dass Erziehung als Prozess, der Zeit braucht, verstanden werden kann. Sie verbinden Zeit beispielsweise mit der Entwicklung der Kinder und der Qualität ihres Handelns. So erläutert eine Fachkraft: „Pädagogisches Handeln braucht Zeit, da Kinder keine Maschinen sind und es Zeit braucht, um Verhaltensmuster zu erlernen und Fähigkeiten zu entwickeln.“ Eine zweite Fachkraft ergänzt: „Kinder brauchen Zeit, um sich zu entwickeln. Sie haben ihr eigenes Tempo, in dem man sie nicht hetzen sollte, da man sie sonst einschränkt. Sie brauchen Zeit, um sich zu entfalten. Ebenso lernen Kinder durch Wiederholungen, was auch Zeit braucht.“ Und eine dritte Fachkraft gibt an: „Mit Zeit verbinde ich auch Qualität, egal bei welcher Tätigkeit. Bei der Arbeit mit Kindern ist Zeit der Schlüsselfaktor zum Erreichen von gesteckten Zielen.“

Die auf den ersten Blick abstrakt anmutenden Formulierungen werden von den Befragten anhand von Praxissituationen aus dem Erziehungsalltag konkretisiert. Zum einen anhand der Eingewöhnung, wie eine Fachkraft schildert: „Es kann kein Kind in eine Wohngruppe kommen und zwei Wochen später »funktioniert« es, wie die Erwachsenen sich das vorstellen. Es benötigt Zeit und Arbeit, dass sich ein Verhalten ändert und man dieses neue Verhalten dann auch verinnerlicht, ohne bei der kleinsten Gelegenheit in alte Muster zu verfallen.“ Eine zweite Fachkraft fügt hinzu: „Wir nehmen uns bewusst Zeit, die Familien und Kinder kennen zu lernen und den Hintergrund zu verstehen, aus dem das Kind kommt.“ Zum anderen anhand der Beobachtung, wie eine dritte Fachkraft ausführt: „Pädagogisches Handeln setzt genaues Beobachten über einen längeren Zeitraum voraus. Beobachtung braucht Zeit und Ruhe. Ohne Beobachtung kann kein pädagogisches Handeln stattfinden.“

### Eigenzeit im Erziehungsprozess

Die Befragten bestätigen die Annahme, dass sowohl die Erziehung selbst (Eigenzeit des Erziehungsprozesses) als auch die an der Interaktion beteiligten Subjekte (Eigenzeiten der erziehenden und zu Erziehenden Personen) ihre Zeit brauchen. In den Beschreibungen der Fachkräfte zur Bedeutung dieser Eigenzeiten werden Metaphern, die auf Klassiker der (Kindheits-)Pädagogik zurückgehen (z.B. hüten, pflegen, wachsen lassen) sichtbar. So

sagt eine Fachkraft aus: „Pädagogische Arbeit ist wie eine Pflanze. Sie wächst auch nicht von einem auf den anderen Tag. Sie entsteht aus einem kleinen Korn, braucht Wasser und Licht, bis dann irgendwann mal die Pflanze Früchte trägt. Genau so ist das mit der pädagogischen Arbeit.“ Eine zweite Fachkraft schließt an: „Ich würde es ganz klischeemäßig mit einer Blume erklären. [...] Ich sehe die Jugendlichen als etwas Wertvolles an, um das ich mich kümmere. Ihre Anliegen sind wichtig und sie erhalten Wertschätzung, um dann richtig »aufzublühen«. Habe ich wenig Zeit, kann es passieren, dass die Blume verkümmert oder immer klein bleibt, weil wir ihr Potenzial gar nicht sehen. Wachsen braucht Zeit und Unterstützung.“ Hinsichtlich der Eigenzeiten der an der Interaktion beteiligten Personen erklärt eine dritte Fachkraft: „Jeder braucht Zeit, um etwas Neues zu erlernen, manche weniger, manche mehr. Zeit ist dabei ausschlaggebend. Ein Kind lernt Lesen und Schreiben nicht innerhalb einer Minute, sondern braucht Zeit, um sich Buchstabe für Buchstabe voran zu arbeiten. Deswegen braucht pädagogisches Handeln Zeit – sonst gibt es keinen Lernerfolg.“ Eine vierte Fachkraft trifft eine Unterscheidung zwischen der eigenen Eigenzeit und der des Kindes, mit dem sie pädagogisch arbeitet: „Ich arbeite mit geistig behinderten Kindern. Die Möglichkeiten dieser Kinder sind sehr eingeschränkt. Lernen dauert viel länger, da jedes Kind unterschiedlich schnell oder langsam ist. Diesen individuellen Möglichkeiten muss ich mich als Assistenz anpassen.“

## Rhythmus im Erziehungsprozess

Die Befragten bestätigen die Annahme, dass eine zeitliche Struktur den Fachkräften, Kindern und Jugendlichen Orientierung gibt. Diese Zeitstruktur lässt sich im Begriff des Rhythmus abbilden, im Sinne von gleich- und regelmäßigen Abläufen, die Erwartungssicherheit geben. So beschreibt eine Fachkraft: „Alles im Leben folgt bestimmten Rhythmen. Auch Erziehung, Lernen und Entwicklung sind Prozesse, die bestimmte Phasen durchlaufen, um nachhaltig wirksam zu werden. Wenn wir pädagogisch auf einen Menschen einwirken wollen, müssen wir ihm Zeit geben, um die erhaltenen Impulse zu verinnerlichen und mit seiner Persönlichkeit (Charakter) und der bereits vorhandenen Innenwelt (Erfahrungen, Werte, Normen, Vorstellungen, Ängste, Glaubenssätze, Visionen etc.) abzugleichen, um daraus etwas Neues entstehen zu lassen.“ Eine zweite Fachkraft verdeutlicht: „Zeit und Zeiteinteilung ist sehr wichtig in meinem pädagogischen Abläufen. Zeit gibt den Rahmen, um den Tagesablauf zu strukturieren und um Angebote gezielt zu planen. Auch gibt sie den Kindern in Form von wiederholenden Ritualen wie dem Morgenkreis, dem Mittagessen und der Freispielzeit die nötige Sicherheit. Alle Ereignisse finden immer und wiederholend zur gleichen Zeit statt.“ Eine dritte Fachkraft schildert: „Auch nehmen wir uns Zeit für die Übergabe am Morgen, um den Stand des Kindes am Tag zu erfragen, und die Abholsituation am Nachmittag, um den Eltern eine Rückmeldung zu geben und in Austausch zu kommen.“

## Zeitknappheit im Erziehungsprozess

Die Befragten bestätigen die Annahme, dass Zeitknappheit zur Normalität im Erziehungsalltag geworden ist. Dies hat unter anderem zur Folge, dass auf die Eigenzeiten der Fachkräfte, Kinder und Jugendlichen nicht in allen Fällen Rücksicht genommen werden kann, was zu Zeitdruck auf beiden Seiten führt. So zeigt eine Fachkraft auf: „Zeit ist für

mich in meinem Berufsleben meist Druck. Besonders mit den Kindern. Schon beim gemeinsamen Mittagessen heißt es, wir müssen uns beeilen, es ist schon so spät, gefolgt von den Hausaufgaben. Da heißt es oft »komm mach' schon, wir haben nicht mehr viel Zeit«, weiter in der Freispielzeit, die höchstens 1,5 Std ist, gleich wieder, »Kinder ihr müsst aufräumen, weil die Zeit um ist« (obwohl sie mitten im Spiel sind) usw.“ Eine zweite Fachkraft verweist auf die Folgen dieser Praxis: „Wenn ich unter Zeitdruck stehe, habe ich keine Zeit für die Belange meiner Jugendlichen. Es geht oft soweit, dass man den eignen Stress überträgt. [...] Im Hinterkopf läuft die Zeit und man hat Angst, nicht pünktlich wieder zurück zu sein, um dann noch mehr gestresst zu sein bzw. zu werden.“ Eine dritte Fachkraft macht auf die zunehmende Zeitknappheit aufmerksam: „Zeit spielt außerdem in der pädagogischen Tätigkeit immer mehr eine wichtige Rolle, da ich glaube, dass immer zu wenig Zeit für etwas ist und Kindern immer öfter zu wenig Zeit zur Entwicklung und Entfaltung ermöglicht wird. Das heißt, Kinder sollen in immer kürzeren zeitlichen Abständen durch viel mehr Förderangebote schneller ihre Defizite abbauen.“ Dass damit auch unrealistische Erwartungen an die Fachkräfte und die Kinder verbunden sind, zeigt sie an einem Beispiel auf: „Wenn Kinder sehr spät in eine Fördereinrichtung vor Schuleintritt kommen. Hier sollte möglichst in kurzer Zeit das Kind »schulreif gemacht« werden.“

## Literatur

- Berdelmann, Kathrin (2009). Die (A-)Synchronisation von Zeitstrukturen in Lehr-Lerninteraktionen. In Kathrin Berdelmann & Thomas Fuhr (Hrsg.), *Operative Pädagogik, Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion* (S. 69-92). Paderborn: Schöningh.
- Brinkmann, Malte (2020). Lernen. In Sebastian Schinkel, Fanny Hösel, Sina-Mareen Köhler, Alexandra König, Elisabeth Schilling, Julia Schreiber, Regina Soremski & Maren Zschach (Hrsg.), *Zeit im Lebensverlauf – Ein Glossar* (S. 198-202). Bielefeld: transcript.
- Görtler, Michael (2020). Zeit als (knappe) Ressource sozialpädagogischen Handelns: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zur Bedeutung von Zeit in der sozialpädagogischen Praxis. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 15 (1), 109-113.
- Held, Martin & Geißler, Karlheinz A. (Hrsg.) (1995). *Von Rhythmen und Eigenzeiten: Perspektiven einer Ökologie der Zeit*. Stuttgart: Hirzel.
- Herrmann, Annett (2009). *Geordnete Zeiten? Grundlagen einer integrativen Zeittheorie*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Herzog, Walter (2006). *Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Weilerswist-Metternich: Velbrück.
- Institut DGB-Index Gute Arbeit (2015). *DGB-Index Gute Arbeit: Der Report 2015*. Hamburg.
- Lüders, Manfred (1995). *Zeit, Subjektivität und Bildung. Die Bedeutung des Zeitbegriffs für die Pädagogik*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Prange, Klaus (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Rosa, Harmut (2012). *Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung. Umriss einer neuen Gesellschaftskritik*. Berlin: Suhrkamp.
- Schmidt-Lauff, Sabine (2012). Grundüberlegungen zu Zeit und Bildung. In Sabine Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Zeit und Bildung. Annäherung an eine zeittheoretische Grundlegung* (S. 11-60). Münster: Waxmann.
- Schönbächler, Marie-Theres, Becker, Rolf, Hollenstein, Armin & Osterwalder, Fritz (Hrsg.) (2010). *Die Zeit der Pädagogik. Zeitperspektiven im erziehungswissenschaftlichen Diskurs*. Festschrift für Walter Herzog. Bern: Haupt.

- Sünkel, Wolfgang (2013). *Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis. Allgemeine Theorie der Erziehung*. 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Tremel, Alfred K. (1999). Rhythmus, Chronos, Kairos. Formen pädagogischer Zeiterfahrung. In Johannes Bilstein, Gisela Miller-Kipp & Christoph Wulf (Hrsg.), *Transformationen der Zeit. Erziehungswissenschaftliche Studien zur Chronotopologie* (S. 15-27). Weinheim. Deutscher Studienverlag.



# Bildungsgestaltung während einer Pandemie

Ivonne Zill-Sahm, Andrea G. Eckhardt

Kindertagesbetreuung als familienergänzendes und -unterstützendes Angebot wird von etwa einem Drittel der Eltern von unter 3-jährigen und 93% der 3- bis unter 6-jährigen Kinder in Anspruch genommen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Bereits die hohen Quoten der Inanspruchnahme unterstreichen die Bedeutung, die Angeboten der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) für das Aufwachsen von Kindern und damit für die Gesellschaft zukommen. In einer pandemischen Situation, die Auswirkungen auf alle gesellschaftlichen Bereiche hat und diese herausfordert, stellt sich daher die Frage, wie die Umsetzung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrages unter den besonderen Bedingungen einer Pandemie gelingen kann.

Das Projekt „Herausforderungen für die Umsetzung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrages während der Covid-19-Pandemie“ (Eckhardt et al., 2021) hat sich mit dieser Frage auseinandergesetzt. Gegenstand der Auseinandersetzung waren im Einzelnen:

- strukturelle Bedingungen der Umsetzung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrages von Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege in den Phasen der Covid-19-Pandemie (Auswirkungen organisatorischer, räumlicher, materieller, personeller Bedingungen auf die Umsetzung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrages),
- Realisierung alters- und entwicklungsspezifischer Bildungsprozesse (Bildungsgestaltung als alltagsintegrierte Förderung und strukturierte pädagogische Angebote) sowie
- Strategien von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen, Kindertagespflegepersonen sowie Fachberatungen, um dem Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrag gerecht zu werden (erprobte bzw. neue Strategien im Umgang mit pandemischen Situationen).

## Theorie-Praxis-Transfer auf der Grundlage von Aktionsforschung

Ziel des Projektes war es, ein Material zu entwickeln, das einerseits pädagogische Fachkräfte, Kindertagespflegepersonen und weitere Akteure im Bereich FBBE in der Umsetzung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrages unterstützt und andererseits zur Qualitätsentwicklung frühpädagogischer Angebote auch über die Pandemie hinaus beiträgt. Der Ansatz der Aktionsforschung setzt an der Frage an, wie Praktiker:innen mit den komplexen

Herausforderungen des beruflichen Alltags umgehen und wie sie gleichzeitig ihre Kompetenzen weiterentwickeln können, um die Herausforderungen auf einem hohen fachlichen Niveau zu bearbeiten (Altrichter et al., 2013), und schien somit besonders dafür geeignet, diese Zielsetzungen zu bedienen.

Ein besonderes Merkmal der Aktionsforschung ist die Zirkularität des Austauschprozesses. In den Gruppendiskussionen kamen Methoden zum Einsatz, die im besonderen Maß dazu geeignet sind, Austausch zu initiieren und somit Erfahrungen aus der Praxis offenzulegen. Diese Praxisberichte wurden systematisiert aufbereitet und den Teilnehmenden erneut vorgelegt. Die Ergebnisse der Diskussionsrunden und Rückmeldungen der Praktiker:innen waren einerseits Entscheidungsgrundlage für das weitere Vorgehen und andererseits Teil des Entwicklungs- und Präzisionsverfahrens für das zu entwickelnde Praxismaterial.

Das Projekt wurde als volldigitales Projekt realisiert, um der pandemischen Situation Rechnung zu tragen. In Online-Workshops mit drei Expert:innengruppen, pädagogischen Fachkräften und Leitungskräften von Kindertageseinrichtungen ( $n = 39$ ), Kindertagespflegepersonen ( $n = 15$ ) und Fachberatungen ( $n = 8$ ) wurden in drei Workshoprunden Gruppendiskussionen durchgeführt. Ausgenommen ist in diesem Zusammenhang die Gruppe der Fachberatungen, hier wurde lediglich ein Workshop durchgeführt.

Die Diskussionsschwerpunkte in den Expert:innenworkshops sind theoretisch begründet und stehen mit der Umsetzung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrages in engem Zusammenhang. Für die Gestaltung pädagogischer Prozesse unter besonderen Hygienemaßnahmen waren insbesondere Rahmenbedingungen (u.a. räumlich, materiell) und alters- und entwicklungsbezogene Aspekte der pädagogischen Arbeit von Bedeutung. Darüber hinaus waren Beratungs- und Unterstützungsbedarfe auf Seiten der pädagogischen Leitung und der Fachberatung relevant.

Wie die Umsetzung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrages in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen realisiert werden kann, wird an der Nutzung von Schlüsselsituationen und strukturierten Aktivitäten beispielhaft illustriert.

## **Berücksichtigung kindlicher Bedürfnisse als Voraussetzung für die Umsetzung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrages**

Grundlegend in der pädagogischen Arbeit mit Kindern ist die Orientierung an den kindlichen Bedürfnissen. Erst wenn den Bedürfnissen adäquat entsprochen werden kann, sind Kinder bereit, sich in das soziale Miteinander zu begeben und Bildungsinhalte aufzunehmen (Schmitz, 2018; Wendewart & Hohmann, 2021). Brazelton und Greenspan (2002) gehen davon aus, dass für Kinder die sieben Grundbedürfnisse, (1) beständige und liebevolle Beziehungen, (2) körperliche Unversehrtheit und Sicherheit, (3) individuelle und (4) entwicklungsgerechte Erfahrungen, (5) Grenzen und Strukturen, (6) stabile Gemeinschaften und kulturelle Kontinuität sowie (7) eine sichere Zukunft der Menschheit, unverzichtbar sind.

Unter pandemischen Bedingungen ist eine Beachtung der kindlichen Bedürfnisse von besonderer Bedeutung. Zum Beispiel können pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen beständige und liebevolle Beziehungen zum Kind dann eingeschränkt eingehen, wenn sie selbst verunsichert sind, gleichzeitig unterschiedlichen Anforderungen genügen müssen bzw. Rahmenbedingungen nicht verlässlich sind. Zudem können Erwachsene aufgrund der pandemischen Situation selbst stärker belastet sein, was ihre Bereitschaft zur entwicklungsgerechten Begleitung von Kindern möglicherweise mindert.

## Bildungsgestaltung in Schlüsselsituationen und strukturierten Aktivitäten

Maßnahmen, die sich aus den geltenden Hygienevorschriften ergeben, wie z.B. Zutrittsbeschränkungen und Umstrukturierungen von Gruppen, wirken sich auf die Tagesstruktur außerfamiliärer Betreuungsangebote aus. Typische Situationen im Alltag von Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen, sogenannte Schlüsselsituationen, die üblicherweise gleichförmig und ritualisiert ablaufen und dadurch pädagogisches Handeln im Alltag entlasten (Tov et al., 2013), bieten alltagsintegrierte Anlässe und spezifische Herausforderungen für die Bildungs-, Entwicklungs- und Lernprozesse der Kinder. Unter pandemischen Bedingungen kann es notwendig sein, gewohnte Tagesstrukturen anzupassen. Durch die Verschiebung von Abläufen können Freiräume entstehen, die für die pädagogische Arbeit anders genutzt werden.

Veränderte zeitliche Abläufe, z.B. bei der Einnahme von Mahlzeiten oder den Schlafens- und Ruhezeiten, können feste Strukturen entzerren und zu einer entspannten und bedürfnisorientierten pädagogischen Praxis beitragen. Dies kann durch die Nutzung von zusätzlichen Räumen für die Essenseinnahme ebenso gelingen, wie die Verwendung von zeitlichen Freiräumen für Massagegeschichten zur Entspannung oder Erzähltheater für ruhige Aktivitäten zur Anregung von Fantasie und sprachlichen Kompetenzen.

Individuelle Bildungsbegleitung und methodisch-didaktisch aufbereitete, strukturierte Aktivitäten sind darauf ausgerichtet, den Prozess der Selbstbildung anzuregen, zu ermöglichen und zu unterstützen. In pandemischen Situationen besteht die Herausforderung, dass alle Kinder, die einen Betreuungsanspruch haben, unabhängig davon, ob sie anwesend sind oder aufgrund von Notbetreuung, Quarantäne oder Erkrankung eine Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle nicht besuchen können, in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernprozessen begleitet werden. In der pädagogischen Praxis können ggf. kleinere Gruppen für komplexere strukturierte Aktivitäten und einen engeren und individuelleren Austausch zwischen pädagogischer Fachkraft bzw. Kinderpflegeperson und Kind sowie eine Erweiterung der Partizipationsmöglichkeiten genutzt werden. Bildungsgelegenheiten auch im häuslichen Umfeld anzuregen ist Teil des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrages und kann durch analoge und digitale Kommunikationswege gleichermaßen realisiert werden. Unter Beachtung der Datenschutzrichtlinien ermöglichen digitale Formate eine direkte Beteiligung der Kinder, z.B. über gemeinsame Videokonferenzen oder das Einstellen von Arbeiten in einer Cloud, ebenso wie die Weitergabe von Impulsen und Anregungen für zuhause, z.B. E-Mail oder Newsletter. Analoge Formate wie z.B. Briefe oder Materialboxen, in denen vorbereitete Materialien zugesandt bzw. abgeholt werden können, stellen ebenfalls eine Möglichkeit der Unterstützung der Entwicklungsprozesse der Kinder und ihrer Familien dar.

## Fazit und Ausblick

Das Projekt verfolgte das Ziel, pädagogische Fachkräfte, Leitungskräfte, Kindertagespflegepersonen und Fachberatungen sowie weitere relevante Akteur:innen aus dem Feld der Kindertagesbetreuung in den besonders herausfordernden Situationen der Pandemie zu unterstützen. Grundgedanke ist dabei, dass die Sicherung der Bedürfnisse der Kinder die Voraussetzung dafür ist, dass sie sich in ein soziales Miteinander begeben und Bil-

dungsinhalte aufnehmen (Brazelton & Greenspan, 2002; Schmitz, 2018; Wendewart & Hohmann, 2021). Am Beispiel von Schlüsselsituationen und strukturierten Aktivitäten konnte gezeigt werden, wie Bildungsgestaltung und damit die Umsetzung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrages unter pandemischen Bedingungen gelingen kann.

Rückmeldungen aus ersten Fortbildungen zeigen, dass Praktiker:innen an Ideen und Vorschlägen, die mit der Handreichung vorgelegt werden, anknüpfen können. Verschiedene Lösungsansätze überschneiden sich mit Handlungsstrategien, die in der Praxis bereits gefunden wurden. Andere öffnen Perspektiven zur Reflexion und zum Weiterdenken. Das zentrale Ziel der Handreichung ist es, Praktiker:innen im Bereich FBBE in der Umsetzung ihres Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrages während einer Pandemie Orientierung zu geben. Regionale und einrichtungsspezifische Besonderheiten gilt es dabei ebenso zu berücksichtigen wie Hygienevorschriften. Vor diesem Hintergrund will das vorliegende Material Anstoß geben für die (Weiter-)Entwicklung von Praxis. Es ist im Anschluss an Aktionsforschung aber auch kein fertiges bzw. abgeschlossenes Produkt, sondern lädt ein zur Verknüpfung von Erfahrungen, die in der pädagogischen Praxis in den vergangenen zwei Jahren bereits gesammelt wurden, mit neuen Anregungen, sodass Qualitätsentwicklung durch reflexive Auseinandersetzung mit der Praxis stattfindet.

Förderhinweis: Das Projekt „Herausforderungen für die Umsetzung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrages während der COVID-19-Pandemie“ (Projektlaufzeit: 15.11.2020-30.11.2021) wurde vom Freistaat Sachsen im Rahmen der SächsKitaQualiRL finanziert.

## Literatur

- Altrichter, Herbert, Aichner, Waltraud, Soukup-Altrichter, Katharina & Welte, Heike (2013). PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. In Barbara Friebertshäuser, Antje Langer & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 803-818). Weinheim: Juventa.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv.  
DOI: 10.3278/6001820gw.
- Brazelton, Thomas Berry & Greenspan, Stanley I. (2002). *Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern. Was jedes Kind braucht, um gesund aufzuwachsen, gut zu lernen und glücklich zu sein* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Eckhardt, Andrea G., Herrmann, Anna-Maria, Holland, Andrea J., Kröning, Carl Justus, Zill-Sahm, Ivonne & Zimmer, Maria (2021). *Handreichung. Umsetzung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrages während einer Pandemie*. Dresden: Zentrum für Forschung, Weiterbildung und Beratung an der ehs Dresden gGmbH. Verfügbar unter:  
<https://www.kita-bildungsserver.de/publikationen/dokumente-zum-download/download-starten/?did=1650> [14. Juli 2022].
- Schmitz, Sybille (2018). *Kindliche Bedürfnisse als Mittelpunkt der Kita-Pädagogik*. München: Don Bosco.
- Tov, Eva, Kunz, Regula & Stämpfli, Adi (2013). *Schlüsselsituationen in der Sozialen Arbeit*. Bern: hep.
- Wendewart, Lea & Hohmann, Kathrin (2021). *Kinder achtsam und bedürfnisorientiert begleiten in Krippe, Kita und Kindertagespflege*. Freiburg im Breisgau: Herder.

Maria von Salisch, Oliver Hormann, Peter Cloos, Katja Koch, Claudia Mähler (Hrsg.) (2021). *Fühlen Denken Sprechen. Alltagsintegrierte Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen*

*Rezension von Kristina Schierbaum*

Die Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift“ (kurz BiSS), eine Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung, fokussierte in der ersten Projektphase (2013-2018) u.a. auf Maßnahmen im Elementarbereich, um die alltagsintegrierte Förderung von Sprache voranzubringen und zu optimieren. Das interdisziplinäre Längsschnittprojekt „*Professionalisierung alltagsintegrierter sprachlicher Bildung bei ein- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern – Fühlen Denken Sprechen*“ (kurz FDS) ist ein BiSS-Entwicklungsprojekt, das mit dem Ziel angetreten war, eine Fortbildung für frühpädagogische Fachkräfte zu entwickeln, die das Emotions- und Sachwissen von Kindern über drei Jahren im Bereich der Naturwissenschaft in den Blick nimmt. Daneben galt es, auch die Wirksamkeit der FDS-Fortbildung zu evaluieren.

Unter der Überschrift „*Fühlen Denken Sprechen – Alltagsintegrierte Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen*“ ist nun der siebte Band der Schriftenreihe „*Sprachliche Bildung*“ erschienen. Es handelt sich um einen Sammelband der Herausgeber:innen Maria von Salisch, Oliver Hormann, Peter Cloos, Katja Koch, Claudia Mähler und weitere:r Autor:innen, der zum ersten Mal alle wesentlichen Erkenntnisse und Ergebnisse von FDS im Detail und nicht nur als Einzelbefunde präsentiert und zusammenfasst.

Bei FDS handelt es sich um eine Fortbildungsreihe, die (und das ist ein Novum) nicht nur bestimmte Sprachlehrstrategien trainiert, sondern die alltagsintegrierte Sprachförderung mit Entwicklungsgelegenheiten sowohl für das wissenschaftliche Denken (Sprechen über die Sprachwelt) als auch für das Emotionswissen (Sprechen über die Innenwelt) der Kinder verknüpft (S. 7). Es ist zu betonen, dass es sich nicht um ein weiteres additives Trainingsprogramm für Kinder mit besonderen Sprachförderbedürfnissen handelt. Vielmehr wird auf eine Veränderung des Gesprächsverhaltens der pädagogischen Fachkräfte im Alltag gesetzt (S. 172), um in der Kindertagesstätte *alle* Kinder in ihrer Sprachentwicklung zu unterstützen.

Der vorliegende Band stellt in 13 Kapiteln die zentralen Bausteine und Erkenntnisse der FDS-Intervention und ihre Evaluation vor: Im ersten Teil werden nicht nur wesentli-

**Maria von Salisch, Oliver Hormann, Peter Cloos, Katja Koch, Claudia Mähler (Hrsg.) (2021). *Fühlen Denken Sprechen. Alltagsintegrierte Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen*. – Münster, New York: Waxmann. 196 Seiten, ISBN: 978-3-8309-4302-0.**

che Prinzipien und Voraussetzungen im Feld der sprachlichen Bildung und Förderung im Elementarbereich nachgezeichnet und die ihnen zugrundeliegenden theoretischen Annahmen herausgearbeitet, sondern auch die theoretischen Grundlagen und empirischen Evidenzen zur Entwicklung des wissenschaftlichen Denkens in der frühen Kindheit wie auch die Wechselbeziehung von wissenschaftlichem Denken und Sprache sowie Sprache und Emotionswissen aufgezeigt. Außerdem werden der konzeptionelle Aufbau und die Durchführung der aus sechs Modulen bestehenden FDS-Fortbildung vorgestellt. Der zweite Teil des Bandes informiert über die theoretischen Grundlagen der Evaluation, die Stichprobe und die Evaluation durch ein Kontrollgruppendesign.

Daneben werden auch die Ergebnisse in Hinblick auf die pädagogischen Fachkräfte vorgestellt. Sie basieren u.a. auf der quantitativen Analyse von Sprachlehrstrategien und Dialogmustern sowie der qualitativen Untersuchung pädagogischer Interaktionen im Rahmen videografiertes „Mahlzeiten“ und „Bilderbuchbetrachtungen“. Die Videoaufnahmen wurden in Anlehnung an die Videoanalysen der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2009) und Nentwig-Gesemann und Nicolai (2017) sowie ausgewählten Schritten der erziehungswissenschaftlichen Videografie nach Dinkelaker und Herrle (2009) ausgewertet (S. 102).

Der dritte Teil umfasst die Evaluation auf Kinderebene und deren Ergebnisse. Ziel war es, die Auswirkung der FDS-Intervention auf die Entwicklung der Sprache, des wissenschaftlichen Denkens und des Emotionswissens zu untersuchen. Die Stichprobe bestand aus 280 Kindern (143 Jungen, 137 Mädchen), die zum ersten Messzeitpunkt zwischen drei und vier Jahre alt waren. Insgesamt wurden dreizehn verschiedene (standardisierte) Messinstrumente und (vom Projektteam entwickelte) Aufgaben bzw. Aufgabenvarianten eingesetzt.<sup>1</sup> Um bspw. einen Lernzuwachs auf Seiten der Kinder zu dokumentieren und deren Sprachstand zu erfassen, wurde zu allen drei Messzeitpunkten der PPVT-4 (Dunn & Dunn, 2005; dt. Lenhard et al., 2015), AWST-R (Kiese-Himmel, 2005) und SETK 3-5 (Grimm et al., 2015) durchgeführt. Die Auswertungen zeigten, dass sich das Alter der Kinder und der Zeitpunkt der Sprachstandserhebung, der Bildungshintergrund der Eltern wie auch Ein- und Mehrsprachigkeit auf die Sprachentwicklung auswirken. Gerade Kinder, die mehrsprachig aufwachsen oder deren Eltern über einen niedrigeren Bildungshintergrund verfügen, profitieren bspw. in Hinblick auf den Wortschatzerwerb und das Satzverständnis von einer alltagsintegrierten Sprachbildung, wie sie im Rahmen der Fortbildungsreihe FDS den Fachkräften vermittelt wurde.

Den Abschluss des Bandes bildet ein Fazit, in dem neben Chancen auch die Grenzen alltagsintegrierter Sprachförderung kritisch diskutiert werden.

Um die Anlage der FDS-Konzeption und die Evaluation sowie deren Befunde nachvollziehen und verstehen zu können, stehen die einzelnen Kapitel in Verbindung zueinander und bauen aufeinander auf. Die logische Gliederung unterstützt die Leser:innenschaft, sich in Bezug auf einzelne Aspekte im Band zurechtzufinden. Am Ende eines jeden Kapitels erfolgt von den Autor:innen zumeist eine Zusammenfassung oder Diskussion, was hilfreich ist, da die Fülle und Differenziertheit der quantitativen und qualitativen Datenanalyse beeindruckt und die Präsentation der Ergebnisse sehr dicht ist. Die Sprache ist klar, aber aufgrund vieler statistischer Fachbegriffe und Ausführungen auch sehr anspruchsvoll.

Insgesamt gelingt es den Autor:innen sehr gut, zentrale theoretische Aspekte des Spracherwerbs und der Sprachunterstützung im Elementarbereich vorzustellen und für den Zusammenhang von Sprache und wissenschaftlichem Denken wie auch Sprache und

Emotionswissen zu sensibilisieren. Außerdem wurde eine neue wie innovative Fortbildungsreihe (mit einem Fokus auf mehrsprachig aufwachsende Kinder) theoriegeleitet entwickelt, durchgeführt und sorgfältig wie umfassend evaluiert (S. 126), die zur Professionalisierung des pädagogischen Handelns im Elementarbereich beiträgt. Die FDS-Fortbildungsreihe grenzt sich eindeutig von additiven Sprachfördermaßnahmen ab und ergänzt die alltagsintegrierte Sprachbildung um kognitive wie emotionale Entwicklungsaspekte (S. 171). Zudem – und auch das ist nicht selbstverständlich – bietet die Anlage der Studie die Möglichkeit, Veränderungen von pädagogischen Fachkräften im Hinblick auf ihre Praxis alltagsintegrierter Sprachbildung (ihr Sprachförderhandeln) mit den Veränderungsprozessen bei den Kindern (Fortschritte in Bezug auf das Sprachwissen, Sachwissen und Emotionswissen) im Rahmen weiterer Analysen in Beziehung zu setzen.

## Anmerkung

- 1 *Sprachentwicklungstest für Kinder (SETK 3-5); Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT-4), Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder (AWST-R), Skala zur Erfassung des Emotionswissens (Test of Emotion Comprehension), Adaptiver Test des Emotionswissens (ATEM), Intelligence and Development Scales Preschool (IDS-P); Head Toes Knees Shoulder Test (HTKS), Kaugummiaufgabe, Fantasietiereaufgabe, Theory of Mind-Skala, Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC) und Coloured Progressive Matrices (CPM).*

## Literatur

- Dunn, Lloyd M. & Dunn, Douglas M. (2005). *Peabody Picture Vocabulary Test* (4<sup>th</sup> edition). Frankfurt a.M.: Pearson.
- Grimm, Hannelore, Aktaş, Maren & Frevort, Sabine (2015). *SETK 3-5. Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder. Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Kiese-Himmel, Christiane (2005). *AWST-R. Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder – Revision*. Weinheim: Beltz Test.
- Lenhard, Alexandra, Lenhard, Wolfgang, Segerer, Robert & Suggate Sebastian (2015). *Peabody Picture Vocabulary Test*. 4. Ausgabe. Göttingen: Hogrefe.

---

## **Autor:innen**

---

*James R. Andretta, Ph.D.*, Bridgetown Psychological LLC. *Research interests*: racial identity attitudes, stereotype threat, the commercial sexual exploitation of children, addictive behaviors, parent attachment.  
*Address*: Bridgetown Psychological LLC, PO Box 19924 Portland, Oregon  
*E-mail*: andretta@bridgetownpsychological.com

*Monika Buhl, Prof. Dr.*, Universität Heidelberg, Institut für Bildungswissenschaft. *Forschungsschwerpunkte*: Empirische Bildungsforschung, insbesondere Schul- und Unterrichtsforschung, Evaluation von Schulentwicklungsprojekten und berufliche Kompetenzprofile, Jugend- und Sozialisationsforschung, insbesondere individuelle Entwicklung im Schulkontext, politische Sozialisation und Demokratiepädagogik.  
*Anschrift*: Universität Heidelberg, Institut für Bildungswissenschaft, Akademiestr. 3, 69117 Heidelberg  
*E-Mail*: buhl@ibw.uni-heidelberg.de

*Christina Buschle, Prof. Dr.*, IUBH Internationale Hochschule Fernstudium, Professur für Erwachsenenpädagogik. *Forschungsschwerpunkte*: Komparative pädagogische Berufsgruppenforschung, Professionalisierung und berufliche Weiterbildung, Professionalisierung des Weiterbildungspersonals, Methoden der empirischen Sozialforschung.  
*Anschrift*: IUBH Internationale Hochschule Fernstudium, Kaiserplatz 1, D-83435 Bad Reichenhall  
*E-Mail*: c.buschle@iubh-fernstudium.de

*Morvarid Dehnavi, Dr.*, Helmut-Schmidt-Universität / Universität der Bundeswehr Hamburg, Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften. *Forschungsschwerpunkte*: Systematische Pädagogik, Historische Bildungsforschung.  
*Anschrift*: Helmut-Schmidt-Universität / Universität der Bundeswehr Hamburg, Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften, Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg  
*E-Mail*: dehnavi@hsu-hh.de

*Andrea G. Eckhardt, Prof. Dr.*, Hochschule Zittau-Görlitz, Fakultät Sozialwissenschaften. *Forschungsschwerpunkte*: Qualität in der Kindertagesbetreuung, frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung, Kindheitsforschung.  
*Anschrift*: Hochschule Zittau/Görlitz, Fakultät Sozialwissenschaften, Brückenstraße 1, 02826 Görlitz  
*E-Mail*: aeckhardt@hszg.de

*Michael Görtler, Prof. Dr.*, OTH Regensburg, Fakultät Angewandte Sozial- und Gesundheitswissenschaften. *Forschungsschwerpunkte*: Politische Erwachsenenbildung, Politische Jugendbildung, Didaktik der politischen Bildung.  
*Anschrift*: OTH Regensburg, Seybothstraße 2, 93053 Regensburg  
*E-Mail*: michael.goertler@oth-regensburg.de

*Sina-Mareen Köhler, Prof. Dr.*, RWTH Aachen University, Institut für Erziehungswissenschaft, Lehr- und Forschungsgebiet Heterogenität. *Forschungsschwerpunkte*: heterogene Biografien, Übergänge und Selektionsmechanismen im Bildungssystem, Lehrendenhabitus in inklusiven Schulsettings, Peerbeziehungen, rekonstruktive Längsschnittforschung, Dokumentarische Methode.  
*Anschrift*: RWTH Aachen University, Institut für Erziehungswissenschaft, Lehr- und Forschungsgebiet Heterogenität, Eilfschornsteinstr. 7, 52062 Aachen  
*E-Mail*: sina.koehler@rwth-aachen.de

*Bettina Lindmeier, Prof.in Dr.in*, Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik. *Forschungsschwerpunkte*: Differenz und Inklusion, Lehrer\*innenbildung & Professionalisierung von Fachkräften, Behinderung/Benachteiligung & Adoleszenz.  
*Anschrift*: Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover, Schloßwender Straße 1, 30159 Hannover  
*E-Mail*: bettina.lindmeier@ifs.uni-hannover.de



*Zena R. Mello, Ph.D.*, San Francisco State University, Department of Psychology. *Research interests*: psychological factors that facilitate the health of racial or ethnic minority, female, and low-income adolescents, minority group membership, including perceived discrimination based on race/ethnicity, gender, and social class, stereotype threat, and anticipated barriers to schooling and work, theory and measurement of time perspective.

*Address*: Department of Psychology, San Francisco State University, 1600 Holloway Avenue, San Francisco, CA 94132

*E-mail*: zmello@sfsu.edu

*Imke Niediek, Prof. Dr.*, Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik. *Forschungsschwerpunkte*: Erziehung und Bildung bei Beeinträchtigungen der geistigen Entwicklung, Dispositive von Macht und Wissen im Kontext von Bildung und Behinderung, Qualitative Forschungsmethoden im Kontext komplexer Behinderung, Unterstützte Kommunikation über die Lebensspanne und im Unterricht.

*Anschrift*: Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik, Prof. Dr. Imke Niediek, Schloßwenderstraße 1, 30159 Hannover

*E-Mail*: imke.niediek@ifs.uni-hannover.de

*Dieter Nittel, Prof. Dr.*, FernUniversität in Hagen, Professor für Empirische Bildungsforschung. *Forschungsschwerpunkte*: Komparative pädagogische Berufsgruppen- und Organisationsforschung; Theorie und Praxis des lebenslangen Lernens, Weiterbildung, Qualitative Verfahren.

*Anschrift*: Fernuniversität Hagen, Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung, Lehrgebiet Empirische Bildungsforschung, 58084 Hagen

*E-Mail*: nittel@em.uni-frankfurt.de

*Susanne Rippl, Prof. Dr.*, Technische Universität Chemnitz, Institut für Soziologie. *Forschungsschwerpunkte*: Politische Soziologie, Kulturvergleichende Forschung, Rechtsextremismusforschung.

*Anschrift*: Technische Universität Chemnitz, Institut für Soziologie, 09107 Chemnitz

*E-Mail*: susanne.rippl@soziologie.tu-chemnitz.de

*Kristina Schierbaum, Dr.*, FernUniversität in Hagen, Institut für Bildungswissenschaft. *Forschungsschwerpunkte*: Historische Bildungsforschung, Kindheitsforschung, Familienforschung, Medikalisierung von Kindheit, Heimerziehung in der ehemaligen DDR (Schwerpunkt Jugendwerkhöfe).

*Anschrift*: FernUniversität Hagen, Institut für Bildungswissenschaft, Allgemeine Bildungswissenschaft, Universitätsstraße 47, 58097 Hagen

*E-Mail*: kristina.schierbaum@fernuni-hagen.de

*Christian Seipel, Dr.*, Universität Hildesheim, Institut für Sozialwissenschaften. *Forschungsschwerpunkte*: Politische Soziologie, Methoden, Kriminologie.

*Anschrift*: Universität Hildesheim, Institut für Sozialwissenschaften, Universitätsplatz 1, 31141 Hildesheim

*E-Mail*: seipel@uni-hildesheim.de

*Karolina Siegert, Dr.in*, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Institut für Bildung, Beruf und Medien. *Forschungsschwerpunkte*: Biographieforschung, Adoleszenzforschung, Übergang Schule-Beruf.

*Anschrift*: Lehrstuhl für Rehabilitationspädagogik der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Fakultät für Humanwissenschaften, Institut I: Bildung, Beruf und Medien, Zschokkestraße 32, 39104 Magdeburg

*E-Mail*: karolina.siegert@ovgu.de

*Frank C. Worrell, Ph.D.*, Graduate School of Education, University of California, Berkeley. *Research interests*: African American education, cultural identities, scale development and validation, talent development/gifted education, teacher effectiveness and school reform, time perspective, underachieving youth, and the translation of psychological research findings into practice.

*Address*: School of Education Berkeley Way West Building (BWW), UC Berkeley, 2121 Berkeley Way, Berkeley, CA 94720-1670

*E-mail*: frankc@berkeley.edu

*Ivonne Zill-Sahm, Prof.*, Evangelische Hochschule Dresden. *Forschungsschwerpunkte*: Aktionsforschung, Forschung mit Kindern, Wohlbefinden bei Kindern, Professionalisierung, Professionsentwicklung und reflexive Professionalität im Bereich der Kindheitspädagogik.

*Anschrift*: Evangelische Hochschule Dresden, Dürerstraße 25, 01307 Dresden

*E-Mail*: ivonne.zill-sahm@ehs-dresden.de

*Maren Zschach, Dr.*, Deutsches Jugendinstitut, Außenstelle Halle, Arbeits- und Forschungsstelle Demokratieförderung und Extremismusprävention. *Forschungsschwerpunkte*: Kindheits- und Jugendforschung, Bildungs- und Ungleichheitsforschung, Methodologie und Methoden der rekonstruktiven Sozialforschung.

*Anschrift*: Deutsches Jugendinstitut, H. 12-13, Franckeplatz 1, 06108 Halle (Saale)

*E-Mail*: zschach@dji.de

## **Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research** **Hinweise für Autor:innen von Beiträgen im Aufsatzteil (Langfassung s. Internetseite)**

### **Allgemeines**

Die Zeitschrift *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* versteht sich als Forum für wichtige Ergebnisse der Kindheits- und Jugendforschung, für Theoriebildung und für Fragen der gesellschafts- und bildungspolitischen sowie pädagogischen Praxis. Sie widmet sich dem Gegenstandsfeld unter der integrativen Fragestellung von Entwicklung und Lebenslauf, arbeitet fächerübergreifend und international. Zu Wort kommen deutsche und internationale Autor:innen aus den einschlägigen Disziplinen Erziehungswissenschaft, Soziologie, Psychologie, Sozialpädagogik und den Bildungswissenschaften, wobei das inter- und transdisziplinäre Gespräch auch mit anderen Disziplinen wie etwa der Psychiatrie, Neurobiologie sowie der Kommunikations- und Medienwissenschaft gesucht wird.

Mit Blick auf die Schwerpunkt-, freien sowie Kurzbeiträge veröffentlicht der *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* grundsätzlich nur Originalarbeiten. Mit der Einsendung des Manuskripts erklären die Autor:innen, dass ihr Beitrag in keiner Weise 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 Autor:innen, auf die sprachliche Qualität ihrer Beiträge zu achten. Bitte reichen Sie die notwendigen Unterlagen ausschließlich in digitaler Form per E-Mail an die Redaktion ein: [diskurs@paedagogik.uni-halle.de](mailto:diskurs@paedagogik.uni-halle.de)

### **Review-Verfahren**

Der *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* wendet bei den Schwerpunkt- und freien Beiträgen das Verfahren der anonymen Begutachtung an. Jedes Manuskript wird in anonymisierter Form mindestens zwei Gutachter:innen vorgelegt.

Herausgeber:innen und Redaktion müssen sich eine längere Prüfungszeit vorbehalten, da die Gutachter:innen ehrenamtlich tätig sind. Unverlangt eingesandte Manuskripte können nicht zurückgeschickt werden.

Um ein ordnungsgemäßes Reviewverfahren gewährleisten zu können, sind die Autor:innen dazu verpflichtet, ihr Manuskript **konsequent zu anonymisieren**. Ihre Autor:innenangaben sollen sich bei der Einreichung ausschließlich auf dem Deckblatt befinden und werden vor dem Weiterreichen an die Gutachter:innen vom Text getrennt. Bei Annahme Ihres Manuskriptes reichen Sie dann eine nichtanonymisierte Variante ein.

### **Einzureichende Unterlagen (bei Schwerpunkt- und freien Beiträgen)**

eine Titelseite, mit Manuskripttitel (deutsch und englisch), Namen aller Autor:innen (Titel, Vor- und Zuname), Korrespondenzadresse (Name & Mail federführende:r Autor:in); das anonymisierte Manuskript mit einem deutsch- und einem englischsprachigem Abstract (je max. 1.000 Zeichen, inkl. Leerzeichen), drei bis fünf Schlagwörtern auf Deutsch und Englisch, Literaturverzeichnis, Tabellen in einem separaten Word-Dokument, Abbildungen als separate Dateien.

### **Manuskripte (Schwerpunkt- und freie Beiträge)**

Der Umfang von Manuskripten ist auf 40.000 Zeichen (inkl. Leerzeichen, Endnoten und Literatur) zu begrenzen. Tabellen und Abbildungen fallen nicht unter diese Zählung. Die Redaktion behält sich bei Annahme von Manuskripten die Aufforderung zur Kürzung vor. Parallel dazu können Manuskripte in allen gängigen Textverarbeitungsprogrammen sowie im pdf-Format übermittelt werden.

Beachten Sie bitte, dass alle Geschlechter sprachlich gleichgestellt werden. Die Umsetzung ist Ihnen überlassen, richten Sie sich jedoch nach einer einheitlichen Variante.

### **Zitation**

Der Diskurs verwendet die Zitierrichtlinie der American Psychological Association (APA). Vor Einsendung des Manuskripts ist die Übereinstimmung von im Text zitierter und im Verzeichnis angeführter Literatur zu prüfen. Nicht verwendet werden GROSSSCHREIBUNG, KAPITÄLCHEN, Fettung oder S p e r r u n g.

### **Literaturverzeichnis**

Auch das Literaturverzeichnis folgt den Richtlinien der American Psychological Association (APA), allerdings werden die Vornamen ausgeschrieben. Das Literaturverzeichnis ist nach Autorennamen alphabetisch geordnet (innerhalb eines Autors chronologisch – mit ältester Quelle zuerst). Ihre eigenen geblindeten Angaben setzen Sie bitte ganz an den Anfang.

### **DOI (Digital Object Identifier)**

Bitte geben Sie – soweit vorhanden – immer die DOIs mit an! Hierbei unterstützt Sie das Crossref-Programm. Dieses übernimmt die Ermittlung der DOI wie folgt: Sie rufen das Programmelement mit <https://search.crossref.org/references> auf. Kopieren Sie Ihr Literaturverzeichnis in das offene Fenster und klicken auf „Match...“. Nach kurzer Zeit erscheint im Fenster das Literaturverzeichnis nunmehr mit ergänzten DOIs. Sie können es herauskopieren und in Ihr Dokument wieder einfügen.

### **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 den Autor:innen abgestimmt werden.



Rita Braches-Chyrek,  
Jo Moran-Ellis, Charlotte  
Röhner, Heinz Sünker (Hrsg.)

## Handbuch Kindheit, Ökologie und Nachhaltigkeit

2022 • ca. 500 S. • Hc. • 69,90 € (D) • 71,90 € (A)

ISBN 978-3-8474-2649-3 • eISBN 978-3-8474-1819-1

Mit dem Fokus auf Orte und Kontexte des Lebens von Kindern bringt dieses Handbuch Beiträge zusammen, die unterschiedlichste soziale Konstellationen, die für kindliches Leben und Erleben wichtig sind, untersuchen. Diese werden analog zu aktuellen Fragen von Ökologie, Nachhaltigkeit und Naturbezug diskutiert, da Kinder nicht nur die Zukunft verkörpern, sondern stetig die Folgen ökologischer Probleme erleben und von diesen besonders betroffen sind.

[www.shop.budrich.de](http://www.shop.budrich.de)